

Bibl. 2 IV 10
dubl

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY
NOWYM PRĄDOM W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH.

POD REDAKCJĄ
DRA HENRYKA ROWIDA

ROCZNIK XVII
1930.

KRAKÓW 1930.

Nakładem Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych.



SPIS RZECZY:

I. Artykuły i rozprawy.

	Str.
<i>Adolf Ferrière.</i> O szkole aktywnej	1, 49
<i>Michał Friedlaender.</i> Rewolucja młodzieży współczesnej	4
<i>Dr Zofja Szybalska.</i> Typy psychologiczne	8
<i>Albin Jakiel.</i> Uniwersyteckie kształcenie nauczycieli szkół powszechnych	11
<i>Dr Juliusz Berger.</i> O naukę przyrodoznawstwa w klasach wyższych gimnazjum humanistycznego	21
<i>Dr Jan Kuchta.</i> Na marginesie referatu o egzaminie praktycznym	26
<i>Dr Leon Langholz.</i> Idee Ligi Narodów a wychowanie	54
<i>Dr Zofja Szybalska.</i> Szkoła naukowo-doświadczalna przy uniwersytecie w Jenie	61
<i>J. H. i L. P.</i> Czytelnictwo dzieł i czasopism pedagogicznych wśród nauczycielstwa szkół powszechnych w świetle ankiety	70
<i>Henryk Rowid.</i> Wobec projektów nowych programów nauki	97
<i>Ludwik Pawłowski.</i> Z zagadnień polityki szkolnej	102
<i>Michał Friedlaender.</i> Szkoła wobec zagadnień wychowania płciowego	102
<i>Dr Jan Kuchta.</i> Z badań nad psychiką młodzieży żeńskiej	122
<i>Zdzisław Danecki.</i> Podstawy kierunku wychowania Decroly'ego a problem reformy wychowania w Polsce 145,	264
<i>G. Jampoler.</i> O stanowisko pedagogiczne w nauczaniu historii wychowania	149
<i>Bronisław Olszewski.</i> O przyszły program nauki rysunku w 7-kl. szkole powszechnej i w 3 klasach gimnazjum	155
<i>Henryk Policht.</i> Uwagi odnoszące się do ministerjalnego projektu programu rysunku w szkole powszechnej i w niższym gimnazjum	160
<i>F. Fidziński.</i> W sprawie programów nauki ćwiczeń cielesnych w 7-mio kl. szkołach powsz.	166

	Str.
<i>Frank Walser. Wychowanie kierowane według filozofii Hoene-Wronskiego</i>	193, 241
✓ <i>Dr Ludwik Chmaj. Teoria pedagogiczna psychologii indywidualnej</i>	201, 250, 304
✓ <i>Dr Jan Kuchta. Psychologiczne typy według Junga</i>	217
<i>Dr Zofja Bastgenówna. Metoda projektów</i>	268
<i>Stanisław Skowron. Dziedziczność i wychowanie</i>	289
<i>Aleksander Litwin. Egzamin praktyczny dla nauczycieli szkół powszechnych</i>	319, 355, 415
✓ <i>Józef Mirski. Pedagogizm nowoczesny i jego przejawy</i>	337, 387
✓ <i>Feliks Korniszewski. Z zagadnień rozwoju inteligencji dziecka</i>	391
<i>Dr Mikołaj Rubakin. Czytelnictwo młodzieży i różnice zainteresowań pokoleń</i>	405
✓ <i>Aleksander Litwin. Nowe kierunki pedagogiczne w opracowaniu metodycznym</i>	452
<i>H. R. Międzynarodowy Kongres wychowania moralnego w Paryżu.</i>	460

II. Literatura pedagogiczna.

<i>Bogdan Nawroczyński. Swoboda i przymus w wychowaniu. (D. Zdzisław Kaczmarek).</i>	30
<i>Dr Stanisław Tynelski. Praktyka szkolna. (Ludwik Pawłowski).</i>	34
<i>Nauka Polska, jej potrzeby, organizacja i rozwój. (Zet.).</i>	37
<i>Władysław Grabski. Kultura wsi polskiej i nauczanie powszechne. (Jan Hulewicz).</i>	38
<i>Stanisław Szober i Walery Nowicki. Ćwiczenia językowe. Gramatyka, styl i pisownia w szkole powszechnej. (Dr Zenon Klemensiewicz).</i>	40
<i>Tadeusz Pizio. Gramatyka języka polskiego. (Dr Zenon Klemensiewicz).</i>	41
<i>T. Czapczyński. Metodyka ćwiczeń stylistycznych w szkole powszechnej i średniej. (Fr. Biłak).</i>	41
<i>Alfred Binet. Pojęcia nowoczesne o dzieciach. (H. Rowid).</i>	82
<i>Dr Karol Koniński. Szkoła na miarę. (Dr Mirosław Sekreta).</i>	86
✓ <i>Geraldine Coster. Psychoanaliza w zastosowaniu do ludzi normalnych. (Dr Jan Kuchta).</i>	90
<i>Dr Stefan Szuman. Wpływ bajki na psychikę dziecka. (Dr Jan Kuchta).</i>	92
<i>Wydawnictwo „Wielkiej Biblioteki” (Dr Leon Langholz).</i>	139
<i>Stanisław Kot. Źródła do historii wychowania. Cz. I. (W. Bobkowska).</i>	169

	Str.
<i>Manfred Kridl. Literatura polska wieku XIX. (Dr Jan Hulewicz).</i>	172
<i>Z niemieckiej literatury pedagogicznej. (Dr A. Brossowa).</i>	175
<i>Dr Z. Klemensiewicz. Dydaktyka nauki o języku ojczystym. (E. Klich).</i>	224
<i>M. Mścisz. Geografia dla kl. IV szkół powszechnych (Juljan Szpunar).</i>	228
<i>M. Mścisz. Geografia Polski dla szkół średnich ogólnokształcących. (J. Szpunar).</i>	229
<i>Dr Jan Piaget. Mowa i myślenie u dziecka. (F. Korniszewski).</i>	231
<i>St. Tync i J. Gołąbek. Czytanki polskie dla V oddz. szkoły powsz. (M. Majewicz).</i>	236
<i>St. Tync i J. Gołąbek. Czytanki polskie na kl. III gimn. (M. Majewicz).</i>	237
<i>Dr Ludwika Jeleńska. Sztuka wychowania. (Zdz. Dąnecki).</i>	278
<i>P. Mendousse. L'Âme de l'Adolescente. (A. Jakiel).</i>	281
<i>Dr St. Niemcówna. Dzieło oświatowe Szwecji. (M. Mścisz).</i>	284
<i>Stefan Truchim. Szkice z dziejów szkolnictwa i kultury. (Dr J. Hulewicz).</i>	327
<i>Dr J. A. Stevenson. Metoda projektów w nauczaniu. (M. Friedländer).</i>	328
<i>M. Grzegorzewska. Opieka wychowawcza nad dziećmi niedowidomymi i głuchoniemymi. (M. Friedländer).</i>	329
<i>S. Freud. Das Unbehagen in der Kultur. (L. Bandura).</i>	330
<i>K. F. Sturm. Die pädagogische Reformbewegung. (M. Friedländer).</i>	331
<i>P. Fickler. Didaktik der Neuen Schule. (M. Friedländer).</i>	332
<i>Biuletyn XIII Konferencji Ośw. „Kultura wsi”. (J. Hulewicz).</i>	371
<i>O. Decroly. — R. Buyse. La pratique des tests mentaux. (A. Jakiel).</i>	372
<i>Nauka Polska. Tom XII i Tom XIII. (Zet).</i>	378
<i>Filomata pod red. R. Ganszyńca. (J. Hulewicz).</i>	379
<i>Wł. Wolert. Demokracja i kultura. (J. Hulewicz).</i>	424
<i>B. Nawroczyński. Zasady nauczania (Dr M. Sekreta)</i>	463
<i>Przewodnik oświaty dorosłych pod red. A. Konewki i K. Kornilowicza (St. Bańcer)</i>	467
Przegląd czasopism pedagogicznych:	
a) czasopisma angielskie (K. Urbański).	129
b) „niemieckie (Dr J. Hulewicz i Dr L. Langholz).	134, 274, 420

c) czasopisma francuskie (<i>Dr Zdz. Kaczmarek i Dr J. Hulewicz</i>)	180,	181
d) czasopisma polskie	186,	187
Zapiski bibliograficzne 48, 96, 144, 192, 287, 336, 383, 432,		472

III. Kronika pedagogiczna.

Wydział Pedagogiczne Związku P. N. S. P.		44
Okręgowa Komisja Pedagogiczna w Krakowie		44
Prace nad zorganizowaniem nowej szkoły w Krakowie		45
„Ruch Pedagogiczny” przedmiotem zainteresowań w Instytucie Rousseau’a w Genewie (<i>Albin Jakiel</i>)		46
Polskie Archiwum Psychologii		47
Kwartalnik Psychologiczny		47
Studjum Pedagogiczne dla Nauczycielstwa		94
Dzień Dobrej Woli		140
Ankieta w sprawie samorządu uczniowskiego		140
Stowarzyszenie „Służba Obywatelska”		143
„Polska Oświata Pozaszkolna”		143
Prof. A. Ferrière o szkolnictwie w Polsce (<i>A. J.</i>)		188
W ośmdziesiątce pisma „ <i>Die Quelle</i> ” (<i>Dr L. Langholz</i>)		189
Wycieczka naukowo-pedagogiczna do Wiednia (<i>L. P.</i>)		190
V-ty Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego w Paryżu	190,	338
IV-ty Międzynarodowy Kongres Wychowania Rodzinnego w Liège		191
Centralny Instytut Wychowania i Nauczania w Berlinie		191
III-ci Kurs specjalny dla nauczycielstwa w Genewie		191
Odczyty z psychologii pedagogicznej na Wołyniu		238
Bibliografia Pracy społecznej		239
Poradnik dla Samouków		239
Prawidła poprawnej wymowy polskiej		240
Centralna Biblioteka Pedagogiczna we Wiedniu		240
Czechosłowacka reforma egzaminu wstępnego do gimnazjum (<i>Mg.</i>)		286
Reforma w gimnazjach czechosłowackich (<i>Mg.</i>)		287
IV-ty Międzynarodowy Kongres psychologii indywidualnej		333
Organizacja szkolnictwa w Turcji (<i>mf</i>)		333
Egzamin praktyczny		335
Zjazd Kół krajoznawczych w Krzemieńcu (<i>Józefa Berggruen</i>)		380
Z Międzynarodowego Biura Wychowania		382
Z Uniwersyteckiego Instytutu J. J. Rousseau’a		430

	Str.
Dziesięciolecie Biblioteki Komeńskiego w Pradze	430
Akademje Pedagogiczne w Bratysławie i Bernie (Mg.)	431
Muzeum Pedagogiczne w Warszawie	469
Instytut Pedagogiczny w Katowicach	469
Towarzystwo Nowoczesnego Wychowania w Wilnie	470
Komisja Oceny Książek dla dzieci	471
Przedłużenie okresu obowiązku szkolnego w Anglii i w Niem- czech	471
Nowe czasopismo „Polonista”	471

IV. Współpracownicy „Ruchu Pedagogicznego” w r. 1930.

Ludwik Bandura									330
Stefan Bańcer									466
Dr Zofja Bastgenówna									268
Dr Juliusz Berger									21
Józefa Berggruen									380
Dr Franciszek Bielak									41
Dr Wanda Bobkowska									169
Dr Anna Brossowa									175
Dr Ludwik Chmaj						201,	250,		304
Zdzisław Danecki						145,	264,		278
Dr Adolf Ferrière							1,		49
F. Fidziński									166
Dr Michał Friedlaender		4,	112,	328,	329,		331,		332
Marja Gutry									405
Dr Jan Hulewicz	38,	70,	104,	134,	172,	327,	371,		379
							420,		324
Albin Jakiel					11,	49,	281,		372
G. Jampoler									149
Dr Zdzisław Kaczmarek							30,		180
Dr Zenon Klemensiewicz							40,		41
Dr Edward Klich									224
Feliks Korniszewski							231,	391,	433
Dr Jan Kuchta				26,	90,	92,	122,		217
Dr Leon Langholz					54,	139,	189,		274
Anna Leo-Rose							193,		241
Aleksander Litwin					319,	355,	415,		452
Marja Majewicz							236,		237
Dr Józef Mirski							337,		387
M. Mścisz									284
Bronisław Olszewski									155
Ludwik Pawłowski						34,	70,		102
Henryk Policht									160
Dr Henryk Rowid						82,	97,		460

VIII

	Str.
Dr Mikołaj Rubakin	405
Dr Mirosław Sekreta	86, 463
Dr Stanisław Skowron	289
Juljan Szpunar	228, 229
Dr Zofja Szybalska	8, 61
Kazimierz Urbański	129
Frank Walser	183, 241



669

RUCH PEDAGOGICZNY

CHASOPISMO POŚWIECONE NOWYM PRĄDOM
W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIAZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECH.

ADRES REDAKCJI:
KRAKÓW, DZ. XII., UL. LELEWELA 6.

ADRES ADMINISTRACJI:
KRAKÓW, RYNEK GL. 29, LINJA C-D.

ADOLPHE FERRIERE:

○ szkole aktywnej¹⁾.

„Bądź tem, czem jesteś“ — powiedział Pindar. Pod tym pozornym paradoksem kryje się głęboka prawda. Każda jednostka ludzka posiada właściwy sobie temperament i typ psychologiczny. Obowiązkiem jej jest doprowadzenie swego typu do doskonałości. W tym celu zerwać trzeba z wzorami i metodami, nieodpowiadającymi typowi indywidualnemu. Nie zwracamy się dziś do dziecka, jako do istoty abstrakcyjnie pojętej, ale do różnych i licznych dzieci. Szkoła aktywna opiera się na zainteresowaniach dzieci różnego wieku i różnego typu. Przez zespolenie samowychowania i wychowania zbiorowego zmierza szkoła aktywna do urzeczywistnienia każdej poszczególniej indywidualności.

Szkołę ugruntowaną na psychologii dziecka, ujmującą je jako jedność i całość, w skład której wchodzi uczuciowość, intelekt i wola — nazwalibyśmy szkołą aktywną. Dawniej sądzono, że możliwe jest kształtowanie duszy dziecka przez działanie tylko zewnętrzne, tak jak to czyni n. p. garncarz z gliną. Dziś rozumiemy, że uznać trzeba i popierać rozwój i wzrastanie, dokonujące się od wewnątrz, i w tem rola wychowawcy podobna jest roli dobrego ogrodnika, który nie zmusza rośliny do przybrania kształtu przeciwnego jej naturze. Wie on bowiem dobrze, że łodyga, liście, kwiat i owoc rozwiną się w oznaczonym porządku i we właściwej porze. On wie, że jego wola może tylko przyjść z pomocą naturze i w tym celu dba, by młoda roślina miała glebę, światło i cień, wilgoć i ciepło. Podobnie i nauczyciel, jeśli brutalnie odnosi się do młodej

¹⁾ Odczyt znakomitego pedagoga genewskiego, wygłoszony w dniu 13. IX. 1929 w Sali Kopernika Uniwersytetu Jagiellońskiego, podajemy w obszerniejszym streszczeniu.

duży, stosując postępowanie niezgodne z psychologią, tamuje jej rozrost i rozwój. Przeciwdziałają temu zasady szkoły aktywnej, która przy pomocy różnych dróg i metod zmierza do realizacji. Istnieje kilka metod, mających na celu urzeczywistnienie szkoły aktywnej:

1. Programy naukowe szkoły publicznej określa prawo. Powinno ono popierać kształcenie za pomocą „metod aktywnych“, do których należy n. p. „metoda ośrodków zainteresowań“, polegająca na tem, że różne przedmioty nauki szkolnej koncentrują się około zagadnienia centralnego. Takim zagadnieniem może być n. p. jedwabnik i w związku z niem wprowadzamy rysunek, modelowanie, zoologię, botanikę (o drzewach morwowych), wypracowanie pisemne i t. p., przyczem dajemy uczniowi sposobność do działania i pomysłowości, nie narzucając mu z góry wszystkiego. Kerschensteiner sprzeciwia się temu „traceniu czasu“. Oczywiście nie należy nadużywać tej metody; jednakże łatwo przekonać się można, że przedmiot sam przez się werbalny i abstrakcyjny pociąga umysł dziecka tylko wtedy, jeśli ma możliwość działania.

2. Głębsze urzeczywistnienie szkoły aktywnej możliwe jest tam, gdzie istnieje możność modyfikowania i zastępowania programu zgodnie z zainteresowaniami dziecka. Metodę tę stosuje Decroly w szkołach brukselskich. Stwierdza on, że między dzieckiem a człowiekiem pierwotnym istnieje pewien paralelizm i przypomina słowa Stanley Halla, według którego „nikt nie może się stać prawdziwie cywilizowanym, kto wpiernie nie był dzikim“. Podobnie jak dziki interesował się przedewszystkiem tem, co dotyczyło pożywienia, schronienia, odzieży, obrony przed zjawiskami atmosferycznymi, przed nieprzyjacielem, tak i sfera zainteresowań dziecka obraca się około tych zagadnień. Na tych właśnie „ośrodkach zainteresowań“ oparł Dr Decroly swój program. Kształcenie na podstawie tego programu obejmuje: a) obserwację faktów; b) kojarzenie pojęć z dziedziny technologii, historii, geografii; c) ekspresję konkretną i słowną. Niebezpieczeństwo metody Decrolyego i innych podobnych tkwi w tem, że nauczyciel, nie znając ducha nowych metod, ujawnia tendencje do uczenia na podstawie tego programu podobnie, jak na podstawie dawnego. Nauczyciel, który zgóry wie, że w danym dniu przedmiotem nauki będzie takie, a nie inne zagadnienie, nie wnikał w ducha szkoły aktywnej; on uprawia tylko tresurę umysłów.

3. W końcu dochodzimy na podstawie naszych rozważań do ostatniej fazy w ujmowaniu istoty szkoły aktywnej: nie chodzi nam o same metody, ani nawet o programy, które mogą być modyfikowane, ale o przekształcenie całej szkoły w szkołę aktywną, w której dominującym czynnikiem będą zainteresowania dziecka. Atoli unikać tu należy dwu błędów: popierwsze „nie“ należy mieszać zainteresowania i atrakcji; wiadomo, co oznacza „nauczanie pociągające“, wiadomo, że

im bardziej chce się więzić uwagę dziecka, tem więcej staje się znudzone i zniechęcone. Kaprys przyjmuje pozory zainteresowania, ale trwa to tylko chwilę. Prawdziwe zainteresowanie wyzwała wysiłek, co więcej — wysiłek trwały i konstruktywny. Powtórę nie należy mieszać wysiłku i znudzenia. Wysiłek bez zainteresowania daje minimalne wyniki. Uczeń wykonuje wprawdzie to wszystko, co do niego należy, ale tylko po to, by „odrobić swoje“, by uniknąć kary. Dewey wykazał, że prawdziwe zainteresowanie i prawdziwy wysiłek są dwoma stronami jednej i tej samej tendencji, a mianowicie realizacji samego siebie, swojej jaźni.

Zdaniem Pestulozziego, dziecko rozwijać się powinno, jak roślina, swobodnie, w warunkach sprzyjających jego zdrowiu. Społeczeństwo jednak wymaga, by dziecko, gdy dorosnie, stało się członkiem organizacji, wynikającej z podziału pracy. Jak pogodzić te dwa sprzeczne żądania? Oto pierwsze zagadnienie praktyczne, jakie szkoła rozwiązać powinna. W dobie obecnej istnieje konflikt między kształceniem ogólnym a specjalizacją. Utylitaryści chcieliby wprowadzić przedwczesną specjalizację, co uczyniłoby z człowieka istotę ograniczoną, narzędzie — a nie obywatela. Z drugiej strony przez kształcenie ogólne rozumie się nie pogłębienie myśli religijnej, filozoficznej, lub socjologicznej, ale wykształcenie encyklopedyczne, które rozszerza się coraz bardziej po wierzchu, w miarę, jak się wzbogaca i różnicuje cywilizacja. Psychologia genetyczna umożliwia nam uporządkowanie naszych pojęć i uniknięcie tego konfliktu. Do 12 roku życia mniej więcej powinno przeważać kształcenie ogólne, mimo to jednak specjalizacja samorzutna, wynikająca ze zdolności, z zamiłowań i inicjatywy dzieci powinna mieć warunki ujawnienia się; ona bowiem jest czynnikiem, który podsyca zainteresowanie, pobudza do wysiłku; rozwija zdolności dziecka. Na 12—14 rok życia przypada punkt zwrotny w edukacji; szkoła przez różnorodne zajęcia przygotowawcze, przez „wstępne przygotowanie zawodowe“ daje możność postawienia ścisłej diagnozy co do zorientowania się w wyborze zawodu. Od 14 roku życia przeważa kształcenie zawodowe i społeczne — atoli nigdy nie należy zaniedbywać kształcenia ogólnego, pojętego nie jako studjum powierzchowne, ale jako pogłębienie problemów życia duchownego i społecznego.

Osrodkiem szkoły aktywnej będzie więc kształcenie dominujących zainteresowań. Stąd wynika potrzeba poznania natury tych zainteresowań w ciągu poszczególnych okresów życia dziecka. Oto kilka wniosków, do których doszedłem na podstawie 30-letniej obserwacji: 1. Rozróżniam tedy najpierw okres zainteresowań rozprószonych czyli wiek zabawy od 4—6 roku życia. Od kilku lat widzimy we wszystkich przedszkolach dużo „gier“, mających zastosowanie w nauce czytania, oraz gry służące do kształcenia zmysłów pomysłu Decrolyego i Montessori. Niestety w wielu jeszcze przedszkolach odbywa się

dotąd nauczanie zbiorowe, co ze stanowiska psychologii jest w tym okresie niewłaściwe i błędne, a więc jest stratą czasu. W przedszkolach niechaj każde dziecko pracuje według swej woli, niech się zajmuje tem, co odpowiada jego upodobaniom, jak to się dzieje w „Domu dziecięcym” w Genewie i w dobrych przedszkolach prowadzonych w duchu metody Montessori. Od 7—9 roku uczeń przeżywa wiek zainteresowań bezpośrednich, interesuje się prawie wyłącznie tem, co istnieje w teraźniejszości i w jego otoczeniu; w zainteresowaniach jego ujawnia się jeszcze egocentryzm. Ale budzi się wtedy też instynkt socjalny, współzawodnictwa i opieki nad słabszymi od siebie, a zarazem potrzeba opieki silniejszych i starszych w stosunku do własnej osoby. Lecz te różnorodne stosunki społeczne interesują go o tyle, o ile chodzi o ćwiczenia własnej aktywności lub o zdobycie pewnych korzyści. W szkole dawnej dziecko poprzestać musiało na słuchaniu nauk i ich powtarzaniu; obecnie szkoła stara się, by uczeń zobaczył i opisał to, co jest przedmiotem nauki; szkoła przyszłości da mu sposobność działania. Każdy z tych okresów zbliża się coraz bardziej do podstawowych potrzeb dziecka.

(Dokończenie nastąpi).

MICHAŁ FRIEDLANDER:

Rewolucja młodzieży współczesnej¹⁾.

Nazwisko sędziego *Lindseya* jest dziś głośnem nie tylko w Ameryce, lecz także i w Europie. Człowiek, który od r. 1900 działa jako sędzia dla nieletnich w Denver w Stanie Colerado w U. S. A., posiadał dokładny wgląd w ducha i życie młodzieży współczesnej i w stosunki społeczne, wśród których ta młodzież się wychowuje i wyrasta. Przed oczyma Lindseya opadają zastłony z tajemnic życia małżeńskiego i rodzinnego, przed nim spowiadają się dziewczęta w chwilach zwątpienia, małżonki i małżonkowie, ojcowie i matki. Lindsey bowiem — to nie człowiek paragrafów i przepisów, lecz światłego rozumu i głębokiego serca, używający swego stanowiska do niesienia pomocy każdemu, kto doń przyjdzie, a swego autorytetu i słowa dla szerzenia idei sądów dla nieletnich, mających stać się instrumentem społecznym dla opieki moralnej nad młodzieżą. Niedarmo nazwano go w Kongresie Stanów Zjednoczonych w roku 1925 przy omawianiu jego wielkich zasług „moralne dynamo...”. Wedle informacji dziennikarskich miał „judge (sędzia)” Lindsey utracić w r. b. swe stanowisko:

¹⁾ Na marginesie książki *Ben Lindsey'a i Wainwrighta Evans'a: „The revolution of modern youth”* („Rewolucja młodzieży współczesnej”) w tłum. niem. Deutsche Verlagsanstalt, Stuttgart 1928.

stał się zbyt niebezpiecznym. Ale idee jego i książki idą triumfalnym pochodem przez świat kulturalny, budząc z uśpienia drzemiące sumienia, nawołując do rozważgi i spojrzenia prawdziwie w oczy.

Dwie książki uczyniły Lindseya sławnym: „*The revolution of modern youth*”, którą właśnie pokrótce omówimy, i „*The companionate marriage*” (Małżeństwo koleżeńskie), która jest uzupełnieniem i konsekwencją pierwszej.

Książki Lindseya zajmują się stosunkami amerykańskimi, ponieważ jednak Europa w szybkim tempie się „amerykanizuje”, przeto stały się one i dla nas aktualne. Wszędzie istnieje problem ojców i synów, rodziców i dzieci, starszych i młodzieży, kobiety i mężczyzny. W Stanach Zjednoczonych wszystkie te problemy dojrzały szybciej niż u nas do rozstrzygnięcia dzięki specjalnym warunkom życia, sprzyjającym swobodzie obu płci we wzajemnym pożyciu.

Młodzież współczesna różni się wedle Lindseya tym głównie rysem od każdej poprzedniej, że nie ogranicza się ona jedynie do opozycji wobec tradycji i konwenansu, zwyczajów, moralności i światopoglądu starszego pokolenia, jak każda młodzież, lecz próbuje czynnie występować i tworzyć inne formy życia i inne poglądy. Starsze pokolenie współczesne bardzo często znajduje się w położeniu Heblowskiego majstra Antoniego z „Marji Magdaleny”, powtarzając za nim: „Nie rozumiem już świata!...”. A właśnie o to chodzi, by miast potępiać ten świat współczesnej młodzieży, zrozumieć go. Bo bez tego zrozumienia, bez pewnego wnikięcia w jego istotę nie sposób współdziałać w budowie gmachu przyszłości, który młodzież już buduje — wedle swoich planów, wedle swoich poglądów.

Lindsey powiada: „Sądzę, że gdyby świat rozumiał lepiej myśli i pobudki działania młodzieży, gdyby wiedział jak jest naturalną i szczerą, jak naiwną, jak świętą w swojej nierobionej uczciwości i prostocie, chociaż jest bardzo nierozsądną, to społeczeństwo odnalazłoby znowu swoje zdrowie...”. Poglądy i pojęcia młodzieży są starszym, np. nauczycielom i rodzicom zwykle tak obce — jak pisze Lindsey — jak zwyczajnie mieszkańców Marsa. Chodzi głównie o najbardziej zamiechaną i skrywaną dziedzinę życia młodocianych, o sferę seksualną. Lindsey jest zdania, że uprawiamy politykę strusia, zupełnie nic o tych rzeczach nie mówiąc młodzieży, tak jakby ta sfera nie istniała. Pewna dyrektorka szkoły żeńskiej, w której Lindseyowi — a nie dyrektorce — znany był cały szereg wybryków płciowych, oświadczyła mu, kiedy proponował, by zająć się i tą stroną życia młodzieży: „Gdyby się chciało o tych rzeczach mówić, toby się właśnie ich myśli na to skierowało. A pocóż ma się skierować ich uwagę na brzydkie rzeczy w życiu, kiedy jest tyle rzeczy pięknych i zbawiennych. Nigdybym nie skierowała ich myśli na sferę płciową. Nie

powinno się tem wogóle interesować". Skutki takiego krótkowzrocznego poglądu i postępowania widział Lindsey właśnie w zakładzie tej pani. To też powiada: "...rodzice i nauczyciele sądzą, że można sprawę załatwić przez samo zamilczanie, że poprostu przez unikanie tego tematu można odwieść naszych dorastających chłopców i nasze dziewczęta, którym przecież otworem stoją wszelkie współczesne środki informacji, jak gazety, książki, obrazy, teatr, kino — od rozważań, słów, rozmyślań na temat płciowości. Wydaje mi się to głupotą, dla której nie znajduję słów, jednym z najniebezpieczniejszych z naszych wielu niepojętych błazeństw..."

Czegóż więc żąda Lindsey? Żąda traktowania młodzieży przez dorosłych na płaszczyźnie równouprawnienia. Nie o to chodzi, by dorośli obcowali z młodzieżą: „dorośli zasadniczo nie są żadnem towarzystwem dla dzieci... Ich zainteresowania i poglądy są i muszą być różne. Chodzi o to, by wobec młodych odnosić się ze zrozumieniem, sympatją, tolerancją i z pełną gotowością umożliwienia jej takiego życia, jakie dla niej w dzisiejszych warunkach jest najodpowiedniejsze“.

Mimo wszelkich objawów, wskazujących na rozwiązłość w życiu młodzieży, na brak hamulców, natury moralnej, któreby powstrzymywały od wybryków, od których my dorośli chcemy młodzież powściągnąć głównie hamulcami zewnętrznymi, wierzy Lindsey w dobry instynkt młodzieży i zauważa, że te hamulce moralne już się pokazują i że już poczynają działać. Wręcz paradoksalnie brzmi jego zdanie: „Wobec wszelkich pokus, na jakie młodzież współczesna jest narażona i wobec niewypowiedzianej głupoty dzisiejszego pokolenia dorosłych, uważam młodzież współczesną za najzdrowszą i najmoralniejszą, jaką kiedykolwiek świat widział...“.

Jeśli przypatrzymy się rzeczywistości, jeśli przyznamy się sami do winy — przyznamy i my słuszność Lindseyowi. Inną ta młodzież być nie może.

Lindsey konstatuje, że „dom jest właściwem jądrem całego problemu“ —; „dom, w którymby dzieci miały odpowiednią duchową atmosferę jest raczej wyjątkiem, aniżeli regułą“. Głównym błędem wychowawczym dorosłych jest dzisiaj: „że się dzieciom daje większą swobodę ruchów, aniżeli przedtem, jest cudownem; że jednak ani w szkole ani w domu nie wychowuje się ich do tego, by umiały używać tej swobody, że wypuszcza się je na luzdżość, jak z nabitą bronią, z którą nie umieją się obchodzić, to jest tragizmem. Możliwe, że się przewalczą. Ale taki proces będzie oznaczał zawsze nieszczyćście niezliczonych jednostek...“.

Wywody swoje popiera autor ogromną masą materiału, zebranego w ciągu swej długoletniej praktyki sędziowsko-społecznej. Są tu cyfry i wypadki, w które nie wierzylibyśmy wcale, gdyby ich nie dawał właśnie Lindsey, któremu ufać

i wierzyć można. Czy jest np. do pomyślenia fakt, że w jednej z najlepszych szkół żeńskich w Denver stwierdził Lindsey, że dziewczęta 15—17 letnie obcuja z takimiż kolegami, że około 15% z nich obcuje z wielu chłopcami równocześnie, że wszystkie te podlotki („flappers“) używają środków ochronnych tak, jak używają pudru i szminki i że uważają swe zachowanie się za rzecz najnaturalniejszą w świecie, za swe prawo? że w ciągu r. 1920 i 1921 miał Lindsey 769 wypadków wykroczeń płciowych u dziewcząt 14—17 letnich, z których 304 było uczniami szkół w Denver, a z tych 769 — zwyż 100 było w ciąży? Ileżto wypadków nie doszło wogóle do wiadomości sędziego? Ileż jest dziewcząt powyżej lat 17, nie podlegających w Colorado sądowi dla nieletnich?

Lindsey nie potępia. On patrzy tylko rzeczywistości nieubłagane w oczy, widzi jasno, co się dzieje i twierdzi: z tem, co jest, musimy się poważnie liczyć. Dotychczasowe pojęcia moralne są dziś zachwiane, nowe są dopiero w stadium tworzenia się. Stąd wykroczenia, stąd brak ostoji. Trzeba pomóc młodzieży uzyskać panowanie nad sobą i zmysłami, stworzyć hamulce wewnętrzne, stworzyć w niej oparcie moralne. Ale — do młodzieży nie wolno przystępować z obłudą w sercu i maską na twarzy. Żąda ona otwartości i odważnej szczerości, żąda przykładu. Czy starsze pokolenie jest w stanie dać jej przykład? Nie dziwny się, jeśli sama szuka swych dróg, często schodząc na bieżnię i gubiąc się w oparach i bagnach namiętności i nałogów.

Tak dochodzi Lindsey do postulatu reformy moralności i postępowania u pokolenia dorosłych. Uzasadnia go dla sfery małżeństwa w swej drugiej znakomitej książce „Małżeństwo koleżeńskie“.

Nie sposób dostatecznie wyczerpująco przedstawić treść i bogactwo trafnych myśli Lindseyowskiej książki. Dostarcza ona ważnego materiału i mnogość cennych myśli tak dla badaczy kultury współczesnej, jak i psychologa, tak dla prawnika, jak i pedagoga, tak dla pracownika społecznego jak i dla każdego z ojców i każdej z matek. Lindsey, to prawdziwe „dynamo moralne“ współczesności i pionier nowych idej w dziedzinie współżycia płci i pokoleń¹⁾.

¹⁾ Jak silny oddźwięk znajdują idee Lindsey'a i jak one zbiegają się z podobnymi myślami i dążeniami innych współczesnych, widocznem jest z niezwykle ciekawej książki „*Sexual Reform Congress 1928*“ (Copenhagen 1929, Levin & Munksgaard, stron 306, Mk 15.—), zawierającej referaty drugiego kongresu Światowej Ligi dla Reformy Seksualnej (World League for Sexual Reform — W. L. S. R.), odbytego w lipcu 1928 r. Referaty, przeważnie niemieckie i angielskie, stoją na stanowisku gruntownej reformy etyki płciowej tak w dziedzinie małżeństwa, jak i stosunku płci, uważając za ważne środki ku temu celowi wiodące odpowiednią pedagogikę seksualną i prawodawstwo cywilno-karne, odnoszące się do tej dziedziny życia. Szerzeg referatów powołuje się w swych referatach na Lindsey'a.

Typy psychologiczne.

(Z prac „Międzynarodowego Kongresu Ligi Nowego Wychowania”
w Helsingör).

Międzynarodowa Liga nowego wychowania ma tę wielką zasługę, że pracuje naukowo i każdy jej kongres ma na kilka lat zgóry oznaczony temat, do którego uczeni zbierają materiały. Każdy więc etap, dwu czy trzechletni przynosi nową cegiełkę do gmachu pedagogiki nowoczesnej. Tegoroczny zjazd zwołany był pod hasłem indywidualizmu w wychowaniu, ponieważ jednak prawie we wszystkich przejawach indywidualizmu występują etapy, ponieważ wszystko w przyrodzie odbywa się według stałych praw, więc też, jako kwestja pierwsza i zasadnicza, wysunięta została: kwestja typów. Poświęcona jej była grupa pierwsza, kierowana przez *prof. Ferrière*. Uczony ten próbował różnych metod, aby w ciągu dwóch lat od kongresu w Locarno, zyskać znaczny materiał i zachęcić do badań w przedmiocie, który stoi dopiero na progu poznania. Ankieta, rozesłana bardzo szeroko, nie przyniosła jednak prawie żadnego rezultatu, pozostała przeważnie bez odpowiedzi. Najkorzystniejszą okazała się metoda *Charlotty Bühler*: pamiętników, poufnych zeznań oraz systematyczna współpraca kilku uczonych z których każdy prowadził badania po linii swoich zainteresowań, tak *Dr Krafft* w dziedzinie wpływu sił niebieskich na człowieka, *Dr Pende* w dziedzinie fizjologii, *Dr Nussbaum* — w dziedzinie porównawczej rozwoju człowieka z rozwojem ludzkości.

Zagadnienie szkoły na miarę („*L'école sur mesure*” *Claparède'a*) szkoły indywidualizującej wysunęło się szereg lat temu, równocześnie stosowane praktycznie w szkole aktywnej; w systemie Mannheimskim. Równocześnie jednak odezwały się głosy ironizujące np. w paryskim *Temps* o szkołach, w których będzie tyle metod ilu uczniów, na każdego ucznia — nauczyciel. Badania *Junga* (*Psychologische Typen* 1920) powstrzymały niewczesnych żartownisiów. Opierając się na historii, psychologii, zestawieniu postaci wybitnych mężów różnych wieków, Jung wskazuje na cztery zasadnicze typy ludzkie: myśliciela, człowieka uczuciowego, zmysłowego i intuitywnego, które mogą naturalnie w różny sposób krzyżować się ze sobą. Jung obalił teorię Hippokratesa o charakterach ludzkich, która tyle wieków tkwiła w umysłach, niepoparta żadnymi naukowymi dowodzeniami, dał podstawę nowego ujęcia rzeczy. Odtąd badacze idą zasadniczo jego drogą, nie wychodzą poza ogólne ramy określenia charakterów, rozszerzając kwestję, która daleka jest jeszcze wyczerpania. Rezultaty prac dotychczasowych mieliśmy podane na kongresie przeważnie przez samych autorów. Młody uczony z Zurichu: *K. E. Krafft* szuka związku, jaki za-

chodzi między ciałami niebieskimi, a życiem ludzkim. Na ogromnej liczbie zestawień: 10.000 dat urodzenia daje obliczenia statystyczne dotyczące muzyków, oblicza matematycznie wpływ słońca i księżyca na kwestję narodzin. Gałąź to wiedzy zupełnie poważna nie mająca związku z astrologią, a poza sobą doniosłe odkrycia uczonych francuskich o wpływie płam słonecznych na nagłe zgony. Organem jej: „*Jahrbuch für Kosmo-biologische Forschung*”.

Nad wpływem rasy na typy ludzkie zastanawiał się *Dr Bovens* i dochodził do wniosku, że opóźniony rozwój kulturalny wpływa na wytworzenie się odrębnej fizjognomji narodów. Są narody zaniedbane n. p. Egipt. Warunki geograficzne, historyczne są tego przyczyną, jednak to nie jest świadectwem braku zdolności, możliwości postępu i dorównaniu w typach innym narodom.

Przedstawicielem badań nad paralelizmem życia ludzkiego z historią jest *Dr Jaworski* w Paryżu. Napisał już cztery prace o etapach ludzkości, rozwoju i możliwości odradzania się człowieka. Teorię jego wziął za podstawę *Nussbaum*, dyrektor szkoły w Szwajcarii, w swoich badaniach nad typami wśród uczniów i przedstawiał wykresy przejawów różnorodnych życia dziecka, mające pokrewieństwo z człowiekiem pierwotnym, średniowiecznym, renesansu lub doby współczesnej.

Dr Pende z Włoch, z ogromnym optymizmem lekarza, wierzącego w moc medycyny, podawał rezultaty 30-letnich badań nad gruźcozami. One powodują aktywność lub bierność charakteru, szybko lub powolną orientację. W rękę lekarza leży urabianie typu charakteru ludzkiego, tylko z zastrzeżeniem, co do inteligencji. Ta jest czynnikiem nieuchwytnym, w niej są siły niezbadane, niepodległe nożom chirurgicznym i środkom chemicznym.

Prof. Lewin, w interesujących filmach, chwytających dziecko w momentach psychicznie ciekawych, przedstawiał egocentryzm niemowlęcia, które na każdą podniecie reaguje wszystkimi członkami ciała, stopniowe wyzwalanie się z tego stanu, momenty pracy twórczej dziecka i z namysłem dokonywanej, a powtarzanej i nużącej. *Dr Kochler* z Wiednia zorganizowała w przedszkolach pracę nad monografiami dzieci i dzieliła się jej rezultatami. Każdy z referatów podawał ułomek wiedzy, świadczący o tem, że praca jest, jednak nie doszła ona do ostatecznych rezultatów, gdyż trudności w przedstawieniu typów ludzkich są ogromne, jak to wskazywał *Dr Decroly*. Leżą i we właściwościach ras i epok, polegają i na wpływie tradycji i na nienormalnościach, chorobach, przełomach, które koszlwiąją charaktery, przekształcają duszę ludzką.

Ułamki te w jednolitą całość ujął *prof. Ferrière*. Jestto synteza ważna dla stanu nauki w danej chwili, nieprzesądzająca jednak zmian w przyszłości. Dziecko przechodzi w rozwoju swym cztery fazy: Pierwsza, gdy chwytą wrażenia

z zewnątrz, skupia je w sobie. Jestto wiek od 1—6 roku życia, przedstawia typ egocentryczno-sensoryczny. Druga od 6—12 roku naśladowczy, słucha, uczy się — typ naśladowczy. Trzecia od 12—18 roku — wyrwa się z otoczenia, łamie nałożone mu szranki, pragnie żyć własnym życiem, dorasta do altruizmu — typ intuitywny. Wreszcie ustala się w swych zapatrywaniach, rozsądek, rozum panuje — typ myślowy.

Te same fazy przechodziła i ludzkość. Starożytność grecka to najpiękniejsze wzniesienia egocentryzmu. Naród młody, szczególnie szuka piękna, radości. W średniowieczu przejawia się skłonność do poddawania się autorytetom duchownym i świeckim, powolność władzy, ale równocześnie w egzaltacji ideałów wiary, honoru zapowiedź przełomu. Renesans — to wyzwolenie sił, uznanie swych praw do życia, tworzenie własnych nakazów wewnętrznych. Jestto proces, który dotychczas trwa w ludzkości. Panowanie myśli należy do przyszłości.

Znamieniem typu sensorycznego u dorosłego człowieka jest zadawalnianie się dobrobytem materialnym, przywiązanie do ziemi, do przyjemności zmysłowych. Typ naśladowczy jest bierny, chętnie poddaje się rozkazom, jest sługą ołtarza, tronu, armji, wszystkiego, co technicznie mundurem, tradycją. Zawsze po wszystkie czasy pozostaje elementem konserwatywnym. Zwyczajnie obdarzony jest dobrą pamięcią, gdy więc jest intelektualistą, łatwo wyrasta na erudyte. Ambicją dużą odgrywa rolę w jego życiu, dba o honor zbiorowy, o uznanie, nagrody. Do typów intuitywnych należy postęp i rozwój ludzkości. One szukają praw wiecznych. To wynalazcy, pedagogzy z powołania, kierownicy tłumów, apostołowie. Dochodzą do tego, do czego ich doprowadza intuicja: jedni schlebialią tłumom i stają się niewolnikami utartych praw, drudzy służą ideałom, przygotowują wiedzę jutra i porządek świata, oparty na sprawiedliwości. Typ czwarty — to wielcy uczeni, organizatorzy, ci którzy poświęcają prywatę dla dobra ogólnego, rzeczy przemijające dla wiecznych. Mniej liczni, niż typ intuitywny, dziś są zupełnie zdruzgotani anarchją społeczną. Natomiast Rzeczpospolita Platona postawiłaby ich na czele.

Dziecko od pierwszych lat zdradza swój typ, niezależnie jakie przechodzi fazy rozwoju. Większość ludzi pozostaje jednak przy fazie najniższej, jeżeli przyjmijemy liczbę 100.000 dla tego typu, to do typu naśladowczego dochodzi już tylko 10.000, do intuitywnego 1000, do myślowego 100.

Wiadomości o typach psychologicznych dają już pewne wskazania pedagogiczne. Pożądaniem jest w wychowaniu określić typy dzieci i starać się bogacić ich właściwości, nie przeciwdziałać im, gdyż to nie odniesie skutku. Liczyć się należy z faktem, że rozwój postępuje etapami, wśród których są okresy wypoczynku, zatrzymania. Jestto prawo niepodlegające zmianie. Etapy rozwoju przechodzi każdy osobnik, należy

nastreczać sposobności, by miały w najkorzystniejszych warunkach, z osiągnięciem zupełnej pełni. Pamiętać należy, że zniekształcenie, czy typu, czy warunków rozwojowych faz, może powodować zboczenie umysłowe, neurastenję. Skala ocen środków wychowawczych podlegać musi nauce o typach. Na kary, nagrody wrażliwi są sensoryczni, typ naśladowniczy ulega wezwaniom honoru, intuitywni wrażliwi są na głosy uczucia, pragną sprawić przyjemność tym, których kochają; typowi najwyższemu wystarczy przemówienie do rozsądku.

Ciekawem zjawiskiem psychologicznem jest wzajemne oddziaływanie typów. Wychowawcy, jako ludzie dorośli przedstawiają pewien typ skończony, jednak wśród nauczycieli przeważa typ intuitywny i jego przedstawiciele są najlepszymi pedagogami. Jednak w optymizmie często zaliczają swych wychowanków wyłącznie do typu intuitywnego, podczas gdy wielu pomiędzy nimi jest biernych, szukających oparcia lub zmaterializowanych. Tych przerasta szkoła oparta na wolności, pracy twórczej. Wiele zakładów nowego typu błędzi tem, że wprowadzają metody dla jednego typu dzieci, przeważnie intuitywnych. Najlepsza będzie szkoła, która uwzględni wszystkie typy, podzieli pracę na indywidualną, zbiorową, wolną, zbiorową zorganizowaną. Wtedy łatwo jest poznać zamiłowania uczniów i każdy znajduje właściwe pole pracy. Każda faza rozwoju powinna też znaleźć zastosowanie w metodach, więc nauka, oparta na doświadczeniach, potem na pamięci, naśladownictwie, dalej na inicjatywie, swobodzie wyboru, twórczości — wreszcie analizie, logice.

Prof. Ferrière zastrzega się w swych końcowych wywodach, co do bezwzględności określeń, wiele jest jeszcze niedomówień, wiele stanów podświadomych, wiele komplikacji. Badanie ich jest rzeczą przyszłości.

ALBIN JAKIEL.

Uniwersyteckie kształcenie nauczycieli szkół powszechnych.

Kształcenie nauczycieli szk. pow. jest zasadniczym problemem kulturalnym i społecznym, zwłaszcza dziś, kiedy żyjemy w czasach zupełnego przewrotu w poglądach na cele wychowania, kiedy żywiołowa rewolucja burzy wczorajsze programy i metody, mechaniczne rozkłady lekcyj i podziały godzin, stosunek nauczyciela do ucznia, kiedy wreszcie stoimy w przededniu realizacji ustroju szkolnego i szkoły twórczej. Przebudowa szkolnictwa wymaga przedewszystkiem nauczycieli odpowiednio przygotowanych do pracy w zmienionych warunkach, gotowych do podjęcia nowych

zadań, uzdolnionych do stworzenia w nowej szkole „krajny ducha“ i „świata pracy produktywnej“, nauczycieli owianych „duchem pedagogii nowoczesnej, dynamicznej“.

Pięknie zasady głoszone przez przodowników nowego wychowania, przekonywujące projekty, najgłębsze systemy racjonalnie obmyślane, najlepiej zbudowane, najpoważniejsze chęci i dążenia, jak nas uczy historia, nie wejdą w życie, będą abstraktem zawieszonym w przestworzu międzyplanetarnem, albo runą w przepaść lub też rozprysną się w niechęci, rutynie, w martwocie opornej nauczycielstwa, jeśli się nie wykształci odpowiednio przyszłych wychowawców. Nie pomogą nowe programy, regulaminy, okólniki i zarządzenia, dorywcze kursy, wielka ilość inspektorów i wizytatorów, jeśli nauczycielstwo nie zrozumie nowych zasad wychowawczych, nie przejmie się nimi aż do najgłębszej głębi duszy, jeśli nie zapłonie świętym zniczem nauki; sztuka wychowania jest ściśle związana z osobą wychowawcy i tyle jest warta, ile on jest wart. Na wykształcenie nauczyciela nowoczesnego zwrócili uwagę prawie wszystkie państwa, bo zdają sobie sprawę, że jeśli nauczyciel nowej szkoły ma odpowiedzieć zadaniom, to musi otrzymać wyższe wykształcenie, by mieć dobry pogląd na sprawy, by móc łatwiej i dalej patrzeć.

W Polsce zwrócił na to uwagę Dawid, jeszcze w 1913, „że wychowanie opierać się musi na znajomości naturalnych warunków, w jakich działa i rozwija się psychofizyczny organizm człowieka, że zatem dla nauczyciela niezbędnym jest przygotowanie naukowe, ogół tych warunków obejmujące. Zasada ta teoretycznie uznana daleką jest od urzeczywistnienia. Wobec zaś szybkich postępów, jakie w ostatnich latach uczyniła nauka pedagogika, sprzeczność owa między teoretycznym wymaganiem a praktyką staje się bardziej jeszcze uderzającą, a u nas większą jest niż gdziekolwiek indziej“¹⁾. Szycówna żądała wyższego wykształcenia dla nauczycieli a szczególnie wyspecjalizowania, ażeby nauczyciel „w każdej chwili mógł swobodnie znaleźć w zasobie posiadanych przez siebie wiadomości fakty, przykłady, doświadczenia, wyjaśnienia potrzebne, uproszczenia, ułatwienia, umiejętność ożywienia, zainteresowania, zastosowania praktycznego wskazania związku z życiem“²⁾.

Ideę uniwersyteckiego wykształcenia naucz. szk. pow. od całego szeregu lat niezwykle gorąco propaguje Dr Rowid w „Ruchu Pedagog.“. W każdym roczniku można znaleźć liczne artykuły, sprawozdania, opisy, przykłady. Dr Rowid dobitnie podkreśla, że „urzeczywistnienie szkoły twórczej zależy od gruntownej reformy studjów nauczycielskich“. „Seminarium, jako instytucja przestarzała i nie odpowiadająca zadaniom

¹⁾ Ruch Pedagogiczny, Rocz. II. 9113 Nr. 4. Polski Instytut Pedagog.

²⁾ A Szycówna. Powinności naucz i jego kształcenie.

nowej ery, ulega likwidacji w wielu krajach europejskich¹⁾. Nauczycieli szkół powsz. kształci się w „Instytutach pedagogicznych“, które stanowią wydziały pedagogiczne w niektórych uniwersytetach. W Europie na szczególniejszą uwagę zasługują Instytuty pedagogiczne w Szwajcarii, Austrii i Niemczech; miałem możność przyjrzeć się organizacji tych instytutów dlatego też chciałbym w ogólnym zarysie przedstawić formy uniwersyteckiego kształcenia naucz. szk. pow. w tych państwach.

Szwajcaria, ojczyzna wielu rozgłoszonych reformatorów wychowania, jak Pestalozzi, Rousseu, Fellenberg, Felbinger, Foerster i t. d. starała się zawsze o znakomitą organizację szkolnictwa. Nowe pomysły i teorie pedagogiczne znajdowały w Szwajcarii żyzną glebę i przed wojną małe państewko zajmowało pierwsze miejsce w dziedzinie szkolnictwa, wśród kulturalnych państw Europy.

Spółceństwo demokratyczne rozumie dobrze jaką rolę odgrywa w życiu kulturalnem szkoła, pojmuje doniosłą rolę nauczycielstwa i otacza szkoły i nauczycielstwo serdeczną i rozumną opieką. Spółceństwo szwajcarskie chętnie ponosi największe ofiary, byle tylko wychować młodzież na dobrych, zdolnych do produktywnej pracy, obywateli. Zawód nauczycielski jest uważany przez wszystkich obywateli za najszczytniejszy, każdy uważa nauczyciela za wychowawcę narodu, zupełnie zgodnie z tradycją naszej „Komisji Eduk.“ która chciała widzieć w nauczycielu „obywatela, służącego ojczyźnie w wychowaniu jej synów“. Przygotowanie nauczycieli szk. pow. w Szwajcarii było zawsze bardzo staranne i kandydat musiał udowodnić dokładną znajomość szkoły, by móc uzyskać nominację.

Obecnie władze kantonalne widzą, że przygotowanie seminarjalne zupełnie nie wystarcza i mimo ciężkiego położenia ekonomicznego, usiłują zaprowadzić uniwersyteckie kształcenie nauczycieli. Od kilku lat nauczyciele szk. powsz. w kantonie genewskim, bazylejskim, zurychskim, berneńskim otrzymują studia uniwersyteckie.

W kantonie genewskim nigdy nie istniało seminarjum nauczycielskie.²⁾ Nauczyciele od szeregu lat kształcili się w gimnazjum, w którym istniała sekcja pedagogiczna. (*La section pédagogique du Collège*). Po ukończeniu gimnazjum, kandydaci składali egzamin dojrzałości. Sekcja pedagogiczna, jak zresztą i inne sekcje gimnazjalne, posiadała cztery klasy. Program sekcji pedagogicznej obejmował zarówno przedmioty ogólnokształcące jak i zawodowe: psychologję, pedagogikę i metodykę, wreszcie przedmioty techniczne³⁾. Do sekcji pedag.

¹⁾ Dr H. Rowid „Szkoła twórcza“ str. 347.

²⁾ Die Lehrerbildung in der Schweiz. Zurich 1925.

³⁾ Programme d'enseignement du Collège de Genève. République et Canton de Genève 1925.

wstępowali uczniowie po ukończeniu 5 kl. szk. pow. i 3 kl. liceum czyli po 8 latach nauki.

Po ukończeniu gimnazjum (sekcji ped.) uczniowie poddawali się próbnemu egzaminowi praktycznemu, a następnie odbywali praktykę w klasach wzorowych (art. 1)¹⁾. Egzamin praktyczny rozpoczynał się w sierpniu. (art. 2.) Przyjmuje się kandydatów do 30r. (art. 4.) Komisja lekarska badała stan zdrowia kandydatów, oraz stan psychiczny. (art. 6.) Praktyka zawodowa trwa jeden rok. (art. 13.) W czasie praktyki kandydaci kształcą się na kursach teoretycznych, organizowanych przez Departament Ośw. kantonu genewskiego. (art. 15) Po roku praktyki kandydaci składali egzamin kwalifikacyjny. (art. 16). Kandydaci, którzy zdali egz. kwalif. otrzymują od razu nominacje na nauczycieli szkół powsz. i mogą się dalej kształcić w uniwersytecie.

Od dłuższego czasu sekcja pedagogiczna była „kopciuszkiem” w kolegium, uważano ją za coś niższego. Zaczęły się podnosić głosy przeciw tej Sekcji; nauczycielstwo kantonu genewskiego na zjeździe w r. 1919 stanowczo zażądało zniesienia tej sekcji, motywując tem, że należy przesunąć okres wyboru zawodu z 14 r. na 18 r. życia, dać nauczycielstwu szkół powsz. wyższe wykształcenie fachowe; ograniczyć liczbę kandydatów, wobec znacznej hiperprodukcji nauczycieli i podnieść cenzus wymagań. Stan ten przetrwał do r. 1922; od tego czasu do r. 1926 nie przeprowadzono wogóle egzaminu praktycznego, celem przyjęcia na praktykę, wobec nadmiaru sił. Doszło do tego, że w r. 1923 zamknięto sekcję humanistyczną²⁾. (une section moderne de culture générale).

Obecnie kandydaci na naucz. szk. powsz. kończą 6. kl. lub 5 kl. szkołę powsz., 2 kl. lub 3 kl. liceum i 4 klasy gimnazjum czyli razem 12 lat; następnie zdają egzamin dojrzałości w którejkolwiek sekcji. Do czwartej klasy gimnazjalnej przyjmuje się także uczniów, którzy ukończyli liceum (3 kl), albo dwie klasy szk. zawodowej, albo trzy klasy szk. dopełniającej.

Kandydaci na naucz. szkół powsz., którzy posiadają świad. dojrz. gimnazjalne, zgłaszają się z początkiem roku szk. do egzaminu konkursowego, którego celem jest zbadanie zdolności do nauczania, wartości inteligencji i t. d. W razie zdania egzaminu konkursowego, kandydaci są przyjęci na dwuletnią praktykę i wpisują się do Instytutu J. J. Rousseau'a oraz na uniwersytet. Studja w Instytucie trwają dwa lata.

Przygotowanie nauczycieli w Instytucie dzieli się na dwie części: na przygotowanie teoretyczne i praktyczne. To

¹⁾ Règlement de stage 17. VII. 1921.

²⁾ Robert Dottrens: La formation universitaire du corps enseignant primaire Genève 1928.

ostatnie odbywa się w szkole wzorowej, specjalnie na ten cel przeznaczonej (L'école du Mail et Maison des Petits). Wykształcenie teoretyczne otrzymują kandydaci w uniwersytecie i Instytucie.

Poniżej podajemy urzędowy rozkład godzin, zatwierdzony przez Departament oświaty: [L'horaire des cours et leçons].

Poniedziałek	Czwartek
8—9 Ćwicz. prakt. w jęz. franc.	8—9 Rysunki
9—11 Anatomja i fizjologia	9—11 Roboty ręczne
11—12 Psychologia eksperymentalna	11—12 Higiena szkolna
18—19 Historia pedag.	
Wtorek	Piątek
8—11 Psychologia dziecka	9—12 Psychologia eksp.
11—12 Psychologia eksperym.	14—15 Psychologia ogół.
15—16 Gimnastyka	15—16 Gimnastyka
16—18 Seminarjum pedag.	16—17 Śpiew
18—19 Wychowanie moralne	
Środa	Sobota
8—11 Bibliografia pedag.	8—11 Ćwicz. prakt. w szk. ćwicze.
15—18 Konferencje pedag.	11—12 Psychologia dziecka
18—19 Seminarjum ped.	

Po dwu latach kandydaci przedkładają pracę naukową, opartą na samodzielnych badaniach i zdają egzamin naukowy i praktyczny, poczem otrzymują definitywną nominację. Kandydaci w czasie praktyki otrzymują pobory, w pierwszym roku 1800 frs. rocznie czyli 3. 142 zł, w drugim roku 3000 frs. czyli 5.220 zł, t. zn. miesięcznie 430 zł, prawie tyle, ile u nas nauczyciel po 40 latach służby.

Jak widzimy wykształcenie uniwersyteckie dominuje w przygotowaniu nauczycieli szk. pow. Kandydaci i nauczyciele którzy pragną się dalej kształcić, zapisują się na uniwersytet; po dwu semestrach zdają egzamin pedagogiczny; jeśli otrzymali dyplom Instytutu J. J. Rousseau'a po 4 semestrach, nie zdają egzam. licencjatu z filozofji, [mniej więcej nasze magisterjum] bo dyplom Instytutu jest równoznaczny z licencjum filozoficzmem, lecz uczszeczają jeszcze rok i zdają piśmienny i ustny egzamin pedagogiczny doktorski; w czwartym roku studjów przygotowują tezy doktorskie, poczem otrzymują dyplom doktora pedagogji. Nauczyciele szkół pow. kantonu genewskiego są uwolnieni od opłat w uniwersytecie i instytucie, które są bardzo wysokie, bo dochodzą do 400 frs. pół rocznie (696 zł); co więcej, profesorowie uniwersytetu bardzo często zmieniają godziny swych wykładów, byle tylko udostępnić nauczycielstwu szkół powsz. dalsze kształcenie się.

I dziś w Genewie wielu nauczycieli zdobyło tytuły doktorów pedagogji, niektórzy przechodzą do szkół średnich, a kilka wybitniejszych jednostek otrzymało już katedry uniwersyteckie. Nauczyciele tak przygotowani, znakomicie się orjentują w zagadnieniach psychologji dziecka i pedagogiki

eksperymentalnej, posiadają wyższą kulturę znaczniejsze stanowisko socjalne. Rząd kantonu genewskiego wysiła się byle tylko nauczycieli wykształcić jak najlepiej, wychodząc z założenia, że dobrze przygotowany nauczyciel potrafi wychować dzieci na uczciwych i twórczych obywateli. Rezultaty są wspaniałe, bo złodziejstwo jest prawie nieznane w Genewie, a na więzieniu, które jest pałacem poprawczym, bardzo często widnieje biała flaga, na znak, że nikt nie jest uwięziony, cele próżne.

Przy tej sposobności nadmieniamy, że Instytut Rousseau'a przygotowuje też nauczycieli szkół średnich, przedszkoli, kierowników szkół powsz. i śred., nauczycieli szkół dla anormalnych, kierowników laboratoriów psychologicznych i psychotechnicznych działaczy w opiece społecznej dziecka, nauczycieli szkół eksperymetalnych i wychowania fizycznego i t. d. Instytut J. J. Rousseau'a jest też ośrodkiem badań w zakresie psychologii dziecka, ogniskiem propagandy nowoczesnych myśli pedagogicznych. W instytucie pracują z zapałem wybitni profesorowie, jak *Claparède, Boret, Piaget, Descoudres Dubois Walther*. Niezmiernie ciekawe są metody pracy w Instytucie J. J. Rousseau'a w „Maison des Petits“, w szk. eksper. „du Mail“. Bardzo szczegółowy opis Instytutu, odzwierciedlający w sposób istotny ducha pracy, znajdują czytelnicy w „Ruchu Pedag.“¹⁾

Celem lepszego przedstawienia pracy kandydatów w czasie praktyki, podajemy regulamin urzędowy, obowiązujący od r. 1928²⁾.

Rozdz. I.

Art. 1. Wszyscy kandydaci na naucz. szk. pow. powinni wykazać pewne uzdolnienia pedagogiczne w czasie egzaminu konkursowego, poczem odbyć studia teoretyczne w Uniwersytecie i Instytucie J. J. Rousseau'a, zaś praktyczne w szk. pow. w kantonie genewskim. Co roku Departament Ośw. ustala liczbę wolnych miejsc i rozpisuje egzamin konkursowy. Kandydaci wpisują się dwa tygodnie przed konkursem. W razie nadmiaru sił nacyieli i braku miejsc wolnych, Departament nie ogłasza egzaminu konkursowego. Kandydaci, którzy zgłaszają się do egzaminu konkursowego, powinni posiadać świadectwo dojrzałości, z którejkolwiek sekcji gimnazjalnej; Departament może przyjąć i innych kandydatów, którzy wykazają studia równowartościowe szkole średniej.

¹⁾ Rok XIV (XVI) 1927 ur. 9. Dr. Rowid: Wrażenia z podróży pedagogicznej. cz. II. Genewa ogniskiem myśli pedagogicznej.

²⁾ Règlement de stage dans les écoles primaires, oraz wyjaśnienia zawarte w Annuaire de l'instruction publique en Suisse.

Rozdz. II.

- Art. 2. Egzamin konkursowy odbywa się z początkiem roku szkolnego.
- Art. 3. Przyjmuje się tylko kandydatów narodowości szwajcarskiej.
- Art. 4. Kandydaci, którzy przekroczyli 30 r. życia, nie mają prawa wpisu.
- Art. 5. Przed egzaminem konkursowym kandydaci poddają się badaniom lekarskim, które przeprowadza komisja lekarska; przewodniczy naczelnny lekarz szkolny. Osoby, nie odpowiadające wszystkim wymogom zdrowotnym, nie mogą zdawać egzaminu konkursowego. Regulamin Szkolnego Urzędu Zdrowia dokładnie określa, w jakich wypadkach komisja może usunąć kandydatów.
- Art. 6. Dyrektor gimnazjum męskiego i żeńskiego przesyła sprawozdanie do Departamentu oświaty o stanie umysłowym, wartości intelektualnej i moralnej kandydatów; na skutek sprawozdania dyrektorów szkół średnich Departament może odmówić przyjęcia kandydatom; wówczas jednak Departament na żądanie kandydata przeprowadza śledztwo.
- Art. 7. Do podania kandydaci dołączają życiorys, w którym wykazują ukończone studia, specjalne uzdolnienia i zainteresowania, pobyt za granicą, oraz motyw, które ich skłoniły do wyboru zawodu nauczycielskiego. Dołączają też deklarację, że w razie przyjęcia wszystkie swoje wysiłki skierują na praktyczne i teoretyczne przygotowanie się do zawodu, że zastosują się do regulaminów i rozporządzeń.
- Art. 8. Egzamin konkursowy zawiera:
- 1) Wypracowanie piśmienne francuskie (Temat pedagogiczny); 5 godzin.
 - 2) Wyjaśnianie tekstu francuskiego.
 - 3) Zadanie piśm. matematyczne.
 - 4) Dyktat ortograficzny. (Tekst wybiera się z dzieł wielkich pisarzy współczesnych).
 - 5) Pogadanka z kandydatem na tematy podane przez egzaminującego.
 - 6) Umiejętność prowadzenia gier, zabaw i ćwiczeń fizycznych.
 - 7) Odśpiewanie pieśni z nut i biegle czytanie łatwych utworów muzycznych.
 - 8) Wykonanie szkiców rysunkowych z natury i umiejętność rysowania ilustracji w czasie lekcji potrzebnych w szkole powszechnej.
- Art. 9. Komisje prowadzą osobny katalog klasyfikacyjny dla kandydatów, osobny dla kandydatek,



- Art. 10. Komisję mianuje Departament Ośw. W skład Komisji wchodzi 9 do 10 osób, a to; dyrektor gimnazjum męskiego, dyr. gimn. żeńskiego, inspektor szk. pow. (istnieje tylko jeden na cały kanton i podlega bezpośrednio Departamentowi); trzech kierowników i kierowniczek szkół powszechnych, delegat Związku naucz. szk. pow. — Oprócz tego Departament może wyznaczać i przydzielać inne osoby ze szkolnictwa.
- Art. 11. Kandydaci mogą zdawać tylko dwukrotnie egzamin konkursowy.

Rozdz. III.

- Art. 12. Studja zawodowe rozpoczynają się bezpośrednio po egzaminie konkursowym i trwają dwa lata.
- Art. 13. Nadzór pedagogiczny i moralny nad kandydatami w czasie studjów dwuletnich sprawuje komisja naukowa, w skład której wchodzi: dyrektor Instytutu J. J. Rousseau'a, inspektor szkolny, kierownik i nauczyciele szkoły ćwiczeń oraz delegat Związku naucz. szk. powsz.
- Art. 14. W pierwszym i drugim roku studjów, kandydaci wpisują się na uniwersytet i do Instytutu J. J. Rousseau'a jako słuchacze zwyczajni. W tygodniu podczas dwu pierwszych semestrów mają 20 godz. teoretycznych; obowiązują ich te same prace, które wykonują inni uczniowie Instytutu; zajęcia praktyczne wynoszą 10 godz. tyg. Nieobecność swoją, kandydaci usprawiedliwiają natychmiast przed przewodniczącym komisji naukowej; zaznaczają też absencję w swoich karnetach.
- Art. 15. Z końcem pierwszego semestru komisja naukowa bada prace i zachowanie się kandydatów, biorąc na wzgląd frekwencję, zapał, zdolności, przedsięwzięte osobiste badania; składa następnie sprawozdanie do Departamentu, który udziela upomnień uczniom opieszałym lub tym, którzy nie wykazali wyników zadowalających.
- Po dwu semestrach Komisja naukowa przedkłada szczegółowe sprawozdanie o każdym uczniu do Departamentu; uczniowie na żądanie Departamentu Ośw. zdają egzamin z przedmiotów wysłuchanych w ciągu roku. Departament wydala uczniów, którzy mimo upomnienia w półroczu nie poprawili się, a także udziela napomnień tym uczniom, którzy nie dali odpowiednich rezultatów przy egzaminie rocznym.
- Art. 16. Kandydaci, których pracę roczną uznano za wystarczającą, otrzymują upoważnienie wpisania się na drugi rok studjów. W ciągu semestru trzeciego

i czwartego, kandydaci mają 10 godz. wykładów teoretycznych i 20 godz. zajęć praktycznych.

Po trzecim semestrze komisja naukowa bada przygotowanie metodyczne kandydatów, a wreszcie składa sprawozdanie do Departamentu. Departament zwalnia uczniów, których praca była niezadowolająca.

- Art. 17. Kandydaci otrzymują patent na naucz. szk. pow. po 4 semestrach studjów praktycznych i teoretycznych, jeśli:
- 1) oddali pracę naukową z dziedziny pedagogicznej,
 - 2) pracę naukową przyjęto,
 - 3) zdali egzamin pedagogiczno-dydaktyczny,
 - 4) prowadzili umiejętnie którąkolwiek klasę szk. pow. według programu bieżącego.
- Art. 18. Komisję egzaminacyjną mianuje Departament Ośw., która składa obszerne sprawozdanie z przeprowadzonego egzaminu; sprawozdanie powinno zawierać: a) rezultaty końcowych egzaminów, b) ocenę poszczególnych kandydatów, dostarczoną przez nauczycieli szkół ćwiczeń, profesorów uniwersytetu i Instytutu, kierowników szkół i inspektora szkolnego.
- Art. 19. Kandydaci, których przygotowanie uznano za wystarczające, otrzymują bezpośrednio nominacje na nauczycieli tymczasowych w kantonie genewskim lub pełnią funkcje zastępców nauczycieli w szkołach genewskich. Departament Ośw. zaleca nauczycielom tymcz. uczęszczanie na kursy i wykłady zorganizowane przez władze szkolne i zachęca do dalszego studjowania w uniwersytecie.

Rządy kantonalne w Szwajcarii zdecydowanie dążą do kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w uniwersytetach. W Zurychu istnieją kursy uniwersyteckie, postawione na bardzo wysokim poziomie¹⁾. Kursy te w najbliższym czasie będą dwuletnie. W trakcie organizacji wyższego kształcenia nauczycieli szkół powsz. jest kanton berneński. Nauczyciele kantonu Vaud zażądali też wyższego wykształcenia i wysyłają swoich kandydatów do Genewy²⁾.

Przed rokiem „*Schweizerischer Lehrerverein*“ na zjeździe w Solurze, zażądał kategorycznie, ażeby wszyscy przyszli nauczyciele szkół powsz. kształcili się w uniwersytecie: „Zjazd delegatów jednogłośnie żąda rozłączenia studjów ogólnych od fachowych w seminarjach

¹⁾ *Maria Sokalowa*. Roczny kurs uniwersytecki dla naucz. szkół powsz. w Zurychu. (Ruch Pedagogiczny Nr. 1—2 rok 1925). *H. Rowid*. Organizacja studjów nauczycielskich w Zurychu i Bazylei (Ruch Ped. Nr. 2 rok 1928).

²⁾ *Educateur* 6—20/II 1926 Patrz także „*L'étude préliminaire à la loi sur l'instruction publique, par la S. P. N.*”

nauczycielskich; przyszli nauczyciele powinni ukończyć szkołę średnią i co najmniej dwuletnie studjum pedagogiczne (26. VIII. 1928). Podobne uchwały zapadały na Zjazdach Delegatów naszego Związku jeszcze przed wojną światową, a następnie na Sejmie Naucz. w Warszawie 1919 r. i ostatnio na Kongresie Pedagogicznym w Poznaniu 1928 r.

Nauczycielstwo i społeczeństwo szwajcarskie wychodzi z założenia, że im lepiej nauczyciel przygotowany, tem lepsza wydajność szkoły, tem lepsze społeczeństwo i bujniejsze indywidualne życie duchowe. Naturalnie w parze z tem musi iść lepsze uposażenie nauczycielstwa i wyższe stanowisko socjalne. I słusznie wykazuje p. *Dottens* w *Annuaire de l'instruction* rocznik 1928, że „jeżeli można wyrzucać miljardy na wojnę lub przygotowanie wojenne, to przecie zabawką dzieci jest znaleźć kilka miljonów na uposażenie nauczycieli odpowiednio do ich misji socjalnej, a korzyść będzie znacznie większa“. Najlepszym tego dowodem mogą być Stany Zjednoczone, gdzie stwierdza się na każdym kroku wpływy i skutki, jakie wywarły Instytuty pedagogiczne uniwersyteckie¹⁾ (*Teachers College de la Columbia University*). Nauczanie w szkole powszechnej jest niezmiernie trudne bardziej delikatne aniżeli w szkole średniej; każdy musi przyznać, że przecie „trudniej nauczyć malca w 6 r. życia czytać i pisać, niż nauczyć młodzieńca 16-letniego dwumianu Newtona“. Dlaczegoż nauczyciel szkoły pow. do pracy trudniejszej otrzymuje gorsze przygotowanie; takie stanowisko dziś jest nietylko wsteczne, ale groźne dla każdego państwa. Dlatego też Szwajcarzy z całym swoim wrodzonym optymizmem mówią, że zbliża się już dzień, w którym nauczyciele wszystkich krajów i we wszystkich stopniach szkół otrzymają jednakowe wykształcenie; że każdy będzie mógł wybrać sobie szkołę, odpowiadającą lepiej jego zdolnościom i upodobaniom, że znikną różnice w uposażeniu i traktowaniu społecznem między nauczycielstwem szkół powsz. a średnich (*L'Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1928*). Jak władze kantonalne pojmują wykształcenie nauczycieli, to niech świadczy przemówienie dyrektora Departamentu Ośw. w Genewie p. *Malche* na konferencji uniwersyteckiej francusko-szwajcarskiej w Paryżu, które podajemy w skróceniu:

„Co zrobi nauczyciel wczorajszy, wobec wysokiej kultury społecznej i pedagogicznej, wobec olbrzymiego rozwoju techniki, które wymagają od niego spopularyzowania i przelania w społeczeństwo młode. Czy spełni tę rolę, jak niegdyś cyrulik rolę lekarza, i dokaże szarlatanów cudów magicznych“. Ażeby nie dopuścić do śmiesznej i przykrej sytuacji,

¹⁾ a) Decroly et R. Buysc: „La pédagogie universitaire aux Etats-Unis“.
b) Revue de l'Université Bruxelles. Nr. 3—4, 1924.

trzeba już rozpocząć kształcenie nauczycieli w uniwersytetach, dać im także przygotowanie i stanowisko, jakie mają wszystkie zawody wyższe, boć naprawdę praca w szkole powszechnej, to praca w warsztacie duchowym, gdzie uszlachetnia się duszę i wskazuje wielkie ideały ludzkości, a nauczyciel musi być „całym człowiekiem“, o rozległej wiedzy i dokładnej znajomości zawodu. Apeluje więc do przedstawicieli uniwersytetów ze wszystkich krajów, ażeby podali sobie ręce i w swoich krajach dążyli do kształcenia nauczycieli w uniwersytetach, pamiętając o myśli Platona, że „najwyższa kultura wszystkich warstw jest duszą Rzeczypospolitej, tworzy ją i uszlachetnia, wzbogaca i odnawia życie“.

Duszę Rzeczypospolitej stworzy dobrze przygotowany nauczyciel. Czujemy więc wszyscy, że reforma kształcenia nauczycieli polepszy stosunki socjalne, podniesie poziom kulturalny demokracji, wzmoże produkcję, wprowadzi życie intelektualne w szerokie warstwy. Głosimy z zapałem te hasła wokół nas, usłuchają nas wszystkie rządy państw cywilizowanych, którym opłaci się ten wysiłek i wydatek, bo będą mogły patrzeć ze spokojem w przyszły rozwój swego kraju“.

Genewa, w grudniu 1929.

DR JULIUSZ BERGER.

O naukę przyrodoznawstwa w klasach wyższych gimnazjum humanistycznego.

Faktem jest, że nauka o przyrodzie zawsze była upośledzona w szkołach średnich, obecnie zaś, po ostatniej redukcji zeszała do roli Kopciuszka. Czy potrzebne są nauki biologiczne w klasach wyższych? Kwestja ta dla nas, przyrodników jasna, nie wszędzie natrafi na równe zrozumienie. Należy się więc nad nią zastanowić.

Spójrzmy wprzód na stan dotychczas istniejący w gimnazjum humanistycznym — gdyż tylko ten typ mam teraz na myśli. Przyrodoznawstwo udzielane jest od klasy pierwszej do piątej włącznie. Na tych pięć klas przydzielono 14 godzin w tygodniu — jeśli uwzględnić już i propodeutykę fizyki, oraz chemji w klasie trzeciej. Z sumy tej przypadają: na klasę pierwszą — 2 godziny, na drugą — 3 godziny, na trzecią — 5 godzin, na klasę czwartą i piątą — po dwie godziny w tygodniu. Materiał nauczania przedstawia się następująco: W klasach od I—III propodeutyka rozmaitych gałęzi nauk biologicznych, w IV poraz pierwszy i ostatni zarazem wprowadzono różne gałęzie wiedzy przyrodniczej sposobem czysto naukowym, jak to: anatomję i fizjologję roślin oraz zwierząt,

jakoteż w ogólnym zarysie systematykę; wreszcie w klasie piątej: anatomję i fizjologję człowieka, z uwzględnieniem higieny. Oto stan faktyczny.

Dwie rzeczy odrazu rzucają się w oczy. Pierwszą rzeczą to fakt, że w dwóch najwyższych klasach przyznano ledwo po dwie godziny w tygodniu, co dziwnem się wydaje szczególnie w klasie IV, przy tak obfitym i tak silnie skondensowanym programie. Niema chyba przyrodnika, któryby dał sobie radę z nawałem materiału w tej klasie, przy tak szczupłym wymiarze czasu — nie mówiąc o trudnościach innego rodzaju, o których mowa będzie poniżej.

Niemniej jaskrawo bije w oczy rzecz druga, mianowicie fakt, że zamknięto przed naukami biologicznymi klasy wyższe, mieszczące młodzież już dojrzałą, a zepchnięto je wyłącznie do klas niższych. Mimowoli odnosi się wrażenie, że Ministerstwo Ośw. Publ., niedoceniając znaczenia przyrodniczo-naustwa w wychowywaniu, oraz kształceniu umysłu młodzieży, przedewszystkiem „ubezpieczyło“ przedmioty humanistyczne, resztę zaś niewiele miejsca pozostawiło przyrodzie. Ponieważ zaś stało się tak, że wszystkie wyższe klasy „obsadzone“ już zostały innemi przedmiotami, przeto przyrodzie nie pozostało nic innego, jak pomieścić się w klasach niższych. Oto wnioski, jakie nasunąć się muszą każdemu. Równocześnie jednak widzimy, że przedmioty humanistyczne doznały o wiele lepszych względów w gimnazjum matematyczno-przyrodniczem i udzielane są we wszystkich klasach, nie wyłączając klasy ósmej.

Nasuwa się więc pytanie, czy winą takiego stanu rzeczy jest niedocenianie nauk biologicznych ze strony Ministerstwa W. R. i O. P. przy układaniu programów dla gimnazjów humanistycznych — czy też przedmiot ten rzeczywiście jest zbędny w klasach wyższych.

Nie zamierzam wcale przytaczać tu zadań przyrodniczo-naustwa, jako przedmiotu szkolnego, ani też podkreślać wartości wychowawczych tej dyscypliny. Za daleko odwiódłoby mię to od tematu, a pozatem zagadnienia te znaleźć można w każdej podręcznej dydaktyce tego przedmiotu. Ale jedną rzecz chciałbym tu podnieść. Mówi się dużo o rozwijaniu spostrzegawczości, oraz samodzielności, jako o doniosłym znaczeniu pedagogicznym nauk przyrodniczych. Zapewne jest to zadanie bezsprzecznie ważne i dobrze, uważam, zrobiono, wprowadzając przyrodę już w klasie najniższej. Umysły młodzieży w tym właśnie wieku nieprzesycone jeszcze zbytнім intelektualizmem, nie „zepsute“ jeszcze pisaną literą, najbardziej są podatne do rozwijania w nich tej funkcji psychicznej; wiek ten najlepiej nadaje się do ćwiczeń w swobodnem, nieuprzedzonym myśleniu i wnioskowaniu na podstawie zaobserwowanego materiału, oraz do budzenia w ten sposób samodzielności w myśleniu i pracy.

Wszystko to są rzeczy znane i nie zamierzam ich nego-

wać. Jednego atoli nie mogę zrozumieć. Jak może praca nauczyciela nie dać wyników wprost negatywnych, skoro urywa się właśnie w chwili, może najdonioślejszej, w chwili, gdy owa samodzielność mogłaby się w pełni rozwinąć. A zresztą, czyż rzeczywiście kończą się już na tem zadania nauki o przyrodzie?

Jedno jest pewne. Uczeń klasy, nawet trzeciej lub czwartej swym dziecinnym i niewyrobionym jeszcze umysłem nie może stanowczo w tym wieku dociec zawiłych związków zachodzących w naturze między poszczególnymi zjawiskami, nie może żadną miarą wznieść się na poziom, konieczny do ogarnięcia natury jako jednej organicznej całości. Powiedzmy krótko, w trzynastym roku życia trudno chyba o zdobycie sobie, chociażby powierzchownego poglądu na świat i naturę. A jednak młodzież w wieku szkolnym winna chociażby to jedno z całego przyrodoznawstwa otrzymać.

Uczeń ten obserwuje, nawet eksperymentuje i pierwsze swe logiczne wnioski uczy się wysnuwać. Ale my, nauczyciele przyrodoznawstwa wiemy, z jakimi trudnościami borykać się musi ten niewyrobiony jeszcze umysł, gdy przyjdzie mu naraz więcej ogarnąć zjawisk i dopatrzeć się związku przyczynowego między niemi. Żeby wiać, chociażby dla przykładu rozmaite formy przystosowania się roślin lub zwierząt do warunków zewnętrznych, albo najprostsze nawet czynności życiowe roślin lub zwierząt z zawiłą budową tkankową odpowiednich narządów — jak to nakazuje program dla klas trzeciej i czwartej. Jak powiedziałem, uczeń doskonale zrozumie każdą czynność życiową, zrozumie nawet i budowę tkanek, ewentualnie — ale nigdy nie potrafi pojąć związków między budową zawiłą narządu, a jego życiem. A to winno być przecież najważniejszym zadaniem przy nauczaniu przyrody, w klasie III-ciej i IV-tej. Bo i jakżeż może dziecko trzynastoletnie wznieść się do takich problemów? Kiedy zaś umysł jego do tego stopnia dojrzał, że możnaby było mu poważnie problemy owe przedstawić — wtedy urywa się nagle i kończy jego edukacja przyrodnicza, z krzywdą nie tylko dla nauki samej, ale i dla młodzieży. Odtąd, aż do ukończenia szkoły średniej zaznajamia się ona z zagadnieniami rozmaitych gałęzi życia i kultury, słyszy wiele rzeczy i wiele poznaje — tylko o przyrodzie, jej najpospolitszych nawet zjawiskach i najciekawszych zagadnieniach — ani słowa. A jak wyglądają jego wiadomości przyrodnicze? Stanowią one wielkie zero. Z powodu niesłychanego skondensowania programu w klasie czwartej, gdzie winno się wprowadzić anatomję i fizjologję roślin i zwierząt — rzecz nadzwyczaj ciężka przy tak niskim poziomie umysłowym dziecka trzynastoletniego, oraz przy ledwo dwóch godzinach w tygodniu — wiadomości nabywane muszą być siłą rzeczy powierzchowne, na systematykę zaś, której przecież nie można zupełnie odmówić prawa obywatelstwa w szkole — wcale już niema czasu. Kiedyż więc owa młodzież może się dowiedzieć,

że istnieją np. jakieś otwornice, które odegrały tak doniosłą rolę w historii skorupy ziemskiej, kiedyż, by tylko kilka przykładów wymienić, może ta młodzież, chociażby usłyszeć, że żyją gdzieś hydry i korale, że w ciele naszym pasorzytuja jakieś spodowce malarji lub tasiemce, że istnieje jeszcze lancetnik, pratypan kręgowców. Ba, kiedy to można tu o kręgowcach, tej najwyższej grupie w świecie zwierząt coś poważniejszego się dowiedzieć? Fakt, że w klasie pierwszej i drugiej przechodzi się grupy ptaków i ssaków, nie zmienia wcale postaci rzeczy, gdyż nauka w klasach tych siłą rzeczy prowadzona być musi jeszcze na stopniu propedeutycznym. Cóż tu, wobec takiego stanu rzeczy mówić o biologji ścisłej, tej koronie nauk przyrodniczych — o jej zasadniczych i najciekawszych zagadnieniach, jak o pochodzeniu gatunków, Lamarkizmie i Darwiniźmie, teorii dziedziczności — czy zaprawdę są to rzeczy tak małej wagi, że zgoła niepotrzebne są nawet abiturjentowi gimnazjum humanistycznego, mającemu pretensje do miana „człowieka dojrzałego i wykształconego”? Bo i kiedyż może on z owymi zagadnieniami się zaznajomić? Chyba nie w klasach niższych!

Oto, według mego zdania największy błąd obecnych programów, błąd, który, już dla dobra młodzieży należy jak najszybciej naprawić. Oddaje się naukom biologicznym młodzież zupełnie jeszcze niedojrzała, ale gdy umysł na tyle dojrzeja, że możnaby tę naukę na należytych postawić poziomie i młodzież w najciekawszy świat zjawisk i zagadnień biologicznych wprowadzić — nagle usuwa się ten przedmiot z przed oczu młodzieży, z której większość nigdy już doń nie wróci. Tak wygląda przyrodoznawstwo w gimnazjum humanistycznym.

I oto ze stanu takiego, siłą rzeczy u większości młodzieży powstać musi nietylko obojętny, ale wręcz lekceważący stosunek do przedmiotu, którego zepchnięcia na najniższy szczebel nauczania, ona inaczej wytłumaczyć sobie nie umie, jak, że „to tylko dla dzieci“. Konsekwencją zaś dalszą jest, że uczeń, kończąc gimnazjum nie ma, jak to się mówi, najmniejszego już pojęcia o elementarnych zjawiskach w przyrodzie — gdyż, zaiste od klasy czwartej do ósmej można było, przy takim nawale innych przedmiotów wszyściutenko zapomnieć. Gina wiadomości z takim trudem nabyte, ale wraz z niemi giną i skłonności wyrobione, a zainteresowanie przyrodą, nieraz zaprawdę niekłamane zniknąć musi — gdyż „na to niema już czasu“.

Może słowa moje wydadzą się i przesadne, ale praktyka aż nazbyt je niestety potwierdza, zrzucanie zaś w tym wypadku całej winy na nieudolność nauczyciela, byłoby tylko zamykaniem oczu na rzeczywistość. W tych warunkach najlepszy nawet nauczyciel nie poradzi; szacunku należytego do przedmiotu, który wyższe władze tak po macoszemu potraktowały, on stworzyć nie zdoła.

Robi z nas każdy, co zdoła, z mniejszem, lub większem powodzeniem, ale robota to połowiczna i rezultaty nad wyraz nikłe.

Jakież z tego wyjście? Mojem zdaniem niema innego, jak wprowadzenie przyrodoznawstwa w klasach wyższych.

Wiem, że to sprawa, chociażby już ze względów technicznych ciężka i załatwić jej nie można z dnia na dzień. Celem niniejszego artykułu jest pobudzić zainteresowane koła do otwartego wypowiedzenia się w tej kwestji. Dyskusja publiczna mogłaby sprawę, tylko pobieżnie przezemnie naszkicowaną wszechstronnie oświecić i należycie pogłębić, a zarazem posłużyłaby jako pewnego rodzaju ankieta Ministerstwu W. R. i O. P. przy ewentualnej rewizji dotychczasowych programów nauczania.

Ja, osobiście przedstawiam sobie program nauk biologicznych następująco: W kl. I—III jak dotychczas, z pewnemi zmianami, szczególnie w klasie drugiej. W klasie piątej: dotychczasowy program na klasę czwartą, za wyjątkiem systematyki. W klasie szóstej: systematyka, oraz anatomja porównawcza zwierząt w ogólnych zarysach, przyczem szczególnie podkreślić należałoby fakty i zjawiska przemawiające za słusznością teorii ewolucji. Gmach tejże należy budować ostrożnie i systematycznie, oraz podając przy każdej sposobności dowody z dziedziny anatomji porównawczej i embriologii starać się, by uczeń sam uznał teorię tę jako konieczną. Wreszcie, w okresie ostatnim zaznajomić uczniów w ogólnych zarysach z paleontologją w związku z geologją historyczną. W klasie siódmej: dwie godziny przeznaczyć anatomji, oraz fizjologii człowieka, z uwzględnieniem higieny — przyczem opierając się na kursie klasy poprzedniej, przeprowadzać należałoby porównania między budową człowieka, a zwierząt kręgowych i bezkręgowych. Trzecią godzinę przeznaczyć należałoby na omówienie najciekawszych zagadnień z zakresu biologji ścisłej. W klasie ósmej, która winna być, zdaniem mojem, poświęcona wyłącznie na przedmioty maturalne, nie należy wprowadzać nauki o przyrodzie.

Oto moja odpowiedź na pytanie, czy potrzebne są nauki biologiczne w wyższych klasach gimnazjów humanistycznych. Ale czy jest to i technicznie możliwe? Mojem zdaniem, tak — nawet nie narażając się na kolizję z obecną tendencją odciążania młodzieży. Przykładem posłużyć nam może wprowadzenie geografji w wyższych klasach. Trudno, rozumiem, że wszelkie przedmioty szkolne mają pewne wartości wychowawcze, że należy je wobec tego w szkole pielęgnować. Ale — nie ofiarą właśnie przyrodoznawstwa. Żądanie moje byłoby możliwe do zrealizowania — mówię teraz o trudnościach natury technicznej — jedynie przez pewne, choć bardzo małe, jak wynika z powyższego planu ograniczenie godzin innych przedmiotów. A myślę, że ofiara ta byłaby dostatecznie wynagro-

dzona korzyściami, jakie w tym wypadku oddałby mogło młodzieży wprowadzenie nauki o przyrodzie.

Z góry chciałbym odpowiedzieć na ewentualny zarzut, z jakim mogłyby się spotkać moje wywody. Mianowicie możnaby nibyto zarzucić, że wszystkie owe wywody słuszne byłyby w odniesieniu do szkoły matematyczno-przyrodniczej, ale nie do szkoły o wyraźnej podstawie wychowawczej humanistycznej.

Zyjemy w wieku, stojącym wyraźnie pod znakiem wielkich, doniosłych wynalazków i odkryć na polu wszystkich gałęzi nauk przyrodniczych. Nasza cała struktura społeczna jest ich wytworem, nasza kultura specyficznie pod ich wpływem otrzymuje oblicze. Przyroda i technika — oto duch naszej epoki. Szkoła nie może ostać się owemu duchowi, ani innym dążyć torem. Iść z duchem czasu — oto, co powinno być hasłem i nicią przewodnią szkoły. Bez względu na jej kierunek.

DR JAN KUCHTA.

Na marginesie referatu „o egzaminie praktycznym“¹⁾.

Wykonanie przepisów o praktycznym egzaminie na nauczycieli publicznych szkół powszechnych natrafiło na dość poważne trudności natury nie tylko technicznej i materialnej, ale także trudności i powikłania dość skomplikowanego rodzaju, płynące z różnorodności i dowolności interpretacji samych przepisów. Odezwały się w związku z tem poważne głosy domagające się przede wszystkim „ściśłego ustalenia zakresu wymagań do egzaminu praktycznego“. („Życie szkolne“; Zeszyt 12; Grudzień 1929) Uzasadniono ten postulat tem, iż od pewnego sprecyzowania wymagań zależy możliwość i kierunek przygotowania się kandydata do egzaminu z jednej strony, a także wynik egzaminu, „na które dziś wpływa niejednokrotnie „zbieg okoliczności“ lub kaprys z drugiej strony.

Ministerstwo oczywiście nie może wydać jakiegoś stałego, ściśle określonego programu z wielu względów, wśród których na plan pierwszy wysuwa się różnorodność warunków pracy różnych nauczycieli w różnych środowiskach. Niemniej jednak piekącą okazała się potrzeba sprecyzowania, chociażby znów tylko ogólnego i ramowego tych zasadniczych punktów widzenia, które powinny być decydujące dla egzaminatora przy formułowaniu sobie zdania o przy-

¹⁾ Referat na ten temat wygłosił Dyr. Państw. Kursów Naucz. we Lwowie p. Artur Kopacz.

datności do zawodu nauczycielskiego danego kandydata. Konieczność pewnej jednolitości w tym kierunku była niezbędna, wobec ogromnej zwłaszcza różnorodności „typów egzaminatorów“, z których oczywiście nie każdy jest do tego stopnia obeznany z nowymi prądami pedagogicznymi i dydaktycznymi, by jego „ideał nauczyciela“, odpowiadał naprawdę przez dzisiejszy świat pedagogiczny uznawanemu „typowi idealnego nauczyciela-wychowawcy“, na czym zdolny nieraz i śmiały w swych poczynaniach nauczyciel młody „nowego typu“, mógłby wyjść nieraz jaknajfatalniej.

Toteż sprecyzowanie punktów widzenia, mających zdecydować o wynikach egzaminu praktycznego danego kandydata, którego podjął się Dyr. Artur Kopacz, a którego dokonał w bardzo subtelny sposób w referacie pt. Wychowanie przepisów o praktycznym egzaminie na nauczyciela publicznych szkół powszechnych, usuwa w zupełności możliwość różnorodnych interpretacji wymagań.

Referat ten przedrukowany w „Dzienniku Urzędowym“ K. O. S. Lwowskiego Nr. 11 z dnia 25 listopada 1929) daje równocześnie dogodną sposobność kandydatom do „egzaminu praktycznego“ do zdania sobie sprawy z tego, czego Komisja egzaminacyjna od nich żądać będzie i co zadecyduje o przyznaniu, względnie nieprzyznaniu im świadectwa złożenia egzaminu praktycznego.

Z tego ostatniego punktu widzenia rozpatrując referat Dyr. Kopacza, postanowiłem zwrócić uwagę mającego przystąpić do egzaminu nauczycielstwa na kierunek, w jakim pójść powinna jego praca przygotowawcza. Oczywiście chodzi tu tylko o oświetlenie fragmentaryczne, wstępne. Uzupełniam nadto referat przez dodanie niektórych godnych polecenia książek i artykułów¹⁾.

Podstawą oceny dla pracy kandydata będzie dla Komisji Egzaminacyjnej „rzeczywistość szkolna, wśród której nauczyciel bezpośrednio żyje i którą stwarza“, a więc nie jedynie teoria, ale przede wszystkim praktyka. W związku z tem będzie musiała Komisja rozstrzygnąć trzy zasadnicze kwestje.

I. Jaką ma wartość pisemne sprawozdanie kandydata, dołączone do podania, z jego dotychczasowej pracy szkolnej? (§. 6. d. f.)

II. Szczegółowa wizytacja klasy, względnie klas, w której kandydat uczy (§. 10). Tu również należy ocena pracy piśmiennej tych kandydatów, którzy zdają w myśl postanowień § 1 b. (§. 16.)

¹⁾ Jest rzeczą wskazaną, by zapoznali się z temi pracami, o ile są im one obce, w pierwszej mierze członkowie Komisji Egzaminacyjnej.

III. Kollokwjum z kandydatem, mające wykazać jego pedagogiczne i dydaktyczne wiadomości. (§. 11. 20).

Co w związku z tem musi zrobić kandydat, aby wymaganiom odpowiedzieć?

I. Musi przeczytać kilka książek i podręczników zwłaszcza z przedmiotów pedagogicznych i z administracji szkolnej, dołączyć do podania ich spis, ze streszczeniem przynajmniej dwu tych książek. Otóż nadają się tu na lekturę takie książki jak np.: *Dawid*. Inteligencja, wola i zdolność do pracy; *Piaget*. Mowa i myślenie dziecka; *Geraldine Coster*: „Psychanaliza w zastosowaniu do człowieka normalnego“ z psychologii; *Dewey*. Szkoła a społeczeństwo; B. Nawroczyński: „Swoboda i przymus w wychowaniu“ Warszawa 1929 — z pedagogiki; Klemensiewicz, Majewiczówna i Lehr-Spławiński: „Gramatyka polska w szkole powszechnej“ podręcznik metodyczny; J. M. Jaworska „Co i w jaki sposób opowiadać dzieciom młodszemu i starszemu?“ Nadto jedna z oryginalnych prób reformy polskiej szkoły np. H. Rowid: *Szkoła twórcza*. Kraków 1929 wyd. II; J. Ostrowski: *Żywa szkoła*. Ułatwić mogą oczywiście zorientowanie się w wymienionych pracach recenzje o nich umieszczane na łamach poważniejszych czasopism pedagogicznych. Za konieczne nadto uważam poznanie takich prac jak np. Hamaïde „Metoda Decroly“ i Parkhurst „Wyszktałenie według planu daltońskiego; oraz polskich prób realizacji“ Rowid „System daltoński w szkole powszechnej wyd. II. Streszczenie przeczytanej pracy nie może być szablonowe, lecz powinno być przemyślane, krytycznem sprawozdaniem; musi dowodzić, że kandydat umie korzystać z materiału naukowego, który wiedza pedagogiczna rok rocznie gromadzi, w sposób krytyczny i rzeczowy, tudzież że umie zdawać sprawę z przestudjowanego materiału naukowego.

Życiorys kandydata, a zwłaszcza sprawozdanie z dotychczasowej pracy szkolnej tegoż powinno zawierać nie tylko chronologiczny wykaz szkół i klas, w których kandydat pracował, ale winno także zawierać jego „godne zaznaczenia doświadczenia dydaktyczne i wychowawcze“. One to ukażą, jak kandydat umie patrzeć na dziecko i szkołę, czy nosi on w sobie tajemniczą iskrę wychowawcy-nauczyciela, czy też jest tylko rzemieślnikiem.

Dołączyć nadto winien zdający do sprawozdania charakterystykę kilkorga dzieci szkolnych, które obserwował bliżej w przeciągu ostatniego roku szkolnego. Odpowiednie schematy i wzory, które mu pracę ułatwią, znajdzie w H. Rowida „Psychologii Pedagogicznej“ wyd. II. str. 329 i następne.

II. W czasie bezpośredniej obserwacji kandydata w jego pracy szkolnej będzie Komisja Egzaminacyjna, zwracając uwagę na to, jak realizuje program nauczania, badała nie

tylko jak nauczać języków (szczególnie j. polskiego), tudzież wiadomości matematyczno-przyrodniczych ale także jak uczy przedmiotów tzw. artystyczno-technicznych, tak ważnych w dzisiejszym nauczaniu i wychowaniu.

Kandydat musi sobie dokładnie zdawać sprawę z tego, jaki zachodzi stosunek między prowadzoną lekcją a programem; wogóle winien kandydat w związku z lekcją okazać, że posiadał znajomość zasad dydaktyki ogólnej i metodyki danego przedmiotu, (odp. podręczniki wylicza Ludwik Pawłowski w broszurze „Egzamin praktyczny“ wyd. II. Kraków 1930) sposobów realizacji programu nauczania, sporządzania konspektów lekcji, ob. np. Klemensiewicz, Majewiczówna, Sławiński „Gramatyka polska w szkole powszechnej“, zasad odpowiedniego ustosunkowywania się do wypracowań piśmiennych młodzieży. (Szycówna „Metodyka wypracowań“ część I i II).

Komisja baczyc będzie nadto w szkole, jakie jest zachowanie się dzieci w czasie nauki i przerw, jaki jest ogólny umysłowy poziom w klasach, w których kandydat uczy, czy dzieci zajmują się np. sklepikiem, samopomocą, ogródkiem szkolnym, (W. Szafer „Ogrody szkolne“) harcerstwem i czytelnictwem, Ostrowski „Żywa szkoła“; część praktyczna), teatrykiem dziecięcym (artykuł o teatrze kwartalnik „Chowanna“ zeszyt IV), co nauczyciel zrobił wraz z dziećmi, by klasy miały miły i estetyczny wygląd, jak przedstawiają się dzieci pod względem higienicznym (Kopczyński „Higiena szkolna“), pod względem wychowania fizycznego, jak przedstawia się kancelarja szkolna i akta.

W Związku z „egzaminem piśmiennym pod nadzorem“ winien kandydat umieć odpowiedzieć pisemnie na takie pytanie, jak np. Jaką metodą posługiwałem się w dotychczasowej mojej praktyce szkolnej w nauce czytania i pisania i do jakich dochodziłem wyników? Jak przeprowadzałem z dziećmi poprawę błędów ortograficznych, gramatycznych i stylistycznych? Samorząd w szkole powszechnej; „moje próby realizacji“. itp. (Bibl. Pedag. „Samorząd w szkole powsz. Próby realizacji“).

III. Podczas kollokwjum winien kandydat zdać sprawę z tego, co przeczytał z zakresu nauczania i wychowania, jakie są jego zainteresowania w kierunku czasopism i książek pedagogicznych, dlaczego tak a nie inaczej prowadził lekcje, jakie są jej błędy i zalety, czy błędy potrafi usunąć. Nadto winien kandydat zdać sprawę z tego, jak wygląda poziom umysłowy i moralny tych klas, które obecnie prowadzi, co zrobił dla zorganizowania życia społecznego klasy (Rowid „Psychologia ped.“ str. 343 i nast; — Książeczka o Samorządzie w szkole powszechnej“ j. w.“), rozbudzenia poczucia obywatelskiego wśród uczniów i ich obowiązków wobec Państwa. Winien znać organizację szkolnictwa (Tynelski), rozporządzenia władz szkolnych, zasady pisowni (błędy orto-

graficzne są niedopuszczalne) i wykazać odpowiednie przygotowanie naukowe z zakresu poszczególnych przedmiotów przy prowadzeniu lekcji.

Dyr. Kopacz podkreśla wkońcu, jako obowiązek Komisji Egzaminacyjnej, taki sposób egzaminowania, by kandydat miał pełną świadomość, dlaczego Komisja Egzaminacyjna przyznaje mu świadectwo złożenia egzaminu praktycznego, ewentualnie, dlaczego wynik egzaminu musiał być ujemny.

W związku ze sprawą przygotowania się nauczycielstwa szkół powszechnych do egzaminu poruszyć należy sprawę konieczności zorganizowania odpowiednich kursów wakacyjnych, któreby pomogły nauczycielstwu w jego pracy w oznaczonym wyżej ściśle kierunku. A ponieważ w czasie feryj nie można na takich kursach przeprowadzać praktycznie szeregu lekcji pokazowych i problemowych, jako ilustracji poruszonych teoretycznych i dydaktycznych zagadnień, pożądane byłoby urządzenie ich także i w ciągu roku szkolnego.

Recenzje.

Bogdan Nawroczyński: „Swoboda i przymus w wychowaniu”.
Siedem rozpraw pedagogicznych. Biblioteka Dział Pedagogicznych. Rok IV, Nr. 18, Warszawa 1929. Nakładem „Naszej Księgarni” Zw. P. N. S. P.

Książka prof. B. Nawroczyńskiego należy do rzędu dzieł trudnych do omówienia. Składa się bowiem z szeregu oddzielnych rozpraw, z których cztery mniejsze ogłoszone już były w czasopiśmie pedagogicznych, trzy zaś obszerniejsze ukazują się poraz pierwszy. Z jednej strony myśl przewodnia, rozwinięta w pracy pierwszej, zatytułowanej: „Swoboda i przymus w wychowaniu” i nadająca tytuł całej książce — przewija się rzeczywiście w pewnej mierze przez większość rozpraw; z drugiej jednak strony każda z nich porusza zagadnienie odrębne, wymagające właściwie również odrębnego omówienia; przytem wszystkie te zagadnienia należą do rzędu problemów podstawowych i życiowo aktualnych.

Konstruując swe rozważania, autor opiera się zarówno na podłożu psychologicznym, jak socjologicznym i historyczno-kulturalnym. Rzuca to pewne światło na jego credo pedagogiczne, które wypowiedziane jest wyraźnie w rozprawie (IV) p. t.: „Dlaczego powinniśmy uprawiać pedagogikę naukową?”. Rozprawa ta wraz z następną (V), zatytułowaną: „Zadania wychowawcze naszego pokolenia” — stanowi pewną całość metodyczną. Obie są raczej snuciem pewnego programu, stawianiem pewnych postulatów, obie również kończą się projekcją omawianego zagadnienia

na stosunki polskie. W pierwszym wypadku chodzi o konieczność oparcia praktyki pedagogicznej na pedagogice naukowej. W drugim z wymienionych rozpraw propaguje autor nadanie wychowaniu i nauczaniu współczesnemu charakteru ewolucjonistycznego.

Na tle powyższych poglądów rysują się wyraźniej problemy, poruszone w reszcie rozpraw, z których pierwsze trzy (I—III) mają charakter bardziej teoretyczny, pozostałe dwie (VI—VII) — charakter bardziej praktyczny. Problem swobody i przymusu w wychowaniu przewija się przez wszystkie te rozprawy, występując wyraźniej w ich części teoretycznej, słabiej w ich części praktycznej. Jest to rzeczywiście jedno z centralnych zagadnień pedagogiki współczesnej, jak o tem świadczy choćby omówiona, względnie zacytowana przez autora literatura (J. Dewey, W. Foerster, J. N. Cunn, J. Cohn, T. Litt, Kerschensteiner). W pracy, która nadała tytuł całej książce, autor, rozprawiwszy się z błędnem i ciasnym pojmowaniem zagadnienia swobody i przymusu, dochodzi najpierw do ilościowej charakterystyki obu typów wychowania; stwierdza przytem, że: 1) w jednym i drugim typie wychowania „istnieją momenty swobody i przymusu, 2) istnieją najrozmaitsze, często wręcz wykluczające się nawzajem rodzaje swobody i przymusu w wychowaniu“. Jednakże — konkluduje autor dalej — w omawianej antytezie nie tyle ważną jest różnorodność ilościowa, co jakościowa. Dlatego też ostateczne zagadnienie przedstawia się następująco: „jak zastąpić w wychowaniu rodzaje przymusu i swobody, posiadające niższą wartość wychowawczą, przez inne rodzaje przymusu i swobody o wartości wychowawczej możliwie najwyższej“. Przegląd szeregu prac, dotyczących tegoż zagadnienia, prowadzi autora do wniosku, że problem nasz z tego właśnie stanowiska jest ujmowany przez pedagogikę współczesną. Dodajmy jeszcze, że zagadnienie swobody i przymusu łączy się bardzo ściśle z problemem osobowości i jej stosunku do społeczności, co przejawia się zarówno w wywodach samego autora jak również w omawianej przezeń literaturze. Do tej samej rodziny zagadnień należy również problem równości i indywidualności, względnie generalizowania i indywidualizowania w wychowaniu.

Zagadnieniu równości w wychowaniu poświęcona jest druga rozprawa (II). Wskazawszy na istnienie pewnych śladów dawnej odrębności stanowej w dzisiejszem szkolnictwie i napiętnowawszy słusznie ich szkodliwość, omawia Nawroczyński dwie interpretacje powszechnie rozbrzmiewającego dziś hasła równości w wychowaniu; pierwszą z nich zwalcza, a to ze względu na to, że narzuca ona wszystkim równą drogę rozwojową i równy szablon. Przychyla się natomiast do drugiej interpretacji, według której „równość powinna polegać przede wszystkim na równości przystosowania celów i środków

wychowania do indywidualnych właściwości i potrzeb wychowanków". W ten sposób problem równości łączy się organicznie z problemem zindywidualizowania szkolnictwa, które może polegać, zdaniem autora, albo na zróżnicowaniu szkół, względnie klas szkolnych według stopnia i rodzaju uzdolnień młodzieży albo na zastąpieniu klas szkolnych przez swobodnie dobierające się zespoły pracy. O pierwszym sposobie mówi autor obszernie w innej swej pracy p. t.: „Uczeń i klasa“, gdzie omawia t. zw. system manheimski (klasy równoległe dla różnie uzdolnionych) oraz system bawarski (nauczanie masowo — indywidualizujące). Drugi sposób zrealizowany jest przez t. zw. system daltoński, któremu autor poświęca osobną rozprawę.

Nasuwa się tutaj również sprawa jedności szkolnictwa jako postulatu równości i jej stosunku do zindywidualizowanej organizacji szkolnej. Autor stwierdza, iż „wszystkie reformy, zmierzające do usunięcia nierówności stanowych z wychowania, godzą się najlepiej z dążeniami, zmierzającymi do zindywidualizowania organizacji szkolnej, a nawet je wspierają“. Wywody autora znowu potwierdzają fakt, że dążenia do demokratyzacji szkolnictwa, tak żywe w czasach obecnych, mieszczą w swym łonie zarówno tendencje uniwersalistyczne jak indywidualistyczne. Tendencja zajmowania między niemi stanowiska pośredniego, wyszukiwania drogi złotego środka, jest i tutaj właściwa autorowi. Pisząc się w zupełności na wywody autora, stwierdzić musimy tylko, że problem indywidualizowania w szkole powszechnej jeszcze o tyle się komplikuje, że szkoła ta jest nie tylko podbudową dla szkoły średniej ogólnokształcącej, lecz dla całego szkolnictwa średniego; a więc także mniej lub więcej zawodowego.

Problem zasadniczy swobody i przymusu w wychowaniu przejawia się w następnej rozprawie (III) p. t.: „Główna zasada szkoły pracy“ — o tyle, że chodzi tu o zastąpienie rodzajów swobody i przymusu mniej wartościowych pedagogicznie — przez wyżej wartościowe. Zasadą szkoły pracy jest bowiem „dążenie do nadania pracy szkolnej możliwie największej wartości wychowawczej“. Przytem autor słusznie stwierdza, że o ile chodzi o zagadnienie stosunku młodzieży do pracy szkolnej (podstawa czynna etc.) — główni przedstawiciele tego kierunku są ze sobą mniej więcej zgodni; różnice powstają dopiero przy wyborze i układzie materiału pracy. W kwestji układu materiału nie idzie autor ani za biogenetycznym punktem widzenia Dewey'a, ani za psychologicznym stanowiskiem związku nauczycieli lipskich, lecz — wierny swym zasadniczym poglądom — uważa za konieczne stworzenie syntezy między czynnikami socjalnymi oraz indywidualno-psychologicznymi.

Dwie ostatnie rozprawy noszą charakter więcej praktyczny. Pierwsza z nich (VI) omawia powstanie, rozwój,

znaczenie wychowawcze i organizację wiejskich ognisk wychowawczych szkół wielkomiejskich w Niemczech (Landheime), zwracając uwagę na konieczność zakładania takich ognisk również w Polsce. Znaczenie wychowawcze całego ruchu polega głównie na tem, że młodzież, wyzwolona na pewien czas ze zwykłego rygoru zajęć szkolnych, tworzy na wsi żywe społeczności pracy i zabawy, odznaczające się równością społeczną oraz atmosferą rodzinną. Ostatnia (VII), najobszerniejsza praca omawia system Daltoński. Zanalizowawszy wnikliwie braki systemu klas szkolnych oraz scharakteryzowawszy okres przejścia od systemu klasowego do nowej organizacji pracy szkolnej w jednej ze szkół amerykańskich, autor omawia zasady tej nowej organizacji, jej cele i środki. — Pierwszym celem jest zapewnienie uczniowi koniecznej swobody, połączonej ze wzmocnionem poczuciem odpowiedzialności; drugim — wytworzenie w szkole ducha współdziałania; trzecim — uczynienie pracy ucznia świadomą i celową. Problem swobody i przymusu w nowej formie przejawia się tutaj bardzo wyraźnie. Za cenę większej swobody obarcza system Daltoński młodzież o wiele większą niż dotąd odpowiedzialnością. Przytoczone przez autora przykłady praktyczne (zadań miesiecznych, różnych przedmiotów, wykazów, formularzy statystycznych etc.) pozwalają czytelnikowi na dokładne zorientowanie się w istocie systemu, do czego nawet najlepsze wywody teoretyczne nie wystarczają. — Oceniając system Daltoński według jego wyników, podawanych w pracy Lynch'a „*Individual Work and the Dalton Plan*“, prof. Nawroczyński staje po stronie zdecydowanych zwolenników nowego systemu, przyczem jednak bynajmniej nie zamyka oczu na niektóre jego wady; podkreśla również z naciskiem konieczność pewnego umiarkowanie w zastępowaniu normalnych lekcji przez pracę laboratoryjną. Tak samo trudności, związane z przeprowadzeniem nowego systemu nie uszły uwadze autora. Zaznaczona jest także konieczność indywidualizowania w tym względzie, szczególnie w odniesieniu do poszczególnych rodzajów szkół, oraz ich wyższych i niższych oddziałów. Nieliczne jeszcze próby przedsiębrane z systemem Daltońskim w naszych szkołach¹⁾ nie pozwalają autorowi na wysnucie ogólnych wytycznych dla racjonalnego dostosowania nowego systemu do stosunków polskich — w zgodzie z psychiką narodową oraz z własnymi tradycjami kulturalno-pedagogicznymi. Trafna wydaje się przytem uwaga, że próby u nas należałoby rozpoczynać nie od systemu Daltońskiego, lecz raczej od znacznie łatwiejszego odeń t. zw. *supervised study*, czyli uczenia się pod kierunkiem, który to system przyjął się szczególnie w Ameryce silniej niż sam

¹⁾ O ile się nie mylą, oprócz prób omawianych przez autora, system Daltoński stosuje się w pewnej mierze także w rydzyskim gimnazjum dla wybitnie uzdolnionych, oraz w wyższych klasach zakładów krzemienieckich,

system Daltoński. Chodzi tutaj o przeniesienie dotychczasowej pracy „domowej” ucznia do szkoły i odrabianie jej pod kierunkiem nauczyciela. W ten sposób młodzież łatwo mogłaby się nauczyć racjonalnego sposobu uczenia się; nawet w naszych ciężkich warunkach należałoby pomyśleć a znalezieniu środków i sposobów organizowania na szerszą metę takiego „uczenia się pod kierunkiem”, gdyż ignorancja młodzieży w tym kierunku święci prawdziwe triumfy i jest jednym z powodów słabego przygotowania metodycznego do studjów wyższych oraz niezdolności do samodzielnego, twórczego korzystania z dóbr kulturalnych.

Dr Żdzisław Kaczmarek.

Dr Stanisław Tynelski: „Praktyka szkolna”. Podręcznik nauczycielski z dziedziny zasadniczych pojęć administracyjno-prawnych, administracji ogólnej, administracji i organizacji szkolnictwa w Polsce, praw i obowiązków nauczyciela, oraz zasad biurowości urzędów szkolnych i szkół. Warszawa 1929. Nakładem Związku Pol. Naucz. Szkół Powszechnych stron VIII. 327 in 8°.

Opracowanie powyższe pomyślane jest jako podręczna encyklopedia rozumowana, przeznaczona dla nauczycieli wszelkich kategorii, przygotowujących się do egzaminów zawodowych — przy których wymaga się znajomości administracji i ustroju szkolnictwa — a następnie dla tych wszystkich, którzy w jakikolwiek sposób stykają się ze szkołą, biorąc udział w jej pracy, czy to jako nauczyciele, kierownicy, dyrektorzy bądź też jako urzędnicy administracji szkolnej, członkowie rad szkolnych i t. p. Jako taka właśnie encyklopedia podręczna, „Praktyka Szkolna” porusza możliwie jasno i krótko te wszystkie zarządzenia, które pomieszczono od roku 1927 do końca czerwca 1929 w Dziennikach Urzędowych Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Wychodząc z założenia, że większość osób, dla których Praktyka szkolna została przeznaczona, mało się orientuje w zasadniczych pojęciach prawnych i niezupełnie dokładnie zna ustrój Państwa Polskiego, autor usiłuje wprowadzić czytelnika w te zagadnienia, zanim przystąpi do studjowania przepisów.

Na całość książki składają się następujące działy: a) Zasadnicze pojęcia administracyjno-prawne, b) administracja ogólna, c) administracja szkolna, d) normy ogólne, e) szkolnictwo powszechne, f) zakłady kształcenia nauczycieli, g) szkolnictwo średnie ogólnie kształcące, h) szkolnictwo zawodowe, i) szkoły akademickie, j) nauczyciel, k) biurowość urzędów szkolnych i szkół. W końcu wymienić należy szczegółowy „spis rzeczy”, zajmujący 16 stron, oraz skorowidz rzeczowy, stanowiący wartościowe uzupełnienie książki tego rodzaju.

W tej krótkiej recenzji niepodobna streszczać książki, ani nawet podać spisu rozdziałów. Ogólnie stwierdzić można,

że zawiera ona wszystkie przepisy, dotyczące praktyki administracyjnej w szkolnictwie. Opracowanie podręcznika jest poważną zasługą autora, a wydawcom uznanie się należy za materialne poparcie tak pożytecznej książki. Brak takiej encyklopedji oddawna dawał się odczuwać. Książka spotkała się z żywym zainteresowaniem i nakład zapewne w niedługim czasie zostanie wyczerpany. Na autora spódnie obowiązek przygotowania nowego wydania, W związku z tem nasuwa się kilka spostrzeżeń:

1. Rozdział: „*Zasadnicze pojęcia o prawie*” należałoby poddać gruntowniejszej rewizji. Przedewszystkiem należałoby dać rzeczywistą definicję prawa zamiast, jak to czyni autor, określać pojęcie prawa „przez użyteczność” i to podając jedno tylko z wielu zadań, jakie ma prawo do spełnienia. W określeniu (nie definicji) pojęcia prawa w ogólności, jakie znajdujemy na str. 1. nie mieści się naprzykład pojęcie prawa państwowego. Podobnie z gruntu wadliwie skonstruowane jest określenie prawa publicznego¹⁾. Z określenia tego wynika, że prawo międzynarodowe nie jest prawem publicznem.

2. Do rozdziału „*Zasadnicze pojęcia o prawie*” radziłbym bezwarunkowo wprowadzić wykład o stosowaniu i interpretacji prawa, rzecz, która od każdego pracownika szkolnego jest wymagana, a której ani w seminarjach, ani na kursach nauczycielskich, ani w gimnazjach nie uczą. Wykład o stosowaniu prawa wydaje mi się tak konieczny, że gdyby ramy książki nie mogły być o kilka kolumn rozszerzone, doradzać jestem gotów usunięcie niektórych rzeczy, o czym jeszcze dalej mówić zamierzam. Bez umiejętności, bodaj elementarnej, stosowania przepisów na nic się nie zda znajomość samych przepisów. Ogólnie powiedziawszy, cały rozdział poprzednio omówiony oprzeć należałoby na jednym z najbardziej rozpowszechnionych podręczników teorii prawa, uwzględniając cel praktyczny, który autorowi podręcznika przyświecał.

3. W rozdziale „*Ustrój państwa*” konieczna jest zmiana redakcji ustępu 2 i 3. Ustrój republikański jest wtedy, gdy najwyższem źródłem prawa jest wola ogółu obywateli, a nie wtedy tylko, „gdy wszystkie władze są wybierane przez lud sam lub przez jego przedstawicieli”, jak mówi autor na str. 2. Również dalekie od ścisłości jest ujęcie treści ustępu 3. Podobnie zmienić należałoby rozdział: „*Samorząd*”, podając istotną cechę samorządu, zamiast przeciwstawiania „wolnych obywateli” — „urzędnikom”. Jeżeli mowa o samorządzie, to raczej przyjęty jest termin samorząd terytorjalny, nie polityczny; ten ostatni jest w pewnem znaczeniu jedną z funkcji samorządu terytorjalnego, Te i tym podobne nsterki przyta-

¹⁾ „Prawo publiczne obejmuje stosunki między człowiekiem jako członkiem grupy społecznej, a zrzeczeniami ludźkami. Tu należą prawo państwowe, administracyjne międzynarodowe” str. 2,

czam nie poto, by dyskwalifikować pracę Dra Tynelskiego, lecz by wskazać na konieczność zrewidowania tej części opracowania, może nawet przy współudziale wytrawnego i z teorią prawa ogólnego i państwowego gruntownie obeznanego prawnika.

4. Sporną kwestją wydaje mi się również sprawa wciągnięcia do opracowania o charakterze administracyjno-prawnym takiej rzeczy jak: wskazówki metodyczne, forma nauczania, warunki formy heurystycznej, akroamatycznej, opracowanie lekcji, ćwiczenia i zadania, powtarzanie i utrwalenie, koncentracja nauczania, ton nauczania, czynności nauczania, zasady nauczania, środki i przybory naukowe. Są to kwestje ważne, ale dalekie od tego, by je można było ustalić jakimś okólnikiem, czy uchwałą sejmu. Omawianie tych zagadnień w podręczniku metodyki, w uwagach do programu jest wskazane i konieczne. W zbiorze ustaw, rozporządzeń i okólników są nie na miejscu. Nie są to bowiem sprawy, dające się ująć i zamknąć w paragrafy.

5. Dalej mam na myśli metodę opracowania książki, jeżeli chodzi o części dotąd przeze mnie nieomówione. Podane tam są zarówno przepisy (obojętne ustawy, rozporządzenia, zarządzenia) w brzmieniu dosłownem, a więc autentycznym i obowiązującym, jak również streszczenia dokonane przez autora książki, a więc tekst nieautentyczny i nieobowiązujący. Niektóre przepisy zostały podane częściowo w tekście autentycznym, częściowo w streszczeniu. Niektóre wreszcie przepisy otrzymały uzupełnienie, pochodzące od autora podręcznika.

Mimo całego szacunku i zaufania, jakie żywimy dla autora, stwierdzić musimy, że inną wartość obiektywną posiada autentyczny tekst przepisu prawnego, a inną streszczenie dokonane nie przez ustawodawcę, a inną znów uzupełnienie przepisu dokonane przez osobę postronną. Mimo najdalej idącej oszczędności w wydawnictwie, należałoby te trzy rodzaje tekstu wyraźnie rozgraniczyć, chociażby tylko przy pomocy cudzo słowa, w który można było zamknąć tekst autentyczny. Rozgraniczenie tekstu mogło być dokonane również przez użycie różnego rodzaju czcionek. Jaskrawym przykładem, jak bardzo koniecznem jest to rozgraniczenie, służyć może poddział: Kwalifikacje zawodowe do ustalenia (str. 183). Każdy kto nie zna bliżej przepisów prawnych, dotyczących tej kwestji, łatwo ulec może sugestji, że cały ten poddział (od str. 183—195) jest przedrukiem, lub przynajmniej streszczeniem ustawy, zarządzenia, lub wyjaśnienia urzędowego. Tymczasem na treść tego poddziału składu się część tekstu Rozporządzenia Prezydenta Rzplitej o kwalifikacjach zawodowych naucz. szk. powsz., częściowo streszczenie zarządzenia Min. W. R. i O. P. w sprawie egz. prakt., w końcu wskazówki pochodzące od autora książki. Niewtajemniczony czytelnik tych tak różnorodnych rzeczy od siebie nie odróżni. Dlatego też w następnych wydaniach sta-

nowczo życzyć by sobie należało, by to rozgraniczenie tekstu zostało bezwarunkowo przeprowadzone z całą ścisłością.

6. Ostatnie spostrzeżenie dotyczy sprawy powoływania się na źródła. Autor zdaje sobie sprawę z ważności tej kwestji i tłumaczy brak powołania się na źródła, trudnościami technicznymi. Tłumaczenie jest jednak niewystarczające. Przy wprowadzeniu skrótów¹⁾ przybyłoby maximum 1—1½ kolumny druku, a ułatwiłoby dotarcie do tekstu autentycznego w wypadkach wątpliwych lub w wypadku, gdy streszczenie nie wystarcza, a potrzebny jest tekst pełny.

Reasumując: po dokonaniu poprawek i uzupełnień, konieczność których starałem się poprzednio uzasadnić, książka Dra Tynelskiego stanie się pełnowartościowym podręcznikiem, zwłaszcza, że szata zewnętrzna (z wyjątkiem fatalnego sposobu zszycia) przedstawia się już w tem pierwszym wydaniu zupełnie poprawnie.

Ludwik Pawłowski.

Nauka Polska. Jej potrzeby, organizacja i rozwój. Wydawnictwo Kasy im. Mianowskiego. Tom XI. Warszawa 1929. Str. X—403.

Ukazał się nowy, XI z kolei tom „Nauki Polskiej“, wydawnictwa Kasy im. Mianowskiego. Celem „Nauki Polskiej“ jest słuzenie badaniu nauki jako zjawiska (socjologii nauki i psychologii twórczości naukowej). Poza artykułami działu teoretycznego „Nauka Polska“ zawiera przyczynki do historii życia i organizacji nauki w Polsce, dział: Z organizacji nauki zagranicą, Kronikę życia naukowego w Polsce i zagranicą oraz dział Recenzyj dzieł z zakresu naukoznawstwa. Poza tomami o ustalonym schemacie ukazują się również tomy, poświęcone specjalnym zagadnieniom. (Spisy polskich towarzystw i instytucyj naukowych, Sprawozdania ze zjazdów organizacyjno-naukowych itp.).

Tom XI zawiera: w dziale teoretycznym nader wartościowe rozprawy *prof. T. Kotarbińskiego* pt. „O zdolnościach cechujących badacza“ i *prof. F. Bujała* pt. „Działacz a badacz“, poruszające mało opracowane dotychczas zagadnienia — jakie cechy charakteru i umysłu człowieka predysponują go do twórczej pracy naukowej.

W artykule: „Nauka a formy życia społecznego“ *dr Paweł Rybicki* rozważa zagadnienia z pogranicza socjologii i teorii nauki, kreśląc drogi powstania i rozwoju nauki jako zjawiska społecznego w zależności od form życia społecznego, poczynając od ustroju grup pierwotnych po czasy obecne z ich koncepcją naukowości.

¹⁾ Wystarczy oznaczyć na wstępie pojedynczemi literami dwa podstawowe źródła: Dz. U. R. P. = U. i Dz. U. Min. W. R. i O. P. = M. a dalej podać pozycję tylko łamaną przez rok, a więc M. 251/27.

„Uwagi o stosunku państwa do nauki“, mającego wpływ tak doniosły na poczynania naukowe w społeczeństwach nowoczesnych, kreśli radca Minist. W. R. i O. P. *Wojciech Przybyłowicz*. „O stanie i potrzebach nauk lekarskich w Polsce“ pisze *prof. Sr. Ciechanowski*.

Część tomu poświęcona historii życia i organizacji nauki w Polsce przynosi ciekawy artykuł *Dr Macieja Loreta* p. t. „Polskie pielgrzymstwo naukowe w Rzymie od XVI—XVIII wieku“, w którym autor rzuca nowe światło na tak mało dotychczas zbadane stosunki kulturalne Polski z Italią i — wbrew ustalonej tradycji — dowodzi, że nietylko Padwa, ile głównie Rzym z jego ośrodkami nauki i kultury wywarł doniosły i głęboki wpływ na życie naukowe i kierunek myśli oświeconych Polaków tego okresu.

O tem, jak rządy i społeczeństwa przychodzą coraz bardziej do zrozumienia znaczenia nauki dla pomyślnego rozwoju narodu, świadczy dział z życia nauki zagranicą: szereg artykułów podaje cenne szczegóły o organizacji życia naukowego i popieraniu nauki w Belgii, Niemczech, Szwajcarii, Włoszech, Bułgarii i Łotwie.

Kronika polska daje: Wykaz aktów ustawodawczych dotyczących nauki, sztuki i szkolnictwa wyższego, ogłoszonych w Dzienniku Ustaw Rzplitej Polskiej w czasie od 1. IV. 1928 do 31. XII. 1928. Wykaz wydatków rządowych na popieranie nauki i sztuki według preliminarza budżetowego na okres 1. IV. 1928 — 31. III. 1930. Wykaz zasiłków Funduszu Kultury Narodowej w okresie 1. IV. 1928 — 1. VII. 1929, spis nagród za prace naukowe przyznane przez towarzystwa i instytucje naukowe w r. 1928, wiadomość o nagrodach miast polskich za prace naukowe, artykuł o „Nauce na Wystawie w Poznaniu“, wreszcie Sprawozdanie z działalności Koła Naukoznawczego. W kronice zagranicznej znajdujemy głosy prasy zagranicznej o roli nauki oraz wiadomości o ruchu organizacyjno-naukowym w innych krajach (m. in. sprawozdanie z bardzo interesującej wystawy historii nauki włoskiej we Florencji, urządzanej staraniem sfer naukowych przy wydatnej pomocy rządu włoskiego). Dział recenzyj o nowszych dziełach z dziedziny naukoznawstwa dopełnia bogatej treści tomu.

Władysław Grabski: Kultura wsi polskiej i nauczanie powszechne. Warszawa 1929. Str. 64.

Zagadnienie reformy szkolnictwa oświetlane dotychczas zwykle tylko z punktu widzenia potrzeb społecznych i postulatów współczesnej pedagogiki zyskuje w pracy Wł. Grabskiego nowy sposób oceny. Jest nim podejście do zagadnienia reformy szkolnictwa powszechnego od strony potrzeb czysto gospodarczych, ekonomicznych wsi polskiej. Punkt wyjścia autora streszczający się w tezie, że wychowanie w szkole powszechnej

winno zdążyć do wytworzenia nowego typu człowieka-producenta, jednostki aktywnej, twórczej, jest niewątpliwie słuszny i zbiega się z dążeniami analogicznymi nowych prądów w pedagogice współczesnej, z tendencjami szkoły twórczej. Te zaś dążenia reformatorskie podkreślają też silnie postulat zindywidualizowania szkolnictwa, akcentują konieczność uwzględnienia w wychowaniu różnic środowiska socjalnego, z jakiego pochodzi dziecko. I w tym punkcie także zbieżność zapatrywań autora z tendencjami współczesnych prądów pedagogicznych jest objawem niewątpliwie dodatnim, gdyż widać, że postulaty nowoczesnych kierunków pedagogicznych są wynikiem nie tylko papierowych teorii, ale i realnych, konkretnych potrzeb życia, które stwierdza ekonomista. Nie można natomiast zgodzić się z dalszemi wywodami autora, co do celu i istoty szkolnictwa powszechnego. Grabski, ekonomista, mający w tym wypadku na oku jedynie potrzeby rolnictwa, domaga się daleko bardzo posuniętego zróżniczkowania szkolnictwa miejskiego i wiejskiego, przyczem wysnuwa z tego konsekwencje zbyt krańcowe i jednostronne. W jego ujęciu bowiem szkoła powszechna na wsi winna uwzględniać w szerokiej niesłuchanie mierze potrzeby gospodarstwa rolnego, ma się ona orjentować wyłącznie niemal w kierunku potrzeb czysto gospodarczych wsi. Zatraca się tu linia demarkacyjna między szkołą powszechną ogólno-kształcącą a szkołą o typie czysto zawodowym. Zrealizowanie całkowite postulatów autora dałoby przewagę kształcenia zawodowego już w szkole powszechnej, pogłębiłoby niezawodnie przedział między wsią a miastem. Dążność do odcięcia wsi od całokształtu zagadnień narodowych, do zamknięcia jej w ciasnym kole potrzeb wyłącznie materialnych, nawet przy wysokiej jej kulturze materialnej, w dzisiejszych stosunkach społecznych musi budzić poważne wątpliwości.

Te same wątpliwości nastroczają zarzuty autora pod adresem Ministerstwa oświaty w sprawie budowy szkół powszechnych. Wiadomo bowiem powszechnie, że niskość kwot przeznaczonych w budżecie państwowym na ten cel jest wynikiem ogólnej ciężkiej sytuacji ekonomicznej kraju i ustosunkowania wydatków poszczególnych resortów w obrębie ogólnej polityki ekonomicznej państwa. Stwierdzić należy, że w ostatnich miesiącach ze strony Ministerstwa oświaty, wysunięto kwestję budowy szkół powszechnych, jako naczelną postulat szkolny w chwili obecnej.

Tak więc, o ile założenie autora, że „szkoła powszechna na wsi powinna być wyrażnie nastawiona na przysposabianie społeczeństwu wytwórców“ (str. 63) musi być przyjęte jako bezwzględnie słuszne, o tyle dalsze jego wywody należy przyjmować z dużymi zastrzeżeniami. Są to kwestje otwarte, nadające się do dyskusji. Książka w wielu punktach zbyt może jednostronna i nieco arbitralna winna się — mimo to — stać właśnie

zaczynam dyskusji fachowców, znawców życia i potrzeb wsi nad tak aktualnymi kwestjami, jakimi są niewątpliwie: 1) cel i zadanie szkoły powszechnej, 2) kwestja budowy szkół powszechnych. Praca Wł. Grabskiego może tę dyskusję zapoczątkować.

Jan Hulewicz.

Stanisław Szober i Walery Nowicki: Ćwiczenia językowe - Gramatyka, styl i pisownia w szkole powszechnej. I. Drugi rok nau czania. Arct—Warszawa 1928.

Książka ta pojawiła się w dwojakiej postaci: jako książka ucznia i jako podręcznik nauczyciela. Podręcznik nauczyciela zawiera w sobie „książkę ucznia“, a ponadto szereg wskazań metodycznych, jak z niej korzystać.

Praca ta wyniknęła ze słusznej zasadniczo dążności, aby naukę gramatyki polskiej zespolic z pokrewnymi dziedzinami ortografji i stylistyki, a oprzeć ją na celowo i metodycznie wybranym i ułożonym zasobie faktów. One stają się fundamentem obserwacji, rozbioru, odtwarzania, naśladowania i t. p. ćwiczeń. Przewodnią myślą metodyczną jest, by uczeń zdobywał wiadomości przez własny wysiłek myślowy, kierowany umiejętnie pobudliwymi wskazówkami nauczyciela, wynikającymi z dostarczonego materiału językowo-gramatycznego. Wtedy nauka gramatyki ojczyściej nie będzie oschłem, werbalistycznym powtarzaniem gotowych określeń i prawideł, ale bezpośredniem zbliżeniem ucznia do rzeczywistości językowej i ujęciem jej naturalnem może, ale wynikającym z możliwości umysłowych ucznia.

„Ćwiczenia“ są tak wewnętrznie powiązane, że spełniają wymagania koncentracji w nauczaniu gramatyki i ortografji. Ćwiczenia stylistyczne przeznaczone na wyrobienie sprawności językowej w mowie i piśmie są mniej liczne.

Całość dostosowana do postanowień programu, a odstępstwa od niego w szczegółach, zresztą, mniej istotnych, są usprawiedliwione, a nawet pożądane.

Książka zasługuje na duże uznanie. Inteligentny nauczyciel znajdzie w niej wiele podniet i materiału, który, zależnie od warunków, uprości i ograniczy lub rozszerzy i pogłębi. „Ćwiczenia“ w rękę ucznia ułatwią pracę także pod względem technicznym, ponieważ gromadzenie materiału ogranicza się do odczytania go z książki.

Dr Zenon Klemensiewicz.

Tadeusz Pizio: Gramatyka języka polskiego (= ćwiczeniami). Wilno 1929.

Zajęcie się zagadnieniami językowo-gramatycznymi wzrosło niewątpliwie zarówno jakościowo jak ilościowo w ostatnich latach. Jego objawy spotykamy zwłaszcza wśród nauczycielstwa, które z zawodowego niejako obowiązku usiłuje zbliżyć się do tych spraw. Ale napotyka w tem na niemałe trudności.

Naukowa gramatyka polska przedstawiona jest w podręcznikach uniwersyteckich w sposób nieraz trudny dla czytelnika, który nie posiada systematycznego przygotowania. A bez zdobycia podstaw naukowych trudno nauczycielowi zrozumieć, czym jest właściwie gramatyka i jak jej skutecznie uczyć. Z tego stanowiska musimy powitać książkę T. Pizły z radością i uznaniem. Przeznacza ją autor właśnie dla samouków i nauczycieli szkół powszechnych, mających dobrą wolę pogłębienia znajomości języka ojczystego. Dlatego też książka napisana celowo w sposób jasny i przystępny, co wprawdzie powoduje niekiedy rozwlekłość i nieścisłość, ale naogół ułatwia lekturę. Znajdujemy w niej opracowanie: (fonetyki opisowej i historycznej), słowotwórstwa i semantyki, fleksji, składni. Trafiają się w tej pracy błędy rzeczowe i niedokładności, atoli ich rodzaj nie obniża wartości całości. A podnoszą ją dodane na końcu każdego działu ćwiczenia. Okazuje się w nich autor dobrym metodykiem i kieruje samouków na jedyną drogę, wiodącą ich do istotnego rozumienia zjawisk językowych. Żałować wypada, że autor nie zaopatrzył swej pracy we wskazówki bibliograficzne. Należało je dodać, bo one są właśnie samoukowi niezbędne, a nadto i dlatego, że książka ta zawdzięcza ogromnie dużo różnym istniejącym dziełom gramatycznym; będąc umiejętnym wyborem zaczerpniętych tam wiadomości, powiązanych pewną myślą dydaktyczną. Książkę p. Pizły polecamy szczerze nauczycielstwu w przekonaniu, że spopularyzowaniu dzisiejszego poglądu naukowego na język polski może ona oddać bardzo dobre usługi.

Dr Zenon Klemensiewicz.

T. Czapczyński: Metodyka ćwiczeń stylistycznych w szkole powszechnej i średniej. — Podręcznik dla nauczyciela. — Lwów 1929. K. Jakubowski. — Str. 128.

Nowy podręcznik ma ułatwić pracę nauczyciela w zakresie poleconych przez programy ćwiczeń stylistycznych, nie w znaczeniu dawniejszem, wypracowań piśmiennych, tylko pojętych przede wszystkim jako badanie zjawisk językowych.

Wiadomo, że termin stylistyczny w nowem znaczeniu zaadaptował się od czasu stylistyki Bally'ego (najpierw Précis de stylistique 1905 potem Traité de Stylistique française) którą w Polsce pierwszy umiejętnie wyzyskał w swym podręczniku Stylistyki Lucjusz Komarnicki. Nowość autora polskiego polegała na zastosowaniu pewnych metod Bally'ego do stylu literackiego, artystycznego. Zresztą profesor genewski rozróżnia silnie stylistykę języka w okolicznościach zwykłych od stylu pisarza używającego dobrowolnie i świadomie języka z celem estetycznym (Bally: Traité de la stylistique — Heidelberg 1921, str. 19). Uszło to uwagi autora „Ćwiczeń“ i dlatego informacje podane w rozdz. III nie są dość jasne, zwłaszcza tam, gdzie przechodzą z terenu językoznawczego na pole rozważań este-

tycznych (str. 9 i 10). Jeżeli zaś chodzi o praktyczne wybranie drogi między kierunkiem normatywnym (dawniejszym) a opisowym (nowszym) to Czapczyński zupełnie słusznie wybiera drogę pośrednią, gdyż chodzi tu o pozytywne skutki nauczania.

Bardzo cenną część książki stanowi rozdz. V. „Utwór jako całość”; ileż grzeszymy przeciw naturalnemu odczuciu piękna utworu artystycznego, gdy go kawałkujemy i rozbijamy jego konstrukcję i kompozycję! Zwroć uwagę nauczyciela na konieczność rozpatrywania dzieła sztuki jako jedności organicznej poczytać należy za rzeczywistą usługę wobec rzetelnego sposobu traktowania literatury; ze względu jednak na pewną nowość (niestety!) tego twierdzenia pożytecznym byłoby zilustrowanie go liczniejszymi przykładami.

Stawiamy ten postulat dlatego, że właśnie w szczegółowej części, gdzie znajdujemy przykłady ćwiczeń stylistycznych pomocniczych i istotnych, ten punkt patrzenia nie został należyście uwzględniony. Za dużo tam stosowania gramatycznych kategorii, które rozbijają organiczną jedność już nie utworu, ale powiedzenia. Pozwolę sobie znowu przypomnieć Bally'ego; w jego ćwiczeniach, zebranych w II. tomie „*Traité de stylistique française*”, z wyjątkiem małego ustępu (ex. 78, str. 88—93) o synonimach, co do którego autor wyraźnie zastrzega „*caractère d'un repertoire*”, znajdziemy zaledwie kilka ćwiczeń, gdzie mamy wyrazy izolowane.

Przy ćwiczeniach stylistycznych istotnych rozpatruje autor wartość rzeczowników, przymiotników, czasowników i przysłówków z punktu widzenia i rzeczowego i uczuciowego. Podstawę do ćwiczeń w mówieniu czy pisaniu dano tu dobrą; przydałoby się więcej zachęty do zużytkowania tych zestawień i oświetlenia w mowie uczniów. Mógłby się ktoś wtedy zlekąć cienia normatywności; byłoby jednak doktrynerstwem trwać na czysto opisowym czy obserwacyjnym stanowisku. Zależy nam przecież na tem, by młodzież była czynna przy nauce języka ojczystego i rzeczywiście wzbogacała swój sposób wyrażania się; za dużo mamy skarg na „niemienie” uczniów a same zestawienia szeregów synonimicznych, a tembardziej gramatycznych jako lekarstwo nie wystarczy.

Porównania zostały opracowane bardzo szeroko i dostarczyły nauczycielowi wiele materiału do obserwacji, które później może podsunąć uczniowi; mamy tu opracowane porównania w I i II ks. „*Pana Tadeusza*”, w „*Wiesławie*” i „*Ojcu zadumionych*”, w „*Ogniem i mieczem*”, a wreszcie w XI pieśni „*Iljady*”. Najbardziej jednak instruktywnym wydaje nam się ustęp 7, rozdz. VIII, pt. „*Łączne działanie elementów stylistycznych*”, będący w zupełnej harmonii z zasadami wyłożonemi w rozdz. V. Oczywiście jest, że schematyzacja jakakolwiek może nastąpić po odczuciu całości utworu; w innym wypadku możemy raczej utrudnić rozumienie zarówno „stylu” mowy powszedniej, jak zwłaszcza mowy stylu artystycznego. Autor

słusznie przestrzega nauczyciela, by nie robił tych ćwiczeń zawsze i przy każdym ustępie i przypomina, iż w zasadzie mają one zająć tylko część lekcji. To ograniczenie w czasie pohamuje napewno tego, kto by chciał zbyt gorliwie zużytkowywać wszystkie sposoby zestawiań.

Z drobnych spraw upomnieć się można o zbyt niwelujące zestawienie Stylistyki Chmielowskiego czy Boguckiej i Niewiadomskiej z podręcznikami Gallego czy Weychert-Szymanowskiej; podobnie wymienienie książki Grabowskiego razem z dobrą i użyteczną, choć starszą, Poetyką Lehmana może czytelnika, poszukującego źródłowej informacji wprowadzić w błąd. Z innych szczegółów nie wydaje mi się słusznym pewne niedocenienie wartości stylu Dąbrowskiego w „Chwili przedwieczornej”; z punktu widzenia ćwiczeń w obserwacjach stylistycznych język poetycki Dąbrowskiego jest prostszy, silniejszy a wreszcie użyteczniejszy w szkole, niż trochę barokowy i niespokojny opis Reymonta. Statystyka części mowy w utworach poetyckich nie jest metodą bardzo płodną w tym czasie, gdy sami gramatycy zastanawiają się krytycznie nad istotą pojęcia „części mowy”. Formalność podstawy tych obliczeń, zastosowanych ongiś przez B. Prusa i M. Piekarskiego, nie pozwala na snucie takich wniosków, jakie mamy np. przy końcu rozdziału o przymiotnikach (str. 60). Bez trudu można wykazać, że podkreślenie myśli utworu, uwydatnienie uczucia czy zwłaszcza nadanie charakteru lokalnego dokonywuje się w „Sonetach” Mickiewicza, równie silnie a może i silniej przy pomocy innej części mowy, jak np. rzeczowników. Niemożna się też zgodzić na to, żeby wyrazy „walczących” i „niewieście” wywoływały efekty onomatopieczne; można to tylko powiedzieć o rzeczownikach „zgiełk” i „wrzaski” (str. 59). Niezupełnie też jasno wyłożono zasadę wyszukiwania różnic między wyrazami w szeregu synonimicznym np. lud, bracia, ród, gromada (str. 24 i 44) lub malcy, chłopcy, koledzy, zbóje (str. 25), gdzie właśnie różnica punktów patrzenia i nastawienia uczuciowego wyszłyby w całej pełni.

Oczywiście te usterki są w związku z niedość jasnym rozważaniem sprawy zasadniczej, ale praktyce szkolnej nie szkodzi. Nauczyciel skorzysta z książki Czapczyńskiego wiele, bo otrzyma i podjętę i pożyteczne wskazówki do pracy bardzo trudnej i bardzo odpowiedzialnej. Jakkolwiek bowiem możemy z Remy de Gourmont pokpiwać z dawnej metody kształcenia stylu przez przyswojenie autorów, to jednak powinniśmy pamiętać o świetnym powiedzeniu tego znakomitego krytyka (w zakończeniu jego „Le problème du style” — 1902) — „Le style est la pensée même”. — Styl to myśl sama. Tylko metoda oparta na uczeniu myślenia przy ćwiczeniach stylistycznych może być pracą płodną i cenną. Podręcznik Czapczyńskiego tę pracę nauczycielowi udostępnia i ułatwia.

Franciszek Bielaś.

Kronika pedagogiczna.

Wydział Pedagogiczny Związku P. 11. 5. P. Zarząd Główny Związku zorganizował Wydział Pedagogiczny z siedzibą w Warszawie, którego celem jest programowe i naukowe przygotowanie materiałów i realizowanie zadań Związku w dziedzinie zagadnień pedagogicznych. Organami WP. jest „Ruch Pedagogiczny” i „Praca Szkolna”, oraz pisma działów specjalnych.

W zakres działalności W. P. wchodzi:

- a) urządzenie zjazdów, kursów, wycieczek i odczytów naukowych;
- b) organizowanie czytelní i bibliotek pedagogicznych, poradni i szkół doświadczalnych, oraz wystaw z dziedziny wychowania i nauczania;
- c) udział w pracach instytucji pedagogicznych krajowych i zagranicznych;
- d) ogłaszanie konkursów na dzieła pedagogiczne oraz wydawanie dzieł nagrodzonych;
- e) wypracowanie projektów programów szkół powszechnych, oraz zakładów kształcenia nauczycieli;
- f) praca nad reformą zakładów kształcenia nauczycieli, tudzież organizacja instytucji dalszego kształcenia i samokształcenia nauczycieli.

Organizacja W. P. przedstawia się następująco: 1. W każdym Ognisku naucz. istnieje Referat spraw pedagogicznych, spoczywających w ręku jednego z członków Zarządu; zadaniem referenta jest organizowanie pracy pedagogicznej i samokształceniowej na terenie Ogniska naucz. 2. Na terenie powiatu powstaje Powiatowa Sekcja Pedagogiczna, na czele której stoi Zarząd w składzie trzech osób; Zarząd Sekcji kieruje całokształtem prac na terenie powiatu. 3. Przewodniczący Zarządów Pow. Sekcyj Pedagog. tworzą Okręgową Komisję Pedagogiczną, na czele której stoi Zarząd z 5 osób, w czym 3 w siedzibie O. K. P. Przewodniczący Zarządu wybierany jest w porozumieniu z Zarządem Okręgu Związku i jest członkiem W. P. 4. Przy Zarządzie Gl. Związku P. N. S. P. istnieje Wydział Pedagogiczny, składający się z 2 delegatów Z. Gl. z przewodniczącymi: Z. Okr. Kom. Ped., oraz z kierowników referatów poszczególnych działów (dział prowincjonalny, pedagogiczny, kształcenia nauczycieli, psychologiczny, psychotechniczny, czasopism pedagogicznych, zagraniczny). Prócz tego w skład W. P. wchodzi stale redaktorzy związkowych pism pedagogicznych. Na czele W. P. stoi Prezydium, w skład którego wchodzi przewodniczący, desygnowany przez Z. Gl. Związku, zastępcę, dwu sekretarzy i referent prow. Co dwa lata Prezydium W. P. w porozumieniu z Z. Gl. zwołuje zjazdy pedagogiczne o charakterze naukowym i opiniodawczym. Przewodniczącym W. P. jest p. K. Maksich, dyr. państw. seminarjum naucz. w Warszawie, sekretarką p. K. Stattlerówna.

Okręgowa Komisja Pedagogiczna w Krakowie rozpoczęła swą działalność w marcu ub. r. Dnia 27. III. 1929, odbył się w Krakowie Zjazd Referentów Pedagogicznych woj. krakowskiego, na którym po odczycie H. Rowida na temat „Nowe drogi w psychologii a szkoła

t w ó r c z a", przedyskutowano pierwotny regulamin Sekcji Pedagogicznej, oraz projekt programu prac. Wybrany na Zjeździe tymczasowy Zarząd zorganizował w kwietniu i maju ub. r. dwa wieczory dyskusyjne na temat: „O szkołę doświadczalną w Krakowie” i na podstawie zebranych materiałów przedłożył Kuratorjum krakowskiemu memoriał w sprawie potrzeby organizowania szkół doświadczalnych na terenie województwa. W maju ub. r. opracował Zarząd ankiety w sprawie czytelnictwa książek i czasopism pedagogicznych i rozesłał Ogniskom naucz., tudzież kierownikom i prelegentom kursów wakacyjnych odpowiedni kwestionariusz. Wyniki ankiety po opracowaniu ogłoszone będą w „Ruchu Pedagogicznym.”

Prace nad zorganizowaniem nowej szkoły w Krakowie.

Szkoły zagraniczne, zwłaszcza w Anglii, Szwajcarii, Belgii, Austrii i Niemczech już od lat wielu stosują nowe metody, mające na celu rozwój jednostki, wydobycie na jaw jej wrodzonych dyspozycji, obudzenie sił twórczych, zmierzających w różnym stopniu w psychice każdej jednostki. W krajach tych zrozumiano, że praca, budząca twórcze siły narodu jest pracą nad pomnożeniem najważniejszych jego skarbów. I u nas podkreślić należy niezwykle dodatni objaw, że coraz liczniejsze jednostki wśród nauczycielstwa — i to najwybitniejsze — zaznajamiają się z nowymi metodami i podejmują coraz częściej próby w ich stosowaniu z uwzględnieniem warunków środowiska i psychiki dziecka polskiego. Są to jednak — jak dotąd — przeważnie wysiłki indywidualne, brak było dotychczas systematycznej i planowej pracy około przetworzenia naszej szkoły w duchu nowej pedagogiki i na podstawie zasad współczesnej psychologii. Dopiero w ostatnich czasach rozpoczyna się w wielu miejscowościach naszych planowa akcja w tym kierunku, często z inicjatywą inspektorów szkolnych, zwłaszcza tam, gdzie inspektorowie są do takiej pracy teoretycznie przygotowani. Coraz częściej organizują oni zbiorowe wycieczki pedagogiczno-naukowe np. do kilku szkół krakowskich, które w ciągu ostatnich lat masowo zwiedza nauczycielstwo z różnych, nieraz z bardzo odległych powiatów. W samym Krakowie dokonuje się również stopniowe przetworzenie szkolnictwa powszechnego.

W tym celu inspektorka szkolna Dr M. Dłuska zorganizowała z początkiem br. szkół. odpowiednie prace. Nauczycielstwo krakowskie podzieliło się na 12 grup „zespółów pracy pedagogicznej”, a mianowicie: grupę języka polskiego, klasy elementarnej, języków obcych, historii, geografii, przyrody, matematyki, rysunków, robót ręcznych, śpiewu, wychowania fizycznego; wreszcie utworzono grupę psychologiczną, kierując się jak najbardziej racjonalną zasadą, że zanim się zacznie stosować w praktyce pewne metody, trzeba wprzód poznać ich teoretyczne uzasadnienie.

Każdy nauczyciel przystąpił do jednej z tych grup według własnego wyboru. Na posiedzeniach poszczególnych „zespołów pracy” omawia się różne metody współczesnego nauczania i wychowania, dyskutuje się nad podręcznikami, poczem jeden z członków zespołu przeprowadza lekcję z zastosowaniem jednej z nowych metod i w końcu odbywa się dyskusja na temat przeprowadzonej lekcji. Kierownicy szkół obecni na posiedzeniach grup składają sprawozdania z lekcji, dyskusji i odczytów na konferencji szkolnej. Oprócz lekcji

przeznaczonych dla danego „zespołu pracy” odbywają się też lekcje rejonowe i dyskusje, w których uczestniczy nauczycielstwo kilkunastu szkół. W ten sposób praca nad zorganizowaniem nowej szkoły obejmuje ogół nauczycieli w mieście. Oczywista działalność ta zakrojona nie na rok jeden musi być prowadzona wytrwale, systematycznie i planowo — i tylko w ten sposób dokonać się może przeszkolenie ogółu nauczycielstwa. Z akcją tą łączy się konieczność otwarcia po szkołach podręcznej doborowej biblioteki dzieł z zakresu psychologii i pedagogiki. Nadto nauczycielstwo ma możliwość korzystania z zasobnej Centralnej Biblioteki Pedagogicznej, stworzonej przez Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego, pomieszczonej w Państw. Gimnazjum im. Nowodworskiego (dawne gimnazjum św. Anny) przy pl. Groble. Tam też znajduje się Czytelnia czasopism pedagogicznych polskich i obcych:

„Ruch Pedagogiczny”, przedmiotem zainteresowań w Instytucie J. J. Rousseau’a w Genewie. W Instytucie J. J. Rousseau’a istnieją prace z działu bibliograficznego, t. zw. seminarja bibliograficzne; którymi kieruje dyr. Instytutu prof. Bovet oraz prof. Rossello. Instytut posiada wspaniałą czytelnię pedagogiczną, w której znajduje się około 300 czasopism w najrozmaitszych językach. W pierwszych dniach roku szkolnego uczniowie zapoznają się z różnymi systemami bibliograficznymi, ze sporządzaniem sprawozdań z czasopism i z książek; wreszcie przez pierwsze dwa tygodnie przeglądają czasopisma, a następnie pod kierunkiem profesorów wybierają najpoważniejsze czasopisma (uzasadniając wybór); wybrane czasopisma przydzielają się uczniom, którzy są obowiązani stale je czytać i sporządzać sprawozdania piśmienne na specjalnych kartkach katalogowych. [Elaboration d'un fichier pédagogique individuel]. Sprawozdania piśmienne z czasopism umieszczają się naprzód na tydzień w czytelni; przez tydzień uczniowie są obowiązani, o ile możliwości, przepisać te wszystkie sprawozdania do swoich kartek katalogowych, oraz zapoznać się z treścią; na godzinie bibliografii uczniowie zgłaszają wnioski, na jakie tematy, z których czasopism, chcą dyskutować. (Uczniowie są obowiązani do egzaminu końcowego przedłożyć kartki katalogowe sprawozdawcze, sporządzone osobiście i skopiowane przez kolegów; ilość kartek sprawozdawczych odgrywa pewną rolę przy egzaminie).

Dyskusje są żywe, tembardziej ciekawe, że biorą w niej udział studenci, reprezentujący 24 narodowości, którzy studjują najrozmaitsze działy w Instytucie; a więc istnieje możliwość oświelenia zagadnień z różnych stron.

Do jednych z najpoważniejszych w Instytucie należy „Ruch Pedagogiczny”; ze wszystkich prawie artykułów i prac sporządzono sprawozdawcze kartki katalogowe, a kierownicy prac bibliograficznych polecali zapoznać się z temi sprawozdaniami, ze względu na interesujące tematy. W ostatnich miesiącach n. p. bardzo szczegółowo przestudjowano pracę Dra Niemców *ny* o szkolnictwie szwedzkim, a nawet zużytkowano w Międzynar. Biurze Wych. — Żywe zainteresowanie i gorącą dyskusję wywołały artykuły Dra Sekret *ty* „O przesłankach filozoficznych i psychol. podstawach pedagogiki współczesnej.” Dra Taubenszłaga „O jednostronności niektórych poczyniń pedagog. współczesnej epoki”.

Uważamy to za sukces dla pedagogii polskiej, a także dla „Redakcji”

oraz zaznaczamy, że „Ruch Pedagogiczny” powinien być utrzymany nadal na tym poziomie i dalej reprezentować polską myśl pedagogiczną.

Studenci Instytutu w ten sposób pozostają stale w kontakcie z najnowszymi pismami, wydawnictwami, zapoznają się z prądami nurtującymi w pedagogii i psychologii.

Albin Jankiel.

Polskie Archiwum Psychologii. Kwartalnik poświęcony zagadnieniom psychologii teoretycznej i stosowanej, wydawany przez Związek Pol. Naucz. Szkół Powsz. Tom. II. (r. 1927—1928) poświęcony pamięci założycielki i redaktorki „Archiwum” Prof. Dr. Józefy Joteyko zawiera: Życiorys Zmarłej (Tad. Joteyko) — O działalności naukowej Józefy Joteyko (St. Baley) — Prof. J. Joteyko, jako fizjolog (Fr. Czubalski) — Z działalności psychologicznej J. Joteyko (I. Mazurkiewicz) — Prace psychologiczne Józefy Joteyko (R. Radziwilłowicz) — J. Joteyko jako psycholog eksperymentalny (St. Baley) — J. Joteyko jako pedagog (H. Radlińska) — Uwagi o organizacji M. Fakultetu Pedagogicznego (I. Berggruen) — Szlakiem wspomnień — Bibliografia prac J. Joteyko (St. Sedlaczek i J. Skowronkówna).

Polskie Archiwum Psychologii będzie wychodziło nadal jako kwartalnik pod redakcją Komitetu, w skład którego wchodzi: Prof. Baley, Dr Grzegorzewska i Prof. Segal. Adres Redakcji: Warszawa, Marszałkowska 123. Związek Pol. Naucz. Szkół Powsz.

Kwartalnik Psychologiczny pod redakcją Dra Stefana Błachowskiego, prof. Uniwersytetu w Poznaniu. Tom I. (Poznań 1930) zawiera następujące rozprawy: Zjawiska zaniku wrażeń w czasie działania podniet nadprogramowych (Mario Ponzio) — Mózg i myślenie (G. Dwellshauvers) — Psychiczne warunki zjawiska psychogalwanicznego (R. Bujas) — Kilka uwag o odpowiedziach błędnych przy badaniach pedologicznych (L. Jaxa-Bykowski). Na marginesie nowej próby W. Sterna zdefiniowania pojęcia inteligencji (A. Wiegner) — Analiza analizy jednego rozdziału książki szkolnej (Wł. Witwicki) — Sprawozdania i Przegląd czasopism zamykają I tom kwartalnika Psychologicznego, który pojawił się poraz pierwszy w styczniu br. Na wstępie znajdujemy artykuł programowy Redaktora Kwartalnika prof. Błachowskiego. Redakcja zamierza skupić na swych łamach wysiłki twórczej myśli psychologicznej w Polsce i utrzymywać stałą łączność z psychologią zagraniczną. Obok prac polskich zamieszcza Kwartalnik studia i rozprawy badaczy obcych w języku francuskim, niemieckim i angielskim. Pracę w językach obcych zaopatrzone są w streszczenia polskie. Adres Redakcji: Poznań, Uniwersytet.

Zapiski bibliograficzne.

Dr Eugenjusz Piasecki. Dzieje wychowania fizycznego. Z 81 ilustracjami. Wyd. II-gie. Wyd. Zakł. Narod. im. Ossolińskich Lwów 1929.

G. Coster. Psychanaliza w zastosowaniu do ludzi normalnych. Przel. *M. Górską.* Nakł. „Naszej Księgarni” Związku P. N. S. P. Biblioteka dzieł ped. Nr. 21. Warszawa 1929.

Dr Henryk Rowid. Psychologia Pedagogiczna. Z 24 rysunkami w tekście. Wyd. II-gie uzupełnione. Gebethner i Wolff. Kraków 1930.

Dr Jan Piaget. Mowa i myślenie u dziecka. Przel. *J. Kotulską.* Książnica-Atlas. Lwów — Warszawa 1929.

Nauka Polska. Jej potrzeby, organizacja i rozwój. Tom XI. Wyd. Kasy im. Mianowskiego. Warszawa 1929.

Albin Jakiel. O dalszem kształceniu się nauczycieli. Nakł. Komitetu nauczycielskiego. Stanisławów 1929.

Feliks Przyjemski. O polski system wychowawczy. Księgarnia T-wa S. L. Kraków 1930.

Stanisław Szober. Zasady nauczania języka polskiego. Wyd. III-cie. Książnica-Atlas 1930.

Józef Helczyński. Stawianie znaków przestankowych. Książnica-Atlas 1930.

Dr Jan Jakóbiec. Przewodnik i wzory metodyczne do nauki języka niemieckiego. Kurs niższy. Książnica-Atlas 1929.

St. Pawłowski. Wypisy geograficzne Książnica-Atlas 1929.

Komisja Ped. Min. W. R. i O. P. Oddział Metodyki fizyki i chemii Fizyka współczesna. Warszawa 1929. (Biblioteka Min. W. R. i O. P.)

Kazimierz Missona. Z brzeskich doświadczeń wychowawczych Książnica-Atlas 1929.

R. Rudzińska. Bibliografia pracy społecznej. 1920—1928. Praca Seminarjum Bibliograficznego Nr. 2 Warszawa 1929.

Jan Kuchta. Rodzime wątki lokalne w podaniach o mistrzu Twardowskim. Nakł. Twa Ludoznawczego. Lwów 1929.

Prenumerata roczna . . . 10— zł.
Dla człon. Zw. P.N.S.P. . . 8— zł.
Cena oddzielnego zeszytu 1'50 „

Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego” w Krakowie, Rynek Główny L. 29, II. piętro.

Półroczna 6— zł., kwartalna 3'50 zł.
Prenumerata roczna w Ameryce 3 dol.

Ogłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 90 zł, ćwierć strony 50 zł, 1/8 strony 30 zł, 1/16 strony 17 zł; 3-krotnie o 50%, 6-krotnie o 100%, 10-krotnie o 200% taniej. Ogłoszenia w tekście o 50% drożej.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid.** Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sieńko.** Drukarnia J. Gablankowskiego Kraków, ul. Dwernickiego 3.

RUCH PEDAGOGICZNY

CHASOPISMO POŚWIECONE NOWYM PRĄDOM
W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECH.

ADRES REDAKCJI:
KRAKÓW, DZ. XII., UL. LELEWELA 6.

ADRES ADMINISTRACJI:
KRAKÓW, RYNEK GL. 29, LINJA C-D.

ADOŁPHE FERRIÈRE:

O szkole aktywnej.

(Dokończenie).

Już przed rozpoczęciem się okresu dojrzewania dokonuje się wielkie przeobrażenie. Na 10—12 rok życia dziecka przypada okres zainteresowań konkretnych specjalnych czyli wiek monografij. Umysł jego wychodzi poza siebie, zaczyna się przyglądać otoczeniu, interesuje się czynami bohaterskimi osób realnych lub fikcyjnych, żyjących w różnych czasach i różnych okolicach świata. Stąd rodzi się zamiłowanie do podróży, co ułatwia naukę geografji, budzi się zainteresowanie życiorysami bohaterów, co znów ważne jest w nauce historii. To też w szkołach nowych przypada na ten okres samorządna i intensywna praca w dziedzinie nauki historii, geografji, technologii i nauk przyrodniczych. Monografie roślin lub zwierząt — jak one się rodzą i rosną, jak się żywią i bronią, jakie są ich zwyczaje, co jest dla nich pożyteczne, a co szkodliwe — oto najsilniejsze — jak mi się zdaje — zainteresowania dzieci w tym wieku.

W 13—15 roku życia następuje okres zainteresowań abstrakcyjnych empirycznych. Już pod koniec 12 roku życia zauważyłem u dzieci zainteresowanie się studjami naukowemi, ale wtedy idee są jeszcze związane z empiryzmem. Dopiero później umysł ucznia wznosi się ponad zwykłą zdolność ujmowania poszczególnych faktów konkretnych. Odtąd rozwija się zdolność ujmowania pojęć ogólnych. Stwierdziłem, że uczniowie 13—15 letni okazywali żywe zainteresowanie się związkami przyczynowemi między człowiekiem a przyrodą. Na 16—18 rok życia przypada wreszcie okres zainteresowań abstrakcyjnych złożonych, kiedy młodzieży nasuwają się wielkie problemy z dziedziny biologji, psychologji, socjologji, ekonomji, prawa publicznego i filozofji. Są to zagadnienia, któremi

interesuje się młodzież w przededniu swojego udziału w życiu publicznem. Oczywiście nie wszyscy dochodzą do tego poziomu w swym rozwoju, niejeden pozostaje na poziomie poprzedniego okresu. Mimo to jednak każdy młody człowiek powinien się obok swego zawodu przygotować do roli, jaką spełnić będzie musiał w życiu społecznem, jako członek grupy: zawodowej, narodowej, państwowej, wreszcie ogólnoludzkiej (Liga Narodów).

Zkolei rozważyć należy, jaka powinna być metoda szkoły aktywnej. Obejmuje ona trzy fazy: a) obserwację faktów, b) refleksję i uporządkowanie faktów i pojęć, c) ekspresję tych pojęć. Na przykładzie konkretnym wyjaśnimy sobie takie postępowanie.

1) Gromadzenie dokumentów, materiałów. W tym celu odbywa się obserwacja zdarzeń bliskich (n. p. powódź, burza) w sposób naoczny, lub też dalekich (cyklon w Japonii, trzęsienie ziemi) na podstawie opisów w dziennikach. Uczniowie zwiedzają fabryki, warsztaty, magazyny, piekarnie, drukarnie, różne instytucje społeczne i zakłady dobra publicznego.

2) Uporządkowanie zgromadzonych materiałów, ich klasyfikacja. Szkice, rysunki, obrazki, teksty kładziemy do odpowiednich kopert, z uwzględnieniem potrzeb człowieka i środków ich zaspokajania.

W zgromadzonym materiale wyodrębniamy to, co dotyczy potrzeb człowieka i to co się odnosi do środków ich zaspokojenia. Koperty oznaczamy liczbą porządkową w ten sposób, że liczba koperty zawierającej materiał dotyczący potrzeb człowieka odpowiada liczbie koperty zawierającej środki zaspokojenia tych potrzeb. Obok przyrody uwzględnić tu należy technikę, obok natury ludzkiej język, tak że ilość kopert wyniesie około 60 do 80.

3) Opracowanie zgromadzonych materiałów. Podczas rozpatrywania danego zagadnienia uczeń otwiera swą kopertę, bada, porównuje, przepisuje ważniejsze dokumenty, teksty, artykuły, kopiuje rysunki i szkice i t. p. Uczniowie uzupełniają też informacje, o ile okazują się niewystarczające i grupują je według zasad logicznych. Piszę się je na tablicy i każdy z uczniów zapisuje w swej „notatce życia“ (*cahier de vie*), z uwzględnieniem porządku logicznego. Poszczególne rubryki tych notatek odpowiadają materiałom zawartym w kopertach. Posiadanie tych „notatek życia“, ozdobionych rysunkami i obrazkami, napełniało dumą wszystkie dzieci. Każde z nich umiało na pamięć materiał w nich zawarty, a wiele też zachowało te notatki na przyszłość.

Nauczanie w szkole aktywnej nie jest wszystkim. W systemie, w którym żywy i czynny udział ucznia jest podstawą nauczania, gdzie wysiłek ujawnia się z wewnątrz na zewnątrz, tam konieczna jest też zmiana dyscypliny. Życie moralne i społeczne również w ten sposób rozwijać się musi. Kiedy

ogłosiłem swą książkę o samorządzie uczniowskim (*L'Autonomie des écoliers*), przestraszano się, mówiono, że głoszę anarchję. Było to niezrozumienie istoty wychowania społecznego. Dziecko od 7—12 roku życia ulega autorytetowi narzucanemu z zewnątrz, w późniejszym jednak wieku powinno się umieć kierować samem sobą i umieć współdziałać według zasad solidaryzmu. Stąd wynika potrzeba dyscypliny. System samorządu, umiejętnie stosowany, t. zn. gdy stawiamy porządek na pierwszym planie, a inicjatywę na drugim, celem uniknięcia pomyłek — daje wspaniałe wyniki. Są niemi wolność nauczyciela i ucznia oraz przygotowanie narodowi dobrych obywateli. Organizując samorząd, szkoła aktywna oswobadza dorosłych od niewolniczej dyscypliny. Z władcy absolutnego nauczyciel staje się zwykłym przedstawicielem władzy wykonawczej. Dopomaga uczniowi w razie przewinienia w szukaniu środków poprawy swego błędu i unikania go w przyszłości. W razie konfliktu między kolegami udają się zainteresowani do nauczyciela jako do kochanego sędziego. Zczasem zostaje przyjacielem uczniów, bardziej doświadczonym, u którego młodzież szuka pomocy i otuchy. Wolność nauczyciela — to pierwsza korzyść płynąca z samorządu uczniowskiego. Druga — to wolność ucznia, która go czasem wyzwala z pod opieki dorosłych i poddaje go opiece własnej świadomości moralnej. W okresie przejściowym, kiedy od autorytetu działającego z zewnątrz i nieodzownego wobec małych dzieci ujawnia się dążność do władzy, która ma swe źródło w świadomości moralnej człowieka, kryzys jest nieunikniony. Przejście musi więc być stopniowe. Wychowanie stopniowe usuwa dyscyplinę na plan dalszy, a wysuwa czynnik moralny na pierwsze miejsce. Wtedy tworzy się świadomość społeczna, budzi się zrozumienie, że społeczność doskonalić się może tylko przez pracę każdego dla dobra wszystkich, że prawa mają wtedy wartość, jeśli są podstawą wypełniania obowiązków. Odkrywamy tu słuszność zasady wyrażonej w „Umowie społecznej” J. J. Rousseau’a. Oswobodzenie nauczyciela i ucznia, oswobodzenie państwa — oto są trojaki dobrodziejstwa samorządu szkolnego. Należałoby jeszcze wspomnieć o trzecim punkcie, t. j. o oswobodzeniu państwa. Państwo w rękach czynników zdeorganizowanych, szarpiących się nawzajem, nie jest wolną instytucją, bo rządzoną i kierowaną według zmiennych kaprysów, afektów i namiętności poszczególnych osób czy grup. To samo dotyczy i państwa szkolnego, które jest związkiem państwa dorosłych i które mu przygotowuje obywateli, godnych tej nazwy.

Przytoczę tu dwa przykłady konkretne: jeden dotyczy międzynarodowej szkoły prywatnej w Genewie, drugi zaś szkoły publicznej w Agno, w kantonie Tessin. Celem urzeczywistnienia szkoły aktywnej stosowaliśmy w genewskiej szkole międzynarodowej różne metody, przedstawiające w istocie swej

różne strony tej samej naczelnej zasady, a więc dla dzieci w wieku przedszkolnym metodę *Montessori*, dla dzieci w wieku od lat 8—10 metodę Winnetkowską, pracę indywidualną oraz pracę zbiorową (metodę projektów), dla starszych od 10—12 metodę ośrodków zainteresowań *Decroly'ego*, następnie metodę, gdzie głównym ośrodkiem zainteresowań jest geografia społeczna i historia ekonomiczna. Aktywność uczniów ujawniała się tu w czworakiej postaci, które następowały kolejno w ciągu tygodnia, a mianowicie:

a) Praca indywidualna, której przedmiotem są rachunki, język i t. d. i w której posługujemy się wzorami pracy *Alexandry Deschamps* i podręcznikami stopniowanymi *Washburne'a*. Praca ta winna pozostawać w związku ze zorganizowaną pracą zbiorową, przyczem kierować się należy potrzebami i uzdolnieniami każdej jednostki.

b) Zorganizowana praca zbiorowa, gdzie podobnie jak w szkole *Decroly'ego*, gromadzą uczniowie wspólnymi siłami dokumenty i źródła i gdzie opracowują wspólnie temat, będący przedmiotem nauki w danym dniu pod kierunkiem nauczyciela, który wnosi własne doświadczenie i jasność myśli.

c) Swobodna praca indywidualna, w której dziecko zajmuje się doświadczeniami, porządkuje swe materiały i wyniki swych poszukiwań bądź to dla pracy zbiorowej, bądź też dla swej pracy swobodnej; praca ta przypada z reguły na pierwsze godziny przedpołudnia.

d) Wreszcie praca zbiorowa swobodna, kiedy dzieci pozostawione samym sobie, mogą powziąć zbiorową decyzję. Jest to metoda projektów *Dewey'a* i *d'Elsworth Collings'a*. Porządek w szkole, samorząd uczniowski, prace ręczne, wycieczki i zwiedzanie, przygotowywanie sztuk teatralnych, wieczory dla rodziców, wystawy — oto wolne zajęcia i prace, wyłaniające się z inicjatywy samych uczniów.

Drugi przykład wzięty jest ze szkoły publicznej w Agno, w której obowiązki objęła nauczycielka *Al. Boschetti*, uczennica *Marji Montessori*. Dzieci robotnicze i wieśniacze niełatwe były do prowadzenia i dwaj poprzednicy *p. Boschetti* osiągnęli nader nikłe rezultaty; radzili jej też, by w stosunku do dzieci postępowała jak najsurowiej. Ale *p. B.* wierzyła w metodę swobody i zaufania. Zaczęła swą pracę od nadania klasie wyglądu estetycznego; ustawiła ławki wzdłuż ścian dookoła sali i poleciła codziennie innemu dziecku przyozdobienie sali kwieciami i zielenią. Dzień pracy podzieliła sobie na trzy okresy: Część pierwszą dnia wypełniał kult piękna i dobra („akademja“), na co składały się opowiadania, recytacje, pieśni, czytanie utworów literatury pięknej, sceny dramatyczne. W ten sposób chciała zapewnić dzieciom w ich pracy atmosferę pogody i szkołę swą nazwała „szkołą pogodną“ (*l'École sereine*). Następnie zajmowały się dzieci jednym z przedmiotów nauki. Nauczycielka zabierała

zeszyty uczniów z wypracowaniami wieczorem i następnego dnia były one przedmiotem dyskusji i wspólnej poprawy. Odbywała się kontrola prac uczniowskich. Wreszcie trzeci dzień stanowiła swobodna praca indywidualna na podstawie rozdanych tematów, przyczem udzielała uczniom odpowiednich wskazówek, jak mają pracować, z jakich książek korzystać i t. p. Taka organizacja pracy wydała niezwykle piękne rezultaty, do czego jednak przyczynił się w znacznej mierze wpływ duchowy utalentowanej nauczycielki. Czy jednak urzeczywistnienie szkoły aktywnej zależy od wyjątkowych wychowawców? Niezawodnie cel nie jest łatwy do osiągnięcia, ale widzieć ten cel, znaczy już wiele. Dzień, w którym przygotowywani będą nauczyciele do urzeczywistnienia tego celu, do stworzenia szkoły aktywnej, nie jest już zbyt daleki.

Wspomnę wkońcu o wpływie zasad szkoły aktywnej i o znaczeniu M. Ligi Nowego Wychowania. Liga ta powstała w sierpniu 1921 na I. Międzynarodowym Kongresie Nowego Wychowania w Calais i liczy obecnie tysiące członków, reprezentujących 49 państw we wszystkich częściach świata. Ściśle neutralna pod względem politycznym, wyznaniowym i filozoficznym, Liga zmierza do urzeczywistnienia swych celów za pomocą międzynarodowych kongresów, odbywających się co dwa lata, na których gromadzą się wychowawcy wszystkich krajów, uznający zasady szkoły aktywnej. Organami Ligi są czasopisma w kilku językach wydawane i propagujące idee nowego wychowania: *The New Era*, *Das Werdende Zeitalter*, *Pour l'Ère Nouvelle*, *Nové Školy*. Liga posiada też Biuro informacyjne i propagandowe w Londynie z oddziałami w Berlinie i Paryżu, jej celom służy też M. Biuro Wychowania w Genewie.

Szkoła aktywna wygląda rozmaicie i ta różnorodność przy jednolitej zasadzie stanowi prawdziwą wartość tego rodzaju pracy. Liga M. W. jednoczy liczne grupy narodowe, między którymi sekcja polska z p. Heleną Radlińską na czele poczesne zajmuje miejsce. Grupy podkreślają charakter narodowy wychowania, ale dzięki wzajemnej wymianie doświadczeń przyczyniają się do wzbogacenia całej ludzkości. Wadą szkoły tradycyjnej było stawianie sobie za cel doprowadzenie ucznia do egzaminu i wykształcenie intelektualne. Był to cel jednostronny. Bogactwa i wielkości narodu nie mierzymy według wartości jednostronnych; miarą wielkości są charaktery obywateli. Hasłem doby dzisiejszej jest higiena fizyczna, umysłowa i duchowa. Szkoła aktywna chce wychować człowieka twórczego, zdolnego do ciągłego doskonalenia się duchowego.

Idee Ligi Narodów a wychowanie

w świetle publikacji Sekretariatu Ligi i Międzynarodowego Biura
Wychowania.

Ideę ochrony dziecka i młodzieży zaktualizował okres powojenny, gdy po klęsce katastrofalnej dziecko i młodzież dojrzewająca stała się nadzieją narodów i przyszłą podstawą ich istnienia. Liga Narodów koncentrująca w sobie wszelkie zagadnienia życia współczesnego, zajęła wobec wychowania młodej generacji stanowisko wybitnie aktywne i pozytywne. Chodziło o to, aby przyszłe pokolenie przyzwyczało się do idei Ligi Narodów, do tego nowego tworu, który w poszczególnych społeczeństwach niezawsze jest odpowiednio oceniany; przyszłe społeczeństwo uświadomi sobie konieczność Ligi, zapewni jej istnienie na przyszłość, wcieli się myślą, uczuciem i wolą w ideał pokoju powszechnego, jako warunku postępu i utrwalenia dotychczasowych zdobyczy kultury. Liga nie jest nadpaństwem, nie jest suwerenem państw, ale związkiem państw wolnych; ma ona wyłącznie charakter moralny¹⁾. Z tego właśnie wynikają jej tendencje propagandowe i dążenie do uzyskania posłuchu u wszystkich. Ze wzrostem znaczenia i autorytetu Ligi szerzenie jej ideałów przestaje być propagandą a przechodzi do tego zakresu potrzeb umysłowych, które należy w młodem pokoleniu stworzyć i rozbudzić, staje się zagadnieniem naukowym w uczelniach wyższych, przedmiotem nauczania w szkołach średnich i problemem dla zrozumienia przez uczniów szkół powszechnych.

Zadaniem naczelnem usiłowań pedagogicznych²⁾ Ligi Narodów jest rozbudzenie w młodzieży poczucia, że jest ona częścią nie tylko narodu ale całego społeczeństwa ludzkiego, że jako taka staje w szeregach dążących do pomnożenia dóbr kulturalnych i utrzymania pokoju. — To jest założenie pozytywne. Dołącza się do tego założenie negatywne — jedno społeczeństwo jest zależne od drugiego, bez współpracy wszystkich narodów niemożliwy staje się postęp kultury a nawet istnienie jednostkowe i zbiorowe. Wysuwają się więc na pierwsze miejsce zagadnienia natury socjalnej — wybitna zdobycz w pedagogice powojennej. W założeniach

¹⁾ Z ciekawszych prac polskich o Lidze Narodów por.: Stan Posner: „Liga Narodów“ siedem odczytów. Warszawa 1925 r. Jadwiga Romcówna: „Działalność sekcji społecznej Ligi Narodów“ Przegląd Wsp. Marzec 1929 r. Stan. Wędkiewicz: „Sekretariat Ligi Narodów“ Przegl. Wsp. Wrzesień 1929 r. Aleks. Bregman: „Dziesięć lat Ligi Narodów“ Tendencje dotychczasowej ewolucji. Przegl. Wsp. Wrzesień 1929 r.

²⁾ Zagadnieniem pacyfistycznego wychowania młodzieży zajmują się rozmaite komisje, które są członkami Sekretariatu Ligi Narodów n. p. sekcja higieny, problemów socjalnych, współpracy intelektualnej.

i tendencjach pedagogicznych Ligi Narodów uwydatnione zostało archimedesowskie powiedzenie Leibniza o możliwości przekształcenia społeczeństwa przez wychowanie i uwzględniona została aktywność dziecka.

Postulaty Komisji Współpracy Intelktualnej.

Według takich założeń zostały sformułowane postulaty komitetu ekspertów przy Komisji Współpracy Intelktualnej Ligi Narodów¹⁾ dotyczące problemu: „Jak zaznajamiać z Ligą Narodów i rozbudzić ducha współpracy międzynarodowej” (publ. Ligi Narodów *„Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de Coopération internationale”* Genewé, 1927). Uwagę skierowują eksperci na szkołę, która ma urobić w dziecku nowy pogląd na świat i stosunki międzynarodowe²⁾. Tam, jako na gruncie najpodatniejszym należałoby szerzyć znajomość idei Ligi nie tylko przez zintelektualizowane wykłady, ale także przez wyzyskanie uczuciowych i woluntarystycznych dyspozycji dziecka. Idee Ligi mają przeniknąć do wszystkich szkół powszechnych, wiejskich i miejskich, do szkół średnich, do uniwersytetów i do instytucji oświatowych. Komisja powinna rozłożyć opiekę nad zredagowaniem i rozszerzaniem odpowiednich książek i broszur. Wyszukanie odpowiednich nauczycieli, którzyby szerzyli idee Ligi i współpracy narodów, jest poważnym problemem zainteresowań komitetu ekspertów. Ułatwi tę pracę stworzenie biura centralnego, któreby zbierało informacje o pracy szkoły dla Ligi Narodów.

Częściowa realizacja postulatów K. W. I.

Postulaty te doczekały się częściowej realizacji. Oto Sekretariat wydał książeczkę przeznaczoną dla nauczycielstwa p. t. „Cele i organizacja Ligi Narodów” (*„Les fins et l'organisation de la Société des Nations”*) Genewa 1929 r. Przekład jej na język polski byłby wielce pożądany). Oto zorganizowany został przez Międzynarodowe Biuro Wychowania. (*Bureau international d'éducation*) kurs specjalny dla nauczycieli celem wprowadzenia w obręb programu szkolnego wiadomości o Lidze Narodów i jej ideach³⁾.

¹⁾ „La Commission internationale de Cooperation intellectuelle de la Société des Nations” jako członek Sekretariatu — wyloniła komitet ekspertów „pour étudier les meilleurs moyens d'enseigner à la jeunesse les buts de la Société de N.” (*„Les fins et l'organisation de la S. d. N.”* str. 46). Co do danych fakt. por. art. S. w *Ruchu Pedagogicznym* Luty 1926 r.

²⁾ Por. podobne założenia artykułu Korffa p. t. „Zivilisationspädagogik” w *„Die Erziehung”* Luty 1929 r.

³⁾ O wprowadzeniu idei Ligi Narodów do programów w szkołach niemieckich por. Johannsena *„Völkerbund u. Völkerversöhnung in der Schule.”* w *„Die Erziehung”* zesz. 7. Kwiecień. 1929 r.

O kursie por. *„Rapport sur le premier cours special pour les membres du personnel enseignant organisé par le bureau international d'éducation du 20 ao ut au 1-er Septembre 1928, pour faire suite aux recommandations du*

Wśród 161 uczestników Francja posiadała 87, Polska 3. Program prac na kursie przedstawiał się bardzo żywo; a więc p. Oprescu, sekretarz komisji współpracy intelektualnej, mówił ogólnie o teście komisji, pani Schmidt zajęła stanowisko dydaktyczne, wyjaśniając, jak należy zainteresować uczniów międzynarodową organizacją pracy; dla p. Maurette'a geografia ogólna i ekonomiczna są terenem, na którym można wyjaśniać w szkole owe zagadnienia, panu de la Harpe historia wydaje się odpowiedniejsza. Prof. Bovet wygłosił odczyt o zasadach szkoły aktywnej i wychowania dla idei pokoju, Claparède mówił o psychologii afektów i o duchu międzynarodowym. Inni referenci donosili o pracy nad pokojem w swoich krajach; p. Wolfe o pracy w Ameryce, p. Widegren w krajach skandynawskich, p. Dohna w Niemczech i t. d.

Nieskoordynowane napozór wykłady zawierały w komplecie naczelną ideę kursu. Syntetycznie stwierdzono, że problemy i zagadnienia dotyczące wychowania w idei pokoju i współpracy mają walor naukowy i należą do psychologii, etyki, socjologii i religjoznawstwa.

Psychologia pedagogiczna jest w tym programie najistotniejsza. Znając duszę dziecka, można sumiennie urobić ją w myśl owych ideałów, uodpornić na wszelkie zakusy instyktowe złe i w rezultatach katastrofalne. P. Bovet, który w swej książce p. t. „Instykt walki“¹⁾ stwierdzał egzystencję instyktu batalistycznego i możliwość przemiany tego popędu na korzystne dążności, pragnie w tym kierunku wyzyskać wrodzoną aktywność i ciekawość dziecka. Dzięki tym dyspozycjom umożliwić można spotkanie się na neutralnym terenie dzieci z różnych krajów, pracę i zabawę wspólną (teatry dziecięce). Należy skierować baczną uwagę na literaturę dziecięcą²⁾ — znajomość najwybitniejszych angielskich dzieł literatury dziecięcej zaszczerpiona n. p. w Niemczech może w przyszłości być dla idei pokoju b. korzystna — to samo odnosi się do wzajemnego zaznajamiania z zabawami i zwyczajami, pieśniami i ceremoniałem innych narodów. W tem wszystkim dziecko nie ma być tylko receptywne, ma brać udział wybitny, ma przez aktywność własną wyrobić w sobie zaczątki przyszłej sympatii i przyszłej tolerancji wobec już nie obcych ludzi, narodów, społeczeństw.

Na pograniczu psychologii i etyki umieścił swe koncepcje Claparède. Sfera intelektualna i emocjonalna naszej duszy

Sous-Comité d' Experts de la Commission Internationale de cooperation intellectuelle de la S. d. N." Genève.

„Sprawozdanie z pierwszego kursu specjalnego dla nauczycielstwa zorganizowanego przez biuro międzynarodowe wychowania, od 20 sierpnia do 1 września 1928 r. — jako wykonanie polecenia podkomitetu ekspertów międzynarodowej komisji współpracy intelektualnej L. N.“

¹⁾ „L' instinct combatif.“ 1917. Przekł. polski 1928 r.

²⁾ Por. Litterature enfantine et collaboration internationale, Genève 1929. — wyd. B. I. G.

są ze sobą sprzężone. Ich równowaga jest ideałem, przewaga jednej sfery nad drugą może być szkodliwa. Uczucia mogą przekształcić się w afekty i jako takie zwrócone w kierunku ujemnym grożą niebezpieczeństwem; wówczas należy apelować do sfery intelektualnej, która odgrywa rolę hamulca. Afekt złości i nienawiści zostaje złagodzony przez uświadomienie sobie przyczyn i skutków owego przeżycia; napewno nie dojdzie do walki, gdy rozum wskaże na rezultaty takiego postępowania gwałtownego. Hasłem Claparède'a jest unikanie t. zw. myślenia afektywnego, wzburzonego, podnieconego a krzewienie lojalności i sumienności w myśleniu, „bez której nie jest możliwa współpraca socjalna i międzynarodowa“.

Zwróciłem uwagę na te referaty ze względu na referentów, którzy są naukowcami i żeby wskazać, iż problemat wychowania dla pokoju jest wyraziście naukowy.

Wspomniany przedtem wykład p. Maurette'a ciekawy był ze względu na wciągnięcie w orbitę owego problemu zagadnień socjalnych i dydaktycznych. Ideą centralną jest postulat wiedzy socjologicznej w zakresie solidarności i niezawisłości jednostki, konieczności współpracy między społeczeństwami i t. p. faktów. Musiałyby one być odpowiednio wcielane w materiał nauczania i zgodnie z wiekiem i poziomem inteligencji podawane uczniom. Wątek wykładów o dydaktycznych wskazaniach snuje się następująco: Wskazać należy na specjalizację w zakresie każdego działania i wynikającą stąd zawiłość wzajemną działających — tę kwestję można wyjaśnić przy geografii ekonomicznej. I-mo Na przykładach objaśniana się zagadnienie produkcji, pracy i krążenia artykułów tej produkcji — Anglja produkuje n. p. węgiel, Ameryka bawełnę; następuje wymiana dóbr i t. d. II-do. Ideę solidarności ekonomicznej umacnia się przez wskazanie różnorodności terenu państw poszczególnych — jedno państwa są wybitnie przemysłowe inne rolnicze. Sposób rozwiązania tych problemów zależny jest oczywiście od rodzaju szkoły — na stopniu najniższym n. p. zwraca się uwagę na zależność nieporadnego dziecka od starszych i t. d., stopień średni może już przyjąć przykłady natury socjologicznej — od spostrzeżeń regionalnych do studjów nad sytuacjami ekonomicznymi poszczególnych społeczeństw. Teoretycznie i ściśle naukowo rozwiąże te problematy studjum uniwersyteckie.

Także geografia ogólna przez wskazanie na obiektywne fakty n. p. określenie różności między państwami, wskazanie zależności wzajemnej i t. d. może przyczynić się do wzbudzenia tych idei.

Wychowanie religijne może być żyznym terenem, na którym wyrośnie poczucie ważności idei pokoju. Uduchowieć nasze życie, nie pozwolić mu zgubić się w rozważaniach materialistycznych, dać czas na błogie chwile kontemplacji i przeżycia prawdziwej przyjaźni i sympatii gorącej oto

istotny cel edukacji religijnej, a jeśli do tego oprze się to na idei pacyfizmu i wyzyska praktycznie, wówczas zdoła się dusze młode nie tylko przerobić, ale użyć im prawdziwej radości życia i zdrowia moralnego. Pani Strong chce w ten sposób pokierować wychowaniem w t. zw. obozach międzynarodowych¹⁾.

Za istotne środki wychowujące generację młodą w duchu pokoju uznano korespondencję między szkołami różnych państw, kino, radio, dzienniki dla młodzieży i zjazdy międzynarodowe uczniów. Poszczególni referenci i referentki omawiały dotychczasową działalność swoich państw w tym zakresie.

W lipcu 1929 r. Liga Narodów wydała biuletyn pedagogiczny²⁾. We wstępie omawiającym genezę zainteresowań pedagogicznych w obrębie Ligi Narodów warto zwrócić uwagę na rezolucję, według której zgromadzenie Ligi Narodów domaga się od rządów państw należących do Ligi, aby wprowadziły wiadomości o Lidze do szkoły³⁾.

Informuje biuletyn o działalności rozmaitych państw w kierunku szerzenia idei współpracy międzynarodowej, podaje rezultaty ankiety o filmie przeciwojennym. Z artykułu o zebraniach uczniów poszczególnych narodowości dowiedzieć się można, z jakim olbrzymim zainteresowaniem i zapałem młodzież aktywnie przyczyniała się do wzajemnego zbliżenia. Zabawy wspólne były tak zorganizowane, że każdy młody reprezentant swego narodu mógł się odpowiednio wypowiedzieć we własnym języku, śpiewać własne piosenki. Oto n. p. spis piosenek mimicznych:

Nous etions trois filles. toutes à marier;	} franc.
Le roi fait battre le tambour	
Gretlein, willst du tanzen?	} niem.
Hänschen Klein;	
Oh no! John, no John! — ang.	

Zasadniczo były reprezentowane trzy języki, francuski angielski i niemiecki, Ze sprawozdania bije fala optymizmu i nadziei.

¹⁾ Podobny do tego jest zjazd młodzieży w Niemczech — por. Internationale Begegnungen auf der Freusburg an der Sieg — od 30 lipca do 7 sierpnia 1927 r. — doniesienie o tem w „Rundbrief d. Kronacher Bundes” 7. 1927 ¹/₅ — nastąpiła wymiana zdań w zakresie problemów: poglądu na świat i religii, polityki i gospodarstwa, kształcenia życia, pedagogiki. por. też Wilhelm Stählin: „Über die Jugendbewegung” w „Die Erziehung” Zesz. 2/IV Listopad. 1928 r.

²⁾ Ciekawe rozdziały to: „L'énfance et les films de Guerre” i „Les reunions scolaires internationales de vacances”.

³⁾ W streszczeniu brzmi rezolucja następująco: Zgromadzenie domaga się od rządów, które są członkami Ligi, aby postarały się usilnie o rozszerzenie znajomości celów i organizacji Ligi pośród młodzieży i dzieci i dbały o zorganizowanie odpowiednich instytucji. (str. 5).

Zwróćmy wkońcu uwagę na udział Polski w szerzeniu idei pacyfizmu i Ligi Narodów. Ks. Aksander Wójcicki — autor artykułu na ten temat stwierdza, że Polska, której odrodzenie przypada na okres tworzenia się Ligi Narodów, zainteresowała się ideami pacyfizmu, a przez położenie geograficzne i historyczne posłannictwo kulturalne ideą współpracy międzynarodowej¹⁾. Ale brak jeszcze odpowiednich sił nauczycielskich, któreby mogły młodzież poprowadzić w tym kierunku i popularnych podręczników o Lidze. Jednak już w szkole powszechnej na stopniach wyższych wskazuje się na takie fakty, jak wskrzeszenie Polski, idea Wilsona i traktat wersalski. Ministerstwo W. R. i O. P. w porozumieniu z Ministerstwem Spraw Zagranicznych niejednokrotnie wysyła pedagogów bądź na zjazdy pedagogiczne do Genewy, bądź na inne zgromadzenia międzynarodowe. W szkołach średnich nauka o Lidze Narodów postępuje już w formie teoretycznej i wiąże się z udzielaniem wiadomości ogólnych o państwie. W programach kursów wakacyjnych urządzanych w Warszawie, Krakowie i t. d. znalazły się teoretyczne wykłady o Lidze Narodów i jej zadaniach a zarazem wznowiono apel poprowadzenia nauki o tem w szkole. Towarzystwo przyjaciół Ligi Narodów w Polsce wysyła przy poparciu władz do Genewy uczniów i nauczycieli na kursy a w kraju propaguje idee Ligi przez imprezy i konferencje specjalne. Krzewienie międzynarodowej korespondencji międzyszkolnej, wydawanie tygodnika, urządzanie posiedzeń informacyjnych i wieców dyskusyjnych — oto dalsze etapy pracy Towarzystwa. W zakresie uniwersyteckim nauka o Lidze Narodów albo zajmuje stanowisko odrębne, albo podpada z wybitnem jej uwzględnieniem

¹⁾ W okresie Kom. Ed. Nar. idea zjednoczenia narodów była w Polsce bardzo żywa. Oto, co o tem pisze Tyńc w swem dziele „Nauka moralna w szkołach Kom. Ed. Nar.“ Kraków 1922: „Ale nauka prawa narodów rzuciła w dusze szlachetniejsze, jeszcze czystsze ziarna. Ucząc, że „układ równowagi w potęgach narodów“, który ma niby na celu wzajemne bezpieczeństwo, właściwie te narody rozłącza i różni, osłabia i zmusza do ustawicznych zbrojeń, jest złą „chimerą“, głosiło zarazem, że stworzenie „związku sprawiedliwego narodów, ku wspólnej obronie“, mającego na celu położenie tamy „chciwości i ambicji“ ze wszechmiar było zbawienne i pożądane. „...jeżeli narody z niewiadomości i błędów oswobodzone zostaną, jeżeli oświecone i dobrze wewnątrz rządne być zaczną, natenczas zachowanie przyrodzonych powinności, uroczyste wzajemnych należności uznanie i powszechne przymierze obronne między narodami w uczestnictwie zostających nieuchronnie nastąpić musi. Nic w tem nie masz niepodobnego, co jest zupełnie zgodne z przyrodzeniem, zgodne z istotą społeczności politycznej, zgodne z prawdziwymi interesami narodów, do czego nawet konieczna i oczywista potrzeba wszystkich pociąga“ (Stroynowski) (str. 301). Dodajmy, że młodzież czytała w J. K. Skrzetuskiego: Hist. polit. dla szlachetnej młodzi (Cz. II. W-a 1775) króla francuskiego Henryka IV. „projekt czyli ułożenie nieprzerwane w Europie pokoju“, projekt stworzenia konfederacji państwowej. Ukazywano tym sposobem młodzieży, choć w dalekiej perspektywie dziejowej... cudny miraż powszechnego pokoju, powszechnej zgody między narodami i państwami, jakby mając wszechuropejskiej jeśli nie wszechświatowej Ligi Narodów...“ str. 256—257.

pod naukę prawa narodów, historii nowożytnej lub socjologii. Ks. Wójcicki poświęcił jedno półrocze kursowi „O podstawach moralnych życia międzynarodowego po wojnie”, w którym specjalną uwagę zwrócił na Ligę Narodów. Na posiedzeniach seminarjów uniwersyteckich (n. p. Lwów) rozpatruje się problemy związane z Ligą Narodów, biblioteki zapełniają się powoli rozprawami polskimi z tej dziedziny. Odczuwać się jednak daje brak polskiej książki informacyjnej o Lidze Narodów. Prof. uniw. warsz. Halecki podjął myśl przygotowania a) dzieła naukowego o Lidze Narodów, przeznaczonego dla uniwersytetów, b) rozprawy popularnej dla młodzieży szkolnej c) broszury popularnej dla szerokich mas. Postulat zakładania bibliotek zawierających książki o Lidze Narodów jest bardzo ważny i powoli się realizuje.

Pedagogiczne Kongresy międzynarodowe.

Ziarno rzucone przez L. N. bujne wydaje owoce. Najczelne idee „Światowej Federacji Związków pedagog.” ustalone na Kongresie Pedagog. w San Francisco w lipcu 1923 r. głosiły bezwzględna pracę i wysiłek w kierunku wychowania młodzieży w duchu pacyfizmu i tolerancji. Oto niektóre postulaty: „Stwarzać związki przyjaźni i dobrej woli między narodami; budzić na całym świecie bezwzględne poszanowanie praw i przywilejów wszystkich narodów, bez różnicy ras i religij; szerzyć życzliwą ocenę właściwości, charakteryzujących ludzi innych narodów i innych ras;” i t. d. T. zw. Lokarna pedagogiczne i zjazdy genewskie¹⁾, sierpniowy Międzynarodowy Kongres Ligi Nowego Wychowania w Helsingör²⁾, częściowa realizacja koncepcji Międzynarodowego Muzeum pedagogicznego „Musée mondial de l'enseignement” są doskonałym rezultatem wysiłków i idei bądź Międzynarodowego Biura Wychowania „Bureau International d'Education”, bądź Komisji Współpracy Intelktualnej przy L. N. Na zjazdach i kongresach niektóre referaty były rozszerzeniem idei obu instytucyj. W Genewie mówiono o znaczeniu prasy dla idei wychowania pacyfistycznego, o wychowaniu w duchu demokratycznym, który jest warunkiem pokoju (Alfred Thomas) Prof. S. Szuman z Krakowa mówił o psychicznych dyspozycjach dziecka polskiego do rozwinięcia w sobie życzliwości i tolerancji wobec innych narodów a współpraca ks. Radziwiłłówny w sekcji badającej możliwości współżycia narodów wskazywała na to, w jakim duchu postępować będzie w Polsce krzewienie idei zjednoczenia narodów.

¹⁾ Por.: Sprawozdanie z „Trzeciego Kongresu Światowej Federacji Związków Pedagogicznych” w Genewie w „Chowannic” Zesz. IV. R. 1929 r. — Bobkowska W.

²⁾ Por. także sprawozdanie p. Spoczyńskiej i Dr. Z. Bastgenówny „V-ty Kongres Międzynarodowej Ligi N. Wych. w Elsinore” w „Ruchu Pedagog.” Paźdź. i Listop. 1929. Nr. 10—11.

Kongres w Helsingör także kontynuował idee Ligi. Wskazywały na to referaty o takich intytulacjach jak: „Wychowanie jako czynnik międzynarodowego porozumienia” (Sydney Herbert-Daugaard); demonstracje filmów dotyczących tego zagadnienia, informacje o poczynaniach dydaktycznych w rozmaitych krajach w celu usunięcia wszelakiego widma wojny z duszy dziecka¹⁾.

To, co dotychczas uczyniono w tym zakresie, wskazuje na potężną rozbudowę w przyszłości. Zagadnienie wychowania w myśl nowych ideałów zgody i współpracy narodów stanie się nie tylko problemem dydaktyki w obrębie przedmiotów szczegółowych, ale samo dla siebie będzie przedmiotem nauczania jak n. p. nauka o państwie lub moralności a w zakresie poważniejszym przedmiotem naukowego badania w obrębie wielkiej, rozległej nauki o wychowaniu.

DR ZOFIA SZYBAŁSKA.

Szkoła naukowo-doświadczalna przy uniwersytecie w Jenie i „Tydzień pedagogiczny“.

Choć Jena jest małym miastem, jednak ściąga do siebie świat pedagogiczny, gdyż tam na uniwersytecie wykłada prof. P. Petersen, autor cennych dzieł²⁾, człowiek o szerokim umyśle i inicjatywie. Skupia wokoło siebie młodzież, studującą nauki pedagogiczne, wiedzie ją po szlakach nowoczesnej myśli, zbliża do ognisk wychowania nowego i sam zakłada przy uniwersytecie szkołkę doświadczalną. Wydział uniwersytetu współdziała w tej pracy, gdyż utrzymuje przed szkołą typu Montessori, a miasto także pomaga w doświadczeniach naukowych, zakładając n. p. próbną szkołkę Montessori o czterech klasach. Cichy zakątek ziemi turyngskiej nadaje się do poważnej, skupionej pracy, podobnie jak Kraków.

Prof. Petersen należy do tej wielkiej rodziny twórców nowego wychowania, którzy w Niemczech występują w Landerziehungsheimach, w Hamburgische Versuchsschule, w Anglii, Ameryce, jako Dalton, Winnetka, Gary czy Howard Plan. Szkoła, którą założył przy uniwersytecie przed 6 laty, nie jest szkołą ćwiczeń

¹⁾ W związku z kongresami pedagogicznymi dodaję nawiasowo, że przedmioty obrad na kongresach mają charakter wybitnie praktyczno-techniczny; daję się z żalem zauważyć brak sekcji ściśle naukowych omawiających i badających problemy ściśle w dziedzinie nauki o wychowaniu. Może jest to skutkiem tego dziwnego faktu, że t. zw. nauki pedagogiczne nie mają jeszcze ustalonej metodologii a nawet kwestionowana jest ich naukowość; kto więc, czy z tego braku teoretycznej unifikacji nauk pedagogicznych nie wynika pewna dorywczność kongresów, ich niezaawansze odpowiednie zorganizowanie i to, że kongresy niezaawansze są zdolne wyczerpać istotne zagadnienia wychowawcze w całej pełni.

²⁾ „Die allgemeine Erziehung-austalt“, „Die neu-europäische Erziehungsbewegung“, „Innere Schulreform u. neue Erziehung“, „Der Jena-Plan“.

dla słuchaczy studjum pedagogicznego, ale jego własnym laboratorium doświadczalnym. Pod jego kierunkiem pracują w niej młodzi nauczyciele o przeciętnych kwalifikacjach, którzy mają chęć do naukowej współpracy. Nie zatrzymuje ich przy sobie długo, 3 lata uważa za wystarczające, gdyż zależy mu na tem, by szli dalej i byli krzewicielami nabytych doświadczeń i wiadomości.

Założenie pracy prof. Petersena jest demokratyczne. Nie zakłada on szkoły dla bogatych, jakim jest każdy Landerziehungsheim (Ognisko wiejskie), ale pracuje nad tem, jak przenieść przeciętny typ szkółki wiejskiej, aby odpowiadała wymaganiom nowych metod nauczania i wychowania. Szkołka wiejska, niemiecka jest jedno- lub dwuklasowa, łączy w jednej izbie trzy klasy, z których każda kolejno głośno odrabia swoje pensum z nauczycielem, podczas gdy inne mają zajęcia ciche. Otóż ten przydział 3 izb na 8 lat nauki zachowuje prof. Petersen z tą różnicą że 3 lub 2 stopnie stanowią grupę, uczącą się razem, więc dzieci od 6—9 lat od 9—12 i od 12—14. Jaki cel takiego grupowania? Ideał szkoły dzisiejszej — to szkoła pracy, szkoła twórcza. Nauczycielstwo tkwi jednak w dawnych metodach, w werbalizmie i z trudnością powstrzymuje się od narzucania swej woli. Przy grupie dzieci w różnym wieku i różnym stopniu rozwoju, nauczyciel z konieczności staje się obserwatorem i zostawia pole do samodzielnej pracy. To jedna korzyść, a druga społeczna: grupka tych 20—30 dzieci, a 90 w całej szkole tworzy małe społeczeństwo, jedni drugim pomagają; zdolniejsi lub z większą inicjatywą wysuwają się na stanowiska kierownicze, stają się opiekunami i pomocnikami słabszych. W ten sposób przygotowują się do roli, jaką zajmą potem zapewne w swem środowisku; od zaradomości, w jaką wprawiają, wprowadzone w Niemczech klasy dla wyjątkowo zdolnych, ochrona doświadczenia, gdyż w grupie zdolności przejawiają się rozmaicie i niejeden pierwszy w matematyce łączy się w nauce języka z grupą słabszą. Mniej zdolni nie tracą w grupach, często rozwijają się szybciej, pociągnięci przez zdolniejszych, albo przyłączają się do młodszych, czy mniej rozwiniętych, nie przemęczają się, zachowują właściwe sobie tempo pracy.

Każda grupa posiada swój własny pokój, swego nauczyciela, odrębną swą fizjonomję. Urządzenie wszędzie składa się z lekkich stolików i krzesełek, które dowolnie można przestawiać. Ma to swoje znaczenie. Ustawienie mebli nadaje mieszkaniu charakter i wywołuje nastrój. Sztywność ławek szkolnych wpływa na nauczyciela i na uczniów — wytwarza się odległość, brak zrozumienia; przy wielu zajęciach swobodnych ławki tamują ruchy. Sprzęty łatwo przesuwalne odpowiadają ruchliwości dziecka, a przestawianie ich ciche jest znakomitą ćwiczeniem zręczności i grzeczności. Dzieci swój pokój szkolny ozdabiają, porządkują, nawet i malują, gdy

trzeba, w ten sposób przywiązują się do swego otoczenia i dbają o nie.

Rozkład nauki na cały tydzień nie jest niezbitcie jeden, zmiany są dopuszczalne. Zajęcia w grupie zaczynają się o 9-ej zwykle od t. zw. koła: krzeselka ustawione są w okrąg, śpiew chórem, jedno z dzieci albo coś odczytuje, albo referuje, potem nawiązuje się rozmowa, wzajemne wyjaśnienia, nauczyciel na końcu uzupełnia. Gdy materiał w ten sposób został przerobiony, szybko przesuwają się krzeselka do stolików i dzieci zasiadają dowolnie, opracowują pisemnie omówiony temat. Posługują się wtedy pomocami szkolnymi, które są w szafie podręcznej, szukają w encyklopedjach, atlasach; wykonują rysunki, czy dobierają ilustracje do swych prac. Nie wcześniej jednak powstaje z tego materiału zadanie — gotowe aż nauczyciel przejrzy, poprawi. Już bez błędów, poprawek wygotowują pracę, której treść poważna ma się łączyć w jedno z estetyczną formą. Pięknie wyglądają te arkusze, ujęte w ornament własnej kompozycji, zdobne w rysunki, starannem pisanem pismem.

Mniej więcej o 10^{1/2}, śniadanie. Pauzy dotychczas nie bywa; znów przemeblowana sala. Stoły stają w rząd, załane obrusami, dzieci wraz z nauczycielem zasiadają do jedzenia, przy czem swobodna rozmowa; doskonała nauka dobrych form towarzyskich. Po śniadaniu zwykle samodzielna praca n. p. rachunki; dzieci według umiejętności łączą się w grupki i dobierają sobie zadania z podręczników matematycznych.

Zwykle podnoszą się zarzuty w stosunku do szkół opartych na zasadzie wolności, że prowadzone są bez planu. Otóż nie! plan nauki jest obmyślony przez nauczyciela na długi okres czasu; nauczyciel nie przestaje być kierownikiem grupy i plan swój wysuwa, omawia z dziećmi tak, że staje się bezwiednie ich własnym. Według planu rozłożone są tematy do wykładów, które dzieci obejmują. Jednak program ten nie jest bezwzględna stałą; gdy życie nasuwa zainteresowania, wówczas odstępuje się chwilowo od powziętych uchał, by omówić lot Nobilego, Zeppelina, czy materiały przyrodnicze, nzebierane na wycieczce lub wakacjach. Plan opiera się na zasadzie naturalnej: młodsze dzieci kształcą się na otoczeniu najbliższem, a w miarę wyższej grupy zatacza się dalsze kręgi, wychodzi poza miasto i kraj rodzinny i poza Europę. Jaka kolejność będzie omawianego programu w przeciągu 8 lat, to obojętne; to co stanowi podstawę elementarnego wykształcenia człowieka, to szkoła podejmuje. Jako przykład dowolności w przedstawianiu materiału, a stosowania do zainteresowań, niechaj posłuży to, że w roku ubiegłym najwyższy stopień wybrał Amerykę za przedmiot nauki geografji, aby śledzić równocześnie podróż prof. Petersena i korzystać z jego listów.

Poza przedmiotami, stanowiącemi podstawę obecnej szkoły

zawdzięcza rodzicom. Każdy z wychowawców odwiedza domy rodzinne swojej grupy i zna warunki, w jakich dzieci wzrastają.

Pobudzenie energii twórczej, sądzenie wyników swej pracy, porównywanie jej z innymi jest zawsze warunkiem postępu. Na końcu tygodnia każda grupa zastanawia się nad przerebionym materiałem; dzieci żądają często powtarzania, utrwalenia sobie wiadomości, Kilka razy do roku odbywa się popis międzygrupowy; każda z grup wystawia swoje prace i wygłasza swe najlepsze referaty, śpiewa najpiękniejsze pieśni i deklamuje wiersze. Gdy dzieci z Bremy, ze szkoły próbnej, przybyły w odwiedziny odbył się wzajemny egzamin przedmiotów szkolnych i przedstawienie.

Zajmującym może być dla pedagogów przedstawienie paru lekcji, tak jak się odbywały lub spostrzeżeń, wyjętych z dokumentów szkolnych.

Więc weźmy grupę najwyższą. Zaczyna się zajęcie szkolne od pytania, stawianego przez t. zw. „Mahnera”, u nas porządkowego czy wójta: „kto ma coś do zakomunikowania?”... Zawiadamiają niektórzy o zbliżających się urodzinach jednej z koleżanek. Wybrano od razu komisję, która zajmie się przygotowaniem uroczystości, wyznaczono dzień i godziny zabawy. Inni podają wiadomość wyczytaną w gazetach, — o włamaniu się do banku. Sypią się uzupełnienia, temat ten widocznie dzieci porywa. Nauczyciel milczy, czeka spokojnie, tylko kilku uwagami chłodzi zapal. Rozpoczyna się właściwa lekcja, przedmiotem na ten dzień Alaska. Tematy dzieci miały rozdane na szereg tygodni naprzód. Dotrzymania terminu pilnuje ów wójt klasy. Występuje przed mapę młody prelegent, oznacza dokładnie granice Alaski, mówi o jej florze i faunie. Wiadomości pozbierał i z podręczników i z opisu wypraw podróżników, których często cytuje. Opowiadanie swe ilustruje rycinami, które wyszukał w różnych książkach. Po skończeniu dzieci zgłaszają u wójta pytania. Okazuje się, że nie zrozumiwały, co to jest skorbut, nie wiedzą, jak wygląda koń morski. Wzajemnie udzielają sobie wyjaśnień, obiecują przynieść na następny raz różne uzupełnienia do wykładu, zasuszonego konika morskiego, to ilustrację. Po wyczerpaniu pytań zabiera głos nauczyciel i dopełnia materiał. Następnie dzieci grupują się przy stolikach, jak chcą po dwoje, sześcioro, czy pojedynczo i opracowują pisemnie omawiany temat, opierając się, bądź to na przerebionej lekcji, bądź uzupełniając na podstawie książek, które mają w podręcznej bibliotece.

Niezawsze jednak zdarza się, że temat jest tak porządnie opracowany, jak ten o Alasce. Mielśmy w niższej grupie lekcję o świni, przygotowaną przez małego statystyka, który na nic więcej nie zwrócił uwagi, jak tylko na cyfry, a te pozbierał bardzo pracowicie: ile Niemcy zjadają świń w ciągu roku, jaki jest przyrost świń, jaki przywóz i t. p. Był to tego rodzaju umysł suchy, który zawsze w ten sposób ujmował za-

gadnienia; tu już większą pracę miał nauczyciel, by temat rozszerzyć, a dzieci w opracowaniach swych musiały znacznie więcej opierać się na książkach podręcznych, niż na wykładzie.

Ze sprawozdań szkolnych było widocznem, że w roku poprzednim dużo zajmowano się literaturą. Czytano w grupie najwyższej dramaty Goethego, a przytem i monografie, do pisania jednak sprawozdań literackich nie okazali uczniowie chęci, tłumaczyli to w ten sposób, że nic innego nie potrafia napisać, jak to, co znajdują w dziełach krytycznych. Natomiast odczuwali braki w opanowaniu formy stylistycznej, chcieliby pisać tak pięknie, jak w książkach. Stąd nastąpiło dłuższe zastanowienie się nad formami stylistycznymi i pisanie różnych przykładów: poetycznych opisów, listów, sprawozdań, zamówień i t. p.

Nauczyciel chce wprowadzić w formy nowej poezji. Dobiera kilka urywków i czyta w grupie, nie znajduje oddźwięku. Notuje sobie postanowienie odczytywania częściej wierszy współczesnych, będzie śledził za wrażeniami i oswajaniem się z nową formą.

To znów przykład ciekawy zwalczania literatury brukowej. Nauczyciel widzi, że wkrada się ona. Czeką na sposobność zwalczania jej niedługo, gdyż jeden z chłopców przynosi książkę taką do odczytywania na lekcji. Czyta z niej urywek, wśród dzieci powstaje konsternacja, potem gwałtowna polemika. Nauczyciel wyciąga i podkreśla takie sytuacje, które nie godzą się z prawdą życia, наконец odczytuje satyrę na powieści Maya i tym podobne. Śmiech pogłębia zwolenników, środek ten dotychczas okazał się najlepszym w zwalczaniu literatury brukowej.

Dzieci same utrzymują porządek w szkole. Do upomnienia wybiera grupa z pośród siebie jedno dziecko. Ono w razie hałasu, przeszkadzania w pracy przypomina o ciszy; w najwyższej grupie umówiono się, że uderzenie w gong będzie znakiem spokoju. Gdy zachodzą przewiny szkolne, dzieci same sądzą, jednak nie przybierają pozy trybunału, nie rozdzielają urzędów, jak to bywa nieraz w szkołach. Prosto wspólnie w grupie zastanawiają się nad wypadkiem. Kary zachodziły różne: było i napominanie i zapisywanie nazwiska na tablicy i odsyłanie do domu i porozumiewanie się z rodzicami. Raz gdy chłopiec jeden plotkował, wywołało to ogromne oburzenie. Chłopcy chcieli go wykluczyć ze szkoły, dziewczynki okazały współczucie i jedna dla obrony ofiarowała winowajcy swoją opiekę i przyjaźń. Miała mu pomagać do pracy nad sobą — Nemezis dziejowa często srogo potraktuje wybranca losu. Dziewczynka jedna miała obowiązek dobierania do okoliczności wierszy z antologii. Jednak stale przydzielała innym, sama nie uczyła się żadnego. I otóż protest, dlaczego w ten sposób korzysta ze swego obowiązku — musi ustąpić z zaszczytnego urzędu. Chłopiec jeden stale się spóźnia, dzieci chcą porozumieć się

z jego rodzicami, lecz nie znajdują oddźwięku, przekonywują się same, że dom przyczynia się do lekceważenia zajęć szkolnych, wobec tego roztaczają opiekę nad kolegą i codziennie ktoś wstępuje po niego, by zabrać go na czas do szkoły.

Ze sprawa zdań z posiedzeń rodzicielskich odczuwa się, że jest tu ścieranie się dwu prądów, rodzice przedstawiają element szkoły dawnej, nauczyciele wprowadzają ich w istotę metod szkoły nowej. Rodzice żądają n. p. przyspieszenia tempa pracy przez zadawanie, pamięciowe ćwiczenia — nauczyciele tłumaczą, że przyspieszenie tempa dla wielu dzieci byłoby szkodliwe, hamowałoby naturalny rozwój, wywołałoby zdenerwowanie. Rodzice chcieliby wprowadzenia systematycznej nauki historii i znowu wyjaśnienie, że nauka historii dostępna jest w wieku dojrzłym, przed wiekiem przejściowym tylko w postaci podań i życia bohaterów.

Szkoła prof. Petersena chce być w kontakcie z ruchem pedagogicznym, aby nie stawać w miejscu, a zarazem promieniować na inne. Dlatego urządza raz do roku „Pädagogische Woche“, tydzień hospitacji, referatów, dyskusyj, przeznaczony dla nauczycielstwa i władz szkolnych.

Na ostatnim tygodniu pedagogicznym u Niemców przejawiało się pragnienie jednolitej szkoły, której rząd stoi na zawadzie. Tak jak obecnie jest, gimnazjum niższe działanie szkoły powszechnej, dziesiątkując jej klasy wyższe. Gimnazjum stwarza warstwy uprzywilejowane. Przyjęty w praktyce system tworzenia (już w teorii zniesiony) klas dla wyjątkowo zdolnych też spotkał się z potępieniem. Okazuje się, że za wcześnie nie można decydować o zdolnościach. Owe wybitnie zdolne dzieci często tępieją, całe nawet klasy schodzą na poziom niski. Karty indywidualności są też, jak u nas, ciężarem nauczycielstwa. Z ocenami psychologicznymi nie może sobie dać rady przeciętny nauczyciel, stąd też przyklaskiwano owej prostej charakterystyce ucznia, jaką spotkano w Jenie, bez naukowych osłonek.

Strona organizacyjna szkoły znalazła też uznanie w zastosowaniu do szkółek wiejskich, jednak sądzono, że trudności wystąpiłyby w wielkich gmachach miejskich obejmujących po kilkaset dzieci. Metoda samodzielności, twórczej pracy też oceniona została przychylnie, jednak w zastrzeżeniach, gdyż zbyt silnie objawiło się przywiązanie do programów obecnych i stąd obawa, aby nie ucierpiały cokolwiek. Także i pomoce szkolne, używane dotychczas i liczne rozprawy na temat metody giną ze szkoły, gdy przyjmuje się, że dziecko własną drogą znajduje rozwiązanie trudności i jest samodzielną odrębną całością, której rozwojowi człowiek dorosły może zaszkodzić zbyt natężeniem wkraczaniem. To za silne, na to nie mogli się zgodzić pedagodzy niemieccy. Mimo to jednak „Tydzień pedag.“ odniósł swój skutek. Kilka nowych szkół próbnych powstanie pod jego wpływem. Popołudnia takiego „Tygodnia

pedagogicznego“ zajęte były konferencjami. Prof. Petersen, ze zwykłą sobie swadą i prostotą rozwijał obraz bankructwa obecnych programów. Cały szereg dzieł, ostatnio *Anny Müller Jung*, wykazuje, że z nadmiaru wiedzy, którą kładziemy przez 8 lat w głowy dzieci, nie pozostaje nic. Poziomem umysłowym równają się niemal z analfabetami, 50% nie kończy szkoły powszechnej, gdyż nie może jej podołać. Tak jest w Niemczech, Holandji, Belgji, Anglii. Podobne cyfry i w szkolnictwie średnim. Od 1890 r. co piąty szóstoklasista w Niemczech osiąga maturę. Rok po roku 70.000 uczniów, odchodzi z gimnazjów. Jakaż na to rada? Rewizja programów. Mimo licznych badań i testowych dziecko wciąż dla nas jest zagadką; jako obserwatorzy badajmy te zagadki, a może przy samodzielnej pracy ucznia otworzą nam się oczy. Najlepszą dotychczas zasadą nauczania, to zasada Montessori: „krótko, jasno powiedzieć, co można zrobić z materiałem przedłożonym i odejść“. Pozostawiając dziecko, tę wielką niewiadomą, sobie samemu, możemy uwzględnić w szkole to, co jest pewnem z doświadczeń psychologii i socjologii n. p. że inna jest psychologia ludzi, tworzących szereg, inna skupionych w koło, inna grupy, inna indywidualum i dlatego życie szkolne ujmujemy według tych zasad. Sprawa umeblowania nie jest dlatego drobnostką, bo ona pozwala nam swobodnie regulować życie szkolne. Wśród różnych objawów życia społecznego występuje też psychologia bandy — to jest zjawisko zawsze bezwzględnie szkodliwe; jeżeli wystąpi w życiu szkolnem, trzeba je stanowczo zniszczyć.

Dr Wiese rozwijał problem dziecka opuszczonego: moralnie czy materialnie. Tych szkoła największą powinna otaczać opieką; u dzieckałego, nieufnego niech nauczyciel zdobędzie zaufanie; biednego, pozbawionego opieki domowej odda pod pieczę dobrze zorganizowanych kół rodzicielskich lub urzędu opieki społecznej. Doświadczeniami swemi z Gery dzielił się prof. *Sesenheim*. Tam na próbę zorganizowano szkołę opartą na samorządzie, wolności i samodzielnej pracy dla dzieci biednych, które w szkole miejskiej zawodziły i w nauce i zachowaniu. Rezultaty były bardzo pomyślne.

Mieliśmy śliczny, wprost natchniony wykład artysty-prof. (*Natter*) o znaczeniu barwy w wychowaniu dziecka i sposobach, jakimi zbliża młodzież do zrozumienia malarstwa. Rzeźbiarka *Könitzter* dzieliła się swemi spostrzeżeniami nad modelowaniem, o słojdzie, warsztatach szkolnych mówił nauczyciel szkoły uniwersyteckiej.

Na końcu było ogólne zebranie nauczycieli szkoły i gości przybyłych. Każdy z nauczycieli kolejno zdawał sprawozdanie ze swej grupy, stawiało się pytania, zarzuty. Prof. Petersen uczestnikom kursu udzielił dostępu do wszystkich dokumentów szkolnych, które zebrane były w jego pracowni. Mogliśmy czytać sprawozdania szkolne, protokoły z posiedzeń z rodzicami, pamiętniki nauczycieli z życia dzieci, oceny psycholo-

z powiatu	na kursie		z powiatu	na kursie		z powiatu	na kursie	
	Krak.	Wiłn.		Krak.	Wiłn.		Krak.	Wiłn.
Mińsk. Maz.	2		Postawy		6	Świętochłowic.	1	
Mława	5		Radom	2		Pulawy	3	
Mołodeczno		1	Radzymin	1		Tarnów	2	
Myślenice	1		Radzyń	5		Troki		3
Nieszawa	4		Ropczyce	1		Wadowice	2	
Nowogródek	1	2	Rybnik	3		Warszawa	2	
Nowy Targ	3		Sandomierz	6		Węgrów	1	
Mielec	1		Sieradz	1		Wieliczka	3	
Oborniki	1		Siedlce	4	1	Wieluń	5	
Olkusz	4		Sarny	1		Wilejka	1	5
Opatów	3		Slonim	3	2	Wilno		2
Ostrolęka	3		Sokółka	6	1	Włodawa	3	
Ostrów Maz.	2		Sochaczew	1		Włocławek	4	1
Oszmiana		4	Stolin	1		Wolkowysk	3	
Pilzno	2		Stolpce		1	Wolożyn	1	3
Pińsk	4		Stopnica	4		Zawiercie	2	
Pińczów	9		Suwałki	4	1	Zborów	1	
Plock	1		Śeńczuczyń	9	4			
Płońsk	1	3	Święciany		1			

Zdawszy sobie w ten sposób sprawę ze środowiska uczestników ankiety, należy z kolei zastanowić się nad ilością lat pracy i wykształceniem nauczycieli biorących udział w ankiecie. Jak poucza tabela, większość uczestników ankiety ma 2—4

Miało lat służby naucz.	1 rok	6	1'50%
	2 lat.	98	28'5
	3 "	115	33'2
	4 "	95	27'7
	5 "	7	2'0
	6 "	7	2'0
	7—10	11	3'2
	11—15	2	0'6
	Więcej niż 15	2	0'6
	Razem	345	100'0%

lat służby, rekrutuje się zatem z kadr najmłodszego nauczycielstwa. Wskazywałoby to może, że nauczycielstwo młodsze okazuje w tej mierze większą ruchliwość; nie można wydać jednak sądu tak uogólniającego, gdyż w ankiecie znajdują się dowody także pracy nauczycielstwa starszego, które jasno okażą, że pęd do wiedzy jest powszechny. Tabela następna okaże daleko posunięte różniczkowanie przygotowania i wy-

kształcenia zawodowego z przewagą jednak absolwentów seminarjów:

Kwalifikacje posiadane:	6 klas gimnazjum	6	1'7
	4 kursy seminarjum	1	0'3
	6 klas gimn. + kurs wak.	7	2'0
	ukończone gimn. i matura seminarjalna ekstern.	25	6'7
	matura seminarjalna	269	78'4
	gimnazjum i roczny kurs	6	1'7
	6 kl. gimn. i dwuletni kurs	25	7'2
	W. K. N.	1	0'3
	seminarium duchowne	1	1'2
	brak informacji	4	0'9
Razem		343	100'0
dalsze kształcenie się: W. K. N.: 1; kursy wakacyjne: 19.		20	5'8'0

Jakże się ustosunkowują ludzie o takim wykształceniu i w takich warunkach pracujący do książki? Odpowiedź da tabela:

Na ogólną liczbę osób		343	100'0
własną bibliotekę	posiadało	243	70'8'0
	nie posiadało	98	28'6'0
Brak inform.		2	0'6'0

Z radością stwierdzić wypada, że 70% uczestników ankiety posiada własną bibliotekę, co wskazuje niedwuznacznie na zainteresowanie dla kultury intelektualnej.

Poza tem korzystało nauczycielstwo z bibliotek zrzeszeniowych:

Korzysta z bibl. zrzesz.	227	66'2'0	Nie korzysta	90	26'2'0	Brak inform.	26	7'6'0
--------------------------	-----	--------	--------------	----	--------	--------------	----	-------

I tutaj stosunkowo dość wysoki procent (26%) nie korzystających z bibliotek zrzeszeniowych mógłby ulec redukcji przy wyposażeniu bogatszym tych bibliotek, planowem ich

rozmieszczeniu i odpowiedniej propagandzie. Wyłania się tu kwestja bibliotek ruchomych — kwestja która może się stać podstawą roztrząsań znawcówtego zagadnienia.

O ilości książek, a specjalnie książek treści pedagogiczno-psychologicznych poucza następna tabela. Tutaj stan przedstawia się dość marnie:

Posiadało książek własnych treści:	ogółem	Książek	Osób	%
		0	127	36.7
		1—5	73	21.2
		6—10	70	20.4
		11—20	51	14.9
		21—30	11	3.2
		31—50	9	2.6
		51—100	1	0.3
		101—200	1	0.3
	pedag. i psychol.	0	123	35.8
		1—5	5	1.4
		6—10	12	3.5
		11—20	52	15.1
		21—30	37	10.8
		31—50	47	13.7
		51—100	31	9.0
		101—200	28	8.1
		201—300	5	1.4
		301—500	3	0.9

Przechodzimy wreszcie do kwestji najistotniejszej: do lektury autorów pedagogicznych.

Analiza materiału, podanego w tabeli umieszczonej na str. 77, jest ciekawym przyczynkiem dla ustalenia lektury dzieł pedagogicznych wśród nauczycielstwa. Pomijając książki o małej liczbie czytelników, dalej książki, co do których można śmiało przypuszczać, że były znane uczestnikom ankiety już w czasie studjów w zakładach kształcenia nauczycieli (n. p. Piramowicz, Kot, może Jeleńska, James) — można całą resztę książek rozbić na dwie duże grupy: 1) autorów polskich, 2) tłumaczenia pisarzy obcych. Wśród autorów polskich prym wiedzie Jeleńska (Metodyka...); tu trudno ustalić, czy książkę tę poznali uczestnicy ankiety jeszcze

w czasie studiów w seminarjum, czy już w czasie pracy nauczycielskiej, przyczem jej popularność tłumaczy się tem, że jest to podręcznik o charakterze metodycznym, stanowi więc rodzaj pomocy naukowej. Po Jeleńskiej idą z polskich autorów: Rowid, Ziemnowicz, Dawid, Szyćówna i t. d. Z autorów obcych wysu-

Opracowania liczące najwyższą ilość czytelników:

	Autor	T y t u ł	Czy- teln.	Proc.
1	Jeleńska	Metodyka pierwszych lat naucz.	136	51%
2	James	Pogadanki psychologiczne	115	
3	Rowid	Szkoła twórcza	112	
4	Ziemnowicz	Problemy wychowania wpółcz.	97	
5	Binet	Pojęcie nowoczesne o dzieciach	66	
6	Titchener	Początki psychologii	56	
7	Rowid	Psychologia pedagogiczna	54	
8	Sully	Dusza dziecka	47	
9	Dawid	Intel., wola i zdolność do pracy	45	
10	Hamaïde	Metoda Decroly	44	
11	Rowid	System daltoński	41	
12	Foerster	Szkoła i charakter	38	
13	Claparède	Psychologia dziecka	36	
14	Piramowicz	O powinnościach nauczyciela	35	
15	Dewey	Szkoła a społeczeństwo	34	
16	Szyćówna	Metodyka wypracowań	33	20%
17	Kot	Historja wychowania	32	
18	Danyse	O wychowaniu	30	
19	Bovet	Instynkt walki	29	
20	Ellen Key	Stulecie dziecka	27	
21	Szober	Zasady nauczania	26	
22	Dewey	Szkoła i dziecko	25	
23	Nawroczyński	Uczeń i klasa	24	
24	Kerschensteiner	Szkoła pracy	23	
25	Parkhurst	Wykształcenie wg. pl. daltońskiego	22	
26	Rusk	Pedagogika eksperymentalna	22	
27	Szyćówna	Ogólne zasady nauczania	22	
28	Green	Psychoanaliza w szkole	21	
29	Korczak	Jak kochać dziecko	16	
30	Śliwiński	Wychowawcze oddziaływanie	16	
inne w liczbie 226			29%	

wają się na czoło: Binet, Titchener, Sully, Hamaïde, Foerster, Claparède, Dewey. Nazwiska autorów jak i dobór dzieł dowodzą, że zainteresowania nauczycielstwa idą w trojakim kierunku: 1) dydaktyczno-metodycznym, 2) ogólnopedagogicznym i 3) psychologicznym.

Gorzej nieco przedstawia się kwestja czytelnictwa czasopism pedagogicznych:

Prenumeruje lub czyta						
	czasopismo	osób			czasopismo	osób
1	Praca szkolna	241	16	Muzeum	3	
2	Ruch Pedagog.	113	17	Roboty ręczne	3	
3	Przyjaciel Szkoły	91	18	Język polski	3	
4	Życie Szkolne	87	19	Szkoła i Naucz.	2	
5	Wiedza i Życie	31	20	Nasz Głos	2	
6	Szkoła Powszech.	14	21	Wychow. i Życie	1	
7	Pol. Ośw. Pozaszk.	11	22	Chowanna	1	
8	Ognisko	5	23	Psychotechnika	1	
9	Szkoła i Wiedza	5	24	Dom i Szkoła	1	
10	Miesięcz. Pedagog.	5	25	Rysunki w szkole	1	
11	Szkoła	5	26	Minerwa	1	
12	Pokłosie Szkolne	4	27	Das Werd. Zeitalter	1	
13	Przegl. Pedagog.	4	28	Die Quelle	1	
14	Kształt i Barwa	4	29	Pädagog. Werte	1	
15	Wiek Szkolny	3	30	Neue Bahnen	1	

Jeśli się pominie „Pracę szkolną“, skupiającą największą ilość czytelników, którą jednak każdy członek Związku P. N. S. P. otrzymuje bezpłatnie, — to pozatem tylko „Ruch Pedagogiczny“, „Przyjaciel Szkoły“ i „Życie Szkolne“ zdołały skupić większą ilość czytelników.

Następne tablice, umieszczone na str. 79, okażą statystycznie procent książek i czasopism czytanych. Okażą one przewagę autorów polskich nad obcymi, — przewagę dzieł ogólnopedagogicznych nad metodycznymi. W zakresie czytelnictwa czasopism uderza mała stosunkowo rola czyteli.

Na podstawie przeczytanych lektur wygłosiło		
referatów	osób	procent
0	208	60'7
1	76	22'1
2	33	9'6
3	16	4'7
4	9	2'6
18	1	0'3

Omówienie
na str. 80.

Pozostaje do omówienia zagadnienie wpływu lektury na pracę nauczycieli. Ów wpływ wyraża się w dwojakiej formie: 1) w pobudzonej i w pogłębionej pracy samokształceniowej, znajdującej wyraz w opracowywaniu referatów wygłaszanych na konferencjach rejonowych, 2) w zastosowaniu zasad teo-

Przestudjowano przez										W odpowiedziach wymieniono dzieł								
Osób	Dzieł	w tem					jednego czytelnika przeciętnie dzieł			ogółem		w tem						
		autor. polsk.	autor. obcych ogół.	w oryginał.	w tłum.	ogółem	meto- dycz.	autor. polsk.	autor. obcych ogół.	ogółem	autor. polsk.	autor. obcych ogół.	w oryginał.	w tłum.	ogółem	meto- dycz.		
314	1866	1099	767	29	738	1541	325	3·5	2·4	4·9	1·0	256	159	97	27	70	201	55
91%	100%	59%	41%	37%	96·3%	82·5%	17·5%	—	—	—	—	100%	62%	38%	38%	62%	78·5%	21·5%

Czasopisma										Na ogólną liczbę 343 osoby					Wypada przeciętnie na jednego			Czasopism na jednego nauczyciela	
w czyteln. ogółem z czyt. os.	prenumer. i korzyst. z czyt. os.	tylko prenumer. os.	tylko w czyt. os.	nie czyta	Czasopism					prenumerowanych	w tem Pracy Szkolnej	wypożyczanych	razem	prenumerującego	czytającego w czyteln.	na jednego	w pemu- meracie	czytanych w czyteln.	Czasopism na jednego nauczyciela
					tylko w czyt. os.	tylko w czyt. os.	tylko w czyt. os.	tylko w czyt. os.	tylko w czyt. os.										
102	79	207	25	34	460	241	176	636	1·6/0·8 ¹⁾	1·6/0·8 ¹⁾	1·7	—	—	—	—	—	—	—	—
50%	25%	60·3%	6·7%	10%	72%	37·5%	28%	100%	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

¹⁾ W mianowniku liczba czasopism przypadających przeciętnie na jednego prenumerującego po potrąceniu „Pracy Szkolnej”, którą otrzymuje każdy nauczyciel bez prenumeraty.

Geraldine Coster: „**Psychanaliza w zastosowaniu do ludzi normalnych**”, przełożyła z oryginału angielskiego M. Górską. Biblioteka Dziel Pedagogicznych Nr. 21. Warszawa 1929.

Dziółko Geraldiny Coster o psychanalizie jest jedną z najpiękniejszych angielskich prac, obok książki Bernarda Harta: „The psychology of Insanity” („Psychologia stanów patologicznych”) z r. 1912, zawierającą jasny i nader zajmujący wykład ogólnych zasad „psychanalizy”, przyczem ten ostatni termin odnosi G. Coster zarówno do doktryny Freuda, jak też „psychologii analitycznej” wogóle, a więc np: Adlera i Junga.

Praca G. Coster jest piękną ilustracją różnic między psychologią doby dzisiejszej a psychologią z przed laty dwudziestu, która podówczas była wiedzą czysto akademicką, nie mającą żadnej łączności ze sprawami życia powszedniego, pełną zagmatwanych abstrakcyj, podczas gdy dziś jest niczem innym, jak nauką stosowaną i dowiadczalną.

Zagadnienie, którem zajmuje się w pracy swej autorka da się streścić w pytaniu: z jakim zwracają się często ludzie, którzy widzieli psychanalizę skutecznie stosowaną do celów leczniczych, lecz nie znają jej zasad: „Jak może zbadanie pobudek, impulsów i wzruszeń pacjenta wyleczyć go z codziennych fizycznych objawów i ustalonych dolegliwości psychicznych”.

Jest rzeczą oczywistą wobec tego, że rozważanie nad względną wartością poszczególnych szkół psychologii analitycznej leży poza zakresem jej pracy, tak samo jak i głębsze wnikięcie w ich prace źródłowe i technikę. Praca jej bowiem to próba tylko przedstawienia w sposób łatwy i popularny poglądów współczesnych analityków na duszę ludzką i jej mechanizm. Autorka pragnie wyjaśnić nieobznajomionemu z psychanalizą czytelnikowi, że „czyny, które wykonywamy świadomie, są wynikiem mnóstwa impulsów, wyłaniających się z pozaświadości; że „świadomość człowieka jest sprawą złożoną”. Porównywa wobec tego tę ostatnią do wielkiego morza, którego lśniąca powierzchnia wyobraża to, co zwykle nazywamy świadomą psychiką, gdy natomiast niewidzialna i znacznie większa masa wód pod spodem wyobraża „pozaświadość” („nieświadość” str. 13).

Zanim przejdę do analizy szczegółowych wywodów autorki w omawianej pracy na temat powyżej omówiony, podkreślić muszę jeszcze pierw jedną wielką zaletę jej pracy, która oby znalazła najliczniejszych naśladowców. Polega ona na tem, że p. Coster poprzedziła swe wywody rozdziałem o elementarnej terminologii psychanalizy, wychodząc ze słusznego założenia, że czytelnicy dzieł z dziedziny psychologii analitycznej nie rozumieją nietylko „niejasnych i zagmatwanych nazw”, ale bardzo często także takich na pozór znanych wyrażeń jak „kompleks” (zespół), „wyparcie”, „wyrzucenie”, „zracjonalizowanie”, „opór”, „przeniesienie”, „ro-

jenia" (marzenia na jawie), „libido“, „introwersja i ekstrawersja“, „fiksacja“, „regresja“, „utożsamienie“, „przerzut“, „masochizm i sadyzm“, „uraz psychiczny“. Definiuje je przeto w subtelny sposób, podając nieraz i dzieje rozwoju treści ważniejszych pojęć.

Właściwe swe wywody rozpoczyna G. Coster od wykładu swych poglądów na instynktową energję, tak rozumie pojęcie („libido“) i jej rolę w życiu człowieka. Ulega przytem prze-ważnie wpływom C. G. Junga, psychanalityka szwajcarskiego, który złączył we freudowskim terminie „libido“ wszelkie energie instynktowe, nietylko zaś płciową. W każdej istocie ludzkiej strumień tej instynktowej energii ma dążność do płynięcia wprzód poprzez „jaźń“ (ego). Libido usiłuje instynktownie znaleźć sobie wyraz w świecie otaczającym; stara się przytem przedewszystkiem spłynąć do dwu odnóg, które wyobrażać nam mają a) żądzę władzy i panowania nad światem zewnętrznym; b) żądzę zachowania gatunku.

Ego—>libido—> instynkt władzy —>
instynkt gatunkowy —>

Zdaje się jednak, że odnogi te nie są ostatecznie rozdzielone, ani rozbieżne. Spływając do odnóg, może libido doznać „zatoru przy źródle“ tuż, może jednak doznać zatamowania także dopiero w dalszym swoim biegu i to tylko w jednej z odnóg; w tym wypadku ma miejsce „zatamowanie łożyska płciowości“ np., lub zatamowanie łożyska władzy“. W rzadkich tylko wypadkach, chociaż te ostatnie są najszcześliwsze znajduje „libido“ swobodne ujście. Autorka na tle życia „człowieka pierwotnego“ i „człowieka, żyjącego w dzisiejszych czasach“ ilustruje, kiedy to ma miejsce, oraz wskazuje przykre następstwa tzw. zatoru i zatamowań w wypadkach, kiedy libido „ujście zastępczych“ dopiero szukać musi.

Następują rozważania nad przyczynami i zatamowania „libido“ tuż u źródła i najczęściej spotykaną w takich wypadkach „przyczyną zatamowania“, to jest nad „lękiem“. Przy tej sposobności omawia autorka wyczerpująco „lęki dziecięce“ a więc „lęk przed nieznanem“, „lęk przed fizycznym niebezpieczeństwem“, „lęk przed śmiešnością“, „obawę przed naganą“, ilustrując teoretyczne wywody trafnymi przykładami, tudzież „lęki ludzi dorosłych“.

Główna część pracy poświęcona jest dwu instynktom przedewszystkiem, które w życiu człowieka dominującą odgrywają rolę t. j. instynktowi władzy i instynktowi płciowemu. Autorka bardzo słusznie znów omawia odrębnie ich rolę w życiu dziecka i w życiu człowieka dorosłego. Podkreśla, iż znalezienie właściwego i uprawnionego ujścia dla instynktów, względnie ich umiejętna sublimacja posiada pierwszorzędną doniosłość.

Bardzo wielką wartość przedstawiają wnikliwie a oryginalnie

nalne niezmiernie poglądy G. Coster na „sublimację”. Szereg trafnych i subtelnych a zarazem z wielką siłą przekonywującą wypowiedzianych uwag na ten temat, którego omawiania z powodu trudności tematu, nie każdy autor podjąłby się, stanowi o doniosłej wartości pracy G. Coster dla wychowawcy. Sublimacja instynktu polega na znalezieniu dla niego innego łożyska, niż łożysko pierwotne i bezpośrednie i to takiego, w którym energia może się wyładować, nie przynosząc szkody społeczeństwu. Po trzech cechach doskonale poznać można „uwznioslenie” (sublimację). Musi ono być zajmujące i miłe, musi być korzystne dla społeczeństwa; wreszcie musi zaspokajać ideał danego osobnika w odniesieniu do samego siebie.

Kończy autorka swą pracę uwagami o tak ściśle od początku związanych z psychologią analityczną, „snach”, traktując ten drażliwy dziś temat bardzo oględnie, ze względu na bardzo znaczną jeszcze w tym względzie różnicę zdań.

Praca omawiana o pierwszorzędnej i podstawowej wartości, napisana niezwykle zajmująco i przystępnie, w świetnym wprost, pod względem zarówno rzeczowym jak językowym, tłumaczeniu p. M. Górskiej wywrze stanowczo bardzo doniosły wpływ na „wymagające już raz korektury” rozpowszechnione dość nieścisłe wiadomości ogółu z dziedziny psychologii analitycznej.

Dr Jan Kuchta.

Dr Stefan Szuman. „Wpływ bajki na psychikę dziecka”. Warszawa 1928.

Zazwyczaj nie zdajemy sobie sprawy z doniosłej roli, jaką w rozwoju badań psychologicznych, a tem samem i pedagogicznych odegrały i odgrywają w ostatnich latach etnografia i etnologia. A przecież wyniki ich badań pchnęły psychologię rozwojową i pedagogiczną na nowe tory — odkrywając przed nimi dwie wielkie prawdy.

Pierwsza z nich stwierdzała kategorycznie, że umysłowość człowieka pierwotnego a umysłowość nasza różnią się zasadniczo. Owocem tej zdobyczy jest wspaniała analiza umysłowości człowieka pierwotnego, zawarta w dziele: *Lévy-Brufla: „La mentalité primitive”*. (Paris 1922). Myślenie człowieka pierwotnego, jak stwierdza ten wybitny jego znawca, jest właściwie uczuciem. Przeżycia intelektualne i emocjonalno-motoryczne są u niego ściśle związane ze sobą. Pojęć, sądów, abstrakcyj ta umysłowość nie zna. Myśleniem człowieka pierwotnego kieruje mistycyzm treści wyobrażeń kolektywnych i prelogizm w postaci partycypacji mistycznej formy powiązania wyobrażeń. Z punktu widzenia naszej logiki osądzać go nie można. Jest bowiem bezsensowne. Cechą jego dalszą jest w końcu tzw. mistyczno-partycypacyjna przyczynowość.

Druga wielka prawda dotyczyła dziecka. I jego umysłowość jest w pewnem stadium rozwoju zasadniczo różna od naszej. Dziecko bowiem z natury rzeczy musi przejść przez pewne szczególnego rodzaju okresy myślenia pierwotnego, zanim zacznie myśleć naszymi pojęciami. Dowiódł tego Piaget w dwu pracach: „*La représentation du monde chez l'enfant*” (Paris, Alcan 1926) i „*La causalité physique chez l'enfant*” (Paris, Alcan 1927). Na podstawie bardzo szczegółowych badań nad wielu dziećmi Piaget ustala, że dziecko formuje sobie charakterystyczny dlań obraz rzeczywistości pod wpływem magicznego myślenia (*réalisme magique*), ożywiania wszelkich zjawisk (*animisme*) i na tle przeświadczenia, że wiele zjawisk natury powstało dzięki ukrytemu sprawcy, że zrobili je ludzie lub istoty silniejsze od ludzi (*artificialisme*).

Z tych dwu odkryć płynął doniosły wniosek, że dziecka nie można karmić przedwcześnie pojęciami dorosłych i że gdy kilkanaście lat temu pod potężnym wpływem nauk przyrodniczych matki opowiadały dzieciom czteroletnim, że deszcz powstaje z pary skrapiającej się wskutek zimna, że grzmot jest wyładowaniem elektryczności, itd.... był to błąd nie do darowania. Dzieci napewno nic z tego nie rozumiały, wydawało im się to wszystko nudne bardzo. Trudno — dziecko myśli inaczej, niż my i nic mu po naszym sposobie myślenia. Jakżeż natomiast chętnie słuchało, gdy mu się mówiło w czasie opowiadania bajki, że grzmi, bo Bozia uderza w chmury, że pada śnieg, bo pierze leci z nieba...

Wytłumaczyć to zjawisko łatwo. Bajka jako wytwór pochodzący od myślącego w pierwotny sposób człowieka — dostosowana jest do pierwotnego sposobu myślenia dziecka. Mówi językiem dlań zrozumiałym i opowiada mu zdarzenia dla dziecięcego umysłu ciekawe... Bajka jak stwierdza p. Doc. Dr Ch. Bâflier: „*das Märchen und die Phantasie des Kindes*” (Wyd. III. Lipsk 1929), gdy chodzi o jej strukturę, w tej formie w jakiej istnieje, jest pod względem formy i treści dostosowana do dziecięcej psychiki... Dziecko rozumie bajkę, lecz również bajka „rozumie” dziecko. (l. c. str. 2).

Prof. Dr St. Szuman podkreśla w swej pracy te wszystkie momenty podaje nadto ciekawy materiał kazuistyczny. Zbadał bowiem i utrwalił objawy wpływu bajki na wrażliwość uczuciową czteroletniego dziecka, (a więc będącego właśnie w „wieku bajki”) robiąc zdjęcia kinematograficzne jego mimiki, podczas opowiadania różnych bajek. Zbadał nadto ich wpływ na późniejsze zachowanie się dziecka, studiując dłuższy czas ich następstwa. Praca należy do nader ciekawych i zajmujących i przeszczepia na grunt polski zdobycze zachodu. A dla etnografów polskich wyłania ona wielkie zadanie: jaknajszybszego zinventoryzowania rodzimych polskich bajek, klechd, podań i legend.

Dr Jan Kuchta.

STUDJUM PEDAGOGICZNE DLA NAUCZYCIELSTWA

I. Program. Okręgowa Komisja Pedagogiczna Związku P. N. S. P. organizuje w Krakowie Studium Pedagogiczne dla Nauczycielstwa o charakterze stałej instytucji naukowej. Program Studium w pierwszym roku istnienia obejmuje:

a) *Cykle wykładów* z dziedziny współczesnej pedagogiki z uwzględnieniem jej podstaw teoretycznych: filozofii, socjologii, biologii i psychologii.

b) *Seminarja bibliograficzne*, informujące o nowych publikacjach z zakresu nauk psycho-pedagogicznych.

c) *Lekcje w klasach doświadczalnych* oraz dyskusje na temat nowych metod nauczania.

d) *Ćwiczenia w stosowaniu testów*, mających znaczenie praktyczne w wychowaniu i nauczaniu.

II. Organizacja i warunki przyjęcia. Rok szkolny na Studium dzieli się z reguły na dwa okresy: a) Od 15 października do 15 stycznia; b) od 15 lutego do 15 maja. Organem opiekuńczym Studium jest *Okr. Komisja Pedagogiczna Związku P. N. S. P.*, kierownictwo naukowe spoczywa z reguły w ręku przewodniczącego *Okr. Kom. Ped.*, z którym w doborze prelegentów współdziała Zarząd *Okr. Kom. Ped.*

Uczestnikami Studium mogą być nauczyciele(ki) wszelkich typów i rodzajów szkół. Zapisani na Studium mają obowiązek uczęszczania na wykłady, seminarja i ćwiczenia. Przyjęcie zależy od złożenia wpisowego, które wynosi 10 zł. Opłata miesięczna uzależniona będzie od ilości zgłoszeń na Studium — prawdopodobnie od 10—15 zł miesięcznie. Członkowie Związku P. N. S. P. korzystać będą z odpowiednich ulg.

III. Program na b. r. szkolny obejmuje cykl wykładów na temat:

Podstawy teoretyczne współczesnego wychowania.

Na serję tę złożą się następujące zagadnienia:

1) *Prof. Dr Ludwik Chmaj, Doc. Uniw. Jag. Przesłanki filozoficzne wychowania (10 godz.).*

2) *Prof. Uniw. Jag. Dr Jan Stanisław Bystroń*. Socjologia wychowania (12 godz.).

3) *Dr Stanisław Skowron, Doc. Uniw. Jag.* Z biologicznych podstaw wychowania (12 godz.).

4) *Dr Henryk Rowid, Dyr. Pedagogjum*. Podstawy psychologiczne nowych metod nauczania (10 godz.).

Nadto odbędą się ćwiczenia w stosowaniu testów p. *Marjan Glutli*), oraz lekcje w klasach doświadczalnych i dyskusje.

IV. Wpisy na Studium w r. 1930 odbędą się w czasie od 17—25 lutego codziennie (z wyjątkiem niedziel) od godz. 6—8 wieczorem w lokalu Zarządu Okręgu Związku P. N. S. P. (Rynek Gł. 29, II p.). Otwarcie Studium Pedagogicznego dla Nauczycielstwa nastąpi w tym roku dnia 28 lutego (w piątek). Wykłady i seminarja odbywać się będą w Państw. Pedagogjum przy ul. Loretańskiej 18 (Sala Hoene-Wrońskiego) ewentualnie w jednej ze szkół powszechnej w piątki i soboty od 6—8 wieczorem, oraz w niedziele od 10 do 12 przedpołudniem.

W Krakowie, dnia 10 lutego 1930.

Za Zarząd Okr. Komisji Pedagogicznej Związku P. N. S. P.:

FR. INGLOT
sekretarz.

DR H. ROWID
przewodniczący.

Za Zarząd Sekcji Pedagogicznej Ogniska Nauczycielskiego w Krakowie:

A. MIĘTKA
sekretarz.

DR W. BOBKOWSKA
przewodnicząca.

SPROSTOWANIE.

W Nr-ze 1-szym „Ruchu Pedagogicznego z r. b. na str. 37 ostatnie trzy wiersze recenzji książki Dra Tynelskiego p. t.: „Praktyka szkolna“ winny brzmieć: „...zwłaszcza, że i szata zewnętrzna (z wyjątkiem fatalnego sposobu szycia) przedstawia się już w tem pierwszym wydaniu zupełnie poprawnie“.

ich ogłoszeniem rozwadze fachowych sfer pedagogicznych, które niezawodnie przyczynią się do stworzenia programów, zgodnych z psychiką dziecka, odpowiadających naszym potrzebom kulturalnym i zapewniających ciągły rozwój i doskonalenie naszej szkoły powszechnej i średniej. Zanim przejdziemy do omówienia na łamach naszego pisma projektów z zakresu poszczególnych przedmiotów nauki, uważamy za wskazane zająć się niektórymi zagadnieniami natury zasadniczej w związku z całokształtem programów nauki w szkole powszechnej.

Program szkoły powszechnej opierać się winien na trzech głównych zasadach: a) psychologicznej, b) biologicznej, c) socjologicznej. Zgodnie z właściwościami psychiki dziecka, z jego sposobem ujmowania rzeczy i zjawisk program nauki, zwłaszcza w pierwszych czterech latach, obejmować winien tematy i zagadnienia w formie organicznych całości. Niema tu jeszcze miejsca na poszczególne przedmioty, na ich traktowanie odrębne w oznaczonych godzinach. Tematem są tu zjawiska życia, jakie się wyłaniają w środowisku fizycznym i społecznym, którego dziecko jest organiczną częścią. Dziecko ujmuje te zjawiska jako całości i następnie drogą analizy poznaje je z różnych stron, ich treść bogatą i ich formy różnorodne. Program pierwszych 4 lat nauki zawierać więc powinien w formie przykładów zagadnienia i tematy, jakie nasuwa życie codzienne dziecka, otoczenie socjalne i przyroda. Zagadnienia te i tematy jako „ośrodki zainteresowań” pobudzają ucznia do obserwacji i działania, stanowią przedmiot jego rozważań.

Oto n. p. całością taką, w kl. III-ciej czy IV-tej jest temat „*sad kwitnący*”. Opracowując ten temat, nie uczymy w osobnych godzinach przyrody, języka polskiego, geografii, rysunków, rachunków i t. d., ale uczeń drogą obserwacji bezpośredniej, na wycieczce do sadu, zdobywa przeżycie całościowe; sad kwitnący w całej swej krasie wytwarza w jego duszy nie tylko obraz pełen wyrazu, ale daje mu też silne wzruszenia natury estetycznej. Poznaje następnie rodzaje drzew owocowych w sadzie, ich kształt, budowę kwiatu, rysuje i opisuje, poznaje warunki klimatyczne, nawodnienie i nasłonecznienie, jakoś gleby w sadzie i t. p. Odpowiednia lektura, której tematem jest życie w ogrodzie, wzbogaci słownik ucznia, dostarczy mu wzruszeń natury estetycznej. Temat ten stanie się też punktem wyjścia do zdobycia niektórych wiadomości geograficznych, n. p. jakie owoce udają się w różnych krajach i różnych strefach, jakie owoce sprowadza nasz kraj i skąd, jakie jest ich znaczenie w gospodarce i w życiu człowieka, i w związku z tem nasuną się różnorodne zagadnienia rachunkowe. Zebrany tą drogą obfity materiał pobudzi ucznia do pisemnego opracowania tego tematu. Przed-

miotem nauki i zajęć w szkole są więc całości naturalne, związane bezpośrednio z życiem dziecka, z jego potrzebami fizycznymi i zainteresowaniami duchowymi. W ten sposób opracowany program dla pierwszych 4 lat nauki, obejmujący tematy i zagadnienia jako całości organiczne, odpowiada naturze dziecka w tym okresie życia, czego potwierdzenie znajdujemy w psychologii strukturalnej, w psychologii postaci. Program rozproszkowy, przedstawiający istną mozaikę, wymagający ciągłych przeskoków z jednej dziedziny w drugą, z jednego przedmiotu do drugiego, bez przejścia naturalnego, oparty jest na psychologii asocjacyjnej, która jako punkt wyjścia w tłumaczeniu zjawisk duchowych przyjmuje istnienie „elementów psychicznych”, t. j. czuć zmysłowych. W teorii asocjacionizmu spotykamy się z poglądem, że istnieje mechaniczne sumowanie tych elementów, i tą drogą powstają wyobrażenia i pojęcia o rzeczach i zjawiskach. Takie tłumaczenie nie jest zgodne z rzeczywistością, w życiu bowiem, w doświadczeniu naszym stwierdzić możemy, że nasze doznania nie dadzą się rozłożyć na poszczególne uczucia i że z tych czuć wyodrębnionych nie powstają bardziej złożone przeżycia. Nie uczucia zmysłowe, ale przeżycia całościowe są procesem pierwotnym. Dziecko ujmuje rzeczy i zjawiska w świecie otaczającym jako całości czyli struktury psychiczne, a dopiero potem pod kierunkiem nauczyciela dokonuje analizy. Dziecko dochodzi więc do ich poznania nie drogą łączenia i mechanicznego sumowania elementów, nie drogą syntezy, ale przez ujęcie całościowej rzeczy w jej naturalnem środowisku. Nowy program dla pierwszych czterech lat nauki oprócz więc należy na założeniach psychologii strukturalnej. Niema tu podziału nauki i zajęć na osobne godziny, co na tym stopniu byłoby sztuczne i niezgodne z właściwościami duszy dziecka. Niema tu osobnej nauki przyrody, geografii, historii, języka polskiego, rysunków i t. d., ale jest nauka rzeczy ojczyustych, stanowiąca organiczną całość i oparta na gruncie rodzimym.

Tak pojęta nauka rzeczy ojczyustych obejmuje pogadanki i zajęcia związane głównie ze środowiskiem, w którym dziecko żyje, z jego potrzebami i dążeniami. Dziecko poznaje otaczającą przyrodę, której jest żywą częścią, poznaje środowisko społeczne, w skład którego wejdzie później jako dojrzały członek grupy. Program nauki rzeczy ojczyustych ułożony zgodnie z zasadą koncentracji popiera rozwój i wzrost fizyczny dziecka przez uwzględnienie jego potrzeb i dążeń, przyczynia się do jego stopniowego uspołecznienia przez zaznajamianie go z instytucjami i urządzeniami społecznymi, przez stopniowe wprowadzanie go w wykonywanie odpowiedzialnych funkcji w życiu grupy szkolnej.

Nowy program dać winien możliwość jak najszerzego

uzględniania środowiska fizycznego i społecznego, tudzież wyzyskania biegu zdarzeń w życiu współczesnym. Na zasadzie środowiska i współczesności opiera się nauka i praca w szkole twórczej. Wszelkie ważniejsze zdarzenia, bądź to w otoczeniu najbliższym ucznia, bądź też w dalszych stronach i obcych krajach, które tak żywo poruszają umysły dzieci, dostarczają wiele interesujących tematów do pogadanek i zajęć w szkole. Prace około wznowienia nowych budowli, założenie fabryki w okolicy, postawienie pomnika, budowa dróg, nowych torów kolejowych, kanałów, regulacja rzek, budowa mostu, przekop tunelu, otwarcie nowej linii powietrznej, lot transatlantycki, wyprawy naukowe i t. d. nie powinny mijać bez śladu w nauce, jak to ma miejsce w szkole tradycyjnej, ale powinny być przedmiotem obserwacji i studjów, które dzieciom niezmiernie przyniosą korzyści. Stąd wynika, że nowy program nie może być sztywny i skostniały, ułożony w szczegółach na tygodnie i miesiące z góry, ale musi mieć charakter dynamiczny, co stanowi właśnie istotną różnicę w porównaniu z programem szkoły tradycyjnej.

W związku z tem wyłania się znowu konieczność zapewnienia nauczycielowi możliwie jak największej swobody w ramach programu, zawierającego zagadnienia i tematy w sposób przykładowy. Rozwijające się życie w środowisku, zjawiska w przyrodzie, bieg zdarzeń ważniejszych nie dadzą się zgóry przewidzieć, a one to właśnie stanowią winny główną treść nauki w szkole. Oczywiście takie postawienie sprawy wymaga głębszego przygotowania pedagogiczno-naukowego nauczyciela, co mu umożliwi gruntowne i metodyczne poznanie środowiska pod względem przyrodniczo-geograficznym, historycznym, folklorystycznym, gospodarczym i t. d. Dobrze przygotowany nauczyciel nie będzie się domagał szczegółowo opracowanych programów, bo potrafi czerpać materiał ze środowiska, będącego niewyczerpanem wprost źródłem, bo potrafi wśród tych materiałów wybrać najbardziej odpowiednie tematy do pracy w szkole. Praca taka wymaga wreszcie wyposażenia szkoły w pomoce naukowe, zaopatrzenia jej w odpowiednią bibliotekę, zarówno dla uczniów jak i dla nauczycieli. Nauczyciel, pracując na podstawie takiego programu, musi jednak zawsze mieć na oku jedno ważne zadanie szkoły powszechnej, musi doprowadzić do tego, by uczeń wyniósł stąd dostateczną wprawę w ortografji, umiejętność poprawnego i wyrazistego czytania, biegłość w rachunku elementarnym, jako środki nieodzowne dla dalszego kształcenia się w życiu indywidualnem i społecznem. Pamiętać winien, że przedewszystkiem uzgodnienie metod pracy w szkole twórczej oczywiście w połączeniu z utrwalaniem, wprawą i syste-

matycznym ćwiczeniem w zakresie t. zw. elementów wykształcenia zapewnić może trwałe wyniki.

Odpowiedniej lektury w związku z przeżyciami dzieci szukać będzie nie w t. zw. *wypisach*, ale w wydawnictwach, obejmujących całość utworu. Kształcenie językowe i literackie oparte jest w szkole twórczej na opracowywaniu całych utworów bądź to tylko w szkole, bądź też częściowo w szkole, częściowo zaś w domu a nie na czytaniu fragmentów i wyimków. Stąd też każdą szkołę zaopatrzyć należy w zbiorek lektur, odpowiednich do wieku dziecka w tyłu egzemplarzach, ile jest dzieci w poszczególnych oddziałach.

W tym duchu opracowała program nauki rzeczy ojczy-
stych i języka polskiego Komisja Szkolna Związku P. N. S. P.
i Komisja Referentów T. N. S. W. w Krakowie jeszcze w la-
tach 1917—1921¹⁾. Prace te, oczywista wymagają, dziś rewizji
i zmian odpowiednich, ale ujęcie zasadnicze nietylko nie zo-
stało zachwiane, ale owszem doznało silnego potwierdzenia
w świetle psychologii współczesnej.

Dopiero od kl. V-tej szkoły powszechnej, względnie od
istniejącej jeszcze kl. I-szej szkoły średniej ogólnokształcącej
nastąpić winno stopniowe zróżnicowanie i wyodręb-
nianie poszczególnych dziedzin nauki, jak przy-
rody, geografii, historii, języka i t. p. Atoli na tym stopniu, t. j.
w kl. V—VII (I—III gimn.) konieczne jest uwzględnienie
zasady koncentracji w programie tam, gdzie tego
wymaga bliskość i pokrewność omawianych zagadnień pod
względem historycznym, przyrodniczo-geograficznym i t. p.
Tak więc najwcześniej od 5 roku nauki następuje w sposób
naturalny wyodrębnienie z całości poszczególnych przedmiotów,
których dzieci uczą się w osobnych godzinach, oznaczonych
w programie. Program ułożony według tych zasad odpowiada
nietylko rozwojowi duchowemu jednostki, ale zgodny jest też
z rozwojem kulturalnym całej ludzkości. W zaraniu życia kul-
turalnego ujmowała ludzkość wszystkie zjawiska jako całość.
Duch grecki widział najpierw jedność i harmonję w świecie,
uprzątał tylko jedną naukę, ogarniającą cały wszechświat
i ujmował wszystkie objawy życia w jedną organiczną całość.
Dopiero w miarę rozwoju kultury poczęły się wyodrębniać
z tej nauki coraz to nowe gałęzie wiedzy i rozwój ten i róż-
nicowanie się — zdaje się nieskończone — trwa dotąd, bo wciąż
nowe wyłaniają się umiejętności specjalne, które do niedawna
ze swą macierzą organiczną tworzyły całość.

W projektach programów Ministerstwa Oświecenia przy-
jęta została zasada uzgodnienia trzech ostatnich klas szkoły
powsz. i trzech pierwszych szkoły średniej pod względem
materiału naukowego. Sprawa ta była przedmiotem obrad

¹⁾ Prace Komisji Szkolnej Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. (Ruch
Pedagogiczny, roczniki 1917, 1918, 1919, 1921).

połączonych Komisji Związku P. N. S. P. i Referentów T-wa N. S. W. w latach 1920-1921. Wyniki prac obu Komisji ogłoszone zostały w *Ruchu Pedagogicznym* (Nr. 6-8 r. 1921). Opracowano uzgodniony program naukowy na kl. V, VI i VII szkoły powszechnej, tudzież I, II i III kl. szkoły średniej ogólnokształcącej, przyczem przyjęto następujące zasady ogólne:

Zważywszy, że nauka szkolna może się rozpocząć już po skończonym 6-tym roku życia, a przymus szkolny ma obowiązywać dopiero po skończonym siódmym roku życia, należy przypomnieć, że większość dzieci w Polsce rozpocznie naukę po 6 roku życia, wobec czego warunkiem przejścia do I klasy pięcioletniego gimnazjum powinno być ukończenie całej siedmioletniej i siedmioklasowej szkoły powszechnej.

Celem ułatwienia przejścia z jednej szkoły do drugiej, zwłaszcza zaś w celu zastąpienia w mniejszych miasteczkach i większych wsiach obecnego niższego gimnazjum, program naukowy gimnazjalnej podbudowy powinien być identyczny z trzema wyższymi klasami szkoły powszechnej, a oddziały V, VI i VII szkoły powszechnej powinny odpowiadać I, II i III klasie podbudowy gimnazjalnej, nie zaś, jak jest obecnie, gdzie IV, V i VI kl. szkoły powszechnej odpowiadają I, II i III kl. podbudowy gimnazjalnej. Także uprawnienia, jakie daje jedna szkoła, powinny znaleźć zastosowanie wobec drugiej.

Na czas przejściowy, dopóki szkoły powszechne nie posiadają odpowiednio przygotowanych sił nauczycielskich, trzy niższe klasy gimnazjalne mogą być połączone z pięciu klasami gimnazjalnymi, jednakowoż takie fakty nie powinny przeszkadzać tworzeniu odrębnych szkół powszechnych 7 letnich i 7 klasowych, jakoteż właściwych 5 letnich gimnazjów.

Takie postawienie i rozwiązanie kwestji służy zarówno dobru szkoły powszechnej, która nabędzie większej wartości społecznej, jakoteż przyniesie korzyść szkole średniej, bo przez możność pójścia do różnych szkół zawodowych po skończeniu szkoły powszechnej dokona się w znacznej mierze naturalna selekcja, skutkiem czego tylko materiał doborowy pod względem intelektualnym zwróciłby się do szkoły średniej.

LUDWIK PAWŁOWSKI.

Z zagadnień polityki szkolnej.

Akcja zakrojona na szerszą skalę, obliczona na czas dłuższy, a w efekcie końcowym mająca dać pewne i zgodne z intencjami inicjatorów i kierowników wyniki, opierać się musi na dokładnej znajomości stanu faktycznego w momencie wyjściowym oraz na możliwie uniejętnem przewidywaniu okoliczności i warunków, które oddziaływać na nią będą.

w ten lub inny sposób. Starannie zebrany i umiejętnie opracowany informacyjny materiał cyfrowy i opisowy gra tu pierwszorzędną rolę i od posiadania takiego materiału zależy w dużej mierze powodzenie akcji. Tak jest w każdej dziedzinie, a więc i w zakresie polityki szkolnej. Bez dokładnej znajomości stanu szkolnictwa w chwili bieżącej, bez dokładnej znajomości czynników, które w najbliższej przyszłości na rozwój szkolnictwa oddziaływać będą, bez nakreślenia dobrze przemyślanego planu działania o celowej polityce szkolnej mowy być nie może. Dlatego też sfery zainteresowane witały z zadowoleniem każdą publikację głębszą z tego zakresu, a z uznaniem i radością biorą do ręki opracowania kapitalne, źródłowe, mogące służyć za podstawę do akcji, o której na wstępie wspominam.

Ubiegłe 10-lecie przyniosło kilka tego rodzaju publikacji w zakresie szkolnictwa powszechnego. Wszystkie niezwykle starannie opracowane i nie mniej starannie wydane. Trzy z tych wydawnictw omówimy niżej:

1) *Marjan Falski*: „Materiały do projektu sieci szkół powszechnych na obszarze województw: warszawskiego, łódzkiego, kieleckiego, lubelskiego i białostockiego oraz m. st. Warszawy.“ Warszawa 1925, str. 8nlb + 150 + 2nlb + 93 in 4¹⁾);

2) *tegoż autora*: „Wyniki spisu dzieci z czerwca 1926 roku w zastosowaniu do badania potrzeb szkolnictwa powszechnego“. Warszawa 1928. Skł. gł. „Książnica-Atlas“ S. A. Str. 96 + 80 in 4²⁾);

3) *tegoż autora*: „Potrzeby szkolnictwa powszechnego w okresie wzmoczonego przyrostu dzieci“. Warszawa 1929. Skł. Gł. „Książnica-Atlas“ S. A. Str. 4 nlb + XXXII + 95 in 4⁰.

Ogólny przegląd treści tych opracowań, a następnie szczegółowsza nieco analiza niektórych zagadnień wydaje mi się zarówno interesująca jak i pożyteczna ze stanowiska nauczyciela, który bądź co bądź zorientowanym być chce i zorientowanym być musi w sprawach organizacji warunków jego pracy, warunków, które w dużej mierze zgóry przesądzą jej wyniki. Z myślą o tych rzeszach pracowników szkolnych podjąłem się sprawozdania.

Liczny zastęp nauczycieli biorących udział w instytucjach samorządu terytorjalnego i szkolnego, członkowie, a zwłaszcza prezesi dozorów szkolnych i rad szkolnych, jak również członkowie ciał samorządowych i urzędnicy administracji ogólnej, jeżeli chcą w sprawach szkolnych głos zabierać i z pożytkiem dla sprawy powszechnego nauczania działać, niech znajdą czas i chęci do przestudjowania aktualnych w danej sprawie rozdziałów z wymienionych co dopiero opira-

¹⁾ Jako Nr. 6 wydawnictw „Komisji pedagogicznej“ Min. W. R. i O. P. Skł. gł.: „Książnica-Atlas“ Warszawa N-Swiat 59 i Lwów Czarnieckiego 12.

²⁾ Wydawnictwa Min. W. R. i O. P.

cowań. Studium tego nie zastąpi żadne streszczenie, żadna popularnie napisana na ten temat broszura.

I.

Jednem z podstawowych zagadnień polityki szkolnej jest niezawodnie sprawa t. zw. sieci szkolnej.¹⁾ „Zadaniem sieci szkolnej jest wytknięcie punktów, w których mają być założone szkoły i dokonanie przydziału dzieci do tych szkół”.²⁾ Wytknięcie tych punktów zarówno jak i przydzielenie w taki lub inny sposób dzieci dokonane być mogą według różnych zasad, zależnie od intencji, jakie w danym czasie kierują organizatorami szkolnictwa. Zadanie samo jest dość trudne, wobec współczesnych demokratycznych postulatów w sprawie powszechnej oświaty z jednej strony, zaś z drugiej strony wobec trudności gospodarczych, towarzyszących zazwyczaj głębszym przeobrażeniom społecznym i politycznym.

Zasady, na jakich tworzono sieć szkolną, przeszły w ciągu wieków znaczną ewolucję. „W początkowym okresie rozwoju szkolnictwa, przeznaczonego dla dzieci ludności t. zw. warstw niższych, w okresie, sięgającym średniowiecza, szkoły zakładane były w poszczególnych miejscowościach z inicjatywą lokalną, najzupełniej niezależnie jedna od drugiej i rozmieszczenie ich miało charakter przypadkowy”. Miejscowości bardzo małe szkół nie posiadały, nie wszystkie też dzieci wskutek tego miały ułatwiony dostęp do szkoły początkowej.

Druga połowa wieku XVIII i wiek XIX przyniosła zmianę na lepsze. Idea powszechnego nauczania znajduje coraz szersze zastosowanie. Realizowano ją, zakładając w każdej miejscowości szkołę, przyczem jej poziom organizacyjny uzależniano z reguły od ilości dzieci. Wyjątek stanowiły miejscowości, nie mające ilości dzieci wystarczającej na założenie nawet najprymitywniejszej szkoły. Miejscowości takie łączono i zakładano dla nich szkołę wspólną, bądź przyłączano do miejscowości większej. Miejscowości większe otrzymywały szkoły na miejscu bez względu na to, czy punkt ten był zgodny, czy nie z interesami dzieci sąsiednich miejscowości, nie mających warunków do otrzymania własnej szkoły. Nie dbano również o tworzenie wielkich skupień, które dałyby możliwość założenia szkoły wysoko zorganizowanej³⁾. Tak nie-

¹⁾ W dalszym ciągu mówiąc o sieci szkolnej będziemy mieli na względzie tylko sieć szkół powszechnych.

²⁾ Usłópy ujęcie w cudzysłowie pochodzi z omawianej pracy Dra Falskiego pt: „Materiały do projektu sieci szkół powszechnych”.

³⁾ „Gdzie tworzono szluczne skupienie z miejscowości małych, zakładano się taką ich grupą, która pozwalała na założenie szkoły 1-klasowej nawet wtedy, kiedy bez większych trudności połączyć można było większą ich liczbę. Miejscowości, mające dość dzieci na założenie szkoły na miejscu a znajdujących się tuż w pobliżu siebie, nie łączono ze sobą, lecz zostawiano w każdej oddzielną szkołę. Nie brak też było wypadków, kiedy w tej samej wsi większą zakładano kilka odrębnych małych szkółek, zamiast połączyć wszystkie dzieci w jednej szkole należycie zorganizowanej”.

racjonalna z dzisiejszego punktu widzenia sieć została przez budowę gmachów i odpowiednią organizację szkolnictwa utrwalona.

Z biegiem czasu potrzeby oświatowe szerokich warstw ludowych wzrastać zaczynają bardzo szybko. Szkoła nisko zorganizowana nie wystarcza. Wszędzie tam, gdzie większe skupienie ludności na to pozwala, ostatnie dziesiątki lat przynoszą szybki rozwój szkolnictwa, które też stopniowo z ludowego przeobraża się w powszechne. Rozwój ten idzie w kierunku podniesienia poziomu szkoły aż do zrównania go z poziomem odpowiednich klas szkół średnich, przez co niższe klasy szkoły średniej stałyby się w przyszłości zbędne, a szkoła powszechna zostałaby podstawą ogólnego wychowania. Poza nawiasem tego ruchu pozostały szkoły nisko zorganizowane po miasteczkach, wsiach i osadach. Według statystyki z r. 1919 na terenie 5 województw centralnych w gminach wiejskich na sto szkół powszechnych przypadało szkół:

1-klasowych: 92%; 2-klasowych 6%; 3-klasowych 1%; 4-klasowych 0.7%; 5-klasowych 0.2%; 6-klasowych 0.04%; 7-klasowych 0.02%, a na sto dzieci uczyło się w szkołach 1-klasowych: 84%; 2-klasowych 10%; 3-klasowych 3%; 4-klasowych 2%; 5-klasowych 0.75%; 6-klasowych 0.26%; w 7-klasowych 0.02%. Nie o wiele lepsze stosunki panowały w innych dzielnicach Polski jak też w krajach zachodnich¹⁾. Wobec tak opłakanego stanu szkolnictwa powszechnego zrozumieliśmy stanę się troska Ministerstwa o reorganizację szkół powszechnych w ten sposób, by zmniejszyć ilość szkół 1 i 2-klasowych, jako nieodpowiadających swym poziomem potrzebom oświatowym kraju republikańskiego.

Reorganizacja ta dokonana być mogła w dwójaki sposób:

1) przez zwiększenie liczby nauczycieli w każdej szkole bez względu na liczbę dzieci uczęszczającej do niej, lub

2) przez zwiększenie liczby dzieci przydzielonej do danej szkoły, a przez to podniesienie jej poziomu organizacyjnego (ilość sal, ilość nauczycieli, program nauki).

Koncepcja pierwsza, jako zbyt kosztowna i niezbyt racjonalna nie mogła być brana poważnie pod uwagę. Koncepcja druga stała się punktem wyjścia dla akcji, mającej na celu opracowanie planu sieci szkolnej w ten sposób, by wszyst-

¹⁾ Szkoły: 5-cio, 4-ro i 3-klasowe są dość zbliżone do szkół najwyższego typu: 6-cio i 7-klasowych; (różnica polega na pewnej redukcji materiału nauczania z zachowaniem poziomu). Znacznej natomiast redukcji ulega program w szkołach 2 i 1-klasowych. W szkołach 2-klasowych dwa razy, a w szkołach 1-klasowych aż trzy razy muszą dzieci powtarzać kurs całoroczny z niewielką odmianą materiału. W ten sposób w szkołach 2-klasowych, przechodzą dzieci w ciągu 7 lat ten sam kurs, co w szkołach 3—7 klasowych w ciągu lat pięciu, a w szkołach 1-klasowych w ciągu lat 7-miu ten sam kurs, co w szkołach 3—7 klasowych w ciągu lat czterech. Por.: Falski I. c. str. 5.

kim dzieciom zapewnić naukę w szkole możliwie najwyższej zorganizowanej, przy zachowaniu równoczesnem zasady, że poziom organizacyjny szkoły całkowicie zależy od ilości dzieci w danem skupieniu¹⁾.

W okresie od czerwca do października 1919 r. inspektorzy szkolni powiatów położonych na terenie pięciu centralnych województw opracować mieli według wskazań wydanej w tym celu „Instrukcji” plan sieci szkolnej dla swoich powiatów. Zamiast zasady dawnej: szkoła możliwie w każdej miejscowości, postawiono zasadę: jedna szkoła dla możliwie większej liczby miejscowości, a przez to i dla możliwie większej liczby dzieci.

Przy opracowywaniu planu „Instrukcja” zaleca trzymać się następujących wytycznych: 1) możliwie większą ilość miejscowości skupiać razem, tworząc w ten sposób rewir szkolny. 2) Rejon szkolny zaprojektowany winien być w ten sposób, by droga dziecka do szkoły nie przekraczała 3 klm. 3) Dla każdego rejonu zaprojektować jedną szkołę, o ile liczba dzieci w rejonie nie przekracza 650²⁾.

W myśl „Instrukcji” zostały opracowane projekty sieci szkolnej, opierające się na wynikach *ad hoc* wykonanego przy pomocy nauczycieli spisu miejscowości i spisu dzieci 10 roczników (1906—1915) oraz na danych topograficznych, zaczerpniętych ze szczegółowych map (1 : 100000), uzupełnionych w chwili sporządzania projektu. Cały materiał wraz z mapami i wyjaśnieniami przedłożono Ministerstwu W. R. i O. P. Krytyczne opracowanie tych materiałów z wyzyskaniem zarówno danych cyfrowych jak i topograficznych stało się przedmiotem pracy *Dra Falskiego*, opublikowanej w roku 1925 p. t.: „Materiały do projektu sieci szkolnej”. Praca ta, jakkolwiek opiera się na materiale zaczerpniętym tylko z pięciu województw centralnych, posiada bezwzględna wartość dla całego obszaru Państwa Polskiego. Subtelna analiza projektów nadesłanych przez poszczególnych inspektorów, przeprowadzona w świetle zasad i materiałów ogólnych, daje jasny pogląd na całość sprawy a wielka ilość rozpatrzonych poszczególnych rozwiązań służyć może jako źródło wyczerpujących informacji każdemu przy projektowaniu

¹⁾ „Typ organizacyjny szkoły uzależnienia Instrukcja od liczby dzieci w rewirze według norm następujących: od 40 do 60 dzieci — szkoła jednoklasowa, powyżej 60 do 100 — dwuklasowa, około 150 — trzyklasowa, około 200 — czteroklasowa, około 250 — pięcioklasowa, około 300 — sześcioklasowa, około 350 — pełna siedmioklasowa”. Falski I. c. Nieznaczne odchylenia od tej zasady, dopuszczalne w pewnych wyjątkowych wypadkach, nie mogą tu być brane pod uwagę.

²⁾ Zając przy tem może potrzeba połączenie dwu lub więcej istniejących już w nowo zaprojektowanym rejonie (rewirze) szkół nisko zorganizowanych w jedną szkołę wysoko zorganizowaną. Akcja ta znana jest pod nazwą „komasacji szkół”.

sieci dla danego obszaru. O ile wiem, jest to pierwsza na taką skalę podjęta praca naukowa z tego zakresu.

Całość obejmuje cztery części: I. Zagadnienia sieci szkolnej, II. Materiały pomocnicze do sieci szkolnej, III. Zasady projektu sieci szkolnej i IV. Tablice liczbowe. — Część pierwsza omawia znaczenie sieci szkolnej dla szkolnictwa powszechnego, przedstawia zagadnienie w rozwoju historycznym oraz podaje wytyczne do projektu sieci szkół powszechnych zawarte w ustawach Rzeczypospolitej Polskiej i rozporządzeniach władz. Zagadnienia te poznaliśmy poprzednio i w dalszym ciągu do nich jeszcze powrócimy¹⁾. Część druga traktuje o podziale administracyjnym i powierzchni obszaru, objętego projektem sieci szkolnej z r. 1919, podaje i omawia wyniki spisu dzieci, dokonanego w związku z projektowaniem sieci, dalej analizuje stan stosunku liczbowego dzieci do ludności, liczby miejscowości i zaludnienie ich dziećmi, rozmieszczenie dzieci szkolnych i rozmieszczenie miejscowości, wreszcie warunki geograficzne obszaru, objętego projektem sieci. Część trzecia najważniejsza analizuje zasady projektu sieci szkolnej i sposób zastosowania tych zasad przez poszczególnych inspektorów, Odrzucając szczegóły i momenty o charakterze polemicznym, interesujące specjalistów, przyjrzyjmy się zasadom, które zdaniem Dra Falskiego decydować winny przy projektowaniu sieci.

1. „Dla uzyskania wysokiego poziomu szkolnictwa, będącego głównym zadaniem sieci szkolnej pożądanem jest swobodne projektowanie tej sieci w obrębie jak najrozleglejszych granic, w miarę możliwości w obrębie całego obszaru objętego projektem. Pożądanem jest więc, ażeby obszar całkowity stanowił tylko jeden teren szkolny²⁾. Na przeszkodzie takiemu swobodnemu projektowaniu sieci stają: a) przeszkody komunikacyjne: jak szczególnie złe drogi lub ich zupełny brak w pewnych kierunkach, brak mostów przez rzeki większe, lub nieodpowiednie dla celów szkolnych ich roznieście, brak kładek przez strumienie i rzeki mniejsze, dalej wody stojące, bagna, większe obszary lasu, torfowiska, bardziej ruchliwe odcinki kolei, dalej wysokie przełęcze górskie, i większe wąwozy, miejsca nawiedzane przez częste wylewy, w końcu większe obszary niezaludnione; b) granice administracyjne województw, powiatów, gmin, miast i wsi; c) podział dzieci na grupy, wymagające oddzielnych szkół.

Jeżeli chodzi o przeszkody pod a), radzi Dr Falski zwalczać je w miarę możliwości, wpływając na odpowiednią budowę dróg, mostów, kładek i t. p. Przeciw liczeniu się z granicami

¹⁾ Przy omawianiu wstępnych zagadnień oparłem się na materiale zawartym w rozdziale 1-ym i 2-im książki Dra Falskiego.

²⁾ Teren szkolny część obszaru, w granicach którego zamyka się swobodne projektowanie sieci szkolnej.

administracyjnych jednostek przemawia wzgląd na dobro szkoły, który, zdaniem autora, winien wziąć górę nad względami natury administracyjno-gospodarczej. Względ pod c) dotyczy wypadków, kiedy mają być projektowane osobne szkoły a) dla każdej płci, b) dla mniejszości językowych, c) lub wyznaniowych. W pierwszym wypadku, zgodnie z normą prawną, nie radzi Dr Falski wykonywać tego rozdziału, o ile wpłynąć on może na obniżenie poziomu organizacyjnego (w rejonach liczących mniej niż 650 dzieci). W wypadku drugim i trzecim powinno się dążyć do zakładania szkół o różnych językach w tej samej miejscowości (ze względu na możliwość korzystania ze wspólnych urządzeń) i do dawania temu rozwiązania pierwszeństwa tam wszędzie, gdzie nie narusza ono interesu poszczególnych grup dzieci.

2. Dopiero w obrębie wytkniętego terenu szkolnego projektować należy według Dra Falskiego rejon szkolny. Rejon szkolny to terytorium tak pomyślane pod względem wielkości, by droga od punktu szkolnego do najdalszych granic rejonu nie przekraczała 3 klm, co oczywiście, zależnie od rodzaju drogi, ulec może pewnym wahaniom. Wielkość rejonu ulec może również wahaniom i to znacznym, zwłaszcza tam, gdzie chodzi o wyrównanie różnic w zaludnieniu dziećmi dla uzyskania warunków, pozwalających na tworzenie szkół o możliwie średnim poziomie organizacyjnym w sąsiadujących ze sobą rejonach. W każdym razie wielkość rejonu winna być w granicach dopuszczalnych jak największa dla uzyskania możliwie większych skupień¹⁾.

3. Projektowanie obwodów szkolnych²⁾ dotyczy głównie sieci szkół w większych miasteczkach i w miastach, wyjątkowo na wsi w bardzo gęsto zaludnionych okolicach. W wypadkach, gdy rejon szkolny skupia więcej niż 650 dzieci podzielony być winien na obwody szkolne. We wszystkich innych wypadkach obwód szkolny pokrywać się będzie całkowicie z rejonem. Przy projektowaniu obwodów szkolnych podobnie, jak przy projektowaniu rejonów, liczyć się należy z lokalnymi warunkami.

4. Położenie punktów szkolnych³⁾ uzależnione być winno w zasadzie wyłącznie od położenia obwodu szkolnego. W praktyce muszą być czynione znaczne odchylenia od tej zasady ze względu przede wszystkim komunikacyjnych. Punkt

¹⁾ Rejon dopuszczalny o powierzchni 1374 klm² dalby przeciętnie w 55% skupienia dzieci od 101—250, a w 18% powyżej 250. — Przy powiększeniu powierzchni rejonu do 2338 klm² otrzymalibyśmy przeciętnie w 38% skupienia dzieci od 101—250 i w 52'82% skupienia dzieci powyżej 251 osób. W pierwszym wypadku promień rejonu wynosiłby 230 klm (dopuszczalny), w drugim 3 klm (przekraczający nieco normę), kształt rejonu w obu wypadkach możliwie foremny.

²⁾ Obwód szkolny — terytorium, z którego dzieci przydzielone są do danej szkoły.

³⁾ Miejsce upatrzone na założenie szkoły.

szkolny równie dobrze może leżeć w obrębie osiedla jak i poza osiedlem przy drodze łączącej dwie wsi, na skrzyżowaniu dróg i t. p. Takie umieszczanie punktu szkolnego poza obrębem wsi ma w wielu wypadkach skutków dodatni, jednak zdaniem Dra Falskiego musi być ze względów praktycznych przynajmniej w pewnym stopniu skrzepowane, mianowicie: „projektowanie szkół poza obrębem wsi możnaby n. p. ograniczyć do wypadków, kiedy w razie zaniechania tego środka groziłoby szkole obniżenie stopnia organizacyjnego i kiedy personel nauczycielski przez użycie tego środka nie zostaje narażony na zbytne niedogodności.“ Jeżeli chodzi o wybór miejscowości większej lub mniejszej na zaprojektowanie punktu szkolnego nie radzi autor przywiązywać zbyt wielkiej wagi do różnic zaludnienia — chyba że chodzi o miejscowości wybitnie duże (ponad 200 dzieci) — i kierować się wyłącznie interesami całego obwodu. Z miejscowościami posiadającymi budynki szkolne radzi autor liczyć się o tyle, o ile budynki te przedstawiają istotną wartość dla mającej powstać szkoły. „Liczenie się z siecią szkół istniejących, z placami posiadanymi lub łatwymi do uzyskania i t. p. w niwecz obrócić może wszelką próbę ułożenia sieci szkolnej planowej, mającej dać duże skupienia dzieci i wysoki poziom szkolnictwa“. W miastach wybór punktu szkolnego w wielu wypadkach jest przesądzony posiadaniem budynków szkolnych, w innych uwzględnić się musi możliwość uzyskania placu, plan inwestycyj miejscich, wreszcie warunki higieniczne itd.

Rozplanowane według zasad powyższych szkolnictwo zapewni wszystkim dzieciom dostęp do możliwie najwyższej zorganizowanej szkoły¹. Nie wszystkie jednak dzieci będą miały pod tym względem równe warunki. Dla złagodzenia tych mimo wszystko mających powstać nierówności „Instrukcja w sprawie opracowania sieci szkolnej“ wyraża nadzieję, że w każdej gminie (mowa o gminach zbiorowych) znajdzie

¹⁾ Jak doniosła rolę w dziele powszechnej oświaty gra racjonalne opracowanie sieci szkolnej zilustruje następująca tablica:

W gminach wiejskich na 100 szkół przypadało szkół:							
Na obszarze 5-ciu województw Centralnych:	1-0	2-u	3-y	4-0	5-0	6-0	7-0
	k l a s o w y c h						
Faktycznie w r. 1919:	92	6	1	0'7	0'2	0'04	0'02
Według projektu sieci z 1919 r.	9	29	22	13	7	3	16

się skupienie, pozwalające zaprojektować szkołę 7-klasową i zaleca zaprojektowanie jej nawet w braku odpowiedniego skupienia.

Analiza materiału wykazała, że nadzieje wypowiedziane w „Instrukcji” okazały się płonne: 62% gmin wiejskich nie posiada warunków na utworzenie szkoły 7-klasowej na normalnych zasadach. Idąc mimo to za wskazaniem „Instrukcji” należałoby dla tych gmin wybudować 1260 izb szkolnych i utworzyć 1873 etatów nauczycielskich¹⁾.

Z tą sprawą, którą za Dr Falskim nazwać byśmy mogli „realizacją idei 7-klasowej szkoły powszechnej w każdej gminie”, a stanowiącą niejako korektę mającej powstać sieci szkolnej, łączy się sprawa t. zw. szkół filjalnych dla najmłodszych dzieci. Bez jakichkolwiek podstaw prawnych idea ta znalazła wyraz w projektach niektórych inspektorów. Chodziło o skrócenie drogi dzieciom najmłodszym w ten sposób, że w niektórych miejscowościach, leżących w obrębie jednego rejonu szkolnego a nie będących punktami szkolnymi, zaprojektowano szkoły dla młodszych dzieci. Dr Falski przeciwny jest zarówno „idei szkół 7 klasowych w każdej gminie” w ujęciu tej kwestji przez „Instrukcję”, jak i idei szkół filjalnych. Pierwszą uważa za zbyt kosztowną i nieracjonalną, bo nie rozwiązującą mimo wszystko zagadnienia, drugą zaś zwalcza, ponieważ zakładanie szkół filjalnych rozбивa dane skupienie dzieci na dwa skupienia, przez co obniża się poziom organizacyjny szkoły. W wypadkach, gdyby takie obniżenie nawet nie nastąpiło, realizacja idei pociągnie za sobą podniesienie kosztów utrzymania szkolnictwa, a dla wydzielonej grupy dzieci stworzy gorsze warunki nauki. W wielu wypadkach zaś projektowanie takiej szkoły byłoby wręcz niemożliwe ze względu na minimalną ilość dzieci.

Zamiast tych dwóch idei niesprawiedliwych, nierealnych i niepraktycznych, proponuje Dr Falski rozwiązanie korekty sieci przez dowożenie dzieci. W związku z tem należałoby w pewnych wypadkach utworzyć przy szkołach niewielkie internaty. Sprawę tę jako specjalnie w polskich warunkach, zwłaszcza na wschodzie aktualną, omówimy obszernie na innem miejscu.

Zaprojektowana w r. 1919 sieć szkolna dla pięciu województw, oparta w większości wypadków na zasadach przedstawionych wyżej, przemawia niedwuznacznie za koniecznością reformy sieci w całym kraju. Szczególnie uderzający jest spadek ilości szkół najgorszych (1-klasowych), odsetek szkół 1-o i 2-u klasowych z 98% spadł na 38% na rzecz szkół wyżej zorganizowanych. Z drugiej strony objawem na szczególne zasługującym podkreślenie jest możliwość 800-krotnego zwiększenia ilości szkół 7-klasowych. Jest to poprawa ogromna.

¹⁾ Późniejsze ustawodawstwo zarzuciło tę myśl zawartą w „Instrukcji”.

A jeśli się zważy, że nie wszystkie możliwości zostały w projektach wyzyskane, jeśli się zważy, że istnieje możliwość dalszego doskonalenia sieci przez usunięcie niedopatrzeń i wprowadzenie nowych punktów widzenia, dotąd nie uwzględnionych¹⁾ i że dzięki temu ilość szkół wysoko zorganizowanych podniosłaby się jeszcze bardziej — dokonana w r. 1919 zbiorowa praca inspektorów szkolnych i późniejsza analiza jej przez Dra Falskiego w opracowaniu p. t.: „Materiały do projektu sieci szkół powszechnych“ nabierze cech zdarzenia nieprzeciętnego w dziejach szkolnictwa. Ubolewać tylko trzeba, że tak śmiało zakreślony i opracowany plan reformy sieci nie znalazł dotąd pełnego zastosowania²⁾.

¹⁾ Np. nieliczenie się z granicami gmin ew. powiatów politycznych przy projektowaniu sieci, skomasowanie szkół nisko zorganizowanych, położonych już przy miastach ze szkołami w mieście i t. p.

²⁾ Według danych z roku 1925 („Szkoly powszechnie Rzeczypospolitej Polskiej w roku szkolnym 1925/26. Stan z dnia 1 grudnia 1925“ Warszawa 1927), a więc w sześć lat po opracowaniu projektu sieci, poziom organizacyjny szkół powszechnych przedstawiał się w następującej sposób:

W gminach wicjskich na 100 szkół przypadalo szkół:							
Na obszarze województw Centralnych	1-0	2-11	3-5	4-0	5-0	6-0	7-0
	k l a s o w y c h:						
w dniu 1 grudnia 1925:	66	19	7	3	2	1	2
według projektu z r. 1919:	9	29	22	13	7	3	16

Przeciętne dane, dotyczące całej Rzplitej, kształtowały się w analogiczny sposób, odbiegając znacznie od liczb projektowanych i wykazując w ten sposób konieczność dalszej przebudowania sieci szkół.

MICHAŁ FRIEDLANDER.

Szkoła wobec zagadnień wychowania płciowego.

Szkoła czy dom. — Wychowanie płciowe w programach szkolnych. — Uświadomienie biologiczne. — Lekarz w szkole. — Trudności uświadamiania zbiorowego. — Erotyka a nauczanie. — Nauczyciel wobec młodzieży. — Koedukacja. — Postępowanie wychowawcze. — Szkoła twórcza a wychowanie płciowe. — Wychowanie nauczycielstwa i rodziców.

O zagadnieniu uświadamiania płciowego młodzieży mówi się dużo w kołach pedagogów¹⁾ i ogólnie uznaje się jeśli nie konieczność, to przynajmniej wielki pożytek odpowiednio przeprowadzonego uświadomienia. Chodzi jednak przede wszystkim o sporne jeszcze pytanie, czy uświadomienie należy do szkoły? Czy nie raczej dom powinien zająć się kwestią tak ciągle jeszcze drażliwą i faktycznie trudną do omawiania w nauce zbiorowej? Pierwszą bowiem zasadą należytego uświadomienia jest indywidualne traktowanie sprawy. Są to argumenty bardzo słuszne i niełatwe do obalenia. Nie jest też bynajmniej moim zamiarem obalać je. Chodzi o rozważenie możliwości takiego współdziałania szkoły w dziedzinie wychowania płciowego, a zwłaszcza uświadomienia płciowego, któreby skutecznie mogło popierać wysiłki domu, o ile one istnieją, lub przynajmniej w części je zastąpić, o ile — jak to należy przyjąć w większości wypadków — wysiłki takie wogóle nie istnieją. Nie istnieją zaś bądźto z powodu nieudolności i nieumiejętności rodziców, którzy sami zwykle należycie nie uświadomieni, nie umieją się do tego zabrać wobec swych dzieci, bądźto z powodu fałszywego ustosunkowania się swego do sfery seksualnej, z którego wynika niemożność skutecznego uświadomienia, wymagającego od wychowawcy czystości i szczerości w tej dziedzinie, bądźto wreszcie z powodu zupełnej ignorancji w tych kwestiach. A młodzież pozostawiona sama sobie szuka źródeł „wiedzy“, znajdując je w dość podejrzanych miejscach i u podejrzanych osób...

Wobec ukształtowania współczesnego życia rodzinnego, rozluźnionego znacznie z powodu częstej konieczności

¹⁾ U nas najmniej. Wydawałoby się, że zagadnienie to u nas nie jest tak aktualne, ani tak piekące, jak w krajach zachodnich. Przeglądając roczniki naszych najpoważniejszych czasopism pedagogicznych ostatnich 5 lat, nie znajduję ani jednej rozprawy, ani jednego większego artykułu w tej sprawie, zaledwie kilka okolicznościowych notatek i wzmianek w artykułach o innej treści. W bibliografii „Rocznika Pedagogicznego“ za lata 1924/5 znajduję wzmiankę zaledwie w dwóch artykułach z tej dziedziny, jednym 3 stronicowym, drugim 4 stronicowym, obu w czasopiśmie „Opieka nad dzieckiem“. W „Wychowaniu Fizycznym“ pojawiły się w 1925 r. dwie prace: *prof. Gantkowskiego* „Sprawa uświadamiania płciowego dzieci i młodzieży“ oraz *Dra St. Szumana* „O uświadamianiu płciowym młodzieży szkolnej“, traktujące zagadnienie bardziej ze stanowiska higieny.

zarobkowania przez obojga rodziców, dom nie jest w stanie podołać swoim obowiązkom wychowawczym, najmniej oczywiście, jak wyżej wspomniałem, w dziedzinie wychowania płciowego. Obowiązek ten spada więc z konieczności na społeczną instytucję wychowawczą, jaką jest szkoła, która powinna starać się spełnić go w granicach możliwości. A nadto, jeśli szkoła ma objąć w myśl zasad pedagogiki współczesnej całą istotę dziecka swoim wpływem wychowawczym, to czyż może wykluczyć z zakresu swego działania wychowawczego dziedzinę tak ważną, jak sferę płciową?

Oficjalne czynniki szkolne rozumieją wagę zagadnienia, są jednak nader wstrzemięźliwie w swych wskazówkach dla traktowania go w praktyce szkolnej. Jest to zresztą wybacalne ze względu na przykre doświadczenia, jakie szkoła porobiła w tej dziedzinie, narażając się na ataki i obmowy ze strony ludzi nie rozumiejących czystych intencji szkoły i wychowawców i wszędzie węszących niebezpieczeństwo dla „moralności“.

Dla naszych szkół istnieje wedle mej wiadomości okólnik Min. WR. i OP. z dnia 10 listopada 1919 r., dotyczący działalności nadzwyczajnej lekarza szkolnego: „lekarz szkolny winien w każdej klasie poświęcić kilka godzin w ciągu roku na wykłady i pogadanki z dziedziny higieny... Zwłaszcza należy w ostatnich klasach niezależnie od indywidualnego traktowania sprawy rozpatrzyć w sposób jak najbardziej taktowny i liczący się z wrażliwością i pobudliwością dojrzewającej młodzieży zagadnienia płciowe pod względem biologicznym, etycznym i społecznym...“ Okólnik zaleca przy tem podawanie młodzieży męskiej jako broszurki uświadamiającej książeczki Prof. Herzeña „Odezwa do młodzieży męskiej“ w wyd. Arcta. Pewne instrukcje w sprawach uświadamiania znajdują się także w przepisach dla lekarzy szkolnych. Tak np. w „karcie zdrowia“, którą lekarz ma prowadzić dla każdego ucznia, istnieje rubryka: „Sfera seksualna — okres dojrzewania“. „Wedle wyjaśnień *Dra Kopczyńskiego* powinien lekarz, odbywając oględziny uczniów (lekarka — dziewcząt), zwracać uwagę także na organy płciowe i sferę seksualną, na stan uświadamienia seksualnego, stosunki płciowe itp. „Oczywiście, że przy badaniu tych spraw należy kierować się wielką delikatnością i wielkim taktem... Należy działać raczej ostrzegawczo i spełniać raczej rolę wychowawcy, aniżeli rolę sędziego śledczego. Trzeba serdecznie, po przyjacielsku przestrzegać a nie karcić. („Higiena Szkolna“ str. 601). Słowa te należy odnieść do całego wychowania szkolnego. Zbyt często jeszcze jesteśmy w szkole sędziami śledczymi i prokuratorami zarazem...

I inne głosy wypowiadają się u nas za pewnem działaniem szkoły w tej dziedzinie. W temże dziele zbiorowem „Higjena Szkolna“ (wyd. Arceta 1921) pisze *Dr Jan Szmurło* w rozprawce „Propaganda i nauczanie higieny w szkole“: W starszych klasach, zwłaszcza w dwu ostatnich, powinni uczniowie otrzymać dość szczegółowy zapas wiadomości z dziedziny anatomji i fizjologii człowieka, oraz higieny, przyczem szczegółowo należy roztrząsać zagadnienia związane z chorobami zakaźnemi, z pijaństwem, gruźlicą i chorobami wenerycznemi... W szkołach żeńskich uczennice powinny być uświadomione co do niektórych szczegółów życia kobiecego, jak miesiaczkowanie, macierzyństwo i pielęgnowanie niemowląt“.

Higienista *Dr Tadeusz Jaroszyński* w rozprawie swojej „Higjena wychowawcza“ zwraca uwagę na konieczność uwzględnienia w wychowaniu szkolnem spraw seksualnych, a *Dr Marceł Gromski*, omawiając „Choroby wieku szkolnego“ m. i. także choroby płciowe, zaleca wyraźnie uświadamianie o zjawiskach płciowych w szkole, a to w szkole powszechnej przez nauczycieli i nauczycielki, w szkołach średnich i seminarjach nauczycielskich przez lekarza szkolnego, szkołach wyższych przez specjalistów-profesorów.

Dr Tomasz Janiszewski pisze w swym artykule „O znaczeniu pielęgnowania zdrowia młodzieży wyższych uczelni“.¹⁾ „...odpowiednie pouczenie młodzieży o istocie życia płciowego i o szkodliwych następstwach rozpasania płciowego, będzie silniejszym bodźcem hamującym, niż wszelkie inne moralizowanie“.

Głosy te świadczą o tem, że szkoła powinna w granicach swej możliwości przeprowadzać wychowanie płciowe, a zwłaszcza uświadamianie płciowe.

W dziedzinie tej może szkoła działać w dwu kierunkach. Jeden to rzeczowe, stopniowe uświadamianie o zjawiskach życia seksualnego w nauce biologji, drugi — to uduchowianie sfery płciowej przez całokształt odpowiedniego ustosunkowania się do niej całego systemu wychowawczego.

Jakież przedstawia się praktyczne przeprowadzenie tych postulatów?

Uświadamienie biologiczne powinno być przeprowadzone w nauce przyrody, wzgl. biologji. Daremnie jednak szukamy jakiejś wyraźniejszej wskazówki w tym kierunku w programie biologji dla szkół ogólnokształcących. Natomiast w programie higieny dla 4 roku seminarjów nauczycielskich

¹⁾ „Ruch Pedagogiczny“ 1925.

znajdujemy „życie płciowe i choroby weneryczne“ w związku z eugeniką, jako wchodzące w zakres nauczania.¹⁾

A przecież nauka biologii mogłaby być najważniejszym instrumentem i najlepszą sposobnością dla uświadamiania w szkole. Nauka ta powinna z tego względu zająć w całokształcie nauczania, zwłaszcza w szkole średniej ogólnokształcącej i seminarjach nauczycielskich miejsce o wiele pocześniejsze, aniżeli zajmuje w naszych szkołach dotychczas. Nauczyciel-biolog, mający wprowadzać dzieci w tajniki stworzenia, musi oczywiście sam ustosunkować się wobec sfery seksualnej szczerze i otwarcie, jeśli z korzyścią ma ją młodzieży z czasem przedstawić. A przedstawi ją najlepiej, postępując systematycznie od istot jednokomórkowych poprzez świat roślinny i zwierzęcy do człowieka, którego nie może żadną miarą traktować w odróżnieniu od wszystkich innych jako istotę bezpłciową, tak jak się go traktuje dotychczas w szkole i wszelkich szkolnych podręcznikach przyrodniczych. Takie traktowanie człowieka w nauce biologii wzbudza w młodzieży nieufność wobec nauczyciela i szkoły, która w najbardziej interesujących ją sprawach, najbliższej ją w tym wieku obchodzących, zupełnie nie powiedzieć nie chce. Jest to rzecz bezwzględnie niezmiernie trudna. Nikt żądać nie może, by nauczyciel w zbiorowej nauce, wobec dzieci różnie w domu chowanych i pod różnymi wpływami do sfery seksualnej ustosunkowanych traktował drażliwe tematy wychowania płciowego itp. Ale umiejętnie przeprowadzone przygotowanie biologiczne na przykładach ze świata roślinnego i zwierzęcego ułatwi nauczycielowi traktowanie głównych zjawisk życia płciowego przez analogię. Jeśli dojdą do tego rozważania higieniczne i społeczno-etyczne (w klasach wyższych oczywiście), to młodzież z pewnością nie zrozumie fałszywie swego nauczyciela.

Wszelkie uświadamianie, a więc i biologiczne, powinno mieć podkład wybitnie etyczny. Czyż nie miejsce np. w biologii na uwydatnienie stosunku matki do dziecka, stosunku, który, jak widzimy porównując poszczególne grupy istot żyjących od najniższych, do najwyższych, w miarę wyższego stopnia tych grup, zyskuje na coraz głębszem uduchowieniu, dochodząc do najgłębszego u człowieka? Czyż urządzenie „Dnia Matki“ nie przyczyni

¹⁾ Pruskie „*Richtlinien für die höheren Schulen*“ z r. 1925 stwierdzają we wskazówkach dla nauki biologii: „Nauka biologii chce wszelkim sposobem umocnić w uczeniu poczucie odpowiedzialności (scil. za własne postępowanie). Zwłaszcza dadzą higieniczne pouczenia w biologii pobudki natury etycznej tak dla własnego postępowania życiowego, jak i dla pracy nad zdrowotnością całego społeczeństwa. Ślad wypływa konieczność poruszania w ciągu nauki przy odpowiednich sposobnościach problemów higieny płciowej i ich znaczenia dla życia jednostki jakoteż społeczeństwa w sposób jak najbardziej taktowny“.

się do uprzytomnienia młodzieży świętości tego stosunku, do przypomnienia jej obowiązków wobec rodzicielki, do pogłębienia poglądu na sferę płciową tak dziwnie, tajemniczo związaną z własnym przyjściem na świat? Uświadamiać więc można przy każdej sposobności w taki właśnie głęboko etyczny, czysty sposób. Same bowiem rzeczowe wiadomości to jeszcze nie właściwe uświadomienie.

Także uświadamianie higieniczne możnaby pozo-
stawić nauczycielowi-biologowi tam, gdzie taki istnieje. Nie
można chyba na serjo zarzucić mu niekompetencji w tym
przedmiocie. Nie wtrąca się przecież w terapię chorób we-
nerycznych, co należy wyłącznie do lekarza. Do swego dłu-
goletniego nauczyciela-biologa, który przygotował młodzież
na niższym stopniu, dając jej podłoże biologiczne dla zagad-
nień płciowych, posiada ona z pewnością na wyższym stopniu
więcej prawdziwego zaufania, aniżeli do obcego zupełnie
lekarza. Może go nabrać tylko w ciągu dłuższego obcowania
z danym lekarzem, a więc w wypadku, kiedy lekarz naucza
przez rok higieny i stopniowo wprowadza swą klasę także
w zagadnienia higieniczne sfery płciowej. Tu jest lekarz na
miejscu. Interwencja jego będzie też nader pożyteczną dla
uzupełnienia działalności nauczyciela, jeśli dla absolwentów
(dla absolwentek raczej lekarka wzgl. higienistka) szkoły
powszechnej, średniej ogólno-kształcącej, zawodowej itp. od-
powiednio do wieku i poziomu młodzieży urządzi cykl wy-
kładów naukowo-popularnych z dziedziny kwe-
styj płciowych. Byłyby one niejako syntezą całego w tym
kierunku położonego wysiłku wychowawczego szkoły i domu,
dawałyby uzupełnienie luk, korygowałyby pewne fałszywe
dotychczas poglądy, dawałyby wskazówki praktyczne na życie
pozaszkolne. Ale w jeszcze jednym ważnym kierunku mogłaby
pójść działalność lekarza szkolnego: w kierunku indy-
widualnego traktowania dzieci pod względem płciowym.
W swoich godzinach przyjąć dla poszczególnych dzieci mógłby
lekarz niejednemu dziecku wyjaśnić w cztery oczy kwestię
płciowe, które w danym wypadku dziecko mogłoby niepokoić
a które lekarz okiem fachowca prędzej zapewne zauważy
aniżeli wychowawca. Do lekarza też zwróci się wychowawca
w wypadkach indywidualnych, w których będzie podejrzewał
jakieś nieprawidłowości sfery płciowej u młodzieży (onanja,
zboczenia, podniecenie płciowe itp.) a lekarz w zaufaniu
swej godziny ordynacyjnej potrafi dać dziecku radę, uspo-
kojenie, wskazówki leczenia itd.

Tak podzielone role rozwiązują zadawalająco jałową dy-
skusję i namiętne spory: lekarz czy nauczyciel.

Poważną trudnością w przeprowadzaniu uświadomienia
w szkole jest zbiorowość nauczania. W klasach znaj-
duje się młodzież różnego wieku, z różnych środowisk, różnie
więc już nastawiona wobec zagadnień płciowych. Uświado-

mienie, przeprowadzane zbiorowo, może wobec tego na niejednego chłopca lub niejedną dziewczynkę podziałać szkodliwie, bo pobudza przedwcześnie może instynkt płciowy, skierowuje zainteresowanie dziecka właśnie w niepożądanym kierunku, wywołuje niewłaściwe uwagi „starszych“, już z jakichś mętnych źródeł „uświadamionych“ itp. Ponadto przy zbiorowym uświadamianiu występuje moment wstydu, którym krępują się subtelniejsze natury i nie stawiają pytań, które im się nasuwają, ze względu na kolegów lub koleżanki.¹⁾ Dlatego najodpowiedniejszą formą jest uświadamianie indywidualne, prawie niemożliwe do przeprowadzenia w szkole. Tu i ówdzie zdarzyć się może do tego sposobność, (zwłaszcza w internatach), którą nauczyciel-wychowawca mógłby może wykorzystać. W każdym razie zbiorowe uświadamianie byłoby możliwem dopiero na stopniu najwyższym szkoły średniej, a więc w klasie VII i klasie VIII i w równorzędnych klasach innych zakładów, gdzie młodzieńcy w szkole męskiej, a dziewczęta w żeńskiej są już dostatecznie dojrzałą, aby z powagą i zrozumieniem przyjąć uwagi wychowawcy lub lekarza. Oczywiście, nie będzie to uświadamianie tylko biologiczne, dla którego jest już zapóźno, lecz higieniczne i społeczno-etyczne, które młodzieży w tym wieku bezwzględnie jest potrzebne i pożyteczne. Wynika więc z powyższego, że dla uświadamiania biologicznego szkoła dać może tylko podstawy w nauce biologji, pozostawiając dokładne uświadamienie w tym kierunku działaniu indywidualnemu, możliwemu głównie w domu lub internacie, a wyjątkowo tylko występującemu w szkole.²⁾ Starszej młodzieży może i powinna szkoła dać pełne uświadamienie higieniczne i społeczno-etyczne.

Drugiem zadaniem, jakie szkoła ma do spełnienia w odniesieniu do wychowania płciowego, jest odpowiednie ustosunkowanie całego systemu wychowawczego w kierunku wychowania do zdrowego i czystego poglądu młodzieży na sferę płciowości.

Jest rzeczą znamioną, że szkoła dotychczasowa prze-

¹⁾ Pewnym surogatem uświadamienia przez wychowawcę są książki uświadamiające, napisane specjalnie dla młodzieży. Niestety nie mamy w języku polskim, prócz wspomnianej broszurki Herzena, takiej książki. Nie liczę tu różnych broszurek tendencyjnych, oświecających zagadnienia płciowe nie rzeczowo, a z pewnego określonego stanowiska. Z ostatnich niemieckich wydawnictw zwróciłbym uwagę na małą książeczkę *J. Weisbarta „Woher die Kinder kommen — Jugendseibuch“*, wyd. Hensel et Co Berlin, 1928, Mk. 150.

²⁾ Niektórzy wychowawcy wprowadzili skrzynkę pocztową na pytania, sławiane pisemnie przez młodzież. Pytania te bierze wychowawca następnie za temat swych pogadarek z młodzieżą, traktując je zupełnie ogólnie. W ten sposób uwzględnić się wstydlivość młodzieży i jej powściągliwość w stawianiu odobnych pytań wobec innych.

milcza prawie w swoich zabiegach wychowawczych istnienie instynktu płciowego, w nauczaniu natomiast mówi o nim (naturalnie w obłonkach) aż za dużo. Mam na myśli np. naukę literatury ojczystej i obcej, w których erotyka i stosunki erotyczne między obu płciami pierwszorzędną, jeśli nie główną odgrywają rolę. Już od najniższych klas szkoły średniej i w równorzędnych szkoły powszechnej czyta się nowele, wiersze, śpiewa pieśni, „przerabia” książki, w których moment erotyczny odgrywa jakąś rolę. I odgrywać musi, bo go też odgrywa w życiu rzeczywistym, którego książki są zwierciadłem. Są jednak nauczyciele, którzy każą 14 i 15-letnim dziewczętom i chłopcom uczyć się przebiegu „akcji erotycznej” w „Panu Tadeuszu” albo w „Trylogii”, a nawet rysować „wykresy” teje akcji erotycznej! Jak działają na młodzież pod względem wpływu na instynkt płciowy sceny Helenowe i Bohunowe z „Ogniem i mieczem” — nie chciałbym się nad tem rozwodzić. Mam tylko wrażenie, że Trylogii nie pisał ani nie przeznaczył Sienkiewicz dla młodzieży w początkach okresu dojrzewania. Czyby tak nie przeniść tej lektury do klas najwyższych?... Ileż więc na każdym kroku scen erotycznych w lekturze i niedomówień ze strony nauczyciela, który przecież wielu szczegółów nie może z łatwo zrozumiałych względów młodzieży odpowiednio wyjaśnić! Rozbudza się w ten sposób z jednej strony ciekawość płciową i drażni fantazję młodzieży, z drugiej zaś nie czyni się nic, by ją rozumnie uświadomić i w ten sposób zapobiec dociekaniu własnemu z mętnych źródeł oraz fałszywemu interpretowaniu erotyki literackiej, nie czyni się nic, by odpowiednio sublimować instynkt płciowy i uduchowić go.

Byłoby więc nader pożytecznem, by „pierzwiastek erotyczny w lekturze traktować z młodzieżą otwarcie, ze stanowiska głęboko etycznego, uwzględniając znaczenie jego tak w życiu jednostkowym, jak i zbiorowem. Młodzież z ciekawością i powagą słucha takich rozważań nauczyciela i chętnie daje się pociągać do dyskusji, w której niejedno błędne przekonanie da się poprawić, niejedno szlachetne uczucie zbudzić. (Mówię oczywiście o klasach wyższych w szkole średniej i równoznacznych innych szkół). Nauka sama nastrocza więc wcale dużo sposobności dla etycznego wychowania płciowego.

Ale i sam stosunek nauczyciela do młodzieży poważnie tu zaważyć może. Szczególnie chodzi o odpowiednie ustosunkowanie się nauczyciela-mężczyzny wobec uczennic. Jest rzeczą znaną, że dziewczęta we wieku rozwojowym szukają przedmiotu dla swego „uwielenienia” i że często przedmiotem tym staje się nauczyciel. Od niego więc zależeć będzie niejedenkrotnie dalszy

rozwój sfery uczuciowo-erotycznej dziewczęcia. Stopniowe odwracanie zainteresowania uczenicy od stosunku osobistego ku rzeczom wielkim w życiu, ku dziełom sztuki, ku stronie społecznej itp., a może nawet czasem jakimś szczerą i poważną dyskusją zbiorową lub rozmową w cztery oczy — przyczynią się do obudzenia w niej poważnego poglądu na sferę erotyki. Najszkodliwszym dla dziewcząt jest naturalnie ten niemły typ nauczyciela, któremu brak czystości myśli i postępowania wobec kobiety wogóle. Odbija się to nawet wbrew jego woli w jego całym zachowaniu się. Gorzej jeszcze jeśli zagra rolę Don Juana... Niejedna klasa dziewcząt wypaczyła się zupełnie pod takim wpływem. Szczęście, że takich typów chyba nie dużo.¹⁾

Także i na chłopców działać musi osobistość nauczyciela. Wyczuwają oni znakomicie, jak ustosunkowuje się nauczyciel wobec sfery płciowej, wnioskują z uwag jego podczas toku nauki, na wycieczce, wiedzą o każdym jego kroku poza szkołą. Nauczyciel stoi na widoku, wystawiony na spojrzenia setek bystrych oczu: nie wolno mu być człowiekiem prywatnym poza szkołą; musi pamiętać wszędzie i zawsze o swoim powołaniu i zadaniu.

Poważne znaczenie dla wychowania płciowego. posiada bezwątpienia koedukacja²⁾ Kierownicy i nauczyciele zakładów koedukacyjnych oraz ankiety przeprowadzane wśród samej młodzieży stwierdzają pomyślnie w tym kierunku wyniki wychowania koedukacyjnego. Wśród młodzieży wychowującej się wspólnie od lat dziecięcych do samej dojrzałości wytwarza się stosunek koleżeński, będący najlepszą sublimacją instynktu płciowego, wspólna praca zbliża obie płci duchowo i uczy chłopców cenić w dziewczynie jej zdolności umysłowe a dziewczęta odwraca od ściśle egocentrycznych zainteresowań, przeważających u nich w wieku dojrzewania, ku bardziej umysłowym i społecznym zagadnieniom, którymi zajmują się chłopcy. Przeciwnicy wychowania koedukacyjnego muszą przyznać, że system ten bynajmniej nie naraził moralności młodzieży obu płci na szwank, a poważne jego zalety każą go uważać za jeden z ważniejszych i owocnych środków wychowania płciowego.

Szczególne znaczenie dla całokształtu wychowania posiada traktowanie przez szkołę uchybień i wykroczeń młodzieży w dziedzinie płciowości. Tu znaleziono u któregoś z uczniów karteczkę frywolnej treści, tam któryś napisał nieprzyzwoite słowa na ławce, na ścianie, w zeszycie kolegi, inny przyniósł do szkoły pornograficzne ilustracje, ówdzie spotkało się dwóch razem w ustępie i po-

¹⁾ Dokładniej w moim artykule „Nauczyciel i uczenica” w „Muzeum” 1928, str. 227—237.

²⁾ Por. mój artykuł „Koedukacja i Koinstrukcja w „Ruchu Pedagogicznym” 1926 r., str. 151—156 i 171—179.

dejrzywa się o onanie wzajemną itp. Są to wypadki dość częste, niemiłe, bo drażliwe, a zwłaszcza w zakładach koedukacyjnych, gdzie szczególnie o nie łatwo. Oczywiście, od wagi wypadku zależeć będzie sposób traktowania go. W większości wypadków będziemy je traktować ze stanowiska wychowawczego a nie dyscyplinarnego. Za cóż bowiem możemy karać? I jakie mamy prawo do tego, jeśli nie zainujemy się zupełnie (taki przynajmniej jest stan dotychczasowy) tą sferą życia naszej młodzieży, jeśli nie służyny jej wskazówkami, wyjaśnieniami i radą? Stanowisko wychowawcy jest wobec tego stanu rzeczy niezmiernie trudne. W pierwszej linii obowiązuje go dyskrecja i traktowanie sprawy subtelne, indywidualne i w ścisłym porozumieniu z rodzicami. Wspólnie najłatwiej znaleźć drogę odpowiednią dla odpowiednich zabiegów wychowawczych wobec jednostki. Wychowawca musi jednak wziąć pod uwagę także ogół młodzieży w danej klasie i zakładzie, która w pewnych poważniejszych wypadkach może być narażoną na niebezpieczeństwo zgubnego wpływu danej jednostki. Wtedy nakazuje mu obowiązek pedagogiczny usunięcie danej jednostki, zawsze jednak w porozumieniu z rodzicami i w sposób delikatny a dyskretny. Wszczynanie „śledztw” dyscyplinarnych w takich wypadkach jest, zdaniem mojem, opartem na szeregu doświadczeń, największym błędem pedagogicznym, jakiego może się dopuścić pedagog, mający na oku dobro dziecka poszczególnego i ogółu młodzieży. „Śledztwo” musi rozmazać sprawę, musi spowodować wypytywanie dzieci! jako „świadków” o szczegóły natury drażliwej, musi prowadzić do podniecone niezdrowo atmosfery wśród młodzieży, musi zwrócić jej uwagę w kierunku wychowawczo najbardziej niepożądanym, w kierunku zbożeń instynktu płciowego. Odpowiedzialność za taki stan rzeczy spada na nieopatrznych „pedagogów”, którzy, wężąc wszędzie „niemoralność”, stojąc na stanowisku autorytetu fałszywie rozumianego i uważając dziecko za przedmiot swej działalności a nie za istotę o własnej duszy, wymagającej przyjacielskiego kierownictwa i miłości, postępują wbrew wszelkim przez współczesną pedagogikę uznanym zasadom wychowawczym¹⁾.

Należy przypuszczać, że zmiana metod wychowawczych i dydaktycznych w szkolnictwie oddziała także i na dziedzinę wychowania płciowego dodatnio.

¹⁾ Ze szczególną dokładnością rozpatrują ten problem pruskie władze szkolne. Na wezwanie pruskiego ministerjum oświaty złożyli w tej sprawie swe orzeczenie znani psychologowie W. Hoffmann i W. Stern pt.: „Sittlichkeitsvergehen an höheren Schulen und ihre disziplinarische Behandlung — Gutachten auf Grund amtlichen Materials” Lipsk 1928, Quelle und Mayer. Orzeczenie to wywspala wielką dyskusję na lamach najważniejszych czasopism pedagogicznych Niemiec. Sprawozdanie z tej dyskusji w Nr. 2 „Oświaty i Wychowania br.

Bierny stosunek do nauki, istniejący we większości szkół dzisiejszych, sprzyja oczywiście bezwładowi i osłabieniu woli, tłumieniu i zanikaniu nieuwzględnianych zainteresowań, tem samem bezwolnemu poddawaniu się popędom i pożądaniom. Wprowadzenie aktywności do pracy szkolnej i życia szkolnego w duchu zasad szkoły „twórczej”, „aktywnej”, „żywej” itd. sprzyja intensywniejszej sublimacji instynktu płciowego. Budząc bowiem zainteresowania młodzieży dla różnorodnych dziedzin pracy fizycznej i umysłowej oraz stale pielęgnując te zainteresowania, odwraca zarazem uwagę młodzieży od sfery cielesno-płciowej. Przyczynia się do tego cały szereg zajęć, jakie nakładają na młodzież samorządowe urządzenia szkoły twórczej (gminy, czytelnie, biblioteki, różne koła itp.)¹⁾

Nowa szkoła i nowe wychowanie zależy od nowego nauczyciela. Od niego zależy też odpowiednio prowadzone wychowanie płciowe. Kształcenie nauczycieli, zwłaszcza nauczycieli szkół powszechnych, będących głównymi pionierami i pracownikami na niwie kultury społecznej i narodowej, powinno w szerokiej mierze uwzględnić zagadnienie wychowania płciowego. Nie wolno więc już pomijać żadną miarą problemów wychowania płciowego, ani w odniesieniu do samych wychowanków w zakładach kształcących nauczycieli, którzy muszą otrzymać odpowiednie, w duchu powyższych naszych wywodów ukształtowane wychowanie płciowe, ani w odniesieniu do programu nauczania, który winien w szerokiej mierze uwzględnić sferę płciową pod względem fizjologicznym, biologicznym, higienicznym, społecznym i etycznym. Nie wolno nam zapominać o starej, a wiecznie słusznej maksymie: *verba docent, exempla trahunt*; postępowanie nauczyciela podlega bystrej obserwacji dziecka, które wnet wyczuje i zauważy, jakim jest nastawienie nauczyciela także wobec sfery płciowej. Nigdzie nie da się z większą słusnością zastosować zdanie Danysza, że nauczycielstwo jest pewnego rodzaju kapłaństwem, aniżeli właśnie w tej najdrażliwszej, najsubtelniejszej dziedzinie życia i postępowania ludzkiego.

O wiele mniej podlegać mogą wpływowi wychowawczemu rodzice. Pedagogowie współcześni zwracają i w teorii i praktyce pedagogicznej uwagę na konieczność współdziałania szkoły z domem. Praktyka nowej szkoły znalazła sobie także odpowiednią formę tego współdziałania w kołach, radach i komitetach rodzicielskich. Należałoby sobie życzyć

¹⁾ Jak wielką wagę przywiązują koła pedagogiczne postępowe do zagadnienia wychowania płciowego młodzieży, świadczy np. zwołanie specjalnej Konferencji niemieckiego „Związku Radykalnych Reformatorów Szkoły” na 2-5 października 1929 w Berlinie na temat „Geschlechtliche Erziehung — Afuahrung — Lebenshilfe” z udziałem najpoważniejszych seksuologów i pedagogów kierunku postępowego.

w interesie wychowania młodzieży jak najintensywniejszej działalności tych zrzeszeń, częstokroć istniejących tylko formalnie. Tu byłoby także miejsce na uświadomienie samych rodziców, na wykłady, kursy, pogadanki i dyskusje, zapomocą których możnaby wpływać na sposoby wychowania domowego.

Wywody powyższe nie wyczerpują zagadnienia. Chcą tylko zwrócić uwagę na tę mocno zaniedbaną i odłogiem leżącą dziedzinę pedagogiki szkolnej: Postulat harmonijnego wychowywania osobistości młodzieży oraz skomplikowane warunki współczesnego życia społecznego wymagają włączenia dziedziny wychowania płciowego w zakres działalności wychowawczej szkoły.

DR JAN KUCHTA.

Z badań nad psychiką młodzieży żeńskiej.

(Na marginesie pracy Elsy Croner „Die Psyche der weiblichen Jugend“: — IV. Auflage. — Langensalza 1928).

Badania nad psychologią kobiety, prowadzone w ostatnich latach przez wybitnych psychologów, wspomnę chociażby G. Heymansa¹⁾, Ottona Lipmanna i W. Liepinanna, pchnęły tę gałąź wiedzy na istotnie poważne — naukowe tory. Poza tem jakkolwiek psychologią kobiety zajmowano się bardzo często i bardzo wiele, celem badań było raczej rozwiązanie problemów praktycznych np. politycznych, pedagogicznych lub ekonomicznych, jak wyłącznie psychologicznych.

Dopiero wspomniani wyżej uczeni głównie, podjęli się ściśle naukowego opracowania zagadnienia psychologii kobiety — obrawszy sobie za cel pracy obiektywne, teoretyczne zbadanie tego problemu, stosunkowo dość zawiłego i trudnego.

Gdy chodzi o metodę tych pierwszych, poważnych badań w tej dziedzinie zaznaczyć należy, że w pracach (Heymans) unikano wartościowania zaobserwowanych różnic psychologicznych, wychodząc ze słusznego założenia o możliwości równowartościowości różnych układów cech psychicznych; zakładano, że różnice psychiczne między płciami są wogóle nie różnicami jakości tylko stopnia, bo zarówno mężczyźni, jak i kobiety posiadają wszystkie cechy psychiczne, one zaś rozwijają się tylko u nich w różnych stopniach; zastrzegano się, że „dane o różnicach psychicznych męż-

¹⁾ G. Heymans „Die Psychologie der Frauen“. IV Auflage. Heidelberg 1924.
W. Liepmann „Psychologie der Frau“. II Auflage. Berlin 1922. Otto Lipmann „Psychische geschlechtsunterschiede“. II Auflage. Leipzig 1924.

czyzn i kobiet⁴, mają wartość analogiczną do danych statystycznych, a więc odnoszą się głównie do typu przeciętnej kobiety i przeciętnego mężczyzny, że więc słuszność opartych na nich wniosków nie może być obalana powoływaniem się na te, czy inne przykłady pojedyncze.

Metodyczne badania nad psychologią kobiety dały też wkrótce wcale ciekawe, chociaż jeszcze niezbyt pewne rezultaty i doprowadziły do zaobserwowania szeregu charakterystycznych różnic między psychiką mężczyzny i kobiety.

Na pierwszy plan wybija się tu stwierdzenie większej emocjonalności kobiety. W związku z większą emocjonalnością pozostaje u kobiety inne, jeszcze ciekawsze zjawisko, „zjawisko zwężenia świadomości”. Polega ono na tem, że u kobiety, której zainteresowanie jest skierowane przeważnie zawsze ku czemuś, co pozostaje w związku z uczuciem, przedmiot zainteresowania wypiera w danym momencie z jej świadomości wszystkie inne treści. Wynikiem tej cechy kobiecej jest w dalszym ciągu większa podatność kobiety na sugestję.

Stwierdzono ponadto fakt, iż kobiety są obdarzone żywszą naogół fantazją od mężczyzn. Zauważono także, że kobieta odznacza się stosunkowo słabem zainteresowaniem dla abstrakcyj; stąd cechą jej myślenia jest konkretność. Bardzo charakterystyczną dla kobiet jest dziwna nieraz i niepojęta dla nas mężczyzn — kobieca intuicja, tudzież niejednokrotnie jakiś swoisty dar dywinacji. Nie rozumiejąc i nie łamiąc sobie głowy, jasno rozumie nieraz kobieta to, czego zrozumieć nie mogą mężczyźni. Tłumaczy się to między innemi wielką rolą procesów sfery podświadomej w życiu duchowem kobiety¹⁾.

Gdy chodzi o jedność psychiki kobiecej podkreśla się jej większą harmonijność. W dziedzinie woli kobiecej wskazują badacze także szereg charakterystycznych swoistych cech.

Pomijam jednak rozpatrywanie tych rezultatów badań nad psychologią kobiety, ponieważ z celem mego szkicu nie ma to nic wspólnego i odsyłam ciekawych np. do pracy

¹⁾ St. Besser podkreśla za Heymansem, że „podczas gdy u mężczyzny większa część procesu myślenia przebiega w sferze świadomej i podlega sprawdzaniu logicznemu, u kobiety często cały proces myślenia przebiega w sferze podświadomej i w świadomość wstępuje jeno rezultat gotowy. Oto dlaczego kobiety tak nie lubią argumentować i zwykle słabo dostrzegają argumenty, będące czemś przeciwnem sformułowanemu już w nich przekonaniu. ...Proces myślenia (kobiety) nie podlega świadomemu logicznemu sprawdzaniu. U kobiety zapada decyzja, ale kłósko zdaje sobie sprawę z jej logicznych przesłanek. Dlatego zwykle nie jest ona w stanie należycie argumentować na korzyść swej decyzji. Przytacza pierwszą lepszą przesłankę, albo też zgola nie przytacza żadnej, a jednak mocno wierzy w swą słuszność”.

Szczególnie wielkie przeto pomyłki w wysnuwaniu swych wniosków popelnia kobieta, gdy myśli „o tem, co ją wkurza, albo czego pożąda”.

W. Liepmanna „Die Psychologie der Frau“, Berlin 1920, do analogicznej pracy Heymans'a, lub pracy Ottona Lipmanna „Psychische Geschlechtsunterschiede“, Lipsk 1924, II wyd. (synteza na str. 207—245).

Na tem miejscu chodziło mi tylko o stwierdzenie jednej rzeczy a mianowicie tego, że jakkolwiek, co do tych lub owych wyników badań z omawianej przezemnie dziedziny można mieć bardzo poważne niekiedy wątpliwości i subiektywne zastrzeżenia, na jedno mimo to koniecznie zgodzić się należy w związku z niemi stwierdzenie. Krótko da się ono ująć tak: Badania nad psychologią kobiety wyłoniły szereg aktualnych, doniosłych i płodnych w praktyczne następstwa problemów, domagających się rozwiązania, problemów zasadniczych, nad którymi zarówno przyszły badacz psychologii kobiecej, jak też: psychologii wychowawczej obojętnie już teraz przejść nie będzie mógł do porządku dziennego, jakkolwiek daleko jeszcze do ich definitywnego zbadania i rozwiązania.

Nie zabrakło oczywiście w związku z badaniami nad specyficznymi duchowymi cechami kobiety i teorii, zmierzających do wyjaśnienia różnic zachodzących między psychiką męską i kobiecą. Wśród nich na pierwsze miejsce wybijają się głównie trzy teorie: ontogenetyczna, filogenetyczna i somatyczna.

Zwolennicy pierwszej — ontogenetycznej teorii, twierdzą że mężczyźni i kobiety rodzą się z jednakowymi psychicznymi zadatkami. Różniczkują się one dopiero w ciągu życia, pod wpływem zewnętrznych warunków, wśród których pierwsze miejsce zajmuje wychowanie, sposób życia i wpływ opinii społecznej.

Przedstawiciele teorii filogenetycznej twierdzą, że kobieta nabyła swe duchowe cechy charakterystyczne pod wpływem macierzyństwa i wielowiekowej podległości — z biegiem stuleci.

Teoria somatyczna upatruje genezę specyficznych właściwości psychicznych kobiety w różnicach cielesnych.

Oczywiście jest jeszcze wiele innych teorii, wspomnę chociażby hipotezę Heymansa który w doborze płciowym widzi zasadniczy czynnik, jaki spowodował utrwalenie się specyficznych cech duchowych kobiety.

Jak widzimy z tego wszystkiego, badania nad „psychologią kobiety“ rozwijają się w różnych kierunkach. Wśród nich ważne miejsce zajmują badania charakterologiczne.

Wśród prac z tej dziedziny zasługuje na wyróżnienie jedna z pierwszych prób typologii młodzieży żeńskiej w okresie dojrzewania przeprowadzona przez p. Elzę Croner w dziełku pt. „Die Psyche der weiblichen

Jugend“ — IV. Auflage. (Mit einem Nachtrage: Zur Psyche der Mädchen aus den einfacheren Volksschichten).¹⁾

Praca Elzy Croner o psychice młodzieży żeńskiej należy do pierwszorzędnych w literaturze niemieckiej, (omawiam IV. wydanie) a autorka jej, która jako kobieta, zna duszę dziewczęcą oczywiście o wiele lepiej jak wielu „męskich“ psychologów, umie nadto tak ześrodkować swe wywody dokoła najważniejszych problemów i tak zajmująco i popularnie przytem je przedstawić i oświecić zręcznie zebranymi „wypowiedzeniami“ samych dziewcząt, że czytelnik zyskuje po przeczytaniu jej książki bardzo wiele.

Różnice między psychiką męską a kobietą, wedle Elzy Croner, — w okresie dojrzewania — potęgują się już bardzo poważnie. Przed dojrzewaniem fizycznie i duchowo dziewczęciem wyłania się w wczesnych stosunkowo latach, (w naszym klimacie w czternastym i piętnastym roku) świadomość, że dzieje się z niem i w niem coś, czemu przeciwdziałać nie ma możliwości. W duszy młodego dziewczęcia przygotowują się jakieś tajemnicze przemiany, które ostatecznie tylko przez kobiety w całej pełni mogą być zrozumiane i odczute. (str. 12).

Dziewczę poddaje się im pasywnie. „Co stanie się z niem?“, „Jak los ukształtuje jego życie?“ — na to dziewczę oczekuje biernie, w przeciwieństwie do chłopca, który pyta: „co ja zrobię?“, „jak ja swe losy ukształtuje?“ — chłopca, chcącego aktywnie się do swego losu ustosunkowując tworzyć go. Dziewczę więc ulega, chłopak przebija się!

Oczywiście nie znaczy to, by młode dziewczę ustosunkowywało się pasywnie do wszystkiego i nie natężało w pewnych wypadkach swych sił, by formować swe życie, gdy chodzi o jego dziedzinę praktyczną, czy duchową; niemniej jednak zdaje sobie ono jasno sprawę z tego, że ponad temi jego wysiłkami jest coś, co jego „kobiecy los“ ustala. Przed dziewczęciem bowiem wyłania się powoli ale coraz silniej problem macierzyństwa, problem dla życia jego najistotniejszy i z jego jestestwem jak najbardziej związany.

Zależnie od głównego motywu, który wśród pełni różnych melodyj rozbrzmiewa podówczas w duszy dziewczęcia, wyróżnić możemy różne dziewczęce typy. Pięć ich zasadniczych wyróżnić można bez trudu. Są niemi:

1) typ macierzyński; 2) typ erotyczny; 3) typ romantyczny; 4) typ trzeźwy; 5) typ intelektualistki.

¹⁾ Schriften zur Frauenbildung hgb. von Prof. Dr Jakob Wychgram. Langensalza 1928 r.

Ponieważ ta pierwsza próba typologii ma podstawowe w tej nowej dziedzinie¹⁾ badań znaczenie, zatrzymam się nieco dłużej nad jej omówieniem.

Typ macierzyński, to typ tych dziewcząt, które „już jako dzieci są matkami“, że się tak wyrażę; w stosunku do ich lalek, młodszego rodzeństwa i młodszych dzieci zaznacza się to zresztą bardzo wyraźnie. „Macierzyństwo“, które drzemie w najgłębszych pokładach duszy kobiecej wogóle, u tego typu nadaje decydujący kierunek życiu dziewczęcia. Dusza jego nie odczuwa zainteresowania dla niczego co z macierzyństwem nie pozostaje w bezpośrednim związku, widząc w niem i w zajęciu się dzieckiem jedyny i właściwy cel tudzież wartość życia własnego. Odrzuca tedy dziewczę „pokroju matczynego“ wszelkie abstrakcje, nie czuje do nich wprost wewnętrznego pociągu; myśli konkretnie. („Mütterlichkeit denkt konkret“). W wyższych klasach lub na uniwersytecie nie będą takie dziewczęta wybitnymi, celującymi uczennicami, ani „klasowymi luminami“, chociaż będzie je cechowała wielka obowiązkowość i sumiennosc. Przeważna część tego bowiem czego się uczy w szkole, nie będzie leżała w centrum zainteresowań tego typu „dziewczęcia“ matki. — Będzie ono siedziało w ławce szkolnej pełne tęsknoty, z pasywnością odnosząc się do matematycznych rozumowań, logicznych wniosków, eksperymentalnych prób, filologicznych problemów — jakby się to działo „na innej planecie“.

Zainteresowanie się płcią przeciwną obudzi się u dziewczęcia tego typu o wiele później, jak zainteresowanie się dzieckiem. Mężczyzna napęla je w tym czasie często niechęcią a może i odrazą. Słowy „pragnęłabym mieć dziesięcioro dzieci, gdyby się tylko bez mężczyzny obejść mogło“ — zaczyna swój pamiętnik²⁾ jeden podłotek tego pokroju, poczem opisuje jak sobie wyobraża przebieg swego życia podówczas. Mężczyzna nie odgrywa w niem żadnej roli. Jako „podtyp“ typu matczynego wyróżnić należy t. zw.: „typ społeczny“ u dziewcząt. Popęd do poświęcenia się, oddania się, chęć niesienia pomocy, konieczność udzielania jej, bogactwo sympatii, znajdujące wyładowanie w wychowaniu dzieci, pielęgnowaniu chorych, filantropji — to jego cechy.

Na koniec dodam, że macierzyński typ dziewczęcy, gdy

¹⁾ Drugą nieco odmienną próbą typologiczną tego rodzaju w odniesieniu do chłopców i dziewcząt jest praca: *Heinricha Sesemann'a*: „Der Kerl — (Mutter) Typus und der Schalk — (Hedären) Typus. Eine bildungs-charakterologische Untersuchung. Weimar 1928.

²⁾ Pamiętniki dziewczęce są pierwszorzędem źródłem do poznania psychiki dziewczęcia. To też zbieranie ich i wydawanie przyniesie może badaniom nad psychologią kobiety olbrzymie korzyści. Zapoczątkowali pracę w tym kierunku Doc. Dr. Bühlcrowa, Kunke i Prof. Dr. St. Szuman.

chodzi o jego strukturę duchową, wykazuje najpoważniejsze różnice w porównaniu z psychiką chłopięcą.

Typ erotyczny to typ dziewczyny zmysłowej już we wczesnych latach, — „kokietki“, pragnącej być obserwowaną i budzić zajęcie płci przeciwnej, przepadającej za „flirtem“ i dążącej do tego jedynie, by się „podołać“. Podeczas gdy dziewczę poprzedniego typu „ulegało“ i „ustępowało“, dziewczyna tego typu „narzuca się“ wprost mężczyźnie. Przedwcześnie rozbudzone erotycznie jest oczywiście także dziewczę narażone na wielkie niebezpieczeństwo upadku. Z kręgów tego właśnie typu dziewcząt pochodzą żądania „równej moralności“, „wyżycia się“, stąd rekrutuje się typ „dziewczyny z półświatka“. „Gdy do 22 roku życia nie wyjdę za mąż, sama postaram się o dziecko“ — oświadcza jedna z dziewcząt tego typu stanowczo, zasłaniając „krzykiem za dzieckiem“ nieokiełzaną zmysłowość. Nie dziecko bowiem jest jej celem, tylko jej własne „ja“. Dziewczyna taka pragnie miłości a — gdy to możliwe — i małżeństwa.

Poznać ten typ dziewczęcia już po sposobie ubierania się. Wstążki, trzewiczki, fryzura i wszystko inne jest u takiego „dziewczęcia-kokietki“ obliczone na efekt. Każdem spojrzaniem, gestem, rozmową pragnie wywierać wrażenie, wabić, zdobywać... Natura Ewy a nie Madonny śpi w takiej dziewczynie.

Patologiczne, duchowo mniej wartościowe osobniki tego typu w których duszy brak głębszych i idealniejszych porывów, dochodzą łatwo do tego, że przedwcześnie oddają się płci przeciwnej — bez żadnych głębszych duchowych odczuć.

Typ romantyczny — to typ dziewczęcia żyjącego iluzjami. Ośrodek jego życia duchowego tworzy „przeżycie“, spowite w obłoki fantazji. Intensywność życia uczuciowego jest u niego bardzo wielka. Ono nie „sympatyzuje“ — tylko „ubóstwia“. Przedmiot jego sympatii. to nie „bohater“, ale „bóstwo“, wprost; nie opanowuje on jego zainteresowania jedynie „w wolnych chwilach“, ale staje się „centralnym punktem“ jego życia wogóle.

Podkreślić zaś trzeba, że w tem „ubóstwianiu“ — brak stanowczo zabarwień seksualnych“. Lou Andreas Salomes w opowiadaniu „Ruth“ daje świetną sylwetkę duchową dziewczęcia tego typu. Oto ona: Ruth — sierota — odczuwa wszystko inaczej, jak inni; tęskni za miłością i tem, by być zrozumianą. W jednym z nauczycieli znajduje tego „jednego jedynego“, którego opiece powierzyłaby swe losy. Przewycięża obawę, idzie do jego domu i prosi: „Niech mi Pan pomoże!“ Chceć wiecznie przy Panu pozostać!“ Żyje następnie z nim razem, jako członek jego rodziny, bezgranicznie szczęśliwa i pełna miłości dla jego chorej żony, dlatego tylko, że jest „jego“ żoną. W swych

Dążeniem Ministerstwa Oświaty jest uczynić 7 kl. szkołę powszechną stopniem przygotowawczym dla tych, którzy zamierzają wstąpić do szkoły średniej. Kary cielesne są niedozwolone, zarówno ze względów psychologicznych jak i ze względu na aspiracje narodowe Polaków. Zainteresowały się instytucją komitetów rodzicielskich przy szkołach powszechnych. Użyteczną działalność filantropijną tych komitetów oraz ich współpracę z gronem nauczycielskim same stwierdziły. Podniesiono, że mniejszości narodowe i religijne mają swe prawa w zakresie wychowania zastrzeżone.

Z uznaniem wyrażają się o przedszkolach, których jest już w Polsce 1430 oraz 7 seminarjów, dostarczających wychowawczyń dla tych przedszkoli. Jak wszędzie w Europie lub Ameryce, widziały i u nas wiele dobrych szkół i niektóre złe. Pomoc lekarska i dentystyczna, kooperatywy uczniowskie, biblioteki czytelnie w większości szkół średnich i powszechnych są dobrze postawione. W codziennej pracy szkolnej mało naogół zauważyły twórczej aktywności. Pod względem wyposażenia i budynków szkoły średnie przedstawiają się dobrze. Szkoły techniczne w oczach pedagogów angielskich korzystnie wytrzymać mogą porównanie ze szkołami tego typu na Zachodzie. Szczególnie wyroby szkół przemysłu artystycznego w Krakowie i Warszawie budzą szczerą podziw.

W nauczaniu uwzględniana jest zasada pogłębowości i samodzielnej obserwacji. Montessori, Decroly, Dalton - plan znajdują swoich czynnych zwolenników, przyczem objawia się tendencja przystosowania tych metod do potrzeb szkoły polskiej. Za najbardziej interesującą eksperymentalną szkołę uważają Państw. Seminarjum Nauczycielskie żeńskie im. Orzeszkowej w Warszawie, oraz szkołę ćwiczeń przy tem seminarjum. Nie uszło też ich uwagi, że pewna liczba szkół posiada swoje pracownie psychologiczne i prowadzi badania przy pomocy testów.

Wychowanie na wsi skupia się w uniwersytetach ludowych, które stanowią ośrodki życia socjalnego wsi i kultury rolniczo - hodowlanej. Nauczyciele i uczniowie żyją w jednej społeczności, utrzymując kontakt między sobą nawet po opuszczeniu zakładu. Młodzież wiejska bardzo sobie ceni pobyt w uniwersytecie wiejskim. Niedawno wydane prawo przewiduje po dwa uniwersytety (męski i żeński) na jeden okręg. Do zmniejszenia się analfabetyzmu poważnie przyczynia się oświata pozaszkolna wśród dorosłych i młodocianych. W zakończeniu podnoszą autorki, że tak pokaźne wyniki w zakresie wychowania zdobyto w warunkach szczególnie ciężkich, związanych ściśle z gospodarczym stanem kraju.

Ciekawe są spostrzeżenia trzech wybitnych gości zagranicznych. Dr A. Ferrière w krótkich i serdecznych słowach wymienia Seminarjum Nauczycielskie im. Orzeszkowej w War-

szawie, jako zakład najbardziej godny zwiedzenia. Bardzo pochlebnie wyraża się o przedszkolach, prowadzonych metodą Montessori i Decroly, oraz z uznaniem podkreśla szeroko rozwinięty samorząd i stowarzyszenia młodzieży w szkołach. Przepowiada piękną przyszłość naszemu szkolnictwu. P. Katsaroff, prof. Uniw. w Sofji, jest pełen uznania dla energii, okazanej przez naród polski w ciągu 10 lat życia niepodległego. Stwierdza, że szkolnictwo pozostawione przez zaborców było nieodpowiednie dla 30 milionowej ludności zarówno pod względem liczby jak i charakteru. Wobec tego zachodziła konieczność budowy szkolnictwa en masse. W takich warunkach o wprowadzenie do szkół ideałów nowego wychowania w całej pełni można się było pokusić jedynie na terenie stolicy i większych miast. Liczba kwalifikowanych nauczycieli wzrosła do 96%. Prof. K. zauważył wszędzie szczere wysiłki, zmierzające do zerwania z werbalizmem w nauczaniu. Widział na wystawie dużo pomocy szkolnych własnego wyrobu uczniów; ilustracje dotyczące metody projektów, ośrodków zainteresowań, Montessori etc.; wychowania fizycznego i muzycznego, samorządu szkolnego i organizacji uczniowskich, wogóle postulaty nowego wychowania, które już usiłuje się zrealizować na terenie szkół warszawskich i krakowskich. Stosunek młodzieży do nauczycieli oparty na zaufaniu i przyjaźni. Nauczyciele mają dużo entuzjazmu dla nowych metod, jakkolwiek sami są kształceni w zakładach dawnego typu. Swoje wrażenia ogólne Prof. K. zamyka w słowach, że byłaby pożądana większa swoboda, inicjatywa i samodzielność w pracy po stronie uczniów, oraz śmielsze zrywanie ze starymi, scholastycznymi tradycjami po stronie nauczycieli. Za mało jest również kwiatów, jasnych kolorów i małowideł w szkołach. Jest uderzony nadzwyczajnym zapałem i energią, z jaką Polacy budują i ulepszają swoje szkolnictwo, które pragną postawić na jednym z pierwszych miejsc w Europie. Lecz cel ten może być osiągnięty dopiero wówczas, gdy biurokracja zaniknie na terenie szkolnictwa. P. M. Maurice Weber, dyrektor Towarzystwa Nowego Uniwersytetu (l'Association des Compagnons de l'Université Nouvelle). obok uwag, podniesionych już w poprzednich artykułach wypowiada bardzo pochlebną opinię o budynkach szkolnych w Warszawie i Krakowie i dodaje, że z powodu swej okazałości mogłyby być przedmiotem zazdrości świeżo pobudowanych szkół średnich w Paryżu. Szkolnictwo elementarne naogół widzi lepiej rozwinięte we Francji niż w Polsce. Wychowanie fizyczne, sport, gimnastyka w oczach p. Webera przedstawia się bardzo dodatnio. Imponujące wrażenie wywiera budujący się Instytut Wychowania Fizycznego w Warszawie, oraz dalsze zamierzenia w tej dziedzinie tak pod względem teoretycznym jak i praktycznym.

Na drugą część czasopisma złożyły się artykuły pol-

skich pedagogów. Redaktor *B. Kielski* w dłuższym artykule mówi o problemach i postępie wychowania powszechnego w odrodzonej Polsce, nawiązując do tradycji Komisji Edukacji Narodowej i życia kulturalnego narodu w okresie niewoli. Mówi o usuwaniu trzech systemów szkolnych pozostawionych przez zaborców i budowaniu na ich miejscu własnego, opartego na siedmioletnim powszechnym przymusie szkolnym. Dr *St. Baley*, Prof. Uniw. Warsz. pisze o stosowaniu testów w badaniach psychologicznych, wspominając nazwiska Dawida, Jotekówny, oraz mówi o popularności w Polsce psychologii Freuda i Adlera. *P. M. Kaczyńska* przedstawia stan badań psychologicznych na terenie szkół warszawskich. *P. M. Majkowska* rozpatruje problem organizacji wychowania moralnego w szkołach oraz samorządów szkolnych. *P. L. Zapolski* mówi o współpracy rodziców ze szkołami poszczególnymi na terenie opieki i dozorów szkolnych, zaś *P. J. Żebrowska* o współpracy rodziców na terenie szkół średnich ogólnie-kształcących. *P. A. Janowski* przedstawia organizację wycieczek szkolnych, ich znaczenie i rolę w wychowaniu moralnym i narodowym. Dyr. *W. Przanowski* mówi o artystycznym i technicznym kształceniu w szkołach średnich, biorąc sobie za motto powiedzenie Norwida, że sztuka nie da się oddzielić od rzemiosła i przemysłu, wogóle od życia. O kształceniu muzycznym w szkołach państwowych pisze krótko lecz treściwie *P. A. Borowa*. *P. S. Pappee* z zapałem mówi o teatrze szkolnym, zaprezentowanym na Wystawie w Poznaniu. Obok sztuk ze świata klasycznego i literatury narodowej, dane były sztuki ludowe o charakterze regionalnym oraz przedstawienia dla dzieci. Teatr regionalny największym cieszył się powodzeniem, co dało asumpt do utrzymania w Poznaniu stałej sceny regionalnej teatrów szkolnych.

O higienie szkolnej i wychowaniu fizycznym dłuższy artykuł dał *Dr. St. Kopczyński*, nie tylko przedstawiając stan wychowania fizycznego, higieny i opieki lekarskiej i dentystrycznej w szkołach dzisiejszych, ale nawiązując do pięknej tradycji Komisji Edukacji Narodowej, postaci J. Śniadeckiego i Liceum Krzemienieckiego, które w r. 1805 miało lekarza szkolnego, instytucję pierwszą tego rodzaju w Europie. *P. S. Sedlaczek* przedstawia historię ruchu harcerskiego od roku 1910 oraz kreśli stan dzisiejszy organizacji harcerskiej. Momenty współżycia skautów polskich z angielskimi podkreślone umiejętnie. *Wiz. J. Hellman* mówi krótko o przedszkolach i seminarjach dla kandydatek na wychowawczynie w przedszkolach. Pp. *H. Maciejewski* i *H. Ładosz* piszą o życiu wewnętrznym szkoły powszechnej im. Bema w Warszawie. *P. W. Dzierżbińska* pisze o prowadzonym przez siebie Seminarjum Nauczycielskiem Żeńskim im. Orzeszkowej w Warszawie. Daje krótki rys historyczny zakładu, który pierwotnie powstał

jako dwuletni kurs, założony przez Polską Macierz Szkolną dla dziewcząt, przysposabiających się do zawodu nauczycielskiego. Mimo gnębienia ze strony rządu carskiego przetrwał aż do momentu odzyskania niepodległości, aby przekształcić się na Seminarjum Nauczycielskie o kursie 5-letnim. Dzisiaj swój rozgłos zawdzięcza metodzie nauczania polegającej na tem, że trzy tygodnie młodzież pracuje według zasad planu daltońskiego, czwarty zaś tydzień wspólnie z nauczycielem według dotychczasowych metod. P. A. Żubelewicz mówi o dobrze postawionem Państwowem Seminarjum Nauczycielskiem w Białymstoku. P. J. Helmann daje ogólny rys, poparty statystyką, naszego szkolnictwa, poczynając od uniwersytetów a kończąc na szkołach powszechnych. Poświęcono kilka uwag kształceniu i doksztalcaniu nauczycieli szkół powsz. Prof. H. Radlińska pisze o polskiej sekcji Towarzystwa Nowego Wychowania (New Education Fellowship). Omówieniu szkół eksperymentalnych, stosujących metodę daltońską lub Decroly, poświęcony jest artykuł Dr J. Młodowskiej. Wspomniana jest również szkołka eksperymentalna p. Olgi Małkowskiej w Czorsztynie. P. M. Falska mówi o swej i Dr J. Korczaka pracy wychowawczej na terenie sierocińców i domów dziecięcych. Specjalne szkoły w Warszawie oraz stan badań psychologicznych nad dziećmi anormalnymi omawia P. M. Wawrzynowski. Treścią i nawiązującą do przyszłości wzmianką zostało obdarzone Liceum Krzemienieckie przez p. K. Kochlera. Dr B. Ameisen mówi o reformie nauczania, wprowadzonej do prywatnej szkoły średniej w Łodzi. Reforma polega na zastosowaniu metody koncentracji przez redukcję wielkiej liczby przedmiotów do paru, zależnie od pory roku i innych okoliczności. Klasy starsze rozpadają się na grupy oparte na specjalizacji. W ostatnim artykule p. Dr St. Tatarzanka mówi w serdecznych słowach o pełnej poświęcenia, twórczej pracy pedagogicznej p. Michała Siudaka w jedno-klasowej szkole w Turkowiczach.

Jak widać z powyższego myślą przewodnią zbiorowej pracy było dać możliwie wszechstronny obraz szkolnictwa polskiego. Obok ogólnych rozważań dotyczących problemów wychowania w Polsce dano dość szczegółowy rys wychowania moralnego, estetycznego i fizycznego ze szczególnem uwzględnieniem współpracy rodziców i społeczeństwa, zaznajomiono z typami konkretnymi szkół i pokazano ich życie wewnętrzne; przedstawiono eksperymentalne szkoły i zdobyte przez nie rezultaty. Pięknie wykonane fotografie budynków szkolnych, pracowni oraz prac artystycznych o motywach ludowych i z życia młodzieży szkolnej łącznie ze starannym drukiem i papierem, jakeimi się odznaczają wszystkie czasopisma angielskie, dają całość sympatyczną i dużej wartości dla zaznajomienia zagranicy z naszym szkolnictwem.

Możnaby wyrazić zdziwienie, dlaczego o szkolnictwie

m. Łodzi tak mało powiedziano. A przecież Łódź pierwsza na terenie byłej Kongresówki zaprowadziła przymus szkolny, rozwinęła oświatę pozaszkolną wśród proletariatu fabrycznego, dobrze zorganizowała opiekę lekarską nad dzieckiem robotniczym, oraz ma piękne gmachy szkolne. Nic nie powiedziano o kształceniu nauczycieli szkół średnich. Szkoda, że nie było artykułu poświęconego przeglądowi czasopism pedagogicznych oraz wydawnictw naukowych. Toby uzupełniło znacznie obraz tendencji rozwojowych szkoły polskiej. Brak też należytych wzmianek o towarzystwach oświatowych.

K. Urbański.

b) *Czasopisma niemieckie.*

Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben. Herausgeber: A. Fischer, W. Flintner, Th. Litt, H. Nohl, E. Spranger. 4. Jahrg. 1929, Nr. 1—12.

Staranny dobór artykułów, rozległość i szerokość zagadnień, wreszcie nazwiska współpracowników, reprezentantów współczesnej myśli pedagogicznej niemieckiej — oto trzy momenty, które wysuwają „*Die Erziehung*” na jedno z czołowych miejsc we współczesnym czasopiśmiennictwie pedagogicznym niemieckim. Nie mogąc w krótkim sprawozdaniu dać przeglądu całości i bogactwa zagadnień omówionych w roczniku 1929 r., ograniczamy się do poruszenia kilku kwestyj specjalnie aktualnych. Wszystkie kwestje specjalnie dla stosunków polskich aktualne dowodzą jasno, że kryzys szkolnictwa nie jest zjawiskiem specyficznym polskim, że wręcz przeciwnie cały szereg skomplikowanych i trudnych do rozwiązania zagadnień szkolnych i pedagogicznych, jakie wyłoniły się w życiu współczesnej państwowości polskiej — w odmiennej nieco formie — wobec innych warunków przejawia się też w życiu Niemiec.

Ograniczymy się tu do przeglądu następujących zagadnień:

I. Kwestji kryzysu i załamania się ideałów wychowawczych w związku z kompleksem zagadnień społeczno-politycznych, warunkujących rozwój współczesnego szkolnictwa.

II. Wyłaniającego się stąd zagadnienia kształcenia nauczycieli.

III. Nawiasowo poruszymy tu kwestję kryzysu, jaki przechodzi współczesna młodzież uniwersytecka.

I. — Załamanie się celów wychowawczych, jakie przeżywa współczesna Europa, jest jednym z objawów głębokiego kryzysu i fermentu ideowego nurtującego całość współczesnej kultury. Powolna lecz z nieubłaganą konsekwencją dokonywana się likwidacja skrajnego liberalizmu, przemiana obyczajowości, walka o nowy ideał społeczny w związku z no-

wemi formami bytowania powojennego — wszystko to wciągając w orbitę swych wpływów wychowanie i szkołę rodzi kryzys ideałów wychowawczych. Z niepokojem, tak charakterystycznym dla współczesnej epoki, szuka się gorączkowo nowego sformułowania celu wychowania, odpowiadającego zmienionym potrzebom doby powojennej. W ten wir dyskusyj wprowadzają doskonale dwa spokojne, rzeczowo ujęte artykuły Giesego i Völkera. Artykuł G. Giesego („*Staat, Staatsgedanke u. Staatserziehung*”, Nr. 2 i 3) jest oczywistym dowodem trudności, na jakie napotyka w Niemczech kwestja sformułowania stosunku państwa i szkoły. Giese dając konsekwentną i przemyślaną próbę oparcia tego, zagadnienia o konstrukcję nauki o państwie Hegla, wypowiada się jako bezwzględny zwolennik wychowania w duchu ideałów istniejącego państwa, — równocześnie jednak żąda daleko posuniętej autonomji szkolnictwa i wpojenia w młodość przekonania o konieczności dążenia do coraz lepszej i sprawliwszej formy ustroju społecznego. Artykuł cały znamionuje silne oparcie się o tradycję kulturalne Niemiec, jasno zarysowujące się piętno narodowe w sformułowaniu najwyższego ideału wychowania. Ten sam rys wystąpi w artykule O. Völkera („*Das Bildungsideal in Frankreich*”, Nr. 4). Uderza w nim spokojny, rzeczowy ton obiektywizmu. Z dużem wyczuciem historycznem daje autor lapidarną charakterystyką współczesnych prądów kulturalno-społecznych Francji, determinujących dzisiejszy ideał wychowania francuskiego. Ów ideał wyrasta na tle całego dorobku cywilizacyjnego Francji, usiłuje przy całym zrozumieniu dla haseł ogólnoludzkich wydźgniąć rys narodowy. Synteza humanizmu i realizmu, — typ pracownika twórczego, owianego duchem solidaryzmu społecznego o wyczuciu obywatelskiem — oto rysy nowego sformułowania ideału wychowawczego.

Oba te artykuły dowodzą jasno, że zarówno Niemcy jak Francja usiłują skonkretyzować nowy ideał wychowawczy na tle dorobku własnej kultury narodowej, że dalekie są od haseł niwelujących odrębności narodowe. Stąd i dla pedagogiki polskiej wypływa postulat oparcia się o tradycję wysiłków Komisji Edukacji Narodowej, Trentowskiego, Hoene-Wrońskiego, Szczepanowskiego i Dawida, — rodzi się postulat krytycyzmu wobec myśli obcej zamiast niekiedy zbyt niekrytycznego entuzjazmu wobec wszystkiego co zagraniczne. I polski system wychowawczy musi oprzeć się na podłożu narodowej kultury i być wynikiem potrzeb i dążeń na gruncie swojskim wyrosłych. Ale z drugiej strony wrażliwość na obce przejawy myśli pedagogicznej, gotowość do korzystania z wyników prac rzetelnych i wartościowych na obcym gruncie wyrosłych — powinny równolegle być żywe i spotęgowane, jeśli nie chcemy ulec w wyścigu kulturalnym współczesnej Europy. Cała bowiem Europa — a nawet więcej i Ameryka —

tępni rozgwarem dyskusyj na temat przemiany szkolnictwa, jego najbardziej celowego dostosowania do warunków i potrzeb życia współczesnego. Artykuł S. Hessena¹⁾ („*Die Schule und Demokratie*“, Nr. 8 i 9) daje obraz przemian zachodzących w szkolnictwie amerykańskim, angielskim i austriackim. Hessen trafnie zdaje sobie sprawę z tego, że zbadanie zawiłego kompleksu stosunków i związków szkoły z tendencjami współczesnej demokracji jest przy dzisiejszym stanie badań postulatem raczej uczuciowo wyczutym aniżeli teoretycznie uzasadnionym, należycie wyjaśnionym i rozprawdzonym. Przegląd tendencji demokratycznych w szkolnictwie od czasów wielkiej rewolucji francuskiej wskazuje niedwuznacznie na ewolucję bardzo istotną, jakiej uległ ideał demokracji w życiu szkolnictwa. I tutaj także wojna światowa przyniosła przełom, wykazując niewystarczalność demokracji czysto i bezwzględnie mechanicznie pojętej w dzisiejszym ustroju. Zagadnienie doboru pracowników najtęższych, zagadnienie elity intelektualnej i jej stosunku do demokracji na terenie szkolnictwa musiało wysunąć kwestję sposobu rekrutacji tej elity. Chodzi tu o stworzenie elity intelektualnej niezależnie od środowiska danej jednostki — chodzi o umożliwienie — drogą rozbudowanego systemu stypendjalnego — wydobycia się jednostek tęgiej, wartościowych ze sfer ekonomicznie słabszych. Stosunek elity do demokracji i ustosunkowanie się do tego problematu szkoły, szybki pochód idei szkoły jednolitej, liczącej się ze zróżniczkowaniem uzdolnień inłódzieży — szkoły jednolitej ale nie w duchu mechanistycznego egalitaryzmu — oto krąg zagadnień poruszonych w wartościowym artykule Hessena. Dowodzi on jasno, jak skomplikowane jest całe zagadnienie stosunku szkoły i życia społecznego.

II. — Gdy mowa o nowej formie kształcenia nauczycieli Niemcy ze swoją pomysłowością i inicjatywą a równolegle z metodycznością i ostrożnością w organizacji mogą niejednokrotnie dostarczyć cennych podnień. Niemcy powojenne szybko bardzo zrozumiwały, że ogromny przewrót ekonomiczno-społeczny, będący skutkiem wojny światowej, powołujący w daleko szerszej mierze — aniżeli to miało miejsce przed wojną światową — szerokie masy ludności do udziału w życiu publicznem, wymaga — jeśli życie kulturalne niema upaść — wprowadzenia tych mas w świat kultury narodowej. Wprowadzić w ten świat dotychczasowego dorobku kulturalnego to zadanie w pierwszej linii nauczycielstwa. Dlatego konsekwentnie wyłonić się musiał w związku z demokratyzacją życia postulat nowego typu nauczyciela — postulat wyższego wykształcenia nauczycielstwa szkół powszechnych. Seminarja

¹⁾ Życiorys i kołce losu Sergiusza Hessena kreśli „Przegląd Współczesny“ 1929, Nr. 82, str. 351--2.

okazały się tu niewystarczające. Żąda się od nauczycielstwa solidnej podbudowy w zakresie wykształcenia ogólnego — a więc ukończenia w tym wypadku szkoły średniej — a dopiero na tej podstawie ma się wznieść wykształcenie zawodowe, fachowe. Znajduje ono w Niemczech wyraz w instytucji dwuletniej akademii pedagogicznej. O celu tych nowych form kształcenia nauczycielstwa, jego potrzebach i tendencjach informuje W. Flitner w artykule: „*Das Pädagogikstudium an der Pädagogischen Akademie*”, (Nr. 4 i 6). Ten nowy typ zakładu zrodził tendencje społeczne współczesnej epoki, zmierzające do podniesienia poziomu wykształcenia nauczycielstwa jak i postulaty reformistyczne samego nauczycielstwa niemieckiego, które chciało wyrósć ponad szczupły zakres wykształcenia seminarjalnego. Dać solidne wykształcenie teoretyczne w zakresie pedagogiki ogólnej i psychologii pedagogicznej, doprowadzić do zrozumienia kulturalnej i społecznej roli szkoły powszechnej w obrębie całości życia społecznego, wreszcie dać pewne przygotowanie praktyczne, modyfikacyjno-dydaktyczne do zawodu — oto trzy cele, jakie sobie stawia akademija pedagogiczna¹⁾.

Obraz walki współczesnych kierunków i tendencji pedagogicznych stanowi tu rodzaj wprowadzenia do systematycznej nauki pedagogiki. Ten obraz ma uchronić przyszłego nauczyciela od jednostronności, od częstej aż nazbyt dziś wiary w zbawczość jednej jakiejś metody, — ma w nim wyrobić krytycyzm, ma mu unaocznnić powiązanie spraw wychowania z zawilim kompleksem spraw społeczno-politycznych, ma mu dać orientację w skłębionym i pogmatwanym zespole spraw współczesnego szkolnictwa. Aby jednak uchronić wychowanka od zbyt jednostronnego zatopienia się w sprawach aktualnych, współczesnych jako antidotum podkreśla silnie program akademii pedagogicznej pierwiastek historyczny w nauce. Historia wychowania, na którą kładzie się silny nacisk, wyrabiając zmysł historyczny chroni od zasklepienia się w terażniejszości, unaocznia krótkowzroczność i ciasnotę pewnych haseł, daje wgląd w całość zagadnień w ich historycznym rozwoju. Zadania historii wychowania są ściśle określone: ma ona dać przegląd ogólnych ideałów wychowawczych niemieckich, zarys historii szkolnictwa i obraz teorii pedagogicznych ze szczególnem uwzględnieniem okresu od czasów Rousseau'a. Podobnie ściśle określony jest zakres materiału w obrębie psychologii pedagogicznej. Charakter wykładów i ćwiczeń został niedość jasno sprecyzowany, jest w nim miejsce i na swobodną pracę o charakterze bardziej uniwersyteckim i na zajęcia ściśle określone, przymusowe. W za-

¹⁾ O tym typie szkół informuje najlepiej podstawowa rozprawa Ministra Oświaty Dr C. H. Beckera „*Die Pädagogische Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens*”. Leipzig 1926.

kresie wykształcenia praktycznego dąży się do wyrobienia w wychowankach naprzód sztuki hospitowania, umiejętności wczucia się w ucznia¹⁾. Zajęcia praktyczne mają ponadto podobnie jak studjum teoretyczne, wykazać niewystarczalność jednej metody, mają wytworzyć obraz różnorodności zagadnień wyłaniających się w nauczaniu. Całość programu akademii pedagogicznej zakrojona jest bardzo poważnie i ma charakter przemysłowej, metodycznej akcji zmierzającej do wykształcenia nowego typu nauczyciela.

III. — Wielką zasługą omawianego czasopisma jest rozległość horyzontów. Umie ono wyjść poza koło zagadnień związanych z dzieciństwem i okresem dojrzewania, nowością bowiem jest na łamach czasopism pedagogicznych zwrócenie w szerokim zakresie uwagi na problemy życia młodzieży dorosłej — młodzieży uniwersyteckiej. Bolączki życia akademickiego, proletaryzacja młodzieży uniwersyteckiej w związku z ogólnym upadkiem ekonomicznym sfer inteligenckich, przedłużenie uniwersytetów, zmechanizowanie pracy uniwersyteckiej, zbytni pęd młodzieży w kierunku egzaminów kosztem rzetelnej pracy naukowej, pęd zasadniczo dla kultury szkodliwy, niekiedy tłumaczący się powodami natury ekonomicznej — oto garść zagadnień oświetlonych w artykule H. Weinstocka („*Das Berechtigungselend*“, Nr. 5). W związku z tem warto zwrócić uwagę na stan tej kwestji u nas — na artykuły w tej mierze „Przeglądu współczesnego“ (r. 1929, Nr. 86, 88, 89, 92 — nadto artykuł M. Aldernona Pinka w „Pamiętniku Warszawskim“, zeszyt 1 r. 1929). — Zagadnienie życia młodzieży uniwersyteckiej z innego punktu widzenia naświetla A. Bork („*Die Krisen im Leben des Studenten*“, — Nr. 8). Zastosowanie punktu widzenia psychologicznego do tego zagadnienia musi doprowadzić do obalenia popularnego i potocznego komunażu o niefrasobliwości i beztroskliwości tego okresu w życiu młodzieży. Zagadnienie ustosunkowania się studenta do wiedzy, potrzeba wyżycia się osobistego, a więc ustosunkowanie się wobec erotyki, sportu, polityki, — zagadnienie swobody nauki i wpływ tego czynnika na urobienie się charakteru danej jednostki — oto zagadnienia, które powodują ciężkie nieraz załamania i konflikty w życiu młodzieży uniwersyteckiej. Wywody Borka pisane z dużą wnikliwością i zrozumieniem dla młodzieży ukazują w nowem świetle ten okres życia młodzieży dotychczas zbywany ogólnikami. Dla pedagogiki polskiej wyłania się tu postulat zbadania życia młodzieży uniwersyteckiej z uwzględnieniem specyficznych warunków narodowych.

Poruszone w niniejszem sprawozdaniu zagadnienia nie wyczerpują bynajmniej ani części nawet problemów zawar-

¹⁾ „Die Kunst des Hospitierens und die Kunst, das Verhalten des Lehrers von der Seite des Kindes aus zu beurteilen, muss gelernt werden“.

tych w roczniku 1929 „*Die Erziehung*”. Są tu bowiem i artykuły ściśle psychologiczne Charlotte Bühler, W. Hoffmanna, — wiele uwagi poświęca się zagadnieniom oświaty pozaszkolnej, — znajdzie też i cały cykl artykułów poświęconych kwestji rewizji nauczania literatury w szkole średniej. Ale dominują i nadają ton temu rocznikowi omówione artykuły o związku wychowania z tendencjami socjalnymi i kulturalnymi współczesnej epoki. One to tworzą oblicze ideowe czasopisma. Wszystko to jasno dowodzi, jak wielkie jest bogactwo zagadnień poruszanych w „*Die Erziehung*”. Gdy się do tego dołączy rzetelność i ścisłość nauka w ujęciu zagadnień, brak jakiegokolwiek blagi i taniego frazesu oraz tendencyjności — to uzasadnione stanie się zaliczenie „*Die Erziehung*” do czołowych pism pedagogicznych współczesnych Niemiec.

Dr Jan Hulewicz.

Recenzje.

Wydawnictwa „Wielkiej Biblioteki” w zakresie arcydzieł literatury polskiej przeznaczonych do lektury szkolnej.

Instytut Wydawniczy „Biblioteki Polskiej” zaśluzony około problemu książki polskiej nie tylko przez poważne ale i estetyczne edycje przystąpił do wydawania arcydzieł literatury polskiej, które są przedmiotem nauki w szkole średniej. Tomiki tego wydawnictwa, będące zresztą uzupełnieniem drugiem wydaniem t. zw. „Wielkiej Biblioteki” przedstawiają się w całości nader korzystnie. Rozpadają się na trzy części; najważniejszą stanowi tekst właściwy, dalej następują objaśnienia, część trzecia to przypisy.

Nową koncepcją wydawnictwa jest właśnie owa część trzecia, zawierająca zagadnienia historyczno-teoretyczne i estetyczno-literackie potraktowane wyczerpująco. W przykładowym tomiku pierwszym, (Nr. 1) który zawiera „Irydjon” Krasńskiego w opracowaniu Szyszkowskiego, przypisy obejmują życiorys poety, genezę utworu, tło historyczno-literackie, wybór tekstów w zakresie dzieł, które miały wpływ decydujący na koncepcję literacką; sądy o dziele — sądy autora i obcych współczesnych i późniejszych; „Irydjon w piśmiennictwie polskim i obcym”, uzupełniony próbami przekładów na język francuski, niemiecki i czeski. Korzystnie wpływają na pogłębienie analizy utworu i jego odczucie reprodukcje fotograficzne scen z przedstawień teatralnych wprowadzające ucznia w dziedzinę, które są najefektowniejszym wyrazem dostojności arcydzieła.

W podobnych ramach zawarte są przypisy innych wydanych utworów wraz z uzupełnieniami ilustracyjnymi. („Pan Tadeusz”, „Dziady”, „Odprawa posłów greckich”, „Treny” itd.).

Pozwalają one na pełne studjum dzieła literackiego, ułatwiają nauczycielowi pracę w szkole, są podnietą do sądów własnych o utworze, albo do zrozumienia ewolucji poglądów na arcydzieło i zarazem zastępują rozmaitego rodzaju broszurki o wątpliwej niejednokrotnie wartości lub poważne monografie naukowe nie zawsze odpowiednie dla uczniów szkół średnich. Redakcja tomików spoczywa w ręku znanych polonistów-pedagogów: oto niektórzy: Dr St. Adamczewski, A. Tretiak, Wł. Szyszkowski, B. Suchodolski, H. Schipper, J. Saloni, K. Górski, A. Boleski, Ł. Płoszewski, J. N. Miller i inni; wzorem metodycznym i dydaktycznym wydawnictwa są „Wskazówki metodyczne” Min. WR. i OP. „Język polski” Warszawa 1923 i „Rozbiór literacki w szkole” Warszawa — znakomitego polonisty metodyka Kazimierza Wóycickiego.

Dr Leon Langholz.

Kronika pedagogiczna.

Dzień Dobrej Woli (18 maja 1930). Związek Walijski Przyjaciół Ligi Narodów ogłasza, podobnie jak w latach ub., w rocznicę otwarcia I Konferencji haskiej, odezwę młodzieży walijskiej do dzieci wszystkich krajów świata. Oto tekst odezwy na rok 1930.

„My dzieci Walji, ślemy z naszych gór dolin, z naszych wsi i miast, serdeczne pozdrowienie dzieciom wszystkich krajów świata. O wy, miliony kolegów naszych, czy nie zechciecie dziś połączyć się z nami w przesłaniu wyrazów wdzięczności młodości i niewiastom wszelkich ras i narodów, którzy pracują, aby zbudować świat piękniejszy i lepszy? Czy chcecie też złączyć się z nami, abyśmy odłąd wspólnie naszą myślą, naszym, słowem, i naszymi czynami służyli zbudowaniu świata piękniejszego i lepszego? Liga Narodów wskazuje drogę. Wspierajmy ją ze wszystkich sił naszych w jej dążeniu do wielkiego dzieła i do utrwalenia pokoju w świecie, i dobrej woli między ludźmi.

Związek walijski proponuje, aby w dniu 18 maja wszystkie szkoły poświęciły jedną lekcję omówieniu, jakie dobrodziejstwa wynikają dla ludzkości z przyjaźni międzynarodowej, poczem nastąpić winny odpowiednie recytacje, pieśni, żywe obrazy i przedstawienia dramatyczne. Obchody takie odbywają się corocznie od r. 1922 w licznych szkołach różnych krajów.

Odpowiedzi na podaną wyżej odezwę zechcą nadesłać szkoły, związki młodzieży, związki harcerzy i t. d. pod adresem: Gwilym Davies, prezydent Związku walijskiego Ligi Narodów, 10, Museum Place, Cardiff (Anglia). P. Davies doręczy otrzymane odpowiedzi tysiącom dzieci szkół walijskich, które odezwę podpisały.

Ankieta w sprawie samorządu uczniowskiego.

- 1) Czy samorząd uczniowski powstał z inicjatywy dyrektora, nauczycieli, rodziców, społeczeństwa — uczniów? W jaki sposób? Przy jakiej sposobności?
- 2) Czy naśladowano jakiegoś wzoru? Jakiego? Czy postępowano według zaleceń jakiegoś autora? Którego?

- 5) Czy samorząd uczniowski wylaniał się stopniowo? Kiedy i jaka powstała pierwsza jego komórka? Czy rozwijał się równomiernie, bez przerw? — O ile powstał w całości odrazu — kiedy?
- 4) Jakże cele wytknął sobie naogół samorząd uczniowski? (utrzymanie karności, ładu, czystości, osiągnięcie pełnego rozwoju osobowości uczniów, ukulturalnienie, uspołecznienie, uobywatelenie itd.) — Czy dla osiągnięcia celów tych zacieśnia działalność swą do jednej lub kilku dziedzin życia szkolnego, czy obejmuje większą ilość spraw życia uczniów — i to jakich?
- 5) Czy samorząd uczniowski poza działalnością właściwą sobie — ma wpływ na inne sprawy szkolne np. metodę nauczania, ilość zadanych lekcji, ocenę zachowania, pilności, postępów itd.
- 6) Jaką jest organizacja samorządu uczniowskiego?
 - a) Samorząd klasowy — jednej klasy, poszczególnych klas, wszystkich klas,
 - b) Instytucje samorządowe międzyklasowe — np. kółka obejmujące uczniów różnych klas, mające na celu podniesienie ich poziomu fizycznego, intelektualnego, estetycznego, etycznego — samopomoc — spółdzielnia — świetlica itd.
 - c) Samorząd ogólnoszkolny — jednoczący samorządy klasowe oraz instytucje samorządowe międzyklasowe. (Należy dać odpowiedź ogólnikową).
- 7) Jaki jest typ organizacyjny samorządu uczniowskiego? [Samorząd jako uczniowskie państwo, gmina, spółdzielnia, zakon, rodzina itd.].
- 8) W jaki sposób obsadza się godności samorządowe? [Wybory określonego systemu, losowanie, dobrowolne zgłoszenie się itd.]. — Czy czynniki szkolne [nauczyciele, rodzice itd.] mają wpływ na powierzenie czynności samorządu uczniom?
- 9) Czy czynności samorządowe spełniają uczniowie kolegiąlnie? [Komisje, sekcje, zespoły] — czy indywidualnie?
- 10) Czy godności samorządowe piastują uczniowie przez cały rok szkolny? O ile nie — jak często następuje zmiana?
- 11) Jak uregulowana jest odpowiedzialność uczniów za prawidłowe i godziwe wykonanie czynności samorządowych? [Forma i skutki kontroli].
- 12) Jaki jest samorząd klasowy? Organizacja jego i działalność. Statystyka. Wykresy.
- 13) O ile uruchomiono samorząd kilku klas — czy według tego samego typu? Jeśli nie — na czym zasadzą się różnice występujące przez porównanie szczególnych klas starszych i młodszych?
- 14) O ile powołano do życia instytucje samorządowe międzyklasowe — jakie stworzono? Na jakiej zasadzie? [Przez zgłoszenie się ochotników z poszczególnych klas — przez złączenie oddzielnych sekcji klasowych itd.]. Uwagi ogólne o organizacji i działalności ich.
- 15) Jak przedstawiają się poszczególne instytucje samorządu międzyklasowego? Kółka uczniów [sportowe, samokształceniowe, estetyczne, etyczne itd.]. — Samopomoc [naukowa, materialna]. — Spółdzielnia, wytwórcza [rolniczo-ogrodowa], przetwórcza [rzemieślniczo-warsztatowa], spożywcza [sklepikowa], kredytowa [oszczędnościowa] itd. —

- Biblioteka. — Świetlica. — Orkiestra itd. — Organizacja i działalność ich szczegółowe omówienie. Statystyka. Wykresy.
- 16) Jaki stosunek samorządu uczniowskiego do harcerstwa?
 - 17) O ile powołano do życia samorząd ogólnoszkolny — jego organizacja? [Organ uchwalający — wiec ogólnouczniowski lub zebranie delegatów klas. Organ wykonujący — przedstawiciele klas, instytucji lub wybranych wiecu wzgl. zebranie delegatów] — jego działalność? Statystyka. Wykresy.
 - 18) Jak przedstawia się budżet samorządu? Sposoby polręczenia wydatków. Ustanowienie świadczeń uczniowskich, rodzaje ich, wysokość, sposób ściągania, przeznaczenie, w szczególności fundacje samorządu [szkandar, orkiestra, biblioteka, stypendja itd.].
 - 19) Jak wypełniono wolny od przygotowania lekcji dzień tygodnia z punktu widzenia życia samorządowego uczniów?
 - 20) Jak ułożył się stosunek samorządu ogólnoszkolnego do samorządów klasowych wzgl. instytucji samorządu międzyklasowego — w szczególności jakie są formy ich przenikania się, wzajemnej łączności — Które z urządzeń samorządowych są szczególnie rozbudowane [położenie punktu ciężkości na samorządy klasowe, instytucje samorządowe międzyklasowe wzgl. przeniesienie go na centralny samorząd ogólnoszkolny].
 - 21) Czy podjęto wzgl. ułożono statuty, regulaminy samorządowe? O ile przyjęto — skąd? — O ile ułożono — kto jest ich twórcą? [Nauczyciele, uczniowie]. Jakże istnieją? Jaki mają charakter? [ogólnoramowy czy szczegółowy]. Czy ułożono je przed przystąpieniem do pracy, czy w trakcie działalności samorządu? Czy są odpowiednie, potrzebne? — W razie braku ich — przyczyny.
- Uwaga: Odpisy statutów, regulaminów pożądane.
- 22) Jakie środki przyczyniły się najbardziej do wytworzenia zdrowej opinii publicznej uczniowskiej? [Sąd, gazeta, konkursy, odznaczenia itd.].
 - 23) Czy istnieje sąd koleżeński? Organizacja jego [sędziami uczniowie wzgl. uczniowie i nauczyciele. — Sąd stały wzgl. przelotny. — Sąd jednostkowy wzgl. klasowy. — Dla spraw uczniów wzgl. niektórych spraw uczniów i nauczycieli. — Oparty na kodeksie kar [jakim?] wzgl. oparty na innej zasadzie]. — Działalność jego. Statystyka. Wykresy.
 - 24) Czy redaguje się gazetę uczniowską? Organizacja jej [redaktorami, współpracownikami uczniowie wzgl. uczniowie i nauczyciele. — Pismo klas wzgl. szkolne. — Gazeta ścienna, pisana wzgl. zeszytowa, drukowana — periodyczna wzgl. jednorazowa itd.] Statystyka. Wykresy.
 - 25) Czy urządza się konkursy uczniowskie? Jakże? Z jakim wynikiem?
 - 26) Czy odznacza się uczniów wzgl. klasy, instytucje, zespoły za pozytywną działalność samorządową? Czy stosuje się odmienną taktykę wobec zjawisk ujemnych?
 - 27) Czy przeprowadzono plebiscyty, ankiety itd. w sprawach samorządu uczniowskiego? Jakże? Z jakim wynikiem?
 - 28) Czy wszyscy uczniowie są członkami samorządu? O ile nie —

- w jaki sposób przygotowuje się uczniów nienależących do niego do wzięcia udziału w życiu samorządowym?
- 29) Czy samorząd uczniowski zdołał zainteresować wzgl. zaktywizować wszystkich uczniów będących jego członkami? Czy były podjęte odpowiednie próby? O ile spełzły na niczem — dlaczego?
 - 30) Jaki wpływ wywiera samorząd uczniowski na jednostkę uczniowską. wybitną, przeciętną, mierną — dodatni, ujemny — w szczególności czy i jakie zachodzą konflikty między społecznością klasową [szkolną] a uczniem?
 - 31) Jaki wpływ wywiera samorząd uczniowski na współzycie uczniów? Zbliża ich do siebie, oddala — wzmacnia współdziałanie, współzawodnictwo, osłabia je i dlaczego? Zbliża ich do siebie, oddala — wzmacnia współdziałanie, współzawodnictwo, osłabia je i dlaczego?
 - 32) Jaki jest stosunek rodziców, społeczeństwa do samorządu uczniowskiego, w szczególności jaki jest udział ich w życiu samorządowym uczniów?
 - 33) Jaki jest stosunek Rady Pedagogicznej, kierownika szkoły, wychowawców, nauczycieli, w szczególności opiekunów samorządu wyznaczonych przez Dyrektora lub Radę Pedagogiczną. — do samorządu uczniowskiego? Czy są oni jego członkami? W jakim charakterze? Jakie są kompetencje czynników szkolnych, formy współpracy, współzycie?
 - 34) Jakie formy przybrał samorząd uczniowski w szkołach mieszanych pod względem narodowym?
 - 35) Czy samorząd szkolny utrzymuje kontakt z samorządami innych szkół? Jaki?
 - 36) Uwagi opiekuna samorządu uczniowskiego. [Zalety, wady, niedomagania, sprzeczności, nadzieje, obawy, próby, perspektywy, postulaty itd.].

Do Wpisanów Dyrektorów Szkół, w których wprowadzono w życie samorząd uczniowski w jakiegokolwiek postaci z prośbą — o całkowite wzgl. częściowe wypełnienie ankiety mającej posłużyć za podstawę do publikacji o samorządach uczniowskich *Rzeczpl. Polskiej* — oraz o rychłe przesłanie odpowiedzi na adres *Rudolf Taubenszlag, Łódź, Magistracka 29/III.*

Słowarzyszenie „Służba obywatelska” organizuje dla nauczycielstwa kursy korespondencyjne, z dziedziny „nauki obywatelstwa”, „nauki o pracy” i „rysunków, w zastosowaniu do potrzeb żeńskiego zawodowego szkolnictwa”. Kursy są bezpłatne dla członków, inne zaś osoby płacą za każdy kurs 3 zł. miesięcznie. Referaty rozsyłane są co dwa tygodnie. Bliższych szczegółów udziela w Warszawie Zarząd Stow. ul. Wilcza, 43, m. 5 — w Krakowie zaś P. Helena Witkowska, ul. Słowackiego 23.

Polska Oświata Pozaszkolna. Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych wydaje dwumiesięcznik, poświęcony teorii i praktyce pracy oświatowej. p. t. „*Polska Oświata Pozaszkolna*”. W tych dniach wyszedł z druku Nr 1 tego interesującego czasopisma, pozostającego pod redakcją p. A. Patkowskiego.

Na treść numeru składa się wstęp od Redakcji wyjaśniający obszernie stanowisko Związku P. N. S. P. w dziedzinie pracy społeczno oświatowej

i polemizujący z atakami skierowanymi pod adresem ideologii działalności tej organizacji. Następnie znajduje się artykuł *prof. J. Bujaka* p. t. „Działacz i badacz”, charakteryzujący te dwa typy, dokładne sprawozdanie z konferencji oświatowej w Łowiczu, o której ukazał się w prasie szereg tendencyjnych i mijających się z prawdą artykułów i komunikatów, artykuły p. *J.ENDEROWY* o pracy oświatowej pozaszkolnej w Niemczech i p. *I. JURGIELEWICZOWEJ* o oświacie pozaszkolnej w Belgii oraz p. *W. ROSIŃSKIEGO* o oświacie pozaszkolnej na emigracji.

W „Głosach czytelników” znajdujemy ciekawy artykuł p. *A. KOWALSKIEGO* p. t. „Jak zdobyć zaufanie otoczenia w prowadzeniu pozaszkolnej pracy oświatowo społecznej” i w „Materjalach” sprawozdanie z wolńskiego kursu regionalnego i z obozu przysposobienia społecznego w Bukowinie. Bogaty przegląd ruchu oświatowego w Polsce i zagranicą oraz pism i literatury uzupełniają ten interesujący numer czasopisma, które powinno znaleźć się w rękach każdego działacza oraz każdego interesującego się ruchem oświatowym. Pojedynczy numer kosztuje 1.50 zł., rocznie prenumerata wynosi 8 zł. Adres Redakcji i Administracji — Warszawa. Świętokrzyska 30.

Zapiski bibliograficzne.

Rocznik Pedagogiczny. Serja II. Tom IV-ty Nakł. Komisji Wydawniczej Rocznika Ped. Skład: Książnica - Atlas i „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1929.

Florjan Żnaniecki. Socjologia wychowania T. II. Urabianie osoby wychowanka. Nakł. Nauk. T-wa Ped. Warszawa - Lwów 1930.

E. Szeinbokowa Współpraca domu ze szkołą. Książnica - Atlas. Lwów - Warszawa 1930.

Dr Wł. Medyński. Zdrowie a wybór zawodu. Nakł. M. Muzeum Przem. Kraków 1929.

Dr J. Kuchta. Dążenia do kompensacji u dziecka - włączeni a postawa wychowawcza. Wyd. Inst. Ped. w Katowicach. (odbitka z „Chowanny”) Kraków 1930.

J. Filipkowska - Szemplińska. Organizacja bibliotek szkolnych. Wyd. Pol. T-wa Wydawców Książek 1930.

Dr St. Niemcówna. Nauczanie geografji w szkołach szwedzkich. Książnica - Atlas 1930.

H. Landy. Compte - rendu et mémoires de L'organisation universelle de l'Echange de la Jeunesse scolaire pendant le repos d'été, édité par les soins et aux frais de *B. Matuszewski*. Varsovie 1930.

O. M. Żukowski. Hejnał. Wybór pieśni w układzie na cztery głosy męskie. Cz. I. Nakł. Państw. Wyd. Książek szkolnych Kuratorium Ochr. Szkol. Lwów.

Prenumerata roczna . . . 10— zł.	Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego” w Krakowie, Rynek Główny L. 29, II. piętro.
Dla człon. Zw. P.N.S.P. . . 8— zł.	
Cena oddzielnego zeszytu 1.50 „	
Półroczna 6— zł.,	kwartalna 3.50 zł.
Prenumerata roczna w Ameryce 3 dol.	

Ogłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 90 zł, ćwierć strony 50 zł, 1/8 strony 30 zł, 1/16 strony 17 zł; 3-krotnie o 50%, 6-krotnie o 100%, 10-krotnie o 200% taniej. Ogłoszenia w teczce o 50% drożej.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid**. Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sienko**.

Drukarnia Jana Gablankowskiego, ul. Sławkowska L. 6.

RUCH PEDAGOGICZNY

**CZASOPISMO POŚWIĘCONE NOWYM PRĄDOM
W WYCHOWANIU I NAUCZANIU**

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECH.

ADRES REDAKCJI:
KRAKÓW, DZ. XII., UL. LELEWELA 6.

ADRES ADMINISTRACJI:
KRAKÓW, RYNEK GL. 29, LINJA C-D.

ZDZISŁAW DANECKI.

Podstawy kierunku wychowania Decroly'ego a problem reformy wychowania w Polsce.

Wśród wielu prób doskonalenia metod wychowania i nauczania elementarnego w pedagogice współczesnej wybitne miejsce zajmuje niewątpliwie metoda Dra Decroly'ego, która cieszy się dość powszechnem zainteresowaniem w Polsce. Dlatego właśnie pragnę — ograniczając się jedynie do podstaw kierunku wychowania — tę metodę omówić i ocenić, usiłując stąd wysnuć odpowiednie wnioski dla wychowania w Polsce.

I.

Decroly, jako lekarz, staje na stanowisku przyrodniczem i pojmuje życie biologiczno ewolucjonistycznie. Dlatego, chcąc dać dziecku przygotowanie do życia, usiłuje rozwinąć w niem umiejętności zaspokajania czterech przyrodzonych potrzeb człowieka, którymi są: 1) potrzeba pożywienia, 2) potrzeba walki z ujemnymi wpływami klimatu, 3) potrzeba obrony przed niebezpieczeństwami i wrogami, 4) potrzeba działania, pracy zbiorowej, rozrywki, doskonalenia się. Jeśli weźmiemy pod uwagę rozwój i przejawy zainteresowań u dzieci w wieku szkolnym, znajdziemy bardzo mało punktów styczności zainteresowań dzieci z temi czterema potrzebami. Zachodzi pytanie, czy z tego powodu nie należy tych potrzeb w wychowaniu uwzględniać, zadowalając się wyłącznie teoretycznem informowaniem o życiu realnem tylko na tle powiastkowym i tylko o tyle, ile tego wymaga koniecznie zrozumienie przepisanej czytanki? Zdaje się, byłoby to sprzeczne zarówno z interesem socjalnym jak i jednost-

kowym. Jeżeli szkoła ma przygotować do życia, to ten postulat nie może pozostawać ciągle zagadnieniem teoretycznym, ale musi przybrać formę realną, zdecydowaną, opartą na wnikięciu w istotę zjawisk życiowych, analizowanych ze stanowiska dobra jednostki i społeczeństwa, aby właśnie w ten sposób uchronić przed kolizją interesów obu stron. I możnaby słuszny zarzut uczynić Decroly'emu za utylitarne kierunek wychowania, gdyby odpowiednio do tej podstawy nie dostosował metody, a co ważniejsze całej organizacji życia szkolnego, przedstawiającej się jako jednolity system, zmierzający do wychowania człowieka czynnego, twórczego, posiadającego pełną świadomość swoich sił, któremi gotów służyć sobie i bliżnim — słowem realizującej się osobowości.

Zachodzi właśnie pytanie, czy przy obecnym systemie wychowania wychowanek ma możliwość uzyskania tej pełnej, a przynajmniej częściowej świadomości swych sił i swoich dążeń? Odpowiedź musi wypaść stanowczo przecząco. Kompromisowe załatwienie sprawy, które znalazło swój wyraz w programach w ten sposób, że do całej masy przedmiotów dołączono naukę zręczności również jako odrębny przedmiot w luźnym, a często w żadnym nie pozostającym związku z nauką innych przedmiotów, a przy troskliwym zastosowaniu zasady koncentracji będącym w każdym razie czemś ubocznym, tak tylko dla ilustracji. co można nawet i pominąć, jeżeli potrzeba wyczerpania programu innych przedmiotów tego wymaga — takie właśnie rozwiązanie sprawy problemu nie rozwiązuje, trzeba jeszcze do tego dodać, że program przeładowany wiadomościami sugeruje nauczycielowi myśl o jego wyczerpaniu, wskutek czego zamiast być środkiem staje się sam w sobie celem. Ze stanowiska życiowego temu właśnie programowi można zarzucić jednostronność. Skupia on, mimo najszczerzych chęci nauczyciela zainteresowanie dziecka na zagadnieniach teoretycznych nie związanych z życiem, a w najlepszym razie informuje o życiu zamiast przez praktykę życia uczyć. Cierpią na tem dwie sprawy w wychowaniu doniosłe: 1) program jednostronny nie daje sposobności ujawnienia się wszystkich sił potencjalnych tkwiących w naturze dziecka i 2) pod znakiem zapytania pozostawia wychowanie moralne. Teoretyczne pouczanie o obowiązkach względem rodziny i ojczyzny, znajomość zasad moralności, uczuciowa reakcja dzieci przy opracowywaniu czytanek treści moralnej, zamyślanie do lektury dają tylko pozory wychowania moralnego które wyraża się słowem i piśmem, a nie stwarza gwarancji czynu.

Jeśli chodzi o wychowanie moralne, to istotne znaczenie mają tu dwie formuły Decroly'ego: 1) „Przygotować dzieci do życia przez życie” i 2) „zorganizować środowisko tak, aby dziecko znalazło w niem bodźce odpowiadające jego

skłonnościom dodatnim". Właściwie te formuły obejmują wszystko, do czego nowe wychowanie zniierza. Postulat pierwszy, aby szkoła przygotowywała do życia, pojawia się w historii z inniej lub większym akcentem zawsze, ilekroć konserwatyzm instytucyj wychowawczych przeszkadzał w dostosowaniu programu i metod do zmienionych warunków danej epoki, albo był podtrzymywany przez sfery wpływowe, którym brak zainteresowania ogółu sprawami publicznymi był na rękę. Mimo to jednak szkoła tradycyjna nie wychowywała przez życie. Postulat zdaje się możliwy do zrealizowania wtedy, gdy program za podstawę weźmie elementarne życiowe czynności i potrzeby człowieka. Wtedy także staje się możliwe zorganizowanie życia szkolnego w sposób harmonijny ułatwiający znacznie osiągnięcie celu wychowania; wtedy atmosfera panująca w szkole, życie organizacyjne związane ściśle z zajęciami szkolnymi łącznie mogą oddziaływać wychowawczo, a nie rozpadać się na szereg środków, z których każdy stosowany oddzielnie, a którego sensu dzieci nie wyczuwają, ma spełniać jedną z części celu ogólnego, jak to jest n. p. z samorządem, który przy obecnej organizacji życia szkolnego wydaje się być tworem sztucznym i sztucznie też, bo przeważnie inicjatywą wychowawcy, podtrzymywany.

Nasuwają się tu jednak dwie wątpliwości: zarzut utilitaryzmu i kwestja zainteresowań, które z kolei rozpatrzyć. Często można spotkać się z bardzo uproszczonym rozumowaniem, zbijającym system Decroly'ego. System Decroly'ego przypomina Spencera, a skoro tak, nie warto bliżej analizować tego, co już do historii należy. To odcinanie się od historii jest bardzo charakterystyczne dla współczesnej pedagogiki. Nie można oceniać Spencera jak Decroly'ego w oderwaniu, ale na tle ich czasów. System Spencera powstał jako reakcja przeciwko romantyzmowi, przeciwko fantastycznemu ujmowaniu świata i przeciw racjonalizmowi, przeceniającemu rozum na niekorzyść obserwacji, a jako powstały bezpośrednio, uzyskał formę skrajną i jednostronną. Kierunek i zainteresowanie myśli europejskiej do dziś nie uległ zasadniczej zmianie, ale przeciwnie przybrał na sile, i przewrót, który dokonał się w w. XIX w nauce dziś obserwujemy w życiu, w zmienionych jego formach i tempie. O ile system Spencera jako reakcyjny nie miał warunków realizacji, o tyle Decroly mógł stworzyć system odpowiadający dzisiejszej epoce tembardziej, że jego szkoła mimo podstawy utylitarniej daje możliwość wszechstronnego rozwoju. Ogólnikowy i elastyczny program może objąć wszystko, co należy dać człowiekowi, uwzględniając potrzeby ciała i ducha. U Decroly'ego nie znajdujemy wcale potępienia nauk humanistycznych, jak u Spencera, ale mamy do czynienia z przesunięciem środka ciężkości w programie: najpierw to, co pożyteczne, później to, co piękne.

Że taki jest bieg rzeczy, tego zaprzeczyć nie można. Szkoła dopiero wtedy stanie się istotnie instytucją wychowawczą, jeśli wychowanka nauczy względnie wdrożyć do zdobywania tego, co do życia potrzebne w sposób moralny. Wychowanek z opuszczeniem szkoły nie stanie wobec próżni: czego od świata chceć i co mu w zamian za to dać? Przeciwnie będzie wiedział i umiał dać! W ten sposób uzyska się możliwość złagodzenia form walki o byt i co najważniejsze nauczy się każdego myśleć za siebie, a oduczy się szukania przyczyn złego powodzenia i braków poza sobą. Tu nasuwają się refleksje na temat stosunków specjalnie polskich, o czym będzie mowa w części drugiej.

A teraz kwestja zainteresowań. Dewey powiada; „Dziecko posiada od natury zainteresowania zależne po części od stopnia rozwoju, po części od przyzwyczajeń, których nabyło i od środowiska, w którym żyje. Zainteresowania te są stosunkowo nieukształcone, niestałe, przejściowe, a jednak zawiera się w nich to wszystko, do czego dziecko przywiązuje wagę”. „Zainteresowania stanowią punkt wyjścia — czy wychowawca ma je brać za punkty dojścia? Za coś ostatniego, skończonego? Czyż ma się starać zaspokajać je i zachowywać takimi, jakie są? Oczywiście, ani trochę; a ten, kto by je w ten sposób chciał użytkować, byłby najgorszym wrogiem teorii zainteresowania”. A więc zainteresowania są zależne także od przyzwyczajeń i środowiska; Decroly właśnie łączy program ściśle ze środowiskiem i od tego wychowanie zaczyna; zresztą same zainteresowania nie mogą dyktować programu, bo w takim razie musiałoby się zrezygnować wogóle z wychowania.

Wychowanie należy pojąć, jako pracę wybitnie organizacyjną, w czym przedmiotem jest osobowość dziecka. Ta osobowość, jako „wielojednia” — według definicji Sterna, się nie rozwinię, jeśli w wychowaniu nie stworzy się wszystkich możliwości i sposobności działania i oddziaływania. Zasada konwergencji Sterna domaga się współdziałania wpływów zewnętrznych i wewnętrznych — świata i osobowości. W czynnościach dzieci należy kształcić równie stroną samoradną jak i reaktywną. Zadatki i właściwości natury dziecka mogą się ujawnić tylko wtedy, jeśli dziecko znajdzie sposobność do zaznaczenia swego „ja” w zetknięciu się ze światem zewnętrznym, a przecież w zakres tego świata zewnętrznego wchodzi przedewszystkiem to, co do utrzymania życia jest konieczne, co stanowi surogat i materiał, z którego człowiek tworzy dobra materialne i duchowe. Ogólnikowy, elastyczny, często z pomocą dzieci układany program, jak w szkołach Decroly'ego się praktykuje, pozwala na indywidualizację w szerokim stopniu, na podzał zajęć według zainteresowań tak, że dzieci u których prze-

ważą zainteresowania teoretyczne, n. p. literackie, jak i dzieci o przewadze zainteresowań praktycznych znajdują wystarczające pole do samorozwoju po linii swej natury, a wzajemnie korzystać będą z wyników prac na różnych odcinkach wykonanych. Przy tak szeroko ujętem wychowaniu wiele kwestyj trudnych do rozwiązania znajdzie, zdaje się, znaczne uproszczenie. Chodzi przede wszystkim o ustrój szkolnictwa i ustalenie typów szkół. Szkoła powszechna musi zachować charakter ogólno-kształcący, a przez to, że program ułatwi ustalenie zainteresowań w dwóch kierunkach: teoretycznym i praktycznym, spełni swe drugie zadanie mianowicie: stworzy podstawę do selekcji. Kierunek zainteresowań i uzdolnienie, powinien być podstawą do decydowania o dalszych losach wychowanka. Jeśli chodzi o wybór zawodu; to bardziej decydującym powinien być czynnik zainteresowania i związany z nim kierunek woli, aniżeli samo uzdolnienie. Podział ról w społeczeństwie według zainteresowań, jest zarówno interesem społecznym jak i jednostkowym; bo z jednej strony otrzymujemy ludzi „na właściwym miejscu” i ludzi pracujących w zawodzie umiłowanym, co obustronnie przynosi maximum korzyści.

Tę sprawę jednak pragnę rozwinąć na tle stosunków polskich i po krótkiej analizie znaleźć odpowiednie wytyczne.

D. n.

G. JANPOLER.

○ stanowisko pedagogiczne w nauczaniu historii wychowania.

Historji wychowania można uczyć albo ze stanowiska historyka albo ze stanowiska pedagoga. Różnica tych stanowisk jest uwarunkowana odmiennymi celami. Cele, jakie sobie zakłada nauczyciel historii są dwojakie: utylitarne i emocjonalne. Uczymy historii po to, aby lepiej zrozumieć życie współczesne. *Historia magistra vitae*. Ale uczymy historii także z pietyzmu, z kultu dla przeszłości własnego narodu i całej cywilizowanej ludzkości; to nazywam celem emocjonalnym.

Cele zaś, jakie sobie zakłada pedagog, ucząc historii wychowania, powinny być tylko utylitarne. Powinniśmy się starać poznać to z przeszłości wychowania, *tylko to*, co pod względem *moralnym* lub intelektualnym ułatwi nam należyte spełnienie obowiązków wychowawcy — nauczyciela podрастающего pokolenia.

Ze stanowiska pedagogicznego winniśmy uczyć historii wychowania i z tego stanowiska powinien być ułożony pro-

gram i podręcznik. Sądę, że dzisiaj obowiązujący program nie jest jeszcze całkiem z tego stanowiska pedagogicznego ułożony. Jako przykład posłużę nam, co następuje. W związku z humanizmem program każe przejść oprócz Modrzewskiego także Maryckiego, Glicznera, Reja i list Królowej Elżbiety. Dla badacza przeszłości najdrobniejszy szczepek jest równie ważny, jak genialne dzieło lub epokowy czyn. Dla nauczycieli historii i języka Rej ma ogromne znaczenie. Ale jakie znaczenia ma Rej dla pedagoga? Rej był człowiekiem z natury mądrym, ale to, co mówi o wychowaniu i nauczaniu niema dużej wartości dla pedagoga. Tak samo Marycki, Gliczner i list królowej Elżbiety. Mam wrażenie, że umieszczono ich w programie z pietyzmu tylko, a zatem nie ze stanowiska pedagogicznego ale historycznego.

Sądzę więc, że należałoby przedsięwziąć ze stanowiska pedagogicznego rewizję programu nauczania historii wychowania, aby z niego usunąć to, co się do niego niepotrzebnie dostało ze względów mało co wspólnego mających z pedagogiką.

Moglibyśmy w ten sposób skrócić program.

A takie skrócenie programu jest nam potrzebne. Niema dwóch zdań co do tego, że jeżeli historia wychowania ma mieć rację bytu w tak bardzo przeładowanym programie seminarjów, musi sobie postawić te cele i zadania, o których mówi program ministerjalny oraz St. Kot w Historji wychowania, zarys podręcznikowy (Wstęp, str. 7).

A cele te tylko wtedy osiągniemy, zadania te tylko wtedy wypełnimy, gdy gruntownie zmienimy metodę nauczania historii wychowania; w ten mianowicie sposób, że damy uczniom dostęp do samychże źródeł *myśli* pedagogicznej. Umożliwić uczniom dostęp do źródeł, nakazuje nam zresztą nie tylko sam cel nauczania historii wychowania należyte pojęty, ale i nowsze prądy pedagogiczne, domagające się intensywnej samodzielności uczącego się.

Ale studjowanie ze źródeł wymaga dużo czasu. Domagać się, abyśmy przeszli źródłowo z historii wychowania to wszystko, co ważne ze stanowiska pedagogicznego — to oczywiście absurd wobec czasu, który program seminarjów przeznacza na ten przedmiot. Wobec tego należy wybór materiału jeszcze więcej zacieśnić.

Według jakiej zasady dokonać dalszego wyboru materiału? Według tejże samej zasady użyteczności pedagogicznej. Nie wszystko w historii wychowania, co ma związek z dzisiejszą szkołą i dzisiejszą pedagogią, jest dla tejże szkoły i pedagogji równie ważne i równie ścisły z niemi ma związek. Przejdźmy z tego punktu widzenia historję wychowania t. j. historję myśli pedagogicznych i historję instytucji wychowawczych.

Najpierw historję myśli:

Gdy chodzi o starożytność klasyczną, nie sposób pominąć Platona. Jestto pierwszy i na długi czas jedyny autor, który wychowanie ujął jako funkcję socjalną pierwszorzędного znaczenia. Z punktu widzenia dzisiejszej pedagogii, w której problem wychowania socjalnego pierwszą odgrywa rolę, koniecznie należy dać uczniom inożność zapoznania się źródłowo z Platonem. Nadają się do tego Państwo i Apologia Sokratesa. Ośrodkiem nauczania, gdy chodzi o myśl pedagogiczną klasycznej starożytności, powinny być oba te teksty. W związku z niemi, i tylko w związku z niemi, należałoby omówić, o ile możliwe ze względu na czas, także innych autorów.

Myśli pedagogiczne, które powstały w średniowieczu nie mają ważnego znaczenia ze stanowiska współczesnej pedagogii. Zupełnie ich jednak nauczyciel nie przemilczy ze względu na konieczność wyrobienia w uczniach idei ciągłości historycznej. Przedstawi je więc krótko w formie wykładu.

Gdy chodzi o okres humanizmu, za ośrodek taki posłużą charakterystyczne urywki z Modrzewskiego oraz Montaignea i Komeńskiego. Wybór ten nie trudno uzasadnić; Modrzewski jest najwybitniejszym reprezentantem naszego humanizmu i wczytanie się w jego dzieło da uczniom możność wzięcia się w atmosferę epoki odrodzenia. Montaigne — to autor niesłychanie mocno podkreślający potrzebę uzgodnienia szkoły z życiem: znowu naczelny problem w współczesnej pedagogice. Komeński przeciwstawia rzecz słowu, treść formie, która to antyteza jest i dzisiaj hasłem ciągle jeszcze domagającym się należytej i zupełnej realizacji. Innych autorów można pominąć, albo potraktować *krótko* w formie wykładu, jeżeli tego wymaga idea ciągłości historycznej.

Gdy chodzi o epokę oświecenia wybrałbym: Russa Emila, Pestalozzego: Jak Gertruda uczy swoje dzieci i Piramowicza Powinności nauczyciela. I tu wybór łatwo uzasadnić: Indywidualizm Russa wszak tak bardzo wiąże się z problemem indywidualizacji w dzisiejszej pedagogice. Pestalozzi słusznie nazwany został ojcem programu i metody naszej dzisiejszej demokratycznej szkoły powszechnej. A Piramowicz książeczką świetnie ilustruje kompromisowość i oryginalność polskiego racjonalizmu oraz ogromne znaczenie fizjokratyzmu w kwestji kształcenia ludu, na tle specjalnych wewnętrzno politycznych stosunków Rzeczypospolitej w dobie rozbiorów.

Za ośrodek studjów nad pozytywizmem posłużu Spencera „Wychowanie moralne, umysłowe i fizyczne“ oraz zebrane poglądy Bolesława Prusa i St. Szczepanowskiego na wychowanie. Spencer — to jeden z nielicznych autorów systematycznie i gruntownie zastanawiających się nad wychowaniem fizycznym oraz samodzielnością twórczą ucznia; znowu więc ważne problemy współczesnej pedagogii; pozatem jest typowym przedstawicielem pozytywistycznej ideologii bogatego mieszczaństwa. Mamy tłumaczenia wymienionych wyżej teks-

tów z wyjątkiem Russa. Należałoby jednak powoli starać się o teksty przystosowane do użytku szkolnego, opatrzone stosownym wstępem oraz objaśnieniami językowymi i rzeczowymi.

Co się tyczy historii instytucji wychowawczych, należałoby, jak sądzę, tak ją potraktować.

O wychowaniu greckiem będzie nauczyciel miał sposobność mówić w związku z lekturą utworów Platona. Więcej nie trzeba. O szkolnictwie i wychowaniu hellenistycznym, rzymskim i średniowiecznym nauczyciel opowie w kilku nie licznych wykładach.

O szkole łacińskiej humanistycznej i jezuickiej będzie nauczyciel miał dużo sposobności mówić przy lekturze Komenskiego i Montaigné'a. O szkolnictwie różnowerczem w Polsce w z wiązku z Modrzewskim.

Nie trzeba specjalnych studiów nad historją instytucji wychowawczych do drugiej połowy XVIII wieku. Instytucje bowiem wychowawcze do połowy XVIII wieku są — na ogół — zasadniczo odmienne co do organizacji, programu, celu i metody od naszego dzisiejszego szkolnictwa.

Fundament pod nasz ustrój szkolny dzisiejszy położony został przy końcu 18 i w pierwszej połowie 19 wieku (mniej więcej w latach 1750—1850). Wtedy Pestalozzi wypracował program i metodę demokratycznego powszechnego nauczania elementarnego, wtedy Herbart ustalił program klasycznej szkoły średniej i opracował zasadniczo jego metodykę, a Diesterweg zrobił to samo dla seminarjów. Wtedy Froebel założył swój ogródek i wtedy zamieniono uniwersytety na zakłady naukowe, mające za cel samodzielne badania naukowe i pomnożenie dorobku wiedzy. Na ten czas przypadają reformatorskie próby Koñarskiego oraz dzieło Komisji Edukacji Narodowej.

Do tej epoki narodzin naszego szkolnictwa dzisiejszego trzeba zbioru dokumentów i rozpraw, których przestudjowanie dałoby uczniom możność wejrzenia w warunki i sposoby zakładania podwalin pod nasze współczesne szkolnictwo, pod względem jego programów, metod, celów i organizacji.

W zbiorze tym zamieściłbym: Ustawy Komisji Edukacji Narodowej; Jak Getruda uczy swoje dzieci Pestalozzowego; dokumenty dotyczące się życia młodzieży filomackiej i filareckiej; artykuły z współczesnych czasopism ilustrujące życie w uniwersytecie wileńskim i w liceum krzemienieckim; wyjątki z rozpraw o t. zw. walce wydziałów uniwersyteckich w Niemczech; stosowne wyjątki z dzieł Diesterwega, Herbarta, Froebela, Trentowskiego, Estkowskiego i t. d.

* * *

Nie miałem zamiaru przedstawić konkretnego planu dokładnego we wszystkich szczegółach. Chciałem tylko podać

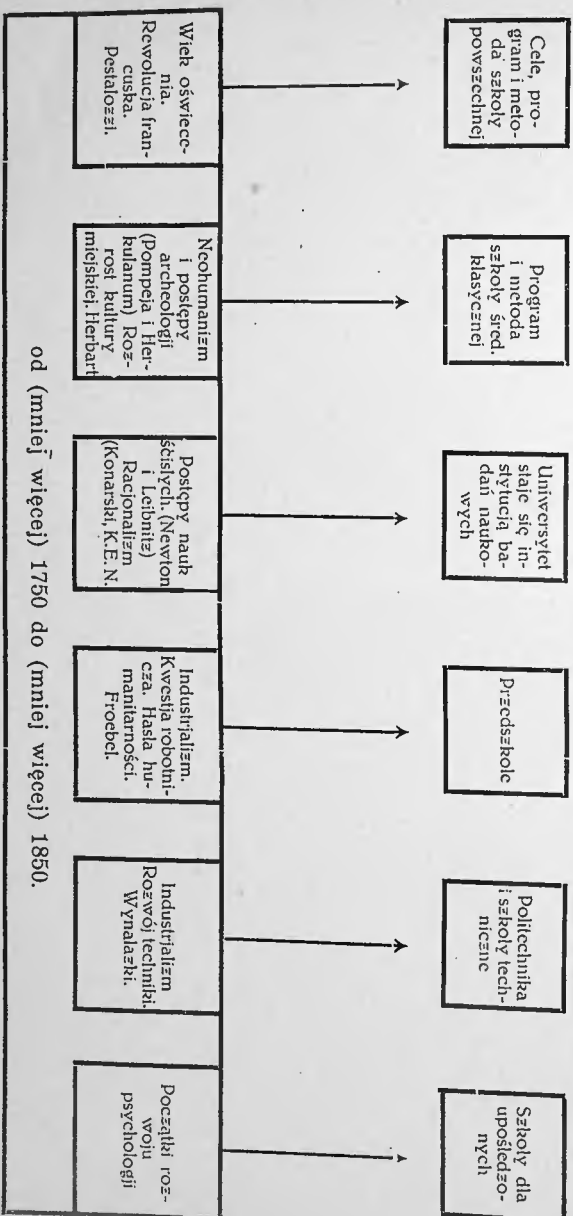
SCHEMAT I.

ilustrujący, jak należy ugrupować dzieje wychowania ze stanowiska problemów współczesnej pedagogiki i na których tekstach należy oprzeć nauczanie.

Prąd umysłowości (epoka kultury)	Autor i książka	Problemy współczesnej pedagogii
Epoka helleńska (klasyczna) kultury greckiej	Plato: Państwo (w uwylkach) Obrona Sokratesa (w całości)	Wychowanie państwowe i społeczne
Epoka odrodzenia i reformacji	Modzevski: O naprawie Rzeczypospolitej Montaigne: Szkice (wybór) Komensky: Urywki z dzieł	Kult życia. Zbliżenie szkoły do życia. Realizm
Epoka racjonalizmu i rewolucji francuskiej	Rousseau: Emil (wybór) Pestalozzi: Jak Gętruda uczy swoje dzieci (całość) Piramowicz: Powinności nauczyciela (całość)	Problem indywidualizacji i selekcji Intelektualizm współczesnej pedagogii Oświata i kultura dla wszystkich
Epoka liberalizmu pozytywizmu i demokracji	Spencer: O wychowaniu moralnem, umysłowym i fizykiem Bolesław Prus: Poglądy na wychowanie St. Szczepanowski: Dzieła (wybór)	Inicjatywa twórcza jednostki (uczenia i nauczyciela). Wychowanie fizyczne.

SCHEMAT II.

ilustrujący słuszność tezy, że w nauczaniu historii instytucji wychowawczych należy położyć główny nacisk na epokę 1750—1850.



zasady, według których należy, jak mi się zdaje, zreformować naukę historii wychowania i wskazać rodzaj zmian, które przeprowadzić należy w metodzie nauczania, aby osiągnąć te cele, o których mówi Program Ministerjalny i które stanowią jedyną rację bytu historii wychowania w programie zakładów kształcenia nauczycieli.

TEZY:

1. Wymogi praktyczne i względy na kierunki w pedagogice domagają się skrócenia programu historii wychowania.
2. Nowego wyboru materiału należy dokonać ze stanowiska użyteczności pedagogicznej.
3. Tak wybrany materiał należy wprowadzić traktować na tle epoki kulturalnej w której powstał, ale i w związku z problemami współczesnej pedagogii (zobacz schemat I, str. 153).
4. Nauczanie dziejów myśli pedagogicznych należy oprzeć na tekstach, w całości lub w stosownych urywkach. (zobacz schemat I, str. 153).
5. W nauczaniu historii instytucji wychowawczych główny nacisk należy położyć na czasy 1750—1850, opierając dzieje szkolnictwa tej epoki na stosownym zbiorze dokumentów. (zob. schemat II, str. 154).

BRONISŁAW OLSZEWSKI.

○ przyszły program nauki rysunku w 7 klasowej szkole powsz. i 3 klasach gimn.

Z piętnastym rokiem życia dobiega normalnie (w około 80%) dopiero okres, w którym dojrzewa decydujący dla umiejętności rysunku czynnik psychiczny, mianowicie zdolność wyrażania dwuwymiarowo trójwymiarowości. Nauka rysunku przedtem może być tylko przygotowawcza — ale spełnić swe zadanie rozwojowe w kształceniu psychiki może głównie od tego czasu. Jak nie można mowy użyć do rozwoju umysłowego, zastosować jej do dalszego dorobku treści myślowych, póki się nią nie włada w potrzebnym stopniu, tak i tego dorobku psychicznego, który może dawać nauka rysunku, nie można wcześniej zdobywać, póki się nie pojęło i nie nauczyło w potrzebnym stopniu rysunku, to znaczy najwcześniej od 15 roku życia. „Przestrzennego“ rysunku obowiązkowo nie można uczyć wcześniej, niż w 12—15 roku życia, ale dopiero od 15 może go się nauczyć każdy bez względu na wrodzone uzdolnienie, względnie jego brak. Od tego okresu może — i powinna — być wraz z najprzedniejszymi rozwo-

jowo przedmiotami nauki także nauka rysunku obowiązkowa i powszechną.

Jak geometria wykreslna jest grą myśli niepojętą przed 16 i 17 rokiem życia dla przeważnej części młodzieży — mimo poszczególnych jednostek, które ją wcześniej pojmują — tak wcześniejsze wyjątki co do zdolności perspektywicznych nie zmieniają faktu, że dopiero po 15 roku życia ogół młodzieży zdolny jest do zrozumienia, jak się tłumaczy przestrzenność, (względnie bryłowatość) na płaskość. Ten związek momentu rozwojowego z okresem wieku łatwo sprawdzić obserwacją. W kształceniu zbiorowym trzeba się liczyć z ogólnem dojrzewaniem dla danej funkcji psychicznej.

Treści myślowe urabiane rysunkiem są w dużej mierze te same, które kształtuje się nauką słowną. Nawet utwór muzyczny interpretowałem ze swymi uczniami ornamentem a jego nastrój sceną kompozycyjną, tak, że dla wielu uczniów stawał się dopiero po tem ćwiczeniu jasnym muzycznie, słuchowo rozumiałym.

Czy można dać słowami uczniom wyobrażenie, jak nie-spodziewanie w stosunku do słońca wygląda pozorne krążenie księżycy dokoła ziemi? A jednak jest to elementarna wiadomość, która pozostaje słowem bez wartości, bo bez treści wyobrazeniowej, dopóki niema zrozumienia, osiągalnego tylko przez rysunek! Na jakim poziomie można to ćwiczenie przerabiać, — czy w 13 roku życia? Te przypadkowe przykłady pokazują jasno, czem ma być (ale nie jest) rysunek w nauczaniu.

Rysunek nie jest celem sam dla siebie.

Celem szkoły ogólnokształcącej nie jest rysunek artystyczny ani nic podobnego, najzupełniej i gruntownie nie!

Jeżeli Bergson staje w obronie nauki języków klasycznych dlatego, że myśl oddana innem słowem pokazuje inne oblicze, to cel ten, o który mu chodziło, to znaczy uniezależnienie myśli od słowa, zyskuje się naprawdę przez tę najkonkretniejszą z mów; mowę plastyczną.

Celem nauki rysunku jest wyrabianie konkretności i ścisłości wyobrażeń i wyobrażania, jest zdobywanie pełnej znajomości świata zewnętrznego i wewnętrznego.

Rysunek nie ma bezpośredniej łączności ze zdolnością spostrzegania, gdyż ona zależna jest od uwagi a mianowicie jej świeżości, pobudliwości i napięcia zapasu wyobrażeń zdolnych do wywołania skojarzenia ze zjawiskiem spostrzeżeniem.

Nie wezwano mnie do stawiania programów nauki rysunku takich, jakie wynikają z poprzedniego i jakimi być powinny, — tylko do oceny programu projektowanego. Ograniczam się więc do powyższych uwag, wykazujących zupełnie niewłaściwe użycie dotychczasowej nauki rysunku do rozwoju młodych umysłów. Uważam, że nauka rysunku w tem oma-

wianem pierwszym stadium jest tylko przygotowaniem do zużytkowania jej we wyższym stadium, istotnem dla rozwoju zdolności duchowych innemi środkami nieosiągalnego. Z tego wynika, że jako przygotowanie właściwej nauki program projektowany ma wiele zalet, zrobię tylko kilka uwag:

1) Marnotrawstwem bezcelowem jest uczyć tylu technik artystycznych w szkole elementarnej, jak się to robi obecnie. Toż odnosi się i do malowania. Uważam, że jeżeli dzieci nauczą się władać ołówkiem i nim stwarzać odpowiedzi na łatwych zjawisk i najprostszych wyobrażeń — a poprawne, to znaczy rozsądne — to cel jest osiągnięty a nauczyciel ma i tak aż nadto do robienia, aby dzieci istotnie umiały. Natomiast uznaję w najwyższym stopniu i podkreślam doniosłość modelowania (lepienia), ponieważ ono częściowo w jeszcze wyższym stopniu, niż rysunek, stwarzać może konkretność wyobrażeń i znajomość rzeczy i funkcji, ale program lepienia wyobrażam sobie właśnie dlatego zupełnie innym, bardzo szerokim i gruntownym i wprost do celu zdążającym.

2) Nie zużytkowany zupełnie walny środek dydaktyki rysunku tj. odrysowywanie z płaskiego. Jest ono tem ogniwem, które normalnie w dojściu do poczucia trójwymiarowości pośredniczy. Zarówno u uzdolnionych, jak i nie; u tamtych krócej, u tych dłużej. Wielu najwybitniejszych artystów (Rossetti) tą drogą doszło do rozwoju. Potępione i wykorzenione przed 30 laty — słusznie, bo było źle używane — ma ono wartości niezastąpione w tem stadium; u nieuzdolnionych wprowadza łatwiej zorientowanie w „przestrzenności“. Ten środek dydaktyczny powinien być używany jako jeden z zakresów ćwiczeń systematycznych w wymiarze szerszym (10% ćwiczeń) w pierwszych czterech latach nauki, — w wymiarze coraz mniejszym w dalszych trzech latach i to przeważnie dla nieuzdolnionych.

3) Uwzględniać należy pożyteczne ćwiczenia t. zw. „zamachowe“ i im przeciwnie ćwiczenia w prowadzeniu linii bardzo starannej gładzonej.

4) Pierwszorzędnego znaczenia jest współpraca z innem i przedmiotami nauki.

5) Za błąd karygodny uważam uczenie „światłocienia“. Błąd ten występuje oczywiście rzadziej w szkołach powszechnych — ale często i oburzająco w klasach gimnazjalnych (także w wyższych w gimnazjum matematyczno-przyrodniczym). Z pewnym procentem najzdolniejszych można robić próby w tym kierunku w dostępnym wymiarze (cieniowanie pudła, krzyża itp. najprostszych brył płaskościennych zaś prócz walca i kuli nic z okrągłych) dopiero koło 14 roku życia. Powierzchni okrągłych skomplikowanych pod żadnym warunkiem. Jeśli się uwzględni, że wielu zawodowych artystów malarzy nie rozumie światłocienia (zwłasz-

cza dziś) i nie umie modelować światłem, to dawanie dwóm dziecku za złe „cieniowanie“ jest karygodne. Bohomazy powstałe tą drogą przejmują dreszczem, tem bardziej, że pretenjonalne. Tego się dzieci nauczyć nie da; szkoda czasu. Jeżeli dzieci nauczą się rysować linijnie, linijnym rysunkiem oddawać swe wyobrażenia i zjawiska, a przez to uzdatniły się do przyjmowania drogą rysunkową oddziaływań na jasność itd. wyobrażeń, rzeczy i funkcji ich, uzyskały to, o co właściwie chodzi.

6) Ważny dział stanowi rysunek praktyczny: plany, rzuty, powiększenia. Ćwiczenia te mają też swój szczegółowy program metodyczny.

7) Nie można pominąć bodaj kilku uwag na dziecięcym poziomie o malarstwie, obrazach, jednym lub kilku najwybitniejszych artystach.

II. Na tym poziomie można zacząć pewne ćwiczenia w użyciu „mowy“ plastycznej. Do rozwoju a) zasobu, wierności, stałości i dokładności wyobrażeń i b) takichże cech wyobraźni.

W tym zakresie można już wcześniej (w 9 roku życia) użyć przedmiotów płaskich. A więc cel i sposób ich użycia dwójaki: 1) dla umiejętności rysowania w sposób programem przewidziany z podanymi uzupełnieniami, 2) dla rozwoju świadomości. Wysiłek nauczyciela idzie w obu kierunkach: i uczy mowy plastycznej i stwarza w pamięci uczniów jasne, ściśle konkretne wyobrażenia rzeczy — uczy wnikiwania w rzecz jej postać, skład i działania wewnętrzne i zewnętrzne. Np. t. zw. ekierka w swem istotnem znamieniu: kącie 90° nie utrwała się we wyobraźni dziecka, ogół dzieci nie spostrzega tego; ogół ich wyobraża sobie ekierkę tylko tępym rogami do góry. Cóż z tego, że dziecko ją przerysuje? Przez pouczenie po przerysowaniu prostuje nauczyciel błędy w jej pojmowaniu; ale do utrwalenia poprawnego jej wyobrażenia trzeba kilka razy poszczególnym dzieciom kazać rysować ją na tablicy na pamięć w różnych położeniach płaskich, eliminując coraz błędy pojmowania (oczywiście i rysunku) aż do uzyskania zupełnego wyobrażenia pamięciowego.

Odrysowując płasko paletkę, uczniowie mimowoli umieszczają dziurkę na palec we właściwym miejscu. Rysując na pamięć, chybią. Świadczy to, że w świadomości niema zrozumienia funkcji tej dziurki. Tak długo należy rysować ją w różnych położeniach płaskich, aż obraz nie tylko kształtu, ale funkcjonalny będzie poprawny w głowie, ujawniony rysunkiem pamięciowym.

Pouczone jest następująca próba stwierdzona eksperymentalnie: osobie nawet dorosłej, z inteligencji polecamy płasko odrysować z natury nożyczki. Będzie mniej lub więcej dobrze. Później np. na drugi dzień niech narysuje je na pamięć. Wychodzą nonsensa: tych nożyczek ani zamknąć,

ani otworzyć, ani krajaćby niemi nie można (90%). I dopiero stopniowo przez kilkakrotne rysowanie, pamięciowe, oglądanie w rzeczywistości, poprawę i ponowne rysowanie i objaśnienia rysownika, dochodzi się do tego, że 1) co jest tylko środkiem: rysunek będzie poprawny, 2) co jest istotne, że wyobrażenie i pojęcie nożyczek będzie jasne, bo będzie obejmować ich działanie.

Nawiasem wtrąć, że w późniejszym stadium przychodzić może jeszcze zadanie rysunkowe: w jaki sposób nożyczki krają. Tego też 90% dorosłych nie wie... i to byłoby obojętne gdyby nie to, że takąż niewiedomość obejmuje 90% spraw życia, że niemal całe myślenie ogółu jest tak niedokładne, tak nierealne, tak słowne.

To nie przeszkadza, że ten ogół za swemi małemi interesami umie doskonale chodzić, że ileż jednostek, tak płytko myślących, bierze się do kierowania sprawami najodpowiedzialniejszymi; dla celów tak lichu zorganizowanego życia, jak ono dziś jest, to wystarcza, ale dla rozwoju trzeba od małego wdrożyć myślenie do wyższej dokładności — przez jasność naprzód w małych łatwych, potem w trudnych sprawach.

Wracam do tego działu ćwiczeń rysunkowych. W podobny sposób może i winien być przerobiony już na tym poziomie — zarazem jako nauka rysunku jak i nauka wyobrażania — rysunek płaski przedmiotów ze wszystkich dziedzin: fizyki, botaniki, zoologii, geografii, życia codziennego itd. Jako przykład wspomnę jeszcze rysunek liści. Mogą one być tym motywem. Ale mniejszego znaczenia byłyby te ćwiczenia kredką, pendzlem, tuszem czy akwarelą itp., bo celem jest, aby uczeń dokładnie poznał (i nauczył się rozróżniać) liście, zboża czy zioła, a nie, aby je ładnie „malował“.

Że to jest sprawa przyrodnika? Nie, bo przyrodnik nie ma środka utrwalania w wyobraźni i pamięci ucznia. (Samo pokazywanie i zbieranie okazów nie wystarcza). Przyrodnik nie ma na to wyznaczonego czasu: niekoniecznie włada mową plastyczną. Plastyczną jasność wyobrażeń może wpoić tylko plastyk o szerokim wykształceniu.

Dla szkół powszechnych trzeba, aby w tym była ducha zreformowana nauka rysunków w seminarjach nauczycielskich.

III. Pożądane są ćwiczenia w rozumieniu rysunku objaśniającego, a więc rysunku podnoszącego znamiona przedmiotu (względnie przebiegu). Np. w dalszym stadium rysunku płaskiego ćwiczenia w rysowaniu na płasko ryb, przytem nauka rozróżniania ich, nauczyciel wyakcentowuje cechy budowy i kształtów np. karpia, wprowadza wyobrażenie tej ryby na właściwą drogę (także z użyciem rysunku porównawczego np. z linem itp.).

Osobny dział — mały, ułamkowy, uboczny (jak historia

beletrystyki przy nauce języka ojczystego) — stanowi rysunek estetyczny 1) ornament, 2) wyraz osobistości, to znaczy rysunek subiektywny. Ten dział jest, jak wynika z poprzedniego, w dotychczasowym programie w przeroście. Winien być ograniczony dla ogółu uczniów; nie może być nienależące do niego, w nim przyczyną stopnia niedostatecznego, tak jak trudno, aby ponosił szkodę z nauki śpiewu w świadectwie uczeń, pozbawiony słuchu. A tylko dla wyjątkowo uzdolnionych może być wymiar tego zakresu z programu zatrzymany, oczywiście bez uszczerbku dla ważniejszych działów.

Nie wymieniam ćwiczeń z tego zakresu dążących w pierwszej linii do wzbogacenia i udoskonalenia wyobrażeń i wyobrażania na wyższym poziomie nauki w 14 do 18 roku życia i w odpowiednich klasach szkół ogólnokształcących — ponieważ to przekraczałoby naznaczone mi ramy.

Powyższa zmiana kierunku nauczania, naznaczona tu najogólniej, jest tak istotną i podwalinową, że wymaga zupełnie przeróbki planów i metod. W metodzie tej, jak widać z powyższego, czynnikiem najważniejszym jest utrwalanie w pamięci, formowanie wyobraźni zapomocą rysunku postaci, składu i działania rzeczy. Taki, jakim jest, winien być rysunek zredukowany we wszystkich szkołach. Taki, jakim być powinien, byłby i będzie — jednym z najgruntowniejszych środków wychowawczo-rozwojowych i powinien być wprowadzony z powrotem we wszystkich szkołach.

Aby wyzwoić szkołę powszechną i średnią od bezsensownego i bezcelowego „artyzmu“, — artystycznego kierunku, w szkolnej nauce rysunków, który tam dziś jest wszystkim — nastąpić musi reforma studjów dla kandydatów na nauczycieli rysunków. Odebrane musi być Akademjom Sztuk Pięknych (ewentualnie Technikom), a tembardziej szkołom przemysłu artystycznego przygotowanie tych nauczycieli — a stworzony być winien osobny instytut, którego program mam w opracowaniu.

HENRYK POLICHT.

Uwagi

odnoszące się do ministerjalnego projektu programu rysunku w szkole powsz. i w niższem gimnazjum.

Słabą stroną programu jest brak jasno określonych wytycznych do prowadzenia nauki rysunku w oddziale 1, 2, i 3 szkoły powszecznej — następnie niejasne ujęcie rysunku pamięciowego w stosunku do rysunku wyobraźni — dalej szkodliwe dla rozwoju zdolności rysunkowych dziecka oddziaływanie najniższych ćwiczeń w technice rysowania — wreszcie niezupełne uwzględnienie zasady koncentracji rysunku z robotą

mi ręcznymi i geometrią — oraz niezbyt jasna, względnie ostrożna redakcja, odnosząca się do niektórych ustępów w rozdziale o kompozycji.

1) Dzisiejsze poglądy na metodykę nauki w klasie I-szej przyjmują zasadę koncentracji, domagając się, ażeby w tej klasie nie było rozdziału materiału naukowego na osobne przedmioty. Wobec tego należałoby w programie uzasadnić potrzebę istnienia rozkładu materiału rysunkowego dla klasy I-szej i wyraźnie zaznaczyć, że oprócz $\frac{2}{2}$ g. rysunku tygodniowo, dzieci rysują, lepia, wycinają, układają schematy w związku z nauką o rzeczach, z nauką czytania pisanie i t. d. Ponadto dla celów rysunkowych trzeba poświęcić 2 półgodziny w tygodniu na rysunek (układankę) celem wytworzenia schematów potrzebnych dzieciom do ilustracji, a więc schematu człowieka, domu, drzew, kwiatów, zwierząt znanych dzieciom i t. d. Jest to z tego względu potrzebne, że przy rysowaniu wynikającym z koncentracyjnej nauki nie zawsze jest sposobność do obserwacji i rysowania odpowiednich dla dzieci kształtów.

2) We wskazówkach metodycznych niema jasnego przedstawienia, kiedy dzieci rysują z pamięci a kiedy z wyobraźni. Wiemy, że pamięć plastyczna i wyobraźnia są ze sobą związane i to, co rysujemy z pamięci, musimy sobie przedtem wyobrazić, zaś wyobraźnia może tworzyć na podstawie pamięci. Należałoby więc w objaśnieniach zaznaczyć, że zadaniem pamięci plastycznej jest przechowywanie i odnawianie wyobrażeń zaś zadaniem wyobraźni jest kojarzenie i tworzenie wyobrażeń. Z tego względu rysunek, którego założeniem jest wierne odtworzenie jakiegoś kształtu, zależy w pierwszym rzędzie od rodzaju pamięci plastycznej. Żywa pamięć plastyczna pozwala dziecku odtworzyć dokładniejszy obraz przedmiotu, gdy słaba pamięć jest powodem rysunku, który przypisujemy wyobraźni. Jeżeli dzieci rysują w tym celu, aby przedstawić obraz znanego im kształtu to — mimo że na wielu rysunkach wyciśnie fantazja swoje piętno — rysunek należy uważać za pamięciowy.

Przeciwnie rysunek, który przedstawia pewne zespolenia wyobrażeń świadomie przez wyobraźnię zestawione jest rysunkiem z wyobraźni. Dziecko, wykonując go bowiem, zdaje sobie wtedy sprawę z tego, że nie rysuje tego, co widziało, tylko to, co sobie wyobraża; wie też, że nie musi odtworzyć kształtów wiernie z pamięci, lecz może je zmieniać, zestawiać, jak mu to wyobraźnia podszeptuje. Również i rysunek z wyobraźni zależy od jakości pamięci plastycznej. Dzieci posiadające żywą pamięć plastyczną mogą mieć różną wyobraźnię twórczą: bujną albo słabą. W pierwszym wypadku łatwo przekształcają wyobrażenia odtwórcze na nowe — twórcze. W wypadku drugim poprzestają na odtworzeniu zapamiętanej struktury, a przekształcenie przychodzi im z trudnością. Za to dzieci o słabej pamięci plastycznej mimowoli tworzą z wy-

obraźni. Jeżeli dzieci rysują z tą świadomością, że mają przedstawić wytwór wyobraźni twórczej, wtedy bez względu na to, czy rysunek przypomina znany kształt, czy nie — należy go uważać za rysunek z wyobraźni.

Wobec powyższych rozważań nad pamięcią i wyobraźnią dzieci należałoby odpowiednio zmodyfikować zdanie w rozdziale „Rysunek z wyobraźni“ str. 13, że „dzieci posiadają żywą pamięć plastyczną i bujną wyobraźnię“ co nie jest zgodne z wynikami badań psychologicznych. Właśnie z tego powodu, że nie wszystkie dzieci mają żywą pamięć plastyczną, zachodzi potrzeba kształcenia tej pamięci plastycznej; także kształcenie wyobraźni jest podyktowane niedostatecznym rozwojem tej wyobraźni u dzieci.

Teraz kolejki należy wyjaśnić sposób kształcenia pamięci plastycznej przez rysunek pamięciowy, a wyobraźni przez rysunek z wyobraźni. Kształcenie pamięci jest kształceniem wyobraźni odtwórczej. Pamięć plastyczna rozwija się przez spostrzeganie i przez odnawianie wyobrażeń odtwórczych. Dlatego rysowanie z pamięci bez obserwacji wcześniejszej lub późniejszej nie kształci pamięci plastycznej w całym tego słowa znaczeniu. Pamięć plastyczna rozwija się przez spostrzeganie kształtów, a zwłaszcza przez częste ich rozpoznawanie i wyobrażanie ich sobie. Jeżeli widzimy, że dziecko mozoli się nad przedstawieniem jakiegoś kształtu z pamięci, nie możemy zajmować stanowiska biernego (spodziewać się, że dziecko samo będzie obserwować ten kształt dokładniej nad którym się mozoliło — bo ono łatwo o trudnościach, które przeżyło, zapomina) — lecz dać dziecku sposobność do zaobserwowania struktury kształtu, którym się dziecko interesuje. Gdy dzieci rysują dom z pamięci, obserwować trzeba zarazem z dziećmi domy, odpowiadające ich stopniowi pojmowania; gdy przedstawiają drzewa, zwracać ich uwagę na drzewa, na kształt ich korony, na umocowania konarów, gałęzi i liści. Tym sposobem każdy następny rysunek z pamięci zawierać będzie coraz wierniej przedstawioną strukturę kształtu. Tą drogą idą dzieci zdolne samorzutnie. Początkowo rysują z pamięci, ale pomagają sobie obserwacją, później przechodzą do rysowania według natury. Stąd za punkt wyjścia do studiów z natury i modelu należy uważać rysowanie z pamięci, a nie z wyobraźni twórczej. Za to rozwijać wyobraźnię trzeba przez zastosowanie schematów zapamiętanych kształtów do celów ilustracyjnych tak u dzieci z żywą wyobraźnią twórczą, czynną, jak i bierną.

Aby dzieci mogły wyrażać się przez ilustrowanie życia, opowiadań i t. d., muszą one obserwować przy współudziale nauczyciela i rysować z pamięci te kształty, których schematy mają stworzyć i użyć w ilustracji, więc kształty ludzi, zwierząt oraz ich ruchy a także strukturę roślin domów i t. d. Dlatego program powinien podkreślić następujący tok pracy:

1. Nasamprzód dzieci rysują dowolne schematy z pamięci dla nabrania pewnej śmiałości i wprawy w rysowaniu. Przez rysowanie dowolne dzieci realizują te kształty, które są im znane i dla nich interesujące. Nauczyciel ma wówczas sposobność obserwować zdolności i zainteresowania dzieci.

2. Dzieci rysują z pamięci schematy wyznaczone przez nauczyciela. To zmusza je do wysiłku, którego celem jest wytworzenie schematu rysunkowego na podstawie posiadanego zasobu wyobrażeń. Nauczyciel wskazuje dzieciom braki w schematach, a one uzupełniają je samodzielnie. Pamięciowe realizowanie schematów ułatwia późniejszą obserwację.

3. Dzieci obserwują pod kierunkiem nauczyciela lub samodzielnie kształty rysowane poprzednio z pamięci i rysują je ponownie z przypomnienia. Nauczyciel w czasie obserwacji zwraca uwagę dzieci na te części kształtu, które one niejasno w rysunku pamięciowym przedstawiły. Tą drogą każdy następny rysunek pamięciowy zawiera nowe spostrzeżenia i uzupełnienia.

4. Dzieci zastosowują wytworzone schematy w ilustracji lub dekoracji. W programie nauczania rysunku powinien tedy zająć pierwsze miejsce rysunek pamięciowy a) dowolny b) na zadany temat c) poobserwacyjny, drugie zaś rysunek z wyobraźni. Jest to porządek naturalny. Pod względem ważności oba rodzaje rysunku są jednakowo ważne i powinny być prowadzone równolegle i wzajemnie się wspierać, i uzupełniać. W każdym bądź razie rysunek z wyobraźni nie ma na celu wiernego odwzorowania widzianych kształtów, lecz przekształcanie i przystosowywanie schematów do wypowiedzania treści wewnętrznej — treści duszy — więc nie może być uważany „za wstęp do studjów z natury“, jak to zaznaczono w objaśnieniach.

Należałoby też w programie wyjaśnić, na czym polega równoległość ćwiczeń wyobraźni i pamięci. Jeżeli tematem jest rysunek z modelu, uczeń uczy się przedstawiać stróty perspektywiczne, a tem samem wzbogaca pamięć plastyczną. Wyobraźnia powinna wykorzystywać nowe wiadomości i tworzyć nowe widoki zapamiętanej bryły. Uczeń uczy się kreślić z wyobraźni bryły w rozmaitych położeniach, wyrażać ich przekroje, komponować fantazyjne struktury domów, ulic, ogrodzeń i t. p. Rysowanie z natury kwiatów, gałęzi, motyli, owoców i t. p. umożliwia przedstawienie z wyobraźni grządek kwiatowych, drzew z owocami, zbiór owoców, przekupniów owocowych i t. d. W ogólności każdy rodzaj ćwiczeń rysunkowych, czy to będzie rysowanie z pamięci, z pokazu, z modelu lub z natury, czy też nawet ćwiczenie w technice rysowania i malowania względnie komponowanie dekoracyjne, powinien być w równej mierze wyzyskany do rozwijania wyobraźni twórczej.

Trzeba też pamiętać, że jednostronne kształcenie w od-

tworzeniu natury zabija wyobraźnię i pomysłowość — jednostronne kształcenie wyobraźni odwraca uwagę od kształtów i utrudnia opanowanie umiejętności w odtwarzaniu natury.

5. Trzeba tu stwierdzić, że projekt programu narzuca do opracowania począwszy od klasy I tak zw. „ćwiczenia w technice rysowania“. Nie odpowiadają one ani ustrojowi psychicznemu dzieci, ani ich zainteresowaniom, ani celowi nauki rysunków. Ćwiczenia te są przeszczerpieniem do nowocześniejszej nauki rysunków przebrzmiałej metody rozmachowej, której celem było wyrobienie wprawy technicznej. Niewątpliwie wprawa techniczna jest potrzebna, ale dla dzieci ponad 10 lat, bo te dzieci już zaczynają sobie zdawać sprawę z jej ważności. Natomiast kształcenie małych dzieci w tym kierunku jest niepożądane, bo utrudnia im wypowiedzanie się graficzne, szczere i naiwne. Dziecko dowiaduje się za wcześnie o linii płynnej, traci więc zaufanie do linii naiwnej, właściwej jego pojmowaniu, a zdobywa natomiast linię bez wyrazu, płynną, lecz martwą, której nie umie w stosowny sposób użyć. — Tymczasem linia prymitywna — nieudana — naiwna harmonizuje doskonale z prymitywnie pojętymi schematami ludzi, zwierząt, drzew, domów i t. d., przez co rysunek dziecka jest jednolity i szczery, bo treści naiwnej odpowiada prymitywna forma. Z postępem rozwoju rysunkowego samo dziecko dochodzi do linii płynnej; jeżeli wie, co ma rysować i wyobraża sobie to, co chce przedstawić, rysuje śmiało, a przez częste i śmiałe rysowanie nabywa potrzebnej wprawy. Niech dziecko w pierwszych latach nauki rysuje swoją techniką. Z tych względów ćwiczenia w technice rysowania należy w kl. 1, 2 i 3 ograniczyć do takich wskazówek: jak trzymać przy rys. ołówek, zeszyt lub blok, kredki, jak czyścić gumą brudny rysunek, jak ciąć papier wycinankowy i t. d. Właściwe ćwiczenia w technice rysowania nadają się na wyższe klasy od 4-7.

6. Wymagają pewnego uzupełnienia ćwiczenia kompozycyjne dla klas niższych. Trudno bowiem będzie rozwinąć poczucie i umiłowanie piękna samem szeregowaniem barwnych liści lub barwnych kamyków, ziarn grochu, fasoli. — W oddziale I-szym dzieci powinny się nauczyć rozróżniać zasadnicze barwy tęczy, a trudno takie barwy wyszukać w liściach. Daleko lepsze są krążki kartonowe oklejone odpowiedniej barwy papierem. Chodzi tu bowiem o rozróżnianie właściwych barw a nie ich odcieni.

Trudno też przychodzi dzieciom szeregowanie kamyków, grochu... na pochyłych ławkach. Znacznie lepsze wyniki otrzymuje się przez szeregowanie patyczków, barwnych słomek i znaczków wyciętych z barwnego papieru.

Również ćwiczenia w układaniu wiązanek i bukietów powinny być ostrożnie zalecane, gdyż mogą się one zmienić łatwo w niszczenie przyrody; a szkoła ma rozwijać estety-

cznie i uczyć ochraniać przyrodę. W klasach wyższych należałoby też omawiać piękno niezdobionych przedmiotów i podkreślać te czynniki, które nadają niezdobionym kształtom wygląd estetyczny.

Wpływ sztuki ludowej na kompozycję dekoracyjną należałoby ograniczyć do omawiania układu, tworzywa, charakteru motywów. Odtwarzanie nie jest pożądane. Przez pokaz motywów ludowych należy pobudzić dzieci do twórczości opartej na podobnych założeniach, na jakich wyrosła sztuka ludowa. Wreszcie należałoby usunąć sprzeczność, jaka zachodzi na stronie 25 (ostatni wiersz od dołu) w przedmiotach zalecanych do zdobienia, a samem zaleceniem, które brzmi „chodzi bowiem o to, by podkreślić nie ozdabianie czegoś już skądinna gotowego“... Tymczasem zalecane później modele takie, jak zeszyty, albumy, są już „skądinna“ formami gotowymi.

7. Jakkolwiek projekt podkreśla potrzebę koncentracji rysunku z innymi przedmiotami, to jednak w rozkładzie materiału nie wszędzie jest ta koncentracja przeprowadzona. Już wykazano na wstępie brak koncentracji rysunku z czytaniem, pisanie, rachowaniem i nauką o rzeczach w kl. I-szej.

Ponadto brak też współdziałania rysunku przestrzennego i lepienia z nauką robót ręcznych w kl. 3, 4, 5.

Już w odziale 3-cim dzieci wykonują z kartonu bryły geometryczne, jak sześciąt, graniastosłup, domki, pudełka i t.d.

Podobnie tworzą w kl. 4 i 5. Również program rachunków już od kl. 3 począwszy, wymaga opracowania pewnych brył i młodzież widzi schematyczne rysunki tych brył wykonane przez nauczyciela robót ręcznych i rachunków i próbuje je rysować. Projekt programu powinien podkreślić potrzebę kreślenia przestrzennych i wprowadzić odpowiednie ćwiczenia pamięciowe — poobserwacyjne. Dorywcze „wspieranie intuicyjnego ujęcia przestrzennego“ nie wystarczy! Zarzut braku koncentracji odnosi się także do lepienia w plastelinie i glinie. Projekt wprowadza odtwarzanie form geom. w glinie i plastelinie dla wykształcenia poczucia bryły dopiero w kl. 6. Tymczasem dzieci na robotach ręczn. i rachunkach już od kl. 3 rozpoznają bryły wzrokiem i wykonują je przy pomocy wzroku i dotyku z kartonu a później z tektury. Dlatego i lepienie należałoby wprowadzić do wszystkich klas. Zwłaszcza w okolicach, gdzie gliny jest pod dostatkiem, trzeba ten rodzaj ćwiczeń plastycznych uwzględnić w planie nauki każdej klasy. Natomiast w miejscowościach, gdzie trudno o glinę i plastelinę, trzeba te ćwiczenia ograniczać, lub ich nie stosować.

8. W projekcie programu brak zalecenia podręczników rysunkowych, któreby mogły nauczycielowi wyjaśnić ogólne wskazówki programu.

W sprawie programu nauki ćwiczeń cielesnych w 7-mio klasowych szkołach powszechnych.

W związku z reorganizacją naszego szkolnictwa, a zwłaszcza w związku ze zrównaniem pierwszych trzech klas gimnazjalnych z klasami V—VII, szkoły powszechne, przystąpiło M. W. R. i O. P. do opracowania programów nauki poszczególnych przedmiotów, a między nimi i ćwiczeń cielesnych. Dotychczas obowiązywał szkoły powszechne program mający tytuł: „Gry i gimnastyka”. (Mam pod ręką wydanie drugie z daty: Warszawa 1922). Ten jednak dzisiaj, wobec postępu wiedzy gimnastycznej zarówno teoretycznej, jak i praktycznej, wydawać się nam musi zwłaszcza w niektórych swoich działach przeżytkiem; pamiętać atoli trzeba, że istota samej rzeczy bynajmniej się nie zmieniła. Uległa bowiem zmianie metoda nauczania, ale i ta nie jest jeszcze dzisiaj u nas w Polsce zupełnie skryształizowana; mimo to jednak nie tylko można, ale nawet koniecznie trzeba poddać rewizji dotychczas obowiązujący program nauki ćwiczeń cielesnych — a bezwarunkowo należy przystosować do nowoczesnych postępów wiedzy gimnastycznej przedewszystkiem dawny „Dobór ćwiczeń w poszczególnych grupach” oraz ewentualnie „Wskazówki metodyczne”. Zasadnicze bowiem ujęcie dawnej całości jako takiej, obejmujące: „Cel — Zasady główne — Dobór ćwiczeń w poszczególnych grupach — Wskazówki metodyczne i Higienę ćwiczeń cielesnych”, wszystko na 16-tu stronicach, napisane przystępnie, odpowiadało istocie samego wyrazu „program” i było rzeczywiście tym pomocniczym środkiem do lepszego orientowania się w materiale naukowym.

Wprawdzie miało już M. W. R. i O. P. doskonałą sposobność choćby częściowej tylko zmiany tego programu dla szkół powszechnych, ale jej nie wykorzystało. Kiedy bowiem w 1928 r. uległ gruntownej i zasadniczej zmianie program nauki ćwiczeń cielesnych dla klas 1—3 gimnazjum, a więc zasadniczo dla lat 10—14, zmianie odpowiadającej istocie oraz założeniu wyrazu „program”¹⁾, ale zupełnie nowoczesnej

¹⁾ Według n. p. „Słownika języka polskiego” Ad. Kryńskiego i Wład. Niedźwieckiego. T. IV Warszawa 1908. str. 1010. należy rozumieć pod „programem”: „wyszczególnienie kolejnego następstwa części składowych”... inaczej „porządek” względnie rozkład czy plan, czy „wytkniętą drogę do przeprowadzenia założenia lub „drogę dojścia do pewnego celu”.

wtedy zaraz trzeba było przepisać tylko odnośne partje, a nie pomijać tak ważnej okoliczności, jak możliwości ujednolicenia oraz ujednostajnienia zarówno nowej metody, jak i nowego słownictwa gimnastycznego i w szkole powszechnej, a przez nią i w społeczeństwie. Po uskutecznieniu tego łatwiej by było zmienić partję dla lat od 6—10 r. i dostosować ją do współczesnych wymogów.

Skoro atoli teraz dopiero zamierza M. W. R. i O. P. ostatecznie kwestję zasadniczą załatwić, koniecznem jest przypomnieć, że zmiana programu dla szkoły powszechnej pociąga za sobą samorzutnie zmianę tegoż i dla seminarjów naucz. A może powinno być nawet i odwrotnie tem więcej, że u nas w Polsce zaczęto reformę nauczania ćwiczeń cielesnych właśnie od lat gimnazjalnych powyżej 10-ciu, wydając najpierw wspomniany wyżej program dla gimnazjum niższego (10 stronic), a potem osobno (8 stronic) dla klas od IV—VIII. Zreformowany zaś (do 10-ciu stronic) program nauczania ćwiczeń cielesnych dla seminarjów naucz.¹⁾ zatrzymuje jako zasadniczy tok lekcyjny dla lat od 14-go r. życia taki czysty Ling'a. Nie możnaby zatem teraz zasadniczo reformować programu nauczania ćwiczeń cielesnych w szkole powszechnej 7-klasowej i przeznaczać jako zasadniczy tok lekcyjny Lindharda czy Phulina, skoro seminarja nie uczą go i nie uczą naszego przedmiotu tak, jakby trzeba, bo nauka jego w nich nie jest ostatecznie zreformowana. A przecież mają one usprawniać przyszłych nauczycieli i wychowawców fizycznych nie tylko fizycznie, ale — co należy podkreślić — uczyć zdobywać umiejętność prowadzenia ćwiczeń cielesnych z młodzieżą szkół powszechnych, a więc uczyć usprawniać fizycznie młodzież, zmuszoną do przepędzania połówki dnia w ławkach nieodpowiednich i salach szkolnych nieodpowiednio i rzadko higienicznie urządzonych.

W związku z tem nie powinien nowy program stawiać zbyt wielkich wymagań nauczycielstwu już uczącemu, z naszym przedmiotem słabo obeznanemu, jakoteż i uczniom seminarjum, ale powinien być raczej przejściowy, a przynajmniej w obecnych warunkach zasadniczy. Przedewszystkiem nie może przyszły program wprowadzać odrazu, jednym zamachem, samych nowości — a zatem nie może być jakimś o nieokreślonym charakterze nowym podręcznikiem naukowym, boby wskutek tego sama sprawa ucierpieła. Powinien znowu mieć na celu przypomnienie znanych rzeczy oraz pomaganie przy układaniu planu pracy i dlatego być środkiem pomocniczym, ułatwiającym orientację w samym materiale oraz posługiwanie się nim w praktyce. Dlatego też

¹⁾ Wydanie drugie zmienione. Warszawa 1926.

winien podawać odnośną fachową literaturę wyraźnie, a nie ogólnikowo. Trzy zasadnicze dotychczasowe działy musi nowy program zatrzymać, a mianowicie: „Cel nauczania, Dobór ćwiczeń — Wskazówki metodyczne“, ale nie powinien teoretyzować o nich.

Co się tyczy „Doboru ćwiczeń“, to młodzież należy podzielić na następujące tylko grupy 6—8, 8—10, 10—12, 12—14 lat i dla takich grup z powodów anatomiczno-fizjologicznych i higienicznych zaproponować odpowiednie schematy toku lekcyjnego jako wzory do naśladowania. Wszelkie ogólne jakieś uwagi o istocie toku oraz ogólne jego jakieś ułożenie bez podania szczegółów może spowodować u niepraktyków zamieszanie, bo go w takiej formie nie znają i nie przerabiali. Schemat, zwłaszcza w programie nauki ćwiczeń cielesnych i to dla szkół powszechnych, winien być ułożony z myślą o niespecjalistach, a nie o fachowcach. Wszystko ma być dokładnie i szczegółowo wyjaśnione, z tą myślą przewodnią, że szkoły te nie mają i kto wie, kiedy mieć będą, zwłaszcza na wsi własne sale gimnastyczne, wyposażone w różnego rodzaju przyrządy. Jeśliby już opisywał jakieś szczegółowe ćwiczenia, to uczyni to zgodnie z systematyką. Nie powinniśmy też stawiać nauczycielstwu celu jakiegoś maximum dla poszczególnych grup wieku, by dzieciom nie wpajać, choćby nieświadomie nawet, chęci dążenia do rekordu, a co więcej, by nie popchnąć fałszywie rozumianem jakimś powiedzeniem samego nauczycielstwa zwłaszcza młodego do urządzania z młodzieżą pogoni za rekordami, a więc do niszczenia ich zdrowia oraz organizmu. Wykluczone dlatego powinny być z programu ćwiczeń cielesnych dla lat od 6—14 r. życia ćwiczenia sportowe, czy wycieczki 10—15 km w tempie 14—15 minut na km i to nawet z obciążeniem.

Reasumując, program nauki ćwiczeń cielesnych w szkołach powszechnych winien zasadniczo podawać fachowe, na praktyce oparte rady i wskazówki tylko co do posługiwania się materiałem zgrupowanym w odpowiednich podręcznikach głównie przy układaniu toków lekcyjnych. Winien się też liczyć z dotychczasowym stanem wychowania fizycznego w szkołach powszechnych i ze słabym przygotowaniem nauczycielstwa do nowej, tworzącej się dopiero i wskutek tego ciągłym jeszcze zmianom ulegającej metody gimnastyki polskiej i to nauczycielstwa starszego, a nawet wychodzącego dopiero z seminarjów zwłaszcza prowincjonalnych. Dlatego też nie powinien teoretyzować, lecz opierając się na dotychczasowej praktyce szkolnej, podawać jej wyniki osiągalne do dalszego stosowania w praktyce. W ten bowiem sposób będzie można doprowadzić do ujednolajnienia prowadzenia ćwiczeń cielesnych u nas metodą polską na całym obszarze Rzeczypospolitej.

Recenzje.

Źródła do Historji Wychowania. (Wybór) Część I od starożytnej Grecji do końca w. XVII, wybrał i objaśnił *Stanisław Kot*. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa-Kraków 1929. str. VIII+182, oraz **Album Ilustracji do Dziejów Wychowania** — rycin 62.

Wśród nauczycieli przedmiotów pedagogicznych mało jest takich, którzy chętnie i z zapałem uczą historii wychowania, mimo wyraźnego poczucia, że stanowi ona doskonały punkt wyjścia dla wdrożenia młodzieży w pedagogiczne myślenie, że ułatwi młodym, niewprawionym w oderwane myślenie umysłem na żywych przykładach z praktyki pedagogicznej przeszłości poznawać i rozwijać zagadnienia pedagogiczne, żywotne w chwili obecnej. Rodzenie się tych idei z podłoża kulturalnego danych epok, ewolucja ich w ciągu wieków żywiej przecież i łatwiej przemawia do psychiki ucznia, niż wyodrębnianie ich ze splotu zjawisk dzisiejszych i rozważanie ich drogą teoretycznego rozumowania. Powodem tej niechęci do historii wychowania bywa często brak przygotowania samego nauczyciela i pewna trudność w uzupełnieniu go pracą samodzielną. W Historji wychowania St. Kota i w jej skrócie — *Dziejach wychowania* ma nauczyciel wprawdzie doskonały przewodnik do pracy nad uczniem i nad uzupełnieniem swych wiadomości — pewną podporę i drogowskaz, bogata bowiem bibliografia opracowań i źródeł dla każdej epoki, umieszczona przy końcu Historji, orjentuje go doskonale, skąd czerpać pogłębienie pewnych zagadnień, ale z drugiej strony wysuwa się trudność omal nieprzezwyciężona, jak dostać się do tych opracowań i źródeł, jak przegryźć się przez dziesiątki tomów w obcych językach, w tak ciężkiem nieraz ujęciu, na jakie specjalnie zdobywa się pedagogika niemiecka. Ubóstwo naszej literatury historyczno-pedagogicznej, leżącej do niedawna zupełnie odłogiem, trudności czy też brak inicjatywy w zapatrywaniu bibliotek seminaryjnych wydawnictwami, które dzięki ruchliwości Komisji dla badań dziejów wychowania i szkolnictwa przysporzyły tej literaturze kilka bardzo cennych monografij i źródeł myśli pedagogicznej, wreszcie często brak czasu i brak zasmakowania w tym przedmiocie sprawiają, że historję wychowania traktuje się po macoszemu — często metodą paznokciową, czyniąc z niej straszaka dla uczniów i nauczycieli. Jest to tem przykrejsze, że właśnie w tym dziale nauk pedagogicznych przez nader cenną Historję wychowania prof. Kota przodujemy bezwzględnie innym narodom. Mają one bowiem bardzo cenne i obszerne — nawet wybitne wydawnictwa z tego działu, ale są to najczęściej monografie pewnych epok lub wybitnych teoretyków-pedagogów albo też prace zbiorowe, nieskoordynowane w poszczególnych swych częściach, natomiast podręcznika do dzie-

jów wychowania ujętego w tak jednolitą, jędrną całość, stojącego na takiej wyżynie naukowej, nie posiadają ani Niemcy ani Francuzi.

Było mu jednak brak koniecznego uzupełnienia, zapowiedzianego jeszcze w pierwszym wydaniu *Historji* — mianowicie zbioru źródeł, któryby pozwalał nauczycielowi odstępować od utartej metody wykładu, a oprzeć się bezpośrednio o myśl pedagogiczną przeszłości lub o obrazek z dawnej praktyki wychowawczej. Potrzebie tej stało się zadość, kiedy we wrześniu ubiegłego roku ukazały się *Źródła do Historji Wychowania*.

Źródła (część I.) obejmują okres od starożytnej Grecji do końca XVII wieku, zatem wychowanie helleńskie, hellenistyczne (grzecko-rzymskie), średniowieczne, humanistyczne oraz próby reformy wychowania humanistycznego (zwrot ku realizmowi). Przy końcu umieszczony jest skorowidz rzeczowy i Album Ilustracyj do *Dziejów Wychowania*.

W Przedmowie w krótkich słowach podkreśla wydawca znaczenie, jakie ma dla studjującego bezpośrednie zetknięcie się z materiałem źródłowym przeszłości, pozwalające poznać mu, „jak idee rodziły się z podłoża społecznego i kulturalnego, jak się utwierdzały i zwyciężały”. Podkreśla ich siłę pociągającą i przekonującą, zapas energii, który nas przenika przez bezpośrednie zetknięcie się z wysiłkami myślicieli-bojowników o lepsze jutro, zaczerpnięcie spokojnej rozważliwej i ostrożności w ocenianiu dążeń obecnych.

Już pierwsze przejrzanie źródeł daje wrażenie niezwyklej barwności i życia. — Jest się wprost zaskoczonym ich różnorodnością i bogactwem. Obok teoretycznych rozważań problemów wychowawczych Platona i Arystotelesa, Plutarcha, Cyserona i Kwintyljana, św. Hieronima, Wincentego z Beauvais i Konrada z Buczyny, Vivesa, Descartes'a, Komeńskiego i Locke'a, obok poważnych myślicieli polskich reprezentowanych w *Źródłach* przez Kopernika, Modrzewskiego, Marięcia, Glicznera, wreszcie Petrycego, Brożka i Jakóba Sobieskiego, obok dokumentów — jak dyplomy erekcyjny i reformacji Uniwersytetu Krakowskiego i ustawodawstw szkolnych — ratio studiorum i innych, znajdzie się cały szereg obrazków wziętych wprost z życia, zdjęć migawkowych, technicznych prawd i bezpośredniością, niekiedy trochę przejawskawionych, oddających tem żywiej stosunki kulturalne danej epoki jako podłoże, na którem przeżywa się tradycja, a kiełkuje nowy prąd, nowa myśl wychowawcza. Takich obrazków rodzajowych jest cały zbiorek, a jeden współzawodniczy z drugim jako ciekawa ilustracja stosunków społecznych, jako żywa odbitka ludzi i obyczajów danej epoki, że przytoczę tylko mimus Herondasa Bakałarza, Otrzęsiny w Atenach z Mowoy św. Grzegorza z Nazjanzu, Lata szkolne św. Wojciecha, Życie wędrownego studenta, z Szkolnej

Mizerji i inne. Ileż to cennego materiału, ile sposobności, aby ożywić pracę szkolną, wprowadzić w żmudną naukę momenty wesołości i radości, pobudzić zainteresowanie a równocześnie zamiłowanie do tych zagadnień, które uczniowie będą musieli w przyszłości czynnie interpretować i rozwiązywać.

Do zalet, które obok powyższych, zalecają szczególnie Źródła do użytku w szkołach, należy zaliczyć płynny i piękny przekład z pierwszej ręki wielu artykułów, które były dotąd dostępne wyłącznie w języku obcym (greckim, łacińskim i niemieckim), oraz uprzywilejowane stanowisko polskich autorów, których myśli i opinie w kwestjach wychowawczych kryły się dotąd w archiwach lub w naukowych wydawnictwach, niedostępnych dla nauczyciela-praktyka, pochłoniętego swą codzienną pracą.

Wyboru źródeł dokonano — jak zaznacza sam wydawca — z troską o to, by „wydobyć to, co jest najlepsze, najżywsze, najciekawsze“, by „dać takie ustępy, które charakteryzują epokę, a z drugiej strony — zawierają treść najbardziej kształcącą dla dzisiejszego czytelnika“.

Każdy ustęp Źródeł poprzedzony jest krótkim wyjaśnieniem wstępnem, a treść bogato zaopatrzona objaśnieniami, co zwalnia nauczyciela od szukania ich po różnych encyklopedjach, a uczniowi umożliwia i ułatwia samodzielne korzystanie ze źródła.

Znakomicie zamyka ten zbiorek skorowidz rzeczowy, zestawiający w grupy zagadnienia pokrewne, wskazujący nazwiskiem, dziełem i stroną, kto i gdzie to zagadnienie roztrząsał. Umożliwia to potraktowanie poszczególnych problemów w historycznym ich rozwoju i jest dzielną pomocą w powtarzaniu i utrwalaniu materiału historyczno-pedagogicznego.

Cennem uzupełnieniem i ozdobą Źródeł jest Album Ilustracyj do Dziejów Wychowania. Na 62 rycin jest tylko 9 portretów, reszta — to obrazki rodzajowe ciekawe w szczegółach, ilustrujące dobitnie niejednen moment praktyki wychowawczej i środowiska, uchylający się od słownego opisu. Materiał ilustracyjny zebrany z muzeów i bibliotek całej Europy, niespodziewany, zastanawiający i zadziwiający. Nad wyraz miłą niespodzianką stanowi w tym zbiorze spora ilość ilustracji polskich, pozwalających treścią swoją wglądać nam w urozyste i piękne chwile fundacji Uniwersytetu i burs, ale także w mizerję szkółek parafjalnych i ich metod wychowawczych. Przesuwają się przed naszymi oczyma różne typy nauczycieli i uczniów, różne szkoły i szkoły, metody wychowawcze i ich środki pomocnicze — a pod każdą ilustracją krótka uwaga wydawcy podkreśla najbardziej charakterystyczny moment, czas powstania i pochodzenie ilustracji.

Jeżeli się zważy, jak trudno dostępny jest materiał dydaktyczny ilustracyjny czy źródłowy, jak biedzą się nad jego zdobyciem i zestawieniem różne międzynarodowe związki i wystawy, ile to czasu a często bezskutecznego wysiłku musi poświęcić nauczyciel, aby go odnaleźć i zdobyć, jeżeli się wie, jak trudno z dostępnego materiału wybrać te „najlepsze, najżywsze i najciekawsze”, najbardziej charakterystyczne i pouczające momenty, to zrozumie się, ile trudu i głębokiego przemyślenia, ile zabiegów i cennego swego czasu poświęcił wydawca temu zbiorowi. Należy się też profesorowi Kotowi szczerza wdzięczność i największe uznanie za to, że czas swój i głęboką swą wiedzę oddaje w usługi szkole i jej podręcznikom, że nauczycielom wskazuje nowe drogi pracy i ułatwia im tak wspaniale zestawionym materiałem dydaktycznym stosowanie skutecznych i nowoczesnych metod nauczania.

W. Bobkowska.

Manfred Kridl: Literatura polska wieku XIX. Podręcznik dla szkół średnich. Cz. I. Od trzeciego rozbioru do wystąpienia Mickiewicza (1795—1822). Warszawa 1926 wyd. II: str. 201. Cz. II. od wystąpienia Mickiewicza do powstania listopadowego (1822—1830), wyd. III. 1928, str. 173. Cz. III. Literatura na emigracji, 1928, wyd. III, str. 344. Cz. IV. Literatura w kraju po r. 1830. 1929, str. 178.

Nauczanie literatury polskiej w szkole średniej — o ile idzie o literaturę Polski niepodległej — ma na usługi świetny, z roznacem, werwą i talentem popularyzatorskim napisany podręcznik I. Chrzanowskiego. Natomiast dzieje literatury polskiej XIX i XX wieku były dotąd traktowane wręcz po macoszemu. Anachronizmem bowiem trącił — przy dzisiejszym stanie badań historyczno-literackich — przestarzały podręcznik Tarnowskiego, ignorujący świadomie pewne okresy życia i twórczości Mickiewicza i Słowackiego, — przekreślający twórczość „Młodej Polski”, — podręcznik, dla którego trud twórczy Wyspiańskiego, Kasprowicza i Żeromskiego zgoła nie istniał i nie wchodził w rachubę. Podobna tendencja ożywiła książkę Mazanowskich, która w dodatku podając młodzieży strawę przeżytą w formie streszczeń, odwołała od samodzielnego przemyślenia pewnych zagadnień.

Inne podręczniki nie odbiegały naogół od tego typu; jedynie chyba na wyżynie badań współczesnych stojący i w duchu obiektywnym utrzymany zarys podręcznikowy K. Wojciechowskiego, jednak sam dla swego skondensowania i krótkości nie roszczęzy sobie pretensyj do miana podręcznika szkolnego, zdawał się zapowiadać lepszą przyszłość w tym względzie. I rzeczywiście lata powojenne przyniosły zwrot pomysłny: obok wartościowej książki L. Komarnickiego przyniosły świetną, przełomową wręcz w tej mierze pracę M. Kridla. Część jej pierwsza, obejmująca okres przejściowy lat

1795—1822, daje — na tle skondensowanego ale bardzo jasnego i wyczerpującego przeglądu literatury powszechnej obraz końca epoki pseudo-klasycznej i pierwsze jaskółki romantyzmu. Obóz klasyków, Woronicz i Niemcewicz wraz z poezją legionową, Brodziński — oto etapy rozwoju literatury polskiej, znajdujące tu dokładne oświetlenie, wszędzie ujęte w myśl najnowszych wyników badań historyczno-literackich. Jako nowość tej części należy podkreślić — po raz pierwszy w podręczniku szkolnym — dokładne omówienie roli Stanisława Potockiego w jego walce z obskurantyzmem, jak i obiektywną, sprawiedliwą ocenę polskiej masonerii.

Analogicznie skonstruowany jak w części I-szej przegląd głównych prądów romantyzmu zachodnio-europejskiego otwiera część II-gą. W ramach lat 1822—1830 zawarła się tu analiza początkowych faz twórczości Mickiewicza aż do wyjazdu zagranicę, omówienie szkoły ukraińskiej, oraz przedstawienie wyrastającej na tle walki klasyków z romantykami działalności literackiej Mochnackiego. Część ta — w silniejszym jeszcze stopniu — niż pierwsza wprowadza ucznia w metodę rozbioru literackiego, daje mu wgląd w arkaną analizy historyczno-literackiej, w które wiodą go świetnie skonstruowane pytania autora, nie pomijającego jednak i metody podawania faktów i wiadomości wprost od siebie — metody wykładu. Jeśli chodzi o materiał zawarty w tej części, należałoby może jeno nieco dokładniej uwypakować fakty biograficzne z zakresu życia Mickiewicza w okresie powstania Sonetów — jak i dołączyć ogólne, sumaryczne uwagi o szkole ukraińskiej, podkreślające powstanie tego tak charakterystycznego dla romantyzmu polskiego zjawiska odrębności prowincjonalnych.

Analiza literatury Wielkiej Emigracji — oto trzon części trzeciej. Po raz pierwszy w podręczniku szkolnym literatura emigracyjna została ujęta rzeczowo, obiektywnie i możliwie wyczerpująco. Tyczy się to przede wszystkim twórczości trzech wieszczów. Znikły dawne uprzedzenia do epoki wpływów myśli mesjanistycznej na twórczość Mickiewicza i Słowackiego. Równomiernie potraktowano twórczość poetycką jak i działalność życiową na polu społeczno-narodowym Mickiewicza, — na tle wnikliwego wczucia się w atmosferę epoki starano się wprowadzić ucznia w świat mistyki Słowackiego. Dla Kridla każdy przejaw kultury polskiej jest cenny, — to też umie znaleźć ocenę obiektywną, spokojną dla prądów choćby najsprzeczniejszych. Zrozumie żar religijny Towiańskiego jak i radykalizm społeczny twórców ideologii Towarzystwa Demokratycznego. Wogóle cała część trzecia tak pod względem ujęcia przedmiotu, jego rozłożenia, historycznego traktowania, jak i rozległości horyzontów, które książka odsłania przed uczniem — wybija się wśród dotychczasowych części na czoło.

Nie ujmuje to bynajmniej jednak pozostałym częściom. Czwarta część pod względem ilości autorów — po raz pierwszy w książce szkolnej — naprowadzonych, nie tylko że nie ustępuje trzeciej, ale nawet ją przewyższa. Dając dokładny przegląd literatury krajowej po roku 1830, wprowadza cały poczet nowych, dotąd całkowicie pomijanych lub zbywanych ogólnikami w podręcznikach szkolnych autorów. Ich skala rozległa: Norwid, Kaczkowski, Chodźko, Żmichowska, Miłkowski — wszyscy uzyskali na tle właściwego im momentu historycznego należne oświetlenie. Natomiast do właściwej miary została zredukowana dotychczas przeceniana w podręcznikach szkolnych twórczość Pola i Syrokomli; tylko może działalność literacką Ujejskiego należałoby nieco uwypuklić i wysunąć naprzód, jako najbardziej typową dla reakcji społeczeństwa polskiego na wypadki roku 1846.

Część piątą zawrzeć ma literaturę najnowszą.

Dotychczasowe cztery części nowego podręcznika literatury polskiej pozwalają już ująć dokładnie jego wartość. Książka Kridla w nauczaniu literatury w szkole średniej stanowi niewątpliwie przełom. Obiektywizm naukowy, wniknięcie w atmosferę epoki, przedstawianie zagadnień w myśl ostatnich wyników badań historyczno-literackich, zawsze na tle właściwego im momentu historycznego, oraz na tle dążeń epoki, doskonałe w swej wartości i popularności, a niemniej gruntowne wstępy o rozwoju literatury powszechnej, sumienność w dążeniu do wyczerpania materiału, wprowadzenie całego szeregu autorów po raz pierwszy w podręczniku szkolnym — oto nowe i istotnie ważne walory pracy Kridla.

Nasuwa pewne zastrzeżenia kwestją rozłożenia materiału, tj. podziału literatury polskiej XIX wieku na okresy. Dziwić też może, że autor nie zwrócił uwagi na zasadniczą zmianę w recepcji utworów epoki romantycznej u pokolenia współczesnego — że nie podkreślił i uwypuklił trudności, jakie wyłonić się mogą przy analizie literackiej tego okresu w szkole, wśród uczniów, którzy nie zawsze rozporządzają wysokim stopniem wyrobienia i wyczucia historycznego. Uczeń dzisiejszej diametralnie odmiennej epoki z trudem wzywać się musi w obce mu koncepcje epoki romantycznej. Ten moment należało specjalnie podkreślić i uwypuklić.

Nie wchodząc jednak w ocenę szczegółową dydaktycznej wartości pracy Kridla, trzeba w wyniku ostatecznym podkreślić jeden fakt wagi pierwszorzędnej: podręcznik Kridla zerwał pierwszy z szablonem wykrawiania pewnych partyj z literatury i tworzenia z nich dla szkoły ad hoc obrazu, konstruowanego zwykle w imię celów pozanaukowych, — przeciwnie jest to pierwszy podręcznik literatury polskiej XIX wieku dla szkoły średniej, który dał obraz całości literatury polskiej utrzymany w duchu naukowej objek-

tywności. Podręcznik Kridla, szkole polskiej świadczący przysługę rzetelną, niewątpliwie pchnie nauczanie literatury polskiej na nowe tory.

Dr Jan Hulewicz.

Z niemieckiej literatury pedagogicznej.

Wśród nowszych dzieł pedagogicznych niemieckich zasługuje na uwagę piąte wydanie zbioru artykułów *Ernesta Goldbecka*, p. t. „Świat chłopca“ (*Die Welt des Knaben*) nakładem wydawnictwa „Menschenbildung“. Widoczną jest w tem dziele próba skreślenia najbardziej charakterystycznych cech wieku chłopięcego, okresu mniej więcej od 12-go do 15-go roku życia. Na pierwszy plan występuje potrzeba ruchu, której zdaniem Goldbecka należy zapewnić należyte ujście. Gwałtowne tłumienie ruchliwości odczuwa chłopiec jako udrękę, a jest to i pod względem biologicznym szkodliwe. Jako przykład wyrozumiałości podaje autor następujące wspomnienie. Pewnego dnia widział jednego ze znanych mu uczniów niższego gimnazjum na ulicy wśród żywej zabawy z rówieśnikami około wozu opróżnionego z węgla. Nazajutrz spotkał tegoż chłopca idącego ulicą z nabrzmiałym nosem, z sińcami na twarzy ze spodniami załatanymi na kolanach a ręce wskazywały, że mimo starań nie udało się zmyć gruntownie śladów węgla. Zapytany, czy bardzo się matka gniewała „nie — odrzekł chłopiec — śmiała się i powiedziała, że kolana się dadzą obmyć, a spodnie naprawić“. Autor dodaje: co za rozsądna matka! cieszy się swym synem, jak długo jest chłopcem i będzie się nim mogła cieszyć w inny sposób, gdy dorośnie.

Szczególnie szkodliwe jest tłumienie ruchliwości przez budzenie obawy. Umiarkowanie popędu do ruchu można osiągnąć przez odpowiednie skierowanie zainteresowań ku różnym kierunkom pracy ręcznej.

Goldbeck omawia następnie inne cechy chłopców.

Chłopcy chętnie się śmieją, chętnie wykrzykują, widocznie mają naturalną potrzebę serdecznego uśmiania się, krzyczenia, nawet bicia się. By tej wrodzonej potrzeby w odpowiedniej mierze zadość uczynić, nie wystarczy wyprowadzić chłopców na świeże powietrze, pod nadzorem, co ma często miejsce u dzieci dobrze sytuowanych. Lepiej by się bawiły w chowanego czy inne dziecięce zabawy. Ani ćwiczenia gimnastyczne ani sport nie zaspokajają potrzeby zabawy.

Znamienna jest potrzeba silnych podnieć wyrażająca się w różnych upodobaniach. Chłopiec lubi przypatrywać się ruchowi, np. szybko jeżdżącym autom, lokomotywowi, nęci go ruch na dworcu kolejowym, który częściowo zaspokaja jego fantazję podróżniczą. W upodobaniach odgrywa pewną rolę

i zmysł smaku. Wielu chłopców zażywczaj lubi słodczyce, a w późniejszym okresie rzeczy kwaśne, ostre. Jest to wyrazem chęci do zmiany.

W artykule „Chłopiec jako bohater“ wskazuje Goldbeck na nurtującą chęć odznaczenia się; chłopcu imponuje zażywczaj siła fizyczna, czasem miejsce tego upodobania zajmuje podziw dla zręczności i odwagi. Nieraz ambitny nie przebiera w środkach zwrócenia na siebie uwagi. Znany jest np. typ błazna klasowego, którego ambicja polega na tem, by pobudzać współuczniów do śmiechu. Autor jako zwolennik teorii Alfreda Adlera tłumaczy te i podobne zjawiska dążeniem chłopca do zastąpienia a raczej skompenzowania pocucia swej niższości chwilową przewagą i zwróceniem na się uwagi.

Życie duchowe chłopca ujawnia się też w sposób charakterystyczny w jego zabawach. Autor wspomina różne rodzaje zabaw, jak zabawę w piasku, wspinanie się, ślizganie, jazdę saneczkami, na kółkach, przyczem wskazuje jak wielką rolę odgrywa tu fantazja. Chłopcu jeżdżącemu na kółkach na ulicy wydaje się, że jedzie autem, wdziewa też nieraz okulary do aut. (Kupcy poznali tę stronę psychiki dziecięcej i sprzedają odrębne okulary do aut przeznaczonych dla dzieci).

Fantazja chłopca prowadzi czasem do czynu przestępczego. Chłopcu oskarżonemu o kradzież jabłek z drzewa z sąsiedniego ogrodu nie chodziło jak zeznał o jabłka, lecz cieszył się ze swej roli zbliżonej do myśliwego lub rozbójnika. Łowienie ryb, łapanie motyli, chrabąszczy i innych owadów sprawia chłopcom wielką przyjemność, a przytem hartują się i uczą cierpliwości i zwinności. Nie należy chłopcom zakazywać tych zabaw. Odcięcie od wolnego życia sprowadza szczególnego rodzaju zaburzenie czy to spowodowane przez pełne miłości rozpieszczenie, czy to przez bezustanne przezestroć ostre napomnienia. Jeżeli chłopiec chce broić, mówi mu się np. siadaj, ucz się lepiej łacińskich słówek. Goldbeck ostrzega przed częstem napominaniem i częstem wydawaniem zakazów. Odcięcie od zabaw chłopięcych może wytworzyć nerwowe zaburzenia, szczególnie niepokojącą przedwczesną dojrzałość, wogóle chorobliwe życie psychiczne. Ujemne też skutki ma rozpieszczenie chłopców. Niejednokrotnie prowadzi ono do wytworzenia się niepokojącej wrażliwości; takiemu chłopcu brak bezwzględności właściwej jego wiekowi, staje się przeczulony przejmując się atmosferą swego otoczenia. Częstokroć są tacy np. chłopcy chorobliwymi marzycielami.

Z uwag tych wynika, że popędem dziecięcym właściwa jest niezniszczalna siła, która albo przebija się nazewnątrż lub jeśli się jej przeciwstawia, wywołuje wewnętrzne zaburzenia np. stany trwogi i inne objawy neurastenji. Autor pod-

kreśla te momenty jako ostrzeżenia dla rodziców i wychowawców.

Uzupełnieniem poglądów Goldbecka jest dzieło prof. Sprangera p. t. „Psycholoja wieku młodocianego”. (*Psychologie des Jugendalters II. Aufl. 1929*). Pracę tę poświęca Spranger Golbeckowi, autorowi dzieła: „Die Welt des Knaben”. Prof. Spranger przedstawia metodę badań psychologicznych oraz daje ogólną charakterystykę wieku młodocianego t. j. okresu między 15 a 18-tym rokiem życia.

Charakterystycznym dla tego wieku jest baczniejsze skierowanie uwagi i refleksji na własne przeżycia, silniejsze poczucie własnej jaźni, odrębnej od świata zewnętrznego. Symptomen owego poczucia a zarazem dążenia odnajdywania ciągłości w sobie samym jest prowadzenie dziennika. Łącznie z tem odkryciem jaźni występuje tęsknota, by być zrozumianym. „Obudzenie się jaźni” — pisze Spranger — przejawia się nie tylko w rozmyślaniu nad sobą, lecz także we wrażliwości, związanej ze wzmocnionem poczuciem swej osobowości. Niemniej towarzyszy temu stanowi potrzeba serdecznej opieki. Rozkwitająca dusza młodzieży pragnie dla siebie zrozumienia i szacunku ze strony dorosłych. Potrzeba ta jest tem większa, że nawet występująca na zewnątrz z pewnością siebie młodzież czuje się w istocie rzeczy niepewna.

Prócz rozmyślania nad sobą i wrażliwości występuje u młodzieży także pęd do samodzielności, który jest oznaką, że w głębi duszy wytworzyła się nowa jaźń. Dążenia emancypacyjne przejawiające się nieraz we formach doprowadzających nawet do konfliktu z otoczeniem są zatem w tej epoce życiowej naturalnym przejawem, jako wyraz poczucia samodzielności, nie zaś wpływem nieposłuszeństwa i obcości. Młody człowiek poczyną sam sobie znaczyć drogi, zrazu eksperymentując; podejmuje on dalekie wędrówki w szybkim tempie, ażeby samemu stwierdzić, jak daleko może zejść. Popęd do wędrówek jest zarazem oznaką wewnętrznego niepokoju. Amerykański pedagog Stanley Hall w swem dziele „Wiek Młodzieńczy” przedstawia wahania psychiczne u młodocianych. Po okresie nadmiernej ekspansji, energii oraz zdobywania rekordów następuje — wedle St. Halla ogromne lenistwo, zaś po swywolnej wesołości, nastaje głęboki smutek.

Wychowanie w tych latach polega przeważnie na wyrozumiałości, na budzeniu woli do kształcenia i wychowania siebie samego. Sokrates wskazywał już tę drogę, pobudzając młodzież do zastanowienia się nad sobą. Wielką rolę odgrywa w wieku młodzieńczym fantazja, której wypływem są młodzieńcze utwory poetyckie lub inne przejawy twórczości artystycznej. Twórczość ta jest zazwyczaj przejściowa, odnosi się tylko do okresu młodocianego, poczem zanika.

Odrębny charakter ma życie erotyczne młodzieży. Autor obszernie omawia tę kwestję. Rozróżnia on natury szuka-

jące ekspansji we flircie i natury zamknięte w sobie, względnie zachowujące rezerwę w przejawianiu uczuć i upodobań. Z pedagogicznych względów występuje Spranger przeciw wczesnemu uczeniu tańców. Zwracają one ambicję w kierunku niepożądanym dla tego wieku. Spranger wskazuje na to, że z doświadczenia zna wielu chłopców, którzy wskutek godzin tanecznych ztratili rozpęd dla swych społecznie najcenniejszych zdolności.

W następnych rozdziałach omawia autor społeczne znaczenie zrzeszeń młodzieży, motywy i formy zrzeszeń, omawia też rozwój poczucia moralnego u młodzieży i życia religijnego. W wychowaniu moralnem należy stworzyć warunki kształcenia woli, nie należy jednak zapominać, że młodzież ma potrzebę radości, swobody i powodzenia. Stwórzmy dla młodzieży radosny i swobodny byt, a wstąpi ona później wzmocniona i przejęta pożytecznymi zamierzeniami w życie społeczne. Omawiając stosunek młodzieży do polityki, zaznacza autor, że przedwczesny udział młodzieży w życiu politycznem prowadzi do dyletantyzmu. Autor podkreśla przełomowe znaczenie wieku młodocianego dla późniejszego życia, zaznaczając, że lata te decydują o przyszłości człowieka.

Psychologią wieku młodocianego zajmuje się też *Charlotte Büflier*, docentka uniwersytetu wiedeńskiego w swej pracy p. t. „*Das Seelenleben des Jugendlichen*” (Vierte Auflage Jena 1927). Główny materiał tej pracy stanowi — obok bogatej literatury pedagogicznej podanej na końcu dzieła — kilkadziesiąt dzienników względnie pamiętników młodocianych chłopców i dziewcząt. Na nich to opiera się analiza psychologiczna. Obserwacja i analiza pamiętników młodocianych — są na razie głównymi metodami psychologii wieku młodocianego.

Po omówieniu biologicznych podstaw tego wieku przedstawia autorka strukturę psychiczną młodzieży. Rozróżnia dwie zasadnicze fazy rozwoju. Pierwszą zowie autorka fazą negatywną, ujawniającą wielką pobudliwość, wrażliwość, nieraz melancholię u dziewcząt między 11 a 13 rokiem, u chłopców między 14 a 16. Zazwyczaj prawie wszystkie siły zużywa organizm na proces dojrzewania, a częsty skutek tego faktu — to znużenie, anemja. Poprzedza tę fazę tak zwany okres przygotowawczy, którego znamieniem jest wzrost sił i samopoczucia.

Zachowanie młodocianych w tym okresie jest przeważnie burzliwe. Krzyczą, szyczą, mocują się, a choć czują niewłaściwość swego zachowania, słusznie oburzają się na łajanie lub wyszydzanie ich przez dorosłych. Już w czasie fazy negatywnej występuje u młodzieży przeważnie już i przedtem znane poczucie niepokoju, z którym łączy się teraz i poczucie samotności. Jest to okres nastrojów młodzieńczych.

Druga faza to właściwy wiek młodzieńczy. (*Adolescenz*)

Faza pozytywna mająca swój punkt kulminacyjny u dziewcząt w 17, u chłopców w 18-tym roku życia, a trwająca do 21 względnie 24-go roku życia. Dążenie do czynu, nowa fala uczuć, poznanie i odczucie nowych wartości, jak nowe odczucie przyrody, nowy stosunek do sztuki i nauki budzą radość życia i nową energię życiową. Dość wyraźnie zaznaczają się różnice indywidualne. Już we fazie negatywnej mają zainteresowania chłopców inny kierunek, niż dziewcząt; znajduje on wyraz w pamiętnikach. W pamiętnikach chłopców znajdują się obok wiadomości o przeżyciach osobistych wyciągi z różnych książek, gazet i t. d. Dziewczęta zaś zajęte są prawie wyłącznie swymi przeżyciami osobistymi, które wyodrębniają od innych zainteresowań. Czynią i one wypisy, lecz nie w pamiętnikach. U chłopców widoczny jest spłot przeżyć ze świata zewnętrznego i wewnętrznego. U dziewcząt przeważa uczuciowość i większa potrzeba znalezienia oparcia i uzupełnienia. Ich zawodem idealnym staje się macierzyństwo, obok którego stawiają zawód drugi potrzebny ze względów gospodarczych do utrzymania się. To ujęcie dwóch celów naraz utrudnia rozwój u dziewcząt i stawia szkołę i wychowanie dziewcząt przed trudnym zadaniem, narazą na konflikty, które w wychowaniu chłopców nie są znane.

W okresie młodzieńczym rozwija się tak u dziewcząt jak i u chłopców poczucie jaźni i związane z niem poczucie honoru. W dziedzinie uczuciowej podkreśla autorka ujawniającą się tęsknotę za czemś nieokreślonym lub za rozumiejącą drugą istotą; przedstawia też rozwój życia erotycznego. Uczucie przeważa w życiu psychicznym i podczas fazy pozytywnej, wywiera silny wpływ na życie umysłowe i na sferę woli. Te funkcje psychiczne nie rozwijają się jednolicie podobnie jak i fizyczne, stąd brak harmonii i poczucie tego braku powodujące nieraz depresję. Młodociany szuka wzoru do naśladowania, szuka celu w życiu, lecz nie chce, by mu go narzucono, musi mieć świadomość własnego wyboru. Po krótkim okresie negatywnego nastawiania woli wobec życia, — w którym to podziwia męczenników, bojowników o prawdę itd. — nastaje i w dziedzinie woli faza pozytywna, w której młodzieniec zbliża się do życia i stawia sobie cele realne. W dziedzinie intelektualnej zaznacza się przejście do pojęć abstrakcyjnych, bujność wyobraźni, która jednak nie jest produktywną. Ujawnia się skłonność do analizy tak siebie samego jak i drugih, w czym mu pomaga zdolność wczuwania się, charakterystyczna dla młodocianego.

Stosunek młodzieży do życia społecznego również wykazuje pewne fazy rozwoju. W okresie przygotowawczym, między 10 a 12-tym rokiem życia wykazały obserwacje stosunek pozytywny, jednym z przykładów jest zgodne współżycie; podporządkowuje się ona dobrowolnie swemu przywódcy klasowemu, który zazwyczaj okazuje zalety tak pod

względem fizycznym jak i psychicznym. Następuje krótka faza antyspołeczna, tak w stosunku do rodziny jak i do szkoły. Jest to okres wewnętrznego wyodrębnienia się. Młodociany w 15 czy 16-tym roku szuka jednostki, czasem znajduje przyjaciela, gdy go nie znajduje, przeżywa okres samotności. W okresie pozytywnym znowu znajduje drogę i chęć do życia społecznego, tworzy odrębne organizacje młodzieży, z których na czoło wybija się powstały na przełomie 19. i 20. wieku „Ruch młodzieży”, (*Jugendbewegung*). Autorka zajmuje się również stosunkiem młodzieży do religii, wskazując na jej walki wewnętrzne, na jej poczucie zależności obok poczucia własnej siły. Uwzględnia ponadto stosunek młodzieży do literatury i sztuki, podnosząc jej podziw dla szachetnych bohaterów.

W poglądzie na świat, który sobie młodzież urabia, poważne miejsce zajmuje kwestja zawodu. Wybór zawodu będący przede wszystkim sprawą osobistą, zależny jest jednak w dużej mierze od stosunków gospodarczych i społecznych. Jako cel ostateczny zawodu podaje młodzież przeważnie „usamodzielnienie się”. Do czego kto ma wewnętrzne przeznaczenie, jaki jest cel życia — to są piekące problemy wielu młodocianych. W późniejszym okresie wieku młodocianego następuje poniekąd wyjaśnienie tych kwestyj, dążenie do czynu znajduje już odpowiednie ujęcie. Wychowanie młodzieży polega na skierowaniu jej do odpowiedniego zawodu, na pobudzeniu jej do pracy twórczej.

Dr Anna Brossowa.

Przegląd czasopism pedagogicznych.

L'Enseignement Public, Revue Pédagogique publiée sous les auspices du Ministère de l'Instruction Publique. Paris — Librairie Delagrave. Tome C I, nr. 1—12 (R. 1929).

Miesięcznik ten, wychodzący pod egidą francuskiego Ministerstwa Oświaty, dzieli się na dwie części. Pierwsza zawiera artykuły, druga stanowi dział informacyjny. Tutaj przede wszystkim in extenso podane są przepisy egzaminacyjne, w tym roczniku np. przepisy dla kandydatów na nauczycieli w seminarjach (écoles normales) i szkołach wydziałowych (écoles primaires supérieures), programy nauczania dla poszczeg. szkół etc. Następnie informuje czasopismo także o ciekawych próbach i inicjatywach pedagogicznych np. w zesz. czerwcowym mamy interesujące sprawozdanie z działalności na r. 1928 t. zw. ośrodków odrodzenia (centres de réoxygénation) w miejscowościach Saint — Fargeau i Joigny. Chodzi tutaj o ratowanie tych dzieci szkół publicznych, których rozwój psychiczny i fizyczny został wykoszlawiony w latach wojny i wskutek stosunków powojennych. W tym celu istnieje

w internacie specjalna opieka lekarska i pedagogiczna. Ośrodki te powstały z inicjatywy czynników społecznych. Bogato reprezentowany jest także dział recenzyjny, zarówno książek jak i czasopism, a wreszcie kończy tę część informacyjną rubryka zatytułowana: *Textes et documents*, zawierająca rozporządzenia, okólniki, ogłoszenia konkursów etc.

Przegląd czasopism dotyczy zarówno wydawnictw krajowych jak i zagranicznych i przeprowadzony jest według zagadnień, co pozwala zainteresowanym śledzić stan danych zagadnień w prasie fachowej, szczególnie francuskiej. M. in. wyodrębniono następujące problemy: Psychologia i pedagogika eksperymentalna, szkoła i życie wsi, nauka języka i literatury francuskiej (oraz nauka różnych innych przedmiotów), wychowanie fizyczne, wychowanie w internatach, kształcenie dzieci anormalnych, literatura dziecięca, kształcenie nauczycieli szkół powszechnych, szkoła jednolita, ruch pedagogiczny zagranicą.

Wspominając tutaj o szkole jednolitej, warto zwrócić uwagę na fakt, że postulat ten zyskuje coraz więcej na sile również we Francji, wbrew temu co mówi się często o konserwatyźmie Francuzów w dziedzinie szkolnictwa. W omawianym czasopiśmie, w dziale recenzyjnym, zagadnienie szkoły jednolitej pojawia się kilkakrotnie. W zeszycie styczniowym dowiadujemy się o działalności specjalnego komitetu szkoły jednolitej, numer lipcowy przynosi wzmiankę o biuletynie (nr. 100) Narodowego Syndykatu Nauczycieli (*Syndicat national des instituteurs*), przedrukowano tu biuletyn informacyjny zawodowego międzynarodowego sekretariatu dla spraw nauczania (*Secrétariat professionnel international de l'enseignement*), który publikuje dokumenty i dane dotyczące szkoły jednolitej w Niemczech, Austrii, Holandji i Francji. W tymże zeszycie lipcowym jest wiadomość o biuletynie Unji narodowej członków nauczania publicznego (*Union nationale des membres de l'enseignement public*), w którym (nr z maja r. 1929) streszczono dyskusję, jaka się toczyła, i wnioski, jakie uchwalono na walnym zgromadzeniu Unji, a które dotyczą w wielkiej mierze szkoły jednolitej. Za klucz całej reformy uznano nie bezpłatność nauczania i unifikację podstaw, lecz stworzenie takiej organizacji ogólnej i szczegółowej, któraby była dostosowana do wszystkich stanów i wszelkich okoliczności, zdolnej do ścisłej współpracy z rodziną, lekarzami oraz różnymi ciałami zawodowymi. Ostatecznie uznano różnorodne projekty „szkoły jednolitej” za niewystarczające i na ich miejscu postawiono projekt „szkoły humanitarnej” (*École humaine*), rozumiejąc przez to podporządkowanie systemu interesom dziecka. Jeżeli nie zgadzamy się na odrzucanie bezpłatności oraz jednolitości podstaw, to zupełnie przyklasać musimy innemu postulatowi, wysuniętemu na wspomnianym zjeździe — mianowicie postulatowi kształcenia przyszłych nauczycieli

szkół powszechnych w szkołach średnich ogólno-kształcących z uzupełniającym wykształceniem zawodowym. Ze swej strony dodajmy, że to wykształcenie pedagogiczno-psychologiczne winni nauczyciele nabywać w szkole o typie akademickim. Ze zeszytu październikowego dowiadujemy się, że 45 kongres Ligi Oświatowej (Ligue de l'enseignement) przyjął zasadnicze tezy szkoły jednolitej, że w czerwcu r. 1929 kongres partii socjalistycznej w Nancy uznał żądanie szkoły jednolitej za jeden ze swych zasadniczych postulatów. Zeszyt listopadowy wreszcie sygnalizuje interesujący artykuł p. A. Tibaut w „Revue de Paris“ (1/IX 29), który krytycznie omawia zagadnienie to w związku z problemem elity intelektualnej.

Czasopismo — może ze względu na swój charakter informacyjny i półoficjalny, — nie ma wyraźnego oblicza ideowego. W sprawie spornych i palących zagadnień współczesnej pedagogiki da się zauważyć dążenie do złotego środka. Czasopismo zajmuje postawę naukową, aczkolwiek panuje pod tym względem pewna nierównomierność, spotęgowana różnorodnością treści.

Artykuły sprawozdawcze zaznajamiają nas z reorganizacją szkolnictwa powszechnego w Anglii (zesz. 10) oraz z reformą szkół wiedeńskich (zesz. 1-2). Ciekawe są również spostrzeżenia, dotyczące wystawy szkolnej w Bordeaux (zesz. 5). Z okazji zorganizowania przy wydziale filozoficznym uniwersytetu w Lille kursu psychologii i socjologii pracy — snuje (z-4) p. E. Labbé swe słuszne uwagi, że w rezultacie w procesie produkcji najważniejszą rolę odgrywa jednak człowiek; dlatego też słuszną jest rzeczą, aby zarówno kierownicy pracy (inżynierowie, technicy etc.), jak i robotnicy posiadali znajomość człowieka i stosunków społecznych. Usunie to wiele złudzeń i szkodliwych taré, usprawni proces wytwórczości, a robotnikowi pozwoli zająć świadome a temsamem twórcze i ludzkie stanowisko w tej wielkiej maszynierii.

Szereg artykułów poświęconych jest sprawom organizacyjnym i metodycznym. W zeszycie październikowym *Profit* omawia znaczenie kooperatyw szkolnych (specjalnie na terenie szkolnictwa powszechnego) oraz doniosłość świeżo zorganizowanego w jednym z departamentów — Związku departamentalnego kooperatyw (*Fédération départementale des coopératives*).

Ze frekwencją dzieci w szkołach powszechnych jest nie tylko u nas dotkliwą bolączką, lecz także we Francji, o tem świadczy artykuł inspektora szkolnego, p. J. Baucmont p. t. „*La fréquentation scolaire*“ (zesz. 5). Dodać tutaj odrazu trzeba, że cyfry i dane dotyczą specjalnie biednej, górskiej okolicy. Autor widzi jasno przyczyny tego stanu rzeczy, szczególnie socjalne i ekonomiczne i proponuje trafne środki zaradcze, które leżą nie tyle w obostrzeniu przepisów karnych, lecz w osobistych walorach nauczyciela, dalej w pewnych

zabiegach natury pedagogicznej i socjalnej. Przedewszystkiem powinna szkoła uwzględnić potrzeby i psychikę ludności oraz zdobyć jej zaufanie i szacunek; wówczas skuteczne też okażą się różne środki natury administracyjnej. Problem to i u nas bardzo palący, więc warto, aby i nasze czynniki nauczycielskie i administracyjne zapoznały się z bystremi uwagami francuskiego autora.

Uwagami o sztuce kierowania klasą w szkole średniej dzieli się z kolegami wytrawny praktyk i wysokiej kultury człowiek, *J. R. Chevallier* (zesz. 4-5). Jest to klasyczny wprost kanon wypróbowanych środków pedagogicznych na terenie szkoły średniej w dotychczasowej formie organizacyjnej, klasyczny — w znaczeniu dodatniem.

Praktyczne przykłady nauki filozoficznej w seminarjach nauczycielskich podane są w zeszytach: marcowym (lekcje na temat Pascala oraz filozofji chrześcijańskiej w zestawieniu ze stoicyzmem), lipcowym (psychologia pamięci) i grudniowym (bardzo ciekawy, oryginalnie ujęty cykl lekcyj na temat socjologii domu).

W dłuższej rozprawie (zesz. 6-10), „Na poszukiwanie złego wieku“, opartej na szerokiej podstawie wywodów z dziedziny historii wychowania i historii kultury, daje F. Gaiffe uczoną odprawę tym konserwatystom w pedagogji, którzy jedyną podstawę kształcenia elity intelektualnej widzą w studiach klasycznych. Autor, sam bynajmniej nie entuzjasta nowych kierunków, kończy uwagą, iż poczucie rosnącej niezależności i samowystarczalności geniuszu narodowego a nie żaden urojony spiszek ze strony reformatörów przyczynia się do stopniowego zanikania studiów klasycznych w szkołach.

Na podłożu filozoficzmem oparte są artykuły: *G. Belot'a* p. t. „Karność społeczna a rozwój zmysłu krytycznego“ (zesz. 1) oraz *Dugas'a* p. t. „Obowiązek“ (zesz. 3). Godny uwagi jest przedewszystkiem artykuł pierwszy, który zarówno rozmiarami jak i treścią stanowi poważną rozprawkę, nacechowaną przytem prawdziwie francuską jasnością wykładu. Autor stwierdza, że skala naszych wartości moralnych uległa w swem zakończeniu niebezpiecznemu rozdziwieniu, gdyż u szczytu jej znajdują się wartości naczelne, z których każda jest absolutna i żąda dla siebie wyłączności. Jedną jest dobro społeczne, drugą — dobro jednostki. To też w historycznym rozwoju ludzkości doszło do rozdziwienia obu ostatecznych celów a nawet do konfliktu między niemi. Konflikt ten, nie istniejący jeszcze w starożytności, powstał dopiero w okresie chrześcijaństwa i ujawnił się w starciu się dogmatyzmu z myślą krytyczną, aby się z biegiem czasu coraz bardziej potęgować i stworzyć charakterystyczny dla czasów dzisiejszych niepokój umysłów. Niema mowy o zastąpieniu jednej z tych wartości drugą. Dlatego winniśmy dążyć do rozwiązania konfliktu drogą rozumnego kompromisu i wzajemnego

przeniknięcia się obu dziedzin, a w ten sposób problem nasz jest w gruncie rzeczy identyczny z problemem demokracji w jego najgłębszym ujęciu. Chcąc go szczęśliwie rozwiązać, należy: a) pielęgnować myśl czystą, niezależną od sfery praktycznej, b) kształcić odpowiednio zmysł krytyczny. Szczególnie ważna jest druga zasada. Przytem zmysł krytyczny nie oznacza ducha przeczenia ani też nie kojarzy się z ignorancją, lecz stanowi twórcze i odpowiedzialne nastawienie wobec zagadnień. „Wychowawczo oddziaływać na zmysł krytyczny konkluduje autor“ znaczy właśnie tworzyć prawdziwy zmysł krytyczny i postawić go na miejscu tego... zaraźliwego wątplenia, które jest tylko jego karykaturą, wątplenia bardziej zdolnego do niszczenia niż konstruowania. „Umysł krytyczny sam winien odpowiedzieć sobie na pytanie, co może pojąć i sam powinien postawić sobie granice; oto element ważny, a dziś bodaj zbyt zapomniany w wychowaniu demokracji“.

Dr J. Kaczmarek.

„L'Éducation“. — Revue mensuelle d'éducation familiale et scolaire.
Directeur: G. Berthier. 1929, Nr. 1—10.

Dążność do stworzenia z każdego numeru czasopisma odrębnej całości, poświęconej przeważnie rozważaniom na temat jednego tylko zagadnienia — oto co wyróżnia „L'Éducation“ wśród licznych czasopism pedagogicznych. Ma to swe zalety — jasność, przejrzystość — ale także ma i wady: przez zbytne rozproszkowanie tematów zaciera się oblicze ideowe pisma. Zbyt wiele zagadnień się tu porusza, — nieraz nieskoordynowanych — tak, że w tej różnorodności brak jasno zarysowanej niekiedy podstawy ideowej. Ale natomiast silnie przejawia się — co korzystnie znamionuje kierunek czasopisma — tendencja realistyczna w traktowaniu zagadnień pedagogicznych, pewna konkretność i trzeźwość.

Kilka numerów poświęconych jest w całości zagadnieniom psychologicznym: okres dojrzewania (Nr. 1), kwestia zmęczenia w związku z konstrukcją programów szkolnych (Nr. 9), stosunek szkoły do dzieci nierozwiniętych (Nr. 5 i 7) — oto zagadnienia psychologiczne, które znajdują tu dokładne oświetlenie z uwzględnieniem konsekwencji pedagogicznych. Dominują jednak artykuły poświęcone zagadnieniom pedagogicznym, i to przeważnie o charakterze ściśle lokalnym, francuskim. Na czoło wysuwa się zagadnienie szkolnictwa powszechnego, które na gruncie francuskim nabiera specjalnego znaczenia w związku z ruchem ludności. Pęd ku wielkim skupieniom miejskim, — spadek liczby urodzin, — kryzys rolnictwa w związku z wyludnianiem się wsi — oto geneza fermentu nurtującego szkolnictwo powszechne. Stąd rodzi się — podobnie jak w Polsce, choć w zgoła różnych warunkach

i na innym tle — kwestja przystosowania szkolnictwa powszechnego do potrzeb wsi. W Polsce rzecznikiem tej słusznej niewątpliwie, bo z potrzeb konkretnych życia wyrastającej myśli stał się Władysław Grabski („Wychowanie gospodarcze społeczeństwa“, Warszawa, 1929, i „Kultura wsi polskiej i nauczanie powszechne“, Warszawa, 1929) — ale o ile sam postulat śmiało postawiony przez W. Grabskiego był słuszny, o tyle jego przeprowadzenie idące po linii przewagi kształcenia zawodowego już w szkole powszechnej budzi poważne zastrzeżenia. W tej mierze koncepcje francuskie umiały uchronić się o jednostronności i zdobyły się na drobiazgowo opracowany, konkretny program dostosowania szkolnictwa powszechnego do potrzeb wsi i rolnictwa. Program ten omówiony w nr. 4 poświęconym kwestji „*L'école publique et la vie rurale*“ obejmuje artykuły: Marnota „*L'adaptation de l'école à la vie rurale*“, Hénona „*L'organisation de l'enseignement primaire élémentaire à l'école rurale*“ i Dubreilla „*Quelques efforts en faveur du maintien des enfants à la terre*“. Program ten daleki od wszelkiego doktrynerstwa zachowuje wspólną podstawę wykształcenia ogólnego zarówno dla wsi jak i miasta do 12 roku życia, dopiero od 12 roku wprowadza w szkole wiejskiej elementy wykształcenia zawodowego w kierunku rolniczym, przyczem okres między 12 a 14 rokiem życia jest okresem przejściowym między kształceniem zawodowym a ogólnym, dopiero zaś z 14 rokiem życia następuje okres orientacji wybitnie zawodowej w kształceniu. — Całość programu dostosowania szkoły powszechnej, do potrzeb wsi, cechuje umiar, konkretność w ujmowaniu zagadnień i jasno wytyczony kierunek działania.

Ta sama jasność w ujęciu zagadnienia przejawia się w kwestji poradnictwa zawodowego. Wybijają się tu na czoło artykuł Chavigny'ego „*La vocation de nos enfants*“ (Nr. 6), — dotyczący kwestji rekrutacji pracowników do zawodów intelektualnych. Choć oklepany nieco wydawać się może, ale niemniej jakże daleki od realizacji jest postulat dokładnego poznania jednostki pod względem fizycznym, metodycznym i psychologicznym — jako podstawy orientacji w wyborze zawodu. Doradcą w poradnictwie zawodowym — w myśl wywodów artykułu — winien być w pierwszej linii lekarz o wykształceniu psychologicznym. Całość kwestji poradnictwa zawodowego ujęta jasno, razi tylko brak uwzględnienia kryteriów ekonomicznych, odgrywających często w tej sprawie rolę decydującą.

Jasność i liczenie się z konkretną sytuacją życia przejawia się też w ujęciu zagadnienia stosunku szkoły i domu, — zagadnienia, któremu poświęcony jest Nr. 8 (artykuły: *Associations de parents et de maîtres en France*, — „*La collaboration de l'école et de la famille*“). Niema tu ogólników zdawkowych na ten temat, ale suche, matematyczne sprawozdanie

wyników z prac przedsięwziętych na tem polu, — prac szarych, nieobliczonych na rozgłos i efekt, ale ujmujących sedno zagadnienia.

Zagadnienie szkolnictwa wyższego, jego stosunek do szkoły średniej, małe i słabe przygotowanie absolwentów szkół średnich — oto kompleks zagadnień omówionych w Nr. 10. I to zagadnienie także ujęte życiowo, konkretnie, ale równocześnie — rzecz znamienna — występuje we wszystkich artykułach temu zagadnieniu poświęconych specjalna troska o kulturę klasyczną w szkole średniej. P. Lyautey w artykule pt.: „*Ce que les professions actives attendent de l'enseignement secondaire*” bardzo silnie podkreśla rolę kultury klasycznej w wychowaniu jednostki, nie tylko poświęcającej się zawodom intelektualnym, ale nawet czysto praktycznym.

Jak z tego pobieżnego przeglądu widać „*L'Éducation*” ujmuje zagadnienia wychowawcze z punktu widzenia potrzeb i postulatów francuskich. Stąd barwa lokalna czasopisma. Ale jakby dla zrównoważenia poświęcono stosunkowo bardzo wiele miejsca kwestji zbliżenia międzynarodowego na polu pedagogiki, kwestji zjazdów i kongresów pedagogicznych, wymiany międzynarodowej uczniów itp.

Wkońcu warto zwrócić uwagę na sprawy polskie w „*L'Éducation*”: w Nr. 7 umieściła bardzo pochlebną recenzję R. Duthil pracy J. Joteyko „Metoda testów umysłowych i jej wartość naukowa”, — pozatem znajdujemy sprawozdanie ze zlotu harcerzy polskich w Poznaniu w 1929 r. (Nr. 2) i krótką wzmiankę o pojawieniu się „Oświaty i Wychowania”. (Nr. 8).

Dr Jan Hulewicz.

Parametr — czasopismo poświęcone nauczaniu matematyki, pod redakcją A. M. Rusieckiego przy współudziale Dra Stefana Straszewicza.

Nowe to pismo wypełnia ważną lukę w naszym piśmiennictwie pedagogicznym. Z uznaniem dla wydawców należy powitać pojawienie się czasopisma, które za zadanie wysunęło sobie podniesienie poziomu dydaktyki matematycznej w Polsce i nawiązanie w swych rozważaniach do naszej chlubnej tradycji matematycznej. Obecnie, kiedy narzekania na niedostateczny poziom matematyki w naszych szkołach są na porządku dziennym wszelki wysiłek w tym kierunku winien się spotkać z ogólnym poparciem.

Jedną z głównych przyczyn obecnego stanu wiedzy matematycznej u ogółu uczącej się młodzieży jest małe zainteresowanie się jej przedmiotem, wywołane tem, że obecne jego nauczanie w doborze treści do swych zagadnień nie liczy się z psychiką wychowanków i ich zainteresowaniem, dając do rozwiązania zagadnienia nudne, mało związane z życiem.

Takie niepsychologiczne traktowanie nauczania matematyki jest powodem, że dziecko na stopniu początkowym nie zdobywa należytego zrozumienia podstaw, a skutkiem tego dalsze nauczanie w braku kilku ogniw początkowych natrafia na nieprzezwyciężone nieraz trudności.

W duchu nawiązania w zagadnieniach matematycznych prawdziwego kontaktu z życiem jest ujęty wstępny artykuł p. A. Zarzeckiego. Ciekawy jest artykuł dyskusyjny Dra K. Cwojdzńskiego pt. „Sposoby tworzenia równań kwadratowych o jednym parametrze zmiennym, których wyróżnik ma pierwiastki wymierne”. Powyższe zagadnienie dyskusyjne stanowi ważny przyczynek dla znajomości trójmianu dla każdego nauczyciela matematyki. Na uwagę zasługuje również „dział dla młodzieży”, którego zadaniem przez wprowadzenie do zagadnień zmiennych parametrów jest wyrobienie zdolności myślenia kategorjami matematycznymi.

Jak można wnioskować z początkowych artykułów, pismo powyższe zapowiada się dobrze a nazwiska wydawców i współpracowników dają gwarancję, że będzie ono utrzymane na odpowiednim poziomie i spełni zadanie, które sobie wyznańczyło.

„Parametr” jako jedyne pismo polskie z zakresu dydaktyki matematyki winno się znaleźć w rękach każdego nauczyciela tego przedmiotu, tak w szkole powszechnej jak i średniej. Adres Redakcji: Antoni Marjan Rusiecki, Warszawa Koszykowa 31—5. Administracja: (do której skierowywać należy zamówienia na prenumeratę) — Poznań, Marcinkowskiego 22.

T. N.

ROCZNIK PEDAGOGICZNY.

Staraniem nowego Komitetu Redakcyjnego, powołanego przez zrzeczone w specjalnej Komisji Wydawniczej organizacje naukowe i nauczycielskie, ukazała się pierwsza część IV tomu *Rocznika Pedagogicznego*, obejmująca artykuły.

IV tom *Rocznika Pedagogicznego* jest poświęcony pamięci Józefy Joteyko. Szereg artykułów (*M. Stefanowskiej*, *S. Balex'a* i *H. Radlińskiej*) charakteryzuje jej postać i uwydatnia testament naukowy. Obszerna bibliografia prac J. J. oraz prac, wydanych pod jej redakcją, ukazuje ogromny dorobek przedwcześnie zmarłej uczoniej. Inne artykuły poruszają najaktualniejsze zagadnienia naukowe i organizacyjne. *S. Balex* przedstawia znaczenie pojęcia „behawioryzm” w współcz. psychologii. *Z. Żukiewiczowa* omawia zagadnienia wychowania przedszkolnego. W dziale „Materiałów” *S. Kossutłówna* oświeśla dane urzędowe o stanie bibliotek szkolnych.

Część II, zawierająca Kronikę polską z lat 1926, 27 i 28 i zagraniczną od 1926 do 1929 oraz bibliografię pedagogiczną, ukaże się niebawem.

Nowy rocznik, podobnie jak tom poprzednie, skupiają dorobek myśli

i czynu pedagogicznego w Polsce, usiłuje wprowadzić czytelnika w żywy nurt dążeń współczesnych.

Prócz obfitej treści artykułowej „Rocznik” przynosi dział, zawierający w „Kronice Polskiej” szczegóły, dotyczące oświaty i szkolnictwa, poruszane w Sejmie i Senacie, ustawy i ważniejsze rozporządzenia, informacje o pedagogicznych i naukowych instytucjach, zjazdach w sprawach wychowania, nauczania i szkolnictwa.

Komisja Wydawnicza „Rocznika” zwraca się do wszystkich, zainteresowanych sprawą wychowania i nauczania o poparcie wydawnictwa, które powinno znaleźć się w każdej bibliotece szkolnej i prywatnej nauczyciela. Komplet pierwszych trzech tomów można nabyć w Książnicy Atlas w cenie 50.— zł. I część IV tomu znajduje się na składzie w Książnicy Atlas i Naszej Księgarni, cena wynosi 5.— zł.

Polskie Archiwum Psychologii.

Po dłuższej przerwie nastąpiło wznowienie wydawnictwa „*Pol. Archiwum Psychologii*”, które odtąd ukazywać się będzie co Kwartal. Kwartalnik ten poświęcony zagadnieniom psychologii teoretycznej i stosowanej, założony przez *prof. Józefę Jolegko* jest wydawnictwem Związku Pol. N. S. P., obecnie redagowany przez Komitet, w skład którego wchodzi: *prof. Batek, Dr Grzegorzewska i prof. Sęgal*. Zeszyt I (Tom III) za styczeń — marzec 1930 r. zawiera rozprawę *prof. Claparède’a „La mentalisation”* (w oryginale i w tłumaczeniu *M. Żebrowskiej*); studjum *prof. Szumana „O historycznym charakterze rozwoju osobowości w przeciwieństwie do prawidłowej ewolucji psychicznej człowieka*, referat *M. Kaczynskiej* o metodzie testów umysłowych na Kongresie w Helsińgør, nadto sprawozdania, recenzje i kronikę. Adres Redakcji: Plac Trzech Krzyży 8. Warszawa.

Kronika pedagogiczna.

Prof. Ad. Ferrière o szkolnictwie w Polsce. Prof. Ferrière po powrocie z Polski wygłosił odczyt w Instytucie p. J. Rousseau’a w Genewie, o szkolnictwie w Polsce. Prof. Ferrière nakreślił krótko historyczny rozwój Polski — podkreślił ściśłą jej łączność z zachodnimi państwami. Bardzo wielu Polaków stale wyjeżdża zagranicę i odbywa studia pedagogiczne w ośrodkach rozwoju myśli pedag. — Bardzo wielu uczonych obcych przyjeżdża do Polski na zaproszenia i wygłasza odczyty o nowych prądach, całe zastępy uczonych pedagogów polskich stale wyjeżdża zagranicę, by poznać dobrze nowe reformy i prawie wszystkie ważniejsze dzieła są tłumaczone na język polski, czemu się nie wszystkie narody mogą poszczycić: obszernie recenzje i cytaty z dzieł sławnych pedagogów zapoznają świat nauczycielski polski z nowymi dążeniami i zdobyczami — znajomość języków obcych w Polsce ułatwia nawiązanie tego kontaktu.

Następnie prof. Ferrière opisywał swoje wrażenia ze szkół krakowskich, warszawskich i wileńskich, wykazując, że Polska, jeśli chodzi o wprowadzenie szkoły aktywnej nie tylko, że nie pozostaje w tyle, ale prześciga już inne państwa.

Podkreślił też silne zainteresowanie się społeczeństwa szkołą, oraz ol-

brzemią chęć istniejącą w narodzie, do stworzenia najlepszych szkół i odrodzenia Narodu przez oświatę.

Mówił z przejęciem, jak to wre życie w szkołach polskich, jak porywają cudzoziemca żywe temperamenty dzieci polskich.

W końcu zaznaczył, że Polska posiada wiele znakomitych dzieł pedagogicznych nieznanych w Europie, a które należałoby tłumaczyć dla wzmożenia ogólnego dorobku kulturalnego, zwłaszcza, że z tych dzieł więcej silna wiara w odrodzenie społeczeństw przez pracę, kooperację i solidarność.

Wykład prof. Ferrière'a ilustrowany fotografiami, wywarł bardzo mile wrażenie i wywołał zainteresowanie się szkolnictwem polskim, które dąży do wychowania człowieka, obywatela, umiającego współpracować z innymi narodami.

A. J. (Genewa).

W OŚMDZIESIĘCIOLECIE PISMA *DIE „QUELLE”*¹⁾.

Ośmdziesięciolecie pisma pedagogicznego, to świadectwo jego ogromnej żywotności ideowej i wychowawczej, redakcyjnej prawości jego kierowników i żywej, zdrowej reakcji społeczeństwa, wśród którego się pojawia. „*Die Quelle*” zasłużyło w zupełności na taki jubileusz. Z kart każdego zeszytu było zdrowie i entuzjazm, łagodna rozważa i bezwzględne oddanie się sprawie młodych pokoleń, kojarzyły się z drobiazgowymi rozprawami o metodyce poszczególnych przedmiotów nauczania.

Ośmdziesięciolecie pisma pedagogicznego w okresach tworzenia się nowej szkoły, nowego układu społecznego i powstawania nowej kultury duchowej i materialnej to zawarty na jego łamach szmat historii ludzkiej. „*Die Quelle*” powstaje jako „*Der österreichische Schulbote*” — jako organ oficjalny w r. 1851. — a więc po wiośnie ludów, jakby jej echo żywe, niedalekie. Konkordat, wojna z Prusami, konsolidacja Rzeszy Niemieckiej, pokój zbrojny, wielka wojna i czasy powojenne, oto etapy polityczne w ścisłym znaczeniu; działalność austriackiego ministerstwa oświaty przed r. 1860, jego zniesienie, walka o nową szkołę, walka o szkołę ludową, powstanie t. zw. *Bürgerschule*, era nowej szkoły, nowej pedagogii jako wiedzy — oto etapy kulturalne i wychowawcze. Pośród tej „burzy i naporu” kroczy „*Die Quelle*” po linii postępu i reformy, jest „związuncem szkoły” (*Schulbote*) nie tylko w tytule ale też i w ideach i programach.

Dr Edward Burger z Innsbruku jest od r. 1916. kierownikiem redakcyjnym pisma. Dzięki niemu ideowe stanowisko pisma dostosowało się do nowych wymogów: demokratyzacja szkoły, postawa społeczna nauczyciela a przyletem pedagogika praktyczna oparta na teorii i psychologii pedagogicznej owiane są ideą współpracy wszystkich narodów. Rodzi się pomysł jednolitości poczytań pedagogicznych w Europie środkowej — „*Das Grosspädagogische Mitteleuropa*”¹⁾

Zeszyt jubileuszowy jest bardzo bogaty²⁾, Nazwiska współpracowników

¹⁾ „*Die Quelle*”. Vereinigte „Monatshefte für Pädagogische Reform” und „Kunst und Schule” wyd. we Wiedniu.

²⁾ Por. w zeszycie jubileuszowym artykuł Dra Edwarda Burgera: „Achtzig Jahre”, str. 3 i nast.

³⁾ 1851—1930. Fest folge zur 80-Jahr-Feier der Quelle.

jak Kerschensteiner, Messer, Sickinger, Stern i inni, świadczą o tem, że pismo zdolalo na swoich łamach skoncentrować sympatię czołowych pracowników na niwie pedagogicznej, działy poszczególne jak „Wissenschaft und Bildung“, „Spiel, Arbeit und Kunst“ i t. d. wypełnione sumiennymi rozprawami i artykułami, dowodzą wielkości i bogactwa horyzontów redakcji. Ale najcenniejszy i znamienity jest entuzjazm bijący z zeszytu jubileuszowego, jest chęć rozprze-strzenienia pomysłów i idei wśród najszerzych warstw społecznych; stał popularyzacyjny ton i sympatyczna lekkość stylu artykułów.

Dr Leon Langholz.

Wycieczka naukowo-pedagogiczna do Wiednia. Współczesny Wiedeń ze swojemi śmialo i na szeroką skalę zakrojonemi poczynaniami reformatorskimi na polu szkolnictwa i opieki nad dzieckiem, pociąga ku sobie z różnych stron świata ludzi interesujących się problemami pedagogicznymi w najszerszem znaczeniu; zainteresowaniu temu dają wyraz liczne wycieczki przybywające tam dosłownie z różnych stron świata. Ostatnio, w dniach 23—31 marca b. r., bawiła w Wiedniu wycieczka, zorganizowana przez „Zrzeszenie Nauczycieli Urlopowanych na studia pedagogiczne w Uniw. Jagiel.“, przy poparciu Dyrekcji Studium Ped. U. J. W wycieczce wzięło udział 31 osób: 20 członków Zrzeszenia — w najbliższej przyszłości nauczycieli przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia i nauczycieli szkół powszechnych — oraz 11 osób z pośród nauczycieli państwowych i prywatnych seminarjów.

Program wycieczki ustalony w porozumieniu z Radą Szkolną miasta Wiednia obejmował: 1. przemówienie powitalne wygłoszone przez Prezydenta Rady Szk. m. Wiednia, 2. referaty informacyjne: a) „Organizacja reformy szkolnictwa w Austrii. Kształcenie i dokształcanie nauczycieli“, wygłosił znakomity pedagog V. Fadrus. b) „Reforma szkolnictwa powszechnego i szkolnictwo doświadczalne“ wygłosił Th. Steiskal, 3. zwiedzenie instytucji naukowych i nauczających jak: Instytutu pedagogicznego m. Wiednia (kształcenie nauczycieli szk. pow. na uniwersyteckim poziomie), Centralnej Biblioteki Pedagogicznej, 4. hospitowanie lekcji w szkołach różnego rodzaju (jak szkoły dla anormalnych, szkoła doświadczalna przy Instytucie, Centrala Zawodowa Szkoła Dokształcająca, szkoły początkowe męskie i żeńskie, szkoły wyższe ludowe), 5. zwiedzenie zakładów wychowawczych i opiekuńczych, 6. poznanie zabytków historycznych m. Wiednia, jego osobliwości, okolic i współczesnych urządzeń społecznych, 7. końcowa dyskusja na temat rzeczy widzianych pod przewodnictwem Prezydenta Rady Szk. m. Wiednia z udziałem czołowych osobistości kierujących szkolnictwem wiedeńskim.

Szczegółowe sprawozdanie podane będzie na innym miejscu, tu podkreślić należy z całym uznaniem daleko idące ułatwienia w organizowaniu pracy wycieczki na miejscu, jak również niezwykle serdeczne przyjęcie, jakiego doznała wycieczka ze strony wiedeńskich czynników oficjalnych.

L. P.

V-ty Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego w Paryżu odbędzie się od 23 do 28 sierpnia 1930 roku w Sorbonie. Zadaniem Kongresu jest zespolenie wszystkich, bez względu na rasę, narodo-

wość i wyznaczenie, którzy pragną pracować około postępu edukacji moralnej. I-szy Kongres odbył się w r. 1908 w Londynie, II-gi w Hadze w 1912, III-ci w Genewie 1922 r., IV-ty w Rzymie 1926, obecnie V-ty z kolei odbędzie się w Paryżu, którego program obejmuje trzy zasadnicze tematy: 1. Zastosowanie historii ze stanowiska wychowania moralnego; 2. Współudział karności i autonomii w wychowaniu moralnym; 3. Różnorodne metody w wychowaniu moralnym. Na Kongresie mogą być przedstawione wszelkie doktryny filozoficzne i wierzenia religijne. Do Komitetu organizacyjnego m. in. należą: F. Buisson, G. Belot, M. E. Bouglé, M. Parodi. Członkowie Kongresu ze sfer nauczycielskich uiszczają wkładkę 40 franków francuskich. Informacyj udziela: Sekretariat Kongresu, *M. A. Schleicher, 8 rue Michel-Ange, Paris 16 e.*

IV-ty Międzynarodowy Kongres Wychowania Rodzinnego odbędzie się w Liège (Belgia) od 4 do 7 sierpnia 1930. Obrady Kongresu rozpocząć się będą w 5 sekcjach. Przedmiotem obrad będzie: w sekcji I-szej — badania naukowe dzieciństwa; w II-giej — zagadnienią ogólne wychowania rodzinnego; w III-ciej — wychowanie rodzinne dziecka w wieku przedszkolnym; w IV-tej — wychowanie rodzinne w okresie szkolnym i po skończeniu szkoły; w V-tej — popularyzowanie wychowania rodzinnego przy pomocy dzieł, instytucji społecznych, muzeów. Podczas Kongresu urządzona będzie wystawa. Współudział zgłaszać należy pod adresem: *M. L. Pien 44, rue Rubens, Bruxelles.*

Centralny Instytut Wychowania i Nauczania w Berlinie (*Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht*, Berlin W 35, Potsdamer Strasse 120) organizuje dla cudzoziemców „Tydzień studiów pedagogicznych“, a mianowicie od 5 do 18 czerwca 1930 w Dreźnie na temat: higiena i szkoła, od 23. VI. do 7. VII. w Berlinie kurs informacyjny pedagogiczno-muzyczny; od 7 do 27. VII. we Frankfurcie/O kurs praktyczny dla nauczycieli muzyki, od 7 do 21. VII. kurs robót ręcznych w Essen i kurs rysunkowy w Düsseldorfie, od 10 do 25. VII. kurs przyrodniczy w Stuttgartzie; od 16 do 30. VI. kurs ćwiczeń w mówieniu w Hamburgu i kursy metodyczne w Essen (7 — 21. VII.), w Darmstadtzie i Frankfurcie/M (12. — 26. VIII.), w Hamburgu (13 — 20. VIII.) i w Dreźnie od 21 — 25. VIII., wreszcie kurs poświęcony szkołom doświadczalnym w Hamburgu od 13 — 20 sierpnia. Dyrektorem kursów jest Radca szkolny *F. J. Niemann*. Oplata za każdy kurs wynosi 40 mk niem. Zgłoszenia przyjmuje Centralny Instytut Wych. i Naucz. w Berlinie, pod adresem podanym w nagłówku.

Trzeci Kurs specjalny dla nauczycielstwa, poświęcony Li-dze Narodów i sprawie kooperacji międzynarodowej odbędzie się w Genewie od 28 lipca do 2 sierpnia 1930 r. Program kursu obejmie trzy grupy wykładów: a) ustrój i cele wielkich instytucji międzynarodowych; b) psychologię wychowawczą; c) zagadnienia dydaktyczne. W związku z wykładami zwiedzą uczestnicy sekretariat Ligi Narodów, M. Biuro Pracy, pomniki historyczne miasta. Stała wystawa książek, poświęconych współpracy międzynarodowej, służyć będzie uczestnikom kursu. Wpis wynosi 10 fr. szw. Blższych informacji udziela: *Bureau International d'Éducation, 44. rue des Maraichers, Genève.*

Zapiski bibliograficzne

E. Czernichowski. Organizacja i znaczenie Instytutu Pedagogicznego w Katowicach, Wyd. Inst. Ped. Nr 5. Katowice 1930.

Dr P. Marchlewski. Zarys nauki o dziedziczności. Biblioteka biologiczna Nr 7. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1930.

W. Mc Dougall. Psychologia grupy. Tłum. *Dr J. Chałasiński.* Książnica-Atlas. Lwów, Warszawa 1930.

A. Rondthaler. Czego szkoła oczekuje od rodziców. Książnica-Atlas 1930.

J. J. Brzowski. Szkoła i rodzina, ich wzajemny stosunek i formy współżycia. Książnica-Atlas 1930.

M. Mściż. Zarys metodyki geografji. Wyd. II. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1929.

K. Brzowski. Jak uczyć o klimacie. Książnica-Atlas 1930.

K. Żagajewski. Ćwiczenia do gramatyki języka niemieckiego Książnica-Atlas 1930.

Sprawozdanie XLVII-me z działalności *Kasy im. Mianowskiego* Instytutu popierania nauki za 1928 rok. Warszawa, Pałac Słazica.



Prenumerata roczna . . . 10— zł.
Dla człon. Zw. P.N.S.P. . . 8— zł.
Cena oddzielnego zeszytu . . 1'50 „

Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego“ w Krakowie, Rynek Główny L. 29, II. piętro.

Półroczna 6— zł., kwartalna 3'50 zł.

Prenumerata roczna w Ameryce 3 dol.

Ogłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 90 zł, ćwierć strony 50 zł
 $\frac{1}{8}$ strony 30 zł, $\frac{1}{16}$ strony 17 zł; 3-krotnie o 50%, 6-krotnie o 100%, 10-krotnie o 200% taniej. Ogłoszenia w tekście o 50% drożej.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid.** Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sieńko.**

Drukarnia Jana Gablankowskiego, ul. Sławkowska L. 6.

Telefon 4465.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POŚWIECONE NOWYM PRĄDOM
W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIAZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECH.

ADRES REDAKCJI:
KRAKÓW, DZ. XII., UL. LELEWELA 6.

ADRES ADMINISTRACJI:
KRAKÓW, RYNEK GL. 29, LINJA C-D.

FRANK WALSER.

Wychowanie kierowane według Filozofji Hoene-Wrońskiego.

Wstęp.

Cel w Filozofji Wrońskiego.

Nawet wówczas, gdy przyjmuje się całkowicie zasady pewnej filozofji, w zastosowaniu jej istnieje spora doza osobistego sądu. Jednakże aby sąd ten był naukowy, wypływać musi z właściwego porządku rozumowania. Cel i środki ku niemu, w istocie swojej, muszą być dziełem filozofa.

Celem filozofji Hoene-Wrońskiego jest stworzenie siebie samego przez siebie samego. Wroński zerwał przeto wyraźnie z przeszłością. Dla niego filozofja to nie tylko poznanie, ale i metodyczne i świadome stawanie się. Takowe zaś spełnić się nie może bez pomocy Boga, bez nowej siły łaski, bez wydobycia na jaw sił, do których źródła powiodą każdego natchnienie i miłość. Wszystko jednak zależy od jednostki samej. Bóg nie stworzy człowieka ponownie, jeśli człowiek sam nie skupi całej inteligencji, by pojąć prawo stworzenia, i wszystkich zdolności wykonawczych i całej woli, by zmusić się do postępowania według tego prawa. Zdrowy rozsądek tego prostego rozumowania uderzyć powinien każdego nieuprzedzonego czytelnika. Taka oto jest treść filozofji Wrońskiego, tak zapoznanej i wydrwionej, osądzonej jako tajemnicza i abstrakcyjna.

Budowniczo wie szkoły nowej winni przede wszystkim zrozumieć ten wielki cel życia: tworzenie samego siebie przez rozum samorządny. Wszelkie kierownictwo i wszelka metoda pozbawione jasnego celu, są tem samem wypa-

czone. Ktokolwiek pracuje w nowej szkole, musi sam być człowiekiem nowym. Odrzucić musi sposób życia ślepy, obojętny na rację życia, i zabrać się rzetelnie do przetwarzania samego siebie. Zasadniczym pierwiastkiem nowej szkoły jest ta atmosfera nie dająca się określić, a która wytwarza się, gdy każda grupa pracuje nad sobą i zajmuje się swoim własnym zadaniem.

W zaraniu dziejów, same warunki klimatyczne, słoneczne i inne tworzą człowieka. Od pewnej chwili jednak, spowodowanej przez różnorodne wewnętrzne konflikty, człowiek sam siebie ująć musi w ręce. W takiej to chwili poczęła się nowa szkoła.

Duch nowej szkoły polegać winien na tem, by wyzyskać wszelkie nasuwające się okoliczności, opanować je a nie dać się opanować przez nie. Okoliczności te, to warunki wewnętrzne, psychiczne i fizjologiczne, — a także warunki środowiska. Przez rozum swój głęboki, przez narządy jego: inteligencję i wrażliwość, człowiek wyzwolić się powinien od warunków, które radeby go do siebie przystosować. Spotykamy dziś rozliczne kierunki w tej dziedzinie myśli, Wroński jednak dochodzi do nich naukowo i z niewzruszoną logiką. Jest może zbyt współczesny, zbyt istotnie praktyczny dla epoki przesiąkniętej jeszcze tradycyjalnym intelektualizmem.

Karność i przepisy.

Niema tu mowy o ciasno pojętej dyscyplinie w stosunku do samego siebie, którą wprowadziło tyle szkół angielskich, stosując wyłącznie kulturę woli. Kultura woli gra wielką rolę, wszelkie jednak sprawowanie się oparte być winno na intuicji lub na dedukcji przeprowadzonej przez rozum, na spojrzeniu jasnym, górnym i obiektywnym. W nowej szkole powinno być mało przepisów, bo przepisy są stężale i martwe, podczas gdy rozum jest samorzutny i przystosowuje się na nowo w każdym poszczególnym wypadku. Prawo szkolne nie powinno być zewnętrzne, ale wewnętrzne i żyjące. Każdy ma obowiązki słyszeć rozbrzmiewający wewnątrz siebie ten potężny głos ciszy i na każdym ciężu odpowiedzialność za podtrzymanie w sobie tego głosu. Miłość, rozum i zdrowy rozsądek, oto najpierwsze prawo szkolne. Ochotne i stałe mu podleganie leży w chęci zrozumienia. Jeśli niektóre przepisy potrzebne są dla najmłodszych, to znaczenie ich i cel tkwi w tem, by nauczyły dziecko pytać własnego sumienia i zdrowego rozsądku. W każdym wypadku, ile razy się da, staraniem wychowawcy być winno: zastąpić posłuszeństwo tradycyjalne posłuszeństwem samemu sobie.

W rzadkich wypadkach, gdy powaga dorosłego musi być narzuconą, jak również w dziedzinie administracji, przechodzącej możność rozumowania dziecka, rzeczą jest niesłychanej wagi wyjaśnić dziecku, jednostce, że nie zmusza się

go do ulegania indywidualnym poglądom, ale ogólnemu zdrowemu rozsądkowi. W tych wypadkach duma i miłość własna władzy szkolnej podnieca do oporu i gwałci zasadę jedności szkolnej. (Innemi słowy, cała szkoła winna podlegać Bogu).

Nie sposób jeszcze tłumaczyć dziecku celu wychowania, nauczyciele jednak powinni przestudjować i zgłębić jasne i dokładne streszczenie filozofji tworzenia samego siebie. Być może, że doszedłszy do 16-u lub 17-u lat uczniowie poczną zastanawiać się nad wielkimi wytycznymi racji naszego istnienia, a wtedy obowiązkiem nauczyciela będzie: nie narzucać im pewną filozofję, ale wzbudzić w nich potrzebę jasności logicznej, wolę poszukiwania, które niechybnie powiodą ich do odkrycia porządku i rozumu, początkowo w sobie samych, później zaś w świecie zewnętrznym, a przeto wskażą im najwyższy cel i zadanie. Doszedłszy do tego wieku, uczniowie poczną się zastanawiać nad znaczeniem matematyki dla porządku, (wynalazki, budowlę) i prawa moralnego dla piękna (sprawiedliwość Izraelitów, Rzymian; nauka Jezusa; obowiązek Kanta). Przekonani przez własny ich rozum, ci starsi uczniowie staną się najlepszymi podporami nielicznych przepisów szkolnych, opartych z konieczności na tych dwu biegunach: dokładności i ścisłości czasu i rzeczy i na prawie moralnem sumienia (prawie subiektywnem, ale zobiektywizowanem w tych słowach: „a jako chcecie, aby ludzie wam czynili, także im i wy czyńcie“).

Gdy zastanowimy się nad racją bytu tych dwu podstaw przepisów szkolnych, zrozumiemy ich szczególne znaczenie. Jedyna bowiem pewność, jaką posiadamy, związana jest z dokładnością stosunków matematycznych, (powód obiektywny) i z wrażliwością głęboką sumienia moralnego (powód subiektywny). Te podwaliny jedynie nie przedstawiają nie arbitralnego.

Porządek.

Ochrony, przedszkola, szkoły powszechne.

Wszelka szkoła zatem zbudowana będzie na tych dwu podstawach, dla tego celu, pod tem zasadniczem prawem. Nietylko sprawowanie uczniów, ale cała ich nauka, kierowane i określone będą temi przepisami matematycznymi i moralnemi. Przeto w szkołach przygotowawczych wyrobić trzeba w dziecku, przy zetknięciu jego z przedmiotami, dwie zdolności: inteligencję, która uczy jasno rozróżniać przedmioty, gromadząc zjawiska oderwane w uporządkowane uogólnienia i wrażliwość, która odczuwa głęboko właściwości przedmiotu i wszelkie ich odcienie (kolor, kształt, dźwięk). Aby osiągnąć te dwa cele, trzeba kazać roz-

mieszczą przedmioty, kombinować je, rozkładać, budować lub naśladować (przedmioty należące do królestwa ludzkiego, zwierzęcego, roślinnego i mineralnego).

W szkole powszechnej, należy nadal rozwijać dziecko w tym kierunku i doprowadzić je do świadomości możliwie jasnej i subtelnej tego, co jest pięknem i tego, co jest prawdą. Świadomość piękna rozwine się przez ocenę czynów osób i zwierząt, występujących w opowieściach i bajkach (ducha ich), ocenę kierowaną własną wrażliwością dziecka na to, co wskazuje mu natura jego i rodzaj uświadamienia. Najważniejszym jest tutaj wpływ moralności osoby dorosłej, której dziecko chce być świadome. Zdolność drugą (poczucie prawdy), osiągnie się przez rzetelne, staranne obliczenia, przez bezstronne spostrzeżenia, przez dokładną i bezstronną ocenę faktów. Tak zdobędzie się podwójną podstawę całego przyszłego wychowania.

W dwuletniem już dziecku wyrobić trzeba świadomość jego samoistnego ja, poczucie przyczynowości w stosunku do samego siebie. To zasadniczy pierwiastek rozumu. Czuwa już nad tem natura i między 2-im a 4-ym rokiem życia, dziecko przeżywa kryzys wewnętrzny, z którego wychodzi już jako jednostka świadoma osobowości swojej, świadoma że jest kimś, że istnieje jako mały odrębny światek, z czego w pierwszych dwu latach nie zdaje sobie sprawy. Jak bardzo matka czy wychowawczynie ułatwić mogą tę zmianę, zamiast krepować ją, jeśli umieją godzić się na nią a nie przeciwstawiać się świeżo zbudzonej świadomości samodzielnego istnienia!

Zdobycie potężnej i jasnej świadomości swego samoistnego ja (swej osobowości), między 2-im a 4-ym rokiem życia jest nieodzownym warunkiem rozwoju wszystkich przyszłych zdolności i możliwości. (Kryzys, o którym była mowa przed chwilą, powtarza się w 12-ym, 13-ym lub 14-ym roku życia). Później, przez zrozumienie ilości i odczuwanie właściwości, wieść należy stopniowo dziecko ku głębokiemu zrozumieniu prawdy i piękna, które to cele są również pierwiastkami rozumu. Postawić trzeba te 4 cele w porządku zależnym od temperamentu dziecka, od jego płci i od właściwego mu rytmu biologicznego. Nie idzie tu o nauczanie dziecka, że to i owo jest prawdą i dobrem, ale o rozwinięcie w niem, metodyczne i stałe zmysłu prawdy i piękna.

Rozważając tężyżnę wychowania mocno opartego o jasną świadomość prawdy i o wysubtelnioną uczuciowość, pojmujemy, jak dzisiejsza nasza bezczynność wynika z relatywistycznego sceptycyzmu albo z tchórzostwa, która przeszkadza nam poważnie stwierdzić konieczność tych dwu zasadniczych podstaw. Wychowanie obecne nie daje ani siły moralnej, ani pewności naukowej, które dać powinno wychowanie racjonalne.

Szkoły średnie (licea).

Wydać nam się, że wielka ilość dzieci między 4-ym a 5-ym rokiem życia jest specjalnie zdolna do zrozumienia głębokiego znaczenia prawdy; od 5-o do 8-o roku, do odczuwania piękna, i że lata od 8-u do 12-u są temi latami, w czasie których zbudowana być powinna mocna podwalina zainteresowań i poszukiwań dla prawidłowego rozwoju intelektualnego w przyszłości. Nie należy lękać się przeciążenia szkolnego w tym wieku, w tym okresie bowiem duch posługuje się ciałem, gdy tymczasem w 12-ym i 13-ym roku, cały organizm różniczkuje się i przetwarza, burząc chwilowo równowagę i pogodę. W tych to latach, aż do 15-o, 16-o i 18-o roku, praca chłopców i dziewcząt nawet wspólnie prowadzona, ulec musi zróżniczkowaniu: chłopcy zwrócą się raczej ku poszukiwaniu organizacji o jasnym porządku (pierwiastek rozumu), zaś dziewczęta do oceny i wytwarzania przedmiotów, które ujawniają czyste piękno (pierwiastek uczucia) literackie, moralne, czy estetyczne. Nie idzie tu jednak o specjalizację w danym kierunku, ale o przewagę jednego nad drugim.

Porządek rzeczy w polityce, historii, w społeczeństwie, ekonomii politycznej i w naukach przyrodniczych, badań należy nie tylko w znaczeniu intelektualnym, ale też w znaczeniu moralnym, posługując się przytem filozofją. Piękno trzeba — o ile możliwości — jednocześnie pojąć rozumem i odczuć wrażliwością. Uczyć można piękna drogą wytwarzania różnych przedmiotów, a także przez organizowanie przedstawień amatorskich, chórów, tańców, wyrażających różne odcienia uczuć, a także przez ocenę rzeczy pięknych: jako to przez piękne życiorysy, przez obserwację postaci, twarzy, ruchów. Wszystko, oczywiście, odpowiednio do zamięłowań i zdolności ucznia.

Dzięki przygotowawczym studjom filozoficznym i psychologicznym, nauczyciel dojść winien do zrozumienia istotnej natury celu, który z gromadką uczniów swoich zamierza w części osiągnąć. Np. jeżeli idzie o piękno, będzie wiedział, że z natury swojej jest ono czysto podmiotowe, jest sprawą odczucia wewnętrznego, choćby to odczucie wzbudzone było przez zewnętrzny porządek zorganizowanej materji. Gdy nauczyciel jasno zrozumie swój cel, łatwo mu przyjdzie wybrać wśród rozlicznych metod tę, która najlepiej odpowiada jego własnemu charakterowi, przedmiotowi, który wyklada, naturze dzieci i środowiska.

Wiek pacholecy jest okresem tak trudnym i tyle stawia zagadnień nierozwiązanych jeszcze przez szkoły dzisiejsze, że szkoła nowa zmuszoną będzie wprowadzić znaczną różnicę między pracą dokonaną w tych czterech latach (12—16 lat) a pracą lat poprzednich lub następnych. Dzieci w tym wieku zajmować się powinny dużo więcej przedmiotami kon-

kretnemi, wiek to bowiem zainteresowań fizycznych raczej, niż teoretycznych, a więc wycieczki, zwiedzanie muzeów, lepienie z gliny, ciesielstwo, stolarstwo, ogrodnictwo, szycie, sporty, drukarstwo, rozstrząsanie gromadne wielkich zagadnień społecznych i praktycznych, faktów historycznych, kwestyj ekonomicznych i politycznych. Jednostka potrzebuje w tym okrestie swobody i możliwości odnalezienia się, chce sobie zdać sprawę z przewrotów organicznych, jakie w niej zachodzą i oswoić się z nimi; mniej ją obchodzą prawdy ogólne i teoretyczne, (porządek jest konkretniejszy łatwiejszy do zastosowania w poszczególnych wypadkach, niż prawda). Szkoła winna znacznie lepiej wykorzystać olbrzymie możliwości intelektualne przed temi czterema latami krytycznemi i po nich, w tych zaś trudnych latach rozwoju powinna pozwolić dziecku zająć się samem sobą, zająć się konkretną i praktyczną oczywistością i społeczną moralnością grupy, do której należy. W tym wieku dbać należy przedewszystkiem o rozwój woli *par excellence*, woli ku zrealizowaniu zasad teorii w technice i w porządku rzeczy, woli ku zrealizowaniu wewnętrznie odczutego przymiotu (dobro) w konkretnem pięknie. (Widzimy wielką rolę, która przypada tu sztuce i sportowi).

Rozważania powyższe uwydatniają krzywdę, którą szkoła obecna czyni dziecku w zdrowym jego rozwoju. Niemoralny przymus każe mu porzucić zagadnienia osobiste swoje i praktyczne, dla nawału teoryj, zupełnie obcych w danej epoce umysłowi i duszy jego, a z rokiem każdym większej nabierających wagi. Zaś człowiek dorosły, pochłonięty zewnętrzną działalnością czynnego życia wchodzi w głąb siebie wtedy jedynie, gdy cierpienia, wewnętrzne konflikty lub wyrzuty sumienia do tego go zmuszą.

Od pierwszego kryzysu dziecięcego, po skończonym drugim roku życia, poprzez pierwsze zetknięcie się ze społeczeństwem w ochronie czy przedszkolu, poprzez potrącenia i zapory, poprzez wszelkie sposobności, które nasuwa to życie społeczne, — będące rozszerzeniem życia rodzinnego, — dzięki troskliwemu hodowaniu wrażliwości na dobro w czasie wychowania przedszkolnego, — aż do drugiego kryzysu w wieku pachołowym, wzrastać powinna świadomość siebie, wzmacniać znajomość samego siebie tj. możność określenia słabości i siły własnej. Brak tego rozwoju lub stawiane mu w dzieciństwie zapory, wytwarzają brak odporności w ludziach dzisiejszych, kierowanych przez pragnienia, żądze i reakcje, z których nigdy nie zdawali sobie sprawy.

Współczesna psychologia doświadczalna gromadzi dane, które pozwolą coraz lepiej ustalić, jak zastosować można do wychowania idee ogólne. Od czasu do czasu, każdy przeżywa chwile skupienia i walki wewnętrznej, chwile raczej fizyczne, które rozważane we właściwym rytmie biologicznym

tracą po części swoją grozę. Te chwile, które przypadają między 2-im a 4-ym, 12-ym a 14-ym, 20-ym a 24-ym rokiem życia, powtarzają się w ciągu całego życia, są to chwile krytyczne dla kształtowania się moralnego, a mają dużo mniejsze znaczenie dla kształtowania intelektualnego, (teoretycznego.)

Streszczenie i rozbiór ustalonego porządku.

Zanim przejdziemy do rozważania postulatów dla Uniwersytetu, streścimy to, cośmy dotychczas powiedzieli.

W sprawie najmłodszych: Rozwijać świadomość osobowości samorządnej, niezależnej, jako przyczynowości i rzeczywistości. W dzieciach ochron i przedszkoli, rozwijać rozum logiczny i matematyczny i wrażliwość estetyczną i moralną. W uczniach szkoły powszechnej: jasną świadomość prawdy i czystą świadomość dobra. W uczniach szkół średnich: świadomość ładu (organizacji) i piękna. Wreszcie w uniwersytecie: harmonję między prawdą teoretyczną, a dobrem praktycznym, pojętą jako kulturę ogólną, i prawdę praktyczną (albo ćwiczeniem się) zawodową, pojętą jako wiedza i charakter (nabytek istotny).

Wreszcie dla dorosłych: zdolność twórcza, a w szczególności tworzenie samego siebie, przez rozróżnienie dokładne i ścisłą współpracę głęboko odczutego życia i wyćwiczonej, jasno pracującej myśli. Ta praca ma na celu: osiąść samego siebie i zrozumieć świat, czyli, jako ostateczny wyraz: rzeczywistość subiektywną — Bóg lub Absolut współistniejący, i rzeczywistość obiektywną — Bóg lub Absolut transcendentálny. (W tem leży wypełnienie Chrześcijaństwa: subiektywnie — Duch Święty, zrodzony z wolności i posłuszeństwa indywidualnego — obiektywnie: myśl transcendentálna, rozwijana metodycznie jako wiedza i jako sztuka).

Rozum, „posiada“ i „rozumie“ i przez rozum nabiera człowiek właściwego swego ludzkiego charakteru i dostojenstwa. Rozumowanie jest tylko wpływem rozumu na inteligencję logiczną, a zdrowy rozsądek jest tylko zewnętrzną jego oznaką, lecz najwyższym jego przejawem jest Miłość istotna, zrozumienie sympatyczne i jasność twórcza artysty.

Taki system wychowawczy, oparty na ścisłej analizie rozumu posiada przeto wartość subiektywną, — wartość wyćwiczenia zdolności ducha, które skojarzą się w Rozum, — i wartość obiektywną, wyrażającą się jako dobrze zrozumiana rzeczywistość. Bowiem te pierwiastki: piękno, dobro, ład, prawda, harmonja, są pierwiastkami obiektywnymi każdej rzeczy. Ten sposób postępowania z dzieckiem, obudzi świadomość potężną, opartą bowiem na wszystkich jego

zdolnościach racjonalnych i na całej rzeczywistości obiektywnej którą spostrzega. Wychowanie takie, kierowane przez prawa wszechświata, nie będzie ani stronnikiem, ani powierzchowne, nie będzie miało specjalnej tendencji ani upartych pojęć, wyzbyte będzie pychy narodowej, narodowych czy innych przesądów, które uczniowie wynoszą dziś z tyłu szkół, podlegających jednostkowym i nieracjonalnym wpływom. (Wychowawca bowiem, nie będzie opierał się na poglądach swoich własnych, ani na utartych sądach, ale na dwóch pewnikach: na matematyce i świadomości moralnej).

Szkoła taka, przez swój racjonalny ład, zapewnia przeto równomierny rozwój zdolności do nabywania wiedzy i treści tejsze, zatem zajmuje należne miejsce między życiem a myślą.

Co do treści nauczania, szkoła powszechna, postawiwszy sobie jako cel prawdę, będzie musiała uczyć głównych zjawisk atmosfery ziemskiej; zaś szkoła średnia, której celem będzie ład, będzie organizować i kojarzyć te zjawiska w nauki przyrodnicze, w historję, geografję, politykę i w praktyczną technikę, oraz zarządzi konkretne badania faktów nowych. Wszelkie badania zorganizowane będą wspólnie, wokoło ośrodków w mniej nieosobistych. Wybór i ilość przedmiotów nauczanych, zależeć będą tyle od zainteresowań uczniów, ile od programów szkolnych. Uspodobienie i uzdolnienie ucznia, wsparte wolą nauczyciela, wpłynąć powinno na szybkość postępow.

Psychologia powinna jasno wykazać absurd obecnie istniejącej wiary w istotny rozwój umysłu, bez współdziałania zainteresowania. Przedewszystkiem liczyć się należy, z potrzebą wiadomości stojących w związku z pracą ręczną i konkretną obserwacją i przez nie wzbudzoną. Umysł wówczas jedynie przyswoi sobie i przetrawi rzeczywiste nabyte wiadomości, jeśli pobudzą go do tego: chęć wiedzy wobec zagadnienia teoretycznego (myśli) i wola wykonania, wobec zagadnienia praktycznego (pracy). Odrzuci zaś i zapomni wszelkie inne wiadomości.

Ponieważ „zainteresowanie” to oparte jest na stanie subiektywnego rozwoju i związane z pewnym przedmiotem, rola podniety pedagogicznej jest ściśle ograniczona. Tu wystąpić winny metody pedagogiczne, które wytworzyć mają najprzychylniejszą i najpodatniejszą atmosferę dla rodzącego się zainteresowania¹.

Nie znaczy to bynajmniej, by wszelki przymus lub wszelka karność przeciwiały się swobodnemu zainteresowaniu. „Wolność i karność to temat mnóstwa sporów, ale niewielu

¹ Np. osądzić można, w związku z tem, rolę metody opartej na ośrodkach zainteresowań rozlicznych i woli społecznej, badań teoretycznych i konkretnej pracy.

jest takich, którzy klucza do nich szukają w filozofji. Ta jednak wykazuje jasno, że najbardziej twórczą współpracę daje harmonja między karnością wynikającą z obowiązku (konieczność obiektywna) a wolnym wyborem (fantazja obiektywna). Pokrzywdzenie jednej na korzyść drugiej wiedzie nieomylnie ku atrofji lub zmarnowaniu wysiłku.

Tłum. Anna Leo-Rose.

(D. n.).

DR LUDWIK CHMAJ

Teorja pedagogiczna psychologji indywidualnej

I

Przemiany w psychologji

Psychologję współczesną znamionuje gorąca walka o zasady, o metodę, o nowe drogi poznania życia psychicznego człowieka. W ostatnich kilkunastu latach tak gruntownym i różnorodnym uległy zmianom sposoby ujmowania zagadnień, a temsamem i zapatrywania na przedmiot i zadania psychologji, iż coraz częściej mówi się o kryzysie badań psychologicznych, a nawet dają się słyszeć głosy uczonych, jak Petermanna¹, iż psychologja jako nauka w znaczeniu pewnych poznań i niewątpliwych prawd nie istnieje.

By zdać sobie przynajmniej zgrubsza sprawę z przyczyn, które wywołały tę ogromną różnorodność poglądów, tę rozmaitość kierunków i tę sprzeczność zapatrywań, jaką dziś oglądamy na rozległym obszarze wiedzy psychologicznej, a przez to lepiej zrozumieć niektóre nowsze poczynania pedagogiczne, musimy cofnąć się wstecz, ku ostatnim dziesiątkom ubiegłego wieku, na które przypada właśnie powstanie i rozwój t. zw. psychologji eksperymentalnej.

Psychologja eksperymentalna, idąc za wzorem nauk przyrodniczych, naśladowując pod względem metodycznym klasyczną mechanikę, usiłowała oprzeć się na matematyce i doświadczeniu, na starannej obserwacji i dającej się skontrolować analizie zjawisk psychicznych, na opisie ich prawidłowego przebiegu, przyczem wielką wagę przykładając do eksperymentu, starała się z jego pomocą przez odpowiednią zmianę podnieci i oddziaływań na jednostkę badaną uzyskać tem różnorodniejszy i tem bogatszy materiał faktów życia psychicznego.

W badaniu tym sposobem zdobytego materiału, owej rzeczywistości psychicznej, postępowała psychologja zupełnie tak jak fizyka czy chemja w zakresie swego przedmiotu.

¹ Bruno Petermann, *Die Werttheorie - Koffka - Köhlersche Gestalttheorie u. das Gestaltproblem*. 1929.

Biorąc od tych nauk pomocnicze pojęcie elementu, uznawała za element wyobrażenie i całe życie psychiczne interpretowała jako mechaniczne łączenie się i rozdzielanie elementów - wyobrażeń według t. zw. praw asocjacyjnych. Do takiego mechanicznego stawiania się próbowała psychologia sprowadzić najbardziej nawet złożone przeżycia duchowe, wyrывая je z żywego związku wewnętrznej rzeczywistości i rozbijając je na poszczególne pierwiastki - wyobrażenia, by następnie przez ich zestawienie i porównanie dojść do ustalenia i opisanie prawidłowości procesów psychicznych¹.

Jako nauka doświadczalna usiłowała ponadto owa psychologia obywać się w zupełności bez pojęć metafizycznych i dlatego nie tylko odrzucała pojęcie duszy czy substancji duchowej, ale nie uznawała nawet jedności życia duchowego, która w jej rozpatrywaniu rozsypywała się i ginęła wśród jednorodnych przejawów świadomości. To też słusznie nazywano ją atomistyczną, mozaikową psychologią², oraz psychologią elementów³.

Zapatrzona w nauki fizyczne, odnosiła psychologia do tychczasowa zjawiska duchowe do jednej tylko formy i strony świata leżącego poza jaźnią, tej mianowicie, którą można było ilościowo wymierzyć i wyznaczyć; przedmiotem, do którego przyporządkowywano zjawiska psychiczne, był świat materialny, i to w formie poznawczego ujęcia⁴. Stąd zagadnieniem naczelnem owej psychologii był stosunek zjawisk duchowych do cielesnych, a nerwowych przedewszystkiem, co miało ten skutek, że „zniesiono związki sensowne przeżycia a rozpatrywano jeszcze tylko jego uwarunkowanie materialne“⁵.

Zgodnie z powyższymi tendencjami podstawową stronę życia psychicznego upatrywała dawna psychologia w procesach myślowych, intelektualnych, a uczucia i popędy uważała za przypadkowe tylko i pochodne, ponadto w swojej analizie zjawisk psychicznych abstrahowała od tego, co szczególnie, co charakterystyczne, co wyłączne, co jest indywidualnym wyrazem konkretnej rzeczywistości duchowej, interesując się tem tylko, co jest jednorodne i jednakowe u wszyst-

¹ „Wie die Physik alle körperlichen Erscheinungen aus eindeutigen Elementen in gesetzlichen Verbindungen aufzubauen strebt, so sucht auch die ihr angegliederte Psychologie von Elementen aus den Komplex des seelischen Geschehens zu begreifen. Ja bisweilen wird sogar die Hoffnung verfolgt, den physikalischen Elementen psychische Elemente durchgängig zuordnen zu können. Man versucht etwa, aus einfachen Empfindungen oder aus angeblich scharf abgegrenzten und selbstständigen „Vorstellungen“ das Seelische aufzubauen“. Spranger, *Lebensformen*, Halle 1923, str. 9.

² Aloys Fischer, *Die Lage der Psychologie in der Gegenwart und ihre Folgen für die psychologische Jugendforschung*, Zeitschrift für pädag. Psychol. 1927, str. 397.

³ Spranger, *op. cit.* 9.

⁴ Spranger, *op. cit.* 8.

⁵ Spranger, *op. cit.* 8.

kich ludzi. Psychiczność, a nie konkretna, indywidualna jaźń duchowa była przedmiotem badań dotychczasowej psychologii. Nic dziwnego, że tak uprawiana psychologia była nieprzydatna do zrozumienia psychik innych ludzi¹.

To też gdy wśród głębokich przemian, dokonywujących się w różnych dziedzinach życia umysłowego i kulturalnego, doszły do głosu nowe siły duchowe, które podważyły racjonalistyczne pojmowanie rzeczywistości, oraz podkopały przewagę mechanistycznego przyrodoznawstwa, gdy w związku z temi przemianami poczęto coraz wyraźniej uświadamiać sobie swoistość rzeczywistości historycznej i domagać się odrębnego jej metodologicznego ujęcia (Rickert, Dilthey), nie pozostało to bez wpływu na psychologię.

Przemiany, które poczęły się w niej dokonywać i wywołały tem kryzys do dziś dnia istniejący, przyszły z różnych stron. Jednym z tych czynników, który je sprowadził, był szybki i zmienienny prąd techniczno-praktyczny współczesnego życia. Dynamika tegoż życia ze swoją niecierpliwą dążnością do jaknajszybszego wyzyskania i zużytkowania badań teoretycznych dla swych praktycznych celów natrafiała w rozumieniu psychiki ludzkiej na przeszkody i trudności, powstałe stąd, że wyniki, do jakich dochodziła dotychczasowa psychologia, okazywały się niewystarczającymi dla jej zadań. Dla człowieka bowiem czynu, człowieka praktyki i interesów, działacza i polityka, psychologia ta ze swoim charakterem zbyt formalnym i ogólnym, z pominięciem różnic indywidualnych, odmienności i bogactwa typów ludzkich, musiała się wydać zanadto abstrakcyjną a zamało przydatną dla tych celów i zainteresowań, które mu ustawicznie życie narzucało². Nie uczyła go ona bowiem znajomości ludzi, ale tylko znajomości człowieka. Wprawdzie każdy radzi sobie sam nawet bez wiadomości z psychologii w swych w stosunkach z ludźmi swem wyczuciem intuicyjnym czy też zużytkowywaniem własnych doświadczeń. Ale gdy wyczucie intuicyjne, ów szczególny dar rozumienia psychiki ludzkiej, nie każdy posiada w dostatecznym stopniu, by można na niem oprzeć się z całą pewnością, to znowu doświadczenia własne zbyt są w każdym razie ograniczone, by służyć mogły za podstawę dla prawdziwych uogólnień³.

¹ „Die klassische Schule kann uns gewiss Erhebliches lehren in der Kunst der Beschreibung und Abgrenzung der Phänomene und Gegebenheiten, aber ihr Dogma, das Bewusstsein als eigengesetzliche Wirklichkeit aus sich selbst zu erklären, verführt dazu, den in einem Individuum gültiger Ablaufs- und Motivationszusammenhang auf jedes Individuum zu übertragen, und verriegelt das Verständnis des Anderen...“ Fischer, *op. cit.* 396.

² Por. William Mc Dougall, *Psychologia grupy*, Warszawa 1930, str. 51.

³ Adler podnosi nawet, że warunki współczesnego życia nie bardzo również sprzyjają powstaniu i rozwinięciu się u poszczególnych jednostek znajomości ludzi. Wiąże się to według niego z naszą izolacją życiową. „Nigdy lu-

Poczęto więc zastanawiać się, czyby nie można było psychologii jako naukowej znajomości ludzi oprzeć na badaniu zewnętrznych wyrazów - reakcji, pozostających atoli w prawidłowym, wewnętrznym związku z przeżyciami psychicznymi człowieka. W ten sposób powstała charakterjologia z różnemi jej odłami, rozwinął się behavioryzm, wnioskujący o życiu duchowem człowieka z jego zachowania się zewnętrznego, jak ono wyraża się w fizjognomji, w ruchach i wszelkiego rodzaju instynktownych przejawach, powstała psychologia różniczkowa itd.

Drugim czynnikiem, który przyspieszył reakcję przeciw psychologii dawnego typu i stworzył nowe próby wyjaśnienia psychologicznego, był rozkwit badań biologicznych, pod wpływem których poczęto lepiej rozumieć istotę i prawa rozwojowe psychiki ludzkiej. Według psychologii rozwojowej, opierającej się na wynikach biologji, życie psychiczne nie jest mechanicznem łączeniem się sztywnych, niezmiennych elementów, ale jest to żywy, ciągle zmienny proces życiowy, gra ukrytych głęboko tajemnych sił, którą należy objaśniać teleologicznie, oraz porównawczo, w zestawieniu z istotami o niższej organizacji psychicznej. W konsekwencji tego stanowiska, upatrującego głęboko ukryty związek rozwoju psychicznego z ogólnemi przejawami życia, zaznaczyła się nowa, ważna różnica pomiędzy dawną a współczesną psychologią. Gdy pierwsza życie psychiczne utożsamiała z przebiegami świadomości, gdy pojęcie nieświadomości stanowiło dla niej wewnętrzną sprzeczność¹ i jako takie zostało odrzucone, to w psychologii współczesnej pojęcie tego, co jest nieświadome a przecież psychiczne, jest nie tylko pojęciem uprawnionem, ale poprostu podstawowem. Co więcej, świadomość uważa się za ledwie za ułamek i fragment życia psychicznego, które w swej całości jest procesem nieświadomym.

To też zadanie psychologii w związku z powyższemi przesłankami biologicznemi rozszerzyło się w sposób niezmierny. Oto nie wystarcza już sama tylko klasyfikacja i analiza przejawów świadomości. Istotnym jej celem jest odbudować przy jej pomocy działające w nich, kryjące się poza niemi siły nieświadomej a jednak żywej psychicznej rzeczywistości. „To samo zjawisko świadomości, to samo uczucie, ten sam afekt, to samo postanowienie, które klasyczny kierunek psychologii dlatego, że było ono jednorodnym tworem świadomości, uważał także za identyczną rzeczywistość, staje się wskutek tego w każdym poszczególnym wypadku

dzie nie mogli żyć w takiej izolacji jak dzisiaj. Już od dzieciństwa mało posiadamy styczności z ludźmi. Odsadnia nas rodzina. Także cały nasz sposób życia nie pozwala nam na żaden tak wewnętrzny kontakt z naszymi bliźniemi, jak to jest niezbędnie koniecznem dla rozwinięcia owej umiejętności rozumienia ludzi". *Menschenkenntnis*, Leipzig 1928, 1.

¹ Fischer, *op. cit.* 394.

zagadką, czemś, co dopiero w indywidualnej interpretacji musi być zrozumiane, a przestaje być zrozumiałym samym przez się elementem tego samego rodzajowo psychicznego związku¹. Innymi słowy, psychologia współczesna pragnie poznać i zrozumieć nie tylko psychiczność zjawisk duchowych wogóle, ale także i przede wszystkim konkretną osobowość, wewnętrzną i trwałą jedność podmiotu psychicznego, który w poszczególnych przeżyciach świadomych nie wyraża się całkowicie, ale częściowo się tylko i niezupełnie przejawia i ukazuje. Psychiczny podmiot jest czemś indywidualnym, konkretnym, pojedynczym, jest czemś swoistym i odmiennym od innych, — zadanie więc psychologii polega na odcyfrowaniu tej zagadki, jaką stanowi każdy poszczególny człowiek, każda jednostka dla siebie i dla innych.

W tych założeniach, w owej interpretacji biologicznej życia duchowego tkwi geneza między innymi psychanalizy Freuda, jak i psychologii indywidualnej Adlera.

Tej ostatniej jednak nie można było zrozumieć w zupełności, gdyby się nie uwzględniło trzeciego jeszcze czynnika, który zwłaszcza w ukształtowaniu teorii pedagogicznych współczesnej doby odegrał dużą rolę. Myślę o rozroście badań socjologicznych. Szybki prąd przemian gospodarczych, społecznych, politycznych, pozbawiając jednostkę przodującego stanowiska w mechanizmie dziejowym, zmusił naukę do podjęcia innych prób wyjaśnienia życia indywidualnego, do zastosowania kategorii socjologicznych. Nie pozostało to bez wpływu na pojmowanie osobowości i charakteru, który odtąd przestano uważać za system statyczny, a poczęto w nim dostrzegać proces czynny, przystosowanie do życia społecznego², traktując go jako funkcję życia społecznego niezdolną do samodzielnego rozwoju bez ustawicznego współdziałania czynników społecznych³. To też gdy dawna psychologia interesowała się tylko samą jednostką i jej indywidualnemi przeżyciami, psychologia współczesna nie zapomina o tem, że człowiek żyje w społeczeństwie i że „psychika jego jest pod wielu względami zarówno wytworem środowiska, w którym żyje, i ludzi, z którymi przestaje, jak też równocześnie jednym z organicznych ogniw całości, jaką tworzy dana grupa społeczna”⁴.

¹ Fischer *op. cit.* 395.

² Dewey, *Skola i dziecko* Warszawa 1929, 158—159.

³ Dewey, *Skola i społeczeństwo*, Warszawa 1924, 60.

⁴ Szuman, *Nowe kierunki psychologiczne a pedagogika*, Chowania 1—II 1929, 10.

II

Freud i Adler

Podstawowym założeniem psychanalizy Freuda, zwanej także niekiedy „psychologią głębi“, jest twierdzenie o wielkiej roli nieświadomego życia duchowego we wszelkiego rodzaju przejawach świadomości. Życie naszej duszy jest, zdaniem Freuda, w swej istocie nieświadome. Tylko mała część zjawisk psychicznych odbywa się i przebiega świadomie. Przeważająca część tkwi w mrokach nieświadomości. Po między atoli świadomością a nieświadomością zachodzi ustawiczne współdziałanie, a nawet walka, tak że każdy przejaw świadomości należy uważać za wytwór kompromisowy walki różnych sił psychicznych, świadomych i bezwiednych.

Sama świadomość jest w gruncie rzeczy tylko narządem zmysłowym do spostrzegania jakości psychicznych. Jądro psychiki nieświadomej stanowią w przeważnej mierze popędy, które dążą ustawicznie do urzeczywistnienia się, oraz treści wyparte i stłumione, zepchnięte w podświadomość, skąd podobnie jak pierwsze usiłują przedostać się do świadomości. Występują one zwykle w kompleksach, a najważniejsze z nich mają charakter seksualny. Popęd płciowy odgrywa już w wieku dziecięcym dużą rolę i posiada też po największej części wielkie znaczenie dla późniejszego życia człowieka, zdaniem bowiem Freuda już stosunek dzieci do rodziców nie jest wolny zupełnie od zabarwienia płciowego.

Jeżeli kompleksy zgadzają się z charakterem osobowości, wówczas przejawiają się one na drodze normalnej; w przeciwnym razie powstaje konflikt, który w wypadku większego nasilenia wzruszeniowego staje się źródłem wielu nerwic. Niekiedy znowu kompleks znajduje częściowe zaspokojenie w marzeniach sennych lub na jawie, albo ulega stłumieniu i zagłuszeniu, albo też osobowość dokonywuje jego uwznioślenia (sublimacji), skierowując jego energię ku celom szlachetniejszym.

Najważniejszym z kompleksów jest zdaniem Freuda kompleks Edypa, który polega na tem, że libido, owa siła popędu seksualnego, zwraca się ze strony dziecka ku matce i seksualizuje wszystkie jej czynności, gdy tymczasem w stosunku do ojca zachowuje się wrogo i pragnie jego śmierci. „Dziecko w okresie panowania kompleksu Edypa rządzi się wyłącznie zasadą rozkoszy, co umożliwia powstawanie w jego duszy zarówno niczem niekrępowanych życzeń kazirodczych jak i agresywnych (t. zn. należących do popędów Jaźni). Kiedy jednak pod wpływem wychowania zasada rzeczywistości nabierze siły, zaczyna się walka z temi życzeniami. W końcu zostają one wypchnięte ze świadomości i cały kompleks Edypa ulega zapomnieniu. W sferze nieświadomej żyje on

jednak, stanowi główną jej treść i przyciąga ku sobie wszystkie inne elementy wyparcia, których dopływ trwa całe życie¹.

By odnaleźć drogę do nieświadomości i przez odtworzenie przeżyć nieświadomionych usunąć szkodliwe napięcie wewnętrzne i przywrócić zakłóconą harmonię psychiczną, zwrócił Freud szczególną uwagę na symptomy nerwowe, na pewne objawy patologiczne życia codziennego, a przede wszystkim na marzenia sennie. Analiza tych ostatnich zwłaszcza stała się dlań głównym środkiem technicznym do wglądu w życie, oraz w mechanizm nieświadomości. Na podstawie często stwierdzanej różnicy pomiędzy dawnym obrazem sennym a uzyskanym przy pomocy analizy materiałem myślowym, czyli pomiędzy „jawną” a „ukrytą” treścią marzenia doszedł on do przekonania, że każde marzenie sennie jest spełnieniem życzeń i to życzeń seksualnych, stłumionych przez psychiczną cenzurę, rodzaj nieświadomej psychicznej instancji,² niedopuszczającej do świadomości owych treści popędu płciowego, które nie dają się pogodzić z wymaganiami kulturalnymi.

Podobnie jak marzenia sennie służyły Freudowi także wszelkie nerwowe symptomy za środek do poznania mechanizmu nieświadomego życia psychicznego, które uważał również za nieświadome zastępcze twory psychiczne stłumionych pobudzeń płciowych. Przeżycia psychiczne leżące u podstawy owych symptomów wywodził Freud z konfliktu zachodzącego pomiędzy popędem samozachowawczym a popędem płciowym. Symptom podobnie jak marzenie sennie jest spełnieniem erotycznego pragnienia — tylko w formie kompromisowego tworu. Ponieważ rzeczywistość kulturalna stawia pewne przeszkody realizacji, spełnieniu życzenia seksualnego, zostaje to ostatnie stłumione i wyparte w podświadomość, obie zaś siły, oba popędy rozdwojone spotykają się znowu w symptomie, w nim jako tworze kompromisu dokonywuje się ich pojednanie³.

Przeciwieństwo to przybiera u Freuda jeszcze inną postać, a mianowicie przeciwieństwa pomiędzy wspomnianą już „zasadą rozkoszy” (*Lustprinzip*) a „zasadą rzeczywistości” (*Realitätsprinzip*). „O popędach płciowych — pisze Freud — jest samo przez się oczywiste, że pracują one od początku do końca

¹ A. Dryjski, *Rozbiór i krytyka głównych założeń psychanalizy*, Kwartalnik Filozoficzny, 1929, 430.

² Co należy pod tym pojęciem rozumieć, wyjaśnia Freud w sposób następujący: „Mam nadzieję, że nie będziecie rozumieli terminu „cenzura” w sensie zbyt antropomorficznym, że nie będziecie wyobrażali jej sobie jako małego, surowego człowieczka lub ducha, zamieszkującego w jednym z pokoiów mózgu, skąd on spełnia swe czynności. Nie należy nadawać temu pojęciu znaczenia topograficznego, próbując umiejscowić funkcję powyższą w jednej części mózgu, skąd wywiera ona wpływ hamujący, a którą to część gdyby zniszczono, ustalałyby jej czynność. Biorąc wszystko pod uwagę, cenzura jest dogodnym sposobem wyrażania się, gdy chodzi o dynamiczną koncepcję tych faktów”. *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*, Wien 1926, str. 150.

³ Freud, *Vorlesungen*, str. 377.

swego rozwoju dla uzyskania rozkoszy: tę pierwotną funkcję zatrzymują one bez zmiany. Do tego samego dążą także początkowo inne popędy, popędy samozachowawcze (*Ichtriebe*). Ale pod wpływem konieczności, mistrzyni życia, uczą się niebawem popędu samozachowawczego zastąpienia zasady rozkoszy przez pewną modyfikację. Zadanie uniknięcia bólu staje się dla nich równoważące z zadaniem osiągnięcia rozkoszy. Ja dowiaduje się, iż jest rzeczą nieuniknioną wyrzec się bezpośredniego zaspokojenia, odroczyć uzyskanie rozkoszy, znieść nieco bólu i zrezygnować wogóle z pewnych źródeł rozkoszy. W ten sposób wychowane Ja stało się „rozsądne“, nie pozwala się już więcej opanować przez zasadę rozkoszy, lecz postępuje za zasadą rzeczywistości, która w gruncie rzeczy chce także osiągnąć rozkosz, ale zabezpieczoną przez wzgląd na rzeczywistość, choćby rozkosz opóźnioną i zmniejszoną¹.

O powstaniu choroby nerwowej decyduje z jednej strony to, w jakim stopniu rozwinęło się życie popędów, które zdaniem Freuda może zatrzymać się na wcześniejszych stopniach rozwoju lub wrócić do nich, z drugiej to, czy i o ile potrafi jednostka skierować swą libido ku celom wyższym,² dokonując jej sublimacji.³

Jak z tych zapatrywań Freuda wynika, u podstawy jaźni tkwi rozdźwięk i walka. Pojęcie jaźni, któremu Freud operuje, nie posiada wcale cech jedności, walczą w niej bowiem popęd samozachowawczy i popęd płciowy, świadomość i nieświadomość, a walka ta jest tem fatalniejsza, że „oba są w istocie odziedziczeniami, skróconemi powtórzeniami rozwoju, który przeżyła cała ludzkość od swoich prapoczątków przez bardzo długie okresy“.⁴ Jednostka staje się igraszką sił, na które nie ma żadnego wpływu, lub bardzo ograniczony,⁵ brak zaś wyższej, ponad temi popędami leżącej instancji, któraby była w stanie usunąć dysharmonię i sprowadzić jedność, napawa pesymizmem i uczuciem beznadziejności.⁶

¹ Freud, *op. cit.* str. 375.

² „Unsere Einsicht in die Verursachung der Neurosen hat sich also vollständig. Zuerst als allgemeinste Bedingung die Versagung, dann die Fixierung der Libido, welche sie in bestimmte Richtungen drängt, und zu dritt die Konfliktneigung aus der Ichentwicklung, die solche Libidoregungen abgelehnt hat“. Freud, *op. cit.* str. 370.

³ Freud, *op. cit.* str. 395.

⁴ Freud, *op. cit.* str. 372.

⁵ „Die strenge Behütung der Kindheit verliert an Wert, weil sie gegen den konstitutionellen Faktor ohnmächtig ist; sie ist überdies schwerer durchzuführen, als die Erzieher sich vorstellen“. Freud, *op. cit.* str. 384.

⁶ „Die Einführung des Begriffes „Ichideal“ deutet darauf hin, dass die Notwendigkeit einer solchen Instanz empfunden wird, doch vermag das Ichideal, das ja wiederum nur einen Teil der Psyche darstellt, diese Funktion nicht zu erfüllen. Zuletzt deutet die Gegenüberstellung von Lustprinzip und Realitätsprinzip auf eine Regelung der seelischen Konflikte von aussen her durch eine Art von kategorischem Imperativ, und zwar einem rein utilitaristischen, also durch eine Force majeure“. Else Sumpf, *Methodik und Erkenntnisquellen der Menschenkenntnis, Handbuch der Individualpsychologie*, hrsg. von E. Wexberg, München 1926, I. 61.

Adler, zetknawszy się bliżej z doktryną Freuda około 1899 roku, nie obronił się całkowicie przed jej wpływem, jednakże własny rozwój myślowy prowadził go do wręcz odmiennego ujęcia zagadnienia osobowości ludzkiej. Zajaw-
szy się dość wcześnie ekonomją i polityką socjalną, nauczył się doceniać znaczenie czynnika społecznego w życiu ludz-
kiem, a zawód lekarza, który obrał, przez ciągły i bezpo-
średni kontakt z chorymi z różnych sfer utwierdził go w prze-
konaniu, że człowiek jest produktem społecznym i że nie-
możliwym jest rozpatrywać go jako indywiduum oderwane
od społeczeństwa. Dał już temu wyraz w pierwszym swem
piśmie z r. 1898 p. t. *Gesundheitsbuch für das Schneiderge-
werbe*¹.

Badania późniejsze przeprowadzone nad niedorozwojem
organizmów (w r. 1907 ogłosił pierwsze ważniejsze dzieło pt.
Die Studie über die Minderwertigkeit von Organen, II. wyd.
z r. 1926) nasunęły Adlerowi myśl o związkach zachodzących
pomiędzy ciałem i duszą, co pozwoliło mu odnaleźć prawo
kompensacji, polegające na wyrównaniu mniejszej zdolności
życiowej przez wysiłek mózgu wyrosły z poczucia własnej
małowartościowości. „Organ o mniejszej wartości — pisał
Adler podówczas — potrzebuje dłuższego czasu, by dojść do
normalnej funkcji, i doznaje przytem szeregu przeszkód, któ-
rych przezwyciężenie udaje się tylko na drodze spotęgowa-
nej pracy mózgowej... Utrudnionemu organicznie wprawieniu
w życie odpowiadają trudności duchowe. W walce z temi
oraz dla ich przezwyciężenia powstają duchowe postawy,
zwracające uwagę rysy charakteru szczególnego rodzaju...
Idąc dalej za tą myślą dochodzi się wkońcu do przypuszcze-
nia, że psychiczna nadbudowa organu spełnia po największej
części funkcję zastępczą za organ wadliwy, by w stosunku
do świata zewnętrznego odpowiedzieć swym zadaniom”².

Już wówczas Adler, zdając sobie sprawę z jedności ce-
lowej życia organicznego, przejawiającej się u każdego or-
ganu w potrzebie zaspokojenia,³ nie zgadza się z jedno-

¹ W przedmowie do tego pisma pisał on: „In dieser kleinen Schrift war ich bemüht, den Zusammenhang von ökonomischer Lage und Krankheiten eines Gewerbes zu schildern, sowie die Gefahren darzustellen, die der Volks-gesundheit aus einer gesunkenen Lebenshaltung erwachsen. Einer solchen Be-trachtung, welche den Menschen nicht als Einzel- sondern als Gesellschafts-produkt untersucht, kann sich der Arzt nicht mehr verschliessen“. Por. Manes-
perber, *A. Adler. Der Mensch u. seine Lehre*, München 1926, 14.

² *Heilen und Bilden. Grundlagen der Erziehungskunst für Ärzte und Pädagogen*, hrg. von Dr Alfred Adler u. Dr Carl Furtmüller, München 1922, str. 11—13.

³ „Auch im Traume und in der Phantasie, in der Berufswahl und in der Neigung wird das intensivere Streben eines speziellen Organs nach Bewäl-tigung seiner Aufgabe bemerkbar. Die primitive Organbetätigung (Trieb) ist be-sonders beim minderwertigen Organ häufig mit Lust verknüpft. Darauf weisen manche der Kinderfehler mit solcher Deutlichkeit hin, dass sie mit Unrecht als sexuelle Betätigung angesehen wurden. *Op. cit.* 13.

stronną koncepcją seksualną Freuda. Nie przeczy on, iż wśród popędów składających się na fizjognomję duchową popęd płciowy odgrywa wybitną rolę (*op. cit.* 18), a nawet ulega wpływowi Freuda, uważając podobnie, że życiem duchowem kieruje antagonizm, antagonizm ten atoli inaczej Adler charakteryzuje aniżeli Freud, obejmuje go z szerszego punktu widzenia, a doktrynie Freuda o konstytucji seksualnej dziecka inne zupełnie nadaje znaczenie.

Wychodząc z określenia popędu, jako ogółu funkcji elementarnych odpowiedniego organu i przynależnych doń dróg nerwowych, mających za cel zaspokojenie potrzeb organu i uzyskanie przyjemności z otoczenia, zaprzeczał Adler, by te różne popędy, których grą i wypadkową jest życie duchowe człowieka (*Hauptachse der Psyche*) były same w sobie seksualne, przyznawał natomiast, że mogą one przybrać zabarwienie seksualne przez „splcenie” z popędem seksualnym. W razie pośledniości, mniejszej wartości organu następuje wzmocnienie popędu przez kompensację i psychiczną nadbudowę. W tej psychicznej nadbudowie tkwią możliwości i zdolności do określonych działań zdrowego i neurotyka, a im popęd jest silniejszy, tem większa jest tendencja do wytworzenia i rozwoju odpowiedniej nadbudowy organu. Dokonywuje się ona z jednej strony w walce ze światem zewnętrznym, z drugiej przy ustawicznym współdziałaniu uczucia społecznego. Miał bowiem zachodzącego u Freuda przeciwieństwa pomiędzy zasadą rozkoszy a zasadą rzeczywistości wprowadza Adler przeciwieństwo popędu agresywnego i uczucia społecznego¹.

Zdaniem jego, czynnikami rozstrzygającym w życiu dziecka i dorosłego jest ich stanowisko do leżących przed nimi zadań. Stanowisko to ma w sobie zawsze coś zaczepnego. Dopiero w dalszym rozwoju mogą wystąpić rysy wyczekiwania lub omijania.² Zależać to będzie od szeregu warunków i okoliczności, gdy np. zderzenie się ze światem zewnętrznym czyto wskutek nieprzyjemnych doświadczeń czy z powodu rozszerzenia się pożądań na dobra zabronione kulturalnie wywoła przeobrażenie się popędu. Najważniejszym czynnikiem regulującym popęd agresywny jest właśnie uczucie społeczne, które, zdaniem Adlera, leży również u podstawy każdego stosunku dziecka do człowieka i do świata zewnętrznego wogóle i oznacza zrośnięcie się z naszym życiem, potwierdzenie, pojednanie z niem.³

W ten sposób z jednej strony pod wpływem nacisku

¹ „Ziel und Schicksal des Aggressionstriebes stehen wie bei den Primärtrieben unter der Hemmung des Gemeinschaftsgefühls”. *Heilen u. Bilden*, 25. Zwrócono słusznie na to uwagę, że co Adler określa tu jako popęd agresywny, oznacza później jako „protest męski”. Sperber, *op. cit.* str. 21.

² *Heilen u. Bilden*, str. 18.

³ *Heilen u. Bilden*, str. 25.

świata zewnętrznego, z drugiej pod wpływem silnego popędu organ zmuszony jest szukać nowych dróg do zaspokojenia swych potrzeb. Temu celowi służy kompensacja. Jeśli ona do tych potrzeb nie dorasta, rozwija się neuroza. Nie jest ona zatem, jak u Freuda, wynikiem nagłego, niespodziewanego zatamowania pragnień erotycznych, wtargnięciem ciemnych potęg do osobowości,¹ ale powstaje na gruncie jej specyficznego ukształtowania, ma swoje źródło w neurotycznej dyspozycji².

Ta tak odmienna od Freuda interpretacja życia duchowego, wywodząca je ze współdziałania uczucia społecznego, w jego różnych zabarwieniach, z popędem agresywnym, czyniła współpracę naukową Adlera z twórcą psychanalizy nadal niemożliwą. Zerwanie nastąpiło w r. 1911, kiedy na żądanie Freuda, aby Adler sprecyzował swoje stanowisko, wystąpił tenże z wyraźną już krytyką doktryny seksualnej mistrza³.

W krytyce tej utrzymywał Adler, że ze stanowiska biologicznego nie da się utrzymać pogląd, iż w każdym popędzie zachodzą składniki seksualne, raczej musi się przyjąć, że ewolucja w świecie organicznym poszła w kierunku różniczkowania się pierwotnych właściwości komórkowych, na straży zaś powstałych przeróżnych organów stanęło uczucie bólu i przyjemności. Ponieważ jednak i to nie wystarczyło, przybyło nowe zabezpieczenie ze strony organu myślącego t. j. mózgu. On to podejmuje ostateczną kompensację, gdy organ małowartościowy zareaguje spotęgowaniami uczuciami przyjemności czy bólu. Popęd płciowy jest, jak każdy inny, jednym tylko ze składników całego życia popędów, czynnikiem zaś decydującym dla ich rozwoju i przekształceń jest dążenie do mocy, do znaczenia, w wzwyz. Wywołują je dwa czynniki: 1) uczucie pośledniości, małowartościowości, które daje się zauważyć u dzieci z niedorozwiniętymi organami, 2) obawa przed rolą kobiecą. W związku z dążeniem

¹ C. Furtmüller u. E. Wexberg, *Zur Entwicklung der Individualpsychologie, Heilen u. Bilden*, str. 221.

² *Heilen u. Bilden*, str. 42 i n.

³ W sposób interesujący kreśli Fr. Wittels (*Freud, l'homme, la doctrine l'école*, Paris 1929) stosunki Adlera z Freudem przed zerwaniem: „Jusqu'au printemps de 1911 Freud fit tout ce qu'il pouvait pour engager son créancier le plus sévère à l'indulgence et à la patience. Son créancier parce qu' Adler demandait toujours: „Qu' en est-il de l'infériorité?“ et parce qu' on ne pouvait pourtant pas nier que chez les névrosés comme chez les enfants le sentiment de l'infériorité joue un rôle toujours très grand et souvent décisif. Le conflit entre vouloir (volonté de puissance) et pouvoir (infériorité) est toujours visible. Qu'y a-t-il là-dessous? Adler affirme que nous touchons déjà ici au phénomène fondamental, que la volonté de puissance est un phénomène fondamental. Freud, qui était d'un autre avis, n'arrivait pas encore, de ce temps-là, à formuler de façon satisfaisante ce qu'il a plus tard réuni sous le nom de narcissisme et complexe de la castration. Il voulait gagner du temps, mais Adler devenait de plus en plus impatient“. Str. 131—132.

do mocy pozostają różne napięcia i stłumienia, stanowiące właśnie system zabezpieczeń, którego część widzimy w neurozie. Neuroza jest więc przedewszystkiem zabezpieczeniem.¹

By ją zrozumieć, należy wziąć pod uwagę nie stłumienia, które są już objawem pochodnym, ale przedewszystkiem napięcia, które poczynają działać już od pierwszego dnia dzieciństwa w sposób tak dalece przekształcający na wszystkie cielesne i psychiczne tendencje, że to co widzimy nigdy nie jest czemś pierwotnem, czemś powstałem bez wpływu i rozpoczynającem się zmieniać dopiero w późniejszym czasie, ale przeciwnie od pierwszych chwil życia dziecka jego popędy ulegają modyfikacji tak długo, dopóki nie nastąpi pewnego rodzaju przystosowanie do świata zewnętrznego. Stąd ogromne znaczenie wychowania. Roztropna jego i wczesna interwencja wywołuje stan, który Adler nazywa skłonnością do pojednania: dziecko nie odczuwa wówczas prawie przymusu tkwiącego w każdym wychowaniu. Błędy natomiast w wychowaniu, przy słabo zwłaszcza rozwiniętych organach, prowadzą do tak częstych uczuć nieprzyjemnych dziecka, że szuka ono zabezpieczeń, i to albo w kierunku daleko idącego poddania się, albo w kierunku buntu i dążenia do samodzielności.

W ten sposób odmienna od Freuda próba wyjaśnienia neurozy doprowadziła Adlera do ważnych konsekwencji pedagogicznych. Gdy psychanaliza przyczyn neurotycznego symptomu szuka w przeżyciach seksualnych, dla Adlera podstawa zaburzeń leży w ustosunkowaniu się do zadań życiowych, do wymagań rzeczywistości, kryje się ona mianowicie w niedocenianiu sił własnych a w przecenianiu zadań i celów. Poczucie małowartościowości stało się dlań kluczem do zrozumienia już nietylko objawów neurotycznych, ale także wszelkiego rodzaju trudności wychowawczych. Psychologia indywidualna, którą Adler stworzył i rozwinął²

¹ To też przeciw Freudowi Adler zapytywał: „ist das treibende Moment in der Neurose die Verdrängung oder, wie ich vorläufig unpräjudizierlich sagen will, die andersartige, irritierte Psyche, bei deren Untersuchung auch die Verdrängung zu finden ist? Und nun bitte ich zu beachten: Die Verdrängung geschieht unter dem Drucke der Kultur, unter dem Drucke der „Ichtriebe“, wobei Gedanken an eine abnorme sexuelle Konstitution, an sexuelle Frühreife zu Hilfe genommen werden. — Frage: Woher stammt unsere Kultur? Antwort: Aus der Verdrängung. — Und die „Ichtriebe“, ein Begriff, so pleonastisch und inhaltlos wie wenig andere? Haben sie nicht den gleichen „libidinösen“ Charakter wie der Sexualtrieb?“ *Heilen und Bilden*, str. 79—80.

² Z dziewczęciami swymi zwolennikami wystąpił Adler w 1911 roku z Towarzystwa Psychanalitycznego i założył własny „Związek dla psychologii indywidualnej“ który od r. 1913 począł wydawać *Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie*. Żywa działalność, jaką Adler odtąd rozwija przy pomocy swych pism i odczytów, jedna mu wielu zwolenników zarówno w Europie jak i w Ameryce. Do najwybitniejszych z nich należy Erwin Wexberg, wydawca zbiorowej pracy *Handbuch der Individualpsychologie* w 2 tomach oraz autor dzieła *Individualpsychologie*, Leipzig 1928 i Fritz Künkel, który wydał dotąd *Einführung in die Charakterkunde* 2 wyd. z r. 1929,

po zerwaniu z Freudem,¹ przybierała zwolna coraz wyraźniejszą postać metody pedagogicznej. Nie przestając być nadal metodą leczniczą, przywracającą chorego, trzymającego się kurczowo swego fikcyjnego planu życiowego, społeczeństwu, wykazała zarazem, wśród jakich to warunków otoczenia i wychowania powstaje u dziecka owo poczucie mało-wartościowości, które jest źródłem wszelkich neuroz, oraz jakimi sposobami należy mu zapobiegać.

W tem tkwiła też jeszcze jedna, nie mniej ważna różnica w stosunku do poglądów Freuda. Gdy bowiem według tego ostatniego objawy choroby można usunąć przy pomocy specjalnego leczenia, to zdaniem Adlera potrzebne tu jest przekształcenie całej osobowości, przemiana wszystkich jej dążeń i charakteru. Gdy więc rozpoznanie choroby zależy od psychologicznej bystrości lekarza, to dla skutecznego jej leczenia potrzeba przede wszystkim pedagogicznych uzdolnień. Lekarz-pedagog, czy pedagog-lekarz — oto charakterystyczny dla naszych czasów postulat psychologii indywidualnej Adlera. Stanie się on bardziej zrozumiałym po bliższym zapoznaniu się z treścią tejże psychologii.

III

Podstawowe pojęcia psychologii indywidualnej

Psychologia indywidualna już samą swą nazwą pragnie podkreślić, że nie jest bynajmniej psychologią w jej dawnym, dziś coraz mniej popularnym znaczeniu. Przecistawiając się wyraźnie psychologii asocjacyjnej, owej psychologii elementów psychicznych, bada ona nie poszczególne składniki życia duchowego: spostrzeżenia, uczucia, popędy, ale całość i jednolitość tego życia, człowieka, który spostrzega, doznaje pewnych uczuć, dąży do czegoś. Podstawowym zatem pojęciem psychologii indywidualnej jest pojęcie indywidualności, pojęcie jedności osoby. Jedność osoby pochodzi z jed-

Die Arbeit am Charakter, dotąd trzy wyd., *Vitale Dialektik, Theoretische Grundlagen der individualpsychologischen Charakterkunde* Leipzig 1929. Ponadto do pracowników tej szkoły należą Seif, Fürnrohr, Stam, Sulcer, Krause, Weigl, Brill, Kempf i wielu innych. Co lat kilka zbierają się zwolennicy psychologii indywidualnej na kongresach międzynarodowych (ostatni odbył się, o ile mi wiadomo, we wrześniu 1926 r. w Düsseldorfie). Przecież nie można powiedzieć, by Adlerowi łatwo przychodziło szczerzenie swjej psychologii indywidualnej. Zwolennicy Freuda nie mogą mu darować odstępstwa i utrudniają mu we wszelaki sposób działalność. Ich wpływowi też niezawodnie przypisać należy, że kiedy Adler w 1920 r. z namowy przyjaciół złożył w uniwersytecie wiedeńskim jako pracę habilitacyjną swe dzieło *Über den nervösen Charakter*, kolegium profesorów odrzuciło tę pracę.

¹ Przecież i Freud nie oparł się teorii psychologicznej Adlera, skoro, jak przyznaje to Wittels *op. cit.* 138, pod wpływem jego doktryny „a poussé la psychanalyse dans un sens qui aboutit à considérer ce qu'on appelle le complexe de la castration comme la racine réelle du sentiment de l'infériorité“.

ności jej dążeń celowych¹. Błędem jest bowiem wyobrażać sobie, jakoby dusza ludzka była trwającą w spoczynku całością, można ją przedstawiać sobie tylko w formie poruszających się sił, które z jednolitej wyszły podstawy i do jednego zmierzają celu². Wszystkie siły człowieka, skierowane do tego celu, wyrażają się w stylu życiowym człowieka, w jego linii kierowniczej, w planie życiowym.

Co oznacza ów styl życiowy, niech wyjaśni następujący przykład, podany przez Adlera: Pewien 30-letni, ambitny mężczyzna, który pomimo trudności życiowych doszedł do dobrych wyników i powodzenia, zjawia się u lekarza w stanie głębokiej depresji i skarży się na niechęć do pracy i życia. Opowiada, iż w najbliższym czasie ma wejść w życie małżeńskie, przyszłość atoli przedstawia mu się nie bardzo pewnie. Dręczy go zazdrość i obawia się, że się małżeństwo zaniedługo rozleci. Fakty jednakże, które przytacza dla uzasadnienia tych obaw, nie są przekonujące. Narzeczonej jego nie można nic zarzucić. Nieufność, jaka przebiega z jego słów, każe przypuszczać, iż jest on jednym z owych wielu ludzi, którzy wobec drugiego człowieka jak z jednej strony czują się przezeń pociągnięci, tak z drugiej pragną się mu przeciwstawić i zburzyć to, co przecież mieliby ochotę zbudować. Otóż zdarzenie z dzieciństwa owego mężczyzny nie tylko wyjaśnia według Adlera ów jego niepokój, ale wskazując zarazem na ukryty związek, pozwala poznać jego styl życiowy, jego linię kierowniczą życia. Kiedyś matka, idąc na targ, wzięła go na rękę, lecz spostrzegłszy pomyłkę, spuściła go na ziemię i wzięła młodszego, gdy on tymczasem zasmucony musiał biec obok. W wspomnieniu tego zdarzenia, które dotąd zachował w swej pamięci, brzmi ta sama nuta, co w skardze u lekarza: oto chciałby być pierwszym, chciałby się czuć pierwszym, a niepewność, czy go wybrano przed innymi, zatruwa mu życie³.

Jak na tym przykładzie widzimy, wszelkie zjawiska i dyspozycje psychiczne, spostrzeżenia czy wyobrażenia, działają w ściślejszym związku jedno z drugimi dla tego tajemnego planu życiowego. To też główna zasada psychologii indywidualnej brzmi: Wszelkie zjawiska życia psychicznego, jeżeli mają nam one służyć do zrozumienia osoby, należy ujmować jako przygotowania

¹ „Die Forschungsmethode der vergleichenden Individualpsychologie ergibt für jeden Fall, der zur Untersuchung kommt, als bedeutungsvolles Resultat die Einheit der Persönlichkeit. Und diese Einheit ist derart geschlossen, dass sie sich in jeder Einzelercheinung widerspiegelt. Der unumstößliche Eindruck der Richtigkeit einer solchen Erforschung geht erst daraus hervor, dass man in allen Schichten des Seelenlebens die gleiche Lebenslinie wiederfindet“. Der nervöse Charakter, *Heilen u. Bilden*, 108.

² A. Adler, *Menschenkenntnis*, Leipzig 1928, 12.

³ Adler, *Menschenkenntnis*, 15.

do mającego przed nim celu¹. Zadaniem psychologa jest wobec tego poznać ten plan, ów styl życiowy poszczególnej jednostki, a wówczas wszelkie jej poczynania staną się jasne i zrozumiałe. Jakkolwiek wymagane jest przy tem postępowanie indywidualizujące, ponieważ, jak to Adler zaznacza, „das vorschwebende Ziel ist nicht allgemein feststehend, sondern individuell abänderbar“², przecież w sposób ogólny można powiedzieć, iż poznawszy cel planu życiowego, musi się od wszelkich poszczególnych ruchów oczekiwać, iż zgadzają się one z celem i planem życiowym. Zasada ta zachowa swoją wartość, jeśli ją odwrócimy, co więcej — posłuży nam nawet jako środek do tem łatwiejszego poznania planu życiowego i przejawiającej się w nim jedności osobowości. Brzmi ona: Zrozumiane należycie ruchy poszczególne muszą dać w swym związku odbicie jednolitego planu życiowego i jego ostatecznego celu³.

Adler kładzie szczególny nacisk na to, aby zjawiska życia duchowego rozważać i rozpatrywać nie każde z osobna, nie w oderwaniu od siebie, ale, przeciwnie, w ich wzajemnym związku, a mianowicie wszystkie jako jednolicie skierowane do wspólnego celu. Do tego skłania go wieloznaczność tychże zjawisk. Jak bowiem nieraz spotyka się dzieci, których zachowanie się w szkole inne jest całkiem aniżeli w domu, oraz ludzi, których rysy charakteru przejawiają się w pozornie sprzeczących się z sobą w formach, tak z drugiej strony ruchy, wyrażenia dwojga ludzi mogą być, zewnątrz biorąc, takie same, faktycznie zaś po bliższem zbadaniu okazują całkowite przeciwieństwo. Należy zatem wziąć pod uwagę znaczenie, jakie poszczególne zjawisko duchowe ma w całym związku życiowym człowieka dla niego. W tym związku właśnie ze względu na jedność celową życia duchowego przejawia się jego plan życiowy⁴.

Do czego atoli zmierza ów jednolity plan życiowy? Co jest przedmiotem dążeń celowych jednostki? Szukając odpowiedzi na to pytanie, wychodzi Adler z biologicznego punktu widzenia.

Życie psychiczne jest, według niego, kompleksem oddziaływań na świat i zapobiegawczych prób, mających na celu utrzymanie egzystencji ciała i zabezpieczenie jego normalnego rozwoju. W związku z tem pozostają te charakterystyczne cechy życia duchowego, że nie przebiega ono w izolacji, ale przyjmuje z zewnątrz podniety i na nie odpowiada, rozporządzając temi siłami, jakie są mu potrzebne dla

¹ Adler, *op. cit.* 70, por. nadto *Praxis und Theorie der Individualpsychologie*, München 1924, str. 3.

² *Menschenkenntnis*, 13.

³ *Praxis u. Theorie...* 4.

⁴ *Menschenkenntnis*, 20—21.

ochrony całości organizmu. Ponieważ zaś człowiek jest z natury istotą słabą (*ein minderwertiges Wesen*), przeto z jednej strony tworzy on życie społeczne, gromadne, ulegając pod tym względem prawu całego świata zwierzęcego, gdyż tylko życie w gromadzie ułatwia mu dzięki podziałowi pracy podobanie tym zadaniom, przy których pojedynczy człowiek ulechy musiał, z drugiej poczucie krótkości i niepewności życia staje się dlań ustawicznym bodźcem do takiego przystosowania się i stworzenia takich sytuacji, któreby mu umożliwiły wyrównanie owego niższego stanowiska w naturze¹. Innemi słowy, wszelkie poruszenia duchowe, dążenia i pragnienia skierowane są ostatecznie do uzyskania przewagi i mocy.²

W tem dążeniu do przewagi i mocy wyraża się, zdaniem Adlera, jedność naszej osobowości. Cel bowiem tego dążenia nadaje kierunek całemu duchowemu rozwojowi człowieka, jest tą klerowniczą i kształtującą siłą, która sprawia, że każdy z ludzi stanowi szczególną, odrębną od innych osobowość, gdyż wszystkie jego poruszenia i formy wyrażeniowe zmierzają do jednego wspólnego punktu.

Dążenie to uwarunkowane jest poczuciem małowartościowości, które w mniejszym lub większym stopniu przeżywa każdy już w dzieciństwie. Ono to wraz z wynurzającym się z niego dążeniem do mocy stanowi główną i podstawową oś całego życia duchowego człowieka. W momencie właśnie, gdy pojawia się poczucie małowartościowości, zaczyna się dopiero, zdaniem Adlera, proces życia duchowego, powstaje niepokój, który szuka wyrównania i pożąda pewności, by móc życia zażywać w spokoju. Ponieważ dziecko już od pierwszych chwil swego istnienia staje wobec pewnych trudności, każde więc już bardzo wcześniej odczuwa i przeżywa swoją pośledniość i małowartościowość.

Wielkość tego poczucia, jego charakter zależy od rodzaju napotykaných trudności. Wypływają one przede wszystkim z samego położenia dziecka, ponieważ znajduje się ono przeważnie w otoczeniu dorosłych, skłonne jest przeto, porównując się z nimi, uważać się za małe i słabe i dostrzegać swą małowartościowość, zwłaszcza gdy z tem łączy się jeszcze jego niedorozwój fizyczny lub jakieś wady organiczne. Ponadto do wzmocnienia w dziecku poczucia małowartościowości przyczyniają się także niemało błędy wychowawcze (o czem później będzie mowa).

Ciąg dalszy nastąpi.

¹ „Wäre einer den Forderungen des Lebens vollkommen u. in jeder Richtung angepasst — wie es das menschliche Individuum vielleicht am wenigsten unter allen Lebewesen ist, — so könnte sein Leben bewusstseinslos verlaufen wie ein mechanischer Prozess im Bilde der gelungenen Vollwertigkeit. Da dem erfreulicherweise nicht so ist, so stehen wir stets vor Problemen, die wie eine Testprüfung auftauchen“. Die Individualpsychologie in der Neurosenlehre. *Zeitschrift f. Individualpsychologie* 1929, str. 81.

² *Menschenkenntnis*, str. 20—21.

DR JAN KUCHTA.

Psychologiczne typy C. G. Junga.

W dziele pt. „Psychologische Typen”¹ pokusił się wybitny psychanalityk C. G. Jung o stworzenie „schematu typów”, mającego umożliwić zorientowanie się w różnorodności „osobowości” danych ludzi. Zadanie, którego dokonał, stworzywszy swoistą typologję, przedstawia się nader ciekawie pod względem teoretycznym, płodne zaś jest zarazem w poważne następstwa praktyczne. Szczególnie doniosłe znaczenie ma jego typologia między innymi także dla psychologii wychowawczej i pedagogiki — otwiera bowiem przed wychowawcą z jednej strony nowe drogi² dla poznania osobowości wychowanka „badanie typów”, z drugiej wskazuje na konieczność zwalczania, względnie dążenia do usuwania skrajności w wypadkach krańcowo introwertywnego, względnie ekstrawertywnego nastawienia jednostki.

Patrząc na człowieka, jako na ognisko „energji instynktownej” (libido), stwierdza Jung pewną typowość, gdy chodzi o kierunek „zainteresowania” (libido) jednostek. Może ono być zwrócone w kierunku „ja” i wtedy mamy do czynienia z nastawieniem introwertywnem, lub ku nie — „ja” i wtedy ma miejsce nastawienie ekstrawertywne. Stąd „introwertycy” i „ekstrawertycy” dwa zasadnicze „typy nastawienia” Junga. (Einstellungstypen).

Podkreślić przytem należy jednak, że libido u C. G. Junga jest zupełnie inaczej ujmowane, jak u Z. Freuda, czy A. Adlera. W psychanalizie Freuda libido oznacza pożądanie płciowe, lub psychiczną postać instynktu płciowego. U Adlera — twórcy psychologii indywidualnej łączy się ono z „instynktem mocy”. (Geltungstrieb).

U charakterologa C. G. Junga natomiast termin „libido” jest stosowany dla oznaczenia całkowitej energii życiowej lub namiętności życiowej osobnika, nurtu, „którym nieodmiennie płyną jego myśli, pożądania, skłonności”. Jung więc uważa „libido” wogóle za instynktowną energję.³

Jak widzimy zasadniczy podział ludzi C. G. Junga na dwie wielkie gromady: introwertyków i ekstrawertyków oparty jest na pewnej różnicy w kierunku ustosun-

¹ C. G. Jung. „Psychologische Typen”. Zürich. 1925.

² Typologja, jako dział charakterologii znajduje podatny teren badań w współczesnej szkole; por. Dr Jan Kuchta. „Oceny i sprawozdania”. K. Semmann. „Kerl-Müller Typus und Schalk-Helären Typus”. Chowania 1930. Zeszyt II. a nadto: Dr Jan Kuchta „Z badań nad psychiką młodzieży żeńskiej”. Na marginesie prac E. Croner „Die Psyche der weiblichen Jugend”. Ruch Pedagogiczny. 1930. Zeszyt III.

³ Dr J. Kuchta. „Dążenia do kompensacji u dziecka włączęgi a podstawą wychowawczą”. Kraków 1930, str. 16—17.

kowania się jednostek do zjawisk świata zewnętrznego („ob-
jektu“) lub własnego świata wewnętrznego („subiekta“). Ludzie
nastawieni na świat zewnętrzny, doskonale przystosowujący
się do jego zjawisk tworzą grupę ekstrawertyków. Ludzie, dla
których wskaźnikiem jest ich własne „ja“, ludzie zwrócenii na
wewnątrz to introwertycy. Wrodzone i odziedziczone sposoby
reagowania — mechanizmy, właściwe każdej jednostce eks-
trawersja, lub introwersja to zasadnicze drogowskazy,
według których można jaknajogólniej określić „typ na-
stawienia“ — „Einstellungstypen“.

W obrębie tych dwu „typów nastawień“, odróżnia teraz
C. G. Jung po cztery „typy funkcjonalne“, zależnie od
znaczenia, które wykazuje u danego osobnika ta lub inna
funkcja psychiczna zasadnicza; ma tu na myśli: myśle-
nie, uczucie, wrażliwość, intuicję. (Denken, Fühlen, Empfin-
dung, Intuition). Typami temi są: 1) Typ intelektualny 2) Typ
uczuciowy, 3) Typ wrażliwy, 4) Typ intuicyjny.

Dwa pierwsze typy przy tem uważa Jung za „typy ra-
cjonalne“, ponieważ „sąd obiektywny“ ma doniosły wpływ
na ich „świadome postępowanie“, czy „ustosunkowywanie
się“ i równie świadome wyłączenie przypadkowości i impul-
sywności. Charakteryzuje je prymat rozumowych, świadomych
funkcyj. Dwa dalsze typy mało zależne od racjonalnych zało-
żeń to „typy irracjonalne“, zależne od irracjonalnego
przypadkowego „wrażenia“.

Stąd „schemat typów“ Junga przedstawia się tak:

„Typy nastawienia“: „Einstellungstypen“.

I. Introwertycy			II. Ekstrawertycy		
A. Typy racjonalne	Typy funkcjonalne	1. Typy intelektualne	A. Typy racjonalne	Typy funkcjonalne	1. Typy intelektualne
B. Typy irracjonalne		2. Typy uczuciowe	B. Typy irracjonalne		2. Typy uczuciowe
		3. Typy wrażeniowe			3. Typy wrażeniowe
		4. Typy intuicyjne			4. Typy intuicyjne

Przy określaniu typów ważne jest także wkońcu ustalenie
u badanego osobnika stosunku świadomości do podświadomości.
(„Pozaświadomość“, „nieświadomość“). Chodzi tu Jun-
gowi o czynność „nieświadomości“, która reguluje
jednostronność ogólnego nastawienia wywo-

¹⁾ C. G. Jung, „Psychologische Typen“. Zürich, 1923, str. 605—606.

laną przez wpływ świadomości". I tak w jednostkach o introwertywnym nastawieniu, działa nieświadomość w kierunku takiej modyfikacji nastawienia, by jednostka bardziej liczyła się z „nie-ja“ („światem zewnętrznym“) i naodwrot w wypadkach ekstrawertywnego nastawienia dążenia kompensacyjne przywracają jednostkę samą sobie“, zwracają nastawienie „libido“ trochę bardziej ku „ja“ („światu wewnętrznemu“).¹

Przyjrzyjmy się teraz dokładnie po kolei — pojedynczym typom, które wyróżnił w swem dziele C. G. Jung.

Mówiąc o ekstrawersji, zwróciłem uwagę, że ekstrawertyk czuje, myśli i działa tak, jak wymaga tego „objekt“, (świat zewnętrzny) i że to charakterystyczne ustosunkowanie się subjektu do obiektu ma tu dominujące znaczenie.

To ekstrawertywne nastawienie teraz może być: a) aktywne, lub b) pasywne. Nastawienie ekstrawertywne aktywne many wtedy, gdy wola jednost i skierowuje jej zainteresowanie ku obiektowi, pasywne, ekstrawertywne nastawienie zaś wtedy, gdy obiekt ekstrawersję narzuca tj. przyciąga ku sobie zainteresowanie subjektu, nawet czasem wbrew jego subiektywnym „poglądom“, czy „chęciom“.

Mówiąc natomiast o introwersji, podkreślałem, iż cechuje je zwrócenie „libido“ ku „ja“, ku wnętrzu tj. negatywne ustosunkowanie się subjektu do obiektu. Introwertyk myśli, czuje i działa, kierując się „motywami subiektywnymi. Objekt odgrywa u niego, najwyższą rolę drugorzędną. To nastawienie introwertywne może być także: a) aktywne lub b) pasywne. Aktywne jest wtedy, gdy subjekt chce odróżnić się od obiektu, pasywne gdy subjekt nie może (nie jest w stanie) skierować „libido“ płynącej z obiektu z powrotem na obiekt.

Arystoteles i Plato — to ekstrawertyk i introwertyk, gdyby chodziło o przykłady np. z historii filozofji. Równie łatwo można je zauważyć i w życiu codziennem. Już pobieżna obserwacja ludzi prowadzi bowiem do schematycznego wyróżnienia dwu typów ludzi. Mówimy więc: „to jest człowiek wesoły, towarzyski, łatwo nawiązuje kontakt z otoczeniem“, lub „to jest człowiek niezrozumiały, nietowarzystki, trudno się do niego zbliżyć“. Oznaczamy temi słowy ramy życia psychicznego ludzi o dwu różnych typach nastawienia: ekstrawertyków i introwertyków.

Gdy chodzi teraz o krótszą, kolejną, charakterystykę wszystkich czterech typów „funkcjonalnych“ grupy ekstrawertyków, a następnie: introwertyków przedstawia się ona w najogólniejszych zarysach mniejwięcej tak:

Ekstrawertycy.

1. Ekstrawertywny typ intelektualny (np. Darwin) ma skłonność do uzależniania swego postępowania od wnio-

¹ Dr J. Kuchta o. c. str. 18.

sków intelektualnych, wysnuwanych zawsze z obiektywnych danych (orientowanie się według obiektu u każdego ekstrawertyka!) — faktów zewnętrznych lub ogólnie uznanych idei. Ogólnie uznane i szanowane poglądy mają na niego bardzo wielki wpływ; stąd jego liczenie się z tem „co wypada“, „musi się“, „powinno się“. Ekstrawertyk bieże więc gdy chodzi o jego „myślenie“ — przesłanki z świata zewnętrznego. Brak tu wpływu komponenty subiektywnej na wnioski myślowe, i to odróżnia ekstrawertyka od introwertyka typu intelektualnego. Do typu tego należą przeważnie mężczyźni. Zależnie od szerokości lub wąskości ich horyzontu myślowego, ludzie typu intelektualnego ekstrawertywnego będą reformatorami, propagatorami idei, apostołami, prokuratorami... upartymi krytykami, mędrkami, gderaczami, a więc z jednej strony ludźmi twórczymi, wybitnymi, rozpalającymi swemi słowy tłumy, z drugiej szablonowymi, przeciętnymi.

Myślenie ekstrawertyczne jest przeważnie twórcze. Analizuje się pewne treści myślowe, by zbudować z ich elementów nowe wartości — myślenie predykatywne. Gdy myślenie jednak u pewnych osobników zatracą prymat możemy skonstatować także brak twórczości i przeżywanie przeżytych i przemyślanych poglądów — myślenie inherecyjne; a nawet, gdy prymat obejmować zaczyna inna funkcja — myślenie negatywne (nietwórcze). Do tego ostatniego rodzaju myślenia należy myślenie negatywne (bagatelizacja) i myślenie teozoficzne (Tłumaczenie jednej niewiadomej — drugą).

Kompensacyjne działanie podświadomości przywraca wypieranemu u ekstrawertyków gwałtownie do niej uczuciu przedewszystkiem jego „prawa“, pod wpływem czego intelektualista-ekstrawertyk może stać się sztywnym dogmatykiem, identyfikującym prawdę, którą reprezentuje, ze sobą lub fanatykiem — („überkompensierter Zweifel“) — o swoistej religii i poglądach.

2. Ekstrawertywny typ uczuciowy. U tego typu ludzi — uczucie, wolne, o ile to możliwe od subiektywnej komponenty i poddające się wpływowi obiektu, odgrywa dominującą rolę. „Ekstrawertywne uczucie“ ocenia rzeczy nie subiektywnie, lecz tak jak ceni tę rzecz „ogół“ i „jak wypada“. Do niego „przystosowuje się“ ono zupełnie, bo w przeciwnym razie równowaga hedonistyczna byłaby zakłócona. Do tego typu należą przeważnie kobiety. „Myślą one tak długo, dopóki logiczne wnioski nie burzą ich uczucia“. Myślenie ich więc stanowi tylko dodatek do uczuć. Wszystko to, co odpowiada „obiektywnym wartościom“ tradycyjnym, lub ogólnie przyjętym jest dla tych ludzi miłe i lubiane. Dla tego też ten typ jest społecznie ważny, bez niego bowiem nie

mogłoby istnieć harmonijne pożyte społeczne. (Mody; przedsięwzięcia socjalne, filantropijne).

Typ ten odrzuca logiczne myślenie. Dlatego dążenia kompensacyjne podświadomości usiłują należne myśleniu prawa przywrócić u takiego osobnika. Rodzi się wtedy atoli tylko myślenie infantylne, archaiczne i negatywne.

3. Ekstrawertywny typ wrażeniowy. „Zmysł rzeczywistości” dominuje w „życiu” ludzi tego typu. Tylko konkretne, rzeczywiste, zewnętrzne wypadki i obiekty wywierają na nich wrażenie. (U introwertyka przeciwnie nie można przewidzieć, „co” uczyni na nim wrażenie mniejsze lub większe, bo zależy to od jego subiektywnego współczynnika). Celem ich życia jest konkretne użycie. Moralność ich wiąże się z ich życiowym celem. Od „dobrego kompana”, dla którego wszystkim jest „dobry stół” do „subtelnej estety”, dla którego najważniejszym zagadnieniem jest „dobry smak”, biegną linie graniczne obejmujące osobników tego typu. Zewnętrzna rzeczywistość to dla nich wszystko. Domysły lub przypuszczenia o tyle tylko mają dla nich znaczenie, o ile wzmacniają „wrażenia”, których oni ustawicznie szukają. Funkcje myślenia i uczucia są ograniczone jedynie do „obiektywnych zasad”. Abstrakcyjnych „ideałów” ci ludzie nie mają także. Rzeczywistość jest dla nich ideałem. Subjekt ginie pod zewnętrzną sensacją.

Podświadomość starająca się przywrócić uczuciu i intuicji ich prawa, doprowadza na drodze dążeń kompensacyjnych do okropnych przeczuć, fobii; zahamowane funkcje przejawiają się jako przemyślane mactwo, śmiesznie skrupulatna moralność, zabobonna religijność, natręctwo myślowe (Zwangsneurose).

4. Ekstrawertywny typ intuicyjny. Podczas gdy u osobników, należących do poprzedniego typu, przeważało „zmysłowe odczuwanie”, tu przeważa „intuicja”, mająca na celu odkrycie „możliwości” w obiektywnie danej rzeczy i umożliwienie „przewidywania”. Typ ten orientuje się według „objektów, rokujących pewne możliwości” i porzuca je wtedy, gdy nie widzi dalszych perspektyw, bo wtedy już obiekt nie przedstawia dlań dalej wartości. Wysnuwanie możliwości jest dlań rzeczą pierwszorzędną. Myślenie i uczucie odgrywa u niego podrzędną rolę. Moralność tego typu nie jest ani intelektualną ani uczuciową. Ma on swą własną moralność, którą stanowi przywiązanie do własnych zapatrywań i dobrowolne poddanie się ich władzy. Skoro typ ten nie jest egocentryczny i samolubny, jest społecznie bardzo cenny. Należą tu inicjatorowie przedsięwzięć, przedsiębiorstw, mecenas, kupcy, politycy, agenci. Typ ten oczywiście częstszy jest wśród kobiet, jak wśród mężczyzn.

Kompensacyjne dążenia podświadomości prowadzą do fobii, myśli przymusowych, podobnie jak u typu poprzedniego.

Dwa ostatnie irracjonalne typy tj. wrażeniowy i intuicyjny żyją w przeciwieństwie do typów racjonalnych, jak widzimy, według przypadku. Stosunki między temi typami opierają się na zgoła różnej podstawie: Stanowią je „wspólne sądy“ u typów racjonalnych, „wspólne wrażenia“ u typów irracjonalnych.

Introwertycy. Ekstrawertyk i introwertyk chociaż patrzyli na tę samą rzecz — nie widzą jej tak samo, inne jest bowiem, jak już podkreślałem ich nastawienie, „kierunek zainteresowania“. U ekstrawertyka zasadniczą rolę odegra wrażenie pochodzące bezpośrednio z obiektu, u introwertyka subiektywny stan, w który go wprawia obiekt. Przy przegłądzie więc typów introwertywnych na ten subiektywny czynnik przedewszystkiem zwrócić musimy uwagę. Oczywiście pozbyć się trzeba z góry pewnych uprzedzeń płynących stąd, iż dla ekstrawertyka „dziwnym“ wprost wydaje się subiektywny punkt widzenia w sytuacjach obiektywnych i naodwrot u introwertyka jest czemś niepojętem orjentacja ekstrawertyka według obiektu.

1. Typ introwertywny intelektualny (np. Kant) cechuje specyficzny sposób myślenia, prowadzący od faktów i sytuacji zewnętrznych nie do świata zewnętrznego, lecz do treści subiektywnych. Stąd charakterystyczne dla introwertyka typu intelektualnego „stwarzanie poglądów“, a nie „poznanie faktów“. Tworzy on teorie, kształtuje problemy a fakty zbiera nie dla nich samych, tylko jako dowód na prawdziwość, lub środek służący do uzasadnienia swych „subiektywnych myślowych wytworów“. Punkt ciężkości myślenia jest tu skierowany na rozwój i przedstawienie subiektywnych idei. Nie chodzi o rekonstrukcję konkretnych faktów, lecz o rozwój subiektywnego wewnętrznego obrazu do jasnych idei (o pogłębienie nie o rozzerzenie). Dlatego cechuje ten typ częste tworzenie „teorii dla samych teorii“ jedynie. Formuła krańcowego ekstrawertyzmu brzmi „est ergo est“, krańcowego introwertyzmu „cogito, ergo cogito“.

Podświadomość kompensuje ten stan przez gromadzenie wielkiej ilości „faktów obiektywnych“ o rzeczach archaicznych. Zajmuje się dlatego wielkościami magicznymi itp.

Introwertyk tego typu, to człowiek skryty, zimny, nieugięty. Brak praktycznych zdolności i wstręt do reklamy cechuje go dość silnie. Nie umie przekonywać drugich, a wskutek tego i zyskiwać ich przychylności. W zewnętrznych wystąpieniach jest niezręczny. Zyskuje atoli przy bliższem poznaniu go.

W krańcowych wypadkach introwertyk tego typu atoli jest sztywny, nieugięty, bezwzględny — a nawet gdy zbyt silnie będzie się starał zabezpieczyć swe idee od wpływu obiektu staje się samotnikiem; lęka się kobiet przedewszystkiem.

2. Introwertywny typ uczuciowy. Różnica zasadnicza w porównaniu z typem poprzednim polega na tem, że człowiek tego typu „wszystko odczuwa“, podczas gdy poprzedni „wszystko przemyśla“. Ponieważ jednak uczucie jeszcze trudniej wyrazić, jak myśli, typ ten jeszcze bardziej od poprzedniego staje się niezrozumiały. Uczucie introwertyka pozbawia wartości obiekty; ma charakter negatywny. Ludzie tego typu są cisi, trudno dostępni; należą tu przede wszystkim kobiety ciche, melancholijne, niezrozumiane. Ich prawdziwe motywy działania są zwykle bowiem ukryte. Na zewnątrz wydają się harmonijne, chłodne; odmawia się im dlatego „uczucia“. W rzeczywistości mogą to być istoty bardzo uczuciowe, tylko, że uczucia te nie są ekstensywne, lecz są intensywne. Ludzie tego typu robią nieraz wrażenie sentymentalnych samolubów, lub estetycznych mistyków.

Decyduje u obu omówionych typów „rozumowy sąd“, jednak kierujący się raczej według czynnika subiektywnego. Z ostatecznych ogniwi myślenia, to które prowadzi do subjektu wydaje się temu typowi bardziej rozsądne, jak ogniwo zwracające do obiektu. Na tem polega niezrozumienie tych typów przez otoczenie, co powoduje z ich strony zamknięcie się w sobie i egoizm.

3. Typ introwertywny wrażliwy. Decyduje tu wrażenie „obiektywne“, zmodyfikowane jednak bardzo poważnie przez subiektywne nastawienie. Podczas gdy u ekstrawertyka pierwiastek subiektywny jest tylko przeźroczystą szybą, dzielącą subjekt od obiektu i promieniowania tegoż obiektu jedynie bardzo nieznacznie załamującą, u introwertyka pierwiastek subiektywny jest pryzmatem, zmieniającym zupełnie promieniowanie zewnętrzne i charakter wrażenia.

O rodzaju wrażenia, które odbiera introwertyk decyduje więc tylko współczynnik subiektywny. Podczas gdy typ ekstrawertywny wrażliwy oglądający dzieło sztuki np. obchodzi przede wszystkim treść danego dzieła sztuki, a więc odtworzony obiekt, technika — introwertyk, chociaż spostrzeże to samo, zainteresuje się jedynie składnikiem subiektywnym wyzwolonym przez oglądany obiekt. Widzi więc introwertyk zupełnie co innego, jak ekstrawertyk, chociaż patrzy na jedną i tą samą rzecz; cechuje go brak proporcji *między elementem subiektywnym a obiektywnym*. — Obiekt właściwy jest dlań często zasłonięty. Przewidzieć co na takim człowieku zrobi wrażenie, a co nie, nie można.

W życiu ludzie tego typu, to ludzie opanowani, dzielni, zastanawiający się często nad tem: poco świat istnieje, poco my żyjemy? Powodem tego: zupełne przesłonięcie obiektu subiektywnymi zapatrywaniem, co prowadzi do jakiegoś ilu-

zorycznego ujmowania rzeczywistości; świat obiektywny wydaje się dlań pozorem, komedią.

Człowiek tego typu chętnie ulatuje w świat mitologii, tłumacząc wszystko „siłą wyższą”.

4. Typ introwertywny intuicyjny. Mistyczni marzyciele, wieszczowie, artyści to reprezentanci tego ostatniego typu. Intuicja introwertywna dotyczy obrazów, mających swe źródło w sferach podświadomości. Np. hebrajscy prorocy. Dzieziczne sfery podświadomości tego rodzaju nazywa Jung „archetypami”. Są to doświadczenia nagromadzone od czasów prastarych, które istnieją w podświadomości, gdyby chodziło o powierzchowne, popularne objaśnienie tego terminu; „Archetypy” mają wiele pokrewieństwa z „archaicznymi reakcjami” Junga, a więc reakcjami charakterystycznymi dla człowieka pierwotnego. Decydujące dla intuicyjnego typu są jego „wewnętrzne wizje”. Ich znaczeniem się interesuje, do ich wewnętrznego sensu dostosowuje życie. Dlatego to, co dzieje się w nim jest do rzeczywistości nieprzystosowane. Mowa jego jest subiektywna, argumentem brak „siły dowodowej” przekonać mającej np. ekstrawertyka (Św. Jan Chrzciciel — prorokujący przyjście Chrystusa Pana). Umie on tylko objawiać a nie umie wytłumaczyć i uzasadnić swego przeżucia. Na zewnątrz cechuje ten typ zamknięcie się, niepewność, zafrasowanie. Wzrok ich oczarowany bogactwem subiektywnych wydarzeń, nie widzi niejako obiektywnych faktów i sytuacji. Charakter ich wynurzeń jest fragmentaryczny i epizodyczny. Brak im ciepła w stosunku do innych ludzi, tak charakterystycznego dla każdego ekstrawertyka np. Nie rozumie się ich słów, nie docenia wartości. Życie ich jednak, często wzór cnót, mówi wiele o tych ludziach — o wiele więcej niż ich „niejasne” dla nas słowa.

Tak przedstawia się najogólniej — w popularny sposób ujętą — typologia C. G. Junga, rzucająca tak wiele światła na nieznane dotychczas strony życia duchowego człowieka.

Recenzje.

Dr. J. Klemensiewicz. **Dydaktyka nauki o języku ojczystym.** Zasady i zagadnienia. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1929.

Przystępując do pisania omawianej książki, zdawał sobie autor sprawę, że na zbudowanie pewniejszej teorii dydaktycznej nauki o języku, opartej na celowo urządzonej obserwacji i doświadczeniu trzeba będzie czekać długie lata jeszcze. Że dotychczas takiej doskonałej dydaktyki nie zbudowano, tłumaczy licznymi i wielkimi trudnościami, jakie tkwią częściowo w naturze wiedzy językoznawczej, a częściowo spowodowane są przez cały spłot przez tradycję przekazanych

falszywych mniemań i uprzedzeń, z jakiego nie mogą się wywikłać uprawiający naukę o języku ojczystym. Autor, chcąc przecie nauczycielowi języka polskiego podać jakąś nieprzewodnią, postanowił dokonać próby zebrania, oświecenia i tymczasowego rozwiązania najważniejszych zagadnień dydaktyki nauki o języku ojczystym. Tę próbę oparł na szerokiej podstawie, bogatej literatury przedmiotu, swojskiej i obcej, żadnej ważniejszej pozycji nie pomijając, tak że książka poza własnym celem osiąga jeszcze uboczny doskonałego zorjentowania czytelnika w literaturze językowej swojskiej i obcej. Pierwszy rozdział książki zatytułowany: „Doświadczalna dydaktyka nauki o języku ojczystym, jej potrzeba, zagadnienia, metody”. Tymczasowe stanowisko dzisiejszej dydaktyki, wyznacza i uzasadnia zakres przedmiotu w niej traktowanego. Położenie autora nie było łatwe. Stojąc wobec lasu poglądów na te kwestie sprzecznych, zdał sobie jasno sprawę, że nie na ich podstawie nie zbuduje i nie zdobył się na odwagę uprzątnięcia pola, na którym trzeba zacząć budować na nowo: wysunął postulat dydaktyki doświadczalnej. Uświadomiwszy sobie, że budowanie jej musi potrwać długie lata, znów ręk nie opuszcza, ale z otuchą zabiera się do zbudowania tymczasowego aparatu dydaktycznego do użytku nauczycieli-polonistów. Wielka to zasługa mieć odwagę zwłaszcza jeżeli, jak w tym wypadku, impreza się powiedzie. Bardzo ważny rozdział drugi, zatytułowany: „Cel nauczania gramatyki i nauki o języku ojczystym w szkole” rozstrzyga wątpliwości, czy wogóle te przedmioty mogą i mają być uczone w szkole, w sensie pozytywnym, a najzupełniej przekonująco, przy czym na pierwszy plan wysuwa gramatykę teoretyczną, naukę o języku na podstawie ojczystego, a w drugim rzędzie dopiero uwzględnia gramatykę jego opisową, ściślej pewne jej oddziały, trudniejsze i sporne, traktowane nie w wykładzie systematycznym, ale w ćwiczeniach. Słuszność swojego stanowiska „obronił” autor w całej rozciągłości i wobec postulatów pedagogiki szeroko pojętej i wobec postulatów psychologii. W szczególności przekonał dostatecznie czytelnika, że zagadnienia językowe mogą w młodocianym umyśle wzbudzić zainteresowanie, kamień węgielny wszelkiego nauczania, przekonał go też o wyjątkowych zaletach i wartości dydaktycznej

¹⁾ „Orzecznik przy formach osobowych słowa być” (Prace filologiczne XII str. 125—131); „Szczatki niezłożonej odmiany przymiotników w staropolszczyźnie” (Pr. Fil. XII str. 119—129); „Język polski”. Podręcznik do nauki o języku ojczystym (dla kl. V (11) gimnazjalnej). Cz. I. Znaczenie i życie wyrazów. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1926. „Projekt prawideł poprawnej wymowy, polskiej”. (Język polski XIII. 4—12, 33—40); „O niektórych osobliwościach języka Wyspiańskiego” (Język polski XII, 6—15, 52—59); „Biblioteka podręczna nauczyciela języka polskiego”. Nauka o języku. Warszawa 1925. (NB, broszurka ta zawiera także krytyczną trafną ocenę zalecanych książek); recenzja Stanisław Szober „Podręcznik do nauki języka polskiego w seminarjach nauczycielskich” (Język polski XII, 89—94, 119—129); „Metodyka nauczania

nauki o języku, zmuszającej unyść do liczenia się z rzeczywistością, co ma doniosłe znaczenie wychowawcze, wpajającej rozumną miłość języka ojczystego, a więc potęgującej *eo ipso* patriotyzm, kształcącej uczucia estetyczne przez rozważania językowe, które dopomagają do pełniejszego rozumienia języka jako tworzywa artystycznego. Że językoznawca potrafił się oprzeć pokusie zupełnego wyeliminowania przy nauce gramatyki celów normatywnych, to trzeba specjalnie grubą kredką na jego dobro zapisać: językoznawcy są bardzo na ową pokusę łechciwi, a normy językowe, bez których żyćby nie można, któż ma dać, jak nie szkoła? Podnieśmy też, że autor, doświadczeniem dydaktycznym nauczony i taktem trafny powodowany, zrywa z szablonem przerabiania w szkole systematycznej gramatyki praktycznej, co jest czynnością bezcelową, a więc szkodliwą, zaleca natomiast wybór pewnych szczegółów, wymagających rzeczywiście oświelenia i nauczania; wybór taki opierałby się na momentach regionalnych; za to nawiązanie do tak owocnej w życiu kulturalnym narodu zasady regionalizmu jak największe uznanie autorowi się należy. Z tem w związku nie zapomnijmy słów uznania za słuszną i taktowną wskazówkę w sprawie nauczania języka polskiego na terenach mniejszościowych, według wskazań dydaktyki obcych języków nowożytnych. Jaki jest pogląd autora na stopnie i okresy w nauce o języku ojczystym (treść rozdziału III-go), doskonale uzmysławia tablica, zamieszczona na str. 66. Stopnie owe i okresy oparte są na niepewnych, co prawda, danych nauk młodych jeszcze bardzo, psychologii pedagogicznej i pedagogiki eksperymentalnej. W rozdziale czwartym p. t. „Szkolny zakres nauki o języku ojczystym” znajdzie nauczyciel języka polskiego cenny dla siebie wykaz wiadomości z nauki o języku dla poszczególnych okresów i lat pracy szkolnej — taki a nie inny dobór jest przez autora przekonywująco uzasadniony. Ostatni rozdział książki, najobszerniejszy i najważniejszy, zawiera istotną jej treść: „Zasady metodyki nauki o języku ojczystym”. Poświęciwszy parę słów początkowych metodzie nauki o języku wogóle, załatwiwszy się z odparciem zarzutu, jakoby oschłość nauki o języku była przyczyną niechęci nauczycieli do zajmowania się tą nauką w szkole, przeprowadza autor w tym końcowym rozdziale szczęśliwą myśl po-

nia głosowni opisowej w gimnazjum”. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1996. „Nauka gramatyki języka ojczystego zagranicą” 1) Austria, 2) Niemcy (język polski XII, 108—116, 129—138), 3) Francja (język polski XII, 75—88), 4) Szwajcaria (język polski XIII, 134—142, 171—177); Cel nauczania gramatyki języka ojczystego w szkole” (Symbolae grammaticae in honorem Joannis Rozwadowski Volumen 11. Cracoviae 1928, str. 487—500) (jest to zmieniony trochę rozdział omawianej książki); recenzje; Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego. Język polski (gimnazjum wyższe). Warszawa, Książnica Polska 1923. (język polski X, 15—24, 51—59).

dania nauczycielowi zarysu metodyki pojedynczej lekcji nauki o języku. Poprzedza go szczegółowym, na okresy (trzy) podzielonym układem materiału językowo - gramatycznego, który jest rozwinięciem programu ogólnego, naszkicowanego w rozdziale czwartym. Postępowanie nauczyciela, budującego lekcję nauki o języku, powinno być, wedle słusznego zapatrywania autora, określone najistotniejszym celem tej nauki t. j. ćwiczeniem i rozwijaniem myślenia na materiale językowo - gramatycznym. Do doskonałej teorii budowy lekcji dołącza autor schemat ogólny przebiegu takiej lekcji, zaczerpniętych z różnych zakresów nauki o języku i na różnych stopniach nauczania wykonanych — te nauczycielowi mogą oddać rzetelne usługi jako wzory poprostu świetne. Nie dlatego żeby inne były gorsze, ale dla krótkości podniosę tylko dwie: lekcję o „Wstecznem upodobnieniu spółgłosek pod względem dźwięczności“, odznaczającą się nie chybiającym celem rodzajem kolejności poszczególnych ogniw lekcji, i grupę lekcji „O imionach i nazwiskach“, w których autor pokazał, jak szerokie horyzonty może przed uczniem roztworzyć tak pozornie nieciekawy temat, jeżeli go ujmie językoznawca ze solidną wiedzą fachową, obdarzony nadto kunsztem dydaktycznym. Na dalszych stronach pokazuje autor liczne nawiązania nauki o języku do innych działów przedmiotu, noszącego nazwę „język polski“ i do innych przedmiotów; nawiązania te określają wysoką wartość nauki o języku ze stanowiska zasady koncentracji. W związku z omawianiem potężnego czynnika zainteresowania przestrzega autor słusznie przed skrajnymi hasłami, domagającymi się, by nauczanie zostało usunięte, a w jego miejscu zapanowało uczenie się — skutki byłyby tylko ujemne. Zamyka słowami krytyki podręczników gramatyki opisowej dla stopnia niższego i średniego. Wedle autora dają one zbyt wiele gotowej wiedzy, co kryje w sobie poważne niebezpieczeństwo dla nauczania; radzi je zastąpić zbiorami metodycznych ugrupowań faktów oraz ćwiczeń; myśli tej ze wszelkimiż można przyklasnąć: nie chodzi wszak o to, by uczynić ucznia posiadaczem niezbyt cennego samego w sobie skarbu wiedzy martwego, ale o to, by w nim wzbudzić potrzebę i możliwość ustosunkowania się do tego bezcennego narzędzia jakim jest język, co nas jeden nad poziom zwierzęcia wyniosł.

Książka, co już wyżej wyznażyłem, stoi na wysokim poziomie wiedzy współczesnej. Opiera się na najświeższych badaniach, uwzględnia literaturę także najnowszą, krajową i zagraniczną, skrzętnie w tekście cytowaną. Tubym zrobił uwagę, że autor przez nadzwyczaj sumienne powoływanie się na źródła, ważne co prawda skrupulatnie i oceniane trafnie, mimowoli obniżył może w oczach czytelnika stopień niewątpliwie wysoki oryginalności swojej pracy. Co do wartości dydaktycznej książki wykazał w niej autor na żywym przy-

kładzie pełne swoje prawo do tego, być przewodnikiem innych na tem polu, wymagającym nie tylko wiedzy, ale także i może więcej jeszcze, sztuki. Dbałość o utrzymanie wysokiego poziomu ideałów wychowawczych technię z każdej karty. Wreszcie, dla dokładności, i to jeszcze podniosę, że także co do szczegółów natury technicznej, jako to rodzaj papieru, druku etc., nic książkę zarzucić nie można, owszem składają się wszystkie na wrażenie zupełnie dodatnie, powiedziałbym nawet estetyczne. Zamknę wyrażeniem nadziei, że koła nauczycielskie książkę oddawna upragnioną, odpowiadającą istotnej i palącej potrzebie, przyjmą z najwyższem uznaniem i wdzięcznością, a najwyższa magistratura szkolna zaliczy ją w poczet podręczników obowiązujących.

E. Klich.

M. Mścisz, *Geografia dla kl. IV szkół powszechnych*. Nakład M. Arcta 1929.

Nauczanie geografji w szkołach powszechnych i średnich wydaje coraz lepsze wyniki dzięki coraz lepszemu przygotowaniu naukowemu i dydaktycznemu nauczycieli - geografów, a powtórę dzięki i temu, że w tej dziedzinie pracują wybitnie uzdolnieni pedagogowie - autorowie, wkładający wiele trudów dla ułatwienia pracy nauczycielstwu. Wśród autorów podręczników geograficznych ustala się nazwisko prof. M. Mścisza, autora kilku cennych prac a wśród nich poważnego dzieła: „Zarys Metodyki Geografji“, którego II wydanie opuściło niedawno prasę.

Podręcznik Geografji dla klasy IV szkół powszechnych ujmuję systematycznie naukę geografji Polski, co jest zgodne zarówno z planami obowiązującymi, jak i z najnowszym projektem planów nauczania, wydanym przez Ministerstwo W. R. i O. P. Książka prof. Mścisza obejmuje następujące rozdziały: 1. Nasz krajobraz. 2. Powiat. Województwo. Państwo. 3. Pomiary w polu. 4. Rysunek szkicowy. 5. Obserwacje pagórka. Model. Warstwie. 6. Mapa Polski. 7. Mierzenie na mapie. 8. Rzeźba ziem polskich, 9. Nizina Wielkopolska, 10. Morze Bałtyckie. 11. Nasze góry. 12. Wisła, główna rzeka w Polsce. 13. Podróż Wisłą. 14. Warta, Niemen, Dniestr, Prypeć. 15. Klimat i wody. Rośliny i zwierzęta. 16. Mieszkańcy Polski. 17. Wytwórczość ziem polskich. 18. Drogi komunikacyjne. 19. Miasta w Polsce. 20. Jak rządzi się państwo. 21. Sąsiedzi Polski. 22. Podróż z Polski na Zachód. Punktem wyjścia jest zatem krajobraz rzeczywisty. W ten sposób stara się autor dać nauczycielowi i młodzieży taką książkę, w której uwzględni najbardziej nowoczesny pogląd na geografję, jako naukę o krajobrazie.

Istnieje w realizacji programu nauczania geografji w 4 klasie szkoły powszechnej ta trudność, że całokształt pogadarek geograficznych musi nawiązywać do środowiska życia

i pracy ucznia i dlatego napisanie podręcznika dla tej kategorii społeczności klasowej nastręcza specjalne trudności. Musimy jednak przyznać, że autor wywiązał się należycie z tego zadania. Obserwacje wstępne opiera na wiadomościach z geografii ogólnej, wskutek czego buduje równocześnie fundamenty wiedzy ucznia i ułatwia mu zrozumienie krajobrazu opisywanego, daje młodzieży wiedzę rzetelną, na dobrych podstawach ugruntowaną. Mimo to podręcznik zarówno pod względem naukowym jak dydaktycznym odpowiada poziomowi czwartej klasy. Również podręcznik nie jest ani zbyt obszerny ani przeładowany. Całość materiału przedstawiono na 100 stronach, co przy 60—70 godzinach rocznie można wyczerpać, zwłaszcza że wiadomości najważniejsze są podane w przystępnej formie i w oparciu na dobrze przemysłanych ćwiczeniach.

Całość podręcznika stoi podstawowo na przewodnich myślach szkoły twórczej. Autor troszczy się o to, by pobudzić współpracę młodzieży w doszukiwaniu się praw geograficznych, zachęcić ją do pracy, pogłębić uczucia patriotyczne, wyrabiać cnoty obywatelskie.

W układzie podręcznika uwzględnia autor przyrodzone jednostki geograficzne, co należy uznać za bardzo dodatnią cechę. Również z uznaniem należy podkreślić, że w części szczegółowej kładzie duży nacisk na topografię, co w tym wieku jest bardzo aktualne, gdyż młodzież chętnie ją sobie przyswaja. Wielką wartość dydaktyczną mają liczne ćwiczenia doświadczalne, ciekawie zestawiane, a wszędzie wymagające tak technicznej jak i umysłowej sprawności od młodzieży.

Język w całej książce jest jasny i poprawny. Liczne ilustracje wymagałyby tu i ówdzie poprawek w drugim wydaniu, zwłaszcza ryciny: 41, 76, 83 i 93. Rysunek 90 został przedstawiony odwrotnie, czego w korekcie widocznie nie zauważono. Zdaje mi się, że autor wprowadza za wiele instrumentów, jak na czwartą klasę. Zastrzeżenia powyższe nie mają oczywiście większego znaczenia, należałoby je jednak uwzględnić w drugim wydaniu.

Julian Szpunar.

M. Mścisz. *Geografia Polski dla szkół średnich ogólnokształcących.* Nakład M. Arcta, Warszawa 1929. Stron 228, ilustracji 165.

Literatura szkolna jest stosunkowo dość zasobna w podręczniki geografii Polski dla szkół średnich, gdyż w obiegu są prace St. Pawłowskiego, Sobińskiego, Sosnowskiego, Radlińskiego, a obecnie p. Mścisz wydał również podręcznik *Geografii Polski*, świeżo zatwierdzony do użytku w szkołach średnich.

Ocena podręcznika do nauki geografii Polski jest dość trudna, albowiem z jednej strony należy brać pod uwagę walory naukowe książki, a z drugiej jej walory dydaktyczne

i wreszcie, co również nie jest bez znaczenia, możliwość wykorzystania jej w szkole. Nie ulega bowiem najmniejszej wątpliwości, że nauczanie geografii Polski w gimnazjach odbywa się obecnie w warunkach jak najmniej korzystnych. Przedmiotu tego uczy się w klasie czwartej, w której z powodu pewnych wadliwości programowych młodzież nie posiada zasadniczych wiadomości z geografii ogólnej. Autor omawianego podręcznika zauważa też słusznie, że brak przygotowania jest przeszkodą tak silną, że z geografii Polski czyni przedmiot trudny wskutek czego wyniki nauczania są przeważnie problematyczne. To też autor kieruje się ideą przyjęcia z pomocą młodzieży i uważa za swój obowiązek ułatwienie pracy w szkole zarówno nauczycielowi jak i uczniom. Autor rozwiązuje zadanie w ten sposób, że w toku przedstawienia materiału rzeczowego nawiązuje do wiadomości z geografii ogólnej i na nich każdorazowo rozbudowuje odpowiednie grupy zjawisk i opisy krajobrazów. Jest to swojego rodzaju nowość w naszej literaturze podręcznikowej i tę nowość uważamy za bardzo pożądaną przynajmniej tak długo, jak długo utrzymają się w gimnazjach dotychczasowe plany nauczania geografii.

Obok wiadomości z geografii ogólnej wprowadza autor w dość znacznym zakresie wiadomości z geologii i morfologii ziem polskich, co jest również nowością, całkowicie uzasadnioną. Autor bowiem nie tylko teoretycznie uznaje, że geografia jest nauką wyjaśniającą, ale ten punkt widzenia wprowadza praktycznie w swoim podręczniku i konsekwentnie uczy młodzież obserwacji krajobrazu, wykrywania jego genezy i wyjaśnienia zjawisk w fazie obecnej. Ten punkt widzenia znalazł się po raz pierwszy w podręczniku szkolnym, a jego konsekwentne przeprowadzenie wyróżnia pracę Mściszka od innych podręczników geografii Polski.

Układ podręcznika jest również odrębny. Sam autor wyjaśnia w przedmowie, dlaczego taki a nie inny układ zastosował. Całość jest podzielona na trzy części. W części pierwszej omawia Polskę jako całość (położenie, wielkość, granice, kształt, czynniki kształtujące rzeźbę, dzieje i budowa geologiczna, ukształtowanie powierzchni, klimat, wody lądowe, świat roślinny i zwierzęcy, morze Bałtyckie). Autor uważa, że ze względu na specjalne trudności, z jakimi walczy nauczanie geografii Polski w szkołach średnich ogólnokształcących — należy przed opracowywaniem części regionalnej i działu antropogeograficznego stworzyć w umysłach młodzieży odpowiednią podbudowę. W ten sposób autor usiłuje przygotować młodzież do właściwej pracy geograficznej, jaką jest nauka o polskich krajobrazach.

Część druga obejmuje geografję regionalną Polski, zaś część trzecia naukę o człowieku. W części regionalnej przechodzi autor od partyj łatwiejszych do trudniejszych, w czym

znać posunięcie wytrawnego pedagoga, umiającego wyko-
rzystać wszystkie dostępne środki i metody celem ułatwienia
pracy młodzieży. Część antropogeograficzna jest stosunkowo
bogata, a obejmuje zagadnienia: przyroda a człowiek, ele-
menty etniczne i typy antropologiczne, język polski i jego
obszar, stosunki ludnościowe, kultura duchowa, osady, wy-
twórczość, handel, komunikacja, administracja państwa,
wolne miasto Gdańsk, Polacy poza granicami państwa.

Podręcznik prof. Mścisza jest stosunkowo obszerny, lecz
dokładny i nierozwlekły, a opracowany fachowo i nowo-
żytnie. Lecz niema na świecie niczego absolutnie doskona-
łego, więc i w podręczniku Mścisza są dość liczne usterki
i niedopatrzienia. Uważamy, że w pierwszym wydaniu jest
trudno uniknąć takich czy innych usterek, należy je więc
w II wydaniu usunąć. Zasadniczo są one jednak bez więk-
szego znaczenia. Autor zna przedmiot i umie pisać żywo
i zajmująco, przyczem naczelną jego troską jest dążenie, by
niezeń nie tylko poznał swój kraj, lecz go ukochał i umiał dla
niego pracować. Bogaty materiał ilustracyjny, a zwłaszcza
wprowadzenie licznych, celowo i umiejętnie dobranych cwi-
czeń, oraz wiele wyjaśnień i uwag poza tekstem podnoszą
w znacznej mierze wartość tej pracy i przyniosą szkole nie-
wątpliwe korzyści.

Julian Szpunar.

Dr Jan Piaget, Mowa i myślenie u dziecka. Przedmowę napisał
Ed. Claparède. Przeł. J. Koludźka. — Biblioteka Przekładów Dziel Pedago-
gicznych pod redakcją Dr Zygmunta Ziembińskiego. Tom 10. — Łódź-War-
szawa, Książnica-Atlas, 1929. Str. 274.

Oto przekład książki francuskiej, stanowiącej tom pierw-
szy¹ badań prof. Piageta „nad logiką dziecka“ (Etudes sur
la logique de l'enfant). Praca ta jest niezmiernie cennym do-
robkiem psycho-pedagogicznej literatury lat ostatnich. Opu-
blikował ją znakomity psycholog genewski najwcześniej bo
w roku 1923. Ze względu na swą treść nie tworzy ona, by-
najmniej, systematycznej i zaokrąglonej całości, przeciwnie,
każdy rozdział tej książki stanowi właściwie oddzielne studjum
każdy rozdział jest opracowaniem rezultatów, uzyskanych
z przeprowadzenia jakichś specjalnych badań nad dziećmi
myśleniem. Tematy poszczególnych opracowań bywają różne,
zato wspólny jest ich cel końcowy oraz metoda. Jeśli autor
pokazuje nam zaobserwowane przez siebie fakty, jeśli opi-
suje różne doświadczenia i omawia ich wyniki, to czyni to
zawsze w tym wspólnym celu, aby wykazać, iż myślenie
kilkuletniego dziecka daleko odbiega od my-

¹ Przekład następnego tomu, zamykającego wyniki badań, ukaże się
w najbliższym czasie [mam tu na myśli pracę p. t.: „Sąd i rozumowanie
u dziecka“]. W tejże samej bibliotece pojawi się książka Piageta z roku 1926:
„La représentation du monde chez l'enfant“ [jak sobie dziecko przedstawia
świat].

ślenia wykształconego i inteligentnego człowieka dorosłego, że prawidła oraz normy obu rodzajów myślenia są zupełnie różne, a dalej, że główną przyczyną tej odmienności obydwu struktur myślowych jest to, że myśl dziecka jest mało jeszcze uspołeczniona w porównaniu z uspołecznieniem myśli dorosłego, że wreszcie swobodna i ochotna współpraca umysłowa rówieśników stanowi kardynalną podstawę ewolucji progresywnej dziecięcego intelektu, że taka właśnie współpraca daje główną gwarancję przejścia od niższych form myślenia do wyższych.

Najniższą formą ludzkiego myślenia jest myślenie autystyczne, cechujące niektórych umysłowo chorych, mianowicie schizofreników. „Myślenie autystyczne jest podświadome, to znaczy, że cele, do których zmierza, albo zagadnienia, które sobie stawia, nie są obecne w świadomości. Nie jest ono przystosowane do rzeczywistości zewnętrznej, lecz stwarza sobie samo pewną rzeczywistość, rzeczywistość fantazji lub marzenia; zmierza nie do ustalenia jakichś prawd lecz do zaspokojenia pragnień, jest ściśle indywidualne i nie może być udzielane jako takie za pośrednictwem mowy. Operuje bowiem przede wszystkim obrazami, i na to, żeby się udzielić otoczeniu, musi się uciekać do dróg pośrednich, wywołując przy pomocy symbolów i mitów uczucia, które niem kierują“. Ten rodzaj myślenia jest przeto myśleniem nieuspołecznionem, a więc: 1) niedostosowaniem do jakichkolwiek innych punktów widzenia i 2) nie dającym się udzielić nikomu.

Na wprost przeciwnym krańcu w porównaniu do autyzmu stoi myślenie uspołecznione, a więc myślenie: 1) dostosowane do punktów widzenia innych osób i przytem 2) dające się innym zakomunikować. Myślenie pierwsze (autystyczne) jest wynikiem potrzeb, zjawiających się na tle życia ściśle indywidualnego, jednostkowego, myślenie drugie (uspołecznione) jest kierowane przez ciągle postępujące przystosowywanie się jednych jednostek do drugich. „Myślenie kierowane jest świadome, to znaczy dąży do celów obecnych, w świadomości myślącego; jest ono rozumowe, inteligentne, to znaczy, że jest przystosowane do rzeczywistości i stara się na nią oddziaływać; może ono być prawdziwe (w znaczeniu prawdy empirycznej lub logicznej) i może być udzielane za pośrednictwem mowy“.

Jakież miejsce zajmuje myśl dziecka w stosunku do dwóch powyższych rodzajów myślenia? Prof. Piaget wykazuje dowodnie, że dziecko myśli egocentrycznie, to znaczy w sposób pośredni między sposobem myślenia autystycznego a sposobem myślenia socjalnego. Wprawdzie dziecko, tak samo jak i dorosły, usiłuje przystosować się w swem myśleniu do świata

obiektywnej rzeczywistości, ale natrafia ono tutaj na nierównie większe trudności, aniżeli człowiek dorosły, gdyż formy myślenia jemu właściwe są więcej autystyczne, niż rozumowe i logiczne. Dziecko prawie nie zna sądów przedstawionych, tylko sądy wyznawane (przekonania, przeświadczenia). Nie dowodzi i nie kontroluje żadnych twierdzeń, lecz intuicyjnie przyjmuje je lub odrzuca. Od jednych przekonań przechodzi bezpośrednio do następnych, zapominając całkowicie o tych, od których wyszło. U podstawy podobnego rozumowania leży zazwyczaj albo jakaś niezupełnie jasna i świadoma analogia, albo też jakieś wspomnienie z dawniejszych przeżyć własnych i rozumowań. Niemały również wpływ na przebieg dziecięcego myślenia wywierają jego osobiste sądy o wartości.

O egocentryzmie dziecka wnosi Piaget na podstawie wyników, uzyskanych z trzech specjalnych badań, których opis znajduje się w pierwszych trzech rozdziałach referowanej książki.

Pierwsze badanie dotyczyło jednego z zagadnień psychologii funkcjonalnej. Chodziło tutaj mianowicie autorowi o przekonanie się, jakim to potrzebom usiłuje dziecko zadośćuczynić wtedy, kiedy mówi. W tym celu zastosowana została codzienna obserwacja ciągła do kilkorga dzieci, uczęszczających przed południem do „Domu Dziecięcego” (Maison des Petits) przy Instytucie Rousseau’a: kto prowadził obserwację, ten notował jednocześnie wszystko, cokolwiek dziecko wypowiedziało, wraz z kontekstem. Całość wypowiedzi każdego dziecka (poddanego osobnej obserwacji w ciągu miesiąca) podzielił Piaget na części, wyrażające odrębną myśl (zdania), ponumerował je i rozklasyfikował według następujących elementarnych kategorii funkcjonalnych dziecięcej mowy: 1) powtarzanie (echolalia), 2) monologowanie, 3) monologowanie we dwoje albo zbiorowe, 4) informowanie przystosowane, 5) krytykowanie, 6) rozkazy, prośby i groźby, 7) pytania i 8) odpowiedzi. Zespół pierwszych siedmiu kategorii to mówienie samorzutne dziecka. W obrębie mówienia samorzutnego wyróżnia autor dwie grupy wspomnianych kategorii: grupę mówienia egocentrycznego (1) powtarzania, 2) monologowania, i 3) monologowanie we dwoje albo zbiorowe), oraz grupę mówienia społecznego (4) informowanie przystosowane, 5) krytykowanie, 6) rozkazy, prośby i groźby oraz 7) pytania). Mimo, że obserwowane dzieci znajdowały się w warunkach niczem niekrępowanej swobody, mimo że mogły pracować, bawić się lub mówić wedle własnego upodobania, to jednak mówienie egocentryczne wyniosło 43%—47% mówienia samorzutnego u dzieci w wieku od 5 do 7 lat, a 54%—60% u dzieci od 3 do 5-letnich. Nie należy o tem zapominać, że wymienione współczynniki egocentryzmu (0.43—0.47 oraz 0.54—0.6) dotyczą jedynie mówienia samorzutnego, a więc dotyczą

one tego tylko myślenia, które jest wyrażane przez dziecko w słowach (mającego zatem pozory myślenia uspołecznionego), a nie dotyczy, bynajmniej, całości myślenia, z którego znaczna część z pewnością nie jest wogóle wyrażalna.

Drugi rodzaj badania zmierzał do wykrycia typów i ustalenia kolejnych stadiów, przez jakie przechodzą rozmowy dzieci w wieku od lat 4 do 7. Tutaj autor wykazał, że nawet w obrębie uspołecznionej mowy dziecka istnieją stadia niższe, pierwotne, w których nie ma się do czynienia jeszcze z podobną wymianą myśli, jaka cechuje rozmowy ludzi dorosłych. Dziecko, pozostające na tym poziomie, nie usiłuje zrozumieć swego rozmówcy, nie stara się wnikać w jego punkt widzenia a własnego nie uzasadnia. Niema tu jeszcze dyskusji, istnieje tylko zderzanie się dwu przeciwnych stanowisk; brak tu motywacji i wzajemnego rozumienia się.

W jakim stopniu dzieci nie rozumieją tego, co do siebie mówią i co jest przyczyną tego wzajemnego niezrozumienia się? Zagadnienie to było przedmiotem trzeciego z kolei badania objawów dziecięcego egocentryzmu. Dwa doświadczenia zostały tutaj zastosowane: jedno z opowiadaniem, drugie z objaśnianiem. Badający wysyła najpierw jedno z dwójga dzieci za drzwi, a drugiemu albo odczytuje powoli zgóry przygotowany tekst jakiegoś opowiadania, albo też pokazuje mu rysunek jakiegoś przyrządu mechanicznego np. strzykawki lub kurka) i objaśnia jego funkcjonowanie; następnie poleca słuchającemu dziecku („sprawozdawcy“) powtórzyć to samo opowiadanie względnie objaśnienie temu dziecku, które było dotychczas za drzwiami („odtwórca“); wreszcie dziecko-odtwórca ma wykonać to samo polecenie, które przed chwilą zostało wykonane przez dziecko-sprawozdawcę. Okazało się, że zarówno opowiadania jak i objaśnienia podawane przez odtwórców pozostawiały bardzo wiele do życzenia. Nikła jest poprostu ilość punktów, zrozumianych przez odtwórcę w porównaniu do tej ilości, którą rozumiał sprawozdawca.

Co jest przyczyną tego zjawiska? Oto egocentryzm sprawozdawcy i egocentryzm odtwórcy. Sprawozdawca prawie wszystko rozumiał z tego, co usłyszał z ust badającego, ale stosunkowo niewiele powtórzył odtwórcy, albowiem z powodu egocentryzmu niebardzo potrafił się wypowiedzieć, a zresztą nie uważał tego za zbyt potrzebne i konieczne, gdyż sądził, że to, co on rozumie, winno być wiadome i zrozumiałe dla wszystkich. Odtwórca rozumiał bardzo mało, gdyż wszystko od początku wydawało się być dla niego jasnym; nie miał żadnych wątpliwości i nie pytał sprawozdawcy o nic, albowiem wszystko ujmował odrazu z własnego egocentrycznego punktu widzenia.

Dziecko, nie znające innych punktów widzenia prócz własnego, nie potrafi przyjąć postawy obiektywnej wobec żadnego zjawiska. Egocentryzm nie pozwala mu nigdy na

przeprowadzanie ścisłej analizy logicznej, egocentryzm utrudnia mu zawsze dokonywanie obiektywnej syntezy, a ułatwia syntezę subiektywną. To też myślenie egocentryczne nie ma charakteru dyskursywnego; myślenie egocentryczne jest zarazem myśleniem synkretycznym. Dziecko posługuje się tutaj schematami obrazowymi i schematami opartymi na analogii, nie dedukuje, tylko przechodzi wprost od przesłanek do wniosków za pośrednictwem jednego aktu intuicyjnego, zawsze nacechowanego silnem przekonaniem i niezachwianą pewnością.

Zjawisko synkretyzmu myślenia zaobserwował autor dokładnie przy zastosowaniu takiego doświadczenia, w którym daje się najpierw dziecku do przeczytania 10 przysłów — potem wręcza mu się na oddzielnych kartkach 12 zdań, z których 10 wyrażają, w formie nowej te same myśli, co 10 danych przysłów — a następnie poleca mu się dobrać do każdego przysłowia zdanie, które mu odpowiada. Autor stwierdził (rozdz. IV), że dzieci nie tylko synkretycznie ujmują zdania usłyszane, jak je ktoś wypowiadał, lecz także same synkretycznie wiążą ze sobą te zdania, same synkretycznie rozumują. Zjawisko pierwsze nazwał Piaget synkretyzmem rozumienia, zjawisko drugie — synkretyzmem rozumowania. Synkretyzm rozumienia polega na tem, że tutaj ujęcie i zrozumienie całości poprzedza ujęcie i zrozumienie szczegółów, a dalej, że zrozumienie szczegółów dokonywa się źle lub dobrze, zależnie od tego, jakim był schemat: błędnym, czy trafnym. Synkretyzm rozumowania polega znów na globalnem zlewaniu się dwu następujących po sobie zdań. Implikacja międzyzdaniowa ma tutaj charakter subiektywny, u podstawy leży wspólny schemat; jedno zdanie jest zawsze przekształcane i niejako przetrawiane przez zdanie drugie.

W myśleniu synkretycznym spotyka się według Piaget'a zjawiska bliższe myśleniu autystycznemu, marzeniom i snom, aniżeli myśleniu logicznemu. Mniej tu występuje ścisła analiza i obiektywna synteza, a więcej ujęcie globalne i subiektywny schemat; nie uogólnianie i nie abstrakcja wchodzi tu w grę, ale raczej to, co w psychanalizie nazywa się kondensacją (*Verdichtung*) i przesunięciem (*Verschiebung*).

Zagadnienie poruszone przez autora w rozdziale ostatnim (V) nie pozostaje z egocentryzmem w tak bezpośrednim związku jak synkretyzm. Autor podejmuje tutaj analizę pytań samorzutnych kilkuletniego chłopca, pytań, zadanych podczas swobodnych rozmów z nauczycielką. Zbieranie pytań rozpoczęto wtedy, kiedy chłopiec miał 6 lat 3 mies., a skończono, gdy już miał lat 7 i 1 mies. W ten sposób po upływie 10 miesięcy zanotowano 1125 pytań. Po rozklasyfikowaniu ich według rodzaju odpowiedzi oczekiwanych przez dziecko okazało się, że mało było takich pytań, któreby były wyrazem potrzeby wyjaśniania przyczynowego, a ogro-

mnie dużo takich, które świadczyły o istnieniu w psychice badanego dziecka silnie zaakcentowanej przedprzyczynowości. Dziecko to nie rozróżnia wyjaśnienia przyczynowego (eksplikacja) i uzasadnienia logicznego (implikacja) od wyjaśnienia i uzasadnienia psychologicznego. Egocentryzm utrudnia mu uświadamianie sobie własnych przeżyć intelektualnych i spostrzeganie ich subiektywnego charakteru; egocentryzm nie pozwala mu na przeprowadzenie wyraźnej granicy między porządkiem psychicznym a porządkiem fizycznym, między własnym „ja” a światem zewnętrznym. I stąd to właśnie pochodzi owa przedprzyczynowość, wyrażająca się bądź w animistycznym ujmowaniu zjawisk świata zewnętrznego, bądź w ujmowaniu ich artyficyalistycznym, finalistycznym, dynamicznym i t. p. Dopóki dziecko tkwi w swoim egocentryzmie, dopóty nie jest zdolne ani do ścisłego wyjaśniania przyczynowego, ani do ścisłego uzasadniania logicznego.

Streściłem tylko to, co wydało mi się być zasadniczym dla tej pracy. Ramy recenzji nie pozwalają mi wchodzić w szczegóły. Po te odsyłam czytelnika do francuskiego oryginału lub jego polskiego przekładu. Mogę dodać, że przekładu dokonano starannie i sumiennie; język gładki, styl prosty i przejrzysty, druk wyraźny. Nieco gorzej wypadł jedynie przekład niektórych wypowiedzi dziecięcych, zanotowanych przez Piaget'a dosłownie.

Feliks Korniszewski.

Stanisław Tyrcz i Józef Gołąbek. Czytanki polskie dla V oddziału szkół powszechnych, Książnica-Atlas.

Czytanki opracowane na podstawie najnowszych metod i zastosowane do wymagań współczesnej metodyki przy nauce języka polskiego. Materiał do czytań bogaty, starannie dobrany, odpowiedni dla wieku i rozwoju dzieci na V stopniu nauczania. Całość ujęta w 10 cykliów, obejmuje: Życie szkolne (I), wieś, miasto i ziemię ojczystą (II, IV, V), Przeszłość narodu i jego życie współczesne (VII, IX). Zajęcia i prace w różnych porach roku (III, VIII), Ustępy tak rozmieszczone, że każdy wyczerpać można na jednej lekcji, kompozycja jasna.

Brak tytułów u niektórych czytań uważać należy za szczęśliwy pomysł dydaktyczny, tak samo i czytanki ilustrowane bez tekstu. Są to środki budzenia zainteresowania i samodzielności u dzieci. Językowo bez zarzutu, prawie wszystkie czytania wyszły z pod pióra znakomitych stylistów; autorowie znaleźli odpowiednią strawę dla dziatwy, nawet u naszych najstarszych pisarzy jak: Krasiński, Karpiński i inni późniejsi. Z uwagi na młodzież szkół powszechnych, która powinna wynieść ze szkoły cześć dla przeszłości i znać ludzi zasłużonych bodaj z nazwiska, oddali autorowie dobrą usługę szkole, ułatwiając nauczycielowi okolicznościowe pogadanki

o życiu i zasługach dawnych pisarzy polskich. (Karpiński, Kochanowski, Krasicki i t. d.). Wśród ustępów umieszczono szereg przysłów, sentencji, anegdot, związanych treściowo z Czytankami.

Przysłowie uczy ujmować głęboko treść w zwięzłą a jasną formę, anegdota ożywia naukę, wprowadza do klasy humor i wesołość. Na końcu dają autorowie słowniczek ortograficzny i wykaz „Książek godnych czytania“, jako pomoc do lektury domowej ucznia. Ilustracji dosyć, przeważnie dobre, wykonane często dla ułatwienia objaśnienia technicznych nazw. Metoda objaśnień zapomocą rysunku powinna zapanować ogólnie i wyrugować tak zwane „wyjaśnienia trudniejszych wyrazów“, bo są określenia, których jednym zdaniem zbyć nie można. Za wzór takiego trafnego zastosowania ilustracji może służyć ustęp Skrobek. Określenia nie zawszę trafne, np. szlafrok jako „płaszcz ranny kolorowy“ — bo ani „płaszcz“ ani koniecznie „kolorowy“, istoty rzeczy szukać należy nie w kroju i barwie, ale wyłącznie w celu odzieży. Najślabszą stroną nauki języka polskiego jest brak ścisłości w dawaniu objaśnień: z tego źródła wypływa ta powierzchowność i blaga w wykształceniu, które się odbija na całym życiu duchowym człowieka. Autorowie zdają sobie sprawę z doniosłości tego działu nauki języka polskiego; radziny zatem zebrać wszystkie objaśnienia rzeczowe i językowe i stworzyć rodzaj słowniczka, w którym dzieci same będą sobie wyszukiwały objaśnienia. Pragnących bliżej zapoznać się z zasadami, na jakich opierają autorowie czytania polskie odsyłamy do *Przewodnika metodycznego do Czytańek Tynca i Gołębka dla V. oddziału*. Przestudjowanie tej broszurki w rozmiarach niewielkiej, ale bogatej w treść zapozna nauczyciela z ważnem zagadnieniem czytań szkolnych. Wiadomo, że metodyka czytania zwanego dotąd statarycznem przechodzi obecnie kryzys. Nastąpiła rewizja i radykalna przemiana zapatrywań na cele i metody czytania „statarycznego“. Przewodnik zaznajomi z tą kwestją doskonale, poczty o wielu sprawach, nadto poda najrozsądniejsze wzory postępowania dydaktycznego, oparte na ustępach Czytanki.

Marja Majewiczówna.

St. Tynec i Gołębek. Czytanki Polskie na kl. III gimnazjalną.
Książnica - Atlas.

Podkład Czytanki na III gimn. nie różni się od poprzednio omawianej na klasę V. Ten sam podział na 8 cykli, które zawierają materiały odpowiedni dla młodzieży starszej. Cykl I- „Twoje hasła“ zawiera podstawowe ideały młodzieży polskiej: religia, ojczyzna, rodzina, społeczeństwo. II Po polskim kraju i VII Na obczyźnie to najpiękniejszy wybór opowiadań i nowel z życia i martyrologji polskiej (do swego Boga, Sruł z Lubartowa, Niemczak i Pan Balcer w Brazylii). IV Królestwo

dzkiego zwierza zapoznaje młodzież z życiem zwierząt, przedstawionem beletrystycznie przez takich pisarzy jak London, Kipling, Orkan, Ejsmond; w dalekie kraje prowadzi w V cyklu Ossendowski, Sieroszewski, Wierzyński. Cykl VI wieś i miasto w dawnej Polsce daje wyjątki z Szajnoch, Morawskiego, Małeckiego, Kraszewskiego. Koroną całości jest VIII Nasza Rzeczpospolita, obraz losów Polski z epoki wielkiej wojny i jej odbudowania łącznie z wojną bolszewicką.

Czytanek zamyka lista lektury domowej, następnie lista Książek godnych czytania, wreszcie słowniczek ortograficzny. Nie zaprzeczając wysokich zalet książki pod względem wyboru materiału, należy zastanowić się do Czytań dla III gimnazjalnej względnie VII powszechnej o wiele wyższy poziom niż dla oddziałów niższych. Porządek cyklów należałoby zmienić w ten sposób, że po I i II powinien nastąpić VII jako III, potem VI jako IV, IV i V zredukować na jeden VI; VIII byłby VII a VIII wyposażyć w większą liczbę ustępów poetycznych i literatury pięknej, przeznaczając ten cykl do lektury domowej uczniów. Wiadomości o pisarzach zestawzić osobno chronologicznie i razem ze słowniczkiem rzeczowym dodać jako zakończenie całości. Lista lektury domowej w obecnym wyborze nie jest wzorowa, no i bardzo uboga. Lista „Książek godnych przeczytania“ zawiera wiele z lektur przeznaczonych na poprzednie oddziały. Katalogi należałoby poddać ściślejszej rewizji, żeby ze wszystkich 3 oddziałów stworzyć harmonijną całość. Wybór „Książki godnej czytania“ musi stać w związku z ideowemi zamierzeniami Czytanki. (Tu byłoby właściwe miejsce dla lektury w duchu cyklu IV i V). Ilustracje słabe, taki np. Pochód na Sybir, który zasługuje na specjalne wyróżnienie i staranne wykonanie, jest tak zamazany, że nauczyciel nie zrobi z tej plamy żadnego użytku. Papier piękny, druk wyraźny, całość robi wrażenie estetyczne. Uwagi powyżej poczynione nie obniżają wartości wychowawczej Czytań, które śmiało zaliczyć można do najlepszych podręczników w tej dziedzinie.

Maria Majewiczówna.

Kronika pedagogiczna.

ODCZYTY Z PSYCHOLOGII PEDAGOGICZNEJ NA WOŁYNIU.

Z inicjatywy i staraniem Zarządu Okręgu Wołyńskiego Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz., zwłaszcza przewodniczącego Zarządu p. Jakóba Hoffmana wygłosił Dr Henryk Rowid, redaktor Ruchu Pedagogicznego, w dniach od 29 kwietnia do 7 maja br. cykl odczytów na temat: Ważniejsze kierunki w psychologii współczesnej szkoła twórcza w szeregu miast województwa wołyńskiego, a mianowicie w Łucku, Równem, Dubnie, Krzemieńcu i w Ostrogu nad Horyniem. W każdym z tych miast obecnych było na odczytach od 260—340 osób. Prelegent, starając się

wniknąć w istotę szkoły twórczej i sformułować jej pojęcie, wykazał, że w rozwoju nowej szkoły stwierdzić można trzy główne fazy: a) W początkach dążeń reformatorskich wysuwa się na plan pierwszy uwzględnienie aktywności fizycznej w szkole jako reakcja przeciw intelektualizmowi i werbalizmowi (Koncepcja szkoły pracy). b) W miarę rozwoju i pogłębienia problemu szkoła nowa uwzględnia zarówno aktywność fizyczną jak i umysłową (Szkoła aktywna). c) Wreszcie wylania się koncepcja szkoły twórczej wynikająca z filozofii absolutnej Hoene - Wrońskiego i filozofii uniwersalnej Trentowskiego. Istota szkoły twórczej tkwi w tym, że stwarza ona w związku ze środowiskiem warunki i sytuacje, które wyzwalają energię psychofizyczne dziecka, które umożliwiając wyrażanie się w różnej postaci, ich rozwój i doskonalenie. Pracę tego rodzaju ułatwi nauczycielowi studjum psychologii, a zwłaszcza nowszych jej kierunków. W związku z tem omówił prelegent szerzej ważniejsze kierunki w psychologii współczesnej, a mianowicie główne założenia psychologii strukturalnej, behavioryzmu, psychoanalizy i psychologii indywidualnej, wykazując ich znaczenie dla pracy wychowawczej i dla doskonalenia metod nauczania. Odczyty te wygłoszone były na konferencjach nauczycielskich, zwołanych przez Kuratorium Okręgu Szkolnego Wolyńskiego i urządzonych pod względem programowym przy współudziale Zarządu Okręgu Związku Pol. Naucz. Szkół Powszecznych w Równem.

Bibliografia Pracy Społecznej świeżo wydana przez Wolną Wszecznicę Polską ratuje od niepamięci wiele poczytań ostatniego z pokoleń, które pracowało w niewoli i wydobywa na jaw dorobek pierwszego dziesięciolecia wolności.

Pragnie umożliwić badania nad pracą społeczną w Polsce i dopomóc bieżącej działalności politycznej.

Zestawia piśmiennictwo dotyczące zarówno podstaw i zagadnień teoretycznych pracy społecznej, badania spraw społecznych, szkolenia pracowników, jak i poszczególnych dziedzin.

Bibliografia ta uwzględnia sprawy etyki obywatelskiej, pomocy udzielanej rodzinie, walki z nieprawem i alkoholizmem, eugeniki, opieki nad emigracją, ochrony pracy, warunków życia i potrzeb pracowników, polityki mieszkaniowej, opieki społecznej i ubezpieczeń. Bibliografia niewątpliwie nie jest kompletna, pomimo starań o wyczerpanie wszystkich dostępnych źródeł, daje jednak podstawę do dalszej pracy bibliograficznej.

Żmudnej paroletniej pracy nad książką przewodniczyła idea służby społecznej i życzliwej pomocy wszelkim poczytaniom, mającym na celu dobro ogólne.

Z tego też względu książka ta powinna się znaleźć w ręku wszystkich pracowników społecznych.

Poradnik dla Samouków Polskiej Macierzy Szkolnej. Działy Ogólne i Nauczycielski. Cel i zakres poradnictwa. Wydawnictwo Biblioteki Centralnego biura Polskiej Macierzy Szkolnej w opracowaniu M. Małachowskiej. Książeczka orjentująca ogół w działalności Poradni, popularyzuje zagadnienie samouctwa. Wybrane z kilkoletniej korespondencji listy odzwierciedlają mniej

więcej wiernie najbardziej charakterystyczne potrzeby ogółu samouków, ich niezapokojone pragnienia, podsyćane głodem i wiedzy i życia. Rozdziały poświęcone znaczeniu książki w samouctwie, pracy samouka, wykształceniu ogólnemu i specjalizacji, mają praktyczną wartość dla szerokiego zastępu samouków, garnących się do nauki. Książkę uzupełniają informacje w sprawie egzaminów dla samouków.

Prawidła poprawnej wymowy polskiej — Bibl. Tow. Mil. Jęz.

Pol. nr. 10 — polecane nauczycielom wszystkich szkół rozp. M. W. R. i O. P. z 31 marca 1930 nr. 11, 21 S.41. — Cena 50 gr. — Zwracamy uwagę naszych czytelników na tę pożyteczną książeczkę, która rozwiązuje w najważniejszych przynajmniej szczegółach zagadnienie poprawnej wymowy. Rzeczą opracowaną przez prof. Klemensiewicza z upoważnienia i na podstawie wniosków komisji, do której prócz autora należeli prof. Benni, Nitsch i Rozwadowski: zawiera ona wyjaśnienie teoretycznej podstawy prawideł, prawidła, oraz słowniczek wyrazów wątpliwych.

Centralna Biblioteka Pedagogiczna we Wiedniu utworzona

w r. 1924 stała się szybko jedną z najlepszych i największych bibliotek pedagogicznych w świecie. W r. 1928 korzystało z niej 22.000 abonentów wypożyczono książek 43.000! Zarazem rośnie oczywiście zapas książek. W r. 1924 wynosił przy otwarciu 25.000 tomów, w r. 1927 — 100.000 tomów, w marcu r. 1929. — już 150.000. Pod tym względem przewyższa bibliotekę wiedeńską jedynie ogromna „Comeniusbücherei“ w Lipsku, posiadająca obecnie około 300.000 tomów, zwyż 10.000 abonentów i 46.000 wypożyczeń rocznie. Przy bibliotece wiedeńskiej istnieje wielka czytelnia czasopism pedagogicznych i naukowych, w której leży 450 czasopism oraz zwyż 1000 dzieł podręcznych. Wszelkie nowości księgarskie wyklada się również w tej czytelni. Utrzymuje Bibliotekę gmina miasta Wiednia.

(„Schulreicorm“ Nr. 4/29).

Prenumerata roczna . . . 10'— zł.
Dla człon. Zw. P.N.S.P. . . 8'— zł.
Cena oddzielnego zeszytu 1'50 „

Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego“ w Krakowie, Rynek Główny L. 29, II. piętro.

Półroczna 6'— zł., kwartalna 3'50 zł.

Prenumerata roczna w Ameryce 3 dol.

Ogłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 90 zł, ćwierć strony 50 zł.
 $\frac{1}{8}$ strony 30 zł, $\frac{1}{16}$ strony 17 zł; 3-krotnie o 50%, 6-krotnie o 10%, 10-krotnie o 20% taniej. Ogłoszenia w tekście o 50% drożej.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid**. Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sieńko**.

Drukarnia Jana Gablankowskiego, ul. Sławkowska L. 6.

Telefon 4465.

RUCH PEDAGOGICZNY

CHASOPISMO POŚWIECONE NOWYM PRĄDOM
W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO

ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECH.

ADRES REDAKCJI:

KRAKÓW, DZ. XII., UL. LELEWELA 6.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GL. 29, LINJA C-D.

FRANK WALSER.

Wychowanie kierowane według Filozofji Hoene-Wrońskiego.

(Dokończenie).

Uniwersytet.

Dwoistość zawodowa i kulturalna.

Nie sposób zrozumieć roli Uniwersyteitu, nie badając w szerokiej i głębokiej perspektywie antynomii kulturalno-zawodowej, która rozdziera go obecnie. Ileż sprzecznych zdań krzyżuje się wokoło pytania: „W jakim wieku rozpocząć należy specjalne zawodowe studia?” Zainteresowanie intelektualne czy artystyczne wymaga zawodu, do którego przewidująca rozważa przygotowywać się zmusza; ileż sprzeczności wywołuje wybór między niemi?

Zastanowiwszy się, spostrzegamy, że cała skuteczność nauki uniwersyteckiej zależy od jej zdolności wytworzenia harmonii między temi sprzecznemi dążnościami, t. j. przewszystkiem między kulturą ogólną a specjalizacją zawodową. Pionierami lepszej przyszłości będą ci jedynie studenci, którzy w późniejszym życiu umieją pogodzić te dwa kierunki lub doprowadzić do tego, by wzajemnie się przenikały. Ciasno pojęta zawodowość z jednej strony, a z drugiej balast wykształcenia, które pozostaje teoretycznem lub dyletanckiem, są dziełem antynomii panującej we wszechnicach europejskich i systemu, który podtrzymują, żywiąc się słuchaczami przygotowanymi na przyjętą przez nas modłę.

Wszyscy odzwyczailiśmy się od wykształcenia osobistego, które zdobywa się nieustannie przez właściwy i metodyczny użytek czasu wolnego od pracy, zaś napór trudności

gospodarczych i zmysł praktyczny doby obecnej, działają tak dalece na korzyść przewagi specjalizacji zawodowej w wieku poszkolnym, że marzyć zaledwie możemy o szczęsnej możliwości wyrobienia człowieka zarówno jako duszę świadomą i kulturalną, i jako zdolnego i pożytecznego pracownika, jako jednostkę i jako członka społeczeństwa. Poza kilku genjuszami organizacji, techniki, czy wiedzy, współczesne społeczeństwo utworzone jest z biednych przekupniów, których mierna praca odzwierciedla mierność ich kultury i nicość osobistych pobudek.

Uniwersytet odegra wielką rolę w zakładaniu podwalin pod czasy nowe, z chwilą gdy psychologia i filozofja wyjaśnia naturę antynomji, którą znosi się dzisiaj dla braku środków pozbycia się jej.

Istnieje rzeczywiście dwoistość, tkwiąca w nas samych, a nie unikniemy jej, dając przewagę jednej stronie nad drugą. Pod powłoką nauczyciela, urzędnika, robotnika, pod całą współczesną ohydą zniekształcenia zawodowego, trwa człowiek, kryje się człowieczeństwo zbuntowane, zaniedbane, doszczętnie zubożone albo nawet zbydlęcone. W najbardziej udoskonalonej technice człowiek nie wkłada już ani sztuki, ani zamiłowania, ani nawet zadowolenia. Tak więc negatywnie, człowiek sam przez się dochodzi do głosu przy pracy, i to jest cena poświęcenia kultury ogólnej na rzecz wymagań zawodowych. Z drugiej strony, wśród studentów bogatych, a jeszcze więcej pośród studentek, ileż jest takich, które umieją dużo, a nie wiedzą, co począć mają lub mogą z tym zapasem wiedzy! Wszystko co umieją, zaczerpnięte jest z książek i pozbawione charakteru istotnej umiejętności człowieka przy pracy.

Na tej to rafie rozbijają się wszelkie nowe metody, skłaniające się ku jednemu z dwóch biegunów. Jedne skłaniają się ku indywidualizmowi, drugie ku socjalizmowi. Jedne poświęcają jedność społeczną (organiczną), jednostce ludzkiej; drugie poświęcają jednostkę i właściwe jej osobiste wymagania. Ani jedno, ani drugie nie zrozumiały głębokiego znaczenia różniczkowania jednostki, oraz subtelnej równowagi, z której czerpie ona swą życiową moc. Pierwsze bowiem pozwalają jej błąkać się bez steru, drugie zaś spychają ją do roli podrzędnej. Przeto w rzadkich wypadkach, w których mróz nie zwarzy tych pierwszych paków, młodzieniec wyrasta na dziwaka, wszystkim i wszędzie obcego.

• Dwoistość systemu szkolnego.

Uniwersytet górować powinien nad systemem wykształcenia, w którym wzmagające się różniczkowanie obu biegunów tej dwoistości, zaznaczałoby się od pierwszych lat szkolnych. Już w ochronie dziecięcej, przed grą, dzieci omówią

tę grę wspólnie. Później przy grze, czy pracy ręcznej, zdolności osobiste decydować będą o wyborze poszczególnych zadań dla poszczególnych jednostek. Jednak czytanie, rachunki, pogadanki i opowiadanie bajek czy powiastek gromadzić będą zawsze wszystkie dzieci. Od 12-go roku życia mniej więcej, trzeba już będzie zwracać uwagę na zainteresowania i praktyczne uzdolnienie każdego ucznia, by przydzielić go odpowiednio do typu psychologicznego, jaki przedstawia i mając na uwadze pożytek społeczny. (Poradnictwo zawodowe jest sprawą zbyt wielkiej wagi, by wystarczyło jednorazowe — choćby nawet kilkogodzinne — zbadanie w jakiejś specjalnej chwili życia. Zainteresowania dziecka mogą ulec zmianie, a tem samem i przydzielenie go może okazać się mylne, ale w dwudziestym roku życia jednostka poczyną wyodrębniać się od gromady szkolnej, przestaje być jednym z uczniów, a staje się kimś, — kimś kto ma spełnić poszczególne zadanie i obowiązek konieczny, które są jego racją bytu w konkretnem i rzeczywistem życiu społeczeństwa.

Uwarunkowani jesteśmy nie tylko przez czas. Obecny przydział do klasy, stosownie do wieku, jest mechaniczny i materialistyczny. Wytwarza on jakiś ideał i jakąś miarę postępów szkolnych, jednolite i sztuczne, a które niweczą niezbędne zaufanie do samego siebie w typach najbardziej różniących się od ogółu i opóźniają najinteligentniejszych przez martwe zmechanizowanie.

Wokoło tego konkretnego wysiłku, skupiają się różne działy nauki i zainteresowań technicznych. Od tej chwili dziecko będzie na wpół uczniem a na wpół odpowiedzialnym pracownikiem społecznym wobec siebie i wobec innych (ale w rozlicznych związkach). Pociągnie to za sobą wzajemne przystosowanie się do siebie ogólnych wiadomości i konkretnego doświadczenia osobistego, które pozwoli w czyn wprowadzić nabyte pojęcia i w wiadomościach teoretycznych szukać odpowiedzi na wymagania praktyczne.

Reforma Brunświcka.

Ta właśnie strona zastosowania myśli filozoficznej do wychowania jest podstawą ważnej reformy szkolnej, przeprowadzanej obecnie w Niemczech Północnych (w Brunświku). Reforma ta kierowana przez prof. Wilhelma Paulsena, wywarła już znaczny wpływ poza granicami Niemiec. Dla reformatorów niemieckich nonsensem są ciasne drzwi, zaparte teorią i intelektualizmem; które Uniwersytet skrupulatnie uchyla przed żądającymi od wyższego wykształcenia mocy i uroku. Ani głęboko kulturalny człowiek, gdy się zdarzy, ani robotnik, ani istotnie wykształcony zawodowiec, nie wykazuje się zasobem wiadomości teoretycznych

i książkowych, których żąda Uniwersytet, upierający się przy zakrzepłej tradycji. Cały ten balast teoretyczny mógł być potrzebny dawniej, dziś jednak, wobec techniki współczesnej, książek i referencji, jest zgoła zbędny. Zamiast ciężkiego wysiłku dla pamięciowego opanowania teorii, Uniwersytet wymagać powinien przygotowania istotnie zawodowego, zainteresowania praktyczną pracą i biegłości w jej wykonywaniu, oraz przygotowania istotnie kulturalnego, w dziedzinie rozwoju osobistego, duchowego i głębokiego: rozwoju całkowitego człowieka, nie zaś tylko myśli jego teoretycznej. Rolą książki, a nie człowieka, jest zawierać wskazówki i objaśnienia, których żąda dziś jeszcze starszości egzamin. Rolą człowieka jest umieć te książki wyszukiwać, posługiwać się wskazówkami, jakie dają, przyswoić je sobie. Wędrownie księgozbiory i wypożyczalnie książek nie są już dziś potrzebne. Czynna epoka współczesna wymaga samodzielnego badania i realizowania.

Obecny brak racjonalnej dwoistości.

Badając głęboką przyczynę tak częstych objawów inpotencji naszego systemu wychowawczego, gdy idzie o istotne wychowanie, przyrównując do wszelkiej rzeczywistości istotnej¹, tak jak ją pojmuje Wroński, zdajemy sobie sprawę, że leży ona przede wszystkim w braku dwoistości, wyraźnie uznanej, przyjętej i rozwijanej, tudzież w braku wymiany wzajemnej wpływów dwóch biegunów, wymiany niestychanie twórczej. Dwoistość owa powtarza się wszędzie, objawem jej są dwie płcie, a dać przewagę jednej stronie nad drugą, z wyłączeniem pierwiastków jednej z nich na rzecz drugiej, jak to czyni obecnie tylu studentów, byłoby ubezwładnieniem wszelkiego twórczego dynamizmu wewnętrznego.

Dwoistość, którą przedstawia człowiek-specjalista, jest tylko jedną z wielu postaci tej dwoistości. Inną jej postacią są: teoria i praktyka. Inną jeszcze: wiedza i religia. Dwoistość prawdziwą tworzą wiedza i byt. Są one tak doszczętnie stopione we wszystkich przejawach życia, że niepodobna rozróżnić je ściśle inną drogą, jak przez teorię abstrakcyjną.

Uniwersytet Antjochji.

W jednym z uniwersytetów amerykańskich (Antjoch) studenci zmuszeni są do odbywania pięcioletniej płatnej praktyki w fabrykach, w szkolnictwie, w kupiectwie czy bankowości, w inżynierji, jednym słowem w tym dziale pracy, który odpowiada teoretycznemu działowi ich specjalizacji zawodowej, naprzemian z pięciu tygodniami pracy teorety-

¹ tekst, réalité effective.

cznej, ogólno-kształcącej i zawodowej, (ale raczej ogólno-kształcącej) w Uniwersytecie. Dwóch studentów wykonywa pracę płatną, powierzoną normalnie jednemu osobnikowi. Często praca ta jest czysto mechaniczna i pierwotna, przedstawia jednak wyjątkowe sposobności do spostrzeżeń praktycznych. Poza tym jednym interesującym wyjątkiem, zachodnie wszechnice nie troszczą się bynajmniej o praktykę studentów, (ani, zresztą, o ich życie, charakter, o ich pracę konkretną czy społeczną, ich religijność). Więcej nawet, pomiatają pracą praktyczną do tego stopnia, że organizator, zarządzający, czy człowiek pracujący rękami nie znajdzie w nich uznania, które znaleźć powinien, jako ten, który idee wprowadza w czyn.

Łącznikiem między teorią a praktyką jest obserwacja: zwiedzanie muzeów i fabryk, dalekie podróże lub nawet zwiedzanie własnego miasta, a następnie rozstrząsanie spodem nabytego doświadczenia. Wszystko to szkoły i uniwersytety współczesne zupełnie zaniedbują. Miejsce tego zajmuje książka, a więc uświadamianie się pośrednie.

Przez czas czteroletnich studjów, brak studentom uniwersytetu podniety życiowej, wiary i radości, którą nadaje wysiłek społeczny, a także rzetelnego szacunku dla prawd teoretycznych, szacunku będącego wynikiem zagadnień i poczynañ praktycznych. Człowiek wtedy tylko prawdziwie poświęca się pracy swojej, gdy tworzy, a brak tego poświęcenia się wysiłkowi swemu, — które praca teoretyczna lub zbyt wyłącznie praktyczna rzadko wzbudzić może, — pozbawia studentów tężyzny życiowej, wykoszlawia ich psychicznie, pozbawiając ich jasno określonego charakteru i poczucia własnej siły. Praktyczny cel teorii tak jest oddalony i niepewny, że traci ona cechę żywej aktualności.

Obecne reformy pedagogiczne we Włoszech oparte są na głęboko zdrowym rozsądku Croce'go, który przeczuł współzależność wyrazu i wrażenia dla każdej rzeczywistej siły.

Pierwiastek etyczny.

W sprawie trzeciej postaci tej dwoistości, Uniwersytet uważa, że moment etyczny czy moralny studenta, a więc: jego religijność, (abstrahując od formy obrzędu), jego charakter, jego cele, dążności i ideały, wykraczają poza dziedzinę uniwersyteckich wpływów. Troszczą się o to jedynie uniwersytety Middle-West (Stany Zjednoczone), są bowiem nowsze i mniej oderwane od życia społecznego i konkretnego. Czynią to jednak bez metody i bez istotnej wiedzy. Żaden uniwersytet zachodni nie pojął jeszcze tego, co stanowi istotę współzawodnictwa: działanie zasadniczych wpływów, które pchają do zdobycia wiedzy przez wysiłki powta-

rzane do nieskończoności. Temu przypisać należy, że uniwersytety są zawsze jeszcze siedliskami obowiązków, od których młodzieniec wymyka się w przeróżny sposób, starając się nieświadomie odnaleźć biegun przeciwny, biegun osobisty, artystyczny: wolnego wyboru, twórczej swobody i zachwyty.

Jakiż dowód ubóstwa dają sobie Uniwersytety, zmuszone coraz częściej ofiarowywać swoje dyplomy, jako przyętę i zachętę do podjęcia wysiłku!

Czyż li tylko warunkom epoki powojennej przypisać trzeba zanik ideału etycznego przy utylitaryzmie? Podobnie, jak kultura współczesna, rozprasza się i dzisiejszy uniwersytet. Nie rozwija bowiem jedności etycznej i metody racjonalnej, celem wprowadzenia ładu i jedności we wzrastającą wielorakość celów, interesów i pojęć.

Zakończenie.

Potrzeba Systemu.

Tyle już poczyniono prób wprowadzenia w życie teoretycznych systemów wychowawczych, stosując przytem arbitralne formuły, że każdy nowy wysiłek zmierzający do usystematyzowania wychowania czy życia, spotyka się z niechęcią. Niemniej, nigdy nieład nie zadowolni rozumu. Rozum szuka przyczyny rzeczy, t. j. ich głębi, ich spójni, ich jedności, inaczej mówiąc, żąda ładu i systemu. System jest tylko doskonałym ładem.

Nie zdołamy nigdy uczynić życie nasze pięknem ani uładzonym, jeśli pracować nad tem nie będziemy z jasną metodą i w sposób systematyczny, jak każdy artysta winien to czynić, tworząc dzieło swoje.

Streścimy się. Ten system oparty jest na rozwoju sześciu postaci, czy sześciu celów świadomości: 1) świadomości swej osobistej, niezależnej siły; 2) dobra; 3) prawdy; 4) piękna; 5) ładu i 6) harmonji. Opieramy wychowanie na dwóch przeciwnych biegunach: życia wogóle i pracy poszczególniej jednostki. Różniczkujemy to wychowanie stopniowo między temi dwoma biegunami, poddając je stopniowo wpływom jednego i drugiego celem ostatecznego scharmonizowania. By to osiągnąć, trzeba mieć na względzie: wolny rozum, moralność życia i pracy, (prawa i obowiązki), znajomość tychże (wiedza ogólna), estetykę (wybór, upodobanie osobiste, umiłowania artysty), technikę (zrozumienie geometrii) a wreszcie realizację (dzieło piękne i stworzone z ładem). Oczywiście, trzeba umieć wykorzystywać wiek ucznia, by uczyć stopniowo i z kolei tych pierwiastków wszelkiego zrozumienia i wszelkiego prawdziwego dzieła.

Wady nowych metod.

Niemal wszystkie nowe metody propagowane obecnie a pragnące zdobyć sobie uznanie tych, których nie zadawał-
nia dzisiejsze wychowanie publiczne, oparte są na sądach
intuicyjnych, zrodzonych przez doświadczenie. Dla powodu
nasuniętego przez doświadczenie osobiste, twórca nowej me-
tody wysuwa na pierwszy plan wolność, albo pracę in-
dywidualną, albo, wreszcie zabawę. Nie zdaje sobie
sprawy, że, aby oprzeć zasady ogólne na doświadczeniu,
trzebaby doświadczeń tak różnorodnych, że jeden człowiek
nie zdolny jest ich poznać, sędziów licznych, i że, pewniki
oprócz na doświadczeniach oprzeć możemy na innych jeszcze
podstawach.

Uniknąć można upartego trzymania się pojęcia wolności
czy pracy indywidualnej, — których-to pojęć łatwo się nad-
używa, opierając się na wartości powszechniejszej i racjonal-
niejszej. Nauczyciel, obdarzony niezależnym sądem, zapyta
zawsze, gdy proponuje mu się nową metodę: „co za nią
przemawia?“ a jeśli jedyna odpowiedź, jaką otrzyma na to
pytanie będzie: „ta metoda dała dobre wyniki w niektórych
wypadkach“ — z pewnością nie zadowolni się nią.

Pewność nasza nie leży w doświadczeniu, ale w zgo-
dzie doświadczenia z koniecznościami matematycznymi czy
abstrakcyjnymi.

Oto przykład: Filozofia Wrońskiego, oczywiście abstrak-
cyjna, skoro zajmuje się prawdami bardzo ogólnymi, ale jasna
i obiektywna, wykazuje z niezbitą siłą, że istota rozumna,
która-to postać jest cechą wyróżniającą człowieka, zależy
ściśle od równowagi. W pracy wychowawczej zmysł równo-
wagi górować powinien ponad wszystkim. Nawet zróżniczo-
wanie jednostki i jej zdolności dozwolone być może jedy-
nie w celu udoskonalenia równowagi społecznej czy osobistej.
Wychowawca winien przeto opierać się tyle na doświa-
dzeniu osobistym, ile na myśli racjonalnej (ogólnej), tyle
na zetknięciu z życiem, z przedmiotami, ile na pojęciach
i wiadomościach. Nie należy wychowywać ani oderwanych
ideologów, ani przyziemnych realistów. Trzeba rozwijać czło-
wieka. Ten pogląd, wprowadzony w czyn, rozwiązuje wszelkie
szerzące się dziś spory między zwolennikami liceów fran-
cuskich a zwolennikami Décroly'ego (wyszkolenia przez ży-
cie), Complex'a (rosjanin), Parject'a (amerykanin) i innych,
(a także i spór między szkołami wyznaniowymi, a tak zwa-
nemi świeckimi).

Największa pewność, jaką zdobyć możemy, stanie nam
się dostępną, gdy także i doświadczenie wykaże, że równo-
waga między sprzecznościami jest ideą górującą, najwłaś-
ciwszą, by pogodzić dążności spreczne, a tak zwalczające
się wzajemnie, a więc: ku wychowaniu przez książkę, lub

przez konkretną pracę ręczną (wychowanie przedmiotowe lub podmiotowe), ku temu, co dziecku daje teoria, lub ku temu, co samo odkrywa przez zmysły fizyczne, (zastosowanie filozoficzne, o którym wspomnieliśmy już przy naszych uwagach o uniwersytecie, tj. między kulturą ogólną a ćwiczeniem się zawodowym).

Uniwersalność tak pojętego Ładu.

Trzeba pojąć to nowe wychowanie jako porządek konieczny, (wypływający z natury naszego rozumu i z rzeczywistości) a wyprowadzony bezpośrednio z filozofii Wrońskiego.

Wielki krok byłby uczyniony ku pokojowi świata i ku jedności, gdyby ludzkość umiała pogodzić się co do ogólnych celów i środków wychowawczych.

Ta zgoda stanowić będzie podwalinę naukową dla metodycznej współpracy rodziny i szkoły. Matka posiadać będzie wyraźny i ustalony program i przyczyni się więcej niżli szkoła, do rzeczywistego wychowania całkowitej osobowości dziecka, niżej lat 10-ciu.

Przeciwnicy nasi winni zapytać samych siebie: „Jakiemi innemi środkami zbuduje się podwalinę dość racjonalną i dość ogólną, by mogła być przez wszystkich przyjęta?” Jeśli nie znajdą na to odpowiedzi — krytyka ich jest wyłącznie destrukcyjną.

Zadanie, wysunięte dziś przez rasę ludzką i jej dzieje, a nasuwające się coraz potężniej pod wpływem międzynarodowej wymiany i krytyki naukowej, to: ustalenie ważności prawdziwej wiedzy wychowania. Nigdy, wobec takiego zadania Rozum ludzki nie zgodzi się trwać w bezsile.

Czytelnicy wydawnictw periodycznych nie mają dziś czasu zastanawiać się nad głębokim znaczeniem tego, co czytają¹⁾. Ale bez tego znaczenia praktycznego i teoretycz-

¹⁾ Np. Te pojęcia o przyczynowości niezależnej, twórczości samodzielnej, rozumie samorzutnym (a także o poczuciu moralnym, zdrowym rozsądku, inteligencji matematycznej i logicznej), prócz innych rezultatów, zmuszą nauczyciela rozwijać tak szybko, ile się da, odpowiedzialność ucznia, dając mu tyle swobody, ile dziecko będzie w stanie jej użyć (a nie zmarnować) dla osiągnięcia rozumnego Ładu, (w stosunku do celów jego i środków).

Uczeń powinien coraz więcej wychowywać się sam i sfera jego wolnego wyboru rozszerzać się winna z każdym miesiącem. Jednakże w tym samym stopniu, w jakim rozwija osobistą inicjatywę i własną samodzielność, rozwijać powinien szacunek dla Ładu, rozumu i zdrowego rozsądku, (których wyrazicielami lub uosobieniem bywają niekiedy dorośli) i głębokie zrozumienie konieczności. W tym celu trzeba dziecku jasno wytknąć granice, gdzie kończy się władza jego, a zaczyna się władza wychowawcy lub matki, jednocześnie obdarzając je pełnem zaufaniem, że przez rozbudzenie rozumu i moralny ład w postępowaniu sam określi szybkość z jaką ta granica może być cofnięta. Dziecko musi wiedzieć od pierwszych lat, że wszystko zdobyć musi własną pracą i własną zasługą i że wolność jest zapłatą za wysiłek przy pracy nad samym sobą.

nego, podkreślonego kursywą, bez koniecznej podstawy i związku (Zusammenhang) cały ten nowy ład wychowania wydać się może zbędnym, nietnym, arbitralnym i nazbyt uogólnionym. Jedni uważać będą, że nie jest on dość ścisły, inni, że zbyt absolutny, nie bacząc, że pierwszą rzeczą, którą uczynić należy, by wprowadzić prawdziwą metodę do wychowania, to rzucić most pomiędzy wielką różnorodnością konkretnej określonej techniki, a krępką jednością (Syntezą¹) racjonalną (a więc transcendentalną i w istocie swej, nieokreśloną). Filozofja i psychologia wsparte doświadczeniem, pozwolą określić dość jasno pierwiastki rozumu, które postawiliśmy jako cele szkolne, by służyć mogły za szkielet całemu ciału rozlicznych metod. Pełniłyby one rolę drogowskazu, którego brak jest dziś aż nadto oczywisty.

Przypisek dla tłumacza: „Synteza“ (w nawiasie) oznacza, że „jedność“ jest raczej skojarzeniem pojęć, z dodatkiem czegoś co przekracza sferę pojęć; skojarzeniem, które prócz tego, że jest intelektualnem, jest życiowem, jest życiowem i intelektualnem jednocześnie. Tak łatwo w pojęciach Wrońskiego — jak np. w tem pojęciu jedności — dopatrzeć się znaczenia konwencjonalnego i wyłącznie teoretycznego. Niepodobna odczuć znaczenia istotnego tego pojęcia, znacznie przekraczającego teorię, nie wzbudziwszy w sobie, przez wyobraźnię i rozmyślanie czynu lub własnego doświadczenia tego, co to pojęcie w sobie kryje.

Tłum. z francuskiego *Anna Leo-Rose*.

Z powyższego wynika jasno, że wychowawca ograniczać musi coraz więcej własną swą władzę a otoczyć życzliwą zachętą wzrastającą władzę ucznia. Ten podwójny obowiązek wymaga od niego wyćwiczenia bardzo różnego od tego, które mu dają dzisiejsze seminarja nauczycielskie, a które obejmowałyby studia eksperymentalne, subiektywne i obiektywne bardzo rozszerzone, uwzględniające subtelna grę ładu i „wolności“.

DR LUDWIK CHMAJ.

Teoria pedagogiczna psychologii indywidualnej

(Ciąg dalszy)

Dziecko, stając zatem wobec trudności, których nie umie przezwyciężyć, uczy się poznawać swoje przykre położenie, i stąd budzi się w niem prąd tęsknoty za wzrostem, za mocą, by dorównać, a nawet przewyższyć tych, którzy je otaczają i ukazują mu w każdej chwili swą przewagę. Wielkość dążenia do znaczenia i mocy stoi w ścisłej zależności od stopnia działania poczucia niepewności i małowartościowości, jest ono bowiem do pewnego stopnia jego odwrotną stroną. Stopień atoli tego działania zależy według Adlera głównie od zapatrywania człowieka, od jego własnego punktu widzenia. Adler nie przeczy, że obiektywne czynniki małowartościowości mają tu również swoje znaczenie i dają się odczuć dziecku, przeważny atoli nacisk kładzie on na stronę subiektywną, na poczucie samo, utrzymując, iż nie można oczekiwać od dziecka, by ono pod tym względem dokonywało słusznej oceny, skoro trudno o nią u dorosłego.

Trudność ta tłumaczy się tem, że związek, łączność pomiędzy poczuciem małowartościowości a dążeniem do mocy tkwi ukryta w nieświadomości. W nieświadomości, którą Adler zgodnie z Freudem uważa za najsilniejszy czynnik życia duchowego¹, szukać też należy owych sił, wyznaczających linię postępowania człowieka, jego (podświadomy) plan życiowy. Łudzenie siebie samego jest najważniejszym wybiegiem wewnętrznego życia człowieka — mówi uczeń Adlera, Künkel². Ono sprawia, że gdy jeden świadom jest swego dążenia do mocy, lecz nie zdaje sobie sprawy z ukrytego pod niem poczucia małowartościowości, drugi, przeciwnie, uświadamia sobie swą pośledniość i małowartościowość; nie wie atoli o tajemnem w sobie i ciągle, czujnem dążeniu do znaczenia. Gdy jednych, obdarzonych szczególnie silną wolą, pragnienie kompensacji, wyrównania poczucia małowartościowości prowadzi do hyperkompensacji, tak że istniejące pierwotnie słabe strony i wady organiczne zostają nie tylko wyrównane i przezwyciężone, ale nawet zastąpione przez dodatnie silnie rozwinięte cechy³, inni za-

¹ „Dieses ist in seinem ganzen Umkreis eine Leistung des seelischen Organs und zugleich der stärkste Faktor im seelischen Leben“. *Menschenkenntnis*, 76.

² Fritz Künkel und Ruth Künkel, *Die Grundbegriffe der Individualpsychologie und ihre Anwendung in der Erziehung*, Berlin, str. 15.

³ Tak Demostenes, który jako młodzieniec jąkał się, nie tylko potrafił wyzbyć się tej wady, ale stał się najsłynniejszym mówcą starożytności. Tak głuchy Beethoven potrafił przecież stworzyć najpiękniejsze kompozycje.

dowalają się zazwyczaj kompensacją pozorną. Co więcej, nieświadomość wzajemnej zależności poczucia małowartościowości i dążenia do mocy ułatwia im postępowanie dzięki wytwarzaniu pozornych celów, skrytych i krętych dróg, które narzuca im potrzeba mocy, a które maskując ich brak odwagi i otuchy, uniemożliwiają je tem samem i pozwalają im utrzymać się na powierzchni życia. W ten sposób powstaje plan fikcyjny, rzeczywistość pozorna, która umożliwia człowiekowi uchylanie się od zadań normalnego życia i niepoddawanie się poważnej próbie o przewagę. Ta fikcyjna nadbudowa, dokonana przez jednostkę dla wyrównania, kompensacji głębokiego poczucia małowartościowości, jest właśnie indywidualną neurozą.

Im większy jest brak otuchy, im silniejsze załamanie się poczucia pewności, tem bardziej sztuczny jest plan życiowy, tem więcej zawiera on celów pozornych, tem rozleglejszą jest sieć zabezpieczeń chroniąca przed przykrościami. Z konieczności wyrównania tego braku następuje daleko idące wyłączenie z zamierzeń jednostki wszelkich koniecznych nawet i rzeczowo usprawiedliwionych stanowisk i działań, jeśli one tylko nie zgadzają się z jej fikcyjnym planem. Wszelkie stosunki ludzkie ujmuje ona nie rzeczowo, lecz subiektywnie, z wszelkimi zaś zarówno własnymi jak i cudzemi doświadczeniami liczy się jedynie o tyle, o ile czynią one zadość jej celom neurotycznym — w przeciwnym razie tendencyjnie wykoszlawia i fałszuje ona ich znaczenie.¹

W związku z tem powstają nieraz u chorego przesadne obawy, przesadne nadzieje i oczekiwania, niepokojące przeżucia, które w gruncie rzeczy są także tylko fikcjami i zaspokajają zastępczo dążenie do przewagi. W ten sam sposób należy interpretować również marzenia senne,² poza któremi analiza wykrywa siły dążące do określonego celu, wyznaczonego przez ideał osobisty jednostki i przez odczuwane silnie przez nią trudności i braki. W nich podobnie, jak w codziennem jej postępowaniu czynny jest także jej nieświadomy plan życiowy, według którego usiłuje ona zapanować nad niepewnościami i kłopotami życia, oraz przejawiają się owe fikcje i wybiegi, przy pomocy których usiłuje uniknąć klęsk i niepowodzeń.

Oto bardzo charakterystyczny przykład takiego fikcyjnego planu, przytoczony przez Adlera: Pewna młoda i inteligentna panna wyszła za mąż wbrew woli swych rodziców.

¹ *Praxis und Theorie der Individualpsychologie*, 25.

² „Die scheinbare Unverständlichkeit des Traumes erklärt sich vor allem aus dem Umstande, dass der Traum kaum Mittel ist, um die zukünftige Situation zu erhaschen, sondern bloss eine begleitende Erscheinung, eine Spiegelung von Kräften, eine Spur und Beweis davon, dass Körper und Geist einen Versuch des Vorausdenkens, Voraustastens unternommen haben, um der Persönlichkeit des Träumenden im Hinblick auf eine bevorstehende Schwierigkeit gerecht zu werden“, *op. cit.* 158.

Wskutek owego kroku córki rodzice zerwali z nią wszelkie stosunki. Po jakimś czasie młoda mężatka doszła do przekonania, że rodzice niesłusznie z nią postąpili, i wszelkie próby pojednania z powodu dumy i oporu obydwóch stron były daremne. Tymczasem młoda mężatka, która wyrosła w zupełnym dobrobycie, znalazła się po wyjściu zamaż w dość przykrych warunkach materialnych, które jednak na zewnątrz nie były widoczne i nie można było sądzić, by małżeństwo zostało niefortunnie zawarte. Dla zrozumienia dalszych wypadków należy dodać, iż była ona ukochanym dzieckiem ojca. Gdy wychodziła zamaż, ojciec obszedł się z nią wyjątkowo ostro tak, że zerwanie między nimi było całkowite. Ponieważ rodzice nie zbliżyli się do niej nawet po przyjsciu dziecka na świat, uraziło ją to jeszcze bardziej i spotęgowało poczucie krzywdy. I oto co się dzieje: Pewnej nocy, zanim jeszcze usnęła, wydaje jej się, iż drzwi się otwierają, wchodzi Matka Boska i mówi do niej: „Ponieważ mi jesteś miła, zwiastuję ci, iż w połowie grudnia umrzesz. Powinnaś być na to przygotowana“. Na drugi dzień opowiedziała o tem mężowi. Ten zasięgnął porady lekarskiej. Lekarz orzekł, iż była to halucynacja. Pacjentka jednakże upierała się, iż zjawisko było rzeczywiste. Po kilku dniach zjawisko powtarza się po raz drugi i znowu z tem samem ostrzeżeniem. Świadczy to — zaznacza Adler, — że całe to zdarzenie (słowa Matki Boskiej, doniesienie o tem mężowi, porada lekarska) miało jakiś głębiej ukryty sens, musiało coś oznaczać. Otóż stanie się ono jasnem, jeżeli się tylko przyjmie, że dusza ludzka zdolna jest do różnych wybiegów, sztucznych i fikcyjnych planów w swem dążeniu do przewagi i mocy. Młodej mężatce, której duma doznała upokorzenia, zjawiła się Matka Boska, ponieważ do niej własna matka nie przyszła; zjawienie się więc Matki Boskiej jest tu niejako oskarżeniem matki z powodu braku u niej miłości do córki. Córka szuka wybiegu, jakby mogła rodzicom swym wykazać w sposób oczywisty ich niesprawiedliwość. I data grudniowa nie jest tu także bez znaczenia. Wszak w tym to czasie stosunki między ludźmi stają się bliższe i serdeczniejsze, wymienia się dary itp., większa też wówczas zachodzi możliwość pojednania. Dlatego dowiaduje się też o zjawisku mąż, by poprzez lekarza mogła dotrzeć wiadomość o wszystkim do matki. Dawny, bardzo serdeczny stosunek ojca do córki ułatwia pojednanie. Całe zatem zdarzenie miało na celu jedynie złamanie oporu matki, uzyskania nad nią przewagi, samo zaś w swej istocie było tylko prostym wybiegiem, planem fikcyjnym.

Ten fikcyjny plan nie jest atoli dziełem świadomej osobowości, powstaje on w podświadomości chorego¹ i utrzymuje

¹ „Warum arbeitet sie um Umbewussten? Da mit sie überhaupt arbeiten kann! Denn das Persönlichkeitsideal unseres Patienten würde durch ein derartiges bewusst herabsetzendes, beschimpfendes Wollen eine Beeinträchtigung

się w niej tak długo, dopóki chory nie zda sobie z niego sprawy i nie zacznie nań patrzeć w sposób krytyczny. Że zaś wszelkie myśli, uczucia, przyzwyczajenia człowieka są nastawione na ów potajemny plan życiowy, bo są wyrazem jego poczucia małowartościowości, broni się on przeto przed wszelką ich zmianą, przed jakąkolwiek przebudową owego planu, gdyż jego postawa niepewna i lękliwa w nim właśnie szuka ratunku i przewagi nad otoczeniem. Zadaniem terapii, zadaniem wychowania jest wykryć ów neurotyczny plan życiowy, poprawić błędy tkwiące w źle ukształtowanym charakterze chorego i przywrócić go ludzkiej społeczności. Na tem polega też istotna łączność funkcji lekarza i pedagoga według psychologii indywidualnej. To też jak z jednej strony Adler domaga się,¹ by lekarz miał dobrze uzasadnione i głębokie zrozumienie zagadnień wychowawczych, tak z drugiej uważa za konieczne, by nauczyciele i rodzice, do których należy bezpośrednie kierowanie wychowaniem, zaznajomili się z temi trudnościami i pytaniami, które jedynie lekarz może dokładnie zbadać.

Z postulatami temi wiąże się rys społeczny doktryny Adlera. Uważa on i podkreśla to ustawicznie, iż stanowisko każdego poszczególnego człowieka wśród ludzkiego społeczeństwa wymaga głębokiego uczucia dla związków życiowych i sprawadza je, dzięki czemu mniej lub więcej, a niekiedy całkiem jasno czujemy i wiemy, co innym winni jesteśmy. Fakt, że stoimy w samym wirze życia i podlegamy logice ludzkiego współżycia, sprawia, iż dla oceny nas samych i drugih musimy uzyskać pewność, a za jedyną miarę tejże możemy uznać tylko wielkość uczucia społecznego. Zaprzeczenie naszej duchowej zależności od uczucia społecznego jest niemożliwe. Jest zaś niemożliwem dlatego, że podobnie jak poczucie małowartościowości (Gemeinschaftsgefühl) jest człowiekowi wrodzone.²

erfahren, der Patient würde sich minderwertig fühlen. Deshalb der Umweg, deshalb die Charakterzüge der Unbeholfenheit und Ungeschicklichkeit, die Finessen und Raffinements ausgeübter Minderwertigkeit im Beruf und im Leben!" *Praxis und Theorie*, 167.

¹ „Fragen wir uns, was die Erziehung bezweckt, so fällt der Hauptpunkt, der hier in Betracht kommt, schon in den Rahmen der ärztlichen Tätigkeit. Die Heranbildung der Kinder zu sittlich handelnden Menschen, Förderung ihrer Eigenschaften zum Nutzen der Allgemeinheit wird wohl vom Arzt als selbstverständliche Voraussetzung seines Handelns empfunden werden. Und man kann von ihm in seiner Tätigkeit verlangen, dass alle seine Schritte, seine Massnahmen in erster Linie damit übereinstimmen". *Praxis und Theorie*, 254.

² „Aus den bisherigen Ausführungen geht hervor, dass im Seelischen zwei Richtlinien vorwalten, die alles psychische Geschehen beeinflussen und bewirken, dass der Mensch bei der Herstellung und Sicherung seiner Lebensbedingungen, bei der Erfüllung der drei Hauptaufgaben des Lebens (Liebe, Beruf und Gesellschaft) sowohl sein Gemeinschaftsgefühl belätigt, als auch sein Geltungsstreben, sein Streben nach Macht und Überlegenheit durchsetzen kann". *Menschenkenntnis*, 93-94.

Uczucie społeczne jest, zdaniem Adlera, uczuciem kosmicznem, odblaskiem związku wszystkiego kosmicznego, co w nas żyje, od czego się całkowicie wyzwolić nie możemy, dzięki czemu posiadamy zdolność wczucia się w rzeczy leżące poza naszym ciałem.¹ Lecz ponadto życie jest uwarunkowane także społecznie, przez współżycie z ludźmi i wynikające z tego normy i prawa. Wymagania wspólnoty dokonały regulacji stosunków ludzkich, albowiem przed życiem jednostki było życie społeczne, i niema w historii kultury ludzkiej żadnej formy życia, któraby nie była społeczną.²

Już w pierwszych okresach życia dziecięcego przejawia się zdaniem Adlera owo oddziaływanie życia społecznego, stosunki społeczne przenikają coraz bardziej rozwój duchowy dziecka i przychodzi do pierwszych oznak wrodzonego uczucia społecznego, do rozkwitu uwarunkowanych organicznie uczuć tkliwości, które idą tak daleko, że dziecko szuka zbliżenia się do dorosłego. Można zawsze zauważyć, iż dziecko swoje czułe zabiegi chce skierować na innych. Objawiają się one w różnym stopniu i względem różnych osób różnie. U dzieci, które przekroczyły drugi rok życia, można tę rozmaitość stwierdzić także w wyrażeniach słownych. Uczucie wspólnej przynależności, uczucie społeczne zakorzenia się w duszy dziecka i opuszcza człowieka jedynie wśród bardzo ciężkich chorobliwych wykołajen jego życia duchowego. Niekiedy zaś rozszerza się ono i rozciąga nietylko na członków rodziny, ale na plemię, naród, całą ludzkość.³

To też Adler podnosi konieczność rozpatrywania człowieka jako istoty społecznej, jeżeli chodzi nam o poznanie duszy ludzkiej. Wyraża on nawet w jednym miejscu przekonanie, że odwrócenie się od stosunków społecznych z ludźmi i obcowanie z przedmiotami martwymi lub mniej wartościowymi może całkowicie udaremnić rozwój człowieka.⁴ Potwierdzenie tego znajduje on w życiu neurotyków. I oni także, jak zresztą żaden człowiek, nie jest w stanie zaprzeczyć poważnie uczuciu społecznemu. Uczucie społeczne przypomina się ustawicznie ostrzegawczym głosem jako sumienie, jako poczucie winy. Potrzeba przeto pewnego wysiłku, by to uczucie stłumić i odrzucić. Stąd pochodzi ta swoista technika życia, myślenia i działania, że chcemy utrzymać związek z uczuciem społecznem, lub wierzymy, że utrzymujemy, albo przynajmniej pragniemy zachować pozory owego związku.⁵

Teoria charakteru, którą Adler na powyższych założeniach buduje, świadczy najwyraźniej, jak wielkie znaczenie przypisuje on uczuciu społecznemu. Charakter człowieka

¹ *Menschenkenntnis*, 46.

² *op. cit.* 19.

³ *op. cit.* 52.

⁴ *op. cit.* 46.

⁵ *op. cit.* 130-131.

nie jest dlań bynajmniej podstawą do oceny moralnej, ale stanowi poznanie socjalne, jak człowiek działa na swe otoczenie i w jakim związku do niego pozostaje. Zdaniem Adlera nie wystarcza bowiem zjawiska życia duchowego rozpatrywać jedynie jako indywidualne, ale należy je badać w związku z życiem społecznym. Stąd wypływają dwa kryteria, które Adler postępuje się przy analizie i opisie charakterów:

a) wielkość uczucia społecznego wyrażająca się w stosunkach z bliźnimi,

b) siła dążenia do przewagi i mocy, ustosunkowująca się wrogo do uczucia społecznego. Te dwa i jedyne czynniki, oddziaływując na siebie ustawicznie, wytwarzają ową zewnętrzzną formę zjawiskową, którą nazywamy charakterem.¹

Zależnie od tego, jak odnosi się jednostka do wszelkiego rodzaju trudności, które stanowią niebezpieczeństwo dla prostolinijnego rozwoju charakteru, albo mówiąc inaczej — zależnie od tego, co przeżycia jednostki charakteryzuje: śmiałość, otucha czy silne poczucie małowartościowości, dzieli Adler ludzi na optymistów i pesymistów. Gdy pierwsi śmiało stawiają czoło wszelkim trudnościom i nie przejmują się nimi zbyt, ponieważ ożywia ich wiara w siebie i cechuje przychylny stosunek do życia, od którego nie żądają też zbyt wiele, drudzy pod wpływem przykrych przeżyć i wrażeń dzieciństwa nabrali przekonania, że życie nie jest lekkie, o wiele bardziej świadomi są jego trudności, a tracąc łatwo otuchę, oglądają się za jakimś oparciem, podobni niektórym dzieciom wołającym za matką, a ten krzyk za matką towarzyszy im niekiedy do późnej starości.²

Obok powyższego rozróżnienia typów ludzkich podaje Adler jeszcze inne, dla psychologii indywidualnej bardziej charakterystyczne: jest nim podział ludzi na atakujących i atakowanych, na charaktery o postawie agresywnej i o postawie nieagresywnej. U pierwszych śmiałość przechodzi w zuchwałość, pragną oni ustawicznie ze szczególnym naciskiem pokazać, co zdziałać potrafią, a ta ich postawa agresywna zdradza w istocie głębokie poczucie niepewności, które tkwi u podstawy wszelkich ich działań i usiłowań. Kiedy wśród nich jedni starają się na wszelki sposób zahartować przed bojaźnią, która ich opanowuje, drudzy usiłują stłumić w sobie uczucie czułości i tliwości, ponieważ wydają się im one słabością. W razie zbyt silnego poczucia małowartościowości i skłonności do pesymizmu zmienia się ich stosunek do otoczenia, z którym nie tylko nie współżyją, ale przeciwnie wrogo mu się przeciwstawiają. Przytem ich świadoma samoocena przybiera nieraz tak wysoki stopień, że może się ona przejawiać jako pycha, aro-

¹ *Menschenkenntnis*, 148.

² *op. cit.* 135-136.

gancja i zarozumiałość. Mogą oni okazywać wiele próżności, jakgdyby byli rzeczywistymi zwycięzcami. Wyrazistość atoli, z jaką to czynią, świadczy, iż wszystko to jest u nich jedynie szluczną budową, która się wznosi na niepewnym i chwiejnym gruncie.¹

Jakąkolwiek zaś ten typ przybierze formę — próżności, ambicji, zazdrości, zawiści, skąpstwa, nienawiści, — nigdy nie ma on poczucia rzeczywistości, nie ma zrozumienia dla stosunków ludzkich i wymagań życia, wpatrzony tylko w cel własnej mocy i przewagi. Człowiek próżny np., nie mogąc zaspokoić swej próżności, stara się przynajmniej osiągnąć to, by inni cierpieli.² Uważając, iż on ma zawsze rację, nie umie w sobie samym dopatrzeć się przyczyn klęski i zasypuje innych krytyką i oskarżeniami, by przynajmniej przy pomocy owej tendencji do pomniejszania wartości drugich wyrobić w sobie poczucie własnej wyższości.³ Logika życia społecznego zmusza go jednak bardzo wcześnie do wybiegów, do maskowania się, pod którem ukrywa się tęsknota za przewagą, zrodzoną i podsycaną poczuciem własnej pośredniości.⁴

Podobnie ludzie zazdrośni, zawistni, skąpi, nienawidzący drugich w swem poczuciu małowartościowości uświadamiają sobie, jak wielka ich dzieli odległość (*Distanz*)⁵ od swego wysokiego celu, a ich niska samoocena i niezadowolenie zmusza ich do ustawicznego mierzenia wysiłków i zdobyczy drugich, wskutek czego odczuwają oni jeszcze bardziej swoją podrzędność i małość. Wszystkie te formy uczucia pośredniości są, zdaniem Adlera, oznakami zakapturzonej, niezaspokojonej próżności, pragnienia posiadania coraz więcej, pożądaną mocy i znaczenia.⁶

Ciągłe wysiłki i zabiegi takich ludzi zmierzające do przewagi narażają ich na ustawiczne konflikty z innymi, zwłaszcza o podobnem usposobieniu, wobec czego życie ich staje się nieprzerwanym pasmem walk, doznane zaś i nieuniknione klęski (społeczeństwo bowiem ludzkie nie odnosi się przychylnie do podobnych istot) kładą koniec ich zaczepnej postawie tak, że ich rozwój duchowy kończy się tam, gdzie się zaczyna życie wewnętrzne tych, którzy się czują upośledzeni i skrzywdzeni.⁷

¹ *Menschenkenntnis*, 157.

² *op. cit.* 149.

³ *op. cit.* 155.

⁴ *op. cit.* 155.

⁵ Zagadnieniem „odległości” zajmuje się Adler obszerniej w swej *Praxis und Theorie der Individualpsychologie* (str. 71-76), gdzie odróżnia u neurotyka cztery jej stopnie: 1. Rückwärtsbewegung, 2. Stillstand, 3. Zweifel und ein gedankliches oder tätiges „Hin und Her”. 4. Konstruktion von Hindernissen und deren Überwindung als Andeutung der Distanz.

⁶ *Menschenkenntnis* 174.

⁷ *op. cit.* 158.

Typ drugi — charaktery o postawie nieagresywnej — wyraża się w odosobnieniu, trwodze, nieśmiałości i w popędach nieposkromionych z powodu nienależytego przystosowania się do środowiska społecznego.¹ Najbardziej charakterystyczną cechą tego typu jest nieśmiałość, przejawiająca się w ciągłym wahaniu się, odwlekaniu i niezdecydowaniu. Wszystkie objawy, związane z tą postawą z wlekającą, określa psychologia indywidualna terminem odległości. Zależnie od tego, jak jednostka ludzka ustosunkowuje się do trzech ważnych zadań życia: społecznych, zawodowych i małżeńskich, poznajemy jej indywidualność, jej osobowość, możemy snuć wnioski o jej stylu życiowym.

Otóż nieśmiałość cechują obok ruchów zwalniających jeszcze przeróżne zabezpieczenia, przygotowania, które mają na celu równocześnie zrzuć odpowiedzialności za nieprzyjście do skutku pewnego zadania.² Stwarza ona sama sobie trudności, by uchylić się od zadań, które przed nią stoją, a różne objawy nerwowe, wiążące się zazwyczaj z ową postawą bojaźliwą, należy również tłumaczyć tylko jako środki mające ją uchronić przed koniecznością działania.³ Ludzie tego typu z powodu swych przykrych doświadczeń boją się wszystkich i wszystkiego, są ogromnie nieufni i oczekują od innych aktów wrogich. Ta nieufność zmusza ich do wyczekiwań i zwlekań. Niezdolni do decyzji, do podjęcia się czegokolwiek, cofają się chętniej w przeszłość, zajmują się intensywnie swymi wspomnieniami i rozwijają swą wyobraźnię, w tym atoli jedynie celu, by uciec od rzeczywistości, która im się w obrazach groźnych przedstawia. Odosobnienie, w którym żyją, oznacza niejednokrotnie, iż nie tylko nie chcą innym nieść radości i w radości ich brać udział, ale że na widok cudzej radości doznają bólu, przed czym się właśnie bronią ucieczką od życia.⁴ Chłód, zimno, które cechuje ich stosunek do ludzi i które ich od nich dzieli, przybiera nieraz postać ambicji i próżności,⁵ usiłującej przy pomocy wojowniczej postawy skutecznie swe dążenie do mocy.

Na tem samem przeciwieństwie, co teorię charakterów, buduje Adler także swoją naukę o afektach, które dlań stanowią spotęgowaną formę rysów charakteru, a służą do tego celu, by sprowadzić zmianę sytuacji człowieka na jego korzyść; występują one wszędzie tam, gdzie mają pewne znaczenie, gdzie odpowiadają metodzie życiowej, linii kierowniczej jednostki. Ponieważ stoją one w ścisłym związku z istotą osobowości, powtarzają się z pewną prawidłowością u wielu ludzi. Każdy bowiem ucieka się do nich, gdy znaj-

¹ *Menschenkenntnis*, 182-198.

² *op. cit.* 188.

³ *op. cit.* 195.

⁴ *op. cit.* 138-139.

⁵ *op. cit.* 185, 189.

dzie się w położeniu im odpowiadającym. Jeśli więc np. będzie się czuł niepewnie w dążeniu swem do mocy, nie wyrzeknie się tego celu, ale tem usilniej przy pomocy afektów będzie starał się zbliżyć się do niego. Nazywa to Adler gotowością afektywną duchowego organu. Z tego punktu widzenia rozróżnia on afekty dzielące (*trennende Affekte*), jak gniew, smutek, wstręt, lęk, i afekty wiążące (*verbindende Affekte*), jak radość, litość i wstyd. Gdy pierwsze z nich są środkami do wyrównania poczucia bezsily i podrzędności, a to przez opanowanie otoczenia lub uwolnienie się od niego i jako takie zdradzają brak uczucia społecznego, drugie są wyrazem tegoż uczucia, służą ludzkiemu społeczeństwu, które bez nich nie byłoby możliwe. Zarówno pierwsze jednak jak i drugie mogą niekiedy przybierać także wręcz przeciwne znamiona (np. *Schadenfreude*).

Ponieważ ustalenie linii życiowej, stylu życiowego dokonywuje się już w wieku dziecięcym, ponieważ tajemny cel dziecinnej postawy identyczny jest z postawą człowieka w późniejszych latach, zrozumiałem jest, dlaczego poznanie życia duchowego dziecka uważa Adler za sam rdzeń psychologii indywidualnej, dlaczego domaga się, by lekarz zapoznał się z zagadnieniami wychowawczymi, dlaczego sam wreszcie analizy swoje i opisy przepłata ustawicznie przykładami z życia dziecka.

Dla dopełnienia charakterystyki psychologii indywidualnej dodać jeszcze i to należy, że nie ogranicza się ona tylko do teorii, nie chce być czystą nauką, lecz uważa się także za sztukę, pragnie w znajomości ludzi zdobyć narzędzie dla stworzenia ich zdrowszego i pełniejszego rozwoju duchowego. To też w istotnym swoim sensie jest ona nie tylko teorią, ale i programem pedagogiczno-społecznym, pracuje na rzecz pewnego ideału społecznego, w imię którego domaga się różnych reform.

* * *

Zbierzmy pokrótce (za Adlerem) główne rysy psychologii indywidualnej:

I. W pojęciu „życie“ wysuwa się na pierwszy plan jedność psycho-fizyczna, o charakterze finalnym; życie bowiem domaga się od nas działania.

II. Nieustanna podnieta do działań celowych wyrasta u człowieka z uczucia niewystarczalności. To co nazywamy popędami jest już drogą i objawia się jako nastawienie celowe; zdolność zaś woli, mimo pozornych sprzeczności, skupia się, by dojść do tego jednolitego celu.

III. Podobnie jak niedostateczny organ stwarza nieznośną sytuację, z której biorą początek liczne próby kompensacyjne, dopóki organizm nie uzna znów, iż dorósł

do wymagań swego otoczenia, tak dusza dziecka w swojej niepewności ogląda się za źródłem sił dodatkowych, któreby zastąpiły jej uczucie niepewności.

IV. Badanie życia duchowego musi się liczyć z owymi różnorodnymi próbami, które wyrastają z organicznych warunków, wśród wykorzystywania środowiska.

V. Każde zjawisko duchowe można zatem zrozumieć jedynie jako zjawisko cząstkowe jednolitego planu życiowego. „Fakty” bowiem życia dziecięcego nie są nigdy faktami gotowymi, ale ruchami przygotowawczymi do pewnego celu.

VI. Według tego poglądu nic się nie odbywa bez dążności. Najważniejszymi linjami kierowniczymi są następujące:

Czynność rzeczywista.

a) Wyrabianie zdolności, by dojść do znaczenia.

b) Mierzanie się ze swym otoczeniem.

c) Nabywanie poznań i sprawności.

d) Odczuwanie wrogiego charakteru świata.

e) Zużytkowanie miłości i posłuszeństwa, nienawiści i oporu, uczucia społecznego i dążenia do mocy, by dojść do przewagi.

Wyobraźnia.

f) Wytwarzanie „jak gdyby” (fantazja, symbole).

g) Wykorzystywanie słabości.

h) Odkładanie decyzji. — Szukanie zabezpieczeń.

VII. Konieczne założenie tych linii kierunkowych upatruje się jedynie w wysoko ustanowionym celu (wszechmocy, podobieństwa do Boga), który, by był skuteczny, musi pozostawać w nieświadomości. Po zupełnem zrozumieniu znaczenia i sensu tego celu, oraz jego przeciwieństwa do prawdy człowiek nie zdaje się już na niego, a od jego wpływu może uwolnić się przez pełne zrozumienia zbliżenie się do wymagań rzeczowych społeczeństwa. Nieświadomość owego dążenia do mocy powstaje wskutek niedającego się przełamać sprzeciwiania się rzeczywistemu uczuciu społecznemu; uświadomienie zaś sobie tego jest z powodu ogólnego opanowania ludzi przez dążenie do przewagi niemożliwe bez obcej, świadomej rzeczy pomocy.

VIII. Wszystkie te objawy występują ostro u neurotyka, gdyż on z powodu swego wojowniczego nastawienia broni się do pewnego stopnia przed każdą daleko idącą rewizją swych błędnych, powstałych w dzieciństwie sądów.

Zagadnienie wychowania

Istotą wychowania, oraz jego celem, jest według psychologii indywidualnej obudzenie samopoznania,¹ by usunąć błędy, fikcje, fałszywe plany życiowe, które stoją na drodze współżyciu społecznemu.² Nie jest to atoli łatwe zadanie, by temu, kto popełnia błędy, uświadomić je w zupełności. Cały styl życiowy dziecka broni się przed jakąkolwiek zmianą, co już Pestalozzi³ zauważył. To też praca nad dzieckiem wymaga wiele cierpliwości, przyjaźni i miłości. Musi ona zmierzać do odzyskania dziecka i skierowania jego zainteresowań na drugih.

Jedyną drogą do spełnienia tego zadania jest obudzenie w dziecku uczucia społecznego. Dziecko potrzebuje bliźniego, interesuje się drugimi i zdaje sobie z tego sprawę, chociaż tego nawet nie rozumie. Uczucie społeczne wiąże się ściśle z rozwojem dziecka. Dziecko, które posiada to uczucie, słyszy i widzi lepiej, posiada lepszą pamięć, może czynić lepsze postępy, ma zdolność pozyskiwania sobie przyjaciół, jest dobrym współpracownikiem, łatwiej pokonuje trudności, słowem, odnajdując drogę do społeczeństwa, umie podołać wszelkim życiowym zadaniom.⁴

Wiemy jednakowoż, że rozwojowi uczucia społecznego u dziecka stoi na przeszkodzie dążenie do mocy. Już niemal w pierwszych dniach życia dziecka można zauważyć, iż stara się ono wysunąć na plan pierwszy, skierować i wymusić uwagę rodziców na siebie, stać się punktem centralnym ich zainteresowań. Są to pierwsze oznaki dążenia do mocy powstałego pod wpływem działania poczucia małowartościowości.⁵ Zbyt silne to poczucie i próby jego wyrównania wywołują u dziecka równocześnie różne zaburzenia w jego rozwoju duchowym, są przyczyną jego fałszywej metody życiowej, która się może przekształcić w psychozę i neurozę. W tem leży też źródło antyspołecznego egoizmu, który czyni sam siebie miarą wszystkiego, gdyż dręczące poczucie własnej małości i niemocy zmusza jednostkę do ustawicznych wybiegów tak, że życie staje się dla niej łańcuchem ciągłych konfliktów. Tym sposobem przyzwyczajają się ona również do nierzeczowego myślenia i do obrony zasad i wymagań, które w gruncie rzeczy służą jej jedynie do podniesienia jej własnego samopoczucia.

¹ A. Adler, *Individualpsychologie in der Schule*. Vorlesungen für Lehrer und Erzieher, Leipzig 1929, str. 21.

² *Menschenkenntnis*, 193.

³ „Wenn du einmal ein verwahrlostes Kind zu bessern trachtest, wird es in allem und jedem gegen dich sein, es wird dir immer Schwierigkeiten machen wollen“. Por. Adler, *Individualpsychologie*, 78.

⁴ *op. cit.* 78-79.

⁵ *Menschenkenntnis* 55.

Przeciwdziałanie atoli owemu dążeniu do przewagi jest utrudnione po 1) dlatego, iż powstaje ono w czasie, w którym z dzieckiem jest bardzo ciężko się porozumieć; po 2) dlatego, iż dzieci nie mówią otwarcie o swem dążeniu do mocy, ale je ukrywają i usiłują je w sposób tajemny przeprowadzić.¹

Tem większe jest znaczenie wychowania, które dokłada wysiłków, by wydobyć dziecko z jego niepewności i wyposażać je dla życia zdolnościami, wiedzą, wyszkoloną inteligencją oraz zainteresowaniem dla spraw bliźnich. Wszystkie te środki, z jakiegokolwiek one pochodzą strony, rozumie Adler jako próby, by dorastającemu dziecku stworzyć nowe drogi, na których mogłoby ono wyzwolić się od swego poczucia niepewności i małowartościowości lub w sposób znośny je ukształtować.

Wagę wychowania podnosi Adler jeszcze przez to, iż odrzuca on znaczenie dziedziczności dla powstawania cech charakteru. „Nie ma żadnych punktów oparcia — pisze twórca psychologii indywidualnej,² — któreby w tej dziedzinie mogły poprzeć naukę o dziedziczności. Śledząc wstecz jakikolwiek objaw w życiu ludzkim, dochodzi się oczywiście do pierwszego dnia i wydaje się, jakby wszystko było wrodzone. Przyczyna tego, że istnieją rysy charakteru wspólne jakiejś całej rodzinie, jakiemuś ludowi czy jakiejś rasie, tkwi poprostu w tem, że jeden naśladuje drugiego, że rozwija w sobie rysy, które spostrzegł, które wzięł od innego“.

Z drugiej strony przeciwstawia się Adler tym psychologom, którzy utrzymują, iż człowiek jest zły z natury i że tylko pod wpływem konieczności może on tak dalece przekształcić swe popędy, iż już nie skierowują się one przeciw dobru społeczeństwa.³ Zdaniem jego rzecz ma się wręcz przeciwnie. To, co dziecko z sobą zawsze na świat przynosi, jest wraz z wszystkimi wrodzonymi możliwościami wstawione w pewne socjalne ramy, które ono musi uważać za najważniejsze. Albowiem domaga się tego jego słabość, jego małowartościowość. W istocie owej słabości leży, że życie ludzkie jest nierozdzielnie związane ze społeczeństwem. I nie jest ważne, co kto z sobą na świat przynosi, ale co on z tego robi.⁴

Przecież mimo swego optymizmu pedagogicznego⁵ liczy się Adler z zaburzeniami i wykoszlawieniami rozwoju duchowego dziecka przez jego dążenie do mocy i pamiętając o tem, iż linja życiowa kształtuje się w dzieciństwie, pilnie podpa-

¹ *Menschenkenntnis*, 56.

² *op. cit.* 127, por. nadto *Internat. Zeitschrift für Individualpsych.* 1929, 83.

³ *Individualpsychologie*, 11.

⁴ *op. cit.* 12.

⁵ „Die Individualpsychologie hat einen optimistischen Ausblick und betrachtet die Idee, als ob die Begabung und die Leistungsfähigkeit eines Kindes angeboren wäre, als falsch“, *op. cit.* 35.

truje warunki, w jakich chowa się i wyrasta dziecko, analizuje ustrój wewnętrzny dzisiejszej rodziny i bada różne strony współczesnej kultury, by wykryć wszelkie możliwe źródła wrogiego dla normalnego rozwoju poczucia małowartościowości i przez usunięcie go z duszy dziecka uczynić je narzędziem społecznego postępu. Współżycie społeczne, wspólnota przyświeca mu w tem wszystkiem jako odległy ideał, nad urzeczywistnieniem którego każdy pracować powinien.¹

Od zapoznania się z przyczynami powstawania poczucia małowartościowości zależeć będą owe normy działania wychowawczego, jakie stosować należy wobec dziecka, chcąc je nie tylko uchronić przed ujemnymi stronami życia, ale także odzyskać dla społeczeństwa.

Zdaniem Adlera w trojakich warunkach powstaje u dziecka silne poczucie małowartościowości: Po 1) gdy środowisko nasuwa dziecku wrażenia, które mu świat ukazują ze strony dlań wrogiej i nieprzyjaznej, jak to się dzieje zwłaszcza u dzieci ułomnych i niedorozwiniętych.

Po 2) gdy popęd tkliwości u dziecka nie znajduje w otoczeniu dostatecznego zaspokojenia, co bywa u dzieci opuszczonych, zaniedbanych, znienawidzonych.

Po 3) gdy otoczenie ów popęd nadmiernie rozwija i podtrzymuje, co widzimy znowu u dzieci rozpieszczonych. Te trzy typy dzieci uważa Adler za najbardziej trudne do wychowania.

Warunki umożliwiające powstanie pierwszego typu istnieją według psychologii indywidualnej wówczas, gdy dziecko napotyka większe trudności w swym rozwoju, gdy posiada zwłaszcza pewne braki przyrodzone, fizyczne ułomności (jaka się, kuleje, jest mańkutem), które zmniejszają jego zdolność poruszania się, obcowania z ludźmi lub które, osłabiając siłę jego organizmu, narażają dziecko na różnorodne choroby. Dzieje się to najczęściej u dzieci biednych rodziców, dzieci proletariatu, któremu warunki materialne nie pozwalają uciec się do pomocy lekarskiej celem usunięcia owych braków. Tymczasem nie pozostają one bez wpływu na rozbudowę życia duchowego, gdyż fizyczna wadliwość stoi w ścisłym z nią związku. Nie chodzi tu o zupełny niedorozwój organu, ale o napięcie, w jakie wskutek tego dziecko popada, a które może powstać nawet u dziecka zdrowego, jeśli się znajduje w złych warunkach.²

¹ „Die Mitmenschlichkeit ist als ein Ideal der Gemeinschaft zu betrachten... Diese Gemeinschaft ist heute noch nicht entwickelt. Die Menschheit ist in einer dauernden Entwicklung zu ihr begriffen. Aus der Tatsache, dass die Menschheit der Natur gegenüber stiefmütterlich bedacht ist, geht hervor, dass ein anderer Weg als der zu der Gemeinschaft nicht denkbar ist. Jeder muss als ein Teil des Ganzen sein Teil dazu geben. Unsere Aufgabe ist das Kind zu einem Instrument des sozialen Fortschritts zu gestalten“. *Individualpsychologie*, 13.

² *op. cit.* 17.

Trudności, z jakimi się dziecko zмага, mają nadto swoje źródło gdzie indziej, nie tylko w słabości organizmu; często stwarza je nierozumne lub nieostrożne otoczenie przez podsuwanie zadań, jakim ono podołać nie może. Dziecko, spotykając trudności, borykając się z niemi nadmiernie, cierpi fizycznie i duchowo, i dotknięte niemile owym światem nie dla niego jakoby stworzonym odnosi się doń w sposób nienawistny i wrogi. Być może, iż z biegiem czasu nastąpi wyrównanie samo przez się, a okres przezwyciężonych trudności nie pozostawi w duszy dziecka żadnych śladów, ale jeśli dziecko przez czas dłuższy rośnie i rozwija się z rozgoryczeniem w duszy, musi w niem pozostać pewien osad, którego wpływ da mu się odczuć w późniejszym życiu.

Przedewszystkiem nie rozwinię się u takiego dziecka w sposób dostateczny uczucie społeczne, wskutek czego będzie ono z nieufnością patrzeć na to, co się wokół niego dokonywa, będzie skłonne do odosabniania się i uchylania się od społecznych obowiązków, w swoim zniechęceniu będzie ono przesadzało wrogie stanowisko świata i życie będzie mu się przedstawiało jako walka, w której należy przedewszystkiem, a nawet jedynie myśleć o sobie samem. Ponieważ wymagania życia przyjmuje ono raczej jako ciężar niż jako podniecie, ponieważ ze swą przesadną ostrożnością przeciwstawia się zazwyczaj wszystkiemu w sposób nieprzyjazny, pomiędzy niem a otoczeniem wyrasta głęboki rozdźwięk.

U dzieci drugiego typu silne poczucie małowartościowości powstaje wówczas, gdy tkliwość, serdeczność dla dziecka ze strony jego otoczenia nie dochodzi pewnej miary, gdy zatem popędu tkliwości nie może dziecko należycie zaspokoić. Dla późniejszego zachowania się tego dziecka nie będzie bez znaczenia fakt, że nie zaznało ono miłości i nie nauczyło się jej rozumieć, wskutek czego nie wie o istnieniu bliźniego. Zachodzi niebezpieczeństwo, że dziecko to w późniejszych latach trudniej będzie skłonić do żywszej wymiany uczuć serdecznych, że będzie ono wogóle unikało serdecznych wynurzeń i ustosunkowań się do swego społecznego środowiska. Obce wszelkim przedmiotom budzącym czułość i tkliwość, poczyną dziecko o takich doświadczeniach we własnej osobie upatrywać cel swej tęsknoty, uczucia społeczne będą w niem niedorozwinięte, tendencje do zaspakajania wszelkich swych zachcianek łatwo uzyskują w niem przewagę, miłość własna w najróżnorodniejszej formie staje się jedyną ośnową życia. — Albo też obudzi się w dziecku reakcja, poczuje się niesprawiedliwie odsunięte od źródeł czułości, niezaspokojony popęd wywoła w niem bunt i protest męski (i to zarówno u chłopców jak i u dziewcząt), dziecko przejdzie do stanowiska zaczepnego wobec świata.

Dok. nast.

ZDZISŁAW DANECKI.

Podstawy kierunku wychowania Decroly'ego a problem reformy wychowania w Polsce.¹⁾

„Żyj dla postępu ludzkości najbliższego
jutro koniecznie nastąpić mającego“.

Trentowski „Chowanna“ III. str. 772.

II.

Podstawowe założenia wychowawcze Decroly'ego mimo- woli nasuwają myśl, czy w sprawie reformy wychowania w Polsce nie należałoby właśnie ich wyzyskać? Nie chodzi tu oczywiście o naśladownictwo ani o ścisłe przykrojenie jego zasad do naszego szkolnictwa, trzeba się bowiem w danym wypadku liczyć także z psychiką polską, a specjalnie z psychiką dziecka polskiego, niemniej jednak zastanowienie się nad jego założeniami a przede wszystkim nad tem, czy program nauki należy związać ściśle ze środowiskiem, może nam wskazać i dać pewną orientację, czy na tej drodze nie dałoby się rozwiązać trudnego problemu naprawy stosunków i układu sił społecznych.

Według Decroly'ego uczeń ma się rozwijać na tle stosunków własnego środowiska.

Polska pod względem środowiska nie przedstawia jednolitego obrazu; mamy różne środowiska: wiejskie, miejskie, fabryczne, mamy całe obszary o różnym charakterze regionalnym. Program powinien się liczyć, w jakim otoczeniu, wśród jakiej tradycji i wśród jakich tendencji społecznych dziecko wyrasta i to nietylko dlatego, aby dziecko z tem środowiskiem związać, ale przez poznanie dziecka z niem, pouczyć, co w niem jest dodatnie, a co ujemne — niemniej powinien uwzględnić i to, co stanowi łącznik i spójnię narodu, co zapewnia wyrobienie w wychowanku poczucia łączności obywatelskiej, aby uniknąć znów zaściankowości czy separatyzmów, natomiast aby przygotowywać ludzi do pracy dla dobra ogólnego przez uprawę tego, co każdemu najbliższe i jego wrodzonym tendencjom odpowiada.

Program zupełnie jednolity nie stwarza warunków rozwoju indywidualnego, a równocześnie socjalnie jest szkodliwy; pogodzenie różnych pod względem stopnia i jakości kultur przedstawia wielkie trudności; podniesienie natomiast kultury niższej nie może się odbyć przez narzucenie pierwiastków obcych, choćby wyższych, ale jest osiągalne drogą ewolucyjną opartą na wartościach własnych.

¹⁾ Zob. *Ruch Pedagogiczny* Nr. 4, kwiecień 1930.

Jest jeszcze inna przyczyna, dla której należałoby związać program ze środowiskiem. Wychowanie w Polsce wydaje się kroczyć po niewłaściwej drodze. Nie jest to oczywiście wynikiem organizacji szkolnictwa już w Polsce odrodzonej, ale wypływa z oddziedziczonego braku zainteresowania do zajęć praktycznych, graniczącego wprost z lekceważeniem ludzi pracy rąk, tkwią w tem niewątpliwie reminiscencje kultury klasycznej. W naszym wychowaniu jest jakiś dziwny arystokratyzm; nigdy i nigdzie oczywiście o tem oficjalnie się nie mówi i nie jest on przez nikogo propagowany, niemniej on ciągle istnieje i mimo, że wojna światowa społeczeństwa znacznie zdemokratyzowała, u nas niewiele w istocie się zmieniło mimo, że obraz parlamentu, ustawodawstwo i wogóle wszystko, co oficjalne, zdawałoby się temu przeczyć, nie mówiąc już o tem że słowa demokracja używa się bardzo często, ale najczęściej — to tylko frazes.

Ludzie pracujący w zawodach intelektualnych z lekceważeniem odnoszą się do ludzi pracy rąk; często nie jest to ich wyłączną winą, ani winą tych drugih; stosunki tak się ułożyły, że ludzie pracy rąk kulturalnie i zawodowo, jako fachowcy, stoją na niższym poziomie tak, że o platformę porozumienia trudno — stan taki ustala się; poprostu powszechnie przyjmuje się za jakąś konieczność nie przeciwdziałać temu stanowi, istnieją tylko tendencje ucieczki z jednej kategorii pracy do drugiej. I rzecz bez głębszego wnikięcia wydaje się zrozumiałą. Rzemieślnik np., odczuwając pewną niższość, pragnie uchronić od tego swe dzieci i posyła je do... gimnazjum. To jeden motyw posyłania dzieci do gimnazjum. A drugi: chłopiec „słabo“ się uczy w szkole powszechnej; w czwartej klasie następuje selekcja; zdolniejsi idą do gimnazjum a „niezdolni“ zostają, a potem do „terminu“. Ten „termin“ często urasta w świadomości dziecka do symbolu kary za niepopelnione winy, za brak „zdolności“, których kryterjum w tym wieku zawsze pozostawia wiele wątpliwości. Nie sam wybiera zawód, niema świadomości swych skłonności, idzie poprostu, bu mu każą, albo, co gorsza, bo mu powiedzieli, że do czego innego się nie nadaje, i ten, który mu to powiedział, nie zdaje sobie sprawy, jakiej brutalności się dopuścił na wrażliwej pod tym względem naturze ludzkiej wogóle, a dziecka w szczególności. Wychowawczo jest to nie mniejszym błędem, jakiego, z przeciwnej strony rzecz biorąc, dopuszczają się rodzice, w najlepszej wierze, w trosce o dobro dziecka, kiedy w to dobro własną treść wkładają i pchają je w górę, kiedy natura dziecku skrzydeł odmówiła, a uświadomienie braków przyszło dopiero wtedy, kiedy ambicja i miłość własna za daleko poszły. I w duszy takiego dziecka odgrywa się nie mniejszy dramat, jak u tego, które poniżono. Jakie to może mieć następstwa dla charakteru, dla samopoczucia i stosunku do życia — o tem

nie trzeba mówić. Ale wróćmy do naszego chłopca, którego skierowano do terminu. Dostaje się do atmosfery rzemieślniczej, nieraz może wśród ludzi nie mających głębszego zamiłowania do swego zawodu. Człowiek o niskiej kulturze ducha nie potrafi w razie niepowodzeń, które życie niesie, a do którego go nie przygotowano, szukać przyczyny złego także w sobie, ale skierowuje się na zewnątrz i nienawidzi wszystko i wszystkich, którzy wydają się mu należeć do t. zw. sfery wyższej.

Podejdźmy do tej sprawy jeszcze z innej strony. Do gimnazjum naogół przyjmuje się bez trudności, a równocześnie bardzo mały procent gimnazjum kończy. Gdzie się podziewają ci, którzy po drodze odpadli? Jeden pisarzem w starostwie, inny u fryzjera, inny w księgarni, inny na ulicy w poszukiwaniu posady — wszyscy ludźmi na swoim miejscu, z powołania...

Ogólnie mówiąc, idzie się po linii najmniejszego oporu: 1) Szkoła powszechna nastawiona jednostronnie, aby przygotować coś gimnazjum, z trudnością to zadanie spełnia, jeśli się zważy jeszcze rzeczywistość, t. zn. przewagę znaczną szkół niższej zorganizowanych. 2) W społeczeństwie szkolnictwo zawodowe nie cieszy się zainteresowaniem, a zatem i rozwijać się nie może, mimo najszczerzych chęci władz szkolnych — bo nadewszystko przedkłada się gimnazjum. 3) W następstwie tego w zawodach praktycznych wymaga się tylko wykształcenia ogólnego.

Pociąga to za sobą podtrzymywanie niskiego stanu rzemiosła, przemysłu i handlu — a zatem utrwalanie i pogłębianie różnic klasowych przez głębokie różnice kulturalne, obok drugiej jeszcze jednostkowej i socjalnej szkody, jaką jest marnowanie materiału i zdolności ludzkich przez fałszywe kierowanie losem ucznia bez względu na jego zainteresowania. Na tem wszystkim cierpieć może dobro państwa, dobro poszczególnych obywateli — a przedewszystkiem proces demokratyzacji społeczeństwa.

Demokracji żadną miarą z dnia na dzień się nie wprowadzi, żadnem ustawodawstwem nie ugruntuje — demokrację trzeba wychować.

Jedynym terenem, na którym wychowankowi można dać demokratyczne nastawienie — jest szkoła powszechna. Nie należy dziecka od środowiska, w którym żyje, oddalać przez wskazywanie dalekich i mglistych horyzontów nauki teoretyczną, ale je w tem środowisku trzymać, zapoznać je z niem i to nie tylko w celu formalnym tj. w celu wyrobienia bystrości obserwacji, ale w celu uczuciowego związania go z niem; tu jest istota rzeczy; niech dzieć o nie wyczeka chwilę, kiedy się będzie mogło ze środowiska wyrwać, ale niech chętnie po ukończeniu szkoły do niego wraca, niech nabiera zachęty do pracy nad podniesie-

niem zauważonych braków przez dalszą naukę zawodową, obraną istotnie z zainteresowania, z poczuciem pełnienia równie ważnej misji kulturalnej jak człowiek, który po dłuższym kształceniu się teoretycznym, pełni swój zawód intelektualny.

Szkoła powszechna o szerszej podstawie, bo uwzględniająca w swym programie życiowe potrzeby człowieka i kształcąca dzieci na nich, przedstawi oczywiście inny obraz, jeśli się zważy, że do programu muszą być dostosowane metody i organizacja pracy tak, jak to widzimy u Decroly'ego. To są rzeczy nieodłączne i tylko w takim wypadku zapewniające dodatnie wyniki wychowania. Nie odbierze to oczywiście szkole powszechnej charakteru ogólnokształcącego w myśl wymagań zasady jednolitości szkolnictwa, zasady będącej kanonem procesu demokratyzacji, stwarzającej przez taką organizację szkolnictwa warunki, umożliwiające ażdemu obywatelowi ukończenie takich studiów, na jakie jego zdolności i wola pozwalają.

1) Jeżeli program uwzględni w szerokiej mierze zajęcia praktyczne, otworzy szerokie pole indywidualizacji, da dzieciom sposobność poznania swych skłonności, zainteresowań, stworzy w ten sposób możliwość orientacji dla nauczyciela, jak te zainteresowania z korzyścią dla dziecka wyzyskać tu w szkole, a następnie ułatwi pokierowanie dalszym jego losem. 2) Równie poważne traktowanie zajęć praktycznych, jak i nauki teoretycznej, nie będzie budzić uczucia ich mniejszej wartości, doprowadzi to do podziętu ról w takiej społeczności szkolnej, kiedy każde dziecko będzie spełniało swoją funkcję według własnego wyboru, a wszystkie będą wzięennie korzystać z wyników pracy. Zrośnięcie się z tem pojęciem równowartości przez praktykę będzie pewniejsze; aniżeli pouczenie, że wszyscy jesteśmy sobie potrzebni, a więc wszyscy powinniśmy się szanować i sobie pomagać. 3) Zajęcia praktyczne zainteresują oczywiście większość dzieci i to będzie naturalnym środkiem skierowania uwagi na szkolnictwo zawodowe, którego znaczenie i poziom wzrośnie, jeśli motywem kształcenia zawodowego będzie zamiłowanie, a nie tak, jak dziś przeważnie jest, niezdolność do studiów gimnazjalnych. Motyw negatywny zastąpi pozytywne poznanie siebie. 4) Spadnie liczba kandydatów do gimnazjum, zacem liczba gimnazjów ulegnie ograniczeniu; zyska na tem tylko poziom tych szkół i wiele trudności związanych z programem i metodami nauczania z powodu nieodpowiedniego materiału uczniowskiego odpadnie.

Podniesienie poziomu wykształcenia zawodowego pociągnie za sobą wzrost zainteresowań dla zagadnień kulturalnych. Osobowość ludzka zdobywa najlepsze warunki rozwoju przez swój zawód. Do zawodu przygotowana, pełniąca go z zamiłowaniem, ceniąca go — znajduje naturalną pobudkę

do dalszego kształcenia, które obejmuje nie tylko rzeczy związane ściśle ze zawodem, ale zatacza szersze kręgi zainteresowań.

Oto droga do wychowania typu obywatela czującego się związanym ze społeczeństwem, w którym przypadła mu właściwa rola, a którą pełni z pożytkiem dla siebie i niego, korzystając wzajemnie z jego świadczeń. Każdy liczy przede wszystkim na siebie, z lepszego powodzenia innego bierze naukę dla poprawy swego, — a nie, co jest objawem powszechnym, zazdrości — i wszystkim innym tłumaczy sobie cudze powodzenie, tylko nie zaradnością i pracą. Współpraca jest naturalną pobudką do pracy, nie zawiść budząca niskie instynkty, skłaniająca raczej do bezczynności i do oglądania się ciągle na pomoc z zewnątrz.

Z powyższego jasnym jest, że system Decroly'ego nieda się przeszczepić na grunt polski w dosłownym brzmieniu; chodzi jedynie o rozważanie jego podstaw, których zbadanie dać może wskazówkę, co należy uwzględnić przy zmianie wychowania polskiego. Postulatem wynikającym z tego stanowiska będzie przede wszystkim, jak to wykazałem, uwzględnienie w szerokiej mierze środowiska w programie. Prowadzi to oczywiście do poważnych studiów nad psychiką i stosunkami socjalnymi w Polsce, aby system, nad którym toczą się dyskusje, mógł być oparty na istotnych, naukowo stwierdzonych wartościach. Wynaga to wiele pracy i zbiorowego wysiłku, który podjąć warto dla dania granitowych podstaw naszemu wychowaniu, a przede wszystkim dla uzdrowienia szkoły przed ciągłą fluktuacją programów i metod zależnych od wiatru z Zachodu, który wiele pouczających rzeczy z sobą przynosi, ale też wiele i takich, które eksperymentowane na niewłaściwym gruncie, na gruncie, na którym nie wyrosły, z powodu odrębności naszej indywidualności narodowej i warunków życia — wydają rezultaty niezawsze dodatnie.

DR ZOFIA BASTGENÓWNA.

Metoda projektów.

W Ameryce, od jakich dziesięciu lat, popularnymi stały się metody wychowawcze, zwane rozmaicie: metodą problemów, projektów, centrów zainteresowań, lub zamierzeń, jednym słowem wszystko, co da się podciągnąć pod określenie Dewey'a: „*purposeful activity*” czyli działanie celowe. John Dewey zmienił całkowicie praktykę pedagogiczną w Stanach przez swój filozoficzny podkład systemu wychowania, a wraz z nim Kilpatrick, Stevenson, Charters, Bonser i inni zwrócili

uwagę na to, że wielkie wysiłki wtedy mogą być wykonane przez dzieci, jeżeli zdołają sobie uświadomić cel działania i to w życiu aktualnym, nie zaś dopiero w przyszłości. Samo życie codziennie narzuca konieczność zwrócenia ich zainteresowań w pewnym określonym kierunku ku kompleksowi problemów, zjednoczonych w jedną zasadniczą ideę. Celem wychowania nie ma być kształcenie, jak utrzymywał Plato, Froebel, Pestalozzi, Herbart i wielu z tych, którzy położyli podwaliny pod teorię wychowania nowoczesnego. Celem i sprawdzianem wychowania ma być wzrost, rozwój i postęp i stąd nowe idee wychowawcze noszą nazwę „progresywnych“.

Fowler z Tower Hill School (Wilmington, Delaware, U. S. A.) w ten sposób określa idee, które nadały nowy kierunek wychowaniu amerykańskiemu przedewszystkiem, a które stanowią „credo“ *Progressive Education Association*, odpowiadającego Lidze Nowego Wychowania w Europie:

1. Wychowanie ma zapewnić odnowienie życia umysłowego, duchowego i społecznego.

2. Szybki wzrost, mnożenie się wiadomości technicznych i specjalizacja wiedzy grożą odsunięciem wychowania od życia, a przecież chodzi o to, by dostarczało ono dziecku możliwości wzięcia udziału w aktualnym życiu społecznym i, przez doświadczenie, sposobów realizacji najlepszych form współpracy.

3. Wychowanie ma prowadzić do odkryć i samodzielnych badań, do poznania, przez działanie, aktualnych wymogów życia i postępu, ma być rekonstrukcją doświadczeń rasy i reakcją inteligentną dziecka. Dziecko obmyśla i przewiduje działanie i powzięcie decyzji, tworzy plany, wykonuje je i ocenia. Boddże rodzą się dlań z otoczenia, stanu społecznego, książek i rozmów. Sprawdzianem i kontrolą jest sam cel działania, oraz świadome zainteresowanie, promieniujące z działania a nie kary i nagrody. Do uzupełnienia braków, powstałych wskutek tego, iż impulsy spontaniczne dzieci nie pokrywają się w całości z potrzebami społecznymi, potrzeba mądrego kierownictwa wychowawców.

4. Dewey określa myśl jako „ściśle ustalanie związków, między tem, co zostało dokonane, a tem, co z tego wynika“ czyli zaznacza zarazem, że zdobywanie doświadczeń i rozumowanie jest prawie tym samym procesem myślowym. Chodzi więc o namysł przed kwestją domagającą się rozwiązania, o przejście przez fazę wątpliwości, budzących myśl i hipotezy, wreszcie o doprowadzenie do projektu, zbierającego obserwacje, doświadczenia, przypomnienia itd. w jakieś jedno odkrycie, po którym następuje osobiste współdziałanie w wykonaniu „projektu“.

Oto jak wygląda jeden z projektów, przeprowadzony przez osiemnaścioro dzieci z II-iej klasy i czterech nauczycieli (kandydatów na nauczycieli) w ciągu 18 tygodni.

Celem dzieci i, z ich inicjatywy powstałym projektem

było upiększenie starej sali szkolnej i przemienienie jej w czytelnię.

Typowe czynności.

1. Prośba zwrócona do dyrektora szkoły o pozwolenie zapuszczenie podłogi w sali pokostem.
2. Dzieci dowiadują się o ceny pokostu do podłogi,
 - a) obliczają powierzchnię,
 - b) dowiadują się, jak się robi pokost,
 - c) dowiadują się, jak się sprzedaje pokost,
3. Podają plan, by podłogę zaścielić dywanami.
 - a) Zwiedzają pracownię ręcznie tkanych dywanów.
 - b) Zwiedzają sklep z dywanami wschodnimi.
 - c) Proponują przedstawienie; piszą i przedstawiają sztukę chińską.
 - d) Malują dekoracje do tej sztuki.
 - e) Proponują i wyrabiają indywidualnie warsztaty do tkania.
 - f) Czytają o Chińczykach i barwikach tkanin.
 - g) Barwią, tną i zszywają szmatki.
 - h) Łączą kilka mniejszych dywaników w jeden duży dywan.
4. Obmyślają zmiany w dekoracji stołów i krzeseł;
 - a) proszą zarząd szkoły o farbę na krzesła i stoły,
 - b) pomagają w ich malowaniu,
5. Obmyślają firanki do tegoż pokoju,
 - a) zbierają pieniądze na firanki,
 - b) obliczają koszt,

Korzyści wychowawcze.

Dzieci uczą się pisania listów, omawiają wyrazy, użyte w liście, budują zdania, zwracają uwagę na znaki pisarskie i dobór papieru. Uzmysłwiają sobie miary powierzchni i ćwiczą się w obliczeniach, zbierają informacje o pokoście orientując się w wartości pieniędzy, uczą mnożenia i dokonują pierwszy raz działania ułamkowego. Zbierają informacje na temat tkania i pierwszych warsztatów.

Zbierają informacje o dywanach wschodnich, uczą się szacunku dla sztuki ludów obcych, interesują się lekturą o Chińczykach i ich tkaniach oraz uczą się podstawowej geografii Chin.

Nabierają wprawy w pisanie i przedstawieniu sztuk i malowaniu dekoracji, w mierzeniu i obliczaniu drzewa i osnowy. Poznają barwy i barwiki, nabierają zręczności w zszywaniu skrawków i tkaniu. Dalsze ćwiczenia w pisanie, obliczeniach ilości i kosztu potrzebnej farby, kombinują barwy i uprawiają się w malowaniu płaskich powierzchni.

Poznają ładny rysunek i barwę kretonu, szerokość różnych materiałów, obliczają cenę 7 jardów materiału po 90 centów za jard i poznają pokrewne problemy.

Ćwiczą się w pisanu artykułów do gazetki o pracy

6. Radzą wspólnie nad sposobami zdobycia pieniędzy dla kupienia obrazów do tej sali,
- a) kreślenie planu ogrodu,
- b) wypróbowanie nasion,
- c) hodowanie pomidorów i astrów na sprzedaż,
- d) przesadzanie roślin,
- e) obmyślenie i przeprowadzenie sprzedaży,
- f) założenie ogrodu,
- g) lektura i dyskusja na temat wyboru sztuki do odegrania,
- h) obmyślenie i wykonanie przedstawienia,
- i) projekty i sporządzenie kostiumów,
- j) urządzenie sceny,
- h) projekty budżetowe.

w swej grupie, w dalszym ciągu ćwiczą się w pisaniu i układaniu listów, obliczaniu powierzchni ogrodu, próbują rysunków według pewnej skali. Przekonują się o warunkach wzrostu roślin, konieczności światła, ciepła i wilgoci. Czytają opowieści przyrodnicze, piszą o przyrodzie prozą i wierszem, dostosowują do słów melodie. Badają składniki gruntu i przesadzanie roślin. Wreszcie uczą się prowadzenia rachunków, wydają resztę, obliczają zysk. Nabierają doświadczenia w doborze pięknych obrazów.

W całości lub części przeczytały dzieci w ciągu tych 18-tu tygodni około 80-ciu książek, dotyczących wyżej wspomnianych problemów. Zadaniem wychowawców było dać dzieciom sposobność: a) przemyślenia problemu, obmyślenia, wykonania i ocenienia rezultatów, b) zrozumienia życia społecznego, jego potrzeb, korzyści i wzajemnej zależności ludzi c) pobudzenia poczucia odpowiedzialności d) współpracy z innymi dla wspólnego celu e) wzbogacenia doświadczeń, uzupełnienia wiedzy i zdobycia wprawy w tradycyjnych przedmiotach szkolnych f) u zdolnych dzieci wydobywania z siebie maximum pracy.

Rozumie się, wyniki tego rodzaju pracy dzieci nie dadzą się przedstawić w zupełności i w sposób namacalny, zwłaszcza jeśli chodzi o zmiany i korzyści myśli, uczucia i charakteru. Przytem zaznaczyć jednak należy, że wiele z powyżej wymienionych działalności należy już do tzw. extracurriculum, a więc są one poza właściwym programem nauki, choć staraniem wychowawców jest jak najściślej i jak najbardziej koncentryczne związanie „projektu” z tem, co przewiduje, elastyczny co prawda, program i rozkład zajęć. Ponieważ zaś większość szkół tego typu, to szkoły internatowe, więc możliwszem jest większe skupienie pracy. Choć, jak zaznacza się z naciskiem, ideałem nie jest rezultat „końcowy”, ale rozwój, jednak określa się sumę wiedzy, jaką dziecko powinno osiągnąć po przejściu całego kursu nauki. Rozkład zajęć, więc pewnego rodzaju podział godzin, istnieje, ale o wiele swobodniejszy, niż w szkołach trady-

cyjnych, tak że każdej chwili można przetworzyć go w miarę budzenia się żywych, aktualnych zainteresowań dzieci, nieraz nasuwających się w lekcji omawianej, czasem niezależnie od niej.

Niewątpliwie możliwem staje się to dopiero przy tak korzystnych warunkach technicznych, jakie istnieją w szkołach eksperymentalnych, lub przeciętnych prywatnych szkołach amerykańskich. Jedna z takich szkół liczy 72 dziewczynki, a na na tę liczbę uczenic przypada 9 nauczycielek. W szkole Francisca Parkera jest wprawdzie 350 chłopców, ale i 40-tu nauczycieli. Metoda ta, jak stwierdzają jej realizatorzy, łatwiejszą jest do stosowania w szkołach typu wiejskich osiedli, leśnych szkół itd. niż w szkołach miejskich, oraz bez porównania owocniejsza w szkołach powszechnych niż średnich. Europejczyców, a już najbardziej może Polaków, razi utylitarystyczna koncepcja pedagogiczna szkół amerykańskich, ale z drugiej strony trudno nie przyznać słuszności tym, którzy uwzględniają w wychowaniu nie tylko stronę intelektualną, sumę wiadomości nabytych, ale także tzw. „efficiency” sprawność życiowa i kształtowanie charakterów. Jeśli chodzi o czynnik pierwszy czyli o sumę wiedzy, można stwierdzić przedewszystkiem, że wychowankowie szkół tego nowego typu stanowią znacznie bardziej wartościowy element na uniwersytecie, niż uczniowie szkół tradycyjnych, zarówno dzięki samodzielności myślenia i umiejętności pracy jak też wskutek wyrobienia wewnętrznego. Nawet wystawione na próbę egzaminów oficjalnych, dzieci szkół progresywnych spisują się dzielnie: mniej więcej na 20 dzieci, 18 zdaje egzamin do kolegów z postępowaniem bardzo dobrym. Przeprowadzono również obliczenia z kilku szkół nowego i starego typu, te również pozwalają pozbyć się nieuzasadnionej troski i obawy przed obniżeniem poziomu naukowego.

Prawdą jest jednak, że nawet wysoki, jak na Amerykę, poziom nauki niezawsze nam imponować może, wymagania nasze bowiem są odmienne i może nieco mniej powierzchowne. Prócz tego ten typ pracy godny jest polecenia w grupach i szkołach, które poszczycić się mogą zdolnymi dziećmi, skłonni do indywidualizmu w pracy, o wybitnych upodobaniach. Zeszyty, albumy, prace wskazują na to, iż w tym względzie dzieci osiągają ogromne rezultaty, w innych nieulubionych przedmiotach ograniczają się do minimum. Ta pewnego rodzaju specjalizacja wydaje się nam przedwczesną, a zwłaszcza niebezpieczną przy dynamicznym usposobieniu nauczyciela umiającego zainteresować dzieci, ale i zaabsorbować je zbyt i jednostronnie pewną stroną zagadnień, jemu odpowiadających. Nie tylko celowość swoich poczynąń i zdobywania wiadomości mają dzieci uświadomić sobie; koniecznem jest prócz tego skoordynowanie pracy w różnych działach utrzymanie ciągłości harmonijnej.

Szkoły tego typu, co szkoła Fr. Parkera nie liczy się w dużej mierze z psychologią typów indywidualnych i różnicami między dziećmi leniwymi, niezdolnymi i biernymi, a dziećmi rozwijającymi się wybitnie i samodzielnie w miarę zyskiwania nowych podniet. Tę różnicę między typami dzieci uwzględniono raczej w metodzie, którą nazwano techniką Winetki. Dzieciom typu myślicieli można zostawić dużą swobodę i zachęcać je do zupełnie indywidualnych, samodzielnych badań, typ intuitywny wymaga raczej pracy zbiorowo-indywidualnej, typ uczuciowy, bierny, potrzebuje prócz tego pouczenia i wykładu, wreszcie dzieci tępe, egocentryczno-zmysłowego typu, trzeba silną ująć ręką i utrzymywać pod ścisłą kontrolą w nauce i zachowaniu, jeżeli praca ich ma wydać jakieś owoce.

Sądzę, że t. zw. metodę projektów należy uważać za dobrą ale przejściową formę wychowania, ułatwiającą dopływ nowych pomysłów, świeżych sił i coraz to innych przedsięwzięć, lecz cierpiącą zarazem na nagłe skoki i gwałtowne odchylenia od pewnego zakresu nauki; oparcie zresztą wychowania na przemijających, czasem i sztucznie wywołanych impulsach dziecka kłóci się z celowością społeczną i odpowiedzialnością psychologiczną tego rodzaju pracy.

Możliwe, że dzieci tak prowadzone są „zdolniejsze do przemiany życia“, ale nieraz, jeżeli nie jedynie, zawdzięcza to metoda ta doborowi dzieci, nauczycieli i warunkom pracy.

Zgadzamy się w zasadzie z takim postawieniem sprawy, iż

1. dziecko jest wartościowe samo dla siebie.
2. przedmioty nie powinny być autorytatywnie wybrane i narzucane przez nauczyciela i jego przełożonych, ale podjęte z ochotą przez dzieci,
3. nie tylko nauczyciel, ale i dziecko powinno uświadamiać sobie cel nauki,
4. uczeń ma uczyć się nie dla wyczerpania materiału, dla programu, czy egzaminu, lecz dla zadośćuczynienia swym zainteresowaniom; zgadzamy atoli się na to z następującymi zastrzeżeniami:

1. Wychowanie musi dać podwaliny dla przyszłego życia społecznego ucznia.
2. Należy się zabezpieczyć przed anarchią, płynącą z imperjalizmu pewnych nauczycieli i przedmiotów.
3. Obok celowości należy podkreślić postulat ciągłości pracy.
4. Egzaminy, ramy programu i określenie materiału mają swą wartość, jeżeli przyczyniają się do podniesienia poziomu nauki.

Zakończę paradoksalnem powiedzeniem:
 „Liberty is the power to do things, which one must do“
 czyli swoboda, wolność jest mocą dokonania rzeczy, które
 się zrobić musi¹⁾.

Przegląd czasopism pedagogicznych.

Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Experimentelle Pädagogik und Jugendkundliche Forschung. Herausgeg. v. O. Scheibner und W. Stern. (A. Fischer) Rocznik XXX. R. 1929. Nr. 1—12. Lipsk.

Zagadnienia ogólne: Na czoło rocznika wysuwa się programowy artykuł *Kieslinga* o tendencjach rozwojowych psychologii pedagogicznej. („*Entwicklungstendenzen der pädagogischen Psychologie*“). Styczeń 1929 r.). Od *Meumanna* następuje szybki rozkwit psychologii pedagogicznej w Niemczech. Ważnymi etapami tego rozwoju są: psychologia strukturalna, biologiczna, humanistyczna, behawioryzm i personalizm. — Personalizm wyłonił psychologię indywidualną — najistotniejszą może dla badań pedagogiczno-psychologicznych. Metodologicznymi problemami nauki o wychowaniu zajmuje się praca *Die Lehre vom Zögling*. *Thormann* chciałby uzasadnić konieczność naukowego potraktowania problemów wychowawczych przez eliminowanie wszelkiej technologii wychowawczej, (hasło — *Einheit der Erziehungswissenschaft*). Na marginesie tego artykułu dodam, że w pismach pedagogicznych zawiele jest artykułów o możliwościach stworzenia naukowej pedagogii, za mało o istotnych podstawach metodologicznych nauki o wychowaniu.

Poważna rozprawa *Lunka* o inteliigencji („*Ueber Intelligenzstufen*“) porządkuje główne stopnie działalności intelektu. Rozdziały, jak „pojęcie inteligencji“, „stopnie inteligencji“, „inteligencja reproduktywna“, „krytyczna“ i — produktywna, świadczą o bogactwie problemów. Wyniki badań stosuje autor do życia, celem jest uwyrażnienie życia, uzyskanie danych kierowniczych w działalności ludzkiej.

Pedagogiczne zagadnienia w znaczeniu ścisłym: Należy tu charakterystyczny ze względów obyczajowych opis życia młodzieży holenderskiej, („*Die niederländische Jugend*“ v. *Gargas*), istotne dla nauki wychowania rozważania z zakresu rozwoju i tresury. (*Entwicklung und Zucht als Kategorien der Bildung* v. *Glaeser*).

¹⁾ Typowemi szkołami przeprowadzającymi nową metodę wychowawczą są między innymi Tower Hill School, Wilmington, Delaware, U. T. A. (Fowler) Francis Parker Schol New York City U. S. A. (Church) Haus in der Sonne, Isert Westerland, Post Eichelhardt Deutschland (Kircher), wreszcie Instytut pedagogiczny: Teacher College, Columbia University, N. Y. C. U. S. A. (Ryan) z książek godnymi polecenia są następujące: Rugg-Shumaker: *The Child Centered Schol Colling: An Experiment with the Project Curriculum*.

Psychofogja pedagogiczna: Zabawa: O zabawach w wieku dojrzewania pisze Stern („*Ernstspiel als Verhalten und als Erlebnis*“). Zabawa może stracić swe składniki zabawowe — elementy świadomej złudy a wkroczyć na teren uświadomionej rzeczywistości. Następuje wówczas w sferze emocjonalnej wybuch poczucia doniosłości i powagi: przykłady są następujące: aktor grający rolę z przejęciem, uczony, który po poważnej spokojnej pracy propaguje idee polityczne z zapałem a potem ustosunkowuje się obco do swych poprzednich czynów. O zabawach w okresie dojrzewania twierdzi A. Michaelis („*Pubertätsspiele*“), że wykształcają się one z igran dziecięcych, — owe igrania w okresie dojrzewania przeniknięte są dziwną tęsknotą, niepewnością i zapałem przechodzącym w marzycielskość, — to dotyczy zarówno zabaw indywidualnych jak zbiorowych; najistotniejszą formą zabaw zbiorowych są gry sportowe. Plusem tych zabaw jest, że stanowią one pomost między dzieciństwem a okresem dojrzewania, że dzięki nim dokonywa się nie nagły przeskok lecz lekkie przechodzenie z jednego okresu w drugi. — W artykule o elementach psychanalizy w zabawie i fantazji dziecka dźwięczy nuta pisma „*Zeitschrift für psychoan. Päd.*“ („*Psychoanalytisches über Spiel und Rfantasie des Kindes*“ v. Göbel. Problemy związane z nasileniem afektywnym, z chęcią stania się większym, z uduchowieniem przedmiotów, z przenoszeniem sympatii z przedmiotu na przedmiot, marzenia na jawie pojedyncze i zbiorowe — oto treść rozważań.

Problemy seksualne: Z uznaniem należy podkreślić, że kwestje seksualne młodzieży są dość częstym przedmiotem artykułów nie dotyczących bezpośrednio zagadnień erotyzmu. Pani H. Hetzer znana skądinąd z pracy o zabawach dzieci („*Das volkstümliche Kinderspiel*“) stwierdza w badaniach nad trudnościami wychowawczymi, że zdrowe dziecko także trudno wprowadzić na tory odpowiedniego rozwoju woli i urobić w niem poczucie socjalne, że właśnie bardzo wiele przeszkód tkwi w nieodpowiednim interpretowaniu przeżyć seksualnych dziecka. („*Entwicklungsbedingte Erziehungsschwierigkeiten*“). Zeszyt paździenikowy poświęcony jest w całości seksuologii w procesie rozwojowym. Ze względu na ważność tego terenu w pedagogji, na jego istotność i na to, że w polskim piśmiennictwie pedagogicznym niemal o tem głucho, pozwolę sobie streścić cały zeszyt. Bogata literatura zamieszczona przy artykule Herleego („*Psychologie und Sittlichkeitsvergehen auf der Schule*“) świadczyć może o ważności i zainteresowaniu temi ze względu na postępowanie wiedzy dzisiejszej aktualnymi zagadnieniami. Przestanki autora są następujące: Rodzina i szkoła mają zająć otwarte i zdecydowane stanowisko wobec problemów seksualnych; pełne obustronne zaufanie jest rękojmią skuteczności wychowawczej w tym kierunku. Następnie zamieszczone zostały formuły ustosunko-

wania się wychowawców wobec seksualnych przestępstw uczniów. Ścisły w badawczej tendencji i wynikach artykułu p. Hetzer o życiu seksualnym i kręgu zainteresowań dziewcząt w okresie pokwitania („*Sexualleben und Interessenkreis pubertierender Mädchen*”) wskazuje na to, że dziewczyna poważnie zainteresowana zagadnieniami seksualnymi inne spon-tanicznie odkłada; mniej zaabsorbowaną erotyką interesują problemy nieseksualne w większej mierze. Osobnik żeński utrzymujący normalne stosunki płciowe bezpośrednio po pokwitowaniu niema poza nimi żadnego kręgu zainteresowań, nawet trudno wówczas o kulturalne i intelektualne postępy. Przedmiotem zainteresowań dziewcząt w okresie dojrzewania są drobiazgi na tle kina, sztuki aktorskiej, plotki, dowcipy — a wszystko to zabarwione seksualizmem. Zagadnienia socjalne rzadziej stają się przedmiotem rozmyślań, zato rozprawia się o metafizycznych kwestjach — o śmierci, Bogu ewent. o spirytyzmie i duszy. Formą tych zainteresowań jest flirt, miłostki, marzycielskość entuzjastyczna (Schwärmerei), przyjazne wynurzenia. — Uwagi Müllera („*Ein Beitrag zur Sexualforschung in der Volksschule*”) dotyczą t. zw. nędzy na tle seksualnym młodzieży wiejskiej (*sexuelle Not*) braku uświadomienia, krytycznych dla wieku rozwojowego stosunków społeczno-rodziny na wsi (wspólne sypianie ze starszymi, frywolne rozmowy starszych, oddanie dzieci na pastwę dojrziałych już chłopców). W związku z zagadnieniami seksualnymi warto zwrócić uwagę na rozważania Behra o dydaktyce biologii i uświadamianiu zamieszczone w zeszycie lutowym i marcowym. Bogate odczytanie psychologiczne pozwala autorowi oprzeć swoje wywody na zdobyczach psychologii rozwojowej a przez to nadaje pracy charakter ścisły. Uwzględnione zostały badania Bühlerowej, Pfistera, Hirschfelda i innych (*Sexualpädagogik und erster Biologieunterricht*),

Psychoanaliza i psychoterapia: Na granicy psychoanalizy umieszcza swe wywody Fischer o nieświadomych elementach w wychowaniu (artykuł niestety nieskończony). Objawiają się one w formie dyspozycji psychicznych, przypadków codziennego życia, (zapominanie i t. p.). Nauczanie ma iść w kierunku wyrabiania w uczniu poczucia, że przy odpowiednim wysiłku będzie można pozbyć się niepokoju duchowego. Nacisk położył autor na t. zw. reedukację nauczyciela - wychowawcy¹⁾. „Terapeutyczne znaczenie mają prace tego rodzaju, jak „*Bericht über einen stotternden Knaben*“ Hausena lub „*Psychologische Untersuchungen über die Wirkung des Seeklimas. insbesondere der Ostsee auf Jugendliche* (Voigts), lub wreszcie „*Das Entwicklungsstottern als sprachneurotischer Prozess*“ Rothe’go.

¹⁾ „Fest steht... dass der Lehrende die Gesinnung, die er lehren will, selbst haben, selbst tätigen muss..., niemand kann lehrend und erziehend mehr wirken, als er nicht selbst ist...“ (str. 21).

Charakterologia i stosunek ucznia do szkoły: Przyczynkowe są badania Weigla o zróżnicowaniu duchowym 15 i 16-letnich ucznie oparte zresztą na pracy p. Croner: „Die Psyche der weiblichen Jugend“. Autor wyróżnił wśród badanych dziewcząt typ macierzyński, romantyczny, erotyczny, trzeźwy i wyłącznie intelektualny. („Zur seelischen Differenzierung fünfzehn bis sechzehnjähriger Fortbildungsschülerinnen“). Owa typologia staje się jednak nieco przesadna, lecz mimo częstej nieodpowiedniości wobec rzeczywistego stanu rzeczy pociąga badaczy; należy ona do typu zagadnień, które w tak młodej nauce, jaką jest pedagogika, można ująć etykieta „ciekawe“. Takim „ciekawym obrazkiem“ jest praca Wagnera o stosunku ucznia do nauczyciela, oparta znowu na typach reakcyjnych. Przyjawszy typologię Sprangera („Lebensformen“) w odniesieniu do nauczycieli bada autor stosunek się uczniów wobec każdego z tych typów, przy czym wśród samych wychowanków wyróżnia osobniki posiadające podobną lub odmienną konstrukcję oceniania. (Wertstruktur). I tak np. nauczyciel — typ polityczny (por. Sprangera — Machtmensch) wzbudza w uczniu o podobnych tendencjach wartościowania niechęć i opozycję, uczniowie przeciwnego typu zachowują się wobec takiego wychowawcy z bojaźliwą rezerwą. („Das Werterlebnis zwischen Schüler und Lehrer“). Stosunek ucznia do szkoły interesuje też Kraussa — „Die Psychologie der kindlichen Handlung und die Schule“.

Religia: Psychologię religii w związku z życiem szkolnym reprezentuje artykuł Illgego „Beitrag zur religiösen Werterlebnissfähigkeit des Grundschulkindes“¹⁾. Przedmiotem badań jest młode 8—10-letnie dziecko: autor uważa wychowanie przepojone ideą bóstwa i siły opiekuńczej za najbardziej odpowiednie wobec czekających wychowanka konfliktów życia.

Socjologia wychowania: Na pograniczu psychologii i socjologii pozostają uwagi Busemanna o upartości dziecka i trzech krytycznych fazach jego rozwoju. („Ueber die Ursachen des ersten Trotzalters und der Erregungsphasen überhaupt“). Okres 3-ech lat — uwolnienie się od matki. 6-ciu lat — wejście do szkoły, 11—12-tu lat przed pokwitowaniem — oto fazy najważniejsze, — dołącza się do elementów genetycznych upartości dziecka rodzeństwo młodsze, jego płeć i ilość. Ku socjologii wychowania ciąży praca Bascha „Massenführer und Gruppenführer“. Oto naczelné problemy: Należy odróżnić pojęcia masy i grupy a specjalnie pojęcia naczelnika masy

¹⁾ Niezależnie od tego artykułu, podaję kilka pozycji bibliograficznych o tem zagadnieniu w okresie dojrzewania: Stälin „Die religiöse Lage des jungen Menschen“ Erfurt 1928. Böhne: „Die religiöse Entwicklung der Jugend in der Reifezeit“ Lipsk 1922, odpow. rozdz. u Sprangera („Psychologie der Jugendalters“ lub „Lebensformen“ — „Der religiöse Mensch“) i u W. Hoffmanna: „Reifezeit“ Lipsk 1926 — (okres dojrzewania).

i grupy. Naczelnik masy działa z tendencją zatracenia osobowości tych, którzy stanowią masę; stara się zniszczyć indywidualium, kierownik grupy wynosi członka grupy ponad siebie w kręgi t. zw. obiektywnego ducha. 1) przez bezpośredni wpływ na grupę i przez 2) osobisty udział w doskonaleniu grupy; grupa urzeczywistnia się wtedy w znaczeniu idealnym, gdy wobec narostu i wpływu t. zw. obiektywnych ideałów wódz grupy staje się zbędny — masa wówczas, gdy tendencje duchowe tęk się zatracają, że staje się masą w znaczeniu fizycznym.

Wychowanie estetyczne, etyczne — stosunek do życia: O sądach estetycznych wyrażonych przez dzieci i dojrzałych wobec rysunków uczniowskich informuje Kraft: rozważania o wpływie mitycznych postaci na dzieci (*„Mythische Gestalten aus der Kinderstube“*) doprowadzają p. Hetzer do wniosków o zupełnej obojętności dzieci na symboliczną wartość i interpretację np. św. Mikołaja i towarzyszącego mu djabełka. Metodycznie wartościowe są protokoły obserwacji ciągłej na dzieciach w czasie przybycia św. Mikołaja z darami. Natomiast żywe jest ustosunkowanie się dziecka do przyszłości własnej. W ankiecie urządzanej w tym celu przeważają trzeźwe odpowiedzi na pytanie, czemu się chciało zostać. Kardynalnym życzeniem dziecka proletariatu jest pragnienie rychłej samodzielności. (*„Zukunftsideal und Erleben bei Proletarierkindern“*). Przy badaniach i analizie pamiętników młodzieńczych należałoby uwzględnić artykuł o formalnych właściwościach myślenia i mowy w okresie dojrzewania. (*„Ueber formale Eigenschaften des Denkens und der Sprache in der Reifezeit“* v. Graucob).

Kończąc sprawozdanie dodaje, że bogactwo problemów, wielostronność ich ujęcia a przytem naukowa ścisłość i metodyczność nadają temu czasopismu, które rozpoczyna 31. rok trwania, — charakter wzorowy.

Dr Leon Langholz.

Ludwika Jeleńska. Dr Fil. Uniw. Fryb. „*Sztuka wychowania“*
Bibl. Dziel Ped. R. V. Nr. 92. Nakł. „Naszej Księgarni“ Warszawa 1930.

Jak sam tytuł książki wskazuje, celem jej jest nie rozpatrywanie zagadnień teoretycznych, ale udzielenie czytelnikowi praktycznych rad w pracy wychowawczej. Autorka jednak mimowoli wyszła poza sferę praktyki i dała swym wywodom poważne tło teoretyczne, które jasno precyzuje stanowisko, z jakiego rozpatruje zagadnienia wychowawcze, pozwalając równocześnie na ich przejrzystą i oryginalną systematyzację. Autorka staje na stanowisku osobowości; przedstawia problem pedagogiczny, jako dążność do ocalenia

wewnętrznego człowieka, do uzgodnienia go z samym sobą, do zrobienia go jednym przez stworzenie w dziecku siły wewnętrznej organizującej, przez stworzenie woli samowychowania. „Człowiek bowiem do pewnego stopnia nie jest, ale się staje. Nie może więc w żadnym momencie życia posiadać równowagi statycznej, bo żyje; musi zatem posiadać równowagę dynamiczną czyli siłę działającą wciąż, organizującą, porządkującą, utrzymującą równowagę w ruchu życiowym“. „Dlatego pomyślnym wynikiem wychowania jest stworzenie stale działającej siły, nie zaś — stałego stanu, pojętego na wzór danej osoby czy danej grupy“. „Siła wychowawcza w człowieku nie wyklucza ani rozwoju indywidualności, ani ustosunkowania społecznego. Im człowiek będzie głębszy, tem bardziej będzie sobą, tem bardziej zatem będzie indywidualny. Im człowiek będzie głębszy, tem bardziej będzie człowiekiem, a więc tembardziej będzie czuł w sobie przynależność do człowieczeństwa powszechnego, tem bardziej będzie rozumiał siebie jako część całości“. „Społeczeństwo to całość syntetyczna, to jedność w różnorodności, a nie monotonja. Dlatego odrębność indywidualna i jedność ogólna nie wykluczają się wzajemnie“. „Oba kierunki w pedagogice, socjologiczny i indywidualistyczny, są prawdziwe przez to, co wnoszą pozytywnego; oba są błędne przez to, co negują; dlatego nie są sprzeczne, ale przeciwnie i dlatego dadzą się ogarnąć w szerszym poglądzie syntetycznym, który nazwiemy pedagogiką integralną. gdyż obejmuje pełnego, całkowitego człowieka“. Takim stanowiskiem nawiązuje autorka z dawniejszych do Trentowskiego — z współczesnych do pedagogiki personalistycznej Sterna i indywidualistycznej Adlera, stwarzając na określenie tego samego pojęcia nowy termin — pedagogikę integralną. Dla Trentowskiego nie istniała wprost sprzeczność między „indywidualny“ a „socyjalny“. Pojęcie człowieka, jako jaźni czującej się bóstwem, zawiera w sobie implicite maksimum uspołecznienia, i to jako warunek, aby stać się mogła sobą, sobistością. Zaakcentował to może niezbyt wyrażnie, a przez to ściągnął na siebie zarzut zbyt indywidualistycznego kierunku wychowania. Personalizm Sterna i indywidualizm Adlera stoją na podobnym stanowisku, przyjmując jako konieczność samorozwoju i stawania się człowieka, wyrastanie i wzrastanie w społeczeństwo. Trentowski przeprowadza nawet stopnie rozwoju osobistości. Jaźń czująca się bóstwem jest sobistością. Sobistość uznająca drugą sobistość, jako sobie równą — jest osobistością. Jednostka ludzka wśród osobistości społeczeństwa żyjąca jest osobą; najwyższa osobistość jest mością. A więc sobistość, osobistość i mość, jako stopnie jaźni wykazują wzrost uspołecznienia. Podobnie Stern kieruje wzrost uspołecznienia przez rozszerzanie kręgu zainteresowań, poczynawszy od rodziny, najbliższego otoczenia,

przez naród do ludzkości, a to wszystko, jako integralna i konieczna część indywidualności. Stąd słusznym wydaje się termin autorski — pedagogika integralna. Autorka wyróżnia trzy rodzaje indywidualności: bezosobowe, antyosobowe i osobowe. Ta trzecia kategoria stanowi cel wychowania. Indywidualności osobowe, czyli osobowości stanowią „ludzie, świadomi swych ograniczeń indywidualnych, tej konieczności życia, które nie może realizować inaczej, niż zakreślając granice, — szkiełka, które wprawdzie widzą na swój sposób, ale rozumieją, że błysk, siła, ciepło, ton barw zależy od siły światła, jakie w nich płonie“. Dwie cechy charakteryzują osobowość: „świadomość swych indywidualnych właściwości i świadomość swego człowieczeństwa — tego, co nas ogranicza i odgranicza od innych, i tego, co nas przerasta i łączy z innymi“. Dlatego wychowanie musi być „troską o każdą jednostkę i troską o całość“. „Kto nie uzna człowieczeństwa w jednostce, ten nie znajdzie głębokiej, metafizycznej podstawy dla solidarności ludzkiej. Jedynym łącznikiem między ludźmi będzie wówczas interes (choćaby w wyraźnej formie dóbr kulturalnych), a interesy gromadne w łonie nawet jednego naradowościowo społeczeństwa mogą być różne i mogą uprawniać egoizm klasowy silnych odłamów“. Jak taką osobowość wychować? Oto pytanie, na które książka odpowiada.

Znajomość najnowszych wyników badanie psychologicznych pozwoliła na uwzględnienie w szerokiej mierze sfery podświadomej, jako decydującego niejednokrotnie czynnika o powodzeniu wychowania, a także na właściwą ocenę roli instynktów, w kierunku nie przeceniania ich. Rozległa znowu perspektywa historyczna, z jakiej poszczególne zagadnienia rozpatruje wpłynęła na umiarkowane stanowisko, dowodem czego może być n. p. taki sąd: „Lekcja, na której uczniowie i nauczyciel nie pracują intensywnie, nie ma wartości wychowawczej, a zatem jest złą. Nie należy się przywiązywać do takiej czy innej nowej, czy najnowszej formy nauczania; jeżeli nauczyciel treścią lekcji bez innych sztucznych pobudek potrafi w klasie wywołać skupienie, uwagę, to w jakiegokolwiek formie jest prowadzona lekcja, jest dobrą“. Zaznaczyć należy, że autorka przywiązuje wielką wagę do kształcenia uwagi, jako czynnika samowychowawczego. Przyjmuję, że normalną drogą rozwoju jest droga „przez podświadomość do świadomości. Jest to droga od wewnątrz... i jest to również droga naturalnego rozwoju uczuciowego i normalnego“. I zgodnie z tym poglądem dzieli środki wychowania na dwie grupy: Grupę wpływu podświadomego (bezwiedne naśladownictwo, atmosfera pedagogiczna) i wpływu świadomego (metody: ideału, obiektywizacji i specjalizacji wysiłku). Ogniwnem pośrednim ma być działanie pośrednie (bezwiedne samowychowanie, wolność w wychowaniu) i przygotowanie gruntu (przez podświadomo-

mość do świadomości i podsufanie). Oczywiście jest to podział czysto teoretyczny, mający ułatwić systematyzację, bo w praktyce należy przyjąć współczesne działanie wszystkich czynników i środków sfery podświadomej i świadomej.

Pewną wątpliwość może budzić pogląd co do zbędności kar. Wywód o ich zbyteczności, a nawet szkodliwości ma wszelkie pozory racji; czy jednak czasem okoliczności nie zmuszają nauczyciela do użycia tego środka? Kara, jako środek doraźny, nie pozostawiająca przykrych następstw w czasie, nie za surowa — nie powinna budzić obaw; nie należy przesadnie obawiać się urazów psychicznych, jeśli mamy do czynienia z dzieckiem normalnym i posiadającym świadomość swego przewinienia.

Autorka wypowiada pogląd bardzo słuszny, że nade wszystko należy wyrobić poczucie godności człowieczej — a bardzo ważną rolę w tym względzie, jak i wogóle w wychowaniu, przypisuje miłości; przez miłość matki do miłości Boga i ludzkości — oto do czego mamy dążyć — stąd wielką rolę odegrać musi religia.

Jedno tylko nasuwa się zastrzeżenie, choć może to tylko kwestja interpretacji słowa. Stosunek nauczyciela i ucznia ma polegać na zaufaniu. Autorka radzi, idąc za zdaniem jednego z Jezuitów, by nauczyciel starał się być „nieprzeniknionym“. „Nie wychodź ze swego zamknięcia, dopóki nie staniesz się panem położenia... Powinieneś je (dzieci) zbić z tropu swą powściągliwością i zmusić do przyznania: „Nie wiemy, co myśleć o nowym nauczycielu“. Dziecko jest dobrym psychologiem: jeśli nie wyczuje, że ma do czynienia z dobrym człowiekiem, nie będzie mowy o serdecznym stosunku.

Książkę Dr Jeleńskiej przeczyta każdy wychowawca z zainteresowaniem i korzyścią, a w nauczaniu pedagogiki może stanowić pierwszorzędą pomoc.

Zdzisław Danecki.

P. Mendousse, *L'Âme de l'Adolescente*, in 8^o, str. 321, Feliks Alcan. Paryż 1928.

Mendousse wydał w r. 1910 dzieło traktujące o „duchu młodzieńca“ oparte na dłuższych studjach; dzieło to wywarło znaczny wpływ na rozwój psychologii młodzieńczości. W następnym swem dziele autor zajął się specjalnie psychologią dziewcząt w okresie młodzieńczości; liczne obserwacje swe, przeprowadzone w różnych środowiskach w ciągu 30 lat uzupełnia ciekawymi odpowiedziami na kwestjonariusze; podaje też liczne dokumenty, przeważnie w formie listów, oraz dwadzieścia dwa dzienniczków intymnych. — Jedną z dodatnich stron tej pracy jest, że w autorze zespółży

się cechy wychowawcy i psychologa, co przebija się na każdej stronie dzieła; warunki te zapewniły dziełu obiektywność i prawdę życiową.

Książka dzieli się na 4 części. Naprzód analizuje wiek „niełaski, (*L'âge de disgrâce*) upośledzony przez naturę, który rozpoczyna się około 12 wzgl. 13 r. życia. Już w tym czasie objawia się pewien niepokój zwiastujący „ponowne narodziny jednostki, pewne zaburzenia towarzyszą podczas kryzysu dojrzewania. Pedagogia tego okresu jest niezmiernie trudna i wymaga specjalnego przygotowania od wychowawców. Mendouss'eowi zawdzięczamy też, że w pracy swej wykazał różne sposoby wychowania seksualnego, oraz wielką rolę szkoły i matki. Następnie omawia „wiek chwiejności i niezdecydowania się” (*l'âge de l'indécision*), w którym przoduje tkliwość, czułość; w czasie tego okresu wszystkie myśli, czyny są przesiąknięte subiektywnością. W kulturze intelektualnej dominuje szczególnie pamięć i daje się odczuwać pewnego rodzaju rozdźwięk między nauką szkolną a zainteresowaniem życiowym. W końcu zjawia się ostatni „okres wdzięku i powabu” (*l'âge de grâce*) około roku 18—20; tworzenie się fizjologiczne i psychologiczne ukończone; potrzeba prawdziwej miłości staje się dominującą w tym okresie i ona sprawia prawdziwy rozkwit życia kobiety. W książce swej Mendousse w pięknych słowach, kreśli „historję rozwoju psychologicznego” młodego dziewczęcia, poczynawszy od pierwszych oznak dojrzewania aż do zupełnego rozkwitu.

Szczególnie należy podnieść z uznaniem, że strona fizjologiczna problemu jest przestudjowana nadzwyczaj starannie. Brak natomiast syntezy w części psychologicznej; po przeczytaniu tej części dzieła wydaje się, że autor podał dobrze opracowane sprawozdania i relacje, zresztą bardzo szczegółowe, dotyczące pewnej epoki życia, ale syntezy autor nie wyprowadził. Wskutek niezmiernej rozwlekłości dzieło traci w znacznym stopniu na jasności; napotyka się też trudności w uchwyceniu myśli przewodnich. Zdaje się, że autorowi chodziło o ujęcie problemu w najmniejszych nawet szczegółach, wskutek tego być może, strona funkcjonalna dzieła znacznie ucierpiała. Jednak Mendousse'owi nie chodziło specjalnie o nakreślenie pięknego obrazu o barwach psychologicznych, ile raczej o opracowanie dzieła pedagogicznego, z którego możnaby wyciągnąć wskazania wychowawcze.

Szczególne należy się uznanie p. Mendousse'owi, że poruszył kwestję, która od czasu Fénelona nie była odpowiednio traktowana. Jeśli rozpatrywano ten problem, to raczej z punktu lekarskiego prawie nigdy z punktu psychologicznego. Nawet Stanley Hall w tak bogatym swem dziele zajmuje się głównie rozwojem umysłowym chłopców w okresie młodzieńczości, a bardzo pobieżnie traktuje rozwój intelektualny dziewcząt. Teren ten był prawie nie wyzyskany. W Szwej-

carji tylko poczyniono częściowe badania (Marguerite Evard: *L'adolescente. Etude de psychologie expérimentale*; oraz liczne artykuły Descoedres).

Nie możemy brać pod uwagę czwartej książki Emila Rousseau'a, ani też traktatu Marion'a (*„Education des jeunes filles“*), ponieważ mimo nadzwyczajnego talentu autorów, rozważania ich na ten temat są raczej naiwne, oparte na przesadach i zasadach konwencjonalnych, nie opierają się na znajomości stanów wewnętrznych uczenic, które dominują w tym okresie. Jeśli chodzi o zmiany fizjologiczne w okresie dojrzewania u dziewcząt, to posiadamy olbrzymią literaturę zwłaszcza w jęz. angielskim. Mendousse opisując to całkowite przeobrażenie się dziewcząt w tym okresie, wykazuje walki wewnętrzne, jakie dziewczęta staczają i powiada, że „szczęśliwie są te dziewczęta, które w tym krytycznym momencie znajdują w matce czujną i serdeczną, przewodniczkę; w przeciwnym razie zostawione same sobie, nie mogąc zwyciężyć walki wewnętrznej najczęściej popełniają największe i najbardziej nieroztropne uczynki. Dlatego też matki i wychowawczynie powinny się poznać dokładnie z psychologią okresu młodzieńczości u dziewcząt i nieść im serdeczną pomoc w chwilach przełomowych życia, w chwilach nowych narodzin, zwłaszcza otoczyć czułością i miłością matczyną, której w tym czasie tak bardzo odczuwają potrzebę. W konkluzjach swoich Mendousse stara się przedstawić przewodnie myśli w wychowaniu dziewcząt. — Z ubolewaniem wykazuje, że dotychczasowe wychowanie dziewcząt nie idzie po linii wskazań psychologicznych, ale najczęściej przybiera kierunki tak nieodpowiednie dla dziewcząt. Gorąco sobie życzy autor, ażeby w wychowaniu dziewcząt uwzględniono przede wszystkim „wartości kobiety“. — Zaleca też wychowawczyniom, ażeby lepiej obserwowały dziewczęta w okresie młodzieńczości, ażeby zajęły się przede wszystkim wykształceniem uczuć, uszlachetniając je, przeprowadzając selekcję w ich dążeniach, zastępując chimeryczne przez pozytywne, ażeby rozwinęły w nich subtelność kobiecą. Wprawdzie możnaby zarzuty poczynić, że pojęcia wychowawcze nowoczesne dziewcząt zupełnie odmienne mają cele: wolność, sporty; koedukacja zabita ducha romantycznego u dziewcząt; nowoczesna młoda dziewczyna jest realistką. Moznaby powiedzieć, że konkluzje Mendousse'a byłyby raczej wartościowe przed wojną w wychowaniu młodych dziewcząt. Scisły kontakt z rzeczywistością formuje młode dziewczęta nowoczesne lepiej, aniżeli to uczynić mogą traktaty pedagogiczne.

Takiego stanowiska jednak nie zajmujemy i sądzymy, że szczególnie dziś, kiedy wolność osobista jest wielką, opinia mniej sroga, wskazania Mendousse'a powinny znaleźć szerokie zastosowanie i musimy się zgodzić w zupełności z autorem, że wychowanie młodych dziewcząt powinno przede-

wszystkiem uwzględniać wartości właściwe kobiecie. Książka zawierająca bogate obserwacje, znakomite pouczenia może też oddać usługi w wychowaniu młodzieży żeńskiej i pobudzić do badań zmierzających do poznania psychiki uczenia w polskich szkołach.

Albin Jakiel.

Dr. St. Niemcówna. *Dzieło oświatowe Szwecji.* Kraków 1929.

Znana w sferach geografów lektorka Uniwersytetu Jagiellońskiego i autorka wielu cennych publikacji, wydała świeżo dwie ciekawe rozprawy, które są owocem pobytu Autorki w Szwecji.

Dzieło oświatowe Szwecji jest znane czytelnikom Ruchu Pedagogicznego. Wspominam o niem przede wszystkim dla nawiązania do przygotowującego się w Szwecji dzieła reformy szkolnictwa, które schodzi się w czasie z reformą programów w Polsce.

Podróż Autorki przypadła na okres przełomowy w dziejach szkoły szwedzkiej, który to okres zaczął się oficjalnie w r. 1927, lecz w istocie problem reformy szkoły powszechnej i średniej był przedmiotem dyskusji wśród sfer nauczycielskich i zainteresowanych sfer duchowieństwa jeszcze w okresie wielkiej wojny. Faza przygotowawcza trwała jednak trochę przydługo, co tłumaczymy szczególną i nam obcą organizacją władz szkolnych w Szwecji, które zasadniczo spoczywają w rękach kleru. Kler z natury rzeczy jest bardziej konserwatywny niż inne warstwy społeczeństwa i trudniej dostępny dla prądów reformatorskich. Tam zaś w Szwecji zarówno szkolnictwo średnie jak powszechne stoi w ścisłej zależności od duchowieństwa, a w szczególnej już zależności pozostaje nauczycielstwo, gdyż jego bezpośrednim zwierzchnikiem jest duchowny protestancki.

Autorka przedstawia charakter organizacji szkolnictwa szwedzkiego, dzielącego się zasadniczo na trzy grupy, więc szkolnictwo powszechne, średnie i wyższe. Szkolnictwo powszechne jest dość silnie zróżniczkowane pod względem organizacyjnym, co zresztą odnosi się także do szkoły średniej. Zróżniczkowanie organizacyjne ma w Szwecji pewne uzasadnienie w szkolnej tradycji szwedzkiej, a zapewne także i w fizycznej budowie kraju. Jednak jak Autorka słusznie zauważa, zróżniczkowanie organizacyjne wcale nie pokrywa się ze wzrastającą stałą jednolitością programową. Obecna reforma nie stwarza — jak mi się zdaje — warunków dla utrwalenia szkoły jednolitej w naszym pojmowaniu tego zagadnienia.

Na uwagę zasługuje fakt istnienia w Szwecji starego systemu seminarjów nauczycielskich. Jak u nas, tak i tam

ten typ szkoły zdołał się należyście zakonserwować i utrwalić w szwedzkim organizmie szkolnym. Autorka zauważa jednakże, że społeczeństwo troszczy się bardzo silnie o wysoki poziom seminarjów, toteż wyposażenie seminarjów nauczycielskich w pomoce naukowe, w laboratorja, gabinety i biblioteki jest znacznie wyższe niż w gimnazjach, a wyżej stoi również dydaktyka poszczególnych przedmiotów nauczania. W Polsce do tego jeszcze bardzo daleko.

W cennej swojej rozprawce trochę za mało miejsca poświęca Autorka szkolnictwu zawodowemu. Z pewnem miłem zdziwieniem dowiadujemy się natomiast o silnie rozbudowanym w Szwecji szkolnictwie wyższem.

Bogato w pracy Autorki są rozrzucone luźne uwagi, wtrącone w tok opowiadania (aby być nauczycielem w Szwecji, trzeba należeć oficjalnie do kościoła państwowego; do wewnętrznego życia szkoły rodzice się nie mieszają; kobiety — nauczycielki są gorzej płatne od mężczyzn, zatem w zakresie wynagradzania za pracę nie istnieje tam równouprawnienie i w. i.). Te uwagi wskazują na silnie zaawansowane wpływy konserwatywne w szwedzkiej cywilizacji. Jednak inne uwagi mówią, jak wielki wysiłek podejmuje społeczeństwo szwedzkie w dążeniu do osiągnięcia wysokiego poziomu szkolnictwa (podstawą znaczenia szkoły w Szwecji są okazałe, piękne i pod względem higienicznym doskonale urządzone budynki szkolne; państwo dba o poziom nauczania w szkołach, daje stosunkowo łatwo urlopy na dalsze kształcenie się nauczycieli i daje stypendja na wyjazdy zagranicę; państwo zaopatruje biblioteki szkolne wprost w książki, co ułatwia ogromnie stosunki wydawnicze! poziom wykształcenia zawodowego u nauczycieli szkół powszechnych jest wysoki; rząd dokłada wszelkich starań w tym kierunku, by dobrać jak-najlepsze siły nauczycielskie dla seminarjów nauczycielskich i w. i.). Są to uwagi niesłychanie cenne, a dla oceny naszych stosunków w szkolnictwie tem ważniejsze, że nam do tych warunków pracy w szkole jest również bardzo daleko. Ciekawe jest również spostrzeżenie Autorki — nieznanne nam dotychczas — a stwierdzające, że szkoła szwedzka obejmuje w Szwecji dawną rolę kościoła. Przybytki Pańskie w Szwecji pustoszeją mimo swej okazałości i bezsprzecznej piękności, natomiast szkoła odgrywa coraz ważniejszą rolę w postępie cywilizacyjnym narodu szwedzkiego. Z faktu tego wysnuwa autorka nieco pesymistyczne wnioski dla przyszłości szwedzkiej cywilizacji.

Uważam, że praca Dr Niemcówny jest nietylko aktualna i ze wszechmiar ciekawa, oraz zdolna zainteresować szerszy ogół społeczeństwa polskiego, ale także może dać impuls do bliższego zapoznania się z organizacją i stanem szkolnictwa w innych ważniejszych państwach europejskich.

M. Mściarz.

Kronika pedagogiczna.

Czechosłowacka reforma egzaminu wstępnego do gimnazjum (ośmioletniego, bo o skróconem do 5 lat niema tam nawet mowy jeszcze) wprowadza zmianę ważną i zasadniczą już od r. 1930. Postanawia ona, że już w miesiącu maju rodzice, pragnący swe dzieci posłać do szkoły średniej, muszą zgłosić swe życzenie u kierownika szkoły powszechnej, do której dziecko uczęszcza, zarazem podać, w której szkole średniej chcą umieścić swe dziecko. W czerwcu ma powszechna szkoła posłać średniej drogą ściśle urzędową, więc nie poufną, świadectwa frekwencyjne i arkusze osobiste (karty indywidualne), w których zawarte są oprócz innych dane o rozwoju cielesnym ucznia, zdrowiu jego, rozwoju duchowym, charakterze, nawet o skłonnościach i zainteresowaniach. W arkuszu osobistym umieszczony ma być sąd o uczuciowej dojrzałości do studjum średniego. Arkusz ten wypełnia nauczyciel-opiekun klasy i kierownik szkoły. Ani uczeń ani rodzice jego arkusza tego do rąk nie dostają.

Po otrzymaniu świadectw i arkuszy wspomnianych obraduje w szkole średniej Komisja, utworzona z dyrektora i najmniej czterech profesorów, rozpatrzy dokumenty i rozdzieli kandydatów na dwie grupy: pierwszą, lepszą, poddaną będzie krótkiemu ustnemu egzaminowi informacyjnemu; druga — to przeznaczeni do właściwego egzaminu wstępnego. Rozmówki informacyjne mają skontrolować i dopełnić obraz ogólnej inteligencji dziecka, oraz jego uzdolnienie naukowe. Egzamin właściwy ma być przeprowadzony dość szeroko i głęboko.

Świadectwa frekwencyjne i arkusze osobiste uczniów przyjętych pozostają w szkole średniej, nauczyciele w ciągu roku i lat następnych wypełniają je własnymi spostrzeżeniami o uczniach. Z końcem roku posyła się je do przejrzania szkole powszechnej, z której uczeń przyszedł do średniego zakładu naukowego. Niechaj i pierwsi wychowawcy szkolni dowiedzą się, w czym się pomylili, a co dobrze osądzili.

Reformę przeprowadzają zatem nauczyciele obu szkół i oni też przyjmują i dźwigają na sobie odpowiedzialność za to, czy w średniej szkole kształci się ten, co istotnie zdolnością na to zasłużył i pracą, czy też po staremu balast obciążał szkołę średnią.

I sfery pedagogiczne i społeczeństwo przyjęło reformę z zadowoleniem, prasa codzienna uważa ją za bardzo rozumną i dobrze pomyślaną. Podkreśla jeno silnie, by pedagogowie zglebili poznanie dziecka przez studjum pedagogii i pedopsychologii, aby do żywego osobnika przykładali miarę obiektywną i stale świadomi byli wielkiej odpowiedzialności, jaką na nich władze najwyższe wkładają. Jeżeli te warunki będą spełnione, spodziewać się należy, że ustanie usuwanie niezdolnych z klas niższych (dziś do 30% przepada

w I. i II. klasie), skieruje się wcześniej niezdolnych i nieodpowiednich do średniej szkoły na drogi dla nich odpowiednie, ułatwi się studjum uczniom właściwym i ulży się w pracy nauczycielom, którzy dziś borykać się muszą z brakiem i to bezowocnie.

Umysł czeski pojmując to zagadnienie jako społeczną kwestję i w zysku z reformy widzi: oszczędzenie czasu, energii, pracy a nawet pieniędzy, a obok tego owocność pracy prawdziwie powołanych uczniów, nauczycieli i większą radość z pracy u uczniów i nauczycieli.

Mg.

Reforma w gimnazjach czechosłowackich wzoruje się na wspólnej rozbudowie typów, znanaj i z polskiego szkolnictwa średniego: wprowadza w 1930/1 wspólną dwuletnią podbudowę z obcym językiem tylko nowożytnym (w czeskich i słowackich niemieczyna obowiązkowa; w innych czeski wzgl. słowacki obowiązkowy), z nauką łaciny w gimnazjach i realnych gimnazjach, francuskiego zaś w realnych i reformowanych realnych przesuwają do klasy III-cj. Grecyzna wzgl. francuski w gimnazjach były już w r. 1927 przesunięte do kl. V-cj.

Przez zmiany powyższe następuje zbliżenie średniej szkoły do wydziałowej w dwu równoległych klasach, ułatwia się przejście wydziałowcom do gimnazjum nawet w późniejszych latach, a w miejscowości, gdzie tylko jeden typ szkoły średniej jest, może uczeń z lata się kształcić, zanim się przesiadlić będzie musiał do miasta ze szkołą o typie dlań pożądanym.

Nauka śpiewu i robót w obu klasach najniższych średniej szkoły są nadobowiązkowe. W 2 najwyższych zaś klasach realnego gimn. reform. śred. gimn. zmiana pozwala na wybór albo geometrii wykresalnej albo jakiegoś języka nowoczesnego — zalecone są słowiańskie języki — aby językowo obciążeni byli tylko ci, co sami się większej liczby języków nauczyć zechcą.

Mg.

Zapiski bibliograficzne.

Władysław Witwicki. Psychologia do użytku słuchaczy wyższych zakładów naukowych. Tom I-szy. Wydanie drugie przejrane i uzupełnione. Lwów 1930. Wyd. Zakładu Narodowego im. Ossolińskich.

François-Louis Bertrand. L'Analyse psycho-sensorielle et ses applications à l'éducation intégrale. Librairie F. Alcan. Paris 1930.

Dr Marjan Wachowski. Prawo odpowiedniości w wychowaniu szkolnym i w oświacie pozaszkolnej. Poznań 1930 Słk. Gł. Księgarnia św. Wojciecha.

Dr Ludwika Jeleńska. Sztuka wychowania. Nakł. Naszej Księgarni Zw. P. N. S. P. Warszawa 1930 Biblioteka Dział Ped. Nr. 22.

Dr Żofia Daszyńska-Golińska. Zarys ustawodawstwa pracy. Dopelniony tematami do ćwiczeń przez *Helene Witkowską*. Nakł. Naszej Księgarni Zw. P. N. S. P. Warszawa 1930.

Michał Młcisza. Geografia Polski. Podręcznik dla wyższych klas szkół średnich. Wyd. II. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1930.

Dr Stanisław Piekarski. Prawdy i herezje. Encyklopedia wierzeń wszystkich ludów i czasów. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1930. Zeszyt 1 i 2.



Prenumerata roczna . . .	10— zł.		Nabyć można w Administracji „Ruchu
Dla człon. Zw. P.N.S.P. . .	8— zł.		Pedagogicznego” w Krakowie, Rynek
Cena oddzielnego zeszytu . .	1'50 „		Główny L. 29, II. piętro.

Półroczna 6— zł., kwartalna 3'50 zł.

Prenumerata roczna w Ameryce 3 dol.

Ogłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 90 zł, ćwierć strony 50 zł.
 $\frac{1}{8}$ strony 30 zł, $\frac{1}{16}$ strony 17 zł; 3-krotnie o 5%, 6-krotnie o 10%, 10-krotnie
o 20% taniej. Ogłoszenia w tekście o 50% drożej.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid.** Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sieńko.**

Drukarnia Jana Gablankowskiego, ul. Sławkowska L. 6.
Telefon 14465.

RUCH PEDAGOGICZNY

CHASOPISMO POŚWIĘCONE NOWYM PRĄDOM
W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECH.

ADRES REDAKCJI:
KRAKÓW, DZ. XII., UL. LELEWELA 6.

ADRES ADMINISTRACJI:
KRAKÓW, RYNEK GL. 29, LINJA C-D.

STANISŁAW SKOWRON.

Dziedziczność i wychowanie.

Dla przyszłego historyka nauk biologicznych pierwsze ćwierćwiecze XX w. będzie zawsze okresem bujnego rozwoju nauki o dziedziczności, czyli genetyki, która wyniki swe czysto teoretycznej natury przeniosła na grunt praktyczny medycyny, rolnictwa, a także i pedagogii. Dzieło Darwina, rzeczywistego twórcy teorii ewolucyjnej, przeprowadzając olbrzymi wyłom w zapatrywaniach dotychczasowych na stanowisko człowieka w przyrodzie związało go linią wspólnego pochodzenia z resztą organicznego świata, którego prawem biologicznym i człowiek, jako istota żywa podlega. Jest on nie tylko podmiotem formułującym te prawa, lecz i przedmiotem, do którego się one stosują. Pamiętając o tej naszej przynależności do żywej przyrody, łatwiej nam uzyskane naukowo doświadczenie odnieść do nas samych, zrozumieć wiele z naszych popędów, dążeń i działań, a wreszcie odpowiednio dostosować nasze postępowanie w stosunku do otoczenia, jeżeli pragniemy wedle naszych zamierzeń to otoczenie przekształcić. W punkcie tym następuje zetknięcie się z sobą genetyki i zadań wychowawczy, a związki łączące uwypuklą się tem przejrzyściej, tem konkretniejszego naboja znaczenia, im dokładniej zapoznamy się z wynikami nauki o dziedziczności, im ściślej określimy biologiczną podstawę wychowania.

Termin „dziedziczność“ zapożyczony został przez nauki przyrodnicze z prawem od wieków normowanego przejścia własności jednej jednostki na własność jednostki drugiej. W biologii istotą dziedziczności jest coś zupełnie różnego. Gdy mówimy np.: że dziecko odziedziczyło po matce lub

po ojcu barwę włosów, usposobienie, czy też skłonność do pewnych schorzeń, równocześnie zdajemy sobie dobrze sprawę, że niema tu odstąpienia tych właściwości osobnikowi potomnemu, lecz przekazanie mu pewnych tendencji, prowadzących w biegu rozwoju do wytworzenia się tych właśnie, a nie innych cech, charakterystycznych dla jego matki, względnie dla ojca.

Zapytajmy teraz, jaką drogą i w jaki sposób zawiązki przyszłych cech osobniczych, czyli te wspomniane przez nas tendencje przeniesione być mogą z organizmu rodzicielskiego na organizm potomny? Aby odpowiedź na to pytanie wypadła jasno i zgodnie z naszymi obecnymi pojęciami, musimy założyć, że wykształcenie się jakiegokolwiek cechy musi dokonać się w pewnym materialnem podłożu, że wreszcie samą tendencję, czy też zawiązek cechy uważać będziemy za coś materialnego. Chcąc więc teraz oznaczyć bliżej umiejscowienie i przenoszenie się zawiązków cech dziedzicznych z jednego pokolenia na drugie doszukiwać się ich będziemy w tym materialnym związku, który łączy następujące pokolenia ze sobą. Pomijając pewne odrębne formy rozrodu, spotykane tylko u zwierząt mniej skomplikowane zorganizowanych, związek ten materialny przejawia się przez oddzielone od organizmu rodzicielskiego komórki płciowe męskie, t. zw. plemniki i żeńskie jaja, które łącząc się ze sobą, dają początek nowej generacji.

Każdy nowy organizm rozwija się więc z połączenia dwóch maleńkich komórek: plemnika, udzielonego przez ojca i jaja otrzymanego od matki. Te dwie komórki, zespalając się w akcie zapłodnienia, stwarzają nową całość zdolną do dalszego rozwoju i do produkcji z kolei swych własnych komórek rozrodczych po osiągnięciu przez osobnika dojrzałości płciowej. Za pośrednictwem obu tych komórek przeniesione zostają właściwości rodziców na potomka.

Nim przejdziemy do omówienia reguł, według których zawiązki cech, czyli t. zw. geny z pokolenia na pokolenie się przenoszą, pragnąłbym zwrócić uwagę na ściśle odróżnienie genu od cechy. Oba tych pojęć nie możemy w żadnym razie utożsamiać; dziedziczą się bowiem nie cechy odróżniające osobniki od siebie, lecz geny będące zawiązkami przyszłych cech osobnika, możliwościami rozwoju w pewnych kierunkach. Co z genu w biegu rozwoju powstanie, jaka się cecha wykształci, zależy w dużym bowiem stopniu od warunków działających w czasie czynności twórczej samego genu. Idąc za Justem, możemy powiedzieć, że geny określają tylko, jakim osobnik być może, nie zaś jakim być musi. Niejednokrotnie spotykamy się z faktem, że dziecko nieobciążone — jak mówimy — dziedzicznie, wskutek przebycia choroby zakaźnej np. szkarlatyny, głuchnie. Jeżeli głuchota wystąpiła wcześniej, nim jeszcze dziecko mówić zaczęło,

rozwija się osobnik głuchoniemy, którego kalectwo stoi tylko w związku ze szkodliwym wpływem warunków zewnętrznych. Pomimo odziedziczenia genów normalnych, złe warunki otoczenia nie pozwoliły na zrealizowanie tych możliwości, które dziecko ze sobą na świat przyniosło. W niektórych przypadkach wpływy otoczenia nie tylko działają hamująco na wykształcenie się cech, uzależnionych od normalnego genu, czasami zdolne są one zmienić w korzystny dla ich posiadacza sposób czynność genu szkodliwego, patologicznego. Wprawdzie głuchoty dziedzicznej uwarunkowanej działalnością specjalnych genów nie jesteśmy w stanie mimo nawet oddziaływania najróżnorodniejszych warunków otoczenia usunąć, nie mniej jednak pewne zniekształcenia twarzy natury dziedzicznej tylko przy odpowiednim zespole czynników zewnętrznych mogą się ujawnić. Bezwątpienia nie wszystkie geny w jednakowy sposób reagują na wpływy otoczenia, dając cechy różne, zależnie od warunków, które w czasie rozwoju oddziaływały. Na jedne z nich warunki otoczenia nie wywierają dostrzegalnego wpływu, inne znów łatwo im bardzo podlegają. Jako przykład pierwszych podać możemy wspomniany powyżej gen wywołujący głuchotę, za przykład drugich cały szereg właściwości psychicznych, ulegających łatwo modyfikacji, zależnie od otaczającego środowiska. W ten sposób doszliśmy do pojęcia cechy jako pewnej jakościowo i prawdopodobnie ilościowo określonej reakcji genu na warunki otoczenia; nie sam tylko zespół zawiązków cech dziedzicznych, lecz i warunki, w których dana jednostka rozwija się i dojrzewa, budują i rzeźbią organizm.

Biolog chętnie i nie bez słuszności sprowadza dzisiaj wszystkie właściwości jednostki, czyto dotyczące budowy, czynności najróżnorodniejszych narządów, czy wreszcie życia psychicznego do funkcji odziedziczonych po rodzicach genów. Pogląd ten przyrodnika jest w jego oczach w zupełności usprawiedliwiony, gdyż zdaniem jego najzawilsze procesy psychiczne odbywać się muszą w oparciu o pewne specjalnie do tego dostosowane podłoże, zbudowane z żywej substancji, a wreszcie pamiętając cośmy o dziedziczności i otoczeniu powiedzieli, musimy przyjąć, że cechy specjalnej same wpływy otoczenia wytworzyć nie mogą, że może ona powstać jedynie wtedy, gdy istnieje odpowiedni grunt po temu, czyli odpowiedni zawiązek dziedziczny.

Zajmijmy się teraz samym mechanizmem dziedziczności. Geny, jak wiemy już z uwag poprzednich, mieszczą się w obrębie komórek płciowych żeńskich i męskich. Komórka żeńska jest małym kulem zaledwie gołym okiem dostrzegalnym, okrągłym ciałkiem, zbudowanym z żywej substancji zwanej protoplazmą, wewnątrz której mieści się integralny składnik każdej komórki pęcherzykowaty twór, czyli jądro. Komórka rozrodcza męska, czyli plemnik wygląda zupełnie inaczej.

Przedewszystkiem jest on nieporównanie mniejszy, gdyż biorąc pod uwagę stosunki objętościowe, stanowi zaledwie $1/35000$ część komórki jajowej. Prócz tego kształt jego jest różny od jaja. Na przodzie posiada główkę, zbudowaną z jądra otoczonego tylko cienką warstewką plazmy, główka zaś łączy się za pośrednictwem krótkiej szyjki z długim biczokowatym ogonkiem. Plemniki, mający zdolność samodzielnego ruchu, porusza się zapomocą długiego ogonka w obrębie dróg płciowych żeńskich aż do chwili zetknięcia się z jajem, do którego wnika następnie udzielając mu pobudki do dalszego rozwoju.

Zawiązki cech dziedzicznych mieszczą się, jak wiemy, zarówno w plemniku, jak też i w jajach, a ponieważ ogólnie biorąc, udział ojca w przelewaniu cech dziedzicznych równym jest udziałowi matki mimo różnic w wielkości elementów płciowych, musimy więc a priori przypuścić, że geny mieścić się będą w tych częściach komórek płciowych, które zarówno w jajach, jak i w plemniku są z sobą jakościowo i ilościowo porównywalne. Częściami temi są pewne silnie zasadowe barwniki wybarwiające się twory, pojawiające się w okresie podziału komórki, w jej jądrze w postaci pętli, haczykowato zgiętych przecików, kuleczek i t. p., które biolog nazywa z greckiego chromosomami. Badania lat ostatnich dostarczyły całego szeregu dowodów na to, że rzeczywiście geny umiejscowione są w tych chromosomach, chociaż i plazmy nie możemy, szczególnie o ile chodzi o wczesne stadia rozwojowe, wyłączyć od udziału w zjawiskach dziedziczności.

Postaramy się teraz na pewnych konkretnych przykładach przedstawić przebieg dziedziczenia się w szeregu pokoleń genu wywołującego jakąś cechę u człowieka. W ten sposób zaznajomimy się z zasadami genetyki, sformułowanymi po raz pierwszy w 1865 r. przez ks. Grzegorza Mendla, twórcę nowożytnej nauki o dziedziczności. Przyjmijmy, że wykształcenie się prawidłowego ucha wewnętrznego gdzie mieszczą się zakończenia nerwu słuchowego, zależy od obecności i czynności pewnego genu. Nazwijmy go genem N. Najczęściej zdarza się, że dziecko od jednego i od drugiego z rodziców otrzymuje ten właśnie gen N, przeniesiony do potomnego ustroju przez plemnik i przez jajo. W zapłodnionem więc jajach gen na jedną i tę samą cechę, znajduje się w podwójnej ilości NN. Jak wiemy, dalszy rozwój zapłodnionego jaja przebiega w ten sposób, że dzieli się ono na dwie komórki potomne, każda z nich znów na dwie i t. d., przyczem przy każdym podziale ulegają podziałowi i geny, tak, że w każdej komórce zarodka znajdują się również po dwa geny NN otrzymane od obu rodziców. Geny te, możemy przyjąć, w większości komórek są nieczynne, ograniczając swoją akcję tylko do tych grup komórkowych, które tworzyć będą ucho wewnętrzne. Kiedy osobnik zawierający geny NN dojrzewa

płciowo, a więc kiedy sam zaczyna produkować komórki rozrodcze, plemniki, czy też jaja, wtedy macierzysta komórka płciowa, zawierająca dwa geny NN, dzieli się w ten sposób, że przy jej podziale nie następuje już podział każdego z tych genów N, lecz niepodzielone przechodzą jeden do jednej, drugi do drugiej z komórek potomnych. Ponieważ widzimy, że przy tworzeniu się komórek płciowych następuje rozdział genu otrzymanego od ojca, od genu otrzymanego od matki, tak, że wykształcony plemnik, czy jajo zawiera w pojedynczej tylko liczbie reprezentanta każdej cechy. Jeżeli zawsze krzyżować się będą między sobą osobniki posiadające w naszym przykładzie geny na prawidłowe ucho wewnętrzne, nie wystąpi nigdy u potomków którejkolwiek generacji głuchota dziedziczna. Wprawdzie może się zdarzyć, że wskutek — jak już wspominaliśmy — wpływów zewnętrznych np. szkarlatyny, dziecko może ogłuchnąć, jednakże nawet i ono posiadając geny normalne NN wytwarzać będzie czasem zdrowe komórki płciowe.

Cóż się jednak stanie wtedy, gdy jedno z rodziców obciążone będzie głuchotą dziedziczną, gdy więc w miejsce genów normalnych NN zawierać będzie geny GG, które głuchotę wywołują. Geny GG zachowują się przy tworzeniu komórek płciowych zupełnie podobnie, to zn. każda z komórek tych otrzymuje tylko jeden z tych genów. Tak więc jeden z rodziców NN produkować będzie komórki płciowe dajmy na to plemniki z genem N, podczas gdy drugi z rodziców wytwarza jaja, zawierające gen G. W osobniku z tych komórek płciowych wytworzonym znajdują się obok siebie gen N i gen G, oba czynne przy wytworzeniu ucha wewnętrznego. Gen N ma tendencję wykształcenia ucha normalnego, gen G otrzymany od matki ucha patologicznego, pozbawionego funkcji. W rezultacie otrzymać powinniśmy coś pośredniego i tak się też często dzieje, w naszym jednak konkretnym przypadku gen N okazuje się niejako silniejszym, dominującym nad genem G, który nazywamy ustępującym, tak że osobnik rozwija się normalnie pomimo tego, że tkwi w nim zarodek cechy szkodliwej, która — jak zobaczymy — jemu jako jednostce nie szkodząc, może być przeniesioną na pokolenia następne. Mimo bowiem zetknięcia się bliskiego, sąsiedztwa obu tych różnych genów, zachowują one swą indywidualność i nieskażone przechodzą — jedne do jednych, drugie do drugich komórek płciowych. Dzieje się to nawet i wtedy, gdy niema zupełnej przewagi jednego genu nad drugim, gdy cecha będzie czemś pośrednim, wypadkową z działania obu genów wynikłą.

Wracając do naszego zadania prześledzenia wędrowki genów w obrębie pokoleń, weźmy za punkt wyjścia osobnika zawierającego geny NG, który jak widzieliśmy był potomkiem

rodziców NN i GG. Osobnik ten produkuje już dwa typy komórek płciowych, jedne z nich posiadają gen normalny N, drugie zaś tak samo liczne, jak pierwsze gen patologiczny G. Jeżeli osobnik taki NG skrzyżuje się z osobnikiem drugim normalnym NN, to wtedy dzieci ich posiadać będą skład genetyczny NN, lub NG, gdyż z połączenia komórek rozrodczych o wzorze N, G i N, N powstać mogą tylko kombinacje NN i NG. Jedne i drugie będą miały słuch prawidłowy, gdyż jak wiemy N dominuje nad G, lecz cecha szkodliwa nie tylko nie zginie, lecz przeciwnie znajdzie się ona w stanie ukrytym w większej już liczbie osobników.

Wreszcie zdarzyć się może, szczególnie pomiędzy spokrewnionymi ze sobą, że skrzyżują się dwa osobniki na pozór zdrowe, lecz posiadające szkodliwy gen ukryty, a więc o wzorze NG. Każdy z nich wytworzy elementy płciowe dwójakiego typu N i G w równej liczbie i posiadające te same szanse wzajemnego łączenia. Łatwo wyprowadzić jakie kombinacje tych genów wystąpią u potomstwa. Jajo N łącząc się z plemnikiem N da osobnika NN, jajo N z plemnikiem G osobnika NG, jajo G z plemnikiem N osobnika NG, jajo G z plemnikiem G osobnika GG. Wystąpią więc trzy typy NN, NG, GG, w stosunku 1 : 2 : 1, a ponieważ nie możemy na oko odróżnić NN od NG otrzymamy trzy osobniki normalne na jednego głuchego. Naturalnie że stosunek ten 3 : 1 wyprowadzony teoretycznie, może w wielu razach, biorąc pod uwagę niewielką ilość dzieci, nie zawsze zgadzać się z istotnym stanem rzeczy. Robiąc jednak doświadczenia na zwierzętach, czy też roślinach, u których liczba potomstwa jest dużą, lub też opierając się na danych statystycznych, możemy zawsze stwierdzić zupełną zgodność pomiędzy założeniem a obliczeniem faktycznym.

Jak widzimy z powyższego przykładu, ujawnienie się szkodliwej cechy u potomstwa może wystąpić tylko wtedy, gdy skrzyżują się osobniki NG, a więc takie, które zawierają ukryty gen szkodliwy. Naturalnie że szanse skrzyżowania się dwóch takich osobników będą tem większe, im częściej zdarzają się małżeństwa pomiędzy krewnymi. W razie braku ukrytych cech szkodliwych potomstwo zrodzone z bliskich nawet krewnych nie wykazuje objawów zwyrodnienia, czyli degeneracji. Wiemy np. o tem, że faraonowie egipcscy pojmowali zazwyczaj za żony swe rodzone siostry, widocznie bez szkodliwych dla dzieci następstw. Tak zapatruje się na tę sprawę genetyk, nadmienić jednak musimy, że nigdy nie możemy być pewni, badając osobnika, a nawet jego rodowód, czy w jego zawiązkach cech dziedzicznych nie tkwią szkodliwe, ukryte geny, które występując na skutek odpowiedniego skrzyżowania w podwójnej ilości u potomstwa, mogą być zgubne dla niego. Nie zawsze geny cech patologicznych są jednak ustępującemi, zdarza się czasami, że gen taki do-

minuje nad genem normalnym i wtedy wystarcza pojedyncza jego ilość, aby cecha wystąpiła z całą wyrazistością. W ten sposób dziedziczy się np. tak zwana choroba Huntingtona, której objawy występują najczęściej u osobników starszych jako płasawica.

Z dotychczasowych już naszych rozważań wynika, że wszystkie cechy charakteryzujące daną jednostkę zależne są, pomijając na razie wpływy otoczenia, od genów otrzymanych od ojca i od matki. Czasami przy niezupełnej dominacji cecha potomka będzie czemś pośredniem pomiędzy cechami odnośnymi rodziców, w wypadkach dominacji zupełnej wykształci się ona ściśle według wzoru cechującego jednego z rodziców. W potomku więc występują cechy dominujące ze strony ojca, a także i matki, a prócz tego ujawnić się mogą i te, które u rodziców były w ukryciu. Pamiętając o dziedziczeniu się głuchoty, która jest cechą ustępującą, może czasami przejść wiele pokoleń, nim ona się w potomstwie ujawni. Ponieważ bardzo wiele genów przechodzi z pokolenia na pokolenie nie w pewnych zespołach, lecz niezależnie od siebie, dlatego też u potomstwa wystąpić mogą kombinacje cech, stwarzające jednostki różniące się znacznie od obu rodziców, stwarzając całe bogactwo odrębnych typów indywidualnych. Nawet w tych razach, w których pewne zespoły genów razem się przez komórki płciowe z jednej generacji do drugiej przenoszą, możliwem jest, jak to wynika z doświadczenia, rozerwanie tego zespołu. Zbyt daleko zaprowadziłoby nas dokładniejsze zapoznawanie się i uzasadnienie tego punktu. Musimy też zrezygnować z przedstawienia zdobyczy nowszej genetyki w związku z dziedziczeniem się płci, podkreślając tylko, że i płeć podobnie jak i inne cechy dziedziczy się według praw znajdujących ogólne zastosowanie w nauce o dziedziczności.

Nie możemy natomiast nie uwzględnić jednego punktu. W dotychczasowem przedstawieniu przyjęliśmy, że wszystkie cechy osobnicze czyto dotyczące budowy, czynności, czy też psychiki zależą od akcji poszczególnych par genów, otrzymanych w spadku od rodziców. Takie jednak sformułowanie zagadnienia nie odpowiada rzeczywistości. Osobnik nie jest mojąką wynikłą z niezależnej czynności poszczególnych par genów, rzeźbiących każda niezależnie od drugich cechy jednostki. Na drodze doświadczalnej przekonano się o ściślej współpracy genów. Mówiąc o pewnej parze genów wywołującej dajmy na to barwę oczu, staramy się tylko uprościć i zeschematyzować całe zjawisko. W rzeczywistości geny te działają przy pomocy genów innych, na podłożu przygotowanem przez inne geny i rezultat ostateczny będzie wynikiem akcji całkowitego zespołu genetycznego, którym osobnik każdy jest obdarzony. Przy wszelkiej analizie genetycznej nie możemy zapominać o słowach wypowiedzianych przez jednego

z wielkich genetyków doby obecnej, że gen każdy wpływa na wiele cech i odwrotnie, że każda cecha od wielu genów zależy. Nie jest to żadna hipoteza, lecz fakt stwierdzony, dzięki któremu łatwiej możemy pojąć wykształcenie się w biegu rozwoju tej harmonijnej całości, jaką organizm każdy przedstawia. Od chwili poczęcia, tj. złączenia się plemnika z żeńską komórką rozrodczą, aż do śmierci indywiduum, wykazuje ono cały szereg przemian postaciowych i czynnościowych. Życie embrjonalne jednostki, okres niemowlęstwa, dzieciństwa, dojrzewania, dojrzałości, starzenia się, są to stadja które oddzieliśmy z naturalnego przebiegu przekształceń, jakim organizm podlega. Każde to stadium zależne od reakcji podłoża dziedzicznego na otaczające a różne w różnych okresach warunki zewnętrzne określa zupełnie ściśle jednostkę. Płód człowieka w okresie życia śródmacicznego jest taką samą indywidualnością, jak człowiek dojrzały, mimo to, że nasze zmysły szybciej uchwycą cechy odróżniające osobniki wyrosnięte, niż zarodki.

Czy istnieją geny odrębne, kształtujące stadja zarodkowe od genów rzeźbiących cechy później w biegu rozwojowym występujące, czy też jeden i ten sam kompleks genów modeluje ustrój od wczesnych chwil życia, aż do śmierci jego, tego dotychczas nie wiemy, podobnie jednak jak i nie wiemy wiele o samej istocie genów i przebiegu ich twórczej czynności. Harmonja — jak mówi Just — prawidłowego rozwoju dochodzi do skutku dzięki temu, że w określonym czasie i określonym miejscu przebiegają pewne specyficzne, jakościowo i ilościowo charakterystyczne zjawiska. Kierowniczym czynnikiem w biegu harmonijnie skoordynowanego rozwoju, jest specyficzny jakościowo i prawdopodobnie też ilościowo system zawiązków cech dziedzicznych, który od samego poczęcia nowej jednostki danym jest jej od obu rodziców.

Określiwszy cechę jako reakcję danego genu na pewne określone warunki zewnętrzne otoczenia, musimy teraz dokładniej omówić jakie to otoczenie może tu w grę wchodzić. Wpływ otoczenia zaznaczający się najwcześniej oddziaływać będzie nie na poczęty już ustrój, lecz na komórki mające go wytworzyć, a więc na plemnik i jajo, względnie na ich komórki macierzyste. Znamy już dzisiaj liczne przykłady szkodliwego, trującego działania różnych czynników na komórki płciowe, zaznaczającego się później w rozwoju z nich powstałego indywiduum. Szkodliwie działać będzie np alkohol, podobnie jak i inne narkotyki, które rozpuszczone w krwi zatrują elementy płciowe. Wiemy o tem dobrze, że dzieci alkoholików szczególnie pod względem rozwoju duchowego nie są częstokroć normalnie rozwinięte. Zaznacza się w nich trujący wpływ alkoholu działającego na komórki płciowe rodziców, które im dały początek. Że tak jest rzeczywiście,

tego dowodzą i badania doświadczalne, przeprowadzane na zwierzętach i ich potomstwie, zatrutowanych systematycznie tym narkotykiem. Potomstwo alkoholizowanych zwierząt wykazuje wybitne zmiany, wywołane trującym wpływem alkoholu na komórki rozrodcze. Dotychczas zanalizowano tylko wpływy działające w sposób wybitny, łatwo dostrzegalny w następnej generacji, logicznem jest jednak przypuszczenie, że na komórki gruczołów płciowych zadziałać może w większym lub mniejszym stopniu także i stan, w jakim organizm się znajduje, a który zależy nie tylko od wpływów otoczenia, lecz także i od warunków panujących w danej chwili wewnątrz samego ustroju. Komórki więc płciowe i ich komórki macierzyste posiadają swe nie obojętne dla nich otoczenie, nie obojętne dla genów w nich pomieszczonych. Już dzisiaj naświetlając promieniami X osobniki rodzicielskie, możemy w niektórych przypadkach uzyskać trwałą modyfikację genów w ich komórkach rozrodczych.

W zapłodnionem jajku każdy gen każdej pary posiada jak wiemy swego partnera, otrzymanego od drugiego z rodziców, może więc działać tylko w większej, lub mniejszej zależności od niego. Jak wspominaliśmy, w niektórych razach gen dominujący hamuje całkowicie czynność drugiego ustępującego, w innych znów rezultat końcowy będzie czemś pośredniem, wypadkową z działania obu genów wynikłą. Widziny więc, że każdy z genów ma swe najbliższe otoczenie w postaci drugiego odpowiadającego genu i czynność jednego zależy od czynności drugiego. A wreszcie pamiętając o ściślejszej współpracy wielu par genów w wytworzeniu się jakiegokolwiek cechy, musimy przyjąć, że to, co z genu powstanie, zależy też i od jego dalszego otoczenia, od całości zespołu zawiązków cech dziedzicznych. Wpływy otoczenia działające na każdy gen ze strony jego partnera i całego kompleksu genetycznego nazwać byśmy mogli warunkami wewnętrznymi w przeciwstawieniu do warunków działających na rozwijający się organizm od zewnątrz. Z chwilą bowiem zapłodnienia, czyli stworzenia nowego indywiduum, rozwija się ono w środowisku specjalnem. Środowiskiem tem jest ciało matki, płód bowiem przebiega swe życie zarodkowe w obrębie macicy złączony z nią za pośrednictwem specjalnego narządu zwanego łożyskiem, zbudowanym częściowo z ciała matki, częściowo zaś z tkanek zarodka. Cały swój pokarm konieczny do wzrostu i postaciowych przekształceń czerpie zarodek nie tylko z części odżywczych, które organizm matczyny ze strawionych pokarmów do krwi wprowadza, lecz nawet zużytkowuje ze szkoda matki konieczne dla swego rozwoju składniki wprost z jej tkanek.

Mimo tego ścisłego związku, jaki istnieje pomiędzy matką a płodem, płód do pewnego stopnia oddzielony jest od organizmu matczynego, niema bowiem bezpośredniego połą-

czenia pomiędzy naczyniami krwionośnymi matki a zarodka. Wszystkie substancje odżywcze tylko na drodze dyfuzji prze-
dostają się z krwi matki do naczyń embrjona. Prócz tych jednak substancyj odżywczych także i inne wytworzone przez organizm matki ciała przedostają się do nowo tworzącego się ustroju. Tak np. na skutek reakcji obronnej ustroju przy chorobach zakaźnych matki powstałe w jej ciele t. zw. przeciwciała przedostać się mogą przez dyfuzję do zarodka, udzielając mu przez to nabytej odporności na zarazki, z którymi w późniejszym życiu może się ewentualnie spotkać. Czasami też niektóre pasorzyty znajdujące się w ustroju matczynym, które przez zdrowe łożysko nie mogą zakazić tkanek płodu, z chwilą schorzenia tego siła regulującego wymianę między matką a dzieckiem, przedostają się do tego ostatniego. W ten sposób np. zarazki kiły zwane krętkami błędami zakazić mogą płód w ciele matki, powodując jego śmierć przedwczesną, lub też wywołują zmiany kiłowe widoczne u noworodków. Widzimy więc, że wpływ otoczenia w ciągu życia płodowego nie jest dla przyszłego ustroju obojętnym. Z pewnością dalsze badania nad wpływem zmian w czynnościach ustroju matki na czynność twórczą genów zarodka nie dadzą tylko wyników negatywnych i umożliwią z czasem ściślejsze określenie i regulację warunków, w których płód ma się rozwijać.

Najwięcej interesującą dla nas jest zależność ukształtowania się cech od tych warunków otoczenia, z którymi organizm od chwili urodzenia aż do końca swego życia się styka. Wpływy te są najrozmaitsze i dotyczą zarówno rozwoju ciała, jego sprawności fizycznej, jak i rozwoju umysłowego osobnika. Niepodobniestwem byłoby tu wyliczyć wszystkie czynniki działające w tym najdłuższym okresie życia; pożywienie, jego ilość i jakość, warunki mieszkaniowe, klimatyczne, gymnastyka i sporty, oddziaływanie domu rodzicielskiego, rodzeństwa, szkoły, wpływ osób trzecich, książek i t. d. Wszystkie one przyczyniają się w różnym stopniu do wykształcenia jednostki w oparciu o pewne podłoże dziedziczne.

Reasumując wszystko to cośmy o dziedziczności i o wpływie otoczenia mówili, musimy jeszcze raz zaznaczyć, że każda cecha, każdy rys charakterystyczny jednostki wykształcić się może dzięki oddziaływaniu wpływów zewnętrznych na odziedziczone po rodzicach geny. Są wprawdzie geny, których czynność nie podlega wybitniejszym zmianom przy działaniu różnorodnych wpływów, jest jednak wiele innych, na podłożu których wykształcona cecha będzie różną zależnie od różnego oddziaływania otoczenia. To co nazywamy potocznie plastycznością, zdolnością do przekształceń, nie jest w gruncie rzeczy niczem innym, jak tylko szeroką skalą możliwości rozwoju osobniczego osobnika. Wybierze on tę drogę, w tym kierunku zwróconą zostanie akcja genów, w którym zadziała otoczenie. Sprawa

komplikuje się jednak jeszcze bardziej, reakcja organizmu bowiem nie zależy wyłącznie od działania otoczenia w danej chwili, zależy ona także i od reakcyj poprzednich, od stanu, w jakim się ustrój znajduje. Otoczenie kształtujące jednostkę w dzieciństwie, nie pozostanie bez wpływu na jej rozwój późniejszy. Moglibyśmy sobie przedstawić jednostkę w biegu jej życia jako długi, wyciągnięty łańcuch, złożony z bardzo licznych pojedynczych ogniw różnego kształtu. Każde ogniwo reprezentuje nam poszczególne stadium, poszczególne wycinek z jej życia. Geny wyobrażać nam będą rodzaj materiału, z którego łańcuch został wykonany; materiał ten przez pewien charakterystyczny stopień twardości, elastyczności, barwę warunkuje w większym lub mniejszym stopniu ogólny charakter ogniw. Dokładny kształt jego w dużej mierze zależy jednak od pracy robotnika, lub maszyny (tj. nasze warunki zewnętrzne) i od kształtu ogniw poprzedzającego (stan poprzedni organizmu).

Analiza nasza zaprowadziła nas już tak daleko, że możemy teraz zająć się biologicznym określeniem pracy wychowawcy. Zadaniem jego jest — jak wiadomo — odpowiednie pokierowanie rozwojem jednostki, stworzenie z dziecka pożytecznego i pod każdym względem wartościowego dla społeczeństwa obywatela. Ale przecież ta praca wychowawcy to nie innego, jak tylko poddanie jej działaniu pewnych określonych wpływów otoczenia, które w pożądanym kierunku prowadzić będą rozwój oparty na gruncie dziedzicznym. Wychowawca, stając do pracy, ma przed sobą młodzież podpadającą pod pojęcie biologiczne populacji tj. zespołu jednostek różniących się pomiędzy sobą w swych zawiązkach dziedzicznych, jak też poddanych poprzednio różnym wpływom otoczenia a więc domu rodzicielskiego. rówieśników i t. p. W odpowiedni sposób, uwzględniając zasadnicze czasem różnice indywidualne, stosuje on teraz tego rodzaju bodźce, czyli postępuje w ten sposób, aby opierając się na omówionej już przez nas plastyczności, wywołać jak najkorzystniejszą reakcję ze strony zawiązków cech dziedzicznych.

Określiwszy w ten sposób zadania pedagoga, mogłoby się здаwać, że praca jego wskutek niemożności zmiany kompleksu genetycznego nie może osiągnąć poważniejszych wyników. Jest to jednak złudzeniem, gdyż jak zobaczymy, skala modyfikacyj całego szeregu cech jest bardzo rozległa i to tych cech właśnie, w których ingerencja wychowawcy najwięcej pożytku przynieść powinna.

Szeroką skalę możliwości rozwojowych w zależności od otoczenia czyli innemi słowy plastyczność organizmu wtedy tylko będziemy w stanie poznać dokładniej, jeżeli zamiast dwóch zmiennych będziemy mieli tylko jedną. U roślin sprawa ta nie nastrocza poważniejszych trudności. Dzięki rozradzaniu się ich przez samozapylenie, można z jednego ziarna wyho-

dować czasem wiele roślin, w kwiatach bowiem obok siebie znajdują się i pręciki i słupki. Jeżeli hodowlę taką prowadzić będziemy przez szereg pokoleń, otrzymamy w końcu rośliny, których skład genetyczny, a więc ich geny będą u wszystkich osobników te same. Poddając je teraz działaniu różnych warunków otoczenia, odniesiemy różnice w ich ostatecznym wyglądzie do zmiany w reakcji genów na te właśnie warunki, a nie do różnic w samych genach, które u wszystkich badanych osobników są identyczne. Doświadczenie powyższe możliwe jest jednak tylko z roślinami, lecz nie ze zwierzętami, u których w tworzeniu potomstwa biorą udział dwa organizmy rodzicielskie, przenoszące przez plemniki i jaja różne kompleksy genów. Nawet dzieci z tych samych zrodzone rodziców, a wreszcie i najczęście bliźnięta posiadają odmienną konstytucję, czyli odmienne zespoły genów, gdyż zarówno ojciec, jak i matka może produkować różne komórki rozrodcze, dające przy połączeniu różne kombinacje, widoczne w potomstwie. Wyjaśnienie tego na pozór nierozwiązalnego zagadnienia podała jednak sama przyroda. Przekonano się bowiem, że u niektórych zwierząt dzielące się, czyli brózdzące u obrębie narządów płciowych samicy zapłodnione jajo, a raczej już zarodek rozdziela się na pewną ilość części, z których każda daje początek nowemu indywiduum. Wszystkie te indywidua w ten sposób powstałe, a pochodzące z jednego tylko jaja jednym zapłodnionego plemnikiem, muszą posiadać ten sam kompleks genów, a różnice pomiędzy nimi będziemy musieli odnieść do różnic w czynności genów wynikłych z odmiennego oddziaływania wpływów otoczenia. Podobnie i u człowieka spotykamy czasami wytwarzanie się tych t. zw. jednojajowych bliźniąt, łądząco do siebie podobnych i zawsze tej samej płci. Nie dziwi nas to zupełnie, gdyż jak wspomnieliśmy powyżej, płeć jest cechą dziedziczną i u obu osobników tej samej konstytucji musi być z natury rzeczy tą samą.

Bliźnięta jednojajowe nie zdarzają się często, dlatego też i obserwacje dotychczasowe nie są zbyt liczne i datują się od niedawna, a mianowicie od chwili odkrycia w tym przez naturę samą wykonanym eksperymencie niezmiernie ważnych danych co do określenia znaczenia wpływu otoczenia na ukształtowanie jednostki. Jak już wspomnieliśmy, bliźnięta te są łądząco do siebie podobne, tak że niejednokrotnie rodzice sami muszą „znaczyć” je niejako, chcąc je od siebie pewnie i szybko odróżnić. Z podobieństwa tych bliźniąt wynikać mogą liczne nieporozumienia i omyłki, a konflikty na tem tle powstałe nieraz zostały wykorzystane w literaturze, np. w Komedji Omyłek Szekspira. Jeden z autorów podaje, że znał dwie dziewczęta, których nikt nie mógł od siebie odróżnić. Gdy jedna z nich zaręczyła się, sam narzeczony nigdy nie był pewien; która ze siostr jest jego wybraną. Opisano

też nawet i trojaczki jednojajowe, znaczone przez własną matkę różnobarwnymi wstążeczkami, pomocnymi w identyfikacji, która bez tego byłaby bardzo trudną, a może i niemożliwą. Pracując w stacji zoologicznej w Neapolu, spotkałem sam dwóch takich jednojajowych bliźniaków, biologów z fachu, których do końca mego pobytu ani ja ani nikt z kolegów nie mógł pewnie odróżnić. Przekonano się też, że i zamiłowania, zdolności, skłonność do pewnych chorób są u obu bliźniaków prawie że identyczne. Profesor Parker opisuje np. przypadek, w którym oba bliźnięta uległy w jednym czasie chorobie umysłowej (*Dementia precox*), posiadającej też u obu ten sam przebieg. Daleko idącą zgodność wykazują też dane uzyskane ze sprawdzianów (test) inteligencji, chociaż zdania co do wartości tego rodzaju badania są pomiędzy autorami podzielone. Ciekawe bardzo przykłady podaje Lange. Autor ten obserwował, że z kilkunastu par jednojajowych bliźniat kryminalistów, rodzaj popełnianych przestępstw był identycznym u obojga z rodzeństwa, co wskazuje w tych wypadkach na dziedziczne tło tego rodzaju zbrodni.

Nasuwa się jednak sama przez się nieuwzględniona przez nas dotychczas wątpliwość. Nie jest bowiem wykluczone, że podobieństwa odnośnie do zdolności, zamiłowań, usposobienia jakie spotykamy u jednojajowych bliźniat, można by odnieść nie tylko wyłącznie do identycznego podłoża dziedzicznego, lecz i do identycznych warunków które w ciągu ich życia, a głównie w dzieciństwie oddziaływały. Dlatego też dla nas największą wagę mieć będą te przypadki, w których w niedługi czas po urodzeniu bliźnięta oddzielano od siebie i poddawano wpływom odrębnych środowisk. Dopiero porównanie takich bliźniat po latach, da nam odpowiedź, do jakiego stopnia warunki zewnętrzne zdolne są zmienić czynność genów, jak dalece otoczenie wpływa kształtującą na rozwój duchowy osobnika.

Profesor Parker zebrał w jednej ze swych prac ostatnich odnośne dane, które najlepiej będzie przytoczyć tutaj kolejno. Dwa jednojajowe, nieślubne bliźnięta matki, pędzącej cygański tryb życia w ciągłej włóczędce, oddane zostały wcześniej na wychowanie do dwóch rodzin, gdzie otoczono je najlepszą opieką. Mimo to obydwaj bliźnięta zaczęły czasem wiesć próżniaczy żywot, uciekając ze szkoły, a wreszcie opuściły dom idąc na tułaczkę, podobnie jak ich matka. Dziwnym zbiegiem okoliczności obydwaj znaleźli się w końcu w jednym areszcie za włóczęgostwo. W drugim znów przypadku dwie siostry oddzielone zostały w 18-tym miesiącu po urodzeniu. Jedna z nich pozostała w ojczyźnie Anglii, druga zawieziono do Kanady. Gdy po siedemnastu latach porównano je ze sobą, wykazywały one mimo różnic w wykształceniu daleko idącą zgodność w tym całym zespole właściwości,

które określamy usposobieniem. Jak widać z przytoczonych tych dwóch przykładów, odmienny wpływ otoczenia w niewielkim stopniu wpłynął na rozwój osobniczy, który, jakby z tego wynikało, zależy w dużej mierze od akcji genów, nie podlegających łatwo wahanom w zależności od zmiennych warunków zewnętrznych. Nie jest to jednak regułą, gdyż jak podaje Newman: dwaj bracia, jeden wychowany w mieście, a drugi na wsi, wykazywali w usposobieniu znaczne pomiedzy sobą różnice. Chłopiec wychowany w mieście wyraźnie wykazywał wpływ staranniejszego wykształcenia, był więcej doświadczony, zamknięty w sobie, powściągliwszy, niż jego brat, typowy chłopak wiejski. Daleko idące różnice w usposobieniu wykazywały także i dwie siostry, jednojąjowe bliźnięta, oddzielone już w czternastym dniu po urodzeniu.

Podane powyżej przykłady wystarczają do wyrobienia sobie poglądu na zależność rozwoju duchowego jednostki, a o ten najwięcej nam chodzi w zależności od dziedziczności i wpływu warunków otoczenia. Jeżeli mamy do czynienia z jednostką, która w swym genetycznym składzie zawiera szkodliwe, patologiczne geny wywołujące w końcu pewne typy chorób umysłowych, zboczenia, popędy zbrodnicze, to rokowanie odnośnie do modyfikacji czynności tych genów pod wpływem najkorzystniejszych nawet warunków otoczenia nie będzie najczęściej pomyślniejsze. Ani dom, ani szkoła nie zdołają przeszkodzić zazwyczaj ujawnieniu się takich asocjalnych popędów tkwiących w jednostce i zadaniem wychowawcy będzie jak najszybsze usunięcie jej z grona młodzieży celem uchronienia innych przed jej zgubnym wpływem. Dalsze staranie o te dziedzicznie anormalne i szkodliwe jednostki winno objąć społeczeństwo i państwo przeprowadzając skuteczną ich izolację od otoczenia. Olbrzymia większość na szczęście młodzieży wolną jest od takiego obciążenia dziedzicznego. Moglibyśmy sobie wyobrazić, iż czynność ich genów waha się bardzo znacznie zależnie od wpływów otoczenia, są one więc plastyczne, zdolne do modelowania w pożądanym kierunku. W wychowaniu takich właśnie jednostek otwiera się wielkie zadanie dla rodziców i wychowawców, tem bardziej, że jak staraliśmy się naukowo uzasadnić słuszny i powszechnie przyjęty sąd, iż rozwój duchowy i charakter osobnika zależy w dużym stopniu od tego, jakie było wychowanie w młodości.

Jak z powyższego wynika, biolog dalekim jest od tego, by stojąc na twardym gruncie realnej rzeczywistości, sceptycznie spoglądać na trud wychowawcy. Tylko nieliczne jednostki obciążone bez swej winy fatalnym spadkiem po poprzednich pokoleniach nie dadzą się uleczyć, ogół przedstawia materiał plastyczny i wyniki pracy podjętej dla niego odpłacą sownie trud poniesiony.

Blizsze zaznajomienie się z zasadami nauki o dziedziczności i w innej jeszcze, praktycznie niezmiernie ważnej dziedzinie dało nam jasną i pewną odpowiedź. Dziedziczą się tylko te właściwości jednostki, które mają swe podłoże dziedziczne, czyli posiadają odpowiednie geny, otrzymane od jej rodziców. Jeżeli w ciągu życia indywidualnego wpływ warunków zewnętrznych wytworzy pewne w niej zmiany, które są przez nią więc nabyte, a nie odziedziczone, to zmiany te są tylko jej prywatną niejaką własnością, nie przenoszącą się na jej potomstwo. Przykład tę rzecz bliżej nam objaśni. Można np. w wypadku jakimś utracić rękę, stracić oko, zapasć na chorobę zakaźną, to wszystko są cechy nabyte, które na potomstwo przenieść się nie mogą, gdyż niema po temu podstawy w zespole genetycznym ich komórek płciowych. Podobnie i wtedy, gdy skutek złego wpływu otoczenia wytworzy się osobnik mało wartościowy, to dzieci jego o ile tylko znajdą odpowiednie warunki mogą w niczem nie przypominać swego niezbyt chlubnej pamięci rodzica. Wykazanie niedziedziczenia się cech nabytych postawiło sprawę dziedziczności wogóle, a u człowieka w szczególności w nowem zupełnie świetle. Przychodzimy na świat obdarzeni tylko kompleksem genów bez cech nabytych w ciągu życia indywidualnego naszych rodziców. Wprawdzie i wiedzę posiadaną przez nich i przez nich zdobytą, doświadczenie życiowe musimy dzięki temu sami zdobywać, lecz unikamy również i obciążenia temi fizycznymi i umysłowymi wadami, które prócz cech dodatnich indywidualnie nabyli.

Mimo to jednak doświadczenie, wiedza, cały dorobek duchowy przeszłych pokoleń nie jest ich tylko udziałem. Jak słusznie podniósł Robertson, prócz dziedziczności organicznej, której podłożem są geny, istnieje u człowieka odrębny zupełnie typ dziedziczności, t. zw. dziedziczność socjalna. Człowiek jeden ze wszystkich stworzeń wykształcił mowę, a potem pismo i dzięki temu jest w stanie przekazać przyszłym pokoleniom swe myśli, idee i wszystkie zdobycze ducha. Stając do pracy, nie zaczynamy od nowa, lecz idziemy dalej, wykorzystując doświadczenie generacyj minionych, przez co wogóle możliwym jest postęp i rozwój kulturalny ludzkości. Pamiętając o tej dziedziczności socjalnej, praca wychowawcy nabiera szczególniejszego znaczenia i uroku, sięgając dalej, poza bezpośredni zasięg jego działalności aż do przyszłych pokoleń.

Teorja pedagogiczna psychologii indywidualnej.

(Dokończenie).

Charaktery dzikie, nieokiełzane, nie dające się utrzymać w korbach — oto typowa forma tego protestu i buntu, przejawiająca się w postawie napastliwej, złośliwej, wrogiej. Tu należy szukać także przyczyn przestępstw ze strony małoletnich.

Podobny skutek może wywołać również takie postępowanie rodziców czy wychowawców, które daje dziecku odczuć, iż jego pragnienia pieszczot są niedopuszczalne i śmieszne. Dziecko przyzwyczaja się wówczas do wiązania w swojej wyobraźni pieszczotliwości z cechą śmieszności. Zdarza się to zwłaszcza u dzieci, których pragnienie tkliwości jest przedmiotem drwin i śmiechu. Dzieci te ogarnia i opanowuje lęk przed objawami uczuciowości, każde pragnienie serdeczności poczynają one uważać za rzecz śmieszna i niemęską, która je w oczach drugich poniża — i tem sobie tłumaczyć należy nieczułość i sztywność ludzi, zwolenników surowego i zimnego wychowania, która dowodzi, iż w dzieciństwie stłumiono w nich wszelkie poruszenia serdeczne, wskutek czego odepchnięci i zgorzkniali zabili w sobie to, co w dalszym swym rozwoju mogło dla ich życia duchowego posiadać ogromną wagę. Jeśli więc jednostka o takich wspomnieniach dziecińczych znajdzie czasem w swym otoczeniu osobę, która jej umożliwi wymianę uczuć tkliwych, to przywiąże się do niej mocno, nie zmniejszy to jednak owych złych następstw podobnego wychowania, iż ludzie tacy nie mogą i nie umieją rozciągnąć swych przyjaznych uczuć na szerszy krąg swych bliźnich.

U dzieci trzeciego typu silne poczucie małowartościowości rozwija się pomyślnie, gdy dziecko dzięki szczególnej miłości wychowawców, z powodu rozpieszczenia ze strony najbliższych swój popęd do tkliwości rozwinęło w sposób nadmierny tak, że nie umie żyć bez jej objawów.¹ W swem

¹ *Menschenkenntnis*, 28. Zwolennicy psychologii indywidualnej nie myślą bynajmniej walczyć z miłością okazywaną dzieciom, przeciwnie, Wexberg np. (w art. p. t. *Versorgene Kinder* w *Heilen u. Bilden*, str. 177) zaznacza, że „es gibt kein Zuviel an Liebe und Güte, die wir unseren Kindern schenken. Jene Fehler der Erziehung, die wir als Verziehen und ihr Resultat, das wir als Verzogenheit bezeichnen, sind nicht auf ein Übermass an Liebe, sondern auf Charakterfehler und Irrtümer der Eltern zurückzuführen: auf ihre Taktlosigkeit und Verständnisslosigkeit, mit der sie dem Kinde Zärtlichkeiten spenden, die es als Belästigung empfindet; auf ihre Eitelkeit, um derentwillen sie das Kind und seine Leistungen produzieren, als wäre es ihr Werk, und es zum Spielzeug erniedrigen, das man nach Belieben hervorholt und wieder wegstellt; auf ihre Inkonsequenz im Gewähren und Verbie-

wybujałem rozpieszczeniu nie rozumie ono obowiązków wobec innych, a okazowaną mu tkliwość nadużywa dla spotęgowania i umocnienia zależności najbliższych od swej potrzeby pieśczoł. Dla podtrzymania tej tkliwości dziecko nie zawaha się przed użyciem wszelkich środków, poniżenia np. swego rywala brata lub siostry, byleby tylko ono było ciągle na pierwszym planie. Będzie więc ono złe lub leniwe, aby skłonić swe otoczenie do zajęcia się niem, dzielne lub przedsiębiorcze, by zwrócić na siebie jego uwagę. Kiedy zaś wyjdzie z tej tkliwej atmosfery domowej na świat szerszy, mało do życia przygotowane z braku sposobności w dzieciństwie do ćwiczeń, do hartowania się, doznaje wielu zawodów i czuje się odosobnione.

Na wszystkie te dzieci należące do owych trzech typów wywierają ich przeżycia nadzwyczajny nacisk tak, że muszą one wypracowywać swój styl życiowy obciążone tem brzemieniem. Są to dzieci, które swych zagadnień nie rozwiązują lub je tylko rozwiązują częściowo, które niczego wprawnie nie czynią, które najchętniej uchyliłyby się od wszystkiego. Inne znowu chciałyby się z temi zagadnieniami jak najszybciej załatwić, szybko się nużą i do żadnego celu nie dochodzą. Większość szuka sposobów zabezpieczenia się przed podejmowaniem jakiegokolwiek zadania i tak się zachowuje, jakgdyby było ono dla nich za ciężkie. Pesymizm i brak odwagi cechuje całe ich życie. Nie brak jednak i takich, które, gdy im się coś w pewnym kierunku uda, z powodzeniem w nim nadal pracują, i wydaje się, jakgdyby były śmiałe i odważne¹.

Jak widzimy, poczucie małowartościowości sprawia, że życie duchowe dziecka toczy się i rozwija między dwoma krańcowymi biegunami: aktywnością i biernością, czynnem, agresywnem zachowaniem się wobec świata a odosabnianiem się, unikaniem świata. Ten psychiczny hermafrodytyzm — jak to przeciwieństwo Adler nazywa² — stanowi istotny problem wszelkich neuroz.

ten, die nicht das Wohl des Kindes, sondern die eigene Bequemlichkeit, als Richtschnur nimmt, und die in einer Art Schuldbewusstsein mit unnötiger Härte versagt, wo das Kind leicht im Guten zum Verzicht gebracht werden könnte".

¹ *Individualpsychologie*, 33.

² „Das Gefühl der Minderwertigkeit — pisze Adler w art. p. t. Der psychische Hermaphroditismus im Leben und in der Neurose (*Heilen u. Bilden*, 61) — pełści das Triebleben, steigert die Wünsche ins Ungemessene, ruft die Ueberempfindlichkeit hervor und erzeugt eine Gier nach Befriedigung, die keine Anspannung verträgt und in ein dauerndes überhitztes Gefühl der Erwartung und Erwartungsangst ausmündet. In dieser hypertrophischen Gier, der Sucht nach Erfolg, in dem sich toll gebärdenden männlichen Protest liegt der Keim des Misserfolges, allerdings auch die Prädestination zu den genialen und künstlerischen Leistungen. Die Neurose setzt nun ein beim Scheitern des männlichen Protestes auf einer Hauptlinie“.

Adler nie poprzestaje jednak na tem wykazaniu trojakich warunków sprzyjających rozwojowi poczucia małowartościowości u dziecka; idzie on jeszcze dalej i podejmując krytykę podstaw współczesnej kultury, wykazuje, że wszelkie objawy anormalnego rozwoju dziecka mogą się swobodnie rozrastać, gdyż warunki społeczne dzisiejszej rodziny nie pozwalają jej spełnić tej roli wychowawczej, jaką ona spełniać powinna. Śmiało i bez ogródek odsłania twórca psychologii indywidualnej rany, jakie duszy dziecka zadaje krzewiący się bez przeszkody egoizm rodzinny. Nie przeczy on temu, że rodzina posiada w istocie wyższość nad innemi ośrodkami wychowawczemi i że przy odpowiednim kierownictwie nic jej zastąpić nie potrafi¹. Zaznacza atoli równocześnie, iż rodzice nie są zazwyczaj ani dobrymi psychologami ani pedagogami i bardzo często popełniają ten błąd, iż domagają się w swoim egoizmie, by ich dzieci uważano za coś szczególnego, i w nie same wpajają to przekonanie, iż są one czemś lepszem od innych.

Ponadto organizacja wewnętrzna rodziny, oparta na autorytecie ojca, wywiera także ujemny wpływ na duszę dziecka; autorytet ten bowiem, w małej tylko mierze polegający na uczuciu społecznem, pobudza często dziecko do otwartego lub cichego oporu², a zarazem stanowi dla jego dążenia do mocy wzór pouczający o korzyściach, jakie zapewnia posiadanie podobnej przewagi, i przyzwyczajają je do zarozumiałości, próżności i egoizmu. Wpatrzono w ten wzór dzieci pragną, by wszyscy im ustępowali — i dlatego zarówno wobec rodziców jak i dalszego otoczenia zajmują one stanowisko oporne i wrogie. To też nieraz u dorosłych można, zdaniem Adlera, spotkać się z takimi objawami, iż w myślach swych przy równoczesnem nieświadomem wspominaniu dawnej swej sytuacji rodzinnej traktują całą ludzkość tak, jakgdyby była ona ich rodziną, od której mają prawo domagać się wszystkiego.

Tak więc dominujące stanowisko ojca w rodzinie, będące objawem pierwszeństwa męczyzny w całej dzisiejszej kulturze wskutek panoszącego się przesądu o mniejszej wartości kobiety³, przyucza dziecko do bezwzględnego i egoistycznego zaspokajania swego dążenia do mocy, a dziewczętom odbiera otuchę i zaufanie do siebie lub zmuszając je do naśladowania męskiego sposobu życia, oddala je od właściwej im roli i stwarza zarody licznych późniejszych konfliktów. Tu należą właśnie objawy t. zw. ucieczki od roli kobiecej, charakterystyczne zwłaszcza dla współczesnych dni.

¹ *Menschenkenntnis*, 221.

² „Die menschliche Psyche eine dauernde Unterwerfung nicht verträgl“ *Heilen u. Bilden* 92.

³ Adler zwalcza stanowczo ten przesąd w *Menschenkenntnis*, str. 101 — 105.

Życie duchowe dziewcząt obraca się w tych samych ramach jak i w tych samych warunkach, co życie wszystkich ludzi. U dziewcząt jednakowoż poczucie małowartościowości może powstać znacznie łatwiej, a to dzięki powszechnemu niemal przekonaniu o domniemanej naturalnej niższości kobiety. Jeżeli mimo to u wielu dziewcząt przychodzi wyróżnianie tegoż poczucia, zawdzięczają to swemu charakterowi, inteligencji czy ewentualnie pewnym przywilejom, które przecież także mają swoje ujemne strony. Do takich przywilejów należy strojenie się, elegancja ich zewnętrznej postaci, dzięki czemu mają one złudzenie wyróżnienia się i wyższości ponad inne, a faktycznie z kłamanym spotykają się tylko szacunkiem; do takich przywilejów należy wreszcie pewna idealizacja kobiety, która ostatecznie wychodzi na to, że stwarza się ją dla męskiej korzyści.

W walce przeciwko roli kobiecej wyróżnia Adler trzy typy dziewcząt.

Do pierwszego typu należą dziewczęta, które rozwijają się według aktywnego, męskiego kierunku. Są one energiczne, dumne i sięgają na równi z mężczyzną o palmę pierwszeństwa. Usiłują przewyższyć swych braci i męskich kolegów, oddają się z przyjemnością męskim zajęciom, uprawiają sport zwłaszcza, bronią się natomiast przed małżeństwem, jeśli zaś je zawrą, pragną w nim odgrywać rolę dominującą i przeważającą. Dziewczęta tego typu mają wstręt do wszelkich zajęć domowych wymaganych w rodzinie i albo się zgóry przed nimi zastrzegają albo się wymawiają brakiem do nich odpowiednich zdolności. Jest to typ, który nie cofa się nawet przed ujemnymi pod względem moralnym objawami pewnej strony męskiego życia.

Do drugiego typu należą te dziewczęta, które idą przez życie z rezygnacją i objawiają bardzo wiele pokory, cierpliwości i przystosowania się, co nie pozostaje bez ujemnych następstw, spotyka się bowiem u nich często objawy nerwowych chorób, które wskazują, że podobna tresura i pogwałcenie ich własnej osobowości, ukarane nerwowem cierpieniem, czyni je faktycznie niezdolnymi do życia towarzyskiego i społecznego. Są one najlepszymi istotami w świecie, ale choremi, które wskutek tego nie umieją i nie mogą poddać się wymaganiom życia. Życie przebiega im bez radości, a w ich pokorze i samoograniczaniu należy upatrywać taki sam protest, co u typu pierwszego.

Typ trzeci dziewcząt nie unika wprawdzie roli kobiecej, nosi on jednakże w sobie dręczące poczucie swej małowartościowości i podrzędności i tak silnie je ciągle podkreśla i tak głośno o tem mówi, iż wydaje się, jakoby za to przerzucenie wszelkich obowiązków na męczyznę szukały rekompensaty w domaganiu się wydatniejszej pomocy na każdym kroku.

Ponieważ najważniejsze a zarazem najcięższe zadanie życia, jakim jest wychowanie, powierza się po największej części kobiecie (mimo panującego dotąd przesądu o jej mało-wartościowości), ważną jest rzeczą poznać, jak powyższe typy odnoszą się do tego zadania. Otóż Adler stwierdza, że wszystkie one są nieużyteczne dla celów wychowawczych. Typ pierwszy bowiem ze swoim męskim nastawieniem w stosunku do życia lubi uciekać się do tyrańskiego sposobu postępowania, krzyku i kary, by tym sposobem wywrzeć silny nacisk na dzieci, a ta metoda wychowania jest co najwyżej tresurą — to też dzieci, odczuwając ją jako nieznośną, zatruwają się goryczą i żywią głęboką niechęć do podobnych wychowawców.

Bezużyteczne są również i dwa typy dalsze. Ustawicznie bowiem objawiana słabość nie ma mocy kierowniczej, dzieci bardzo szybko wyczuwają zamaskowane poczucie małowartościowości i nic sobie zazwyczaj z matki nie robią tak, że ta musi znowu straszyć je ojcem, przez co wywołuje wrażenie, jakoby chciała poprzec ten punkt widzenia, iż jedynie mężczyzna jest dzielny i konieczny w wychowaniu¹. To też Adler istotnie i zupełnie równoprawnienie kobiety uważa za pałacy pedagogiczny postulat², przekonanie bowiem o mniejszej wartości kobiety zatruwa, jego zdaniem, dusze dziecięce, każąc im zbyt wcześnie przypisywać fałszywe znaczenie przesadnej męskości. Dlatego domaga się, by rodzice i wychowawcy, nim ten postulat znajdzie urzeczywistnienie, dbali przynajmniej o to, ażeby owa różnica poglądów na wartość działań męskich i kobiecych nie występowała zbyt natrętnie w pokoju dziecinnym. Wówczas lęk przed losem kobiecości nie będzie mógł się rozwinąć i uczucia nie zostaną podrażnione³. Przedewszystkiem zaś nie należy w dziecku podsycać wątpliwości co do roli i znaczenia jego płci, ale od pierwszych lat powinno się je przy pomocy odpowiednich środków wychowawczych przyzwyczajać do niej. Między wymaganiami pokoju dziecinnego a rozwojem naszego życia publicznego musi istnieć zupełna zgodność. W przeciwnym razie dziecko w szkole i w życiu spotka się z trudnościami, którym nie będzie umiało podołać. Krótko mówiąc, podstawową zasadą wychowania winno być zlagodzenie naturalnego przeciwieństwa pomiędzy dziec-

¹ *Menschenkenntnis*, 105—114.

² „In unserer Kultur ist die Minderwertigkeit der Frau, obwohl real nicht bestehend und von allen einsichtigen Menschen gelegnet, noch immer gesetzlich und traditionel festgelegt. Dafür muss man stets ein offenes Auge bewahren, die ganze Technik dieses fehlerhaften Verhaltens unserer Gesellschaftsordnung erkennen und dagegen ankämpfen. Das alles aber nicht etwa aus einer krankhaft übertriebenen Verehrung der Frau, sondern weil solche Zustände unser gesellschaftliches Leben vernichten“, *op. cit.* 113.

³ *Heilen u. Bilden*, 98.

kiem a jego otoczeniem. Uskutecznić da się to jedynie, zdaniem Adlera, przy pomocy uczucia społecznego. Pęd zaś do znaczenia, który to przeciwieństwo tak bardzo zaostrza, musi się objawiać swobodnie w sposób kulturalny, musi się wyczerpać wśród radosnego patrzenia w przyszłość, wśród poważania i pełnego miłości kierownictwa, nie naruszając uczucia społecznego.

Zresztą nie stawia Adler żadnych ogólnych zasad pedagogicznych i przyznaje to całkiem wyraźnie.¹ Pedagogika nie jest dlań nauką, ale sztuką, której się uczyć należy przy pomocy wolnej od przesądów obserwacji. To też napróżno szukalibyśmy u Adlera systematycznego wykładu zaleceń i wskazań pedagogicznych. Są one rozsypane po wszystkich jego dziełach, związane z zagadnieniem, które omawia, i od spostrzeżeń, które przy tem przytacza, zależne. Jego optymizm pedagogiczny każe mu po największej części wstrzymać się od udzielania rad pozytywnych, wydaje mu się bowiem, że byle uniknąć błędów, a uczucie społeczne, wrodzone człowiekowi, samo go na właściwą drogę poprowadzi. Stąd cała jego uwaga zwrócona jest przedewszystkiem na błędy wychowawcze, na wykroczenia przeciw budzącemu się od pierwszych dni życia dziecka uczuciu społecznemu.

Wielką wagę przypisuje Adler zwłaszcza stosunkowi matki do dziecka. Powołując się przy tem na Pestalozzi'ego, który wykazał, jak to matka dziecku w jego odnośzeniu się do innych ludzi służy za gwiazdę przewodnią, oraz że wogóle stosunek do matki stanowi ramę dla wszelkich jego zewnętrznych wyrażań, jak i na Nietzschego, według którego każdy tworzy sobie obraz idealny swojej ukochanej ze swego stosunku do matki, podnosi Adler również, iż matka jest dla dziecka najważniejszym przeżyciem, przy niej bowiem uczy się ono poznawać i odczuwać bliźniego. Dlatego jest rzeczą niesłychanie ważną, by matka to uczucie społeczne, które się wobec niej zaczyna dopiero przejawiać, rozwijała, w przeciwnym razie ktoś inny później będzie musiał podjąć się za nią tej funkcji, jest to bowiem jedyna droga, by z dziecka uczynić bliźniego. Musi ona jednak przy tem uniknąć owego błędu, by dziecko nie czyniło jej samej tylko przedmiotem swych uczuć i zainteresowań, bo wówczas dalszy rozwój uczucia społecznego nie będzie możliwy. Stosunek do matki zdaniem Adlera jest więc pierwszym zadaniem socjalnem dziecka².

¹ „Und wir Pädagogen wollen uns nicht aufs hohe Ross setzen. Wir wollen gerne zugeben, dass unsere Wissenschaft keine allgemeingültigen Regeln liefert. Auch dass sie nicht abgeschlossen, sondern in Entwicklung begriffen ist. Dass wir das Beste, was wir haben, nicht erdenken oder erdichten können, sondern in vorurteilsloser Beobachtung erlernen“. *Heilen und Bilden*, 89.

² *Individualpsychologie*, 2.

Drugim zadaniem socjalnem dziecka jest szkoła. Nie stoi ona bynajmniej, jak to się częstokroć przypuszcza, na początku rozwoju rodzinnem, a wrażenia tam przeżyte są dla tegoż rozwoju decydujące. Rozpoczynając szkołę, staje dziecko przed nowem zadaniem, podobnie jak nauczyciel. Szkoła jest eksperymentem, jest badaniem przy pomocy testu, wykazującym, jak dziecko jest przygotowane do zadań socjalnych szkoły. Przygotowanie to zaś polega nie na przystosowywaniu się do drugich, na prostem tylko włączaniu się w nowe warunki życia, ale na myśleniu o drugich, na zainteresowaniu się życiem bliźnich.

Wielkie znaczenie szkoły upatruje Adler w tem właśnie, że ma ona wyrównać zaniedbania i błędy w dotychczasowym rozwoju dziecka, przyczynić się do ich naprawy i odzyskać dziecko dla społeczeństwa. Adler nie sądzi, by szkoła w jej dzisiejszej postaci spełniała należycie to zadanie. Posuwając się w swej krytyce szkoły współczesnej może zbyt daleko, zauważa, iż niema wogóle nauczyciela, któryby się w obecnych warunkach pracy szkolnej mógł poszczycić, iż rozpoznał błędy dziecka w ich istocie i je wykorzenił. Zdaniem Adlera nie jest on do tego wcale przygotowany ani też nie posiada sposobności, ponieważ musi się trzymać planu nauczania, a nie może troszczyć się o to, z jakim materiałem ludzkim przychodzi mu pracować¹.

Pomimo tych uwag krytycznych zdaje sobie Adler sprawę, iż nikt inny zadania powyższego odzyskania dziecka dla społeczeństwa wykonać nie może. Życie bowiem, na które by ktoś mógł się powołać, nie jest już zdolne zmienić człowieka, gdyż nie pozwala na to jego próżność i ambicja. Zresztą życie przejmuje człowieka już gotowego wraz z jego celem osobistym zdobycia przewagi, a ponadto jest złym nauczycielem, który nas nie poucza i nie upomina, ale chłodno odpycha i wiedzie na zagubę².

Pozostaje zatem tylko szkoła. Nie może być ona atoli, zdaniem Adlera, szkołą narzuconego i sztywnego autorytetu, który wywołuje opór i walkę, ale musi być szkołą opartą na

¹ *Menschenkenntnis*, 224. By zaradzić tym brakom współczesnej szkoły, stworzył Adler w 1920 r. poradnię pedagogiczną, współpracując z rodzicami nad wyleczeniem dzieci z ich poczucia mało wartościowości i budzeniem w nich otuchy i odwagi życiowej. Świetny rozwój tych poradni w Wiedniu oraz innych miastach i krajach świadczy, iż spełniają one rolę bardzo pożyteczną. Por. Sophie Freudenberg, *Erziehungs- und Heilpädagogische Beratungsstellen* (Leipzig 1928), gdzie autorka daje przegląd działalności poradni monachijskiej, pracującej od r. 1922 pod kierownictwem Dr Leonharda Seifa, a przedewszystkiem Nr. 5 *Internat. Zeitschrift für Individualpsychologie* 1929, poświęcony całkowicie poradniom pedagogicznym, gdzie mamy również sprawozdanie z działalności poradni wiedeńskich (nap. przez Reginę Seidler i Władysława Zilahi), str. 161—170.

² *Menschenkenntnis*, 224.

uczuciu społecznym, liczącą się z warunkami rozwojowymi duszy dziecięcej, krótko mówiąc, musi być szkołą socjalną¹.

Hasło szkoły socjalnej jest najistotniejszym wyrazem postulatów pedagogicznych psychologii indywidualnej.

V

Uwagi krytyczne

Teoria pedagogiczna Adlera, rozważana w swej całości, wykazuje, obok idei nowych nadających jej swoiste piętno, pewne tendencje wspólne współczesnemu wychowaniu. Podobnie bowiem jak myśl pedagogiczna współczesna punkt wyjścia działania wychowawczego upatruje w dziecku, w jego potrzebach i skłonnościach, w jego całej fizyczno-duchowej konstytucji, od poznania której uzależnia dopiero swoje środki i normy wychowawcze, tak i Adler za najważniejsze zadanie skutecznej pracy wychowawczej uważa zbadanie linii życiowej dziecka, a zarazem jego zewnętrznego i duchowego środowiska, jego ustosunkowania się do najbliższego otoczenia, słowem, jego całej osobistej sytuacji. Dlatego to na stosunek dziecka do matki, do ojca, do rodzeństwa, oraz na związane z tem pierwsze przeżycia dziecinne kładzie Adler tak silny nacisk.

Równocześnie — znowu jak myśl pedagogiczna współczesna — charakteru nie rozpatruje jako wielkości stałej, ale stosuje doń dynamiczny punkt widzenia, patrzy nań jako na coś zasadniczo zmiennego, jako na wynik różnych prób rozwiązania wspólnego ludziom zadania: podporządkowania dążenia do mocy uczuciu społecznemu, przywrócenia naruszonej przez poczucie małowartościowości duchowej równowagi.

Jakkolwiek będziemy tę wspólność tendencji tłumaczyć: „duchem czasu“, wyrastaniem z tego samego podłoża prądów kulturalnych, czy pokrewnością założeń z przesłankami innych teorii, — niepodobna pominąć jej milczeniem przy ocenie idei pedagogicznych Adlera, jeżeli ocena ta nie ma być jednostronną. Różni bowiem krytycy psychologii i teorii pedagogicznej Adlera, nie uwzględniając zazwyczaj tych dwóch jej stron, albo występują jako jej gorący zwolennicy, zachwycając się jej nastawieniem społecznym, zrozumieniem odrębności życia dziecięcego, jej optymizmem pedagogicznym itd., albo zwalczają ją jak najgwałtowniej, zarzucając autorowi dyletantyzm metodyczny, brak znajomości współczesnej psychologii itp.

Wśród samych nawet zwolenników psychologii indywidualnej zdania są podzielone co do istotnych jej rysów i cha-

¹ *op. cit.* 225—226

rakteru. Jedni upatrują w niej tylko metodę terapeutyczną i pedagogiczną i, podobnie jak jej twórca, pragną w niej widzieć sztukę poznawania i rozumienia ludzi, sztukę umożliwiającą lepszy i pełniejszy rozwój duchowy jednostki, sztukę prostowania życia duchowego dziecka, inni przypisują jej także teoretyczne znaczenie dla poglądu na świat, dla religii, etyki i polityki itd¹. W tem ostatniem stanowisku nietrudno dostrzec ową skłonność umysłu niemieckiego do rozciągania nowego punktu widzenia w pewnej dziedzinie badań na wszelkie wogóle zagadnienia. Ponieważ skłonność ta w dziełach samego Adlera zaledwie się tu i ówdzie zaznacza, możemy przejść nad nią do porządku.

Inaczej rzecz się ma, gdy chodzi o uchwycenie istotnych rysów psychologii indywidualnej. Tu taka lub inna interpretacja staje się już temsamem pewną jej oceną. Otóż, jak widzieliśmy, w doktrynie Adlera splatają się założenia z obserwacjami, nowe idee z postulatami, uwagi krytyczne z tendencjami współczesnej pedagogiki. Brak systematycznego wykładu, brak dokładnie opracowanych podstaw doktryny nie może usposabiać przychylnie dla niej czytelnika. Jeśli mimo to psychologia indywidualna zyskuje zwolenników i coraz silniejsze wywołuje zainteresowanie, należy to tłumaczyć sobie właśnie ową jej zgodnością z podstawowymi tendencjami współczesnego wychowania, oraz trafnem podpatrzeniem nowych stron życia duchowego dziecka stojących na przeszkodzie jego normalnego rozwoju, co już samo przez się nasuwa pewne postulaty pedagogiczne. To nastawienie praktyczne i pedagogiczne psychologii indywidualnej czyni z niej metodę raczej postępowania leczniczego niżli teorię, sztukę raczej niż naukę.

Cała jej podstawa teoretyczna sprowadza się do kilku zaledwo przesłanek czy założeń, które omówiłem w poprzednich rozdziałach. Atoli powiązanie ich, interpretacja przy ich pomocy życia duchowego dziecka, a nawet one same, jeśli nie ma się ich uważać za dowolne punkty widzenia, budzą rozliczne wątpliwości, tak iż dziwić się należy, że zwolennicy psychologii indywidualnej wcale ich nie dostrzegają.

U podstawy życia duchowego zakłada Adler, jak to widzieliśmy, dwie siły, dwie linje kierunkowe, które wywierają wpływ na całe psychiczne stawanie się dziecka: są to poczucie małowartościowości i uczucie społeczne. Oba one tkwią w naturze człowieka, oba są wrodzone, uczucie społeczne zaś, będąc odbłaskiem związku kosmicznego, jest tak silne, że się odeń wyzwolić nie możemy. Przypomina nam się

¹ „Die lebensanschaulichen Beiträge der Individualpsychologie nun auch noch weltanschaulich zu fundieren, ist nicht Aufgabe dieser Arbeit, obgleich wir bereits in der Lage wären Versuche zu einer „Metaphysik“ der Person wagen zu können“. Ada Beil, *Handbuch der Individualpsych.* 32—33.

ono ciągle głosem ostrzegawczym, i potrzeba wielkiego wysiłku, aby je stłumić czy odrzucić. Pomimo to, zdaniem Adlera, poczucie małowartościowości i wypływające zeń dążenie do mocy wysuwa się na plan pierwszy w życiu duchowym jednostek, paczy je i wykoszlawia, wywołuje szereg neuroz, i jedynie dzięki pomocy zewnętrznej uczucie społeczne może się utrzymać i uzyskać nad pierwszem przewagę. Dlaczego tak jest — tego Adler dostatecznie nie wyjaśnia. Podnosi on wprawdzie niejednokrotnie, iż poczucie małowartościowości jest reakcją jednostki na zbyt trudne zadania stawiane jej przez życie w dzieciństwie, wyjaśnienie to jednakże nie wydaje się nam wystarczające, skoro według twórcy psychologii indywidualnej przyczyn życia społecznego należy szukać również w potrzebie podołania zadaniom życiowym oraz zabezpieczenia się. Dlaczegoż zatem w owym życiu społecznym dla powyższego celu powstałem nie szuka jednostka ochrony, ale raczej przeciwstawia mu się przy pomocy wszelkiego rodzaju wybiegów i fikcji?¹

Zresztą całą swoją doktrynę buduje Adler na pojęciu jedności życia duchowego, życia zaś tego nie można inaczej zrozumieć, jak tylko pod warunkiem, że się wszelkie jego przejawy będzie interpretowało jako odbicia jednego i tego samego celu. Tak pojęta jedność jest nie tylko zasadą heurystyczną, ale także faktem podstawowym². Lecz jeśli nawet powstanie tego celu zależy od poczucia małowartościowości, jeśli istotnie wszelkie poruszenia duchowe zmierzają do uzyskania przewagi i mocy, to przecież i uczucie społeczne nie pozostaje bez wpływu na przejawy życia duchowego³, a w takim razie życie to oscyluje pomiędzy dwoma krańcowymi

¹ Dla uniknięcia niewątpliwie tej sprzeczności zaznacza w jednym miejscu Adler, że „die Mitmenschlichkeit ist als ein Ideal der Gemeinschaft zu betrachten, sie ist der individuelle Ausdruck für das Gemeinschaftsgefühl, das die Menschheit als eine Einheit vorstellt und empfindet. Diese Gemeinschaft ist heute nicht entwickelt. Die Menschheit ist in einer dauernden Entwicklung zu ihr begriffen“ (*Individualpsychologie in der Schule*, str. 13; por. także str. 6: „Ich verstehe unter Gemeinschaft ein unerreichbares Ideal...“), zapominał jednak o tem, co pisał w *Menschenkenntnis* (str. 19), iż przed życiem jednostki było życie społeczne i że niema żadnej formy życia, któraby nie była społeczną. Ta dwuznaczność terminu: „życie społeczne“ ma być ratunkiem przed sprzecznością.

² „So entwickelt sich aus diesem Vorstellungskreis der Individualpsychologie eine heuristische Methode: das menschliche Seelenleben zunächst so zu betrachten und zu verstehen, als ob es aus angeborenen Potenzen unter dem Einfluss einer Zielsetzung zu seiner späteren Beschaffenheit herangewachsen wäre. Unsere Erfahrung und unsere Eindrücke festigen aber in uns die Ueberzeugung, dass diese heuristische Methode mehr als ein Hilfsmittel der Forschung vorstellt, dass sie sich in ihren Grundlagen im weiteren Ausmass mit wirklichen Vorgängen der seelischen Entwicklung deckt... Die Zielstrebigkeit der Psyche ist demnach nicht bloss unsere Anschauungsform, sondern auch eine Grundtatsache“. *Menschenkenntnis* 55.

³ „In jeder seelischen Ausdrucksbewegung ist neben dem Grad des Gemeinschaftsgefühls das individuelle Streben nach Ueberlegenheit festzustellen und an anderer Stelle zu bestätigen“. *Internat. Zeitschrift f. Individualpsych.* 82.

biegunami, u podstawy jego leży rozdźwięk, i to tem trudniejszy do usunięcia, że walka pomiędzy temi dwiema różnymi siłami odbywa się w nieświadomości. Albo zatem jedność owa, którą tak silnie podkreśla Adler, jest pozorna, albo mamy tu zamaskowaną sprzeczność, trudność niedostatecznie rozwikłaną.

Nie dość jasnym wydaje mi się także stosunek świadomości i nieświadomości. Wiemy już, że nieświadomość jest według Adlera najsilniejszym czynnikiem życia duchowego; wszak plan życiowy jednostki powstaje w nieświadomości; z chwilą jednakże, gdy obudzi się jej samopoznanie, znikają fałszywe plany życiowe, różnego rodzaju fikcje, które utrudniały współżycie społeczne, jednostka wraca do normalnego życia. Niełatwo jest atoli obudzić u dziecka to samopoznanie. Jego styl życiowy broni się przed jakąkolwiek zmianą, gdyż tak długo pozostaje on stałym, jak długo brak jest samopoznania¹. Pomijając tu słabą stronę wywodów Adlera, polegającą na słynnym błędzie Sokratesa, iż poznanie samego siebie jest niezawodnym środkiem leczniczym w życiu duchowym jednostki, nie zdajemy sobie dość jasno sprawy, gdzie leży granica, zdaniem tego psychologa, między świadomością a nieświadomością, jaką właściwie rolę spełnia w strukturze psychiki pierwsza z nich, skoro nawet sama ocena jest dziełem nieświadomej mechanizacji², dokonuje się bez współudziału świadomości.

Pozatem nietrudno dostrzec, iż jak dążenie do mocy staje się w wywodach Adlera pojęciem bardzo ogólnem, skoro się ma w niem wyrażać cała istota osobowości ludzkiej, i bardzo elastycznym, skoro ma ono całe życie duchowe w zupełności tłumaczyć bez pomocy jakichkolwiek popędów i zdolności, tak znowu poczucie małowartościowości, z którego to dążenie wyrasta, jest pojęciem wieloznacznem i nie dość wyraźnie opisanem. Występuje ono bowiem jużto jako świadome przeżycie, jużto jako ciemny popęd kryjący się w dziedzinach nieświadomości; raz jest ono przedmiotem doświadczenia, powstaje wskutek świadomego porównania z innymi osobnikami, innym razem jest faktem obiektywnym, który działa sam przez się; w pewnym wypadku polega ono na przykrem uczuciu, że się jest niedocenianym, w innym treść jego stanowi świadomość swej małej wartości. Ponadto analizując warunki zewnętrzne, w jakich to poczucie powstaje, bierze Adler pod uwagę jedynie stosunek dziecka do starszych, rozpatruje życie dziecka na tle dorosłego otoczenia, choć przecież po największej części charakter dziecka urabia

¹ „Der Lebensstil eines Kindes sowie seine Selbsteinschätzung bleiben solange konstant, solange die Selbsterkenntnis nicht auftritt“. *Individualpsychologie in der Schule*, 21.

² *op. cit.* 20—21.

się wśród dzieci samych, a więc na tle społecznym, które sprzyja raczej rozwojowi uczucia społecznego niżli obudzeniu się poczucia małowartościowości (pomijając oczywiście dzieci o niedorozwiniętych organach).

Ta wieloznaczność poczucia małowartościowości i niedostateczna jego analiza sprawia, iż interpretacja wspomnień i marzeń dziecka staje się pod piórem Adlera bardzo łatwą, ale też i niemniej bardzo dowolną igraszką¹. Zasada, którą Adler stawia, iż „w marzeniu: sennem przejawia się afekt, wzruszenie, duchowy kierunek wskazujący pewną drogę, jaką pragnie kroczyć marzący“², jest mimo wszystko zbyt ogólna, by można na niej się oprzeć przy wyjaśnianiu powyższych zjawisk życia duchowego. Zresztą, jeśli prawdą jest, co podnosi Adler³, że dusza ludzka jest skłonna dać się kierować nie tylko logicznie, ale także uczuciom i nastrojom, w takim razie na czym opiera on swoje przypuszczenie, że marzenia sennie spełniają przecież jakąś stałą i prawidłową funkcję? Dlaczegoż i tu nie mogłaby istnieć zupełna dowolność i przypadkowość, uchylająca się przed wszelką naukową interpretacją?

Zagadnienie nie jest zatem tak łatwe, jakby to z wyjaśnień Adlera wynikało; świadczy o tem najlepiej choćby już ten fakt, iż za najskuteczniejszą metodę do zrozumienia dziecka uważa on wczuwanie się, identyfikowanie się z dzieckiem⁴. W jaki sposób jednakże to osiągnąć, tego wcale nie mówi; przykłady zaś, któremi ją objaśnia, oraz nakaz ćwiczenia się w niej, które uważa za konieczne, do rozwiązania powyższego zagadnienia bynajmniej się nie przyczyniają.

Mimo tych wszystkich wątpliwości i uwag krytycznych niepodobna odmówić teorii Adlera dużego znaczenia. Jakkolwiek jego krytyka wychowania rodzinnego i szkolnego wydaje się być niesprawiedliwa, zabarwiona jednostronnymi przekonaniem politycznemi, przecież zwrócenie uwagi na niebezpieczeństwo chwiejnego, zmiennego, niepoważnego i egoistycznego postępowania rodziców w stosunku do swych dzieci, wywołującego w nich silne poczucie małowartościowości, oraz osłabiającego i wypaczającego rozwój ich życia duchowego, pozostanie jego trwałą zasługą. On też pierwszy odkrył stojące w związku z owem poczuciem małowartościowości zjawisko kompensacji u dziecka, wskazał różne wybiegi, fikcje i fałszywe plany życiowe wypływające z braku odwagi i wiary w własne siły — i dlatego wszelkie wymagania

¹ Por. liczne przykłady w jego *Individualpsychologie in der Schule*.

² *op. cit.* 61.

³ *op. cit.* 62.

⁴ „Sie werden es im Laufe des weiteren immer sehen können, dass es die beste Methode ist, sich in ein Kind einzufühlen, sich mit ihm identifizieren, um es dadurch besser verstehen zu können“ i t. d., *op. cit.* 74.

i środki pedagogiczne słusznie uważa za chybione, jeśli nie służą temu najważniejszemu, jego zdaniem, zadaniu wychowawczemu: wzmocnieniu otuchy u dziecka, dodaniu mu odwagi i mocy. Tę ogromną troskę o dziecko niedorozwinięte, słabe, skrzywdzone, należy też uważać za najpiękniejszą kartę psychologii indywidualnej Adlera.

Zarys indywidualno - psychologicznego kwestjonariusza

celem zrozumienia i leczenia dzieci trudnych do wychowania ułożony i objaśniony przez Międzynarodowy związek dla psychologii indywidualnej.

1. Od jakiego czasu zachodzą skargi? W jakim zewnętrznie i duchowo położeniu było dziecko, gdy stały się widoczne uchybienia?

Ważne są: zmiany środowiska, rozpoczęcie szkoły, zmiana szkoły, zmiana nauczyciela, narodziny młodszego rodzeństwa, opuszczenie się w szkole, nowe przyjaźni, choroby dziecka i rodziców i t. d.

2. Czy już poprzednio zwracało ono uwagę pod jakimkolwiek względem? Swoją chorobą fizyczną lub duchową? Brakiem odwagi? Opieszałością? Odosabnianiem się? Niezręcznością? Zazdrością? Brakiem samodzielności przy jedzeniu, ubieraniu się, myciu się, udawaniu się na spoczynek? Czy lękało się samotności? Ciemności? Czy zdaje sobie sprawę ze swej płci? Pierwotne, drugorzędne, trzeciorzędne cechy płciowe? Jak odnosi się do innej płci? Jak dalece sięga jego uświadomienie seksualne? Czy jest dzieckiem przyrodnem? Nieprawem? Będącym na utrzymaniu? Jakimi byli jego opiekunowie? Czy istnieje jeszcze z nimi kontakt? Czy zaczęło ono w normalnym czasie chodzić i mówić? Czy bez wad? Czy w normalnym czasie nastąpił rozwój uzębienia? Uderzające trudności przy nauce pisania? Rachowania? Rysowania? Śpiewu? Pływania? Czy przywiązało się ono w sposób osobliwy do jakiejś jednej osoby? Ojca? Matki? Dziadków? Pielęgniarki?

Należy zwrócić uwagę na wrogie nastawienie do życia, na przyczyny mogące wywołać poczucie mało-wartościowości, na tendencje do usuwania od siebie trudności i osób i na rysy egoizmu i przeczulenia.

3. Czy miało wiele do roboty? Czego i kogo boi się najwięcej? Czy krzyczało przez sen? Czy moczyło łóżko? Czy jest żadne panowania? Czy także nad silnymi czy tylko nad słabymi? Czy okazywało niezwykle pociąg do leżenia w łóżku jednego z rodziców? Czy jest ociężałe? Niezgrabne?

Rachityczne? Inteligentne? Czy je bardzo drażniono i wyśmiewano? Czy okazuje zewnętrzną próżność co do włosów, sukni, obuwia? Czy dłużej w nosie? Czy obgryza paznokcie? Czy je łakomie?

Chodzi o wyjaśnienie, czy przejawia się więcej lub mniej śmiałe dążenie do przewagi. Następnie, czy upór nie był przeszkodą w pielęgnowaniu jego popędów.

4. Czy zawierało łatwo związki koleżeńskie, lub czy było niezdolne i dręczyło ludzi i zwierzęta? Czy ma skłonność do przewodzenia, czy też usuwa się od ludzi? Czy jest zbieraczem? Skąpe? Chciwe?

Pytania te dotyczą zdolności dziecka do współżycia i stopnia jego braku odwagi.

5. Jakiem jest ono obecnie pod temi wszystkimi względami? Jak zachowuje się w szkole? Czy chodzi do niej chętnie? Czy spóźnia się? Czy jest podniecone przed pójściem do szkoły, czy śpieszy się? Czy gubi swe książki, torbę szkolną, zeszyty? Czy podniecają je zadania szkolne i egzaminy? Czy zapomina wypracować swe, zadania lub czy się z tem ociaga? Czy marnuje czas? Czy jest leniwe? Niezdolne? Brak koncentracji? Czy przeszkadza w nauce? Jak odnosi się do swego nauczyciela? Krytycznie? Arogancko? Obojętnie? Czy przy wypracowywaniu swych zadań szuka pomocy u innych, czy też przeciwnie czeka ono zawsze na ich wezwanie? Czy okazuje ono ambicję w ćwiczeniach gimnastycznych lub sporcie? Czy uważa się za częściowo lub za całkiem niezdolne? Czy czyta zbyt wiele? Jaką przekłada lekturę? Kradzież? Kłamstwo?

Pytania te pozwalają nam poznać przygotowania dziecka do szkoły oraz skutek oddziaływania szkoły na dziecko. Następnie także jego ustosunkowanie się do trudności.

6. Prawdziwe wiadomości o stosunkach domowych, o chorobach rodzinnych, o alkoholizmie, skłonności do przestępstw, neurozach, niedorozwoju fizycznym, luesie, epilepsji. O standard of life (stopie życia). Wypadki śmierci? W jakim wieku dziecka? Czy dziecko sierotą? Kto głową rodziny? Czy wychowanie jest surowe, dokuczliwe, rozpieszczające? Czy ostrzega się dzieci przed życiem? Jaki jest nadzór?

Poznaje się dziecko na tle rodziny, i można ocenić, jakich dziecko doznało wrażeń.

7. Które z rzędu miejsce zajmuje dziecko wśród rodzeństwa? Czy jest najstarsze, drugie, najmłodsze, jedyne, jedynakiem, jedynaczką? Rywalizacje? Częsty płacz? Złośliwe wyśmiewanie? Bezpodstawne tendencje do pomniejszania wartości drugich?

Ważne dla charakterjologii, rzucają światło na stosunek dziecka do innych.

8. Co myślało dziecko dotąd o wyborze zawodu? Co myśli o małżeństwie? Jaki zawód uprawiają jego członkowie rodinni? Jakim jest małżeństwo rodziców?

Pozwalają wnioskować o odwadze i wierze dziecka w przyszłość.

9. Ulubione zabawy? Ulubione opowieści? Ulubione postaci z historii i poezji? Czy lubi przeszkadzać zabawom drugich? Zatapianie się w fantastycznych obrazach? Chłodne myślenie i odrzucanie fantastycznych urojeń? Marzenia na jawie?

Dają wskazówki, jaka rola bohatera służy mu za wzór.

10. Najdawniejsze wspomnienia? Niezatarte, lub często powracające marzenia senne? (O lataniu, spadaniu, napotkaniu przeszkody, spóźnieniu się na pociąg, stawaniu do mety, uwięzieniu, sny przerażające).

Stwierdza się w ten sposób często skłonność do odosabniania się, ostrzeżenia w sensie przesadnej ostrożności, przejawy ambicji i dawanie pierwszeństwa poszczególnym osobom, życiu na wsi i t. d.

11. Pod jakim względem dziecko nie ma odwagi? Czy czuje się upośledzone? Czy reaguje przychylnie na uwagę i pochwałę? Zabobonne wyobrażenia? Czy cofa się przed trudnościami? Czy rozpoczyna różne rzeczy, by je wkrótce porzucić? Czy jest niepewne swej przyszłości? Wierzy w szkodliwe skutki dziedziczności? Czy odbierało mu systematycznie odwagę jego otoczenie? Pesymistyczny pogląd na świat?

Uzyskuje się ważne informacje co do tego, iż dziecko straciło wiarę w siebie i szuka własnej drogi w błędnym kierunku.

12. Dalsze przywary, jak strojenie grymasów, min głupich, dziecinnych, komicznych?

Mniej odważne próby skierowania na siebie uwagi.

13. Czy popełnia błędy językowe? Czy jest brzydkie? Kulawe? X- lub O- nogi? Czy fizycznie źle zbudowane? Anormalnie grube? Anormalnie wielkie? Anormalnie małe? Czy ma wady słuchowe, wzrokowe? Czy jest duchowo niedorozwinięte? Czy jest mańkutem? Chrapie w nocy? Czy jest niezwykle piękne?

Chodzi tu o trudności życiowe, które dziecko przeżywa. Wskutek tego może ono stale popadać w nastrój niewiary w swoje siły. Podobnie wadliwy rozwój spotyka się niejednokrotnie także u bardzo pięknych dzieci. Ulegają one sugestji, jakoby wszystko musiały otrzymać w podarunku, bez wysiłania się, i nie dbają o należyte przygotowanie się do życia.

14. Czy mówi ono otwarcie o swej niezdolności, o swym „braku uzdolnienia“ do szkoły? Do pracy? Do życia? Myśli

samobójcze? Czy zachodzi związek czasowy między jego niepowodzeniami i wadami (zaniedbywanie się, tworzenie band)? Czy przeczenia ono zewnętrzne powodzenie? Czy jest służalcze? Świętoszkiem? Buntownicze?

Formy wyrażające dalekoidący brak otuchy. Objawiają się one często dopiero po daremnych poczynaniach wydobywania się z przykrego położenia, które z powodu swej nieodpowiedzialności, ale także z braku dostatecznego zrozumienia otoczenia spełniają na niczem. Następuje poszukiwanie zastępczego zaspokojenia na ubocznym terenie walki.

15. Pozytywne owoce pracy dziecka.

Ważna wskazówka, gdyż wskazują one ewentualne zainteresowanie, skłonność i przygotowania dziecka w kierunku odmiennym od dotychczasowego.

ALEKSANDER LITWIN.

Egzamin praktyczny dla nauczycieli szkół powszechnych.

Drugi rok dobiega końca od chwili wejścia w życie przepisów Ministerstwa W. R. i O. P. o egzaminie praktycznym dla nauczycieli szkół powszechnych. Na podstawie dwuletniej próby stosowania wymienionych przepisów w praktyce można już mówić o pewnych doświadczeniach w tym kierunku poczynionych. Mając do czynienia z egzaminem praktycznym, jako członek i prezes Komisji egzaminacyjnych oraz jako prelegent na kursach informacyjno-przygotowawczych, pragnę podzielić się w tej sprawie swymi skromnymi doświadczeniami. Zadaniem mojem będzie przedstawienie osobistych poglądów na znaczenie i cele egzaminu praktycznego oraz wskazanie sposobu jego przeprowadzania pod tym kątem widzenia w ramach obowiązujących przepisów. Być może, garść tych uwag przyniesie pewną korzyść nauczycielstwu, które podlega obowiązkowi egzaminu praktycznego, jak również obudzi zainteresowanie wśród osób, pracujących w Komisjach egzaminacyjnych.

I. Znaczenie i cele egzaminu.

Egzamin praktyczny, wprowadzony rozporządzeniem Ministerstwa W. R. i O. P. z dnia 14 grudnia 1928 roku¹⁾ na całym obszarze Rzeczypospolitej, jako drugi egzamin nauczycielski, posiada dla rozwoju szkolnictwa powszechnego doniosłe znaczenie.

¹⁾ Dziennik Urz. W. R. i O. P. z dnia 10 stycznia 1929 r. Nr. 1/208.

Na zasadzie § 8 ustawy o stosunkach służbowych nauczycieli, złożenie egzaminu praktycznego stanowi jeden z koniecznych warunków do ustalenia w zawodzie nauczycielskim. Żądanie tego warunku nie może być uważane za zwykłą formalność lub niepotrzebny wymysł biurokracji szkolnej, jak to często daje się słyszeć ze strony zainteresowanego nauczycielstwa. Dobro szkoły i pozostające z niem w ścisłym związku dobro państwa wymaga, aby w zawodzie nauczycielskim były ustalane jednostki wartościowe, które potrafią należycie wywiązać się z trudnych i doniosłych zadań, jakie szkoła powszechna ma do spełnienia. Sprawdzianem tej wartości nauczyciela była dotychczas indywidualna opinia o jego pracy, wydawana przez inspektora szkolnego; obecnie zaś sąd o jego wartości wydaje grono osób doświadczonych w sposób możliwie obiektywny i wszechstronny. Tego rodzaju sprawdzian stanowi najogólniejsze zadanie egzaminu praktycznego.

Potrzeba takiego sprawdzianu, leżąca w interesie dobra szkoły, jak i samego nauczyciela, wypływa z organizacji studiów zawodowych i charakteru pracy nauczycielskiej.

Przedewszystkiem, gdy chodzi o przygotowanie naukowo-teoretyczne, żaden zakład kształcenia nauczycieli, żaden system tego kształcenia nie daje i nie może dać całkowicie wystarczającego przygotowania do pracy zawodowej. Wykształcenie, jakie nauczyciel z zakładu wynosi, bez względu na jego rodzaj i poziom, stwarza podstawy materialne i formalne dalszego i samodzielnego pogłębiania wiedzy w obranym kierunku, wyrabia pewne nastawienie intelektualne i uczuciowe do dalszej pracy samokształceniowej, która zadecyduje o istotnej wartości nauczyciela. Z tego względu przy ustalaniu w zawodzie nauczycielskim jest rzeczą niezmiernie ważną sprawdzenie, czy kandydat posiada w tym kierunku odpowiednie uzdolnienie i zamiłowanie; czy umie i lubi czytać książki, zwłaszcza z dziedziny nauk pedagogicznych i jaką z nich korzyść odnosi dla siebie i dla szkoły.

Następnie egzamin praktyczny nabiera jeszcze większego znaczenia, gdy chodzi o zbadanie uzdolnień nauczyciela w dziedzinie praktyki wychowawczej i dydaktycznej. Przygotowanie praktyczne nauczyciela, aczkolwiek pozostaje w związku z kształceniem teoretycznym, musi być zdobyte specjalną metodą i w specjalnych warunkach. Jeżeli zakład kształcenia nauczycieli nie daje dostatecznego przygotowania teoretycznego do zawodu, to tem bardziej nie przygotowuje do działalności praktycznej. Składają się na to niekorzystne warunki, w jakich odbywa się praktyka pedagogiczna w zakładach kształcenia nauczycieli, a mianowicie:

a) praktyka w zakładzie ma charakter jednostronny; cały niemal wysiłek skupia na nauczaniu, a w nieznacznym tylko stopniu uwzględnia przygotowanie działalności wychowawczej;

b) w zajęciach praktycznych przyszły nauczyciel pozbawiony jest samodzielności i nie może przejawić własnej inicjatywy, gdyż czynnościami jego stale kieruje nauczyciel;

c) w pracy na terenie szkoły ćwiczeń kandydat do zawodu nauczycielskiego nie posiada żadnej egzekutywy i za wyniki tej pracy poza doraźnym skutkiem w postaci stopnia nie ponosi odpowiedzialności;

d) wszystkie zajęcia praktyczne odbywają się w sztucznych warunkach: stopień organizacyjny szkoły ćwiczeń, dobór dzieci i liczebność klas, zaopatrzenie w pomoce naukowe — wszystkie te warunki inne są w szkole ćwiczeń, niż w szkole powszechnej.

Nie więc dziwnego, że nawet najlepiej zorganizowana praktyka pedagogiczna w szkole ćwiczeń nie może należycie przygotować do praktycznej działalności nauczycielskiej. Dowodzą tego fakty, że uczniowie, którzy w zakładzie dobrze lekcje prowadzą, niezawsze są dobrymi nauczycielami po wyjściu z zakładu, pomimo, iż nie można im zarzucić braku pracowitości i sumienności. Tak więc przygotowanie praktyczne musi być zdobyte samodzielną pracą, obejmującą całość kształt czynności i obowiązków nauczycielskich i wykonywaną w warunkach naturalnych — w pełnym poczuciu odpowiedzialności za wyniki tej pracy. Sprawdzenie, jak kandydat stosuje w praktyce szkolnej wiedzę, wyniesioną z zakładu, czy umie sobie radzić samodzielnie w warunkach realnych i przystosowywać się do okoliczności, czy na podstawie doświadczenia doskonali swoje postępowanie w czynnościach wychowawczych i metodycznych — powinno stanowić najistotniejsze zadanie egzaminu praktycznego.

Wreszcie egzamin praktyczny powinien odegrać poważną rolę, jako sprawdzian stosunku nauczyciela do pracy wogóle, a wychowawczej w szczególności. Pod tym względem opinia zakładów kształcenia nauczycieli bardzo często jest zawodną, ponieważ nie opiera się na obiektywnych podstawach. Przedewszystkiem dlatego, że takie cechy, jak pilność i obowiązkowość w pracy, zainteresowanie i zamiłowanie do zagadnień wychowawczych, uczniowie niejednokrotnie okazują w zakładzie tylko dla stopnia, od którego zależne jest otrzymanie dyplomu nauczycielskiego. Ileż to razy uczeń „interesuje się” dzieckiem czy książką pedagogiczną, gdy nauczyciel na niego patrzy, albo okazuje „zamiłowanie” do zagadnień wychowawczych, gdy wie, że to wpłynie na jego stopień z praktyki pedagogicznej? Z drugiej strony zakłady kształcenia nauczycieli, jak to widzieliśmy, nie stwarzają odpowiednich warunków, w których nastawienie uczuciowe do pracy mogłoby się w całej pełni rozwinąć. Nie może być mowy o rozwoju bezpośredniego zainteresowania do pracy nauczycielskiej i przejawach rzeczywistego umiłowania zawodu, jeżeli praca ta odbywa się w sztucznych warunkach, jeżeli uczeń nie

może przejawiać samodzielnej twórczości, jeżeli pozbawiony jest tego zadowolenia moralnego, jakie daje poczucie osobistej odpowiedzialności.

W interesie pomyślnego rozwoju szkoły jest rzeczą bardzo ważną przekonanie się, jak kandydat ustosunkowuje się do pracy szkolnej i wogóle do zawodu, gdy nie podlega bezustannej kontroli, gdy nie jest na każdym kroku zagrożony złym stopniem. Byłoby rzeczą niemałej wagi stwierdzenie, czy kandydat, który nie posiadał bezinteresownego nastawienia do pracy w chwili opuszczania zakładu, usiłuje wyrobić w sobie postawę uczuciową do swego zawodu. Stąd wypływa nowe zadanie egzaminu praktycznego, pozostające w związku z poprzednimi zadaniami. Sposobności do zbadań tej strony osobowości nauczyciela jest bardzo wiele, szczególnie, gdy egzamin odbywa się w jego własnej szkole. Częstość wystarczy wejść do klasy, spojrzeć na dzieci i rozejrzeć się po klasie, aby stosunek nauczyciela do wykonywanej pracy i powierzonych sobie dzieci należycie ocenić.

Ocena tej właściwości nauczyciela, odgrywającej tak wielką rolę w jego pracy zawodowej, jest tem konieczniejsza, że zakład kształcenia nauczycieli albo wcale nie zwraca na nią uwagi, albo ustala ją w sposób subiektywny, a opinia jego najczęściej nie wychodzi nazewnątrz zakładu. Nie należy się dziwić, że ludzie, którzy przez pięć lat, a nieraz i więcej obcują z wychowankiem, jak to ma miejsce w seminarjach nauczycielskich, ustosunkowują się do niego w sposób uczuciowy, patrzą na niego przez różowe okulary i skłonni są nawet ukrywać pewne jego wady i niedociągnięcia. Jakże niewielu jest takich kierowników zakładów, którzyby corocznie nie pragnęli stuprocentowych wyników egzaminu dyplomowego, którzyby nie przeżywali uczuciowo i nerwowo egzaminu narówni ze swoimi wychowankami, którzyby wreszcie nie zabiegali o to, aby wszyscy ich absolwenci otrzymali posady nauczycielskie. Ocenę istotnej wartości kandydata jako nauczyciela mogą wydać osoby obce, wolne od pobudek subiektywnych, jak to jest możliwe przy egzaminie praktycznym.

Wreszcie jedno jeszcze znaczenie posiada egzamin praktyczny dla podniesienia sprawy przygotowania nauczycielstwa i poziomu szkolnictwa powszechnego. Jednostki wybitniejsze, odznaczające się zdolnościami umysłowymi, dużą intensywnością wychowawczą i metodyczną, oraz pozytywnym nastawieniem do pracy zawodowej, powinny korzystać z pomocy materialnej w sprawie dalszego kształcenia się zawodowego. Pod tym względem wynik egzaminu praktycznego, jako wyraz oceny wszechstronnej wartości nauczyciela, wydanej przez ciało kolegialne, będzie miał dla władz szkolnych w wyborze kandydatów do dalszych studiów daleko większe znaczenie,

aniżeli jednostkowa opinia inspektora szkolnego, jak to miało miejsce w dotychczasowej praktyce.

Egzamin praktyczny posiada zatem wielorakie znaczenie dla podniesienia poziomu szkoły powszechnej, z czym nieodłącznie związane jest dobro nauczyciela tej szkoły. Niezależnie od tego egzamin praktyczny przynosi nauczycielowi bezpośrednie korzyści osobiste: a) pobudza go do kontynuowania pracy zapoczątkowanej w zakładzie i doskonalenia się w swym zawodzie; b) upewnia go, czy w tej pracy samodzielnej nad sobą i na terenie szkoły znajduje się na właściwej drodze i czy posługuje się właściwymi środkami; c) daje gwarancję, że jego dorobek osiągnięty w pierwszych i najtrudniejszych latach pracy oceniony będzie wszechstronnie i obiektywnie; d) stwarza pewność moralną, że tak oceniona jego praca znajdzie uznanie, gdy będzie chodziło o pomoc materialną w dalszych studiach zawodowych.

Ogólnie tedy należy stwierdzić, że egzamin praktyczny, racjonalnie prowadzony, przyczyni się do podniesienia poziomu nauczycielstwa, a w związku z tem — podniesienia szkoły powszechnej, co w dalszej konsekwencji nie pozostanie bez wpływu na kształcenie masowe obywateli i na losy państwa.

Rozważając w powyższy sposób znaczenie egzaminu praktycznego, dochodzimy do wniosku, że celem tego egzaminu jest sprawdzenie:

- a) uzdolnienia nauczyciela do pracy samokształceniowej i doskonalenia się zawodowego,
- b) umiejętności radzenia sobie w realnych warunkach pracy szkolnej,
- c) zamiłowania do zawodu nauczycielskiego.

W związku z tem podaję bardziej szczegółowe ujęcie celów egzaminu praktycznego przez Kuratorium Okręgu Szkolnego Warszawskiego. Odnosne zarządzenie w tej sprawie w następujący sposób ustala cel tego egzaminu ¹⁾.

„Zdający winien wykazać:

- a) że umie praktycznie zastosować wiedzę nabytą w seminarjum i dba o podniesienie poziomu dydaktycznego i wychowawczego swej pracy,
- b) że osiągnął dokładną i praktyczną znajomość programu szkoły powszechnej odpowiedniego stopnia organizacyjnego i podręczników używanych przez niego w szkole,
- c) że pilnie obserwuje życie swej szkoły i zagadnienia przez nie wysuwane traktuje świadomie i z należytem zainteresowaniem,
- d) że dba o wychowanie moralne, społeczne i państwowe, o zdrowie fizyczne i higienę młodzieży szkolnej,

¹⁾ Okólnik Kuratorium O. S. Warszawskiego z dnia 15 października 1929 r. Nr. I. KN. 6550/29.

- e) że posiada ogólną znajomość organizacji szkolnictwa w Polsce oraz najważniejszych przepisów w sprawach administracji szkolnej,
- f) że pracuje pilnie nad dalszym kształceniem się.

II. Rodzaje i charakter egzaminu.

Przepisy ministerjalne o egzaminie praktycznym postanawiają, że egzamin ten może być zdawany:

- a) w tej szkole powszechnej, w której dany nauczyciel jest zatrudniony w chwili zdawania egzaminu (§ 1—a),
- b) w innej szkole powszechnej, względnie w szkole ćwiczeń przy zakładzie kształcenia nauczycieli (§ 1—b).

Egzamin pierwszego rodzaju składa się z wizytacji i z kolokwjum, a egzamin drugiego rodzaju obejmuje trzy części: pracę piśmienną, lekcje próbne i kolokwjum. Wyboru rodzaju egzaminu dokonywa dowolnie prezes Komisji na wniosek inspektora szkolnego. Przepisy o egzaminie nie określają podstaw tego wyboru, a w praktyce dotychczasowej decydują o tem względy natury wyłącznie finansowej.

Jak wynika z samej nazwy egzaminu oficjalnie wprowadzonej oraz z intencji odnośnych przepisów ministerjalnych, egzamin bez względu na jego rodzaj powinien mieć charakter wybitnie praktyczny. Wszystkie części egzaminu (wizytacja, lekcje próbne, praca piśmienna i kolokwjum) muszą pozostawać w ścisłym związku z konkretnymi warunkami i okolicznościami, w jakich odbywa się praca zdającego jako nauczyciela i wychowawcy, ewentualnie także jako kierownika szkoły. Utrzymanie tego charakteru nie jest jednakowo możliwe w obydwu rodzajach egzaminu. Zarówno dla zdającego, jak i dla Komisji nie jest rzeczą obojętną, czy egzamin odbywa się we własnej szkole, czy też w siedzibie Komisji.

Egzamin drugiego rodzaju (według § 1—b) mimowoli przyjmuje charakter teoretyczny przede wszystkim dlatego, że taki charakter nadaje mu praca piśmienna, zwłaszcza gdy temat jej nieodpowiednio jest wybrany; następnie — dlatego, że lekcje próbne przeprowadzane są w warunkach zawsze niemal różnych od tych, w jakich kandydat normalnie pracuje; wreszcie — że kolokwjum w tych wypadkach oderwane jest od konkretnych faktów, zaobserwowanych w jego własnej szkole.

Drugą stroną ujemną tego egzaminu jest to, że stawia on nauczyciela w znacznie trudniejszym położeniu w porównaniu z kandydatem, zdającym egzamin pierwszego rodzaju. Oprócz pracy piśmiennej, wykonywanej w zwykłej atmosferze egzaminowej, kandydat musi przeprowadzać lekcje w gorszych warunkach: nie zna on zupełnie dzieci, z którymi ma przeprowadzać lekcje, a często i podręczników,

z których ma uczyć; nie wie, w jakim stosunku pozostają jego lekcje do materiału, przerobionego na danym poziomie; wogóle obce mu są warunki, w których musi lekcje przeprowadzać. Wymienione różnice stanowią prawdopodobnie przyczynę, że przepisy o egzaminie drugiego rodzaju nie przesądzą wyniku egzaminu na podstawie niedostatecznej oceny z lekcji próbnych.

Wreszcie egzamin drugiego rodzaju chybia do pewnego stopnia swojego celu, ponieważ nie daje on Komisji sprawdzianu wszechstronnej wartości kandydata, zwłaszcza, gdy chodzi o jego uzdolnienia natury wychowawczej i organizacyjnej.

Tak więc egzamin drugiego rodzaju, stawiając zdającego w trudniejszym położeniu, wymaga również od Komisji większego wysiłku, aby nie odbiegał od swojego charakteru. Jako sprawdzian daje on Komisji pojęcie o uzdolnieniach metodycznych kandydata, a niewiele, albo i wcale — o umiejętności stosowania środków wychowawczych. Z tych względów egzamin według § 1—b winien być traktowany jako konieczność, podyktowana w każdym wypadku ważnymi przyczynami.

Pamiętając o tych różnicach i ujemnych stronach, Komisje muszą dokładać wszelkich starań, aby ten rodzaj egzaminu utrzymać w duchu praktycznym, aby w szczególności organizację lekcji próbnych zbliżyć do warunków, w jakich nauczyciel normalnie pracuje. W tym celu należy;

a) tematy lekcji z reguły dawać w tych oddziałach, które nauczyciel dany prowadzi i z tych przedmiotów, których uczy w bieżącym roku szkolnym;

b) jeżeli kandydat uczy kilku lub wszystkich przedmiotów w jednym oddziale, powinien otrzymać obie lekcje w tym oddziale w godzinach bezpośrednio po sobie następujących, aby mógł zorganizować pauzę z dziećmi tego oddziału;

c) w przeddzień egzaminu kandydat powinien mieć możliwość zapoznania się z dziećmi, z którymi ma lekcje przeprowadzać, w czasie pauz, a także na lekcjach innych nauczycieli danej szkoły;

d) należy również umożliwiać kandydatowi uprzednie zapoznanie się z podręcznikami, używanymi w danej szkole, dziennikiem pracy szkolnej i szczegółowym rozkładem materiału naukowego;

e) jeżeli warunki na to pozwalają, oprócz lekcji próbnych można dawać kandydatom pewne ćwiczenia praktyczne, jak: poprawianie zeszytów, wydawanie książek z biblioteki, organizowanie wycieczki i t. p.;

f) tematy prac piśmiennych, zgodnie z postanowieniami § 16 przepisów, muszą być ściśle związane z pracą szkolną kandydata; tematy o charakterze ogólnym winny być wykluczone;

g) kolokwium powinno być nawiązane do lekcji próbnych i do pracy klauzurowej, jak również do ćwiczeń piśmiennych, wykonanych do egzaminu, a zwłaszcza do dziennika pracy szkolnej.

Te i tym podobne zabiegi są konieczne, inaczej bowiem egzamin, odbiegając od swojego charakteru, niewiele różniłby się od pierwszego egzaminu nauczycielskiego.

III. Program wymagań.

Zgodnie z przedstawionymi wyżej zadaniami egzaminu praktycznego i jego charakterem, wynikającym z ducha przepisów ministerjalnych, przedmiotem tego egzaminu ma być rozważanie całokształtu pracy nauczyciela na terenie szkoły z uwzględnieniem konkretnych warunków, w jakich praca się odbywa.

Praca nauczyciela na terenie szkoły jest bardzo skomplikowana i w całokształcie swym obejmuje następujące czynności:

- a) poznawanie dziecka jako przedmiotu wychowania;
- b) oddziaływanie na jego rozwój fizyczny i duchowy;
- c) organizowanie nauczania jako czynnika rozwoju duchowego;
- d) stosowanie zasad higieny szkolnej;
- e) przestrzeganie przepisów ustawodawstwa szkolnego.

Z tego wynika, że program egzaminu praktycznego musi objąć następujące dziedziny wiadomości: a) psychologię dziecka, b) pedagogikę praktyczną, c) metodykę ogólną i szczegółową (łącznie ze znajomością programów i podręczników), d) zasady higieny szkolnej, e) ustawodawstwo szkolne (organizacja szkół i administracja szkolna).

Prócz tego nauczyciel musi interesować się tem, co się dzieje w pedagogice współczesnej, musi w miarę możliwości zaznajamiać się z nowymi prądami w wychowaniu i nauczaniu. Ta część programu wymagań, podobnie jak niektóre wiadomości z ustawodawstwa szkolnego, będzie posiadała charakter raczej teoretyczny.

a) Wiadomości z psychologii dziecka.

Zagadnienia z psychologii dziecka nie powinny stanowić przedmiotu specjalnych pytań, lecz należy je ściśle łączyć z organizacją wychowania i nauczania, jak to zresztą wynika ze stosunku psychologii do pedagogiki. Pytania specjalne mogą mieć zastosowanie tylko o tyle, o ile wiązać się będą z wykonaną i przedstawioną na egzaminie charakterystyką dziecka. Przykłady tego rodzaju zagadnień mogą być następujące:

(Dok. nast.)

Recenzje.

Stefan Truchim: Szkice z dziejów szkolnictwa i kultury.
Poznań 1930. Str. 137.

Główny zrab omawianych szkiców odnosi się do dziejów szkolnictwa wielkopolskiego w okresie Komisji Edukacji Narodowej; częściowo są one przedrukiem artykułów z „Minerwy Polskiej”. Szkice to o wartości bardzo nierównomiernej. Najcenniejszą jest bezwątpienia analiza projektu księcia Augusta Sułkowskiego założenia w Rydzynie konwiktów dla panien szlacheckich i szkoły kunsztów. Opracowanie szkoły kunsztów jest zbyt ogólnikowe, natomiast wyczerpująco ujął Truchim sprawę wykształcenia kobiet w projekcie księcia Augusta Sułkowskiego. Ów projekt maluje dosadnie opłakany stan wykształcenia kobiet w dobie Komisji Edukacji Narodowej, który to stan staje się punktem wyjścia dla nowych, reformatorskich prób i poczynień na tem polu. Projekty księcia Sułkowskiego dają dokładną analizę tego zagadnienia, podkreślają przeżycie się wszystkich dotychczasowych typów wychowania i kształcenia dziewcząt. Ani bowiem wychowanie klasztorne, ani wykształcenie w pensjach prywatnych, ani temniej wychowanie domowe — nie odpowiadają potrzebom epoki. Z wyczucia tych potrzeb zrodzi się śmiały, jak na owe czasy, pomysł założenia szkół publicznych dla panien, względnie — charakterystyczny dla umysłowości epoki oświecenia — projekt przetworzenia klasztorów żeńskich, które odpowiednio zreformowane mogłyby się podjąć tych nowych zadań pedagogicznych. Wstępem do rozwiązania tej kwestji miało być założenie w Rydzynie szkoły dla szlacheckich dam. Znamienny jest program naukowy tej szkoły: przewaga przedmiotów humanistycznych, naczelną rolę języków w wykształceniu i nadmiar ich (polski, francuski, włoski i niemiecki), elementy historii i geografji, małe, minimalne wprost miejsce na nauki przyrodnicze. Uderza tu nadmierna przewaga wykształcenia językowego, — która długo utrzyma się w wykształceniu kobiet.

Projekt zwiększenia funduszy Komisji Edukacji Narodowej, zredagowany przez księcia Augusta Sułkowskiego oświeśla inną, mniej chlubną kartę jego pracy na terenie szkolnictwa — jego udział w rozdrapywaniu majątku pojezuickiego i niefortunne pomysły zasilenia skarbcza Komisji Edukacji Narodowej, któremi usiłował pokryć swe nie przynoszące mu zaszczytów zerowanie na funduszach publicznych.

Te dwa szkice stanowią najcenniejszą część omawianej książki. Mniejszą już wartość posiadają trzy następne szkice, które omawiają poczynania Komisji Edukacji Narodowej na polu bibliotekarstwa szkolnego i dają obraz inwentarza biblioteki i pracowni szkoły średniej w XVIII wieku. O ile jednak szkice te przynoszą spory szereg ciekawych dla historyka wychowania szczegółów dobrze oświetlających wewnętrzne życie szkoły XVIII

wieku, — o tyle następny szkic, omawiający liczbowy stan posiadania bibliotek państwowych szkół średnich kuratorium poznańskiego w roku 1929, nie przynosi właściwie niczego ciekawego. Z tego względu pomysł drukowania tego szkicu możnaby poniekąd uważać za chybiony. W pewnej mierze dotyczy to i szkicu ostatniego „Śmierć i pogrzeb magnata wielkopolskiego w XVIII wieku” (Augusta Sułkowskiego). Szkic ów mógł mieć swą rację bytu na łamach popularnej „Tęczy”, ale nie przynosi znów on tyle ciekawych i charakterystycznych rysów życia kulturalnego, by zasługiwał na przedruk. W całości więc, jak widać z niniejszego sprawozdania, książka o charakterze mocno nierównomiernym: obok szkiców wartościowych i ciekawych, błahostki i pomysły poniekąd chybione.

Dr Jan Hulewicz.

Dr John Alfred Stevenson: Metoda projektów w nauczaniu, przekład Wandy Piniówny, Biblij. Przekładów Dziel. Pedagog. Tom 8. (red. Dr Z. Ziemiański), Księgarnia Atlas, 1930, Lwów—Warszawa, str. 259.

Możnaby mówić o amerykańskiej naszej literatury pedagogicznej, kiedy się przegląda polskie wydawnictwa pedagogiczne ostatnich lat. Nie jest to objawem niekorzystnym, że zaczynamy czerpać z bogatej skarbnicy doświadczeń praktycznych społeczeństwa amerykańskiego i jego szkolnictwa, które, nie stojąc bynajmniej na wzorowym dla naszych pojęć poziomie, prześciga szkolnictwo europejskie rozmachem i śmiałością eksperymentalnych poczyniń. Należałoby tylko życzyć, by wraz z pomysłami pedagogiki amerykańskiej, zawartymi w dziełach jej czołowych przedstawicieli, przyszła do nas jej inicyjatywa i odwaga, zapomocą których burzy ona mury szkolne, by wpuścić strumień huczącego życia do szkolnych sal. Łączność z życiem — oto hasło zasadnicze i naczelne pedagogiki amerykańskiej. Temu hasłu służy też interesująca książka Stevensona.

„Zasada projektu zmierza do tego, by przedstawiać zagadnienie w sytuacjach, nie różniących się zasadniczo od sytuacji życiowych, oraz rozwijać umiejętność praktycznego rozwiązywania takich zagadnień”. Metoda projektów nie jest bynajmniej czemś zupełnie nowym, albowiem niejeden nauczyciel stosuje ją, nie znając nawet tej nazwy, łącząc po prostu zagadnienia praktyczne z nauką szkolną tak, by młodzież widziała dowodnie praktyczne stosowanie abstrakcyjnych dociekań i badań. Zasadą jednak ostatnich czasów jest, że zaczyna się tę zasadę łączności z praktyką życia rozbudowywać i stosować ją na szeroką skalę. Metody projektów używa się bowiem nietylko w szkole elementarnej i średniej, lecz we wszelkiego rodzaju innych szkołach i kursach. Stevenson opisuje praktykę tej metody w dziedzinie inżynierji, prawa, medycyny, dziennikarstwa, języków nowożytnych, ubezpieczeń życiowych, dowodząc wybitnej korzyści, jaką przynosi ona dla

studujących. Obszerny rozdział ilustruje zastosowanie jej w rozmaitych przedmiotach szkolnych (str. 181—249). Autor zastrzega się jednak wyraźnie, że nie jest zwolennikiem bezwzględnego stosowania metody projektów zawsze i wszędzie. Posługiwanie się projektem jest niekiedy nieekonomiczne i niecelowe. Ale tam, gdzie chodzi o przerzucenie mostu między pracą szkolną a pracą wykonywaną poza szkołą, gdzie chodzi o rozwiązywanie zagadnienia na jego naturalnem podłożu, tam metoda projektów jest na miejscu.

Książkę warto przeczytać i mieć ją stale pod ręką, by częściej do niej zaglądać. Jak wszystkie książki amerykańskie odznacza się systematycznością układu, przejrzystością treści, łatwością stylu i nastawieniem praktycznem, przeczem jednak i strona teoretyczna uwzględniona jest dostatecznie. Zarzucićby można zbyt częste powtarzanie tychsamych myśli i tu i ówdzie niepotrzebne ich rozważki. Ale i w tem jest pewna metoda. „Repetitio est mater studiorum”. Przekład poprawny i staranny.

M. Friedländer.

Marja Grzegorzewska: Opieka wychowawcza nad dziećmi niewidomymi i głuchoniemymi. — Tom. 12. Wydawnictwa Zbiorowego „Zagadnienia Opieki nad macierzyństwem, dziećmi i młodzieżą w Polsce”, (red. B. Krakowski. (Nakł. Polsk. Komitetu Opieki nad Dzieckiem. Warszawa 1930, stron 91, zł. 5—

Znana pracowniczka w dziedzinie pedagogiki specjalnej, p. Marja Grzegorzewska, daje nam oto książkę piękną, dobrą i użyteczną. Dotknęła w niej struny bolesnej dla każdego społeczeństwa, pisząc o losach tych najniezwyklejszych, którzy pozbawieni wzroku, lub też innych zmysłów, żyją wśród nas, obcy, nie z tego świata, którego poznać nie mogą. Kiedy na pierwszych stronach tej książki czytamy o tem, jak się dawniej do niewidomych odnoszono, jak stopniowo budziło się w społeczeństwach poczucie odpowiedzialności i za tych członków zbiorowości ludzkiej, jak wiek XVIII, a potem XIX, wydaje ludzi pełnych poświęcenia i pracy dla dobra tych nieszczęśliwych — to zaczynamy naprawdę znowu wierzyć w postęp kultury ludzkiej.

Współczesne metody wychowawcze i nauczania wyszły przeważnie z poszukiwań metod pracy nad dziećmi nienormalnymi i upośledzonymi. Dlatego książka ta zainteresować powinna każdego nauczyciela ze stanowiska pedagogicznego. Zainteresować go jednak winna także ze stanowiska ogólnoludzkiego. To, co widzimy na przykładach postaci głuchociemnych Laury Bridgman, Heleny Keller, oraz Marji i Marty Heurtin, o których opowiada nam autorka nader zajmująco i szczegółowo w drugiej części swej książki, to graniczy wprost z cudem — a jest tylko wynikiem silnej woli ludzkiej i pełnej ofiarności pracy pedagogów z Bożej łaski.

Nie wiele w Polsce dotychczas uczyniono dla rozwiązania problemu wychowania i nauczania dzieci upośledzonych. Wystarczy fakt, że niema jeszcze ustawowego obowiązku nauczania

dla takich dzieci tak, że np. z liczby 2000 dzieci niewidomych w Polsce kształci się w 6 istniejących zakładach wychowawczych tylko około 300 tj. 15%. Czyli „85% wyrasta więc na żebraków i ciężary społeczne”. Należy się spodziewać, że ciężka praca zapoczątkowana w Polsce przez grupę pedagogów, na których czele stoi p. M. Grzegorzewska oraz praca prowadzonego przez nią Instytutu Pedagogiki Specjalnej, zostanie poparta także przez szersze warstwy społeczeństwa. Książka niniejsza przyczynić się może do popularyzacji zagadnienia. Nauczycielstwo zaś powinno ze swej strony nad tem zagadnieniem współpracować.

M. Friedländer.

Sigm. Freud: Das Unbehagen in der Kultur. Wien. 1930.

W ostatniej swej pracy stara się słowny twórca teorii psychoanalitycznej wniknąć w przyczyny niezadowolenia z obecnej kultury, stworzonej mozolną pracą wieków. Kulturą nazywa sumę wyników i urządzeń, które nas dzielą od życia naszych przodków i które służą dwom celom: ochronie człowieka przed przyrodą i regulowaniu stosunków ludzkich. Pierwszym szczeblem w rozwoju kultury to poczucie własnego ja, rozwój którego według Freuda uwarunkowany jest „zasadą rozkoszy” (*Lustprinzip*). Poczucie to rozwija się u dziecka z usuwania uczuć nieprzyjemnych, a pożądaną uczuć przyjemnych. Jest ono pozostałością jakiegoś uczucia, które łączyło „ja” ludzkie z otoczeniem, pozostaje więc w ścisłym związku z uczuciem kosmicznem, którego znamię jest poczucie wieczności, ciągłości, nieograniczoności. Niektórzy widzą w uczuciu tem pierwiastek psychiczny religii. Freud umiejscawia je raczej w niemowlęcej niezaradności (zarówno w niemowlęctwie osobniczem jak ogólnoludzkim), w potrzebie opieki i w lęku przed przeemocą losu.

Zdaniem Freuda „zasada rozkoszy” ośwładnęła życie i jego celem. Na tej zasadzie opiera się też rozwój kultury. W życiu jednak wszystko przeciwstawia się pogoni za szczęściem. Cierpienia grożą człowiekowi z trzech stron: 1) z niedomagań własnego ciała, 2) z niebezpieczeństw otoczenia, 3) ze stosunków ludzkich. Mądrość życiowa zmierza do unikania cierpień i urobiła sobie w tym celu rozmaite metody. Jedną z nich, metoda chemiczna, dąży do zapominania przykrych rzeczywistości przez używanie narkotyków i alkoholu. Inną techniką unikania zła to sublimacja, przeniesienie „libida” na zaspokojenie sił twórczych. Ujemną stroną tej metody to jej ograniczoność, jest ona zaledwie jednostkom dostępna. Miłość płciowa, użycie piękna, to również przejawy pogoni za szczęściem.

Najwięcej nieszczęść doznaje człowiek skutkiem zależności swej od przyrody (niedomagania cielesne, niebezpieczeństwa otoczenia). Stosunki z ludźmi bywają też przyczyną cierpień może dlatego, że i psychika ludzka jest zależna od przyrody. Kultura zmierza więc do osiągnięcia maksymalnej korzyści

przez opanowanie przyrody. Czy człowiek opanuje ją kiedyś całkowicie, jest wątpliwe. Kulturalnem nazywamy jednak nie tylko to, co pożyteczne, ale coś więcej, a mianowicie czystość i porządek, które są co prawda pożyteczne ale nie bezpośrednio, oraz piękno.

Zadaniem kultury jest stworzenie jak najszerszych stosunków ludzkich. Człowiek, powodowany miłością płciową, tworzy rodzinę, najpierwotniejszą komórkę społeczną. Rodzina jest więc podstawą dzisiejszej kultury. Bywa jednak rodzina jednocześnie tamą dalszego jej rozwoju, gdyż dla własnego szczęścia wyrzeka się szerszych stosunków ludzkich, w których może utracić swych członków.

Człowiek w stosunku do człowieka jest nie tylko obiektem seksualnym, ale i obiektem do wyładowania własnej agresywności. Jest to moment szkodliwy w stosunkach ludzkich, który zagraża kulturze. Zadaniem kultury jest więc również tworzenie tam dla agresywności ludzkiej. Przybywa przez to jeden powód więcej do niezadowolenia człowieka ze współczesnej kultury. Tryby agresywne zostają stłumione przez poczucie winy. Poczucie winy rozwija się z powstaniem „nad — ja” (Über — Ich), z lęku przed odkryciem winy. Nad — ja prześladuje grzeszne „ja” uczuciem strachu i poszukiwaniem kary. Im cnotliwszy człowiek, tem surowsze jego sumienie, tem częstsze pokusy i większa wiara w własną słabość; święci np. uważali się za wielkich grzeszników. W „natręctwie myślowem” (Zwangsneurose) poczucie winy napiera się świadomości ze zdwojoną mocą. Poczucie winy jest najważniejszym problemem rozwoju kultury. Cena tego rozwoju została jednak okupiona szczęściem osobniczym.

Losy rodzaju ludzkiego zależne będą od tego, czy w rozwoju kultury uda się zapanować nad popędami agresywnymi i tem samem stworzyć warunki współżycia. Zagadnienie to jest niezmiernie ważne w dobie współczesnej, gdyż ludzkość do tego stopnia opanowała siły przyrody, że przy ich pomocy jest zdolna wzajemnie się wytepić.

L. Bandura.

K. F. Sturm: Die pädagogische Reformbewegung der jüngsten deutschen Vergangenheit, ihr Ursprung und Verlauf, Sinn und Ertrag, A. W. Zickfeld, Osterwieck-Harz, 1930 r., stron VIII + 115

Kto chce zrozumieć współczesną pedagogikę, musi poznać jej źródła i rozwój. Na ukształtowanie się idei pedagogicznych współczesności silnie podziałała pedagogika niemiecka. To też książka, malująca genezę i stawianie się prądów pedagogicznych w Niemczech lat ostatnich, powinna zainteresować także polskiego czytelnika.

Sturm przedstawia w pierwszej części swej książki nastrój i dążenia lat 90-tych ub. stulecia, w których doszukuje się początków dzisiejszych dążeń pedagogicznych, zwłaszcza hasła indywidualizmu i pedagogiki socjalnej; kreśli następnie walkę poglądów wokoło idei szkoły Herbartowskiej oraz odrodzenie

idei Pestalozzi'ego; maluje plastycznie oblicze starej szkoły encyklopedycznej i werbalistycznej.

W części drugiej zajmuje się autor poszczególnymi tendencjami. Omawia więc prąd estetyczno-pedagogiczny Avenarius, Lichtwarka, Wolgasta, Webera, Lindego, domagający się szerokiego uwzględnienia pierwiastka sztuki w wychowaniu, i nauczaniu, znanym pod nazwą „Persönlichkeitspädagogik”; dokładnie przedstawia narodzinę hasła „Vom Kinde aus”; większy rozdział poświęca omówieniu idei „Szkoły pracy”, zwłaszcza poglądów Kerschensteinera i Gaudiga: interesująco wyjaśnia zasadnicze dążenia pedagogiki społecznej, starającej się oprzeć wychowanie na zasadzie „in der Gemeinschaft und durch die Gemeinschaft für die Gemeinschaft”; z sympatją odnosi się do grupy bojowników „Entschiedene Schulreform” i jej przewódcy Pawła Oestreicha; wreszcie kreśli losy idei Marji Montessori w Niemczech, jako jedyne go prądu zagranicznego, który silniejsze w Niemczech zapuścił korzenie.

Część trzecia, utrzymana w tonie bardziej subiektywnym, niż poprzednie, poświęca autor omówieniu krytycznemu panujących dążeń i praktycznych rezultatów dotychczasowego rozwoju („Sinn und Ertrag”).

Obszerna bibliografia uzupełnia książkę, pisaną żywo, językiem jasnym i łatwym. *M. Friedländer.*

Paul Ficker: Didaktik der Neuen Schule. Nakł. A. W. Zickfeldt, Osterwieck im Harz, 1930 r. str. 292.

Niezliczona mnogość nowych metod i metodycznych środków nauczania w szkole powojennej spowodowała wreszcie potrzebę pewnego syntetycznego ujęcia i przeglądu ich. Książka Fickera stara się tej potrzebie uczynić zadość.

Wychodząc z praktyki szkolnej, od stosowanych w niej metod pracy, dąży autor do ustanowienia pewnych zasadniczych jej typów, przybierających tylko odmienny wygląd przy poszczególnych dyscyplinach szkolnych, przy różnym poziomie naukowym uczniów i różnych celach pracy. Autor rozróżnia więc pracę nad bezpośrednią rzeczywistością której głównym środkiem jest obserwacja, w dalszym rzędzie eksperyment i praca ręczna, pracę nad pośrednią rzeczywistością, ujętą w model, obraz lub w mapę; pracę nad materiałem słownym, bądźto podanym jako żywe słowo przez nauczyciela, ucznia referenta, gramofon lub radio, bądźto jako tekst pisany lub drukowany w książce beletrystycznej, naukowej, podręczniku szkolnym, w gazecie, słowniku, leksykonie i t. p. Każdy z tych rodzajów pracy omawia autor szczegółowo, podając możliwości wprowadzenia młodzieży w technikę pracy, zbyt dotychczas w szkole zaniedbywaną. Wskazówki autora mają dla każdego praktyka szkolnego nieocenioną wartość praktyczną, albowiem pozwalają doświadczyć w szkole najrozmaitszych środków, odwołując od szablonu i ru-

tyny, najgorszych wrogów produktywnej pracy szkolnej. „Każdy materiał — powiada Ficker — wymaga odpowiedniego do swej struktury opracowania... Każdy proces pracy — czyto w dziedzinie nauk humanistycznych, czy przyrodniczych, technicznych czy artystycznych — jest indywidualnością dla siebie, cały szereg czynników warunkuje jego indywidualne oblicze...”. Jako takie czynniki przytacza autor psychikę nauczyciela, ucznia, klasy, warunki zewnętrzne pracy, specyficzny charakter materiału naukowego i tp. Dlatego stale przestrzega on przed szablonowym używaniem tychsamych metod pracy w różnych przedmiotach, z różnymi uczniami, wśród różnych warunków, wymagając od nauczyciela prawdziwego artystyzmu w doborze środków technicznych dla pracy szkolnej. Ale sam artystyzm nie wystarcza — trzeba też doświadczeń i wiadomości. Książka Fickera daje ich ogromną ilość i dlatego staje się niezmiernie cenna, jako prawdziwy poradnik praktyczny. Krytyki niemieckie uważają ją za jedną z najcenniejszych, jakie się w latach powojennych w Niemczech pojawiły. Ponieważ pisana jest bardzo przejrzyście, ułożona systematycznie, językiem bezpretensjonalnym i łatwym, przeto i polskiemu czytelnikowi stać się może książką pożyteczną i pożądaną.

M. Friedländer.

Kronika pedagogiczna.

V-ty Międzynarodowy Kongres wychowania moralnego odbędzie się w Paryżu (w Sorbonie) od 25 — 28 br. Program Kongresu obejmuje następujące referaty: 1. Nauczanie historii jako pomoc w wychowaniu moralnym (K. Attamira, sędzia Międzynarodowego Trybunału w Hadze i M. D. [Parodi, insp. gen. wychowania publ. w Paryżu). 2. Rola karności i opanowania samego siebie w wychowaniu moralnym (Prof. Petersen z Jeny, Dr Helena Wodehouse prof. un. w Bristolu). 3. Różne metody wychowania moralnego (Prof. I. Piaget z Genewy, S. Radhakrishman, prof. un. w Kalkucie).

IV-ty Międzynarodowy Kongres poświęcony psychologii indywidualnej odbędzie się od 25 — 28 września br. w Berlinie. Odczyt inauguracyjny „O sensie życia” wygłosi twórca psychologii indywidualnej Dr Alfred Adler z Wiednia. Główny temat obrad „Psychologia indywidualna a szkoła” obejmie następujące referaty: Podstawy psychologii indywidualnej w dydaktyce — Psychologia indywidualna w szkolnictwie średnim — Porady pedagogiczne w szkole — Psychologia indywidualna a sport — Psychologia indywidualna i psychologia socjologiczna.

Eyup Hamdi (Nigde, Turcja). Organizacja szkolnictwa w Turcji. Jednym z najważniejszych zadań młodej republiki tureckiej była od samego początku radykalna reforma szkolnictwa, oraz jego reorganizacja. Przedstawia się ono obecnie następująco:

Cale szkolnictwo podlega ministerstwu oświecenia. Wedle ustawy o szkolnictwie z marca 1926 r. podzielony jest kraj na 12 okręgów szkolnych, na czele których stoją podlegli ministerstwu naczelnicy.

Szkoły powszechne dzielą się na: szkoły 5 klasowe miejskie, 3 klasowe wiejskie oraz szkoły specjalne dla dzieci upośledzonych. Władzom państwowym podlegają także szkoły powszechne cudzoziemskie, których jest w Turcji pewna ilość. W kilku miastach istnieją przedszkola dla dzieci w wieku przedszkolnym, prowadzone metodą Froebela. Nauka w szkole powszechnej obowiązkowa i bezpłatna. Obowiązek szkolny rozpoczyna się w 7. roku życia. Klasy są zwykle mieszane. Personal nauczycielski składa się z nauczycieli i nauczycielek. Wedle statystyki oficjalnej liczy Turcja 6.596 szkół powszechnych z liczbą 492.652 dzieci i 15.196 nauczycielstwa.

Dla młodzieży starszej istnieją szkoły dokształcające, dla dorosłych kursy dokształcające, utrzymywane przez samorządy (powiaty wilajety). Liczba uczestników tych szkół i kursów wynosiła w u. r. około 500.000.

Szkoły stopnia wyższego obejmują: szkołę średnią, liceum i seminarjum nauczycielskie. Szkoła średnia trwa 5 lat. Absolwenci szkoły średniej mogą wstąpić do liceum, w którym studium obejmuje również okres trzyletni. Ostatni rok nauki w liceum posiada dwa typy naukowe: techniczny i humanistyczny tak, że uczeń może sobie jeden z nich wedle swych skłonności wybrać. Liceum kończy się egzaminem dojrzałości. Świadectwo dojrzałości uprawnia do studjum akademickiego.

Seminarja nauczycielskie mają dział trzyletni dla dokształcania nauczycieli wiejskich i dział pięcioletni dla dokształcania nauczycieli szkół powszechnych miejskich. Do seminarjum przyjmuje się absolwentów pięcioklasowej szkoły powszechnej. Seminarjów wiejskich jest 2, miejskich 26, nadto seminarjum ochraniarskie dla kształcenia freblanek w Stambule.

W szkołach średnich i liceach istnieje koedukacja.

Seminarja nauczycielskie połączone są zwykle z internatami. Z języków obcych uczą się jęz. francuskiego, niemieckiego i angielskiego.

Szkoły akademickie. W Stambule istnieje uniwersytet, posiadający fakultet teologiczny, prawniczy, medyczny i filozoficzny, ponadto fakultet inżynierji. Przy fakultecie medycznym jest oddział dentystryczny, farmakologiczny i dla kształcenia położnych. Z instytutów uniwersyteckich należy wymienić: instytut fizyczny, chemiczny, elektro-techniczny, administracyjno-polityczny dla kształcenia urzędników i polityków, oraz akadanię sztuk pięknych, pielęgnującą ornamentykę, rzeźbę architekturę, rysunek i malarstwo.

Fakultet prawniczy założono też niedawno w Angorze.

W Angorze znajduje się też specjalny trzyletni instytut pedagogiczny dla kształcenia nauczycieli szkół średnich, oraz nauczycieli seminarjów. Dla kształcenia nauczycieli licealnych istnieje specjalne wyższe seminarjum nauczycielskie.

Szkolnictwo zawodowe.

Szkoły zawodowe przygotowują do zawodów rzemieślniczych i przemysłowych. Do szkół tych przyjmuje się po ukończeniu szkoły powszechnej. Wyjątkowo tylko do zawodu drukarskiego wymagane jest ukończenie trzyletniej szkoły średniej. Specjalną szkołą zawodową jest 5-letni

instytut dla dzieci w Angorze, w którym udziela się m. i. nauki gospodarstwa domowego, prac ręcznych itp.

Nauczycielstwo tureckie interesuje się silnie współczesnym ruchem pedagogicznym zagranicą. Władze popierają samokształcenie i doszkaltanie zawodowe nauczycieli, bacząc zwłaszcza na pogłębienie wykształcenia psychologicznego. W dziedzinie metodycznej przyjmuje się w szkole tureckiej coraz bardziej metody szkoły pracy oraz wychowania społecznego.

tlum. mf.

Egzamin praktyczny. Przygotowanie się do egzaminu praktycznego z istoty swej i założeń Ministerstwa jest formą dalszego kształcenia się nauczycieli szkół powszechnych w wiedzy pedagogicznej oraz jest czynnikiem, który ma uzupełnić braki kształcenia seminarjów nauczycielskich. Seminarjum nauczycielskie, ani inne zakłady kształcenia nauczycieli nie dają przygotowania do nauczania w szkołach niższego typu, nie dają także przygotowania z dziedziny organizacyjno-administracyjnych szkolnictwa w Polsce. Sam akt egzaminu ma być sprawdzianem, w jakim stopniu kandydat teoretyczne wiadomości, zdobyte przedtem, umie zastosować w praktyce. Środowisko i warunki, wśród których nauczycielstwo odbywa praktykę, mają bardzo doniosłe znaczenie na wybór planu i metod nauczania w pracy nauczyciela; dlatego też Ministerstwo poza regulaminem nie dało programu egzaminu. Podano jedynie ramy, które ma możnłą i trudną pracą wypełnić sam nauczyciel.

Aby jednak nauczycielstwo nie błądziło poomacku i nie opierało swej pracy na intuicji i fantazji, przychodzi temu nauczycielstwu z pomocą: samo Ministerstwo przez urządzenie kursów wakacyjnych, które jednak nie przygotowują do egzaminu, ale dają wiadomości przydatne do tego egzaminu. Związki i stowarzyszenia nauczycielskie, artykuły w czasopismach fachowych, a wreszcie urządzony przez Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny w Warszawie (ul. Chmielna 55) Kurs egzaminu praktycznego, który liczy się przede wszystkim z potrzebami nauczyciela początkującego, nauczyciela pracującego w szkołach niżej zorganizowanych tak, by jego własna szkoła mogła w czasie egzaminu wystąpić jako całość wychowawcza i dydaktyczna. Głównego materiału Kurs nie daje, ale skierowuje nauczyciela do zagadnień z dziedziny pedagogiki i dydaktyki, do pewnych podręczników; Kurs zawiera wystarczające streszczenia z dziedziny pedagogiki, dydaktyki, psychologii dziecka, higieny szkolnej, programów i metod nauczania poszczególnych przedmiotów w szkołach powszechnych, organizacji szkolnictwa i t. p.; Kurs daje kandydatom do opracowania zagadnienia z życia szkoły, poprawia wypracowania pisemne kandydatów, konspekty (plany) lekcji oraz streszczenia dzieł z przedmiotów pedagogicznych i administracji szkolnej.

Cały powyższy zakres opracowują fachowcy i znawcy dziedziny pedagogicznych i szkolnictwa. Dyrektorem jest znany pedagog Janusz Jędrzejewicz, kierownikiem Dr Stanisław Tynelski, autorami kursów: Dr Kazimierz Sośnicki, prof. Marjan Nawrocki, naucz. Klementyna Stattlerówna, naucz. Stanisław Machowski i inni.

Zapiski bibliograficzne.

Nauka Polska, jej potrzeby, organizacja i rozwój. XIII. Wydawnictwo Kasy im. Mianowskiego, Instytutu popierania polskiej twórczości naukowej. Warszawa 1930.

Ministerstwo Wyz., Rel. i Ośw. Publ. Kultura wsi. Biuletyn XIII. Konferencji oświatowej. „Książnica-Atlas”. Warszawa 1930.

Rocznik Wołyński. Wydany staraniem wołyńskiego Okr. Zw. Pol. Naucz. Szkół Powsz. pod redakcją *Jakóba Hoffmana*. Tom I. Równe 1930.

Ministerstwo W. R. i O. P. Organizacja Szkół zawodowych żeńskich. (Projekt). Warszawa 1930.

Fr. L. Bertrand. Alfred Binet et son oeuvre. F. Alcan. Paris 1930.

L'Année de la Société des Nations. 1928—1929. Genève. Secrétariat de la S. d. N.

M. Mścisz. Geografia Polski. Wyd. II. M. Arct. Warszawa 1930.

Dr. Ż. Krzemicka. Powstanie Listopadowe 1830—1831. Lwów 1930. Nakł. Macierzy Polskiej.

J. Filipkowska-Szemplińska. Biblioteki publiczne w Czechach. Organizacja i rozwój Warszawa 1930. (Wyd. Ministerstwa W. R. i O. P.).

J. Tor. Plastyka w szkole. Nauka rysunku. Katowice 1930.

O. M. Żukowski. Hejnał. Wybór pieśni w układzie na 4 głosy m. dla użytku seminarjów naucz., szkół średnich i t. d. Część I. Lwów. Nakł. Państw. Wyd. Książek szkolnych w Kuratorjum Okręgu Szkolnego Lwowskiego.



Prenumerata roczna . . .	10— zł.		Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego” w Krakowie, Rynek Główny L. 29, II. piętro.
Dla człon. Zw. P.N.S.P. . .	8— zł.		
Cena oddzielnego zeszytu . .	1'50 „		

Półroczna 6— zł., kwartalna 3'50 zł.

Prenumerata roczna w Ameryce 3 dol.

- Ogłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 90 zł, ćwierć strony 50 zł.
 $\frac{1}{8}$ strony 30 zł, $\frac{1}{16}$ strony 17 zł; 3-krotnie o 50%, 6-krotnie o 100%, 10-krotnie o 200% taniej. Ogłoszenia w tekście o 50% drożej.
-
-

Redaktor: **Dr Henryk Rowid**. Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sieńko**.

Drukarnia Jana Gablankowskiego, ul. Sławkowska L. 6.
 Telefon 14465.

RUCH PEDAGOGICZNY

CHASOPISMO POŚWIECONE NOWYM PRĄDOM
W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO

ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECH.

ADRES REDAKCJI:

KRAKÓW, DZ. XII., UL. LELEWELA 6.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GŁ. 29, LINJA C-D.

JÓZEF MIRSKI.

Pedagogizm nowoczesny i jego przejawy¹⁾.

Żyjemy w dobie rozbudzenia myśli i ducha pedagogicznego, któremu równego bez wątpienia nie znają dzieje. Sprawa wychowania młodych pokoleń nabiera dziś wagi jednego z najcentralniejszych, jeżeli nie wręcz najcentralniejszego zagadnienia w obrębie całej kultury. Utraciwszy swą niejako zupełnie oczywistą prostotę pewnej naturalnej funkcji wprowadzania narastających pokoleń w świat kultury, wychowanie staje się wyraźnie świadomą i celową akcją, zmierzającą do przebudowy tejże kultury w wielkich grupach społeczno-narodowych, a nawet całej ludzkości. Ze stanowiska psychologii kulturalnej tłumaczy się ten właśnie rekonstrukcyjny charakter dzisiejszej pedagogii wybitnie przełomowym charakterem kultury naszych czasów. Nie jest to zapewne zjawisko odoobnione w dziejach. Podobny ruch pedagogiczny towarzyszył już w przeszłości wszystkim wielkim przełomom kulturalnym, by przypomnieć tylko okresy Humanizmu i Reformacji, Oświecenia i Romantyzmu, u nas zaś czasy przedrozbiorowe i rozbirowe. Tylko, że za dni naszych ruch ten, który nazywamy pedagogizmem, występuje z większą, niż kiedykolwiek, siłą i napięciem, ile że sam ów przełom sięga dalej i głębiej, obejmując niemal całą ludzkość cywilizowaną i grożąc jej, jeśli nie zawałeniem, to w każdym razie potężnem zachwianiem całego gmachu dotychczasowej kultury. „Upadek świata zachodniego“ Kassandra głośno przepowiada i nieuniknioności jego dowodzi obok Spenglera szereg poważnych socjo- i kulturologów (u nas np. Fl. Znaniecki)²⁾. To pewna, że poczucie kryzysu mają dziś w mniejszym lub większym stopniu uświado-

¹⁾ Odczyt wygłoszony w „Institut d' Etudes Slaves“ w Genewie 9 maja 1930.

²⁾ Upadek cywilizacji zachodniej. Poznań 1921.

mienia wszyscy, którzy w jakiegokolwiek dziedzinie życia kulturalnego — prawodawstwa czy polityki, gospodarstwa czy sztuki, nauki czy religii i stykają się bezpośrednio z podstawowymi siłami i zagadnieniami tegoż życia. Z tego poczucia kryzysu rodzi się też u wszystkich, którzy znając je, poczuwają się zarazem do odpowiedzialności za przyszłość, gorączkowa chęć i gorliwe zabiegi o powstrzymanie kataklizmu zapomocą gruntownej i systematycznej przebudowy samych podstaw kultury.

Nie tu miejsce na szczegółową analizę przyczyn i objawów tego ogólnego kryzysu kultury współczesnej ani też na kreślenie obrazu owej niezaprzeczenie nader energicznej, acz nie zawsze dość szczęśliwie pomyślanej i dość głęboko sięgającej kontrakcji ratowniczej, którą zwłaszcza po wojnie podjęto na najrozmaitszych polach życia kulturalnego. Jeżeli zaś wysunęliśmy na czoło naszych wywodów owe ogólne uwagi o kryzysie, który przeżywa cała współczesna kultura, to tylko dlatego, by z tem większą wyrazistością uwypuklić zupełnie osobiwą rolę, jaką przypada lub raczej jaką przypisują dziś funkcji wychowania, i uzyskać tem samem należyte tło dla naszych uwag na temat zaznaczonego w tytule „pedagogizmu“.

Przez „pedagogizm“ bowiem rozumiemy — na razie jeszcze w sposób całkiem ogólny — nie innego, jak tylko sam ten tak niezmiernie dziś spotężniały ruch pedagogiczny, który ujawnia się w postaci niebywałego rozwoju zarówno nauk pedagogicznych wraz z całą ogromną ich literaturą i międzynarodową organizacją pracy badawczej i dydaktycznej, jako też twórczości czysto praktycznej, eksperymentalnej i reformatorskiej, obejmującej dziś już nie tylko szkolnictwo prywatne, ale przenikającej także coraz bardziej do szkolnictwa oficjalnego i przetwarzającej je coraz gruntowniej. Proces ten rozgrywa się na pozór wyłącznie lub przynajmniej w dużej mierze na płaszczyźnie argumentacji czysto teoretycznej, opartej na wynikach takich nauk, jak historia, psychologia, zwłaszcza genetyczna, socjologia i etyka. Nie należy się jednak łudzić. Argumentacje tego rodzaju mimo całej swej wartości obiektywnej, spełniają w mechanice wielkich ruchów kulturalnych zawsze tylko funkcję wtórną. Nie one decydują o ich narodzinach i kierunku, choć w pewnej mierze niewątpliwie je determinują. Źródło, z których owe ruchy płyną, siły, które im nadają pęd i kierunek, tryskają z pokładów o wiele głębszych i potężniejszych, a mianowicie tych, w których dokonują się wogóle wszelkie żywiołowe i rozstrzygające przemiany wewnętrznych energii i tendencji życia, a więc i życia kulturalnego.

To też i nowoczesny „pedagogizm“ oznacza niewątpliwie jeden właśnie z przejawów takiej ogólnej i dogłębnej przemiany ducha, i tej właśnie genezie zawdzięcza żywiołowy

swój rozmach, niezwykle silną swą wiarę w siebie, a wraz z nią czy też raczej wbrew niej swój — iracjonalizm.

Mimo całej paradoksalności takiego złączenia iracjonalizmu nowoczesnej pedagogiki z jej wiarą we własną moc — paradoksalności, którą zresztą postaramy się wyjaśnić w dalszym ciągu — podkreślamy ze szczególnym naciskiem tę właśnie cechę iracjonalistyczną, jako niezmiernie charakterystyczną dla współczesnego pedagogizmu. Ona to bowiem tłumaczy nam, 1) dlaczego żadna racjonalizacja, choćby najbardziej naukowa, nie zdoła ująć do dna, wytłumaczyć bez reszty wszystkich czynników, składających się na to, co nazywamy „nowem wychowaniem“; 2) dlaczego towarzysząca mu współczesna myśl pedagogiczna, tak bardzo wysubtelniona pod względem epistemologicznym, włącza w samą dialektykę nowego ruchu także ów czynnik iracjonalny — bądź w postaci indywidualnej struktury i entelechji wychowanka, bądź w postaci pewnego ogólnego agnostycyzmu wobec życia, kultury i jej rozwoju, oraz 3) dlaczego wreszcie pedagogizm nowoczesny, będący sam w znacznym stopniu przejawem iracjonalnym stara się — mimo logicznej sprzeczności takiego dążenia z dopiero co zaznaczonym agnostycyzmem, z taką nieomal zaborczością, właściwą wszelkim żywiołowym ruchom, wysunąć się na czoło kultury a nawet wszystkie jej dziedziny sobie podporządkować, wierząc, że jest powołany i ma moc przetworzyć je w duchu nowego ideału kulturalnego, nowej przyszłości.

Otóż ten właśnie moment ostatni skłonił nas szczególnie do ukucia nowego terminu „pedagogizm“, mającego, jak wszystkie — izmy w naszym języku, oznaczać nie tylko pewien określony styl, formę i kierunek życia i twórczości, ale zarazem także pewną właściwą im zawsze „przesadę“, nadmiar czy też jednostronność. Nie ulega bowiem wątpliwości, że w owym optymizmie, cechującym całe nowoczesne wychowanie i jego teorię, w owem zresztą wysoce szlachetnem dążeniu do przebudowy ludzkości przez wychowanie, w owej wierze w możliwość przeobrażenia struktury duchowej człowieka i całej kultury zapomocą choćby najidealniej skonstruowanej akcji pedagogicznej — i tylko niej, lub niej przede wszystkim — tkwi niezmierna właśnie „przesada“ i jednostronność.

Rozpatrzmy sprawę dokładniej.

„Pedagogizm“ nie należy przedewszystkiem utożsamiać z „panpedagogizmem“ t. j. z tym kierunkiem teoretyczno-pedagogicznym, który na podstawie pewnych określonych założeń psychologicznych i biologicznych przyjmuje wprawdzie również zasadniczo wszechmożność wychowawczą, ale samo wychowanie pojmuje raczej jako pewien zracjonalizowany system aktów oddziaływania na dziecko. Formą tak rozumianego panpedagogizmu była i jest jeszcze

owa postawa i organizacja wychowania, którą jeden z pedagogów francuskich (Chabot¹⁾), a przed nim Palante) nazwał edukacjonizmem a która w najgłębszym ujęciu stanowi istotę „wychowania, tradycyjnego”. Oto jego cechy: 1) edukacjonizm zrywa więź, łączącą wychowanka, z całokształtem życia środowiska, wyodrębniając wychowanie, zwłaszcza szkolne, w system sztuczny, tem sztuczniejszy, że 2) racjonalizuje sam fakt wychowawczy, tj. a) niedostatecznie lub wcale nie uwzględnia czynników irracjonalnych, współdziałających w rozwoju człowieka, zarówno ekstrasubiektywnych, jakoteż intrasubiektywnych (zwłaszcza struktury osobowej i jej rozwojowej dynamiki tj. j. popędu do autorealizacji), b) przyjmuje możliwość sięgania aktami, oddziaływującymi przedewszystkiem na świadomość i ze stanowiska świadomości celowemi, przeobrażając do najgłębszych irracjonalnych pokładów nieświadomości — czyli innemi słowy: dąży do racjonalizacji całego człowieka; wreszcie 3) ów w swej istocie racjonalistyczny edukacjonizm, nie znający i nie uznający naturalnej rytmiki rozwojowej dziecka w dwutakcie: praca — wypoczynek, napięcie — odprężenie, świadomość — nieświadomość, a co więcej, okazujący wręcz nieufność i niechęć wobec owych naturalnych, nieświadomych i irracjonalnych czynników rozwoju, wierzy w możliwość zastąpienia „rozwoju” o wiele skuteczniejszym jeszcze, jak sądzi, „wychowaniem” czynników naturalnych — sztucznymi, irracjonalnych — racjonalnymi, nieświadomych — świadomymi; w tym też duchu uważa on sobie za obowiązek ograniczać pierwsze w jak najdalszej, mierze a opierać się przedewszystkiem na drugich. Praktycznie oznacza to: ile możności jak najzupełniejsze wprzęganie wychowanka w kluby maszyny wychowawczej, niespuszczanie go niemal z oka (t. zw. dozór!), ciągle zajmowanie go rzekomo wskazanemi ze stanowiska wychowawczego czynnościami, pozostawianie mu jak najmniej własnego, naturalnego życia „pozawychowawczego”, słowem: podcinanie u korzeni wszelkiej spontaniczności, a temsamem preparowanie manekina „dobrze wychowanego” — przynajmniej w zamierzeniu. W rzeczywistości bowiem siła żywotna i pęd rozwojowy młodzieży „edukacjonistycznie” właśnie wychowywanej okazywały się zawsze na ogół silniejsze od owej wielce kunsztownej maszyny wychowawczo-przetwórczej, niezmiernie jeszcze udoskonalonej dzięki usługom pewnego typu psychologii — owej maszyny, przeciwko której młodzież broniła się (i dziś się jeszcze zapewne broni) lenistwem, niekarnością, nieuwagą i wszystkimi innemi niemal „grzechami szkolnemi”, będącemi w gruncie rzeczy najczęściej

¹⁾ „L'educationisme” (Revue pédagogique, Nr. 1. 1914). — J. Joteyko „Wiedza i intuicja w wychowaniu” (Przegląd Pedagogiczny 1920. Z. 1).

tylko objawem samoobrony jej najistotniejszych praw do własnego życia i rozwoju. W tej też samoobronie tkwi źródło wszelakich „buntów“ młodzieży nie tylko w sensie drobnych lokalnych rewolt, lecz także wielkich ruchów, które noszą na sobie zawsze piętno rewolucyjne, o ile ich przedtem starsze społeczeństwo, a raczej prawdziwi przewodnicy, czy też przodownicy młodzieży nie przewidzą i, jak np. w skautyzmie, nie skierują wczas we właściwe łożysko, stwarzając w ten sposób niezbędne ujście dla burzących się energii. Rewolucyjnym natomiast był n. p. w swych narodzinach i w swej początkowej fazie ów znany a skądinąd istotnie odrodzieliński ruch t. zw. „wolno-niemieckiej młodzieży“ (Freideutsche Jugendbewegung), który będąc właśnie buntem przeciwko edukacyjnizmowi szkoły i domu, wywiesił na swych sztandarach hasła wolności, swoistych form życia, swoistej kultury młodzieńczej (Jugendkultur). Ruch ten, wszczęty bezpośrednio przed wojną, przeorał głęboko duchowość niemiecką, przełamał pod wieloma względami zaschłą skorupę zaśniedziałych sądów i przesądów, rozbudził niesłychanie potężne nowe siły, cele i ideały, któremi najtęższe umysły Niemiec współczesnych do dziś żyją i które stały się tam źródłem nieomal wszystkich wybitniejszych poczynañ nowo-wychowawczych.

Poczynania tego typu nie ograniczają się, jak wiadomo do samych Niemiec, lecz ogarniają dziś cały świat cywilizowany i to z siłą, jak napomknęliśmy z początku, wręcz żywiołową. W tej właśnie żywiołowości nowego ruchu wychowawczego tkwi cecha, która każe nam doszukiwać się jego źródeł nie tyle na płaszczyźnie nowych tylko „poglądów“ pedagogicznych, ile raczej w głębinach samego życia. Tem też tłumaczy się, dlaczego będący wyrazem tych przemian pedagogizm nowoczesny, przeciwstawiając się dawnemu edukacyjnizmowi, kładzie w ujęciu samego wychowania istotny nacisk nie na akt, lecz na proces wychowawczy i samowychowawczy.

Z pośród wielu nader znamienitych pod tym właśnie względem nowych ujęć teoretycznych przytoczyć chcemy trzy: jedno, pochodzące od znanego pedagoga jенеńskiego Piotra Petersena, drugie sformułowane przez wybitnego filozofa pedagogicznego Ernesta Kriecka, oraz trzecie, należące do Florjana Znanieckiego, wszystkie trzy zresztą oparte na czysto teoretycznych przesłankach socjo- i kulturologicznych.

Petersen odróżnia pedagogję, jako sztukę wychowania istot rozwijających się, od wychowania wogóle, które pojmuje jako proces niezmiernie rozległy, ogólnokulturowy, obejmujący całe życie ludzkie i prowadzący ludzkość ku uduchowieniu, ucłowieczeniu czyli humanizacji¹⁾. Wychow-

¹⁾ „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ (Berlin 1924. I. T. str. 68);

wanie staje się w tem ujęciu równoznaczne z samym rozwojem kultury. „Przez wychowanie — powiada Petersen — rozumiemy nie tyle sumę wymyślonych i stosowanych przez ludzi zabiegów sztuki wychowawczej, ile raczej ową funkcję, która przenika całą rzeczywistość i dokonywa w niej tego, co nazywamy w człowieku uduchowieniem, humanizacją, życiem osobistem. Wychowanie w tym sensie jest takim samym faktem, jak życie, i jak ono, jest w swej istocie niewytłumaczone” (podkreślenie nasze — uw. autora).

Oto zdanie, wyrażające niezmiernie lapidarnie istotę pedagogizmu wraz z jego charakterem iracjonalnym.

Podobną a bodaj czy nie skrajniejszą jeszcze teorię pedagogizmu spotykamy u E. Kriecka w dziele: „Filozofia wychowania”²⁾. I on ujmując „wychowanie” jako niezmiernie rozległy, wielopłaszczyznowy i wielowarstwowy proces autokulturyzacji ludzkiej. W najgłębszej warstwie wychowanie oznacza wedle niego ową więź duchową, która zespała członków grupy społeczno-kulturalnej a zarazem wytwarza w niej podstawy „człowieczeństwa” w sensie pewnych elementarnych postaw i zdolności duchowych. W drugiej warstwie „wychowanie” oznacza ogół świadomych, choć jeszcze nie planowych, wzajemnych oddziaływań wychowawczych ze strony członków danej grupy; (odpowiada ono zatem temu, co socjologowie nazywają „wychowaniem samorządnym”). — Obu tych warstw „wychowawczych” o niezmiernej doniosłości, pedagogika dotychczasowa — zdaniem Kriecka — nie uwzględniała należycie; powinna je zaś poznać we własnym interesie, by „podporządkować je idei wychowawczej”; „będzie to zadaniem przyszłej pedagogiki — powiada Krieck — działać w tym kierunku, by ustrój polityczny, prawodawstwo, administrację, ustrój życia gospodarczego poddać i podporządkować z góry idei wychowania ludu”. — Trzecią i najwyższą warstwę wychowawczą stanowi wychowanie w ściślejszym znaczeniu, a więc celowe, metodyczne, sztuczne. Ale i tu — zdaniem Kriecka — należy „wszystkie wyższe formy oświaty i kultury... podporządkować idei wychowawczej”, przyczem wypada ze szczególnym naciskiem podkreślić, że „to racjonalne wychowanie nie istnieje nigdy oddzielnie i samo dla siebie, lecz jest zawsze związane z iracjonalnymi siłami życiowymi, które dźwigają je i zespalają organicznie z całością”.

A zatem i w filozofii Kriecka odnajdujemy ową typową konstrukcję pedagogizmu: wychowanie jest równoznaczne z immanentnym procesem kultury, a zarazem o tyle odeń wyż-

„Der Jena-Plan“ einer freien allgemeinen Volksschule. (Langensalza 1927 str. 9) oraz wstęp do książki VI. J. Spasitscha: „Die Lehrerfrage in der neuen Schule“ Weimar 1927 (str. VII).

¹⁾ „Philosophie der Erziehung“ (Jena 1922).

sze, że przy całym swym powiązaniu z iracjonalno-rozwojowymi czynnikami tego procesu, oznacza ono równocześnie świadomość jego celu a co więcej, normatywno-idealną jego konstrukcję; wynika stąd dalej postawa kierowniczo-twórcza, pedagogiczna właśnie, zmierzająca do świadomiczo-twórczego uświadomienia immanentnych celów procesu kulturalnego który w ten sposób przetwarza się — przynajmniej części — z procesu iracjonalnego w akt świadomy a temsamem zracjonalizowany; akt ten jednak, jeśli ma być skuteczny, musi mimo swej zasadniczej racjonalizacji uwzględnić w całej pełni a temsamem we własną swą strukturę włączyć elementy iracjonalne procesu wychowawczego. „Wychowanie” w tem ujęciu oznacza niejako samo-wiedzę procesu kulturalno-rozwojowego i jego autodeterminację, w stosunku zaś do wszystkich innych systemów racjonalizacji, determinacji i normatywacji tego procesu, jako to systemy nauki, polityki, gospodarstwa, prawodawstwa, techniki, wychowania i t. d. oznaczać ma system najogólniejszy i — najwyższy.

Oto pedagogizm w czystej — żeby tak rzec — formie. Uderzają nas w nim głównie trzy momenty mianowicie: 1) ujmowanie wychowania nie tyle jako mniej lub więcej sztucznego aktu, ile raczej jako procesu, 2) nieograniczanie go jedynie do kształtowania młodych, narastających i rozwijających się pokoleń, lecz obejmowanie nim procesu kształtowania a raczej kształtowania się kulturalnego całych grup wzgl. całej ludzkości i 3) wysuwanie tego procesu, ludzi stojących na jego usługach aktów, instytucyj i organizacyj na czoło wszystkich innych aktów, instytucyj i organizacyj, powołanych do utrzymywania, przenoszenia i przetwarzania kultury.

Analogiczne ujęcie wychowania spotykamy również u Znanieckiego („*Socjologia wychowania*“ T. I. Warszawa 1928). I dla niego wychowanie nie stanowi specjalnej dziedziny kształtowania dzieci wzgl. jednostek młodocianych, lecz oznacza ogólniejszy fakt społeczno-kulturalny, a mianowicie „działalność społeczną, której przedmiotem jest osobnik, będący kandydatem na członka grupy społecznej i której zadaniem warunkującym faktyczne jej zamiary i metody, jest przygotowanie tego osobnika do stanowiska pełnego członka” (str. 25); i dla niego to „wychowanie” dokonywa się głównie przez współżycie t. j. uczestniczenie jednostek w życiu całej grupy; i on zgodnie z tem występuje przeciw edukacyjnizmowi t. j. przeciw zbyt wyodrębnionemu i sztucznemu wychowaniu planowemu, ujawniającemu się szczególnie na terenie szkoły tradycyjnej, ale także w niektórych formach „szkół nowych”, które, jak zobaczymy, opierając się na odrębności psychiki młodocianej, żądają i stwarzają też dla młodzieży odrębne formy i organizacje życia; i on wreszcie

uważa za niezbędną reorganizację systemu szkolnego w duchu zbliżenia go do życia społeczno-kulturalnego. „Rozumie się jednak — dodaje w sensie wyrażnie, acz względnie umiarkowanie pedagogicznym — że tego rodzaju reorganizacja systemu szkolnego wymagałaby równoległej społecznej organizacji tych systemów czynności dorosłych, w których młodzież miałaby uczestniczyć i uczestnicząc, kształcić się. Musiałyby być zorganizowane instytucje odrębnego typu, wytwórcze kulturalnie a zarazem obliczone na przejściowy udział uczni i mające zadania pedagogiczne na oku... Szkoła... wtedy tylko odpowiedzieć może potrzebom społeczeństwa, jeżeli całe społeczeństwo daleko więcej i czynniej się nią zainteresuje, niż obecnie, i nie tylko ją do siebie, ale i siebie do niej przystosuje“ (str. 147 — podkreślenia nasze).

Z takiego ujęcia wychowania wynika w następstwie szeregu postulatów wychowawczych.

Oto wychowanie nie może stanowić systemu całkowicie wyodrębnionego od reszty życia kulturalnego, lecz przeciwnie, musi całą pełnią swych stosunków, urządzeń, wpływów i impulsów wiązać się z niem, tkwić niejako wszystkimi korzeniami w żywej jego miazdze i atmosferze, brać od niego nieustannie żywe, świeże bodźce, tętniące pulsem aktualności, a zarazem ku niemu, jako celowi, prowadzić młode pokolenia, które mają wszak wrastać w to życie, podtrzymywać jego ciągłość a zarazem kształtować je i potęgować całym zasobem swej młodej, nieużytej i nowej energii żywotnej. Tak pojęte wychowanie nie jest już systemem statycznym, lecz dynamicznym, pełnym wiecznie zmiennych, irracjonalnych, wewnętrznych napięć. Irracjonalnem bowiem jest samo życie kulturalne, którego nie tylko prostą funkcją jest wychowanie, lecz które samo stanowić ma zarazem i środek i cel wychowania, jak głosi (coprawda raczej biologicznie, niż socjalno-kulturalnie rozumiana) formuła Decroly'ego: „*par la vie pour la vie*“. — Irracjonalnym jest również sam podmiot wychowania tj. dziecko ze swą dynamiką rozwojową, różnicującą się indywidualnie oraz z pokolenia na pokolenie wedle tajemnej, metafizycznie hipostazowanej linii ich przeznaczeń i misji dla przyszłości. Stąd, z tej metafizycznej czy też wręcz religijnej postawy wobec młodzieży owo już u Tołstoja występujące pytanie o prawo do wychowywania tj. o prawo do mniej lub więcej zewnętrznego, sztucznego, narzuconego kształtowania i przekształcania swoistej formy dusz — pytanie, które u znanego powieściopisarza amerykańskiego A. S. O'Neill'a („*A dominie on doubt*“) przybiera następującą postać: „Jakże miałbym odważyć się na wychowywanie dzieci, skoro nie posiadam ostatecznego rozwiązania życia? Co najwyżej mogę stać na uboku, pozostawiając im swobodę ujawniania się i rozwijania. Nie wiem,

dokąd idą, ale to tylko jedna przyczyna więcej, by nie próbować kierować ich krokami. I to jest najgłówniejszym powodem, dla którego autorytet w wychowaniu musi być zniesiony. Jeżeli np. biję konia i „przełamuję jego wolę“, to czynię to dlatego, że wedle tradycyjnego poglądu koń nie ma duszy nieśmiertelnej, my zaś w swym egoizmie żądamy i potrzebujemy jego usług. Ale dziecko nie wolno nam bić i „przełamywać“, dziecko bowiem zmierza ku celowi, którego my znać nie możemy“.

Oto ten sam irracjonalizm, z którym spotykamy się w rozmaitych dziedzinach współczesnej myśli (psychologicznej i filozoficznej), tudzież twórczości (np. artystycznej). Tylko że w wychowaniu irracjonalizm ten odgrywa szczególniejszą rolę. Wychowanie bowiem — ze stanowiska wychowujących — jest mimo wszystko i przede wszystkim dziedziną praktyczną t. j. dziedziną „działania“, i to dziedziną działania o szczególnej doniosłości, wymagającą tedy, jakby się zdawało, w szczególniejszym stopniu ściśle określonego systemu celów i środków czyli techniki. Ow zaś z irracjonalizmem związany agnostycyzm już nie tylko teleologiczny, lecz i technologiczny¹⁾ podważa jakgdyby u samych podstaw możliwość takiego umiejętnego wychowania. Jakież więc wyjście z tego trudnego położenia znajduje pedagogizm?

Zbyt daleko by to nas zawiodło, gdybyśmy chcieli z tego stanowiska rozpatrywać i omawiać wielorakie próby rozwiązania tego problemu, które przedstawiają w swych teorjach owe tak liczne dziś typy „szkół nowych“ i których one same są rzeczywistym obrazem; zbyt daleko nawet chęć ogólnej tylko ich charakterystyki, którą zresztą znajdujemy już w takich pracach, jak A. Ferrière'a: „*L'Ecole active*“²⁾ lub wspomnianego P. Petersena: „*Die neuropaäische Erziehungsbewegung*“³⁾, u nas zaś w znanych książkach H. Rowida: „*Szkół twórcza*“⁴⁾ lub M. Ziemonowicza: „*Problemy wychowania współczesnego*“⁵⁾. Ze stanowiska rozważanego przez nas zagadnienia poprzestaniemy na stwierdzeniu tylko najistotniejszych momentów, stanowiących próby rozwiązania opisaną przez nas sytuacji, sytuacji tak wybitnie antynomicznej i dylematycznej. Należy tu przede wszystkim 1) postulat ograniczenia do minimum wychowania w sensie zewnętrznego i sztucznego wpływania na rozwój dziecka, a pozo-

¹⁾ Agnostycyzm ten występuje w formie naukowej już u W. Diltheya w klasycznej jego rozprawie „Ueber die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft“ (Sitzungsberichte der Akademie der Wissenschaften zu Berlin 1888) a dziś u jednego z najwybitniejszych jego uczniów T. Litta — szczególnie w dziele „Führen und Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems“ (Leipzig-Berlin, B. G. Teubner 1927).

²⁾ Edition Forum, Neuchâtel et Genève 1922; ³⁾ Weimar 1926;

⁴⁾ Kraków 1926; II wyd. 1929; ⁵⁾ Warszawa-Kraków 1927; II. Wyd. 1929.

stawienia mu temsamem możliwie jak największej swobody (wychowanie naturalne, samorzutne, negatywne, pajdocentryczne i t. d.). W zasadzie tej wyraża się niewątpliwie nowy psychologiczny wgląd i ujęcie istoty dziecka i jego rozwoju, jako struktury wzgl. procesu dynamiczno-twórczego, ale przede wszystkim wyraża się w niej pewna postawa metafizyczna, wiążąca się ściśle z psychologicznym strukturalizmem i biologicznym neowitalizmem; w dziedzinie wychowania oznacza ona w dużej mierze samozaprzeczenie się pedagogii jako sztuki, na rzecz spontanicznego rozwoju dziecka, wobec którego nauczyciel-wychowawca zajmować ma nie dawne, jasno określone stanowisko rzeźbiarza-plastyka, czy technika, ile raczej, by pozostać w sferze obrazów, ogrodnika, albo też o wiele trudniejsze jeszcze i subtelniejsze stanowisko organizatora i kierownika rozwoju dziecka wzgl. grup dziecięcych.

2) Sama jednak zasada swobody rozwojowej oznaczałaby dziś tylko pewien naiwny Rousseauanizm, niezgodny z samą istotą rozwoju, zwłaszcza duchowego, w którym obok elementu spontanicznego nauka wykrywa, jako element równie niezbędny, środowisko; rozwój t. j. proces rozwojowy składa się z ciągłego szeregu aktów, które rodzą się z napięcia czyli — wedle W. Sterna — z konwergencji między jednym elementem a drugim. Zgodnie z tem pedagogizm nowoczesny stawia obok zasady swobody drugą zasadę „bliży życiowej“ (Lebensnähe), odpowiadającą drugiemu elementowi obiektywnemu rozwojowi tj. środowisku. Rozwinąwszy tę zasadę, uzyskamy drugi postulat, mianowicie postulat wprowadzania dziecka w bezpośredni kontakt z całą otaczającą je rzeczywistością, a więc z przyrodą i kulturą, z tą ostatnią w sensie życia społecznego, gospodarczego, umysłowego, artystycznego, narodowego, moralnego, religijnego i t. d., atoli nie, jak w dawnej szkole, jedynie dla celów naukowo-dydaktycznych, lecz dla celów ogólnowychowawczych. Oto drugie potężne źródło wewnętrznych przemian w organizacji nowoczesnego czy też nowego wychowania.

Owe postulaty przejawiają się, rzecz jasna, ze szczególną wyrazistością na terenie usiłowań rekonstrukcyjnych czyli t. zw. reform życia szkolnego, albowiem właśnie w szkołach, w szkołach zwłaszcza publicznych, oficjalnych, jako środowiskach z natury rzeczy sztucznych, rodzi się stąd niezmiennie żywy a charakterystyczny ruch w kierunku wymyślenia coraz nowych urządzeń i form, mających pogodzić w jakiś sposób artyficyjalny charakter dotychczasowej szkoły z owymi zasadniczymi nowowychowawczymi postulatami swobody i bliży życiowej. Nader liczne już dziś tak zwane „plany“ to jest projekty nowej organizacji życia i nauki szkolnej wywodzą się z tej właśnie dążności. Sama

istota „szkoły“ w tradycyjnym jej znaczeniu ulega skutek powstających w niej nowych prądów potężnym wstrząśnieniom, obalającym w niej raz po raz uznawane dotąd za niewzruszone zasady i formy. Proces ten w całej pełni „twórczy“, o ile chodzi o ulegające mu i realizujące go „nowe szkoły“, przeważnie prywatne, stanowi równocześnie dla szkół oficjalnych, publicznych, już przez swoje przeznaczenie bardzo sztywnych i konserwatywnych, element na razie nie tyle rekonstrukcyjny, ile destrukcyjny; wnosi w nie bowiem „z tamtej strony“ t. j. ze strony życia hasła i postulaty, zbyt aktualne i żywotne, iżby nawet szkoła tradycyjna mogła im się oprzeć, ale zarazem pomimo całej swej żywotności i zasadności ze stanowiska „nowego pedagogizmu“ zbyt niezgodne lub wręcz nawet sprzeczne z trwającym wciąż jeszcze w zasadniczym swym zrębie całokształtem i strukturą „starej szkoły“, iżby im ona w całej pełni uczynić mogła zadość. — Urastające stąd dla niej niezmierne a nieraz wprost niepokonane trudności znają wszyscy, stojący blisko tej szkoły. Oto szkoła ta, jakgdyby z natury zamknięta w sobie, odgradzona od reszty życia, nacechowana powagą i spokojem „świątyni nauki“, gromadząca dzieci w t. zw. klasach, uporządkowanych wedle wieku i stopnia wiedzy, sadowiąca je a raczej unieruchamiająca w odpowiednio skonstruowanych ławkach, by uzyskać w ten sposób niezbędny dla nauki spokój i uwagę czyli t. zw. karność, utrzymująca tę często zewnętrzną karność zapomocą ustalonego mechanizmu środków dyscyplinarnych, udzielająca (!) dzieciom nauki, uważanej przez nią w związku z t. zw. uprawnieniami za cel główny a sztukę jej udzielania za najważniejszą umiejętność nauczycieli, normującą jednak tę „sztukę“ zapomocą ścisłych t. zw. reguł metodycznych — cała ta szkoła, przedstawiająca z pewnego punktu widzenia „doskonałą“, zamkniętą w sobie system statyczny, ma nagle stać się częścią samego życia, terenem żywej pracy, „domem“ a raczej nowym ogniskiem życia młodocianego, co więcej, ma wejść w bezpośredni kontakt z całym otaczającym ją życiem środowiska społeczno-kulturalnego.

K r y z y s — oto jedyne wrażenie, które narzuca się każdemu, kto zna z bliska to iście tragiczne zmaganie się instytucji przeznaczonej do pewnych określonych celów, posiadającej pewną ścisłą strukturę i starającej się ją zasadniczo utrzymać, a równocześnie zmuszonej do szeregu nowych zadań, obcych jej lub wręcz sprzecznych z jej istotą. Jakże bo to ona pogodzić ma postulaty życia, swobody, spontaniczności, aktywności, twórczości, samodzielności, aktualności itd. z ustalonemi programami, planami naukowemi, rozkładami godzin, cenzurami, uprawnieniami i t. d., to jest: z tem wszystkiem, co stanowi właśnie cały ów sztywny i autorytatywny system szkoły tradycyjnej? Istnieją wprawdzie, powtarzamy, i po-

wstają coraz nowe próby względnie organicznego przeobrażenia „starych“ szkół w duchu nowych postulatów, jak np. samorządy, gminy szkolne, kooperatywy, świetlice, kółka naukowe itd. a nawet całe „plany“, jak np. daltoński; wszystkie one jednak pozostaną tylko paljatywami, dopóki sama struktura starej szkoły nie ulegnie dogłębnemu przetworzeniu w duchu naczelných zasad nowego wychowania. (Temu zagadnieniu poświęcimy jeszcze pod koniec kilka uwag osobnych).

3) Wspomniany kryzys nie jest jednak jedyny i najgłębszy. Głębiej bowiem sięga kryzys inny, a mianowicie kryzys w łonie samego pedagogizmu, gdyż przyczyny jego spoczywają u samych zasadniczych jego podstaw i założeń. Spróbujemy je tu w związku z tegoż genezą otworzyć.

Pedagogizm nowoczesny — przynajmniej na terenie Europy — rozwinął się w całej pełni dopiero po wojnie. Zjawiające się już przed wojną zapowiedzi nowego ruchu w postaci psychologizmu pedagogicznego, t. zw. szkół pracy, montessorizmu, landerziehungsheimów, „ruchu młodzieży“ itd. były wprawdzie genetycznymi jego antycypacjami, nie posiadały jednak jeszcze tego odrodzielińskiego patosu i etosu, którego nabrały dopiero wskutek kataklizmu duchowego, wywołanego lub ujawnionego przez tak zw. „wielką wojnę“. — „Nowy świat“, „Nowa ludzkość“, „Nowa era“, „Nowa Europa“, „Nowa kultura“, „Nowy humanizm“ — oto znamienne hasła, które rozbrzmiały nagle wszędzie, a zwłaszcza w tych krajach, którei wojna najpotężniej wstrząsnęła, ukazując im najokrutniej katastrofalny charakter dotychczasowej kultury. Wieczysty pokój, zbratanie i współpraca narodów, sprawiedliwość społeczną — oto trzy główne fundamenty tego Nowego Świata, który zrodzić się miał z morza krwi i bezmiaru ofiar, a którego ideał ledwie zarysowany, stał się kolebką nie tylko nowych poszczególnych haseł i postulatów pedagogicznych, jak np. szkoła wychowawcza, szkoła jednolita i t. d., ale nowej idei wychowania wogóle. Jeno, że idea ta, czerpiąc i zasilając się wprawdzie obficie z tych nowych źródeł ideowych, sama zgodnie ze swą funkcją swoistą musiała sięgnąć do jeszcze głębszych pokładów ducha, a mianowicie do ideału Nowego Człowieka, gdyż tylko on, nie zaś jakiegokolwiek instytucjonalne czynniki i organizacje mógł stać się zrebem nowego świata, tylko on, przejęty do głębi nowym duchem, mógł samym tym czynnikiem i organizacją dać dopiero prawdziwe życie i trwałość.

O ściślejsze określenie treści tej idei czy ideału nowego człowieka darmo się w tem miejscu kusić. Nie ujęto go zresztą nigdzie w jakąś ściślejszą formułę, gdyż był on i jest raczej wyrazem nieokreślonych tęsknot, aniżeli trybów, racjonalnych rozumowań. Co więcej, nawet na tle pewnych wspól-

nych, napoły tylko uświadomionych; choć niezmiernie żywych tęsknot starano się wręcz jak gdyby z rozmysłu unikać zbytnej konkretyzacji ideału (poza Rosją sowiecką). Wszak chodziło właśnie o nowego człowieka, tj. o człowieka niebyłego jeszcze, mającego dopiero powstać z rodnej, twórczej miazgi nowych pokoleń. Byłoby to więc sprzeczne z samym założeniem, gdyby już z góry chciano mu narzucać jakąś przez starsze pokolenie utworzoną, choćby skądinąd najdoskonalszą formułę i postać. Γέννοιο οὐκ ἔσσι! Stań się, czem jesteś! Pindarowe to słowo (podjęte przez jednego z twórców nowego wychowania w Niemczech, Pawła Geheeba, założyciela i kierownika głośnej „Odenwaldschule“) zdawało się najzgodniej z ówym irracjonalno-agnostycznym stanowiskiem wyrażać ducha nowego pedagogizmu¹⁾. W. Paulsen zaś, jeden z czołowych przedstawicieli rewolucji pedagogicznej w Niemczech, autor dzieła o „Przewyciężeniu Szkoły“ (*Die Ueberwindung der Schule*), oświadcza wręcz: „Szkoła powinna być drogą dziecka ku sobie samemu, a nie do dogmatów, celów i programów. Wszelki z góry ujęty pojęciowy cel wychowania może stać się kłamstwem i zdradą dokonaną na istocie dziecka... Myśl o nieetykalności dziecka powinna zaważać i kierować szkołą. Życie młodociane stanowi wogóle początek życia ludzkiego i dlatego nie wolno go nam rozdzierać, fałszować i zadawać mu gwałtu“. W słowach tych mieści się już nie tylko postulat pedagogiki naturalnej, funkcjonalnej i dynamicznej, opartej na zgodności z prawami rozwoju dziecka, w istocie jednak nie zaprzeczającej (jak np. u Deweya) konieczności celów heteronomicznych a więc np. kulturalnych, społecznych, utylitarnych, lecz wręcz — nowa religia z wiarą w palingenezę świata przez wychowanie, a raczej przez samowychowanie dziecka, czyli to właśnie, co stanowi bodaj czy nie najgłębszą istotę nowego pedagogizmu.

Temu nowemu ujęciu wychowania z jednej strony towarzyszy charakterystyczny optymizm co do natury dziecka i jego rozwoju, z drugiej zaś strony ideał owego „Nieznanego Człowieka“ przyszłości wypełnia pomimo całej agnostycyzm pewna treść aprioryczna, zaczerpnięta z owych tęsknot odrodzicielskich. Z pierwszego źródła tj. z optymizmu biologiczno-metafizycznego wypływa teza o bezwzględnie „twórczej“ a nawet wprost genialnej naturze dziecka (np. u B. Otto) i jego własnokierunkowej i samoregulującej się ente-

¹⁾ Ja sam w tymże duchu napisałem w r. 1919 rzecz pt. „U progu Nowej Ery“ (Lwów, Księgarnia Polska). — Ta nowa teleologia wychowawcza przypomina zresztą w sposób niezmiernie znamienity określenie celu wychowania, utworzone przez Trentowskiego w „Chowaniu“, na co pierwszy, o ile wiem, zwrócił uwagę H. Rowid zarówno w „Szkołe twórczej“ I. wyd. (str. 40 i nast.), jako też w dziełku p. t. „Podstawy pedagogiki Trentowskiego“ (Książnica Polska 1920).

lechji rozwojowej, z drugiego zaś źródła wypływa jako naczelnny rys „Nowego Człowieka” jego — uspołecznienie, jako podstawa wszelkiej humanizacji. Obie te sprawy złączono z sobą zapomocą socjologicznego faktu, że rozwój duchowy i moralny człowieka może dokonywać się jedynie w grupie społecznej. W myśl tych założeń uznano, że należało połączyć tylko dzieci w grupę i — pozostawić im całkowitą, niczem niemałą swobodę, ażeby poczęły żyć życiem własnem i organizować się społecznie i indywidualnie tj. zgodnie ze swemi własnymi i całej grupy naturą i potrzebami. W ten też sposób, spodziewano się a) uchronić dziecko od asymilacji ze starszem pokoleniem wraz z tegoż błędami i zepsuciem „kulturalnem” oraz b) wytworzyć nowe, odrodzone formy i treść życia. — Oto stadium niektórych „indywidualistycznych” szkół anglo-amerykańskich i Hamburskiego „Wendekreis”, stadjum dość rychło zresztą przewyciężone wskutek nierealności samych założeń¹⁾. Zrozumiano bowiem, że teza o bezwzględnie twórczej naturze dziecka jest jako taka mocno przesadzona, jeżeli przez „twórczość” nie rozumie się poprostu samorozwojowej aktywności dziecka; zrozumiano również, że proces wychowywania w grupie i przez grupę społeczną jest czemś o wiele bardziej złożonem, niż zrazu przypuszczano; albowiem jednostka może „samowychowywać się” jedynie przez uczestnictwo w grupie wyższej, dojrzalszej, ale żadną miarą wyłącznie w grupie jednorodnej, złożonej z elementów równych sobie stopniem rozwoju. Ten moment wyższości, niezbędny w każdym procesie, wzgl. akcie wychowania musi ktoś w grupie reprezentować. Z grupy bowiem nie zrezygnowano, uważając ją nadal za jedyne medium wychowania. Tylko że samo pojęcie „grupy” pogłębiono w duchu, „wspólnoty”, jak ją określił socjolog Ferdynand Tönnies w dziele „Wspólnota a społeczeństwo”, odróżniając oba te twory społeczne w następujący sposób: „Wspólnota to trwałe i prawdziwe współzycie, społeczeństwo zaś to tylko współzycie przejściowe i pozorne. Temu też odpowiada fakt, że tylko wspólnotę ujmować należy jako organizm, społeczeństwo zaś jako mechaniczny agregat i twór sztuczny (artefakt)”. Pomijamy dalsze na ten temat nader interesujące wywody Tönniesa²⁾, ażeby stwierdzić, że przeprowadzone przezeń rozróżnienie między „wspólnotą”, jako duchową społecznością, a zatem wyższą strukturą, a społeczeństwem, jako zespołem ludzi związanych jedynie wspólnym, mniej lub więcej przemijającym interesem prak-

¹⁾ Por. Kurt Zeidler: „Die Wiederentdeckung der Grenze” (Jena 1926).

²⁾ Ferdinand Tönnies: „Gemeinschaft und Gesellschaft” (4 i 5 wyd. Berlin. K. Curtius 1922. — Ponadto: Heinrich Deiters: „Die weltanschaulichen Grundlagen der Gemeinschaftspädagogik” w dziele „Die Schule der Gemeinschaft”. (Lipsk, Quelle & Meyer).

tycznym — stało się niezmiernie płodne dla ideologii nowoczesnego pedagogizmu, a w szczególności dla t. zw. szkół wspólnoty. Pojęcie to odnajdujemy też, zwłaszcza w Niemczech, niemal u wszystkich teoretyków „nowego wychowania” — nietylko radykalnych, jak wspomniany W. Paulsen lub Fritz Karsen, Lamszus lub Oestreich, lecz i umiarkowanych, jak Kerscheneister i Spranger — a co ważniejsze, niemal u wszystkich twórców nowych form wychowania. Bez względu bowiem na wszelkie inne różnice, „wspólnota życia” (*Lebensgemeinschaft*) wzgl. „wspólnota życia i pracy” (*Lebens- und Arbeitsgemeinschaft*) stała się podstawową formą wszystkich prawie typów „nowego wychowania”, a w każdym razie tych, które stanowią najdalej wysunięte placówki awangardy pedagogicznej. Wszystkie też one, wchłaniając w siebie i wcielając pozytywne idee i dorobek doświadczalny innych raczej „metodycznych” tylko typów neopedagogicznych (jak np. szkół pracy, szkół życia, szkół twórczych), uważają czynnik wspólnoty za najważniejszy i na nim, jako na podwalinie, zasadzają swą zresztą pod wielu innymi względami różniącą się budowę ideową, organizacyjną i metodyczną.

Na terenie wychowawczym, a w szczególności szkolnym „wspólnota” oznacza treść i formy zupełnie nowego życia, oparte na zespole wszystkich dzieci, nauczycieli i rodziców, ożywionych jednym duchem nie tyle wychowywania, ile raczej wzajemnego współwychowywania się i współżycia. „Szkoła bowiem nie jest niczem obcym i oderwanym w obrębie społeczeństwa ludzkiego, lecz tylko szczególnym i żywym członem w całości kształcie jego urządzeń życiowych. Nie jest ona specjalnym zakładem naukowym i wychowawczym, lecz jedynie i całkowicie ogniskiem życia młodzieży, mającej własne prawa tego życia”. (Paulsen o. c.).

W ten sposób przewyżczono, jak się zdawało, sztywną jeszcze pomimo wszystko, gdyż nazbyt utylitarną i konserwatywną „szkołę społeczną” w stylu Deweya, Kerscheneistera lub nawet Błońskiego, przewyżczono też „szkołę pracy”, jako reprezentującą raczej tylko nową metodykę, niż nowego ducha, przewyżczono wreszcie i dawne „*landerziehungsheimy*”, a nawet o tyle bliższe nowego pedagogizmu t. zw. „wolne gminy szkolne” (*freie Schulgemeinden*), jako formy zbyt arystokratyczne i izolowane od żywej społeczności; stworzono natomiast ideę szkoły, jako żywej wspólnoty życia i pracy, lub jak ją — wprowadzie z nieco innych, gdyż socjalistycznie ujętych założeń — nazywa Fritz Karsen¹⁾, szkoły rodzącej się spo-

¹⁾ „Die deutschen Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme” (Lipsk).

łeczności („*Schule der werdenden Gesellschaft*“²⁾). Owa wspólnotę bowiem musiano oczywiście w dalszej konsekwencji założeń fundamentalnych rozszerzyć na cały lud, bądź z dodatkiem „pracujący“, bądź też bez dodatku, a więc wogóle na „narod“, bądź też dalej jeszcze, na całą — ludzkość. „Szkoła wspólnoty życiowej — powiada Vl. J. Spasitsch („*Die Lehrerfrage in der Neuen Schule*“, str. 67) — musi stanowić sama prawdziwą wspólnotę, i to wspólnotę życia i pracy między nauczycielami, uczniami i rodzicami. Zarazem jednak musi to być szkoła wspólnoty w sensie i kierunku wspólnoty wyższej, obszerniejszej, mianowicie wspólnoty ludu i ludzkości“. Podobnie dalej zaś Deiters („*Die Schule der Gemeinschaft*“ str. 14): „Pedagogika wspólnoty ujawni najczyściej swą ideę, jeżeli pod jej działaniem rość będą młodzi, czujący się członkami większej społeczności — społeczności sięgającej tak daleko, jak daleko sięga wogóle w dzisiejszym stanie rzeczy świadomość wspólnoty całej ludzkości. Gdy działać będzie w duchu wspólnoty ciśniej związanej, wówczas nie zdoła rozwinąć się w całej pełni, natomiast rozwinie się tem pełniej, im bardziej sama owa wspólnota przepojona będzie uczuciem prawdziwego braterstwa i dążeniem do ogólnoludzkiej uniwersalności“.

Musimy oczywiście pominąć to w związku z obchodzącym nas specjalnem zagadnieniem wszystkie niezmiernie doniosłe, gdyż aż do gruntu sięgające konsekwencje tej idei dla organizacji tego typu szkoły, jako to dla formy jej życia, metody pracy, stanowiska nauczycieli i rodziców w całokształcie wspólnoty, wpływu przynajmniej niektórych jej zasad i urządzeń na szkolnictwo oficjalne (np. „nauki wspólnej (*Gesamunterricht*)-instytucji t. zw. rad rodzicielskich“²⁾), a nawiązując do naszych poprzednich uwag o pedagogizmie, stwierdzamy dalej, co następuje:

Idea „wspólnoty“, jako „dobrowolnego“, twórczego zespołu, skupionego wokół wspólnej żywej idei „wychowawczej“ a raczej samowychowawczej, o tyle więc wyższa od idei tylko społecznej, zdawała się istotnie rozwiązywać naczelne dążenia nowego pedagogizmu, tworząc dlań jedyną, prawdziwie organiczną formę tj. formę nie tylko umożliwiającą, ale wręcz zmuszającą do realizowania wszystkich podstawowych jego założeń i celów wychowawczych poprzez swobodę

¹⁾ Można by ją w naszym języku nazwać również „szkołą ludową“, gdyby nazwa ta z powodu nieszczęsnej dwuznaczności wyrazu „lud“, nie budziła szczególnych dla naszych uszu asocjacji, dla których też zmieniono ją u nas na również niezbyt szczęśliwą „szkołę powszechną“.

²⁾ Lub „syntetycznej“, jak nazywa B. Nawroczyński w „Zasadach dydaktyki“ Książnica-Atlas 1930, str. 400).

Zajmiemy się niemi w osobnej, obszerniejszej pracy pt.: „Typologia nowych szkół“.

rozwojową a zarazem poprzez wspólnotę życia i pracy w bezpośrednim związku z samem życiem ogólniejszem tj. z życiem środowiskiem społeczno-kulturalnem. Pomimo całego uznania jednak dla myślowej treści tej nowej idei i jej twórców, którzy z niezmiernym mozolem wydobywają z głębin ducha współczesnego zarys nowej szkoły i wychowania i z prawdziwie apostołskim zapałem budują go na twardej i odpornej opoce rzeczywistości, nie sposób nie dostrzec w całej tej koncepcji pewnych immanentnych zatorów i sprzeczności, ujawniających ów wspomniany przez nas kryzys w łonie i w samej istocie tego nowoczesnego pedagogizmu.

Biorąc na uwagę samo jądro tego kryzysu, chodzi mianowicie i w nim także o ową głęboką antynomję samego zagadnienia wychowawczego, której pomimo wszystkich poświęconych jej rozważań (od Locke'a do Litta) nie zdołano dotąd teoretycznie rozwiązać, gdyż zdaje się ona tkwić w samej istocie wychowania, a co więcej samą tę istotę wręcz tworzyć. Dlatego też występuje ona w całym zakresie zagadnienia wychowawczego i na wszystkich myślowych poziomach jego ujmowania w postaci niezliczonych antynomij szczegółowych, jak: swobody i przymusu, wolności i autorytetu, rozwoju i „prowadzenia“, wychowania indywidualnego i społecznego, wychowania jako procesu i wychowania jako aktu, natury i kultury i t. d. Zasadnicza ta antynomja tworzy jakgdyby wewnętrzny dwubiegunowy szkielet samej struktury wychowania, na którym w rozmaity zresztą sposób rozmieszczają się konkretne jej upostaciowania. Ten immanentny polaryzm pedagogiczny rozwiązuje się na pozór względnie łatwo przez teoretyczne przyjęcie jednego z jego członów swobody i rozwoju, bądź przymusu i kierownictwa, albo też przez pewnego rodzaju kompromisowe ich sprężgnięcie, w którym punkt ciężkości może leżeć bądź bliżej bieguna swobody, bądź bliżej przymusu¹⁾. Teoretyczne te konstrukcje jednak a wraz z nimi zbudowane na nich formy i organizacje wychowania rozbiły się zawsze o swą sztuczność i racjonalność. Głębszy wgląd w istotę wychowania, oparty przede wszystkim na odmiennym poglądzie na życie psychiczne wogóle, a zwłaszcza na psychikę dziecka i naturę jego rozwoju, poglądzie podkreślającym jako najistotniejszą cechę życia psychicznego jego globalność wzgl. totalność i strukturalność, a w rozwoju psychicznym dziecka moment spontaniczności i introcepcji, ten wgląd zmienił też do gruntu pogląd na istotę wychowania²⁾. Jeżeli istotnem zagadnieniem

¹⁾ Por. rozprawę B. Nawroczyńskiego pt. „Swoboda i przymus w wychowaniu“ w książce pod tymże tytułem (Warszawa 1929).

²⁾ Por. moją rozprawę „O istocie wychowania“ (Ruch Pedagogiczny Nr 6-9 1929 r.) Są to zresztą, jak już zaznaczyliśmy, na terenie rzeczywistości sprawy zależne nie tyle od poglądów, choć niewątpliwie i od nich także, ile od rzeczywistego układu i kierunku tendencji życiowych.

wychowywania, mówiąc najogólniej, jest zagadnienie, w jaki sposób naturę dziecka doprowadzić do stanu kultury, to jak to sprawę tę, jak widzieliśmy, ujmowano dotychczas jako akt techniczny raczej, w którym rola czynna przypada niemal wyłącznie wychowawcy-nauczycielowi, działającemu planowo przy pomocy całego szeregu środków sztucznych, jak program, metoda, organizacja szkoły, sama natura dziecka zaś stanowiła element bierny czyli „materjał” plastyczny. Fatalne skutki takiej na wskrós racjonalnej, artycyfjalnej, technicznej konstrukcji wychowawczej, takiego „edukacjonizmu” ujawniły całą jej wadliwość, a łącznie ze wspomnianem wniknięciem w istotę życia i rozwoju psychicznego, tudzież z ustanowieniem nowych wartości i celów przesunęły punkt ciężkości w wychowaniu w kierunku rozwoju samorozutnego, mającego dokonywać się sposobem naturalnym przez asymilację, naśladowanie dążność samorozwojową i introcepcję wpośród i poprzez żywe środowisko, reprezentujące owe wartości celowe. Widzieliśmy, do jakich wniosków teoretycznych i praktycznych doprowadziło to rozwojowe, dynamiczne i irracjonalne ujęcie wychowania, zaczerpnięte przede wszystkim z fazy wychowania dziecka przedszkolnego, wychowującego się naturalnie i samorazutnie w środowisku rodzinnem, tudzież z form wychowania w istniejących jeszcze lub historycznych środowiskach duchowo zwartych, ideowo zestrukturyzowanych, tworzących przeto prawdziwe „wspólnoty” kulturalne. Tu jednak „nowe wychowanie” stanęło wobec pewnego faktu niezmiennie znamiennego dla dzisiejszej kultury, a dla siebie tragicznego, mianowicie wobec braku w dzisiejszej kulturze takiej ogólnej wspólnoty, jako powszechnej struktury duchowej (w sensie religijnym, społecznym, narodowym), wzgl. rozbicia jej na zwalczające się wzajemnie grupy, a co gorsza, opanowania całego życia przez dążności często wręcz wrogie wszelkiej jednolitej „kulturze”. Zabrakło tedy niezbędnego sprzęgła dla realizacji tego nowego wychowania, boć wychowaniu temu nie chodzi przeciwie o prostą tylko asymilację młodych pokoleń do środowiska, tem mniej oczywiście do takiego środowiska, wobec którego ta neopedagogja musiała zająć stanowisko (w całości biorąc) negatywne, lecz o wychowanie pokolenia istotnie „nowego”, któreby w starą, zmurszałą kulturę wniosło pierwiastki świeże, odrodzicielskie i przewartościujące je od podstaw. W ten sposób wytworzyła się sytuacja wprost paradoksalna: oto z jednej strony zrozumiano, że wychowanie związane jest, jak najściślej z środowiskiem społecznym i że w treści swej i kierunku jest od niego zależne, a równocześnie środowiska tego w jego rzeczywistej postaci nie uznawano lub nawet wręcz je zaprzeczano i dlatego właśnie przez wychowanie chciano je przebudować, odnowić i odrodzić.

(Dok. nast.)

ALEKSANDER LITWIN.

Egzamin praktyczny dla nauczycieli szkół powszechnych.

(Ciąg dalszy).

Konieczność poznawania dziecka. Znaczenie charakterystyk szkolnych. Sposoby badania rozwoju fizycznego dziecka. Badanie wzroku i słuchu w szkole. Najprostsze metody badania rozwoju duchowego. Warunki stosowania obserwacji. Sposoby badania niektórych dyspozycji umysłowych (uwaga, pamięć, kojarzenie, wyobraźnia, myślenie) i sfery uczuciowej. Metody badania inteligencji. Wzory charakterystyk i kart indywidualnych.

Inne kwestje z psychologii dziecka, bardziej szczegółowe, jeżeli zajdzie ich potrzeba, winny być wiązane z zagadnieniami pedagogicznymi i dydaktycznymi. Oto przykłady tego związku:

- a) rozwój zmysłów i postrzegania — z zasadą pogłębliwości;
- b) ewolucja zainteresowań — z metodami i programem nauczania, z czytelnictwem młodzieży;
- c) kojarzenie i apercepcja — z organizacją lekcji, z zasadą ciągłości;
- d) zmęczenie umysłowe — z organizacją pracy szkolnej;
- e) pamięć — z metodami nauczania i uczenia się;
- f) wyobraźnia — z zabawami, opowiadaniem, czytaniem, rysunkiem;
- g) typy wyobrażeniowo-odtwórcze — z opowiadaniem, opisem, wypracowaniami piśmiennymi;
- h) instynkty — z czynnikami wychowania, z karnością;
- i) rozwój uczuć — z wychowaniem moralnym i społecznym;
- j) sfera motoryczna — z kierunkiem szkoły nowej.

Bardziej szczegółowe pytania z psychologii mogą otrzymywać kandydaci, którzy specjalnie interesują się tym przedmiotem i dają temu wyraz w spisie przestudjowanych podręczników i książek z tej dziedziny.

b) Organizacja pracy wychowawczej.

W tej kategorii pytań kandydat winien wykazać, że potrafi stosować praktycznie zasady pedagogiki, że umie zgodnie z temi zasadami organizować pracę wychowawczą na terenie szkoły. Najistotniejszą częścią tego działu będzie zagadnienie czynników, mających wpływ na wychowanie, oraz środków wychowawczego oddziaływania.

Przykłady pytań:

Wpływ czynników społecznych na wychowanie (jakie czynniki tego rodzaju wpływają na wychowanie — jakie

skutki wywierają — jak zdający ustosunkowuje się do tych czynników w swoich warunkach).

Rola rodziny w wychowaniu (w czym przejawia się wpływ rodziny — jakie następstwa tego wpływu zdający zauważył — jakie środki stosuje w celu zwalczania ujemnych następstw).

Współdziałanie szkoły ze środowiskiem domowym wychowanka (dlaczego kontakt z domem jest konieczny — jakimi środkami go utrzymuje — jakie trudności pod tym względem napotyka i jak sobie radzi).

Działanie czynników naturalnych w wychowaniu (jaką rolę przypisuje kandydat tym czynnikom — które dążności wrodzone wyzyskuje w wychowaniu i nauczaniu — jakie wady dziedziczne napotkał u dzieci i jakimi środkami usiłuje je usuwać).

Rola instynktów w wychowaniu (które instynkty uważa za najważniejsze ze stanowiska wychowawczego — które z nich wyzyskuje w pierwotnej formie, a które stara się uszlachetniać (sublimować) i jakimi środkami).

Wytwarzanie pożytecznych przyzwyczajeń (jakie przyzwyczajenia dziecko musi wynieść ze szkoły — jakich zasad przestrzega zdający w ich wytwarzaniu — jak zwalcza złe przyzwyczajenia i nałogi).

Oddziaływanie wychowawcze przez nauczanie (jaki wpływ przypisuje nauczaniu na rozwój umysłowy i kształcenie charakteru — jak traktuje poszczególne przedmioty z tego stanowiska).

Organizacja czytelnictwa jako środka wychowawczego (jakie zainteresowania u dzieci zauważył zdający — jakie znaczenie przypisuje czytelnictwu — jak je organizuje pod względem technicznym).

Budzenie uczuć wyższych (które uczucia rozwija u dzieci i jakimi środkami — jakie wyniki osiąga i z jakimi trudnościami się spotyka).

Kształcenie uczuć moralnych (co sądzi o naturze dziecka — jakimi środkami pobudza namiętności moralne — jakie wady stwierdza u dzieci i jakimi środkami je zwalcza).

Zwalczanie kłamstwa u dzieci (jakie przyczyny powodują kłamstwo — jakie rodzaje tej wady napotyka w swojej praktyce — jakie środki stosuje w celu zapobiegania i zwalczania).

Objawy lenistwa u dzieci (z czego wypływa ta wada i jak się przejawia — jakie stosuje środki zapobiegawcze).

Wychowanie społeczne młodzieży (na jakim podłożu opiera uspołecznianie — jakie środki do tego wyzyskuje — czy napotyka trudności i jak sobie radzi w tych wypadkach).

Budzenie poczucia piękna (jakie przejawy tego poczucia zauważył zdający u swoich dzieci — które przedmioty na-

uczania wyzyskuje w kierunku wychowania estetycznego — jak troszczy się o estetykę klasy i otoczenia dziecka).

Rola przykładu w wychowaniu (co i jak dzieci naśladowują — jakie rodzaje przykładów zdający stara się dawać dzieciom — od czego uzależnia ich działanie wychowawcze — jak neutralizuje wpływ złych przykładów).

Znaczenie sugestji jako środka wychowania (czy i w jakich wypadkach stosuje — jakie strony ujemne tego środka zauważył).

Stosowanie nakazów i zakazów (w jakich granicach i w jakiej formie stosuje te środki — jakie działanie im przypisuje).

Zagadnienie regulami szkolnego (jakie zna rodzaje regulaminów — który z nich uważa za najlepszy — jak wprowadza regulamin w swojej klasie (szkole) — jakie doświadczenie w tym kierunku poczynił).

Rola nadzoru w wychowaniu (kiedy stosowanie tego środka uważa za potrzebne — jak go stosuje i czego stara się unikać).

Oddziaływanie przez pouczenia (co sądzi o wartości tego środka — kiedy i jak go stosuje).

Uznanie, pochwała i nagroda jako środki wychowawcze (w jakiej formie stosuje te środki i w jakich wypadkach — jak ocenia ich wartość na podstawie własnego doświadczenia).

Karność szkolna (jak zdający pojmuje karność i jakie zna jej rodzaje — jakimi środkami osiąga karność w dotychczasowej praktyce).

Stosowanie kar w wychowaniu (jak zapatruje się na znaczenie kar — które kary uważa za dozwolone w praktyce wychowawczej — czy i jakie kary stosuje).

Zagadnienie przymusu, i wolności w wychowaniu (jak się zapatruje na tę kwestję — jak ją rozwiązuje w swoich doświadczeniach).

Organizowanie klasy jako grupy społecznej (co ułatwia, a co utrudnia wytwarzanie świadomości zbiorowej w klasie — jakie typy dzieci napotyka w praktyce i jak na nie oddziałują — jakimi środkami wpływa na urabianie psychiki zbiorowej).

Wychowanie fizyczne w szkole (jak wpływa dom rodzinny — jakie obowiązki ciążą na szkole — jakie środki stosuje i jakie im znaczenie nadaje).

Zadanie wychowawcze szkoły powszechnej (jaką rolę odgrywa szkoła powszechna w wychowaniu obywatelskiem — jakie względy przemawiają za powszechnością i demokratyzacją szkoły).

Uwaga: Zagadnienie przedostatnie może być punktem wyjścia do higieny szkolnej, ostatnie zaś — do organizacji szkolnictwa.

c) Organizacja nauczania.

Ośrodkiem egzaminu z tej dziedziny może być rozważanie lekcji jako konkretnego faktu, z którym zdający w obydwu rodzajach egzaminu mają do czynienia.

Każda lekcja posiada dwie strony: a) materialną (rzeczą) i b) formalną (metodyczną). Pod względem rzeczowym lekcja przedstawia opracowanie pewnego zagadnienia (tematu), stanowiącego część materiału naukowego danego przedmiotu; materiał nauczania ze wszystkich przedmiotów tworzy program szkoły. Rozważanie realizacji programu prowadzi z jednej strony do podręczników, z drugiej zaś — do szczegółowych rozkładów materiału naukowego,

Opracowanie każdego zagadnienia, objętego tematem lekcji, stawia sobie pewne cele konkretne do zrealizowania; analiza tego faktu prowadzi do ustalenia celów nauczania danego przedmiotu, a badanie dalsze tej sprawy prowadzić będzie do celów nauczania szkoły powszechnej, zaś w ostatecznej konsekwencji — do celów nauczania wogóle.

Rozważanie formalnej strony lekcji przede wszystkim wysunie kwestię jej rozplanowania, czyli zagadnienie momentów dydaktycznych, jako odpowiedników kolejnego następstwa procesów poznawczych. W konsekwencji dalszych rozważań tej strony wypłyną następujące kwestje: a) lekcja posiada taką lub inną formę zewnętrzną, zależną od postawy nauczyciela i ucznia (zagadnienie form nauczania); b) opracowywanie nowego materiału musi być oparte na pewnych zasadach, obowiązujących bez względu na charakter przedmiotu (zasady nauczania); c) postępowanie nauczyciela musi wpływać z pewnych założeń logicznych (metody nauczania). Wymienione czynniki ulegają zmianom w zależności od natury przedmiotu, w którym je stosujemy, stąd przejście do zagadnień z metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów.

O powodzeniu lekcji prócz wymienionych czynników decydują jeszcze: a) system nauczania, oparty na zasadach higieny pracy umysłowej (długość lekcji i przerw międzylekcyjnych, dzienna liczba lekcji, tygodniowy rozkład zajęć); b) postawa ucznia w czasie lekcji (zainteresowanie, uwaga, karność); c) osobiste przymioty nauczyciela (znajomość przedmiotu, staranność przygotowania do lekcji, stosunek uczuciowy do przedmiotu i do ucznia).

W ten sposób, biorąc za punkt wyjścia organizację lekcji, możemy ująć całokształt zagadnień z metodyki nauczania, które mają stanowić przedmiot egzaminu praktycznego.

Dla orientacji podaję przykłady zagadnień z metodyki ogólnej:

Wpływ nauczania na wzbogacanie zasobu wiedzy i na rozwój formalny. Cele nauczania poszczególnych przedmiotów z tego stanowiska w programie szkoły powszechnej. Konstruk-

cja i myśl przewodnia programu. Stosunek nauczyciela do obowiązujących programów. Układanie szczegółowych rozkładów materiału. Zasada ciągłości i koncentracji w układzie materiału. Prowadzenie dzienniczków pracy szkolnej. Organizacja lekcji jak jednostki metodycznej. Zasada pogładowości w nauczaniu. Rodzaje i wartość środków pogładowych. Tworzenie zbiorów szkolnych. Rola wycieczek w nauczaniu. Zasada aktywności i samodzielności. Znaczenie pracy ręcznej i kierunku szkoły pracy. Wartość i stosowanie form nauczania. Forma heurystyczna i projekty w nauczaniu. Warunki pytania dydaktycznego. Zasady zadawania pytań i wywoływania odpowiedzi. Rola i cechy opowiadania nauczyciela. Praca domowa ucznia. Sposoby poprawiania zeszytów. Stosowanie formy masowo-indywidualizującej. Zagadnienie doboru pedagogicznego. Środki budzenia zainteresowania i zatrzymywania uwagi ucznia. Metody nauczania w ujęciu ogólnem i szczegółowym. Rola podręcznika w rękach nauczyciela i ucznia. Cechy dobrego podręcznika dla ucznia. Rola czytelnictwa w szkole i poza szkołą. Udział nauczyciela w akcji szerzenia oświaty poza-szkolnej.

Zagadnienia powyższe, aczkolwiek podane są w formie ogólnej, przy egzaminie muszą być opierane na konkretnych faktach, związanych bezpośrednio z pracą szkolną kandydata. Cel ten osiągniemy, żądając od zdającego wyjaśnienia i uzasadnienia jego postępowania, które przejawiał praktycznie w czasie wizytacji (lekcji próbnych), bądź przedstawił w dzienniku pracy szkolnej.

Egzamin z metodyki szczegółowej winien objąć interpretację programów nauczania pojedynczych przedmiotów łącznie ze znajomością używanych podręczników. Ten dział pytań winien być jeszcze ściślej związany z praktyką szkolną nauczyciela.

W interpretacji programów należy uwzględnić: a) rozumienie celów nauczania danego przedmiotu, b) znajomość zakresu materiału naukowego w danym przedmiocie, c) umiejętność realizowania poszczególnych punktów programu. Moment ostatni ze względu na jego znaczenie praktyczne stanowi najistotniejszą część egzaminu z zakresu organizacji nauczania. Za podstawę badania uzdolnień nauczyciela pod tym względem należy przyjąć znajomość wskazówek metodycznych, podanych w programie każdego przedmiotu. W każdym konkretnym wypadku kandydat winien wykazać: w jaki sposób opracowuje z dziećmi dane zagadnienie, jakie rezultaty osiąga, na jakie trudności napotyka i gdzie poszukuje sposobów rozwiązywania tych trudności. Zilustruję tę rzecz na przykładzie. Kandydat, który uczy oddział I w swojej szkole, przeprowadził na egzaminie lekcję próbną z nauki czytania i pisanja. Przy kolokwium obok uzasadnienia toku lekcji i poszczególnych momentów winien być przygotowany na następujące pytania:

jaką metodę zastosował w danej lekcji; czy próbował kiedykolwiek innych metod nauki czytania i co na tej podstawie może powiedzieć o ich wartości; jakiego elementarza używa i co sądzi o jego przydatności do danej metody i do psychiki dziecka; czy zna inne elementarze i jak ocenia ich wartość; jakie wyniki osiąga przy zastosowaniu omawianej metody; w jakim stosunku pozostają te wyniki do rezultatów nauki, przewidzianych w programie; które działy elementarza uważa za najtrudniejsze i dlaczego; jakie trudności specjalne napotyka u swoich dzieci i jak sobie radzi; skąd czerpie wskazówki metodyczne do prowadzenia nauki czytania i pisania. Dalej mogą następować pytania ogólniejsze, żądające wykazania związku danej lekcji ze szczegółowym rozkładem materiału, podania stosunku programu danego oddziału do programu dalszych lat nauczania, wyjaśnienia zgodności celów osiąganych na danym poziomie z celami nauczania danego przedmiotu.

W związku z tem nasuwają się dwie uwagi natury ogólnej. Nie należy się łudzić, że początkujący nauczyciel jest w stanie opanować w sposób wyżej wskazany programy wszystkich przedmiotów udzielanych w szkole powszechnej, a tem bardziej zapoznać się z podręcznikami. Jeżeli nauczyciel pracuje w szkole 7 klasowej, można ograniczyć żądanie do znajomości programów i podręczników tych przedmiotów, względnie tych oddziałów, które kandydat w danym czasie prowadzi. W innych wypadkach z konieczności wypada oprzeć wymagania przede wszystkim na programie języka polskiego i rachunków.

Druga uwaga dotyczy sposobu pojmowania znajomości podręczników. Znać jakiś podręcznik — to znaczy zdawać sobie sprawę z jego wartości naukowej, metodycznej i wychowawczej ze szczególnem uwzględnieniem warunku zastosowania do programu szkolnego. Bynajmniej nie chodzi tutaj o to, aby zdający w szczegółach pamiętał układ i treść podręcznika.

d) Zasady higieny szkolnej.

Przykłady pytań:

Wybór miejsca pod budowę szkoły. Wykonanie budynku szkolnego. Rozmieszczenie sal w budynku szkolnym. Wymiary i urządzenia izby szkolnej. Konstrukcja i wymiary ławki szkolnej. Rozlokowanie dzieci w ławkach. Urządzenia innych sal szkolnych. Oświetlenie, ogrzewanie i przewietrzanie budynku szkolnego. Zawieszanie zajęć w czasie mrozów. Utrzymywanie czystości i porządku w szkole. Zaopatrzenie szkoły w wodę do picia. Umywalnie i kąpiele szkolne. Wewnętrzne urządzenia miejsc ustępowych. Boisko szkolne. Higiena ćwiczeń cięlesnych. Organizacja nauczania ze stanowiska higieny szkolnej. Higiena czytania, pisania, rysunku i robót ręcznych

Warunki higieniczne książek i zeszytów. Choroby dziecięce w wieku szkolnym. Stosowanie środków profilaktycznych. Zamykanie szkoły z powodu chorób epidemicznych. Pomoc w nagłych wypadkach i rola apteki szkolnej. Prowadzenie książki sanitarnej. Nauczanie higieny w szkole powszechnej. Wpływ nauczyciela na podnoszenie warunków higieniczno-zdrowotnych otoczenia dziecka. Higiena osobista nauczyciela i jego pracy zawodowej.

Celem utrzymania tego działu egzaminu na poziomie praktycznym należy od zdających wymagać:

a) znajomości przepisów higienicznych dla szkół powszechnych, zamieszczonych w odnośnym dziale programu;¹⁾

b) umiejętności zastosowania odpowiedniego przepisu do oceny konkretnego faktu ze stanowiska higieny szkolnej.

Żądanie drugie w wypadkach egzaminu we własnej szkole będzie się odnosiło do sytuacji realnej, na którą zdający ma wpływ bezpośredni lub pośredni; natomiast przy egzaminie w innej szkole żądanie będzie się sprowadzało do biernej oceny warunków, jakie w danej szkole kandydat zabierał. W ostatnim wypadku należy tylko pamiętać, aby omawianie warunków higienicznych w obcej szkole nie miało charakteru krytyki osób w tej szkole pracujących.

e) Ustawodawstwo szkolne.

(Organizacja szkolnictwa i administracja szkolna w Polsce)

Postanowienie oświatowe w Konstytucji Polskiej. Zasady ustroju szkolnictwa w Polsce. Typy i rodzaje szkół oraz ich wzajemne ustosunkowanie. Zasada jednolitości systemu szkolnego. Stanowisko szkoły powszechnej w całokształcie ustroju szkolnego. Obowiązki i przymus szkolny. Przyjmowanie dzieci do szkoły powszechnej. Prowadzenie metryki szkolnej. Zakładanie i utrzymywanie szkół powszechnych. Budowa szkół i obowiązki gmin. Układanie budżetów szkolnych. Stopnie organizacyjne szkoły powszechnej. Wymiar godzin na różnych stopniach i organizacja nauczania. Sporządzanie i zatwierdzanie podziału godzin. Podział roku szkolnego. Dni wolne od nauki szkolnej. Zawieszanie nauki z powodu nadzwyczajnych okoliczności. Klasyfikacja uczniów i świadectwa szkolne. Organizacja czytelnictwa i biblioteki szkolnej. Regulamin Rady Pedagogicznej szkoły powszechnej. Zakres działania kierownika szkoły. Przyjmowanie i oddawanie szkoły. Księga inwentarzowa. Nabywanie i przechowywanie pomocy naukowych. Kronika szkolna. Prowadzenie kancelarii szkolnej. Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych. Ustawa o stosunkach służbowych nauczycieli. Prawa

¹⁾ Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Ogólne wskazówki metodyczne. Wychowanie fizyczne. Przepisy higieniczne.

i obowiązki nauczyciela. Odpowiedzialność służbowa. Uposażenie nauczyciela.

Ustrój administracji szkolnej w Polsce. Władze szkolne państwowe i samorządowe. Instancje władz państwowych i zakres ich działania. Tok instancyj i droga służbowa. Najważniejsze przepisy o postępowaniu administracyjnym. Rady Szkole Okręgowe i Powiatowe. Organy samorządu szkolnego na terenie gminy. Skład osobowy i zakres działania Opieki Szkolnej.

Przy egzaminie z tego działu zachodzi obawa, że przybierze on charakter werbalno-pamięciowy, sprzeczny z zasadą praktyczności. Niepodobna byłoby wymagać od zdającego, aby recytował z pamięci treść wszystkich ustaw, rozporządzeń, zarządzeń i okólników, jak również, by dokładnie wymieniał terminy ich wejścia w życie oraz podawał miejsce ogłoszenia. Wymagania pod tym względem należy ograniczyć do rzeczy zasadniczych i koniecznych, które przeciętny nauczyciel może i powinien pamiętać. Natomiast kandydat winien wykazać:

- a) że rozumie treść wskazanego mu na egzaminie przepisu,
- b) że potrafi samodzielnie zastosować przepis do danego faktu.

W pierwszym wypadku zdający odczytuje i interpretuje przepis, który mu egzaminator daje; w drugim zaś — poszukuje odpowiednich przepisów do załatwienia żądanej sprawy. Do ostatniego celu nadawać się będą sprawy następujące: 1) skierować ucznia, który ukończył szkołę powszechną, do seminarjum lub do innej szkoły, 2) zwolnić ucznia od obowiązku szkolnego, 3) pociągnąć do odpowiedzialności rodziców za niedopełnianie obowiązku szkolnego, 4) przeprowadzić uchwałę gminy w sprawie budowy szkoły, 5) uzyskać fundusz na zakup pomocy naukowych, 6) przeprowadzić remont w swojej szkole, 7) ułożyć podział godzin dla szkoły niżej zorganizowanej, 8) załatwić sprawę przeniesienia ucznia do innej szkoły powszechnej, 9) zawiesić naukę z powodu epidemii, 10) uzyskać urlop w czasie zajęć szkolnych, 11) uporządkować sprawy służbowe przed wyjazdem na czas feryj, 12) przekazać szkołę swojemu następcy, względnie przyjąć od poprzednika, 13) wykorzystać swoje uprawnienie na posiedzeniu Rady Pedagogicznej, 14) załatwić akt urzędowy, 15) wnieść rekurs przeciwko orzeczeniu władzy I. instancji, 16) obliczyć swoje uposażenie.

Cały szereg ćwiczeń tego rodzaju można dawać na podstawie ustawy o stosunkach służbowych nauczycieli. Rzecz zrozumiała, że przy takim traktowaniu egzaminu z tej dziedziny zdający musi mieć pod ręką wszystkie te źródła i pomoce, które do załatwienia spraw uzna za potrzebne, a więc dzienniki urzędowe, pragmatykę nauczycielską; skorowidze itp.

f) Nowe kierunki pedagogiczne.

Nauczyciel nowoczesny bez względu na rodzaj i poziom szkoły, w której pracuje, musi iść naprzód z duchem czasu i zdawać sobie sprawę z tego, jakie zmiany zachodzą w otaczającej go rzeczywistości. W tym pochodzie nauczyciel ma przede wszystkim obowiązek śledzenia przeobrażeń, zachodzących w systemach wychowania i nauczania, jako w tej dziedzinie, która z natury jego pracy zawodowej najbliższej musi go obchodzić. Obowiązek ten nabiera tem większego znaczenia w dobie obecnej, w której wszystkie narody kulturalne poszukują nowych form wychowania, a w związku z tem powstają nowe kierunki i całe systemy pedagogiczne, mające niekiedy charakter wprost rewolucyjny. Trudno do prawdy byłoby wyobrazić sobie takiego nauczyciela, któryby nie interesował się temi zagadnieniami i nie usiłował ich poznać przynajmniej z odległości.

Ogólną znajomość nowych prądów w pedagogice kandydat wynosi dziś z zakładu kształcenia nauczycieli, a gruntowniejsze poznanie ich musi zdobyć własną pracą na podstawie lektury. W pracy tej, która powinna być kontynuowana zaraz po wyjściu z zakładu, kandydat może obrać przed egzaminem praktycznym jedną z dwóch możliwych dróg: a) albo utrzymywać i pogłębiać ogólne wiadomości o nowych prądach na podstawie opracowań syntetycznych¹⁾ b) albo też zająć się gruntownem studjowaniem pewnych kierunków (systemów) na podstawie prac źródłowych. Wybór jednej z powyższych dróg zależy od różnych czynników, a przede wszystkim od możliwości zdobycia odpowiednich źródeł książkowych.

Przykłady tematów do opracowania z tej dziedziny:

Krytyka szkoły tradycyjnej. Różnorodne prądy, które wywołały potrzebę reformy szkoły (socjologia, ekonomja, polityka, filozofja, psychologja). Pierwsze próby reformy na gruncie europejskim. Ruch w kierunku wprowadzania pracy ręcznej do szkoły elementarnej w krajach skandynawskich. Koncepcje pedagogiczne Dewey'a w Ameryce. Rozwój szkoły pracy w Niemczech. Poglądy Kerschensteinera w przeciwstawieniu do innych pedagogów niemieckich. Metoda osródków zainteresowań Decroly'ego. System wychowania przedszkolnego Montessori. Szkoła pracy produktywnej Błonskiego. Laboratoryjny plan daltoński. Metoda projektów w nauczaniu. Najnowsze szkoły doświadczalne w Niemczech. Próby stosowania szkoły twórczej w Polsce. Doświadczenia w kierunku stosowania planu daltońskiego w szkole powszechnej.

¹⁾ Opracowania takie zdający znajdzie w książkach: H. Rowida „Szkoła twórcza”, wydanie II i M. Żemnowicza „Problemy wychowania współczesnego”. Wyd. II.

Wymagania z tego działu przy egzaminie mają charakter informacyjno-sprawozdawczy. O zagadnieniach praktycznych może być mowa tylko w tych wypadkach, gdy kandydat czyni pewne doświadczenia w tym kierunku.

Przedstawiony zakres wymagań, obejmujący całokształt działalności nauczyciela, występuje we wszystkich częściach egzaminu praktycznego. W normalnym przebiegu egzaminu wymagania te uwzględniane są w sposób następujący: w czasie wizytacji i w lekcjach próbnych zdający w formie konkretnej i praktycznej przedstawia umiejętność organizacji działalności dydaktycznej i wychowawczej; zaś w pracy piśmiennej i przy kolokwium daje teoretyczne uzasadnienie swojego postępowania oraz zdaje sprawę z tych działań wymagań, których nie można było zbadać doświadczalnie (administracja szkolna, nowe kierunki pedagogiczne). Przy kolokwium zdający udziela również wyjaśnień w sprawie wykonanych i dołączonych do podania prac piśmiennych, o których dalej jest mowa.

IV. Przygotowanie do egzaminu.

a) Uwagi ogólne.

W myśl przedstawionych wyżej celów, charakteru i programu egzaminu praktycznego należy przyjąć zasadę, że każdy nauczyciel może i powinien przygotować się do tego egzaminu zupełnie samodzielnie. Najważniejszym czynnikiem w jego przygotowaniu będzie świadoma i sumienna praca nauczycielska, terenem tej pracy — szkoła, a metodą — doświadczenie, oparte na poszukiwaniu uzasadnień teoretycznych. Z tego założenia wynika, że przygotowanie do egzaminu nie może być zdobyte wyłącznie na drodze mozolnego ślęczenia nad książkami, jak również nie mogą go dać żadne kursy t. zw. informacyjne, które zawsze są oderwane od rzeczywistej pracy szkolnej i posiadają charakter teoretyzujący.

Przygotowanie samodzielne jest tem bardziej możliwe i wskazane, że egzamin praktyczny poza sprawozdaniem z normalnej pracy szkolnej nie stawia żadnych specjalnych wymagań. Każdy nauczyciel w normalnych warunkach musi wykonywać najmniej trojakiemu rodzaju czynności:

- a) poznawać dziecko jako przedmiot oddziaływania wychowawczego,
- b) organizować pracę związaną z nauczaniem,
- c) pogłębiać swoje wykształcenie zawodowe.

W tych trzech kierunkach program stawia właśnie pewne wymagania przy egzaminie praktycznym. Jedyna rzecz specjalna, jakiej program żąda — to utrwalenie i przedkładanie na piśmie śladów pracy w takiej formie, aby można było na tej podstawie ocenić uzdolnienia nauczyciela i wyniki jego pracy.

Tak więc w związku z wymienionymi czynnościami przygotowanie, jakiego programu wymaga, obejmie następujące prace: a) charakterystyki dzieci, b) dziennik pracy szkolnej, c) streszczenia dzieł pedagogicznych.

b) Charakterystyki dzieci.

Wprawdzie przepisy o egzaminie praktycznym nie nakładają na zdających wyraźnego obowiązku przedkładania opracowanych przez siebie charakterystyk, to jednak kandydaci powinni jak najstaranniej prace w tym kierunku przeprowadzać i zdawać z nich sprawę przy egzaminie praktycznym. W ten sposób złożą oni dowód, że rozumieją doniosłość hasła współczesnej pedagogiki: „aby dziecko wychować, należy je poznać“, że czynią usiłowania i wykazują uzdolnienia w kierunku poznawania dziecka, bez czego niemożliwe jest racjonalne wychowanie i nauczanie. Umiejętnie opracowana i przedstawiona na egzaminie charakterystyka przynajmniej jednego dziecka, to najlepszy sprawdzian znajomości psychologii pedagogicznej, to ważny i ciekawy temat do przeprowadzenia kolokwium ze zdającym egzamin.

Chcąc opracować charakterystykę dziecka, musimy wykonać dwa zadania:

a) zebrać w odpowiedni sposób materiał konkretny,

b) uporządkować i powiązać zebrane spostrzeżenia.

Sprawa wykonania pracy piśmiennej, jako rezultatu powyższych zadań, o ile zostały one dobrze wykonane, nie przedstawia poważniejszej trudności.

Odnosnie do pierwszego zadania musimy sobie wyraźnie uświadomić, że w badaniu rozwoju duchowego dziecka jedyną metodą, którą w naszych warunkach posługiwać się będziemy w zbieraniu materiału faktycznego, będzie obserwacja, częściej stosowana jako ekstrospekcja, niż jako introspekcja. Zachowanie się dziecka w czasie lekcji, zabaw i wycieczek, przejawy jego psychiki w pracach ręcznych, rysunkach, wypracowaniach piśmiennych i wyborze lektury — to są najważniejsze źródła z których czerpać będziemy materiał do charakterystyki. Należy tylko umieć obserwować w sposób systematyczny i umieć notować zaobserwowane przejawy psychiki dziecka. Do tego celu należy sobie obrać jeden z istniejących wzorów (schematów), jak np. kwestionariusz hamburski i według niego postępować w zbieraniu materiału. Utrwalenie zbieranych w ciągu dłuższego czasu faktów należy robić w specjalnym zeszycie, posiadającym osobne konta dla poszczególnych cech, względnie stron psychiki, które chcemy zaobserwować i scharakteryzować. Gdybyśmy mieli zamiar posługiwać się kwestionariuszem hamburskim, tytuły działów, dotyczących rozwoju psychicznego, byłyby następujące: a) Rozwój społeczny i moralny. b) Rozwój sprawności fizycznej i zdolności duchowych. c) Aktywność duchowa. Materiał faktyczny będziemy notowali w odpowiednich działach.

łach stopniowo w miarę tego, jak będzie się nasuwał przy obserwacji. Pamiętać przytem musimy o notowaniu konkretnych faktów, na których opierają się nasze spostrzeżenia.

Gdy materiał zostanie w ten sposób zebrany i ugrupowany, należy przystąpić do drugiej części pracy: powiązania spostrzeżeń i wyprowadzenia wniosków. Przy tej czynności musimy pamiętać, aby wnioski wyprowadzać bardzo ostrożnie i motywować je faktami konkretnymi, bez których charakterystyka nie ma żadnej wartości. Przystępując do piśmiennego opracowania wyników naszej pracy, musimy zdecydować się na rodzaj charakterystyki; czy ma mieć formę wolnej charakterystyki, czy też karty indywidualnej według określonego wzoru. Wybór drugiego rodzaju charakterystyki zależy jest od ilości i jakości zebranego materiału.

Do przeprowadzenia charakterystyki pomocne będą następujące prace:

1. M. Librachowa. Charakterystyki szkolne. Praca Szkolna. Rocznik 1929, Nr. 6 i 9.

2. M. Kaczyńska. Badania testowe dla celów szkolnych. Praca Szkolna. Rocznik 1929, Nr. 5.

3. M. Kaczyńska. Badania psychologiczne w szkole powszechnej. Praca Szkolna. Rocznik 1928, Nr. 8.

4. Sokal. Karta indywidualna dziecka.

5. Łazurski. Plan obserwacji cech indywidualnych. Szkoła Powszechna. Rocznik 1922, zeszyt I.

6. H. Rowid. Psychologia pedagogiczna. Rozdział XX. Indywidualność — osobowość.

7. T. Jaroszyński. Metody badań psychologicznych w szkole.

c) Dzienniki pracy szkolnej.

Artykuł 10-ty przepisów o egzaminie praktycznym mówi o konspektach (planach) lekcyjnych, które kandydat winien opracowywać przynajmniej w ciągu ostatniego roku swojej pracy i przedkładać przy egzaminie we własnej szkole. Nie ulega żadnej wątpliwości, że przepisy nie mają intencji żądania takich szczegółowych konspektów, jakie kandydat opracowywał w zakładzie kształcenia. Pisanie takich konspektów nie byłoby rzeczą celową, ani możliwą do wykonania. Celem uniknięcia nieporozumień należy nazywać ten dział pracy nauczyciela „dziennikiem pracy szkolnej”. Prócz tego należy ustalić, że, aczkolwiek przepisy mówią o tem w odniesieniu do egzaminu we własnej szkole, dzienniki pracy prowadzi wszyscy zdający. Różnica będzie polegała tylko na tem, że w wypadku egzaminu we własnej szkole zdający okazuje ten dziennik na miejscu, a przy egzaminie drugiego rodzaju przywozi go z sobą do siedziby Komisji.

Dziennik pracy, prowadzony w grubszym zeszycie (bruljonie) winien zawierać w kolejności chronologicznej wszyst-

kie lekcje, jakie nauczyciel w danym czasie prowadzi. Jest rzeczą wskazaną, aby na pierwszej karcie dziennika wymienione były oddziały, względnie przedmioty, które nauczyciel prowadzi, oraz używane podręczniki.

Dla orientacji, jak taki dziennik powinien wyglądać, podaję dwa przykłady dziennika względnie dobrze prowadzonego.

W z ó r I (nauczyciel uczy przeważnie w jednym oddziale).
Nr. 26 (kolejny dzień nauki w danym roku szkol.).
dnia 4 października 1929 roku.

Plan zajęć:

godz. I	— język polski	w oddz. II
godz. II	— rachunki	w oddz. II
godz. III	— rysunki	w oddz. II
godz. IV	— roboty ręczne	w oddz. II
godz. V	— rachunki	w oddz. III

Przygotowanie:

I. Język polski w oddz. II.

Temat: czytanie stataryczne powiastki p. t. „Mądry Kruczek“.

Cel: a) zrozumienie treści czytanki,

b) podkreślenie objawów życia duchowego u zwierząt.

Plan: 1. Nawiązanie do spostrzeżeń dzieci.

2. Czytanie nauczyciela.

3. Czytanie odstępami przez dzieci i łącznie z tem:

a) objaśnienie niezrozumiałych wyrazów i zwrotów,

b) zgłębianie treści pytaniami,

c) streszczanie odstępów.

4. Zebranie treści w formie opowiadania przez dzieci.

5. Uwydatnienie myśli: dlaczego Kruczek był mądry.

6. Przykłady dawane przez dzieci z życia psów i innych zwierząt.

Środki poglądowe: obrazek stosowny do treści czytanki.

II. Rachunki w oddz. II.

Temat: dodawanie pełnemi dziesiątkami do 100.

Plan: 1. Liczenie pełnemi dziesiątkami jako powtórzenie.

2. Dodawanie pełnych dziesiątek:

a) na konkretach,

b) w przykładach oderwanych.

3. Rozwiązywanie zadań jako zastosowanie.

Środki poglądowe: patyczki w pęczkach, metry taśmowe z papieru, monety.

III. Rysunki w oddz. II.

Temat: rysowanie liścia kasztanu.

Plan: 1. Krótkie omówienie wycieczki.

2. Omówienie kształtu liścia.

3. Próby rysunku na tablicy.
4. Rysunek z natury w zeszytach.
5. Kolorowanie rysunku kredkami.

Pomoce i środki: liście kasztanu i kredki kolorowe.

IV. Roboty ręczne w oddz. II.

Temat: modelowanie kasztanu.

- Plan: 1. Omówienie kasztanu i łupiny.
 2. Modelowanie kasztanu bez łupiny.
 3. Modelowanie w przekrojonej łupinie.
 4. Porównywanie i ocena wykonanych prac.

Pomoce i środki: kasztany z łupinami, plastylina.

V. Rachunki w oddz. III.

Temat: rozwijanie zakresu liczbowego do 1000 setkami i dziesiątkami.

- Plan: 1. Liczenie pełnymi setkami.
 2. Doliczanie dziesiątek do pełnych setek.
 3. Notowanie wyników na tablicy.
 4. Ćwiczenia w odczytywaniu liczb.

Pomoce i środki: kółka — większe = setki i mniejsze = dziesiątki.

Uwagi: I. Materiał wyczerpany. Dzieci zrozumiały treść czytanki i dużo opowiedziały z życia swoich psów.

II. Lekcja poszła łatwo, nie nasuwając żadnych trudności. Na przyszłość pożądane jest większe urozmaicenie materiałem zadaniowym, aby uniknąć monotoni i braku zainteresowania.

III. Temat lekcji okazał się za trudny: dzieci nie mogły odtworzyć rozmieszczenia części liścia złożonego.

IV. Lekcja wzbudziła duże zainteresowanie, a prace dzieci wypadły dość udanie.

V. Rozwijanie zakresu liczbowego w dalszym ciągu idzie łatwo i sprawnie. Lekcja następna obejmie liczby przeważnie w drugiej połowie tysiąca.

Wzór II. (nauczyciel uczy w szkole niżej zorganizowanej). Nr. 15 (20 września 1929 roku).

Godzina 1 — oddz. III+IV.

oddz. III.

Język polski
 Zajęcie głośne:

Temat: pisownia ó w środku wyrazów

- Plan: 1. Wybór wyrazów z czytanki.
 2. Omówienie pisowni tych wyrazów.
 3. Przykłady dawane przez dzieci

Oddz. IV.

Język polski
 Zajęcie ciche:

Temat: ciche czytanie powiastki p. t. „Piątka” i wypisywanie niezrozumiałych wyrazów.

Zajęcie ciche:

Temat: ćwiczenie z książki Szobera na użytek w środku wyrazów.

Zajęcie głośne:

Temat: czytanie statarycznych powiastki p. t. „Piątka”.

- Plan: 1. Objaśnienie wyrazów niezrozumiałych.
2. Podział czytanka na odstępy.
3. Czytanie odstępami i układanie planu.
4. Uwydatnienie myśli przewodniej.

Godzina II — oddz. III+IV.

oddz. III.

Rachunki

Zajęcie głośne:

Temat: obliczanie pola prostokąta.

- Plan: 1. Przypomnienie o prostokącie z oddz. II.
2. Obliczanie pola przez odkładanie jednostek kwadratowych.
3. Zastosowanie mnożenia przy obliczaniu.
4. Wyjaśnienie sposobu zapisywania wyników.

oddz. IV.

Rachunki

Zajęcie ciche:

Temat: rysowanie i wycinanie siatki graniastosłupa kwadratowego.

Zajęcie ciche:

Temat: rozwiązywanie zagadnień na obliczanie pola prostokątów.

Zajęcie głośne:

Temat: obliczanie powierzchni graniastosłupa kwadratowego.

- Plan: 1. Omówienie siatki jako całkowitej powierzchni bryły.
2. Obliczanie pola pojedynczych ścianek.

Zajęcie ciche:

Temat: rozwiązywanie zagadnień na obliczanie pola prostokątów.

3. Znaleźnienie całkowitej powierzchni.
4. Poszukiwanie najprostszego sposobu obliczenia.

Praca domowa: analogiczne zadania praktyczne.

(Podobnie potraktowana jest w tym dzienniku następna godzina historii w tych samych oddziałach oraz dwie ostatnie godziny w połączonych oddziałach I i II, co pomijam dla zwięzłości niniejszej pracy).

W związku z podaniem wzorami należy zwrócić uwagę, że dziennik pracy szkolnej obok tematu i planu lekcji powinien również uwzględniać pomoce naukowe, środki pogładowe, wyszczególnienie ćwiczeń i eksperymentów na lekcji wykonywanych i tematy prac domowych. Bardzo ważną część dziennika stanowią uwagi, umieszczane po przeprowadzonych lekcjach: świadczą one o świadomym i krytycznym stosunku nauczyciela do swojego postępowania i osiąganych wyników. Chcąc nadać dziennikowi bardziej wszechstronne znaczenie, należałoby umieszczać w uwagach ciekawsze spostrzeżenia, dotyczące psychologii klasy, jak i poszczególnych dzieci, oraz utrwaląc również stosowane środki wychowawczego oddziaływania. Wtedy dziennik prowadzony byłby naprawdę dziennikiem pracy szkolnej, a nie tylko dziennikiem nauczania.

Tego rodzaju dziennik, oparty z jednej strony na miesięcznym rozkładzie materiału, z drugiej zaś — na dzienniku lekcyjnym, daje dokładny obraz pracy nauczyciela, świadczy o jego umiejętności przygotowywania się do lekcji i organizacji nauczania, ewentualnie także i wychowania. Właściwie rzecz biorąc, dziennik taki każdy nauczyciel powinien stale prowadzić, nie zaś tylko pod presją egzaminu praktycznego.

d) Streszczenia dzieł przestudjowanych.

W myśl § 6 przepisów o egzaminie praktycznym każdy zdający obowiązany jest przedstawić streszczenie przynajmniej dwóch książek z przedmiotów pedagogicznych lub z administracji szkolnej razem z ogólnym spisem książek i podręczników z tych dziedzin przestudjowanych. Streszczenia te mają na celu stwierdzenie stopnia dojrzałości umysłowej kandydata, a w szczególności — czy potrafi on racjonalnie studjować i pogłębiać swoje wykształcenie. Z tego względu jest to dział pracy równie ważny, jak i poprzednie, i musi być umiejętnie potraktowany.

Przy opracowaniu streszczeń kandydat staje wobec trzech zagadnień:

- a) wyboru odpowiedniej książki,
- b) sposobu umiejętnego czytania,

c) wykonania pracy streszczeniowej.

Wybierając książkę do opracowania, zdający nie może kierować się objętością lub ceną książki, ani innemi względami dla danej sprawy nieistotnemi, lecz powinien wybór swój oprzeć z jednej strony na wartości aktualnej, jaką dana książka przedstawia, z drugiej zaś — na własnych zainteresowaniach lub innych właściwościach psychicznych. Do streszczania nie należy zatem wybierać: a) książek przestarzałych i bezwartościowych, jak „Pedagogika“ Baranowskiego, „Metodyka nauczania języka ojczystego“ Osterloffa; b) książek tak treściwych, że właściwie niepodobna ich streszczać, jak: „Zarys dydaktyki“ Sośnickiego lub „Uwagi metodyczne o nauczaniu historii Bobka.

(Dok. nast.)

Recenzje.

„Kultura wsi“. Biuletyn XIII Konferencji oświatowej, poświęconej zagadnieniu kultury wiejskiej w Polsce. (Łowicz, 10, 11, 12 stycznia 1930 r.) Ministerstwo W. R. i O. P. Warszawa 1930, str. 187 + 3 fotografie.

Dziś, gdy prace Władysława Grabskiego („Wychowanie gospodarcze społeczeństwa“, Wa. 1929 i „Kultura wsi polskiej i nauczanie powszechne“ Wa. 1929) postawiły na porządku dziennym zagadnienie przystosowania szkolnictwa powszechnego do potrzeb wsi — z uznaniem powitać należy wszelką inicjatywę zmierzającą do wyświeślenia problemu, tak istotnego dla rozwoju kultury polskiej, a zarazem tak głęboko wrzynającego się w strukturę społeczną, jakim jest problem kultury wsi. Problem ten był przedmiotem rozważań konferencji oświatowej w Łowiczu w dniach 10 — 12 stycznia 1930 r., zorganizowanej przez Wydział Oświaty Pozaszkolnej Ministerstwa W. R. i O. P. Grono uczestników — poza reprezentantami ministerstwa oświaty — składało się z badaczy naukowych i pracowników oświatowych. Referaty, nad którymi toczyły się żywe bardzo niekiedy dyskusje, rozpadały się na kilka grup: „Istocie kultury ze szczególnem uwzględnieniem kultury wiejskiej w Polsce“ poświęcone były referaty profesorów M. Limanowskiego i Fr. Bujaka. „Źródła kultury ze szczególnem uwzględnieniem kultury wiejskiej w Polsce“ starał się wyświecić w swym referacie prof. J. St. Bystron. „Wzajemnym wpływom cywilizacyjnym i kulturalnym wsi i miasta“ poświęcony był referat dyr. I. Solarza, prof. H. Radlińska omówiła sprawę „możności celowego oddziaływania na rozwój kultury ze szczególnem uwzględnieniem kultury wiejskiej w Polsce“, wreszcie wizyt. J. Cierniak zajął się kwestją „widowisk i uroczystości wiejskich w Polsce“.

Jak już z samego przeglądu treści widać, zasięg tema-

tów i zagadnień, stanowiących podstawę obrad konferencji, był bardzo obszerny i rozległy. Nie było więc możliwe w takich warunkach zdobyć się na ustalony i skryształizowany jednolicie punkt widzenia w ujęciu omawianych zagadnień. Starły się niekiedy poglądy biegunowo sprzeczne, z przebiegu konferencji jasno widać, jak skomplikowane i zawiłe jest całe zagadnienie kultury wsi. Wyczuć się dawała jednak zgodna troska o ochronę wsi przed zurbanizowaniem, wyczuć się dawało dążenie do znalezienia takiej formy współżycia wsi i miasta, któraby ochroniła z jednej strony wieś przed ujemnymi stronami kultury miejskiej, a z drugiej dała jej możność korzystania w jak najszerzej mierze ze zdobyczy technicznych, materialnych i umysłowych kultury miejskiej. Konferencja łowicka była próbą szukania tej drogi. Nie było jej zadaniem i nie leżało w ramach jej możliwości wytyczanie dróg rozwojowych tego zawiłego zadania. Ale samo nasświetlenie zagadnienia przez wybitnych znawców przedmiotu, jak prof. Bujak i prof. Bystron, samo zetknięcie się teoretyków — naukowców i praktyków — pracowników oświatowych, sama wymiana myśli jest silnem pchnięciem sprawy naprzód. I w tem może leży wartość konferencji łowickiej, że ożywiła dyskusję w tej sprawie, że dała podjętę i inicjatywę w tym kierunku. Należy wyrazić tylko może żal, że konferencja łowicka stosunkowo mało miejsca poświęciła roli szkolnictwa powszechnego w urabianiu kultury wsi. To pierwszorzędnej wagi zagadnienie — śmiało lecz jednostronnie postawione przez Władysława Grabskiego — zasługuje w pełni na wszechstronne, gruntowne i sumienne zbadanie. Prace Grabskiego i konferencja łowicka — to dopiero etapy wstępne. Coraz silniej jednak wyrasta z potrzeb rozwijającego się szkolnictwa konieczność naukowego, ściśle obiektywnego, wolnego od przemijających tendencji politycznych zbadania zagadnienia stosunku szkolnictwa powszechnego do potrzeb i kultury wsi. Naukowe ujęcie tego o niesłychanej doniosłości dla rozwoju kultury narodowej problemu staje się jednym z piekących postulatów chwili obecnej.

Jan Hulewicz.

O. Decroly, prof. uniwersytetu w Brukseli, **R. Buyse**, inspektor szkolny, *La Pratique des tests mentaux*, str. XVI—402 60 fr. Przedmowa Henryka Piéron'a, Biblioteka psychologii dziecka i pedagogiki, Tom V. Księgarnia Feliksa Alcana, Paryż 1928.

Metody eksperymentalne znajdują się dziś w pełnym rozwoju, w różnych dziedzinach nauki; w pedagogii dążą do ulepszenia postępowania wychowawczego oraz do lepszego socjalnego użytkowania materiału ludzkiego przez wybór sprawliwszej i odpowiedniejszej kariery. Dawniej metody psychologiczne eksperymentalne nie miały dostępu do szkół, dziś znajomość psychotechniki rozpowszechnia się coraz bardziej. Ażeby ułatwić

badania psychologiczne w szkole, dwaj znani autorowie przystąpili do przygotowania odpowiednich narzędzi. Decroly i Buysse, to praktycy i teoretycy, wychowawcy i psychologowie; cechy te pozwoliły im udostępnić metody eksperymentalne środowisku szkolnemu, dają oni praktykom do rąk instrument, który przyczyni się do rozwoju psychotechniki, używając jej metod, używanych w całym świecie, a szczególnie w Stanach Zjednoczonych; przy pomocy metod podanych w „*Praktyce testów*“, udogodnili autorowie poznanie dzieci, określenie ich poziomu intelektualnego, ocenę regularnego rozwoju, ułożenie profilu psychologicznego, scharakteryzowanie uzdolnień i przeprowadzenie orjentacji zawodowej.

Celem szczegółowego zapoznania się z testami amerykańskimi, autorowie odbyli w r. 1922 podróż do Ameryki. Z początku zamierzali wydać większą pracę, lecz trudności finansowe opóźniły znacznie wydawnictwo, a w międzyczasie wyszły książki, traktujące ten sam przedmiot, a mianowicie: Claparède'a: „*Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*“, Paryż, Flammarion, 1924 — dalej S. i L. Pressey'a: „*Initiation à la méthode des tests*“, przekład Duthis'a, (Paryż, 1925), oraz R. Ledent'a i Wellens'a: „*Précis de Biométrie*“, (Liege 1923. Aby uniknąć powtarzania, autorowie opuścili materiał znajdujący się w dziełach wyżej wymienionych, a rozszerzyli wiadomości, pozbicie tam podane, oraz uwzględnili nowe działy.

„*La pratique des tests mentaux*“ stanowi część praktyczną, drugi tom (część teoretyczną) ukazał się w bieżącym roku, p. t.: „*Introduction à la pédagogie quantitative*“, gdzie autorzy analizują problem inteligencji, przedstawiają sposoby testów, metodologię pomiarów psychologicznych; w części praktycznej rozwinęli autorowie badania indywidualne, omawiając szeroko: 1) rewizje, modyfikacje i transformacje skali Bineta, 2) testy praktyczne. 3) testy analityczne. Wiele miejsca poświęcono testom kolektywnym, werbalnym i obrazkowym. Zastosowanie ułatwiają podane na końcu każdego rodzaju testów szczegółowe przykłady, wyniki i rezultaty badań oraz sposoby obliczania i sprawdzania. W części praktycznej wykazali autorowie znaczenie metody testów, jako pomocniczego środka wychowawczego. 1) Testy są pomocne w ocenie wartości jednostki bez względu na nabyte wiadomości szkolne, 2) ujawniają wrodzone uzdolnienia i nabyte, oraz przyczyniają się do ich urzeczywistnienia przez dobór odpowiednich metod, 3) zastosowane w podobnych warunkach pozwalają z większą pewnością porównywać rezultaty, otrzymane w różnych krajach, w różnym czasie i zebrane wśród różnych jednostek. 4) ponieważ testy są odccho- wane na podstawie większej ilości dzieci, przeto przy ich pomocy można obiektywnie umieścić jednostkę w grupie, stosownie do jej wieku rzeczywistego i umysłowego, oraz jej środowiska. Zdaniem Decroly'ego, testy powinny zastąpić egzaminy i konkursy, na podstawie których przecie nie można sądzić o war-

tości jednostki, o przyszłym zawodzie, względnie przydzielać ją do pewnej grupy. Z drugiej strony testy nie przeszkadzają próbom wiadomości szkolnych, ale nawet istnieją testy szkolne, na których przeprowadzono standaryzację, ocechowanie wieku szkolnego i chronologicznego. Przy badaniach testowych nie istnieją objawy denerwowania się tak nieprzyjemne dla wyników. Decroly dochodzi do konkluzji, że w obecnej chwili otrzymanie lepszej wydajności w każdej dziedzinie jest koniecznością a metoda testów może być uważana jako środek nadzwyczajny w postępie ludzkości, zaś ludzie odpowiedzialni za ten postęp spełnia swoją misję, jeśli się przyczynią do większego zastosowania testów w różnych dziedzinach życia. Wprawdzie można postawić liczne zarzuty, lecz nie zasadom testów, ale ich aplikacji, którą można zmienić lub ulepszyć; wiele obiektyw musi odpaść, jeśli się weźmie pod uwagę rolę statystyki w ocenie wartości testów, ich kontrolę.

Zajmiemy się obecnie „Praktyką testów”. Książka dzieli się na dwie części; I-sza traktuje o indywidualnem badaniu, II-ga o badaniach kolektywnych. Część I rozpada się na trzy rozdziały; w pierwszym podano testy dotyczące oceny poziomu umysłowego, w drugim analityczne testy inteligencji, w trzecim testy praktyczne (*performance*). W pierwszym rozdziale omawiają autorowie skalę metryczną Bineta-Simona, jej zastosowanie w obcych krajach i poczynione w niej zmiany.

A) Zastosowanie w obcych krajach; sprawozdanie, krytyka. 1) Badania Decroly'ego i panny Degand; Opublikowano pierwsze zastosowanie w r. 1906 (*Arch. de Psych.* VII. i w r. 1910, T. IX). Wykazano, że początkowe testy są łatwe, końcowe za trudne, dają różne rezultaty, zależnie od środowiska, wiele w nich naleciałości książkowych, nie badają zupełnie rozwoju motorycznego ani tendencji uczuciowych.

2) Rewizja Goddarda, przedsięwzięta w Vineland (New Yersey, Stany Zjednoczone) przeprowadzona na 2.000 dzieciach. Goddard stwierdził, że na 100 badanych jest 4 nadnormalnych, 15 subnormalnych; zarzuca on, że testy są za trudne, że uczniowie zaawansowani w testach, nie są zaawansowani w nauce; zauważył, że więcej opóźnionych jest wśród chłopców, że dzieci miejskie są bardziej rozwinięte. Sam ulepszył skalę i wprowadził test Healy'a, który został też wzięty przez Termana i Childsa.¹⁾

3) Modyfikacje Meumanna: Meumann klasyfikuje testy na trzy grupy: a) rozwojowe, b) inteligencji i uzdolnień, c) środowiska szkolnego, rodzinne. Modyfikacje Meumanna nie znalazły zastosowania w Niemczech.

4) Przystosowanie Bobertaga: Przeprowadził standaryzację skali, dodał kilka nowych testów, pierwszy zaczął obliczać iloraz inteligencji podany przez Sterna.

¹⁾ Goddard, Revision of Binet Scale, Training School Bulletin, VIII, 1911.

5) Poprawa Weigla: Weigl poprawił skalę Bobertaga, zmieniając test 2 dla dzieci pięcioletnich i 3, 7, dla dzieci 11 i 12 letnich.

6) Rewizja Termana: Skala Termana tak dobrze u nas znana i która największe znalazła zastosowanie.

7) Rewizja Kuhlmana, prof. uniwersytetu w Minnesocie. Praca jest wartościowa, bo uzupełnia skalę Bineta, dając testy dla dzieci od 3 miesięcy do 15 lat; dodał też cały szereg testów swoich, w tem wiele testów niewerbalnych.

8) Modyfikacje Saffioti'ego: W zasadzie godzi się na metody Bineta, lecz ocena rezultatów wydaje mu się arbitralna; nie mają testy Bineta wielkiej wartości, ponieważ nie są ułożone wedle wzrastających trudności; Saffioti dzieli testy na pięć grup, biorąc za podstawę stopniowanie trudności, zmienia też ocenę rezultatów. Wykazuje, że nie można mierzyć czystej inteligencji, ponieważ w jej rozwoju zaznacza się silnie wpływ środowiska. 9) Nadto wspomnę o modyfikacji Jaederholma który wprowadził liczne zmiany do skali Bineta. i 10) rewizji Burta, psychologa szkolnego w Londynie, która zasługuje na specjalną uwagę.

Wkońcu podają autorowie osobiste uwagi krytyczne o skali Bineta, sformułowane w 8 punktach, oraz tablice Burta i Sterna, porównujące wiek realny i umysłowy, oznaczony przy pomocy testów różnych badaczy.

B) Transformacje skali Bineta. W części drugiej rozdziału pierwszego autorowie przedstawili w przejrzysty sposób transformacje skali Bineta, a mianowicie skalę punktową Yerkesa, oraz modyfikację dokonaną przez Herringa, prof. w Teacher's College w Nowym Jorku, a idącą w kierunku uproszczenia skali Bineta; skala jest nieco zbliżona do „Point-Scale” Yerkesa. W części drugiej podano skalę prof. de Sanctis, stopniowaną i nie wymagającą dużo czasu; o skali tej wyrażono trafne krytyczne uwagi. W części trzeciej umieszczono projekt skali, służącej do pomiarów inteligencji dzieci głuchoniemych, którą ułożył Henderschée. Rozdział drugi poświęcono analitycznym badaniom inteligencji, a szczególnie profilom psychologicznym Rossolima i Vermeylena; rozdział kończą autorowie przedstawieniem testów Habermana, który cpał się na testach Bineta, nie zgrupował ich jednak wedle wieku, lecz wzrastających trudności, a zbliżając się do Rossolima, stara się oznaczyć sześć uzdolnień: uwagę, pamięć, uczucie, zdolność rozumowania, kombinacji, zdolność nabywania wiedzy. Uzdolnienie 1, 3, 6, jest w stosunku pośrednim z inteligencją, zaś, 2, 4, 5, w bezpośrednim.

Testy praktyczne, zwane przez Amerykanów „*performance tests*” są omówione w rozdziale trzecim; nie odwołują się one do znajomości języka, a polegają specjalnie na pewnej realizacji praktycznej podanych zagadnień, manipulacji, konstrukcji me-

chanicznej; w języku francuskim nazwano te testy „*épreuves d'intelligence pratique*”; wymagają one rozwiązania na materiale konkretnym, bez posługiwania się mową. Do tych testów zaliczyli autorowie „*labirynt*” Porteus'a, dalej testy „*formboard*”; są to tablice o różnych ruchomych formach, które należy umieszczać w odpowiednich im miejscach. Do mierzenia inteligencji mechanicznej podano testy Stenquista, test skrzynkowy Decroly'ego i Thorndicke'a.

Księgę drugą przeznaczyci autorowie na kolektywne testy inteligencji. Badania kolektywne rozpoczął jeszcze w r. 1893 Rice, lecz zastosowanie na większą skalę znalazły one w Ameryce podczas mobilizacji, w okresie wojny światowej; później prześczerpiono je na grunt szkolny, gospodarczy, sądowy, zawodowy. Pierwszą serję testów grupowych opracował Artur Otis, pod kierownictwem Termana były one punktem wyjścia w opracowaniu testów „*Army Alpha*”. Egzamin kolektywny ma na celu zdać sprawę ze złożoności grupy, co umożliwia porównanie między sobą grup i jednostek; stwierdzenie wpływu wywarłego przez nauczanie, wreszcie obliczenie korelacji, która jest sprawdzianem wartości testów. W rozdziale pierwszym skreślono ogólne uwagi o testach, ich historyczny rozwój, treściwe a rzeczowe porównanie stron dodatnich i ujemnych testów indywidualnych i kolektywnych.

W rozdziale drugim przedstawiono kolektywne badania werbalne, a więc „*Army Test*”, testy armji St. Zjedn., opracowane przez wielu psychologów, dalej „narodowe testy inteligencji”; testy te ułożyło grono profesorów, zgromadzonych w „*National Council of Research*”. (Yerkes, Haggerty, Terman, Thorndicke, Whipple); do ich dyspozycji oddał „*General Board of Education*” 25.000 dolarów; testy te przeznaczono specjalnie do badań dzieci szkolnych, od 8 do 18 lat. Testy charakteryzują się tem, że wymagają mało czasu i wprowadzają dobrą kontrolę ich wartości. „Narodowe testy” zastosowano we Francji. Po testach „narodowych” umieszczono testy „*Army Alpha*”, zmienione i zastosowane do użytku szkolnego; rezultaty podobnie jak w „*Army Alpha*” oznacza się punktami. Po „narodowych” testach zaczęły się mnożyć liczne skale, dla przedszkoli, niższych szkół powszechnych, wyższych klas szkół powszechnych, szkół średnich i wyższych; najbardziej rozpowszechniła się skala Otisa „*Advanced examination*”, oraz testy kolektywne Termana dla dzieci od 7 do 12 lat i od 13 do 18 lat, składające się z 185 zadań dobrze obmyślanych. Do mierzenia uzdolnień lingwistycznych i rozumienia lektury służą testy kolektywne stanfordzkie. W dalszym ciągu omawiają autorowie testy zdolności umysłowych Millera, testy inteligencji Haggerty'ego, Monroe'a i Buckingham'a, testy kolektywne Whipple'a, Thorndicke'a, Ballarda, testy Instytutu Carnegie'go oraz ich adaptacje, francuską i hiszpańską.

Rozdział ten kończą testy „ekonomiczne”, stosowane bez-

pośrednio do wszystkich uczniów, a więc testy Chapmana, prof. w Yale (St. Zjedn.), testy kolektywne Ballarda, insp. szkol. w Londynie oraz ich zastosowanie w Belgii, wreszcie testy „ekonomiczne” Decroly’ego, skombinowane na podstawie testów amerykańskich, a służące do pre-selekcji wybitnie uzdolnionych uczniów ostatniej klasy szkoły powszechnej. Rozdział trzeci poświęcono metodom kolektywnym niewerbalnym, w których znajomość języka stanowi rolę drugorzędną. Na pierwszy plan podano testy „Army Beta”, testy kolektywne nie-werbalne, Otisa, Haggerty’ego (Delta I), S. R. Pressey’a.

Na końcu książki podano bibliografię. dotyczącą testów. Można by dyskutować, dlaczego autorowie wybrali właśnie te testy, a nie inne, dlaczego opuścili cały szereg ważnych testów; nie umieszczono np. testów Dawida, o których autor mimoходом wspomina na str. 358, (Decroly podaje swoje testy, tak zwane „układanie obrazków”, które tem różnią się od testów Dawida, że wszystkie sceny są przedstawione, jednak nie-uporządkowane, próba zaś polega na uporządkowaniu logicznem), oraz na str. 367, (przy okazji omawiania swoich testów „skutki i przyczyny”, które są bardzo zbliżone do testów Dawida). Musi się jednak postawić jeden zarzut autorom, a mianowicie, że wciągnęli de zbioru wiele testów o wartości nieraz trzeciorzędnej, niektóre testy przedstawiono i opisano tak ogólnie, że nie mają żadnej wartości praktycznej, bo na podstawie tego opisu nie mógłby tych testów zastosować nawet fachowy psycholog; testy te niepotrzebnie zwiększyły objętość książki spełniają może rolę raczej historyczną i rejestracyjną. Pewne zastrzeżenia budzi też układ książki. W ogólności dzieło jest wartościowe, daje przegląd rozwoju skali Bineta w różnych krajach, omawia szerzej skalę Yerkesa, a największą może zasługą jest zapoznanie z testami amerykańskimi.

Książka nie nadaje się dla nauczycieli, którzy nie są psychologami fachowymi, jakkolwiek życzeniem Decroly’ego było, ażeby książka przedostała się do szkół i tam znalazła zastosowanie. Autorowie ufawili prace psychologom szkolnym, bo zebrali materiał rozprószony po licznych dziełach; do pełnego korzystania z tego zbioru, trzeba mieć dobre przygotowanie z psychologii eksperymentalnej, gruntowną znajomość naukowych metod badań i niezbędne zdolności do głębszej analizy funkcyj umysłowych.

Albin Jakiel.

Nauka Polska t. XII. Materiały do spisu instytucji i towarzystw naukowych w Polsce (Archiwa, Muzea, Biblioteki, Towarzystwa i Instytucje naukowe) Supplement do t. VII. *Wydawnictwo Kasz im. Mią-nowskiego.* Warszawa, Pałac Sztaszica, 1930. Str. X—359, cena 12 zł.

Ostatni tom „Nauki Polskiej” jest uzupełnieniem i kontynuacją wydanych przed trzema laty „Materiałów do spisu instytucji i towarzystw naukowych w Polsce” t. VII wydawnictwa. Jest niezbędnem uwspółcześnieniem tej księgi informacyjnej i inwentarza obiektów naszej kultury naukowej.

Działy pierwsze, poświęcone archiwom, muzeom i bibliotekom w dalszym ciągu posuwają naprzód udostępnienie uczonemu nieznanych często dotychczas materiałów do pracy naukowej, dając wiadomości najświeższe, uzyskane z pierwszej ręki. Ostatni dział informuje o organizacji i celach towarzystw i instytucjach naukowych w Polsce, notuje zmiany, które zaszły w opisach podanych przed trzema laty, podaje instytucje nowo założone w tym czasie. Księga ta daje więc obraz prężności organizacyjnej naszej nauki w ostatnich trzech latach oraz żywego jej tętna zarówno w dziedzinach teoretycznych, jak i w zakresie zagadnień nasuwanych przez przemysł, palących zagadnień życia codziennego.

Nauka Polska, jej potrzeby, organizacja i rozwój t. XIII Warszawa 1930, str. IX—279. *Wydawnictwo Kasy im. Mianowskiego.*

Jest to znowu normalny tom czasopisma naukoznawczego. Pierwsza rozprawa p. t. „Religia i nauka” pióra *Czesława Białobrzelskiego*, profesora fizyki teoretycznej Uniwersytetu Warszawskiego, jest rozważaniem uczonego, który od strony swej specjalności zbliża się do tego wielkiego zagadnienia. Zdaniem autora najściślejsza z nauk o przyrodzie, współczesna fizyka teoretyczna, oddaliła się od wykrywania praw rządzących faktami podległymi bezpośredniej obserwacji. Na podstawie danych zmysłowych fizyka wyjaśnia ukryty mechanizm nieuchwytny dla zmysłów. Praca naukowa staje się poszukiwaniem motywów do uwierzenia w teorię, która najprościej, najharmonijniej fakty wyjaśnia. Dlatego też autor nie widzi trudności w przyjęciu religijnego poglądu na świat, jako wyjaśniającego zagadnienia nierozwiązalne na drodze naukowej, rozwiązującego je harmonijnie i twórczo. Zagadnienia stosunku nauki i religii dotyczy też szereg recenzji zawartych w tym tomie.

Następny artykuł pióra *St. Małkowskiego* poświęcony jest zagadnieniom polskiego muzealnictwa przyrodniczego i krajoznawczego. Według obliczeń autora liczba muzeów takich w Polsce wynosi 50, ponadto 20 istniejących zbiorów w sprzyjających warunkach może się rozwinąć w muzea, a projektowane jest założenie jeszcze 10. Na podstawie analizy istniejących braków, które odbijają się ujemnie na wartości naukowej zbiorów, autor dochodzi do zasady, iż pożądanem jest, aby każda jednostka geograficzna czy etnograficzna posiadała tylko jedno muzeum regionalne (lista takich jednostek opracowana przez autora obejmuje 33 numery), przez co uniknie się rozbieżności. Oparcie naukowe dla muzeów regionalnych winny stanowić centralne muzea specjalne w rodzaju istniejącego Państwowego Muzeum Zoologicznego. — W dalszym artykule prof. *Z. Weyberg* zastanawia się nad stanem i potrzebami tak zaniedbanych u nas nauk mineralogicznych.

Dalej idzie dział archiwalny: *Polonica zagranicą*. Pierwsza jego część, zamieszczona w obecnym tomie, obejmuje Austrię, Czechosłowację, Rumunię i Węgry. We wstępie histo-

rycznym prof. *Jan Dąbrowski* dowodzi, iż kraje te pomimo różnic etnograficznych i antagonizmów politycznych stanowią jedną całość historyczną i kulturalną. Dalej prof. Dąbrowski rozpatruje stosunki polityczne, handlowe i kulturalne, jakie łączyły nas z krajami naddunajskimi, i stan ich opracowania naukowego. Część szczegółowa w opracowaniu dra Karola Piotrowicza podaje w alfabetycznym porządku miejscowości, według państw, wiadomości o tak obfitych w tych krajach polonicach archiwalnych, bibliotecznych i muzealnych, pomnikach i nagrobkach Polaków oraz o miejscowych polskich instytucjach kulturalnych. Spis ten obejmuje długi szereg wiadomości po raz pierwszy przeważnie wydobytych i stanie się niezbędną pomocą dla wszystkich zainteresowanych naszymi stosunkami z krajami naddunajskimi.

Dział organizacji nauki zagranicą obejmuje 2 prace: o Norwegii opracowaną przez *Ivara Lundego* pod kierunkiem profesora języków słowiańskich w Uniwersytecie w Oslo *O. Brocha*, oraz artykuł o nauce w Szwajcarii, którego autorem jest *Daniel Secretan*, sekretarz Szwajcarskiej Komisji Współpracy Umysłowej.

Tom uzupełnia krajowa i zagraniczna kronika życia nauki, obfity dział recenzji oraz po raz pierwszy ułożona bibliografia naukoznawcza, począwszy od 1928 r. do ostatnich dni.

Zet.

„*Filomata*“, miesięcznik pod redakcją *Ryszarda Ganszyńca*. Lwów, rocznik 1929.

W dobie oszałamiającego rozwoju techniki, w dobie radja i dźwiękowca, w dobie rekordów i „wyczynów“ sportowych, gdy zainteresowania młodzieży coraz bardziej odwracają się od zagadnień intelektualnych, od książki — aktualną i piekącą potrzebą staje się obrona humanistyki. W naszą coraz bardziej materialistyczną i ahistoryczną epokę wnosi humanistyka wiew idealizmu, tchnienie epok minionych, uczy poszanowania dla tradycji kulturalnej. Nie potrzeba chyba dodawać, że kultura klasyczna z pośród innych działów humanistyki gra tu rolę pierwszorzędną. I gdy dziś nadmierny kult wychowania fizycznego — niekiedy niestety popierany przez czynniki oficjalne — zaczyna się coraz bardziej panoszyć ze szkodą dla kultury intelektualnej, dziś z radością powitać należy sukces, jaki ma wychodzący od roku 1929 miesięcznik dla młodzieży „*Filomata*“. Pozostając pod sprężystą redakcją profesora Uniwersytetu lwowskiego Dra Ryszarda Ganszyńca, stawia sobie za cel obronę ideałów humanistycznych i studjów klasycznych. Nie mogąc w krótkiej notatce omówić dokładnie jego bogatej treści, ograniczam się do podania kilku rysów najcharakterystyczniejszych. „*Filomata*“, świadom tego, że młodzieży nie wolno podawać rzeczy autorów miernych, potrafił skupić na swych łamach elitę uczonych, literatów i peda-

gogów polskich, którym drogą jest kultura antyczna. Nazwiska Zielińskiego, Sinki, Kleinera, Stanisława Lempickiego, Parandowskiego, Wittlina, Śmiałka, Klingera i wielu innych dają gwarancję wysokiego poziomu naukowego. Takim doborem współpracowników nie może się poszczycić chyba żadne polskie czasopismo dla młodzieży. Drugim naczelnym rysem pisma to gorący entuzjazm i szczerze, nieklamane ukochanie antyku, jakie bije z każdej karty pisma. I ów entuzjazm jest zapewne przyczyną, że pismo potrafiło się prawie zawsze pozbyć akademickiej sztywności, że jest żywym, że umie ukazać antyk od jego strony wieczystej a zarazem aktualnej. Będąc pismem popularnym jest zarazem propagatorem naukowej znajomości kultury starożytnej, podanej w formie lekkiej i przystępnej. Żywe błyski humoru na jego kartach, nawiązanie kontaktu z młodzieżą świadczą o trafnym ustosunkowaniu się pisma do zagadnień życia młodzieży.

W pełni godząc się z sądem prof. Juljusza Kleinera („Filomata“, nr. 2.) że, „zerwanie z klasycyzmem to zerwanie z naszą własną przeszłością“ — radośnie powitać należy zasłużony sukces „Filomaty“. Słuszność idei, którą reprezentuje, wysoki poziom naukowy, żywość i aktualność, wreszcie ów urok piękna estetycznego jakim tchnie całe pismo, będące pierwszorzędną propagandą antyku - wszystkie te czynniki razem wzięte winny się przyczynić do jak najszerszego spopularyzowania „Filomaty“ wśród naszej młodzieży.

Jan Hulewicz.

Kronika pedagogiczna

Zjazd Kół krajoznawczych Młodzieży Szkolnej P. T. K. w Krzemieńcu 30/VI — 2 VII 1930 r. Od czterech lat odbywają się corocznie Zjazdy Kół kraj. Młodz. Szk. Gościły je u siebie kolejno: Kraków, Wilno, Poznań a ostatnio w b. r. Krzemieniec. Zjazdy dają młodzieży możliwość podzielenia się doświadczeniami, zdobyciami w dotychczasowej pracy krajoznawczej, pozwalają wspólnie omówić i uzgodnić plany prac na przyszłość, a przedewszystkiem dają sposobność do osobistego zetknięcia się młodzieży z różnych stron Polski, poza tem staje się każdy Zjazd poglądową lekcją historii, geografii, geologii, etnografii regionalnej, jednym słowem idealną „wycieczką krajoznawczą“.

Na Zjeździe w Krzemieńcu zebrało się około 500 uczestników, członków i opiekunów, 38 kół krajoznawczych Mł. Szk. Reprezentowane były wszystkie dzielnice Polski, wszystkie typy szkół: Kola szkół powszechnych, (Włocławek, Piaski Luterskie, szkoły średnie, gimnazja, seminarja nauczycielskie, szkoły handlowe, Poznań, Wilno, Kraków, Gniezno, Sosnowiec, Warszawa, Bobrek Cieszyński, Biał., Kielce, Bochnia i t. d. i t. d.) aż do akademickiego

Kola krajoznawczego uczniów. Uniw. Jagiell. Program Zjazdu obejmował prócz obrad Kół, referaty: o Liceum Krzemienieckim, o geologii, krajobrazie i historii Krzemieńca. Złożono wieniec na grobie Wilibalda Bessera, (patrona Kola krzemienieckiego), odbyło wycieczkę do grobowca matki Słowackiego, na górę Krzyżową, ulicę Słowackiego, na górę królowej Bony. Zwiedzono architektoniczne zabytki Krzemieńca kościoły, cerkwie, dworki, zajazdy, zabudowania i ogrody Liceum, wreszcie ostatni dzień zjazdu poświęcono na całodzienną wycieczkę w okolicy Krzemieńca dla poznania wsi wolińskich: Żaloby, Bereśce, Boża Góra, Podleśce. W pierwszy dzień Zjazdu wieczorem złożyło Kolo krzemienieckie na dziedzińcu licealnym „Hold Słowackiemu”. Deklamacja poezji Słowackiego i odegranie sceny z Balladyny stworzyły prawdziwie artystyczną całość, a zarówno scena, jak pomysłowe dekoracje i oryginalne b. piękne stroje były dziełem rąk własnych Młodzieży licealnej. Po „Holdzie” odbyła się wieczornica z tańcami przy czynnym udziale wszystkich Kół. Drugi wieczór Zjazdu zajęły produkcje Kół: tańce ludowe śląskie, śpiewy kaszubskie, dramatyzowane sceny z życia zaścianka litewskiego i t. p.

Osobny punkt programu stanowiło otwarcie i zwiedzenie wystawy, która zgromadziła całoroczny dorobek prac krajoznawczych wszystkich prawie Kół młodzieży. Ogromna rozmaitość prac świadczyła o wielostronnych zainteresowaniach Kół. Widzieliśmy na wystawie czasopisma krajoznawcze, wypełnione oryginalnymi artykułami młodzieży, zbiory rysunków i planów budownictwa ludowego, np. czterdzieści kilka tablic z planami i objaśnieniami typowych domostw drewnianych w Zawoju, rysunki budownictwa drzewnego w Żywcu, fotografie i rysunki z planami ostatnich zabytków domów drewnianych w Krakowie, kapliczki i krzyże przydrożne z całej Polski, opisy, obrazy i fotografie wiejskich zwyczajów, obchodów i obrzędów, modele chat i sprzętów; rysunki, obrazy, zbiory zdobnictwa ludowego: wystrzyżanki, pisanki, hafty, stroje, rzeźby, skrzynie, ceramika, zbiory przysłówi ludowych, pieśni obrzędowych, gwarowych opowiadań, bajek i legend miejscowych.

Pastelem i olejnym malarstwem odtworzyli artyściycznie ujednolici krajoznawcy piękno krajobrazu polskiego. Mapy wycieczek, zapiski meteorologiczne, specjalne zielniki, zbiory minerałów, zbiory próbek wyrobów przemysłowych danej miejscowości, wykopaliska i t. d., i t. d. — dwie duże sale nabite „owocami” samodzielnej pracy Kół młodzieży.

Sam program wiele nam już mówi o charakterze Zjazdu, ale trzeba było przeżyć kilka dni w nowo wskrzeszonym Liceum krzemienieckim, w serdecznej atmosferze iście kresowej gościnności, by zrozumieć ile uroku miał ów Zjazd dla młodzieży naszej i jak dużo głębokich wrażeń i przeżyć doznać musieli uczestnicy. Krzemieniec malowniczo położony, pelen ślicznych dworców, owiany czarem poezji Słowackiego już sam przez się wytwarzał doskonały nastrój dla Zjazdu Młodzieży. Ale nie tylko piękno przyrody i historyczne pamiątki i wspomnienia czyniły pobyt w Krzemieńcu tak miłym, w równej mierze wpłynęło na to odczucie silnego tętna życia, które znów się tam rozwija i promieniuje z Liceum krzemienieckiego.

O wynikach kulturalno-wychowawczej pracy Liceum wymownie świadczyły choćby dwa fakty: niebywale sprawna organizacja Zjazdu i czynny, dzielny współudział w pracy nad realizacją Zjazdu wychowanków Liceum. A zorganizowanie tak liczego Zjazdu w małym mieście nie jest rzeczą łatwą. Trzeba było zdobyć prelegentów do wykładów, przewodników wycieczek po

mieście i okolicy, urządzić wystawę prac krajoznawczych, zebrania towarzyskie, a przede wszystkim pomieścić, i nakarmić ponad 500 osób bez pomocy jakichkolwiek hoteli, schronisk lub specjalnych towarzyszy, które w dużych miastach ułatwiają ugoszczenie wycieczek. W Krzemieńcu wszystko szło siłami samego Liceum, a szło nader sprawnie. Zorganizowano szereg wycieczek pozjazdowych i t. p. Kierownikami całej organizacji byli oczywiście członkowie grona nauczycielskiego, na czele stał prof. Fr. Maczka, biurem zjazdowym kierowała prof. St. Sanojćówna, artystyczne produkcje Kola krzemienieckiego przygotowano pod kierunkiem prof. S. Kunickiej. W uroczystościach zjazdowych brali udział zarówno wizytator Poniatowski, jak dyrektor Dobrowolski, ale dużo pracy i często pracy odpowiedzialnej, samodzielnej spełniała młodzież licealna. Nadto gospodarzami, kwaterynistami, prelegentami i przewodnikami na wycieczkach byli dawni uczniowie licealnego seminarjum, co najwyraźniej świadczy o dodatnim wpływie wychowawczym Liceum. A wszyscy, zarówno obecni uczniowie(nice) Liceum, jak i ci młodzi nauczyciele, którzy ofiarowali część swych wakacji, aby pomóc Kolu krajoznawczemu Liceum w pracy zjazdowej, wszyscy ożywieni polskim duchem obywatelskim, ochoczo i sumiennie pracują dla wspólnej idei wychowawczej.

Józefa Berggruen.

Z Międzynarodowego Biura Wychowania. M. W. R. i O. P. mianowało jako reprezentantów do B. I. E. p. Marię Sokalową, p. Bolesława Kielskiego, naczelnika wydziału w Ministerstwie, p. Jana Hellmana, wizytatora ministerjalnego; jako zastępczynią mianowano p. Helenę Radlińską, profesora Wolnej Wszechnicy.

Niedawno odbyto się pierwsze zebranie Komitetu wykonawczego; prezesem tego Komitetu wybrano p. Malche'a, prof. uniw. genewskiego, zastępcą przewodniczącego p. ministrową Sokalową. W skład Komitetu weszli: p. Assal Bey (Egipt), Gaztelu (Ekwador), Casares (Hiszpania), Dottrens (Genewa), Kepl (Czechosłowacja).

Dyrektorem Sekretariatu jest prof. Piaget, zastępcą prof. Ferrière, sekretarką generalną p. Butts; w Sekcji administracyjnej pracuje p. Doriaz (Genewa) oraz p. Rossello, prof. Instytutu J. J. Rousseau'a (Hiszpania); w Sekcji naukowej pracuje p. Albin Jakiel (Polska) i p. Ondrujowa, prof. Instytutu pedagogicznego z Brna (Czechosłowacja); w Sekcji informacyjnej pracuje p. Gampert, p. Cusden, p. Weber, Courcoumelli i inni. W Biuletynie M. B. W. umieszcza się sprawozdania z ruchu pedagogicznego w różnych krajach, a między innymi i z Polski. Obecnie Sekcja naukowa przygotowuje do druku monografię o ustrojach szkolnych w 55 państwach Europy i innych części świata; materiały oparte na sprawozdaniach ministerstw i następnie poprawione przez ministerstwa; będzie to najlepsze źródło do badań o ustrojach szkolnych; monografię tę przygotowuje p. Jakiel.

Oprócz tego Sekcja opracowuje bardzo ciekawe ankiety o samorządzie szkolnym, o pracy grupowej uczniów, o nauczaniu psychologii w zakładach kształcenia nauczycieli, o budżetach szkolnych i t. d.

W najbliższym czasie przystąpi Sekcja naukowa do opracowania ankiety o zakładach kształcenia nauczycieli. W Sekcji tej robi się też sprawozdania z polskich czasopism pedagogicznych. Wkrótce ukaże się nakładem Biura monografia o szkolnictwie pol-

szkiem; w akcji informacyjnej i propagandowej dużą rolę odgrywa nasze Ministerstwo Oświaty.

Z Uniwersyteckiego Instytutu J. J. Rousseau'a. Z uznaniem podkreślić musimy akcję kształceniową, prowadzoną przez M. W. R. i O. P. wśród nauczycieli szkół średnich. Oprócz kursów urządzanych w kraju, ostatnio wysłało Ministerstwo dziesięciu nauczycieli szkół średnich do Instytutu J. J. Rousseau'a w Genewie. Krok ten jest bardzo dobry dla naszej propagandy, a szczególnie dla szkolnictwa średniego, gdzie dotychczas kwestje wychowawcze i metodyczne były usuwane na drugi plan. Wybór kandydatów z malemi wyjątkami dobry.

Nauczyciele ci otrzymują własne pobory oraz na czas studjów 200 zł. subwencji miesięcznej; oprócz tego Ministerstwo dało każdemu nauczycielowi 500 zł na opłaty za semestr zimowy w Instytucie. Mimo tego hojnego wyposażenia, kandydaci znaleźli się w sytuacji ciężkiej; utrzymanie w Genewie jest bowiem bardzo drogie, a co najgorsze w Instytucie niema wielu przedmiotów interesujących, umieszczono je bowiem w programie Uniwersytetu, za które trzeba osobno płacić. Wogóle uniwersytet genewski i Instytut jest biedny, utrzymuje się z opłat uczniów i wskutek tego pobiera olbrzymie sumy. Np. uczeń drugiego roku Instytutu nie znajduje dla siebie ani jednego wykładu w Instytucie, ponieważ ważniejsze wykłady są w uniwersytecie, więc musi za jeden semestr 200 fr. szwajc., oraz 10 fr. za bibliotekę w Instytucie, a oprócz tego musi się wpisać na wykłady Claparèd'a, Boveta, Piageta, Malche'a w uniwersytecie i zapłacić 150 fr. szwajc., czyli razem 360 fr., nie mówiąc o książkach, przyborach.

Nauczyciele ci wedle wskazówek Ministerstwa mają zwiedzać szkoły szwajcarskie, zdaje mi się, że przy środkach materialnych i przy drożyznie kolei szwajcarskich, projekt ten będzie bardzo ograniczony i wykonany ze znacznym wysiłkiem kandydatów. Podkreślić musimy, że czyn ten Ministerstwa wywołał dobre wrażenie w sferach cudzoziemców.

Zapiski bibliograficzne.

Dr J. Kukulski. Pestalozzi w Polsce na początku XIX. stulecia. Lublin 1930. Biblioteka Un. Lub. Gebethner i Wolff.

— *Elementarz dla szkół parafjalnych narodowych z r. 1785,* wydał *J. Kukulski,* T-wo Przyjaciół Nauk w Lublinie. Gebethner i Wolff. Lublin 1930.

B. Nawroczyński. Zasady nauczania. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1930.

Dr J. A. Stevenson. Metoda projektów w nauczaniu. Przeł. *W. Piniówna.* Książnica-Atlas. Warszawa 1930.

J. Joteżko. Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologii i potrzeb społecznych. Wyd. „Naszej Księgarni”. Warszawa 1930.

Dr K. Żbierski. Zagadnienie kształcenia nauczycieli szkół średnich. Nakł. „Naszej Księgarni”. Warszawa 1930.

S. Klebanowski. Zasady kierowania szkołą. Nakł. „Naszej Księgarni”. Warszawa 1930.

J. Gąsiorowski. Szkoła na Polesiu na tle stanu i potrzeb szkolnictwa Rzpłtej. Nakł. Poleskiej Rady Woj. Brześć 1930.

Dr H. Ormian. Niektóre problemy metodologiczne psychologii młodzieży. Łódź 1930.

Dr L. Chmaj. Teoria pedagogiczna psychologii indywidualnej. Odbitka z „*Ruchu Pedagogicznego*”. Kraków 1930. Gebethner i Wolff.

Dr St. Skowron. Dziedziczność i wychowanie. Odbitka z „*Ruchu Pedagogicznego*”. Kraków 1930. Gebethner i Wolff.

J. Hulewicz. Źródła ideologii społeczno-politycznej Stefana Żeromskiego. Odbitka z *Pamiętnika Literackiego*. Lwów 1930.

Ministerstwo W. R. i O. P. Organizacja szkół zawodowych żeńskich. Projekt. Warszawa 1930.

Ż. Czerny-Biernatowa i M. Strasburger. Organizacja i metody pracy w szkolnictwie gospodarczym żeńskim. Podręcznik metodyczny dla uczenia seminarjów i nauczycielek szkół zawodowych. Książnica-Atlas. Lwów - Warszawa 1930.

Ministerstwo W. R. i O. P. (Wyd. nieurzędowe). Program nauki rachunków z geometrią w szkołach powsz. 7-kl. na rok szk. 1930/31. Wydawnictwo czasopisma „*Parametr*”. Poznań 1930. Nakł. Księgarni ś. Wojciecha.

J. Wierzbicka. Nauka śpiewu w szkole powszechnej. Wskazówki metodyczne na I. kl. n. Wyd. II-gie. Ndklad „*Naszej Księgarni*”. Warszawa 1930.

E. Chodak. Moja pierwsza książeczka. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1930.

St. Baczyńska. Patrząc i opisując. Cz. III. Książka do ćwiczeń gramatycznych, ortograficznych i stylistycznych na oddz. IV-ty szkół powsz. Nakł. „*Naszej Księgarni*”. Warszawa 1930.

St. Pawłowski. Geografia dla VI oddz. szkoły powsz. i niższych klas gimn. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1930.

J. Jakóbiec i St. Leonhard. Schule und Haus. Podręcznik niemiecki dla V oddz. szkoły powsz. i I kl. gimn. Wyd. IX. Książnica-Atlas. Lwów - Warszawa 1930.



Prenumerata roczna . . . 10— zł.
Dla człon. Zw. P.N.S.P. . . 8— zł.
Cena oddzielnego zeszytu 1'50 „

Nabyć można w Administracji „*Ruchu Pedagogicznego*” w Krakowie, Rynek Główny L. 29, II. piętro.

Półroczna 6— zł., kwartalna 3'50 zł.

Prenumerata roczna w Ameryce 3 dol.

Ogłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 90 zł, ćwierć strony 50 zł.
 $\frac{1}{8}$ strony 30 zł, $\frac{1}{16}$ strony 17 zł; 3-krotnie o 50%, 6-krotnie o 100%, 10-krotnie o 200% taniej. Ogłoszenia w tekście o 50% drożej.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid.** Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sieńko.**

Drukarnia Jana Gablankowskiego, ul. Sławkowska L. 6.

Telefon 14465.

RUCH PEDAGOGICZNY

CHASOPISMO POŚWIECONE NOWYM PRĄDOM
W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECH.

ADRES REDAKCJI:

KRAKÓW, DZ. XII., UL. LELEWELA 6.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GL. 29, LINJA C-D.

JÓZEF MIRSKI.

Pedagogizm nowoczesny i jego przejawy.

(Dokończenie).

Z tego logicznego i realnego dylematu jakież było wyjście? Nie połowiczne wyjście lecz istotne i racjonalne?

Otwierały się tu zasadniczo trzy możliwości i wszystkie je też w rzeczywistości lub przynajmniej w teorii spotykamy.

Pierwsza możliwość polegała na tem, by usunąć dzieci z t. zw. środowiska kulturalnego w naturalne środowisko przyrody i ludu wiejskiego, tworzącego jedyną jeszcze, jak sądzono, prawdziwą „wspólnotę duchową“ wśród nowoczesnej atomizacji kulturalnej, by zespolić dzieci wraz z nauczycielstwem i tegoż rodzinami w nową wspólnotę, i w ten sposób stworzyć nowe formy, nowy styl życia, rozwoju, samowychowania, a przezeń przygotować kadry odrodzicieli narodu i ludzkości. Taka jest geneza ideologii „wiejskich ognisk wychowawczych“ w najrozmaitszych ich postaciach: angielskich, niemieckich, francuskich, szwajcarskich, austriackich, ideologii, która historyczny swój początek bierze od Rousseau'a i Fichte'go, ale którą nowe czasy wypełniły nową treścią, nowym duchem. Czy było to rozwiązanie sprawy istotne, trafne i zupełne? Nie wdając się tu w bliższą analizę struktury „wiejskich ognisk wychowawczych“, jak ją szczególnie w Niemczech wypracował Hermann Lietz i jego następcy, stwierdzić jednak należy, że stanowią one raczej obejście właściwego problemu, niż jego istotne rozwiązanie. Po pierwsze bowiem owe „ogniska“ nie zdołały pomimo wszelkich usiłowań uniknąć charakteru „wyspiarskiego“, wyizolowanego od całości żywego i pełnego życia, stanowiły tedy i stanowią wciąż jeszcze środowiska poniekąd sztuczne, a co gorsza, już wskutek samych swych założeń arystokratyczne nie tyle zapewne w sensie rodowego czy finan-

sowego doboru dzieci, ile raczej wskutek wątpliwego pod względem wartości wychowawczej samego ich charakteru jako „pepiniery“ przyszłych odrodzicieli i przywódców narodu. Powtóre zaś: pomimo całej swej ideologii musiały one jednak nie tylko przepuszczać wpływy „z zewnątrz“, z owej wyklętej kultury współczesnej, ale wprost, aczkolwiek w pewnym wyborze, same ich szukać i wprowadzać, jeżeli nie miały zmarnieć na „uwiąd cieplarniany“. Jak już z tych pobieżnych uwag widać, „wiejskie ogniska wychowawcze“ pomimo nader cennych właściwości nie mogły zadowolić tych, którzy poszukiwali nie romantycznej ucieczki od kultury, ani też nie wierzyli w możliwość jej odrodzenia przez chów przyszłych orłów w odosobnionych gniazdach, lecz stojąc na twardym gruncie rzeczywistości, pragnęli nowe pokolenie jej odrodzicieli chować przez samo życie do życia.

I oto drugie wyjście z owej opisanej powyżej sytuacji, wyjście, które obrały właśnie t. zw. szkoły wspólnoty życiowej. W przeciwieństwie do „wiejskich ognisk wychowawczych“ z ich napoły sztucznym i wyjątkowym, wyspiarskim, romantycznym i arystokratycznym charakterem chcą one, jak wspomnieliśmy, pozostać na gruncie rzeczywistości, w środowisku realnem, chcą stworzyć nowe formy wychowywania, dające się jednak zastosować wszędzie, nawet do ogólnych ram starej szkoły, zarówno wielkolejskiej, jak i małomiejskiej i wiejskiej, chcą objąć w ten sposób całe pokolenie młode, a tak, i tylko tak, przyspieszyć proces regeneracyjny. „Wspólnota“, która „w wiejskich ogniskach wychowawczych“ z powodu braku rodziców dzieci i warunków życia przybiera postać pewnej sztucznej konstrukcji, mianowicie bądź „rodziny“ zastępczej (Familie) jak u Lietza, bądź „druhostwa“ (Kameradschaft), jak np. u Wyneckena w Wickersdorfie, odzyskuje w „szkołach wspólnoty życiowej“ całą swą pełną dynamikę realną głównie dzięki współdziałaniu w niej elementu rodzinnego, reprezentującego pierwiastek biologiczny i socjalny, a więc pierwiastek najistotniejszy właśnie w strukturze żywej wspólnoty. Wspólnoty żywej, gdyż tylko zespół wszystkich trzech elementów tj. dzieci, ich rodzin i nauczycieli, z których każdy dostarcza strukturze wspólnoty energii swoistych a niezbędnych dla jej zdrowego życia, i tylko w pośród pełnego rzeczywistego życia zrodzić się może, zdaniem ideologów tych szkół, nowy duch, mocen przetworzyć starą rzeczywistość na nową. — Jest to więc koncepcja bardziej rewolucyjna, niż „wiejskie ogniska wychowawcze“, a zarazem pomimo całego idealizmu bardziej też od nich realna.

Widzieliśmy jednak, że i one stanęły wobec faktu wręcz tragicznego dla swej struktury, a mianowicie wobec braku zwartej wspólnoty ogólnokulturalnej, a temsamem wobec konieczności tworzenia wspólnot specjalnych, czyli znowu

„sztucznych“ i już a priori „negatywistycznie“ nastawionych wobec środowiska szerszego. Czy jednak ten ich negatywizm, pełen ducha rewolucyjnego i, jak wszelki duch rewolucyjny, ideowo zwarte, porywającego i kształtującego, czy negatywizm ten i rewolucjonizm „szkół wspólnoty“ nie nosi w sobie samym zarodków wczesnej śmierci? Czy możliwą jest rewolucja trwała i statyczna? a więc niejako rewolucja nierewolucyjna? Czy możliwy negatywizm pozytywny? lub inaczej, czy możliwym jest, by ten właśnie rewolucyjny i negatywny typ „szkół wspólnoty“ stał się typem powszechnym?...

Obok tych dwu poprzednich możliwe jest zasadniczo jeszcze trzecie rozwiązanie omawianego przez nas problemu. O jego przesłankach jużśmy po części wspomnieli. Są one następujące: wychowanie jest najważniejszą funkcją kultury, przynajmniej w obecnej sytuacji kulturalnej; od niego bowiem i tylko od niego zależy odrodzenie ludzkości; pokolenie dojrzale, zaskrzepłe już w formach starej i chorej kultury, nie zdoła dokonać w sobie dogłębnej przemiany; jeżeli tedy wychowanie młodych pokoleń w środowisku tejże kultury nie ma produkować tylko dalszej i coraz gorszej progenitury, a w ten sposób podtrzymywać procesu wyrażania się życia, należy samo życie przystosować do wychowania, należy je całe zorganizować ze stanowiska jaknajkorzystniejszych warunków dla rozwoju młodych pokoleń, słowem należy całą kulturę spedyagogizować. Użyliśmy z rozmysłu tej formuły nieco drastycznej, by tem wyraźniej uwidatnić znamienne cechy tego radykalnego, że go tak nazwiemy, pedagogizmu. W tej formie (w jakiej spotkaliśmy go już np. u Krieck'a) musi on oczywiście pozostać tylko teorią, jeśli nie wprost mrzonką. A jeśli np. w Rosji sowieckiej widzimy dziś oba te zjawiska razem, mianowicie gruntowne zrewolucjonizowanie całego ustroju życia i kultury, a zarazem niemniej gruntowne zrewolucjonizowanie wychowania, to stosunek obu tych faktów jest tam jednak zgoła inny, a raczej wręcz odwrotny, niż ten, o którym marzyćby mógł skrajny pedagogizm. Rewolucja rosyjska bowiem wynikała z przyczyn zupełnie pozapedagogicznych, a jej „nowe wychowanie“, ekonomiczno-przemysłowe, stanowi jedynie proste przystosowanie wychowania do tej nowej „kultury“, jest więc formą narzuconą, heteronomiczną, apedagogiczną, a nawet skądinąd wprost antypedagogiczną.

Ta trzecia forma skrajnego pedagogizmu występuje, jak już powiedzieliśmy, bądź w postaci mrzonek tj. utopii o „państwie wychowawczem“ „prowincji, wychowawczej“, jakiej przykład poetycki znajdujemy n. p. w „Wilhelmie Meistrze“ Goethego, bądź też w postaci teorii w rodzaju Krieck'a.

Jeszcze o jednym z przejawów tego czysto teoretycznego pedagogizmu pragniemy tu wspomnieć. Jest to pewien kierunek nie tyle samej teorii wychowania, ile teorii tejże teorii tj. teorii nauki o wychowaniu, teorii nie pedagogicznej tedy, lecz — żeby tak rzec — *pedagogologicznej*¹⁾. W dotychczasowym swym rozwoju nauka o wychowaniu występowała i występuje w dwu postaciach, a mianowicie: jako dyscyplina pozytywna i empiryczna, oraz jako dyscyplina konstruktywno-normatywna; — w pierwszym zaś typie bądź w postaci socjologiczno-porównawczej (jak np. u E. Durkheima), bądź formalno- czyli fenomenologicznie deskryptywnej (jak np. u L. Cellieriea²⁾). W żadnej z obu odmian typu pozytywno-empirycznej pedagogiki, „pedagogizm“ nie ujawnia się albo wcale, albo nie z tą wyłączością, jaką przybiera niekiedy w typie normatywnym. Wynika to z samej struktury pedagogiki „pozytywnej“, jako ogarniającej całą rzeczywistość wychowawczą w jej funkcjonalnym związku z całokształtem życia socjalnego i kulturalnego, wykluczającej tedy z góry koncepcję wychowania, jako autonomicznego centra życiowego. I w typie „normatywnym“ wychowanie występuje najczęściej jako „funkcja“ — wprawdzie nie faktów i czynników empirycznych, lecz pewnych idei i wartości np. religijnych, etycznych, socjalnych i t. d. Obok tej heterenomicznej jednak (i najpowszechniejszej) odmiany typu pedagogiki normatywnej istnieje także odmiana autonomiczna tj. ta, która pragnie naukę o wychowaniu oprzeć nie na wartościach i zasadach przejętych „z zewnątrz“ tj. z poza samej dziedziny wartości czysto pedagogicznych, lecz na nich samych, a przede wszystkim na samej idei wychowania, określonej jedynie naturą dziecka i prawem jak najlepszego jego rozwoju. Ono to, dziecko, stanowić ma nie tylko podstawę pozytywno-empiryczną, ale także — żeby tak rzec — normatywno-aksjologiczny ośrodek w całej strukturze zarówno wychowania, jakoteż nauki o niem — ośrodek, wobec którego wszelkie inne czynniki i idee, uważane dotąd — nie tylko w Herbartowskiej pedagogice, lecz i w eksperymentalnej i doświadczalnej — za podstawowe (jak: psychologia oraz socjologia, logika, estetyka i t. d. a przede wszystkim etyka), muszą zająć stanowisko podrzędne, pomocnicze. — Jest to zatem również skrajny pedagogizm, tylko, że tym razem już nie w dziedzinie bezpośredniej teorii samego wychowania, ile raczej w teorii pedagogologicznej. Teoretyczny ten pedagogizm, płynący pod banderą „z defili-

¹⁾ Por. artykuł mój p. t. „W sprawie terminologii pedagogicznej“, („Chowanna“ 1930. Z. III—IV).

²⁾ Lucien Cellier: „Esquisse d'une Science Pédagogique“, Paris, F. Alcan.

zofowania¹⁾ nauki o wychowaniu¹⁾, spokrewniony niewątpliwie z całym praktycznym pedagogizmem nowoczesnym, nosi na sobie wyraźne piętno spekulatywnej wyłączości i skrajności. Przeciwstawia się jej „syntetyczna” myśl pedagogiczna, uwzględniająca równomiernie oba podstawowe czynniki wychowania, jako strukturalnie niezbędne tj. dziecko i kulturę, życie i wychowanie. Nie ulega bowiem wątpliwości, że jak to wielokrotnie stwierdza znany „filozof życia” Ryszard Müller-Freienfels²⁾, życie kultury posiada autonomiczne a niezmiernie potężne centra dynamiczne i własne prawa rozwoju, wychowanie zaś, jako funkcja tego życia, musi splatać się organicznie z jego żywym całokształtem; gdyby bowiem chciało na odwrót „spedagogizować” kulturę, oznaczałoby to nie tylko — utopję ze stanowiska realnego, ale przyjmując nawet możliwość takiego spedagogizowania kultury, równałoby się ono unicestwieniu a w każdym razie niezmiernemu zubożeniu samej kultury, temsamem zaś byłoby również samounicestwieniem się wychowania.

* * *

Już z dotychczasowych uwag wynika z dostateczną ewidencją, że to, co nazwaliśmy „pedagogizmem”, stanowi zjawisko nie tylko rzeczywiście istniejące, ale nader wielostronne i wielopostaciowe. Można by je porównać z wielkim strumieniem energetycznym, który przepływa całą dziedzinę współczesnego wychowania i myśli pedagogicznej i rozgałęzia się w niezmiernie bogatą sieć bocznych ramion i centr, występujących nieraz bardzo daleko od prądu głównego, ale zawsze należących do niego, zespolonych z nim i stanowiących wraz z nim pewien jednolity system.

Obraz tego systemu nie byłby zupełny, gdybyśmy pod koniec naszych rozważań nie wspomnieli jeszcze o jednym jego przejawie, który chcemy nazwać „scholaryzmem”. Jest on niewątpliwie zbliżony do opisanego powyżej tradycyjnego „edukacjonizmu”; atoli na tle współczesnego ruchu neopedagogicznego z jednej strony, a z drugiej strony w związku z istniejącą organizacją szkoły publicznej wykazuje pewne cechy swoiste. Najogólniej można by go scharakteryzować, jako nadmierne obciążanie dzisiejszej szkoły funkcjami

¹⁾ Por. prace J. R. Kretschmara: „Entwickelungspsychologie und Erziehungswissenschaft (Lipsk 1912), a zwłaszcza „Das Ende der philosophischen Pädagogik“ (Lipsk 1921). — O całym zagadnieniu struktury „nauki o wychowaniu” por. prace J. Wagnera: „Einführung in die Pädagogik als Wissenschaft“, (Lipsk 1926) „Wissenschaftsstruktur der Pädagogik“ (Berlin 1925) „Die wissenschaftsmethodischen Richtungen der gegenwärtigen Pädagogik“ (Erfurt 1928) oraz „Pädagogische Wertlehre“ (Monachjum 1924).

²⁾ Por. „Bildungs- und Erziehungsideale in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“ Lipsk, Quelle & Meyer).

wychowawczemi, którym ona podołać nie jest zdolna, temsamem zaś nadmierne (ze stanowiska wychowawczej wartości dzisiejszej jej struktury) poddawanie młodzieży wpływom tejże szkoły a odrywanie jej od życia rzeczywistego. Jeżeli dawniejszy „edukacjonizm“ był przedewszystkiem wynikiem fałszywych poglądów, to na dzisiejszą „scholarystyczną jego odmianę składają się przedewszystkiem takie przyczyny, jak rozpręg kultury, rozkład pierwotnych grup społecznych, zwłaszcza rodziny oraz etatyzm wychowawczy. On to powoduje, że szkoła, będąca dotychczas instytucją głównie nauczającą i społeczno-selekcyjną, staje się coraz bardziej „powszechną“ i przejmować musi coraz nowe funkcje opiekuńcze i wychowawcze, które wypadają nieomal całkowicie z ram dotychczasowej jej organizacji. Otóż w imię prawdy i dobra powierzanych jej dzieci należy stwierdzić, że szkoła publiczna nie nadaje się żadną miarą do całkowitego spełniania przekazywanych jej przez samo życie oraz państwo funkcji wychowawczych a co gorsza, że wychodzą one nawet na szkodę tej funkcji, dla której została ona pierwotnie utworzona i organizacyjnie przystosowana tj. funkcji nauczania. Tak więc i z tego stanowiska wynika konieczność gruntownej przebudowy szkoły tradycyjnej.

* * *

Na tem kończymy nasze uwagi poświęcone nowoczesnemu pedagogizmowi i jego przejawom. Przejawy to, jak widzieliśmy, nader różnorodne, to też i sam pedagogizm ma oblicze nieco proteuszowe. Daremnie byłoby kusić się o jakąś ściśle logiczną jego formułę lub definicję. Wystarczy, jeżeli udało nam się wykazać jego rzeczywistość, jako odrębnego i znamiennego fenomenu, a luźne jego przejawy wprowadzić z jednego wspólnego źródła i stwierdzić wzajemny pomiędzy nimi związek bądź genetyczny, bądź strukturalny, bądź myślowy. Właśnie ze względu na te wielorakie formy wzajemnego ich powiązania oraz na iracjonalizm wspólnego ich źródła, bijącego w głębinach współczesnego życia, ujęcie ich w jedną formułę byłoby nietylko trudne, ale i nie wskazane. Oczywiście tem trudniejszą jeszcze i mniej wskazaną byłaby chęć normatywnego rozwiązania problemu, nazwanego przez nas „pedagogizmem“. Zrodzony przez Wielkie Życie tylko przez Wielkie Życie może być rozwiązany.

Genewa, w maju 1930.

FELIKS KORNISZEWSKI.

Z zagadnień rozwoju inteligencji dziecka.

Przyczynek do psychologii inteligencji.

„Toute pensée va de l'implicite à l'explicite, c'est-à-dire du schème ou du sentiment à l'idée”...

A. Burloud.

„On peut être intelligent sans être très logique”.

J. Piaget.

I.

Wstęp.

Mowa potoczna zawiera mnóstwo wyrazów, posiadających znaczenie niejasne i mgliste a zastosowanie chwiejne i wielorakie. Do takich wyrazów wieloznacznych i przytem bardzo często używanych w życiu codziennym, należy niewątpliwie i wyraz: inteligencja. Treść tego pojęcia w języku ogółu bywa bardzo a bardzo mętna, ogólnikowa i ustawicznym podlegająca zmianom. Stałe i niezmiennie jest jedynie jego zabarwienie uczuciowe. Potoczne rozumienie pojęcia inteligencji zawiera więcej pierwiastka uczuciowego, aniżeli intelektualnego; moment emocjonalny i subiektywny przeważa tu wyraźnie nad momentem dyskursywnym i obiektywnym. W ustach przeciętnego inteligenta(!) słowo to nie posiada żadnego ściślejszego znaczenia, tylko poprostu wyraża pewną — dodatnią lub ujemną — ocenę umysłowości tego, któremu się przypisuje lub odmawia inteligencji. Wiadomo, że każdy woli uchodzić w oczach swoich bliźnich za więcej inteligentnego, niż za mniej inteligentnego. Wszyscy bodaj wiedzą, że człowiek inteligentny jest jednostką, posiadającą pewne walory umysłowe, ale mało kto potrafiłby je wskazać i opisać, choćby tylko w przybliżeniu. Że tak jest naprawdę, świadczyć mogą o tem dobitnie przykłady różnorakiego użycia tego słowa. Często nazywają inteligentnym nie tylko tego, który ściśle myśli, poprawnie rozumuje, który łatwo i precyzyjnie ujmuje różne zagadnienia i trafnie je rozwiązuje, ale i tego, któremu los pozwolił lub którego los zmusił do ciągłego wędrowania a tem samem i oglądania wielu osobliwości w kraju i zagranicą, i tego, który, mając niezłą pamięć, dosyć czasu i wytrwałości (i niewiele ponadto), dużo zapamiętał w szkole z geografii, przyrody lub historii — słowem — dużo ma wiadomości, i tego, który sprawnie wykonywa swoje rzemiosło, a niekiedy nawet i tego, który niczem się nie wyróżnia, jak tylko miłą powierzchownością i pewnem obyciem towarzyskiem.

Tak bywa w mowie potocznej ogółu, wśród laików. Ale

i w nauce, wśród fachowców, pojęcie inteligencji nie zostało jeszcze dotychczas należycie uściślone. I tutaj także panuje pewnego rodzaju dowolność w posługiwaniu się tym terminem. Nawet wśród czołowych psychologów doby obecnej niema jeszcze całkowitej zgody co do tego, czym jest inteligencja. Dla jednych inteligencja przejawia się wyłącznie w poprawnych rozumowaniach, a zatem jest to trwała zdolność (dyspozycja) do hipotetyczno-dedukcyjnego myślenia. Dla innych znowu myślenie świadome jako takie wcale nie stanowi istoty inteligencji.

Claparède twierdzi, że inteligencja właściwa ujawnia się zawsze w myśleniu dyskursywnem¹⁾. Tylko ten zachowa się, zdaniem tego psychologa, inteligentnie: kto, postawiony wobec pewnego zagadnienia, po pierwsze: zdoła je ściśle i trafnie sformułować, a po drugie, potrafi oprzeć się wpływowi pozalogicznym i dopóty nie uzna żadnej z nasuwających mu się na postawione zagadnienie odpowiedzi (hipotez), dopóki nie przeprowadzi takiej kontroli, która mu pozwoli na uzasadnione przyjęcie jednej tylko z nich a odrzucenie wszystkich innych. Inteligencja jest narzędziem, przy pomocy którego jednostka potrafi przystosowywać się do takich warunków, do których nie przystosowywują ją ani posiadane instynkty, ani zdobyte w życiu przyzwyczajenia.

Inny jest pogląd Williama Sterna²⁾. Czynność inteligencji nie zawsze, zdaniem tego psychologa, przebiega w świetle świadomego myślenia. Często bywa wręcz przeciwnie. Czasami myślenie, nawet całkiem poprawne, świadczyć może nie o inteligencji ale o jej braku. Bywają takie sytuacje w których, aby okazać się inteligentnym, trzeba właśnie jak najmniej myśleć, jak najmniej zastanawiać się i jak najmniej rozumować³⁾.

¹⁾ „...Or l'intelligence quelle que soit sa forme, quelle que soit la matière à laquelle elle s'applique possède un *quid proprium* qui ne varie pas... Quel est donc ce caractère commun à tout acte d'intelligence? Ce caractère, c'est d'être une recherche, recherche qui implique trois opérations, que j'appelle les trois opérations capitales de l'intelligence: une question, une hypothèse et une vérification". (Dr. Ed. Claparède, Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers. Paris, Flammarion, 1927. str. 219).

²⁾ „O inteligencji człowieka stanowi nie to, że on może myśleć, lecz że może rozporządzać swem myśleniem jako środkiem do osiągnięcia pewnych zadań życiowych — i to w wypadkach koniecznych i w sposób jak najbardziej celowy". (William Stern, Inteligencja dzieci i młodzieży. Przekład Dra T. Klimowicza. Warszawa, 1927. str. 351). W obydwu cytatach podkreślenia moje.

³⁾ Por. W. Stern, op. cit., str. 353: „Tak więc nieinteligentnym jest nie tylko ten, kto myśli za mało w tych wypadkach,

Wydaje mi się, że główną przyczyną panującej dziś w tym względzie rozbieżności zdań jest z jednej strony cechująca wielu psychologów tendencja do uogólniania, a z drugiej — niezbyt dokładne rozgraniczanie pojęcia t. zw. inteligencji praktycznej od pojęcia t. zw. inteligencji słownej (językowo-logicznej) oraz nieliczenie się z ich odrębnym charakterem. I tak najnowsza definicja Sterna odnosi się raczej do inteligencji praktycznej, aniżeli do inteligencji pojęciowej. Wprawdzie Stern nie wyklucza ze swej definicji inteligencji inteligencji pojęciowej (językowo-logicznej), jednak wcale niedwuznacznie stawia ją na drugim planie, przypisując pierwszemu rodzajowi inteligencji większą wartość. Definicja Claparède'a dotyczy znowu wyłącznie inteligencji pojęciowej, a chce mieć ważność ogólną. Tymczasem nie należy zapominać o istnieniu drugiego jeszcze rodzaju inteligencji, zwanego najczęściej inteligencją praktyczną¹⁾. Na konieczność wprowadzenia podobnego rozróżnienia wskazują wyniki obserwacji, poczynionych nad rozwojem dziecięcego myślenia (Piaget, Lipmann i Bogen), nad zachowaniem się ludzi pierwotnych (Lévy-Bruhl) oraz małp antropoidalnych (Köhler). Między inteligencją intuicyjną (praktyczną) a inteligencją pojęciową istnieją zasadnicze różnice, różnice nie ilościowe, lecz jakościowe. Nieostrzeganie tych różnic staje się, jak sądzę głównym powodem zamętu, jaki panuje obecnie w dziedzinie psychologii inteligencji.

Artykuł swój pragnę poświęcić omówieniu dwu wyżej wspomnianych rodzajów inteligencji. Właściwe rozważania na ten temat zostaną poprzedzone opisem wyników tych badań, które, idąc śladami Piaget'a przeprowadziłem nad dziećmi, uczęszczającymi bądź to do przedszkoli, bądź to do pierwszych klas wiejskich szkół powszechnych. Uzyskany stąd materiał stanowi, jak mi się zdaje, dobry punkt wyjścia

w których większy wysiłek myślowy mógłby doprowadzić do osiągnięcia lepszych wyników, lecz i ten, co myśli za dużo tam, gdzie przy zużyciu mniejszej ilości energii myślowej można byłoby osiągnąć te same lub nawet lepsze wyniki. Znana powszechnie zasada wszelkiej techniki i ekonomii: osiągnięcie jak największych korzyści przez jak najmniejszy wysiłek stosuje się szczególnie do inteligencji. (Podkreślenia moje).

¹⁾ Piaget nazywa także ten rodzaj inteligencji inteligencją motoryczną (l'intelligence motrice) a Lipmann — inteligencją naturalną (natürliche Intelligenz). Żadna z trzech nazw nie jest odpowiednia, gdyż żaden z trzech określających inteligencję przymiotników (praktyczna, motoryczna, naturalna) nie wskazuje trafnie, jaka jest „differentia specifica” tego rodzaju inteligencji, o którym mowa. Piszącemu te słowa wydaje się być tutaj najstosowniejszą nazwą „inteligencji intuicyjnej”. Dlatego, o tem dokładnie w drugiej części tej pracy.

dla zorientowania się we właściwościach obydwu rodzajów inteligencji, w ich genezie oraz w ich wzajemnym do siebie stosunku.

Część doświadczalna.

II.

Przewidywanie i wyjaśnianie pewnych prostych zjawisk fizycznych u dzieci w wieku od 5 do 12 lat.

A. Badania Piaget'a.

B. Badania własne.

1. Poziom wody: Stadium I. Stadium II. Stadium III.

2. Pływanie i tonięcie: Stadium I. Stadium II. Stadium III.

A. Badania Piaget'a.

Kilka metod stosował Piaget, gdy przeprowadzał badania nad zmianami, dokonywującymi się w zasobie umysłowym wzrastającego dziecka. Jedną z tych metod, używanych przez genewskiego psychologa w celu wykrycia i zbadania mechanizmu kształtowania się podstawowych pojęć fizykalnych dziecka, polegała na stawianiu dziecku pytań, pozostających w ścisłym związku z urządzaniem i wykonywaniem wobec niego pewnych prostych doświadczeń z zakresu elementarnej fizyki. Doświadczenia te dotyczyły zjawiska cieni, poziomu wody, pływania i tonięcia¹⁾. Materiał, otrzymany z zastosowania trzech wymienionych doświadczeń, przedstawia ogromną wartość nie tylko dla tego, kogo interesuje przebieg ewolucji kategorii przyczynowości, ale i dla tego, kto chce poznać drogę, na której dokonywa się rozwój inteligencji dziecka.

O cóż chodziło w tych doświadczeniach?

W doświadczeniu pierwszym²⁾ chodziło o stwierdzenie: po pierwsze, czy dziecko potrafi przewidzieć trafnie zmianę kierunku cienia, rzuconego przez określony przedmiot wówczas, gdy się zapowie przesunięcie tego przedmiotu z jednego miejsca na drugie, albo też, gdy się zapowie podobne przesunięcie źródła światła; a po drugie, czy badane dziecko potrafi poprawnie wyjaśnić taki a nie inny kierunek cienia wtedy, kiedy uprzednia zapowiedź zostanie wykonana.

¹⁾ Opis tych doświadczeń znajduje się w książce Piaget'a o „przyczynowości fizycznej u dziecka” (Piaget, *La causalité physique chez l'enfant*. Paris, Alcan, 1927).

²⁾ Piaget, op. cit., rozdz. VIII (str. 203–218), albo też artykuł Piaget'a p. t. *L'explication de l'ombre chez l'enfant*. *Journal de psychologie normale et pathologique*, XXIV, 1927, zesz. 3.

W doświadczeniu drugim¹⁾ dziecko, któremu dano do rąk dwa przedmioty, różniące się ciężarem i objętością (przedmiot większy jest lżejszy a przedmiot mniejszy jest cięższy), ma powiedzieć — po pierwsze — który z pokazanych przedmiotów, włożony do szklanki z wodą, spowoduje wyższe podniesienie się poziomu wody (czy ten, który jest cięższy lecz mniejszy, czy też ten lżejszy lecz większy), a po wtóre — dlaczego ten właśnie przedmiot spowoduje wyższe podniesienie się poziomu wody, a nie ten drugi.

Ostatnie doświadczenie²⁾ pozwala znów stwierdzić, jak dziecko przewiduje a jak wyjaśnia to, że z pośród kilku przedmiotów, puszczonech na wodę, jedne utrzymują się na powierzchni, inne zaś idą na dno.

Jakież wyniki dały te doświadczenia?

Najogólniej można je streścić w czterech następujących punktach. Po pierwsze: okazało się, że ewolucja dziecięcych przewidywań i wyjaśnień przebiega przez trzy kolejne stadia³⁾. Po drugie: stwierdzono, że najprzód dziecko źle przewiduje i źle wyjaśnia, przyczem przewidywanie to jest dostosowane do rodzaju podawanych przez to dziecko wyjaśnień (stadium pierwsze). Po trzecie: wstępując w stadium drugie, dziecko poczyną trafnie przewidywać a wyjaśnia nadal błędnie. Dzieci, pozostające na tym stopniu rozwoju, przewidują niezależnie od tego, jak wyjaśniają. Wreszcie, po czwarte, ostatnim etapem tej ewolucji jest okres poprawnych przewidywań i poprawnych wyjaśnień. Jest to stadium trzecie, w którym dzieci przewidują zgodnie z tem, jak wyjaśniają. Wyjaśnianie ich nadaje kierunek ich przewidywaniu.

Zadziwiające jest to stadium środkowe (drugie), w którym przewidywanie odbywa się wbrew wyjaśnianiu. Dziecko, należące do tego stadium, przewiduje nastąpienie określonego zjawiska fizycznego jak najpoprawniej, mimo, że wyjaśnia je nadal błędnie, zazwyczaj tak, jak wyjaśniało je wówczas, gdy przebywało jeszcze w pierwszym stadium. Motywy przewidywania nie pokrywają się tutaj zupełnie z motywami wyjaśniania. Między jednym a drugim zachodzi nawet niekiedy wyraźna sprze-

¹⁾ Piaget, op. cit., rozdz. VII (str. 185—202) oraz artykuł: Piaget, La naissance de l'intelligence chez l'enfant. Pour l'Ère Nouvelle, VI, 1927, zes. 26 (marzec).

²⁾ Piaget, op. cit., rozdz. VI (str. 153—183).

³⁾ Dla ścisłości muszę zaznaczyć, że w doświadczeniu pierwszym (kierunek cienia) i w doświadczeniu trzecim (pływanie i tonięcie) wyróżnia Piaget nie trzy, lecz cztery stadia. Dla naszych celów podział na trzy stadia jest bardziej wskazany — po pierwsze dlatego, że jest więcej przejrzysty, a po drugie, że nie odwraca zbyttno uwagi czytelnika od rzeczy istotnych i nie skracuje jej na rzecz z naszego punktu widzenia całkiem drugorzędne.

czność. Motywy przewidywania są odpowiednikami rzeczywistych przyczyn wchodzących tu w grę zjawisk, natomiast sprzeczne z nimi motywy wyjaśniania są odpowiednikami przyczyn fikcyjnych. Gdy dziecko przewiduje, wygląda to tak, jakgdyby posiadało należyta znajomość określonych praw fizycznych. Gdy zaś wyjaśnia, wykazuje kompletny brak takiej znajomości. Inny sąd należałoby wydać o inteligencji dziecka na podstawie tego, jak ono przewiduje, a zupełnie inny na podstawie tego, jak wyjaśnia. Ale pozostawmy narazie obydwą sądy w zawieszeniu. Wysnuwanie wniosków na temat inteligencji dziecka byłoby jeszcze przedwczesne. Sprawą tą zajmujemy się dopiero po dokładnym rozejrzeniu się w trzech wspomnianych wyżej stadiach i dokładnem ich zanalizowaniu. Analizy tej dokonamy na materiale konkretnym, zaczerpnętym z naszych własnych badań¹⁾, które przeprowadzaliśmy przy pomocy doświadczeń z cieniami, poziomem wody, pływaniem i tonięciem²⁾.

B. Badania własne.

Doświadczenia, o których była wyżej wzmianka, zostały przeprowadzone przez piszącego te słowa w podobny sposób, w jaki przeprowadzał je Piaget. Celem ich było skontrolować wyniki otrzymane przez Piaget'a, przyczem głównie chodziło tu o stwierdzenie tego, czy istnieje stadium drugie w tej formie, w jakiej zostało przedstawione przez genewskiego psychologa, czy też rzecz ta polega może tylko na jakimś nieporozumieniu. Kontrola nasza potwierdziła jednak to, co otrzymał Piaget. Ta sama jest u nas ilość wyróżnionych wyżej stadiów i ten sam ich charakter. Jedynie w doświadczeniu pierwszym (kierunek cieni) nie spotkaliśmy ani jednego dziecka, któreby można było zaliczyć w chwili badania do stadium przejściowego (drugiego). Dzieci te należały albo do pierwszego stadium, albo do trzeciego. Dwadzieścia dwoje dzieci przewidywało kierunek cienia na chybił trafił i wyjaśniało go bylejak, a sześcioro i przewidywało i wyjaśniało zupełnie poprawnie. Doświadczenie to było więc dla jednych zbyt trudne a dla drugich zbyt łatwe. Dla młodszych za trudne, a dla starszych za łatwe. Wśród tych dwudzieścioro ośmiorgo dzieci nie było ani jednego takiego,

¹⁾ Przeprowadzenie tych badań zawdzięczam inicjatywie Prof. Dra Stefana Szumana.

²⁾ Za ułatwienie mi dostępu do dzieci szkolnych i za pomoc udzielaną mi stale przy przeprowadzaniu tych doświadczeń winien jestem w pierwszym rzędzie wdzięczność Pani Bogusławie Laberowej oraz bratu swemu Wiktorowi, a następnie Panom Mieczysławowi Wyczołkowskiemu, Józefowi Madeji i Eugenjuszowi Labrowi. Za udzielenie mi pomocy przy sporządzaniu czystopisu składam serdeczne podziękowanie Pani Helenie Kaweckiej oraz Panu Kazimierzowi Zychalowi.

któreby nie myliło się w przewidywaniu kierunku cienia a któreby mimo wszystko źle wyjaśniało. Doświadczenie to nie przyniosło nam przeto żadnego faktu, mogącego poprzeć nasze stanowisko w sprawie związku, zachodzącego między inteligencją intuicyjną (praktyczną) a inteligencją pojęciową. To też i nie będziemy się przy niem dłużej zatrzymywać. Więcej miejsca i czasu poświęcimy omawianiu wyników dwu następnych doświadczeń, które przedstawiają dla naszych celów wyraźnie pozytywną wartość.

1. Poziom wody.

Najprzód kilka słów o technice eksperymentowania.¹⁾

Przed przystąpieniem do właściwego doświadczenia próbuję przeprowadzić z dzieckiem tego rodzaju rozmowę, któraby potrafiła wyprowadzić je ze stanu onieśmienia i pobudzić do dalszego swobodnego wypowiadania się.²⁾ Gdy ten cel zostanie już osiągnięty, wtedy pokazuję dziecku szklankę z wodą i kilka przedmiotów o różnym ciężarze i różnej objętości. Dziecko bierze je pokolei do ręki, dokładnie ogląda i na żądanie wymienia ich nazwy. Potem następują pytania. „Patrz, ja ten kawałek drzewa włożę na dno do tej szklanki. Jak myślisz, co się stanie z wodą w tej szklance?” Jeśli dziecko przepowiada podniesienie się poziomu wody, wtedy pytam: „dlaczego?” Kiedy otrzymam odpowiedź i na to pytanie, wówczas pokazuję dziecku następny przedmiot, znacznie mniejszy od poprzedniego lecz cięższy od niego np. półfuntowy ciężarek i znowu pytam o to samo, przestrzegając tej samej kolejności przy stawianiu pytań. Następnie doprowadziwszy wodę w obydwu szklankach do jednakowego poziomu, przed jedną kładę ów półfuntowy ciężarek a przed drugą wspomniany kawałek drzewa i zapytuję, w której szklance woda podniesie się bardziej: czy w tej, do której włożę półfuntowy ciężarek, czy też w tej, do której włożę ów kawałek drzewa. Potem, zapytuję jeszcze, dlaczego w tej szklance, a nie w tej drugiej woda podniesie się bardziej. Jeśli dziecko poda odpowiedzi wyraźne i zdecydowane, to doświadczenie należy uważać już za skończone. Jeśli zaś odpowiedzi jego są wymijające i niewyraźne, to w takim wypadku trzeba przeprowadzić jeszcze uzupełniające badania kontrolne, posługując się innymi dodatkowymi parami przedmiotów, z tem, że w każdej poszczegółnej parze lżejszym

¹⁾ W eksperymencie tym posługiwałem się dwiema szklankami jednakowego kształtu i wielkości, a nie jedną tylko, jak to czynił Piaget.

²⁾ Zabieg ten jest szczególnie wskazany wtedy, kiedy się przeprowadza doświadczenia z dziećmi wiejskimi, które są zazwyczaj bardzo nieśmiałe, i które bardzo często zwykły dawać wypowiedzi skąpe.

przedmiotem będzie przedmiot większy. — Tak mniejwięcej postępowiałem przy przeprowadzaniu tego doświadczenia.

Wyniki otrzymałem podobne do tych, które otrzymał Piaget. Zbadałem osiemdziesięcioro dzieci i, stosownie do uzyskanych wypowiedzi, podzieliłem je na trzy grupy według trzech przyjętych stadiów. Dzieci, należące do pierwszego stadium, źle wyjaśniają zjawisko podnoszenia się poziomu wody a wskutek tego i źle je przewidują. Przyczyną podnoszenia się poziomu wody jest ciężar zanurzonego przedmiotu a nie objętość. Przedmiot cięższy powoduje znaczniejsze przesunięcie się poziomu wody, bo ma więcej siły na to. Objętość nie odgrywa tutaj żadnej roli. Dzieci, należące do drugiego stadium, przewidują jaknajpoprawniej, ale, rzecz zdumiewająca, wyjaśniają błędnie; przeważnie tak, jak dzieci z pierwszego stadium. Przewidują ze względu na objętość, a wyjaśniają ze względu na ciężar. Mamy tu do czynienia z rażącą nas niekonsekwencją. Wypowiedzi dzieci, należących do drugiego stadium, zawierają wewnętrzną sprzeczność. Trudno pojąć, jak mogą takie sprzeczne wypowiedzi nawzajem współistnieć. W trzecim stadium następuje uzgodnienie sposobu wyjaśniania ze sposobem przewidywania. I jedno i drugie jest już teraz poprawne.

Dokonawszy najogólniejszego streszczenia wyników tego doświadczenia, przejdźmy teraz do przykładów, charakteryzujących poszczególne stadja.

Stadium I.

Genia N. (7;7).¹⁾ Pomijam tutaj zwykłą, na wstępie prowadzoną rozmowę, a przystępuję od razu do tego, co ściśle się wiąże z omawianym eksperymentem.

— Patrz, tu, na stole leżą dwa przedmioty. Weź je do ręki i przyjrzyj im się dokładnie. (Dziecko spełnia polecenie). — Co to jest? — *Drewno?*²⁾ — Dobrze! A to co? — *Funcik*. — Doskonale! A powiedz mi, co się stanie z wodą w tej szklance wtedy, gdy wrzucimy do niej to drewno? — *Wyżej pójdzie*. — A co się stanie z wodą wtedy, gdy wrzucimy do niej ten „funcik”? — *Trochę się uleje(!)* — A jeżeli włożymy do niej to drewno, to...? — *To wody będzie więcej*. — Czy też się uleje? — *Nie, ale będzie więcej*.

— Czy te dwie szklanki są jednakowe, czy niejednakowe? — *Niejednakowe*. — W której z nich jest wody więcej: w tej, czy w tej?... Przypatrz się im dobrze!... A może jest

¹⁾ Jest to skrócony sposób oznaczania wieku, wprowadzony do psychologii po raz pierwszy przez W. Sterna. Liczba umieszczona przed średnikiem oznacza ilość ukończonych lat, a liczba, znajdująca się po średniku, ilość ukończonych miesięcy. A więc: 7;7 = ukończonych 7 lat i 7 miesięcy.

²⁾ Dosłowne wypowiedzi dzieci zostały wydrukowane kursywą.

jednakowo? — *Nie, w tej jest więcej.* — Ja z niej trochę uleję, tak, aby było równo w obydwu. (Czynię to przy pomocy małej łyżeczki). — *Teraz w tej jest troszkę więcej.* — A teraz? — *Teraz jest po równo.* Po tych słowach przed jedną szklanką kładę półfuntowy ciężarek, a przed drugą większy od tego ciężarka kawałek drzewa. — Patrz, ja ten „funcik“ włożę do tej szklanki, a drewno do tej. Powiedz mi, w której szklance będzie wody więcej: w tej, czy w tej? — *W tej co ten funcik.* — Dlaczego? — *Bo tutaj się woda wyżej podniesie.* — Ale dlaczego woda podniesie się wyżej tutaj gdzie „funcik“, a nie tutaj gdzie drewno? — *Bo funcik jest z żelaza i jest ciężki, a drewno jest z drewna i jest lekkie (lekkie).* — Zaraz zobaczymy. Po tych słowach wykonuję doświadczenie.¹⁾ Genia, widząc, że woda uniosła się bardziej w tej szklance, do której włożyłem kawałek drzewa, konstatauje z pewnem zdziwieniem: *„Tu więcej, gdzie drewno“.* — A dlaczego tutaj, gdzie drewno?... — *Drewno też jest ciężkie.*

Andzia P. (8;11) zachowuje się podobnie, jak poprzednia dziewczynka. Po wykonaniu przezemnie doświadczenia Andzia, widząc, że woda uniosła się więcej tam, gdzie został włożony kawałek drewna, mówi szybko: *„Bo tutaj jest kamień“ (!)* — A weź to do ręki i zobacz, czy to jest naprawdę kamień. (Dziewczynka spełnia polecenie). — No, cóż to jest? — *Drewno* (przyciszonym głosem).

Przykłady te są dość charakterystyczne. Obie dziewczynki żywią przekonanie, iż przesuwanie się poziomu wody w szklance jest wyłącznie uzależnione od ciężaru zanurzonego przedmiotu. Im cięższy jest przedmiot, tem znaczniejsze musi być podniesienie się poziomu wody. Ze przekonanie to jest głębokie, świadczy o tem fakt, iż dziewczynki te wyjaśniają tak samo po wykonaniu doświadczenia jak i przed jego wykonaniem. I tak np. Genia nie przeprowadza rewizji swego dotychczasowego sposobu wyjaśniania, lecz pozostaje przy nim nadal, mimo, że po przeprowadzeniu doświadczenia mogła stwierdzić, iż stało się odwrotnie, niż dotychczas przewidywała (albowiem woda uniosła się bardziej tam, dokąd włożono drewno). — Dlaczego wody jest więcej tu, gdzie drewno? — Bo *„drewno jest też ciężkie“.* Odpowiedź ta wskazuje wyraźnie na to, iż dziewczynka nie tak łatwo zrezygnuje ze swego dotychczasowego wyjaśnienia. To samo stwierdzenie dotyczyć może i drugiej dziewczynki, Andzi. Ta znów, widząc, że woda podniosła się bardziej w szklance, do której włożone zostało drewno, tłumaczy fakt ten słowami: *„bo tutaj jest kamień“*, przez co upewnia nas, że i teraz odwołuje się ona

¹⁾ W doświadczeniu tem posługiwałem się krótkim patyczkiem, przy pomocy którego utrzymywałem kawałek drzewa na dnie szklanki, nie pozwalając mu w ten sposób wypłynąć na wierzch.

do ciężaru (a nie do objętości!) jako do rzeczywistej przyczyny podnoszenia się poziomowi wody.

Ale przypatrzmy się jeszcze innym przykładom.

Stasia R. (11;1). W doświadczeniu użyty był tutaj korek od dużej butelki i niewielki kawałek surowego ziemniaka. Stasia sądzi, że *wody tam będzie więcej, gdzie będzie kartofel*, a to dlatego, że *„kartofel jest taki... cięższy”*. (Następuje wykonanie doświadczenia). — Widzisz, omyliłaś się, bo wody tu jest więcej, gdzie korek... No, jak ci się zdaje, dlaczego wody jest więcej tu, gdzie korek, a nie tutaj, gdzie kartofel? — *Bo to przyciężato, jak pan korek kijkiem trzy-mał(!)*.

Stasia O. (11;0). Na zapytanie, dlaczego woda podniosła się więcej w tej szklance, do której włożono korek, odpowiedziała następującym zdaniem: *„Bo korek jest ciężki, a kartofel lekki”*. — A weź do ręki korek i kartofel, i porównaj, co jest lżejsze... — No? — *Korek*. — No, widzisz! A dlaczego wody było więcej w tej szklance, w której był korek? — *Bo korek jest cięższy (bis!)*.

Zosia L. (8;8). Środki pomocnicze: dwie jednakowe szklanki z wodą, mała muterka żelazna i znacznie większy od niej kawałek kartofla. Zosia utrzymuje z początku, że *„wody będzie więcej tam, gdzie muterka”*. — Dlaczego? — *Bo muterka jest cięższa*. Potem, po wykonaniu doświadczenia to, że stało się inaczej, aniżeli przewidywała, próbuje tłumaczyć w taki oto sposób: *„Bo kartofel pewnie jest cięższy”*. — A zobacz!... — *Muterka*. — *Cięższa, czy lżejsza?* — *Cięższa*. — To dlaczego wody było więcej tam, gdzie był kartofel, a nie tam, gdzie była muterka? — *Nie wiem*. (Przyciszonym głosem).

Sądzę, że przytoczone wyżej przykłady są dostateczną ilustracją stadium pierwszego. Zapamiętajmy sobie z nich przede wszystkim to, że: dzieci, należące do pierwszego stadium tak przewidują, jak wyjaśniają, a że błędnie wyjaśniają, więc i błędnie również przewidują. Sposób wyjaśniania decyduje tutaj całkowicie o tem, jaki kierunek ma mieć przewidywanie. Woda unosi się w górę, bo zanurzony w niej przedmiot jest ciężki, a zatem posiada dość siły na to, aby móc ją wypchnąć.

Nie wglądając w to, jakie może być źródło tej dynamicznej przyczynowości (la causalité dynamique), przejdźmy odrazu do przykładów, charakteryzujących stadium następne.

Stadium II.

Lucuś W. (6;4). Chłopczyk ten zdradza wyraźną inteligencję. Chodzi do pierwszej klasy szkoły powszechnej, mimo że nie posiada jeszcze ukończonych lat siedmiu. — Powiedz mi, Lucuś, co to jest? — *Zelazo*. — Dobrze! Weź je do ręki!

Chłopczyk spełnia polecenie i wypowiada spontanicznie: „*Ciężkie*”. — Co się stanie, kiedy włożymy to żelazo do wody? — *Pójdzie na dno*. — Tak, żelazo pójdzie na dno, ale co się stanie z wodą? — *Pójdzie na wierzch*. — Dlaczego? — *Bo żelazo jest ciężkie*. — A co się stanie z wodą wtedy, gdy włożymy do niej to drzewo? — *Będzie więcej*. — Dobrze. A powiedz mi teraz, w której szklance jest wody więcej? — *Po równo*. — Uważaj! Do tej szklanki włożymy drewno, a do tej żelazo. W której z nich będzie wody więcej? — *W tej, co to drewno*. — Dlaczego? — *Bo woda wypłynie*. — A dlaczego wypłynie? — *Bo drewno tak wypływa i woda*.

A daś (10;10) przewiduje, że drewno pójdzie na dno, „*bo jest lekkie*”, a ciężarek pójdzie znów na dno dlatego, że jest ciężki. Dalej twierdzi, że wody będzie więcej w „*tej szklance, co drewno*”, a to dlatego, że „*drewno jest lepsze*” (lżejsze). Po wykonaniu doświadczenia stwierdza, że się nie omylił w przewidywaniu i wyjaśnia tak, jak przedtem.

Helenka (9;1) również przewiduje poprawnie, ale wyjaśnia błędnie, tak, jak poprzednie dzieci. Woda podniesie się wyżej w tej szklance, do której się włoży większy kawałek drzewa, a nie w tej, do której się włoży mniejszy kawałek żelaza. — Dlaczego? — *Bo to (drewno) jest lekkie*. A nieco później: „*Bo to jest drewno*” i t. d.

Wypowiedzi trojga powyższych dzieci nie są wprawdzie wypowiedziami typowymi, ale można je mimo wszystko właściwie do drugiego stadium, ponieważ składają się z prawidłowych przewidywań a bylejakich wyjaśnień. Dzieci te przewidują zupełnie niezależnie od tego, jak wyjaśniają. Przyczyną podwyższenia się poziomu wody bywa dla nich pierwsza lepsza cecha zanurzonego przedmiotu (la causalité phénoméniste). Mimo tego fenomenistycznego (a więc czysto powierzchownego i w rezultacie błędnego) wyjaśniania dzieci te muszą jednak w jakiś sposób brać w rachubę objętość zanurzanych przedmiotów, skoro nie popełniają błędów w swoich przewidywaniach. To samo dotyczy musi również przypadków takich, gdzie występuje wyraźna sprzeczność między przewidywaniem a wyjaśnianiem.

Oto przykład:

St. (8;3) twierdzi, że w tej szklance będzie wody więcej, do której włoży się drewno, a nie w tej, do której się włoży ciężarek. Zatem przewiduje trafnie. Ale jak wyjaśnia? Całkiem błędnie. Widać to z następującej rozmowy: — Dlaczego w tej szklance będzie wody więcej? — *Bo się przyciśnie (drzewo) do dna, to będzie wody więcej*. — A „*funcik*” nie przyciśnie się? — *Też się przyciśnie*. — No, więc dlaczego będzie wody więcej tu, gdzie włożymy drewno?... Pomyśl dobrze? — *Bo drewno jest trochę ciężkie*. — A czy

żelazo jest lekkie? — *Ciężkie*. — A więc dlaczego? — *Bo drewno jest takie twarde*.

Ostatnią odpowiedź dało dziecko bez namysłu, jedynie w celu uwolnienia się od pytań. Odpowiedź ta nie jest wyrazem tego, co się nazywa u Piageta *croyance déclenchée* (przekonanie wywołane pytaniem), ale jest raczej wyrazem tego, co od czasów Binet'a nosi miano *n'importequisme'u*.

Nakoniec przytoczę przykład dziecka, porzucającego podczas doświadczenia stadium drugie, a wstępującego w stadium trzecie. W czasie przeprowadzania eksperymentu, dziecko spostrzega pewne fakty, które pozwalają mu uświadomić sobie po raz pierwszy to, iż przesunięcia poziomu wody zależą nie od ciężaru zanurzonego przedmiotu, ale od jego objętości.

Polcia (10;8). Środki pomocnicze: dwie szklanki, zawierające jednakowe ilości wody i dwie pary przedmiotów: korek od dużej butelki i kawałek surowego ziemniaka; żelazna muterka i większy od niej lecz lżejszy kartofel. — Do tej szklanki włożymy korek, a do tej kawałek kartofla. W której szklance będzie więcej wody: w tej, czy w tej? — *Tam, gdzie korek*. — Dlaczego? — *Bo korek jest cięższy*. — A w której szklance będzie więcej wody: czy w tej, do której włożymy ten kartofel, czy też w tej, do której włożymy tę muterkę? (Stawiając do pytania, używam odpowiednich gestów). — *Tu, więcej, gdzie kartofel*. — Dlaczego? — *Bo kartofel jest cięższy*. — A zobacz, co jest cięższe! Dziewczynka spełnia polecenie i mówi pospiesznie: *Nie, gdzie muterka, tam więcej*. — Dlaczego? — *Bo muterka jest cięższa*. Po wykonaniu doświadczenia dziewczynka, widząc, co zaszło, oświadcza żywo: *Tu jest więcej, gdzie kartofel, bo kartofel jest większy(!)*. Powróciwszy następnie do poprzedniego pytania (korek i kawałek kartofla), otrzymałem taką odpowiedź: „*Więcej wody będzie tam, gdzie korek, bo korek jest większy od kartofla*“. Dalsze wyjaśnienia tej dziewczynki są już całkiem poprawne. Dokonało się u niej przejście od drugiego stadium do trzeciego.

Początkowo dziewczynka ta przewidywała trafnie, ale wyjaśnienia dawała fałszywe. Przewidywała ze względu na objętość a wyjaśniała ze względu na ciężar. Dopiero fakty, zaobserwowane w doświadczeniu (naskutek czynnej interwencji eksperymentatora), zdołały zaprowadzić w jej umyśle pewien porządek. Dziewczynka uświadomiła sobie wreszcie to, o czym już dawniej niejako wiedziała, tylko, że „wiedza“ ta kryła się u niej gdzieś w podświadomości. To, co było dotychczas podświadome, stało się obecnie świadome. Dziewczynka zdała

sobie nareszcie sprawę z motywów swego przewidywania. W ten sposób nastąpiło u niej uzgodnienie przewidywania z wyjaśnianiem.

Stadium III.

Dla ostatniego stadium przykładów podawać nie warto, gdyż jest ono dla nas zupełnie zrozumiałe. Dla dokładności zaznaczę jednak, iż do tego stadium zaliczałem takie tylko dzieci, które nie tylko trafnie przewidywały podnoszenie się poziomowi wody, lecz które potrafiły również objaśniać różnice poziomów wody różnicami objętości zanurzonych przedmiotów. I tak np. St. W. (11;1) twierdzi, że woda podniesie się bardziej w tej szklance, do której się włoży drewno, ponieważ *„drewno jest szersze... i na drugiej stronie jest szersze”*. St. P. (8;5) na pytanie dlaczego? odpowiada w formie ogólnej: *„Bo co większe, to lepiej się woda podnosi”*. W. L. (9;2) utrzymuje, że wody będzie więcej w tej szklance, do której zostanie włożony kartofel, ponieważ *„kartofel rozpostrze się i zajmie miejsce, a murek nie tak dużo zajmie miejsca”*.

Widzimy, że wyjaśnienia te są zbyt wyraźne, aby się przy nich dłużej zatrzymywać. Przystępujemy przeto do trzeciego i zarazem ostatniego naszego doświadczenia.

2. Pływanie i tonięcie.

W doświadczeniu tem posługiwałem się naczyniem z wodą oraz kilkoma przedmiotami o różnym ciężarze gątkowym i o różnej objętości. Były tu przedmioty małe i lekkie, małe a ciężkie, duże i ciężkie oraz duże a lekkie. Najpierw dziecko ogląda kolejno użyte w doświadczeniu przedmioty i nazywa je po swojemu a później następują pytania dwojakiego rodzaju: 1° co się stanie z tym a tym przedmiotem wtedy, kiedy go się wrzuci do naczynia z wodą; będzie pływał, czy pójdzie na dno? i 2° dlaczego ten a ten przedmiot będzie pływał, względnie dlaczego pójdzie na dno?

W ten sposób przepytalem 68 dzieci. Odpowiedzi otrzymałem różne. Naogół mało takich, co do których nie miałyby się żadnych wątpliwości, do jakiej rubryki należy je zaliczyć; czy do tej, która reprezentuje stadium pierwsze, czy też do tej, która reprezentuje jedno z dwu następnych stadiów. Być może, że przyczyną tego była wielka stosunkowo różnorodność przedmiotów użytych w doświadczeniu. Możliwe, że ta duża ilość przedmiotów rozpraszała właśnie uwagę badanego dziecka i nie pozwalała mu jej należycie skoncentrować na żadnym z nich. Okoliczność ta mogła faktycznie sprawę nieco komplikować a nawet powodować powstawanie zjawiska perseweracji w procesie przewidywania

i wyjaśniania. W każdym razie i w tem doświadczeniu dały się wykryć takie same stadja, jakie zostały wyróżnione w doświadczeniu poprzednim.

Przypatrzmy się im zbliższa.

Stadium I.

Dzieci pozostające na tym stopniu rozwoju, nie potrafią przewidywać poprawnie, który przedmiot utrzyma się na powierzchni wody, a który pójdzie do dna, — a to dlatego, że: po pierwsze, wyjaśnienia ich są najzupełniej fałszywe, a po drugie, że przewidywania ich wypływają prosto z wyjaśnień. Dzieci te powszechnie sądzą, iż to, co jest ciężkie, będzie pływać, a to, co lekkie, zatonie. Dla wyjaśnienia trzeba nadmienić, że dziecko ujmuje tutaj ciężar w sensie bezwzględnym, a raczej tylko ze względu na samego siebie. Tylko to jest ciężkie względnie lekkie, co dla samego dziecka wydaje się być takim. Łatwo pojąć, że dziecko takie musi z reguły przewidywać mylnie. Jeśli zaś przewiduje trafnie, to tylko przypadkowo, np. wtedy, kiedy uzna kawałek drutu za przedmiot lekki i oświadczy, że drucik ten pójdzie do dna, ponieważ jest lekki.

Oto przykłady:

Olusia R. (6; 2)¹⁾ Środki pomocnicze: szklanka z wodą, korek od butelki, kawałek zapalniczki, kawałek drzewa (o wymiarach: 2 cm., 2 1/2 cm., 3 cm.), sługramowy ciężarek, blaszka w kształcie trójkąta o boku równym 1 cm.

Olusia twierdzi, że korek „nie będzie pływał“, tylko „pójdzie podspód!“ — Dlaczego pójdzie podspód? — *Bo to jest lekkie.* — A ten kawałek zapalniczki będzie pływał, czy pójdzie na dno? — *Pójdzie na dno, bo zapalniczka też jest lekka.* — A ten ciężarek? — *Będzie na wierzchu.* — Dlaczego? — *Bo to jest ciężkie i grube.* — A to drewno? — *To jest też grube,²⁾ to będzie na wierzchu.* — A ta blaszka? — *Będzie na wierzchu.* — Dlaczego? — *Bo jest z żelaza.* — A dlaczego, jak jest z żelaza, to będzie na wierzchu? — *Bo żelazo ma dużo sił.* — Skąd wiesz, że żelazo ma dużo sił? — *Bo żelazo jest ciężkie i nie da się złamać.* — Ale przecież ta blaszka jest mała i wcale nie jest ciężka. — *Żelazo, chociaż jest małe, to ma dużo sił³⁾.*

¹⁾ Doświadczenie to było przeprowadzone w jednym z krakowskich przedszkoli.

²⁾ Słowo „grube“ użyło dziecko najprawdopodobniej w znaczeniu „ciężkie“.

³⁾ Dobry przykład na zjawisko partycypacji (Lévy-Bruhl).

J. Ch. (5; 6) twierdzi, że „blaszka pójdzie na dno, bo jest lekka”. Zapałka też pójdzie, bo jest lekka. — A włóżno ją do szklanki!... — *Nie poszła, bo jest zabardzo lekka.*

Jerzyk P. (4; 5). Blaszka „pójdzie na dół, bo jest lekka”. — A ten kawałeczek drzewa pójdzie? — *Pójdzie.* Po tych słowach wrzucam to drewnienko do szklanki z wodą. — *Nie, nie poszedł, bo jest ciężki, a tamto (tu wskazuje blaszkę) jest lekkie i poszło.* — Następnie, dając dziecku do ręki korek, zapytuję: A to pójdzie na dno, czy będzie pływać? — *To może pójdzie, bo jest lekkie.* — Zaraz się dowiemy. Włóż to do szklanki! (Dziecko spełnia polecenie). Widząc, że korek pływa po wodzie, mówi: „Ciężkie” (!) — Dlaczego, skoro to jest ciężkie, to pływa? — *Bo to jest zrobione z flaszki, z piwa.* Odpowiedź ta wskazuje wyraźnie, że doświadczenie należy już skończyć.

Tad. P. (7; 8) z początku utrzymuje, że „korek pójdzie do dna” a potem, po wykonaniu doświadczenia, woła: „*Nie poszedł, bo jest ciężki*” (!)

Jasia M. (9; 4) przewiduje, że „korek pójdzie na dół, bo jest lekki”, pluskiewka też, dlatego, że „*jest lekka*”; przy czyną pływania stalówki jest to samo.

Powyższe przykłady stwierdzają aż nazbyt dobitnie to, co Piaget nazwał krótko dynamiczną przyczynowością. To, co wydaje się być dziecku ciężkiem, będzie pływać, bo ma dość siły na to, aby móc pływać. To, co jest według dziecka lekkie, pójdzie na dno, bo jako lekkie nie ma odpowiedniej siły na to, aby móc utrzymać się na powierzchni wody.

(D. n.).

DR MIKOŁAJ RUBAKIN. (tłomaczyła Marja Gutry).

Czytelnictwo młodzieży i różnice zainteresowań pokoleń.

(Odczyt wygłoszony na Międzynarodowym Kongresie Zrzeszeń Pedagogicznych w Genewie, lipiec 1929 r. w Sekcji Bibliotek.)

Szanowna przewodnicząca naszej Sekcji prosiła, abym przedstawił swój punkt widzenia na książkę i jej rolę w życiu młodzieży. Od 45 lat zajmuję się tem zagadnieniem, stale żyję w świecie książek, wśród czytelników, pomiędzy którymi jest wiele młodzieży i dzieci. Na 5500 czytelników, których samokształceniem kierowałem przed wojną, 854 miało mniej niż

lat 20. Pozostali, to w większości ludzie mało wykształceni, u których łatwo było śledzić rozwój i wpływ czytelnictwa, ustalić pewne prawa kierujące wyborem książek.

Pierwsze zagadnienie, które staje przed nami, to organizacja czytelnictwa młodzieży z punktu widzenia ekonomji sił, czasu i środków. Spróbuję wskazać jakie wnioski mogą wysnuć rodzice, pedagodowie, bibliotekarze, autorzy i wydawcy książek dla dzieci z rozpoznania dróg wyboru książek. Zagadnienie to może być rozpatrywane z dwóch stron: 1) badania przebiegu czytania: 2) wpływu lektury.

Dzisiaj chcę zwrócić uwagę nie na proces czytania, lecz na wyniki czytelnictwa ze szczególnem uwzględnieniem wpływu dorosłego pokolenia i środowisk społecznych na czytelnictwo młodzieży. Wyobraźmy sobie czytelnika o pewnem już odczuciu. Odrzućmy podręczniki szkolne, weźmy jedynie pod uwagę czytelnictwo właściwe. Co książki dały? Na pytanie to dotychczas nie szukano odpowiedzi. Niemniej jestto podstawowe zagadnienie czytelnictwa.

Zajmuje się niem nowa gałąź psychologii, Bibliopsychologia, nauka, która bada wpływ książki, wpływ słów pisanych, drukowanych albo wypowiedzianych na jednostkę, społeczeństwa, ludzkość. W tym celu bibliopsychologia obejmuje badanie wytwarzania, rozpowszechniania i użytkowania książki. W przeciwieństwie do bibliologii przedmiotem jej nie jest badanie książki, jako obiektu materialnego, lecz raczej badanie czytelnika.

Zagadnienie wpływu książki na czytelnika jest bardzo złożone, przedstawił je świetnie J. Piaget jako poznawanie samego siebie i obcego „ja”. Każda książka działa na czytelnika za pośrednictwem związanych ze sobą elementów; rodzaju druku, słów, zdań, poszczególnych rozdziałów, stylu, idei i t. d. Wpływ książki można podzielić na 3 fazy niepodzielne w swej podstawie: otrzymanie podniet, przyjęcie ich, spożytkowanie. Działanie jakiego słowa na czytelnika zaczyna się z chwilą, kiedy promienie świetlne ześrodkowane na druku dają obraz na siatkówce i wywołują na niej szereg zjawisk, na które organizm nasz reaguje. Pierwszą fazę stanowią wrażenia wywołane przez druk. Dla wszystkich czytelników o normalnym wzroku jest ona podobna. Druga faza najważniejsza zaczyna się w chwili pojmowania treści. Następuje przyswajanie, spożytkowanie podniet optycznych przez aparat psychofizyczny czytelnika. Różnica pomiędzy czytelnikami charakteryzuje ich najlepiej w tej fazie tajemniczej pracy, przez którą treść książki tworzy się, wzrasta, zmienia, zmniejsza albo zanika w umyśle czytelnika.

W zależności funkcjonalnej od tych dwu faz jest trzecia, w której można ocenić wyniki lektury. Są one zmienne wedle stanów psychicznych czytelnika. Czytelnik chory inaczej reaguje na książkę niż zdrowy. Dziecko lub młodzieniec inaczej niż dorosły lub starzec. Płeć, wiek, narodowość i inne czynniki modyfikują wpływ książki. Podniety wywoływane przez czytanie,

doprowadzają do czynności mięśni, (kiedy czytelnik drży, śmieje się lub zaciska pięści), gruczołów (kiedy płacze). Hormony, produkty czynności gruczołów i t.d. wpływają na emocje, spostrzeżenia, skojarzenia, wyobraźnię, uwagę i inne zjawiska psychiczne, które występują w trakcie czytania.

Wpływ książek jest różnorodny, dotyczy zarówno życia intelektualnego, jak i wzruszeń i woli. Wpływ książek uwydatnia się w postępowaniu czytelnika. Mamy możliwość badania wpływu książki na czytelnika za pośrednictwem tych reakcji. W ten sposób książka jest rozpatrywana jako przeżycie czytelnika, jako odpowiednik jego reakcji, zaś każdy znak, wyraz, zdanie jako bodźce, wywołujące reakcje. Wyraz, który sam przez się jest refleksem wywołuje serię refleksów, mówiąc słowami Bechterewa: refleks złączony. Dzięki wskazanej metodzie rozpatrywania wpływu czytania zjawia się możliwość celowej organizacji czytelnictwa, to jest oddziaływania na postępowanie czytelnika przez wpływ na pierwszą i drugą fazę procesu czytania, co oddziało na trzecią fazę. Znajdujemy się więc nie tylko wobec zagadnienia wpływu książki, ale także zagadnienia sztuki użytkowania książki jako narzędzia czytelnika.

Psychika czytelnika jest silnie zabarwiona przez psychikę jego środowiska społecznego i wpływ dziedziczności. Każda książka, zbliżając się do czytelnika, jest już otoczona jakimś nimbem, jako wartość uznawana za dodatnią lub ujemną. Metoda tradycyjna badania czytelnictwa zajmuje się zaledwie „żądaniem” książki, innymi słowy tą jej aureolą. Zabotzebowanie poprzeda czytanie i jego wiadomości charakterystyczne raczej dla środowiska niż dla jednostki.

Na drodze racjonalnej organizacji czytelnictwa, piętrzą się liczne trudności. Pomińmy najbardziej znane trudności techniczne, braki książek i tp. Zwróćmy się od razu ku czytelnikom. Mamy przed sobą dwa pokolenia, dwa różnorodne i przeciwne typy czytelnicze. Zwyczajowe metody organizacji czytelnictwa nie liczą się z antagonizmem tych dwu pokoleń, czyniących z nich do pewnego stopnia dwie armie o przeciwnych sobie dążeniach.

Pokolenie młode poniżej 20 lat obejmuje we Francji 34%, w Szwajcarii 41%, w Anglii 40%, w Stanach Zjednoczonych 42%, w Meksyku 52 5/10%. Ten odsetek jest zależny biologicznie i społecznie — od starszych. W r. 1902 Schurz w książce godnej uwagi p. t. „*Alters Klassen und Männerbünde*”, uwydatnił antagonizm pokoleń w historii cywilizacji. Istotnie antagonizm, który powstaje w łonie rodziny, antagonizm biologiczny, gra rolę równie doniosłą, jak antagonizmy klasowe w społeczeństwie. Różne pokolenia mogą mieć sprawy wspólne, nie wszystkie jednak! Program lektury, który starsze pokolenie ustala dla młodzieży, cierpi z tego powodu. Stosunki stają się naprężone. Jakie elementy można wyodrębnić w tej walce pokoleń? W r. 1900 ogłosiłem

badania nad „Czytelnikami dręczonymi”. Dręczonymi, albo dlatego, że czytają zbyt dużo, lub za mało, albo że nie czytają tak, jakby tego chcieli dorośli. W walce, która się toczy pomiędzy pokoleniami w dziedzinie czytelnictwa największe znaczenie posiada stan emocjonalny, zjawiający się na tle tendencji rozwojowych. Mam na myśli wzruszenia, związane z siłami irracjonalnymi każdego „ja”, niezależnymi ani od inteligencji, ani od poziomu wiedzy, ani od świadomego wysiłku woli, ani od postawionego z góry celu.

Stosunek młodego czytelnika do książki, która mu została polecona, zależy od tego, kto mu ją poleca i od stanu emocjonalnego czytelnika. Znajdujemy się wobec naturalnego prawa czytelnictwa, prawa zgodności i niezgodności wzruszeń (raczej stanów emocjonalnych. W procesie przyjmowania słowa emocja, inaczej mówiąc składniki irracjonalne, ich harmonje i dysharmonje odgrywają rolę pierwszorzędą. One wywołują, dokonywują wyboru zestawiają, umacniają składniki intelektualne, wpływają na obrazy, pojęcia. Harmonja emocyj u dwu jednostek, może sprawić, że zostanie przejęta nawet idea sprzeczna z przekonaniem jednej z nich. Dysharmonja emocjonalna może doprowadzić do odrzucenia własnej idei, jeżeli propagator tej idei jest nam wrogi emocjonalnie..

Książka polecana przez rodziców lub nauczycieli staje się inną, niż książka, którą polecają koledzy. Są to inne kategorie książek. Niema statystyki książek, odrzucanych, przez młodych czytelników z powodu dysharmonji emocjonalnej z kierownikami czytelnictwa. Wysnuć można prosty wniosek, ażeby organizować skutecznie czytelnictwo młodzieży, należy młodych czytelników kochać. Ta prawda nie opiera się na etyce, lecz na prawie podstawowym czytelnictwa: zgodności i niezgodności wzruszeń. Oczekujemy przyjścia nowego Pestalozziego, któryby uzgodnił rozliczne rozdzźwięki we wszystkich dziedzinach życia młodzieży, łącznie z dziedziną czytelnictwa.

To prawo zgodności emocjonalnej wyjaśnia szereg zjawisk na pierwszy rzut oka paradoksalnych. Np. zmiana w dziedzinie wzruszeniowej, zachodząca pod wpływem okoliczności z książką niezwiązaną, może zmienić zrozumienie książki, uwagę czytelnika, wyobrażenie, rozumowanie, rodzaj i ilość idei, które książka poddaje.

Doskonałą ilustracją jest zjawisko, zaobserwowane w Rosji. Książki, które w ciągu trzech lat ubiegłych ukazały się w celu walki z religią, wywołały rozbudzenie uczuć religijnych u wielkiej liczby ludności, w szczególności włościan. Podobnie bywa z literaturą moralizatorską dla dzieci i młodzieży. Obserwując bliżej młodzież, często daje się zauważyć, że książki te wywołują niechęć, w konsekwencji przenoszone na hasła moralne, patryjstyczne, religijne i na czytanie. P. Rubcowa przeprowadziła w Z. S. S. R. bardzo ciekawą ankietę, dotyczącą wpływu szkoły na wybór książek w bibliotece. Podaje ona, że książki obycza-

jowe są wypożyczane rzadziej pod wpływem szkoły, niż przy wyborze ohotniczym (12,4% — 22%). Baśni pod wpływem szkoły nie są czytane, tymczasem przy wyborze dowolnym poczytność ich stanowi 18,3%. Opisy podróży 1,5% przy wpływie szkoły, 16,7% bez jej wpływu.

Wręcz przeciwnie wypożyczanie książek popularno-naukowych i technicznych 4,8%, pod wpływem szkoły podnosi się sześciokrotnie, do 24,5%.

Książki, dotyczące historii i historii rewolucji dają 4,1% w pierwszym wypadku, 5 razy więcej w drugim. Poczytność klasyków wynosi 2,9% bez wpływu szkoły, 22,2% przy jej udziale.

Życiorysy 1,9% — 9,8% i t. d.

Cyfry te wskazują, że popęd naturalny młodzieży nie odpowiada temu, który usiłuje nadać szkoła.

W pierwszym wypadku, kiedy młodzież wybiera książki sama, kieruje się potrzebami emocjonalnymi, w drugim wypadku prowadzi ją intelekt, który szkoła usiłuje rozwinąć.

Rozdźwięk emocjonalny stwarza antagonizm duchowy i niweczy wysiłki tych, którzy wedle własnej tylko psychiki chcą kierować czytelnictwem młodzieży.

Jasne się staje, że organizatorzy czytelnictwa powinni poznać najpierw siebie — uprzytomnić sobie własne przeżycia młodzieńcze, zanim przystąpią do pracy wśród młodzieży.

Przechodząc do drugiej fazy, trzeba stwierdzić, że badania psychologiczne oświeciły już dostatecznie jej zagadnienia. (Wybitne prace: Semona, Spencera, Schelera, Bourdona, A. Ferriera, Hennequin'a, Piageta, Saint Paula), niestety organizatorzy czytelnictwa nie interesują się temi badaniami.

Obserwacje bibliotekarzy dopomagają do oświecenia tego pytania. Czytelnictwo wymaga pewnej specjalnej sprawności. Nie wszyscy czytelnicy są zdolni czytać wszystkie książki, ani czytać w ten sam sposób, ani z taką samą łatwością.

Wprowadzenie w umiejętność czytania jest rzeczą trudną.

Dobrze byłoby, aby w szkole, przed przystąpieniem do nauki zbadano uczniów, by ustalić ich typy psychiczne, ich indywidualności jako czytelników. Jest to koniecznie potrzebne przy wyborze książek, odpowiednich dla każdego ucznia.

Ale, co to jest „wybrać książkę” dla czytelnika, który stoi przed Wami? Jestto wskazanie z możliwie największą precyzją tego, co jemu najbardziej będzie odpowiadało. Dobór książki, która odpowiada indywidualności czytelnika, oto podstawowe zagadnienie umiejętnej organizacji czytelnictwa.

Osoby dobierające młodzieży książki muszą znać młodzież; ich typ psychiczny powinien odpowiadać typowi młodych klientów. Dlatego podkreślam konieczność zbadania typów wszystkich organizatorów czytelnictwa młodzieży i zestawienia ich z typami młodocianych czytelników.

Ażeby umiejętnie wybrać książkę czytelnikowi, należy umieć znaleźć odpowiednią książkę dla siebie.

Organizatorzy czytelnictwa powinni rozpoznać metodę używaną najczęściej samorzutnie przez czytelnika i usiłować zużytkować tę metodę, w imię ekonomii czasu i sił. Potem należy zbadać czytelników i podzielić ich na grupy typów psychicznych. Byłaby więc potrzebna przy każdej bibliotece pracownia bibljo-psychologiczna dla dorosłych i dla dzieci, która zajmowałaby się doбором książki najodpowiedniejszej dla danego czytelnika.

Stoimy w obliczu taylorizmu intelektualnego z tą różnicą, że w przemyśle staje on w interesie pracodawcy, tutaj jest na usługach czytelnika, otrzymującego wszystkie środki dla celu, który sam pragnie osiągnąć. Bacon powiedział, że doświadczenie jest źródłem poznania. Praktyka moja wśród książek i czytelników doprowadziła do uogólnień, które pomagają odszukać w drugiej fazie wpływ książki na czytelnika.

Pierwsze uogólnienie: podświadomość góruje u czytelnika nad świadomością.

Zazwyczaj się przyjmuje, że książka wywiera wpływ na czytelnika w miarę świadomego przyswajania jej treści. Patrzę inaczej na tę sprawę. Opieram się na badaniach prof. Augusta Forea (Der Hypnotismus) odróżniających 9 stopni w dziedzinie świadomości i podświadomości.

Przyjrzyjmy się czytającemu dziecku lub młodzieńcowi. Lektura działa równocześnie na jego świadomość i podświadomość. W podświadomości zatrzymuje się, to o czym czytelnik „zapomina”. Po skończeniu czytania czytelnik może sądzić, że wszystko zapomniał, ale w okolicznościach sprzyjających zda sobie sprawę, w jakim stopniu lektura na niego podziała.

Pozwalam sobie przytoczyć przypadek już opisywany. Wiejska dziewczyna, nie znająca greckiego i hebrajskiego, deklamowała w gorące urywki w tych językach, czytowane głośno przez pastora, u którego służyła. Podobnie książka czytana w dzieciństwie może wywrzeć wpływ w latach późniejszych. Wpływ ten bywa często pośredni.

Przeżycia wojenne i rewolucyjne pomnożyły przypadki t. zw. „podwójnej osobowości”. Spotykamy na każdym kroku ludzi, którym się zdaje, że posiadają jak gdyby kilka dusz, raczej kilka kompleksów. Ma to wielkie znaczenie w organizacji czytelnictwa. Poruszenie chorobliwego kompleksu może spowodować wyzwolenie, ale, niekiedy potęgując podniecenie, może zabić czytelnika-dziecko. Chłopiec, z bardzo biednej rodziny, utalentowany pianista, po przeczytaniu opowiadania o tragicznej śmierci młodego muzyka, popełnił samobójstwo. Inny 11-letni chłopiec z Lozanny, zabił się, zobaczywszy film „Anna Karenina”; film ten przypomniał mu tragedję rodzinną. Młodzi też reaguje silnie. Grają przytem rolę dwojakie odruchy, (scharakteryzowane przez Pawłową):

- 1) Odruchy dziedziczne, albo naturalne.
- 2) Odruchy wtórne, wytworzone przez powtórzenie, pod wpływem środowiska socjalnego i osobistego doświadczenia jednostki.

Gdy czytelnik śmieje się, płacze, lub ziewa grają rolę odruchy naturalne, gdy śledzi treść książki, rozumie słowa dzięki środowisku w którym się obraca, to są odruchy wtórne. Znajdujemy się wobec zjawisk, które stają się automatyczne, mówiąc inaczej podświadome. Czytanie wywołuje szereg zjawisk zarówno uświadomionych przez czytelnika jak i nie dochodzących do jego świadomości.

Przechodzę do znaczenia emocji, o której wspomniałem już, mówiąc o niezgodności emocjonalnej pomiędzy pokoleniami.

Przed 40 laty mniemałem, że proces czytania ma charakter czysto intelektualny. Nauka w drugiej połowie XIX wieku i na początku wieku obecnego twierdziła tak samo.

Wybierałem młodzieży książki, które działają na rozum, dając możliwie dużą ilość wiadomości. Zauważyłem, że młodzież nie lubi tych książek. Przypisywałem to małej wartości książek i niskiej inteligencji czytelników. Stwierdziłem, że młody czytelnik mało interesuje się zjawiskami przyrodniczymi, faktami historii, przeszłością i przyszłością ludzkości, powstaniem słońca, gwiazd, roślin i zwierząt. Badania, które podjąłem, wprowadziły mnie z błędu. Młodzi czytelnicy interesują się temi sprawami, ale poprzez emocje, poprzez sympatie, antypatie. Jesteśmy w obliczu zjawiska dobrze znanego w psychologii, przeniesienia emocji. Zdumiewające badania psychologów amerykańskich, rosyjskich, jak również Instytutu Pracy Pozaszkolnej (Sekcji czytelnictwa dziecięcego w Moskwie) pozwalają zrozumieć zainteresowania młodzieży. Oddziaływaliśmy zawsze na młodzież za pośrednictwem nużących podręczników szkolnych, sfabrykowanych przez dorosłych, obojętnych dla przedmiotu, o którym traktują. Obserwacje, poczynione na młodych czytelnikach różnego wieku, wskazują, że książki abstrakcyjne, w których przeważają pojęcia i rozumowanie, oddziałują najslabiej. Książki, które wywołują u czytelnika obrazy, mają wpływ największy. Jeszcze potężniejszy wpływ mają te, które wywołują wzruszenie.

Wiadomo, że emocje mogą mieć źródło dziedziczne lub socjalne. Dziedziczne są silniejsze niż socjalne. Strach i gniew np. są emocjami dziedzicznymi. Ich rola w czytelnictwie młodzieży jest olbrzymia, pociągają one młodzież ku powieściom awanturniczym. Przypomnijmy działanie książek strasznych, i tych, które wywołują uczucie zemsty, nienawiści, okrucieństwa. Książki wywołujące wzruszenie pochodzenia socjalnego, takie, które poruszają uczucia społeczne, bohaterские, patriotyczne i wyznaniowe wywierają wpływ mniej potężny.

Jeszcze silniejszy wpływ mają książki, które przemawiają do instynktów: miłości rodziców, instynktu „stadnego“, in-

instynktu seksualnego (od 12, 13 lat) wreszcie instynktu walki (tak głęboko zbadanego przez prof. *Piotra Boveta*). Młodzież widzi cały wszechświat przez pryzmat uczucia i wola młodzieży nie jest niczem innym jak gorącym pragnieniem. Jest to emocja, która utrwała różnorodne składniki „ja” młodych czytelników.

Wszystko, co było wyżej powiedziane, doprowadza nas do sformułowania dwu podstawowych zasad: w organizacji czytelnictwa liczyć się musimy z t. zw. osobowością czytelnika i indywidualizować czytelnictwo.

Jeżeli nie weźmiemy pod uwagę osobowości młodego czytelnika, jeżeli nie wpłyniemy na całą jego osobowość, lecz tylko na jakiś rys jego umysłowości, albo jego charakteru, nie będziemy mogli stworzyć podłoża pod racjonalną organizację czytelnictwa.

Niedostateczne wmyślenie się w umysłowości młodych czytelników sprawia, że w stosunku z młodzieżą za wiele analizujemy. Zapomnieliśmy o synkrytyzmie młodych czytelników, o tem jak im jest trudno rozdzielać to, co spostrzegają jako całość. uczyć się np. o lesie z jednego punktu widzenia botaniki, o mieście z punktu widzenia geografii. W szkołach, w książkach zaczęliśmy za bardzo analizować i odzwyczailiśmy młodzież od patrzenia na świat syntetycznie. Jeżeli podkreślam „pierwszorzędne” znaczenie emocji, nie chcę zaprzeczać wagi intelektu. Stwierdzam jedynie, że czynnik emocjonalny jest najpotężniejszy i nie może być zwalczany przez czynnik intelektualny. Gdy trzeba oddziaływać na czytelnika, tylko emocja może zwalczyć emocje.

Możnaby ustopniować potęgę, które pobudzają procesy zachodzące przy czytaniu. Będą szły kolejno: instynkty, emocje dziedziczne, socjalne, potem obrazy, potem idee, wiadomości, pojęcia.

Przejdźmy do zagadnienia indywidualizacji czytania:

Wybór książek powinien najściślej odpowiadać osobowości czytelnika. Należy pociągnąć samych czytelników do współudziału, co więcej, dać im swobodny dostęp do książek. Przy dotychczasowej organizacji czytelnictwa myślimy o książce dobrej i złej wedle pojęć organizatorów: dobrej i złej dla wszystkich czytelników we wszystkich epokach na całym świecie. W istocie książka, która zadowoli jednego czytelnika, może nie zadowolić innego. Książka zrozumiała dla jednego będzie niejasna dla innego; pożyteczna dla pewnej jednostki, może przynieść szkodę innej. Tomek Sawyer Marka Twaina pobudza niektóre dzieci do swawoli i okrucieństwa, u innych przeciwnie wywołuje litość i współczucie.

Książka jest podobna do iskry. Zależnie od tego, gdzie padnie, może wzniecić pożar lub zagasnąć. Snując dalej porównanie, uprzedźmy sobie, że zabarwienie zmienia się w ciągu palenia.

Wracając do książki — wiemy, że dzieła Lenina wywołują zachwyt u niektórych czytelników, oburzenie u innych.

Byłem świadkiem rozmowy nauczycielki z 16-letnim wyrobnikiem, z powodu Dostojewskiego. Nauczycielka mówiła mu, że to jest dobra książka. Robotnik, nie rozumiawszy książki, z rozpaczy zarzucił projekty czytania i trudno będzie skłonić go do ponownego wzięcia książki.

Historja dostarcza tysiące przykładów, jak te same książki odgrywają różną rolę. Św. Inkwizycja opierała się na Ewangelji. Wartościowanie w czytelnictwie jest indywidualne.

Każdy czytelnik tłumaczy książkę na swój sposób. Wyjaśnienia to rozdzźwięk opinii. W Rosji ukazało się około 15 tysięcy książek i artykułów, dotyczących Tolstoja — i nie było wśród nich ani jednego, który zgadzałby się całkowicie z innymi. Rozliczne opinie komentatorów Biblii odbijają ich własne pojmowania. To, co upodobał pisarzy, wynika z podobieństwa ich indywidualności zestawienia książek polecanych i katalogi rozumowane, oceniając książki, biorą jako miernik wartość książki, subiektywną opinię oceniającego. Każda klasyfikacja książki ma dobrą i złą stronę, jest subiektywna. Nie można wiedzieć, czy dana książka będzie dobra, czy zła dla człowieka dorosłego, tem trudniej rozpoznać, czy odpowie ona uczuci młodemu czytelnika w danej chwili i w danym środowisku.

Wniosek: U podstaw racjonalnej organizacji czytelnictwa staje zasada: Najpożyteczniejsza jest ta książka, która najlepiej odpowiada w danej chwili indywidualności czytelnika.

Taka klasyfikacja książek będzie obiektywna i naturalna, opiera się na metodach psychologii obiektywnej. Klasyfikacja taka powinna zastąpić klasyfikację subiektywną i czysto literacką, która rozpatruje książkę według pojęć dorosłych. Klasyfikacja obiektywna czytelników i książek ustrzeże młodzież przed skutkami błędów popełnianych przez starszych. Któż lepiej niż sam czytelnik może odnaleźć, odpowiednią książkę. Najzdolniejszy okulista nie może wybrać okularów dla chorego bez jego udziału. W rzeczywistości czytelnik odrzuca wszystkie książki, które mu nie odpowiadają. Do tego sprowadza się zagadnienie cenzury stosowanej do czytelnictwa młodzieży.

Bibliopsychologia bada typy książek i typy czytelników oraz ich wzajemny stosunek. Instytut Bibliopsychologiczny w Lozannie, opracował dla Biblioteki Domu Ludowego w Lozannie tablicę, przy pomocy której czytelnik może sam wybrać książki, które odpowiadają jego typowi psychologicznemu. Wprowadziliśmy formułę bibliopsychologiczną do katalogu biblioteki, pomóżemy wszystkim czytelnikom w wyborze książek, które im odpowiadają.

Celem Instytutu jest badanie porównawcze czytelników i ulubionych książek. Rozmiary referatu nie pozwalają na charakterystykę metod bibliopsychologii. Są one różne, dążą do

objektywności, do usunięcia w miarę możliwości zabarwienia osobistego, nadawanego przez badacza. Klasyfikacja tradycyjna książek opiera się na ich treści. Z punktu widzenia biljo-psychologicznego, jest ona klasyfikacją sądów recenzentów o książkach. Czem jest książka? Nie są książką słowa, zdania, tekst drukowany, lecz zjawiska psychiczne, które odgrywają rolę w życiu czytelnika. Treść książki nie jest niczem innym jak odbiciem osobowości czytelnika. Treść książki — wykładnik indywidualności czytelnika, ma swoją dynamikę. Zmienia się, idzie za czytelnikiem. Każdy czytelnik wytwarza w sobie odbicie książki; czytanie jest więc procesem twórczym. Książka sama przez się nie wnosi nic, lecz wywołuje grę sił, drzemiących w czytelniku. Pascal określił to zjawisko, mówiąc: „Ty mnie szukałeś, ponieważ tyś mnie już znalazł”.

Stanęliśmy w obliczu prawa psycho-fizycznego, które rządzi lekturą. Wyświetliły je badania Wilhelma Humboldta, Lazarusa i Potebni, zajmują się nim Ogden, Bechterew i inni.

Czy należy mówić o czytelnikach tylko jako o jednostkach, czy też możemy mówić o grupach społecznych, które jednakowo reagują na książkę? Środowisko — społeczne bezsprzecznie wpływa na jednostkę. To środowisko jest złożone z różnych typów psychicznych. Psychologia socjalna, praktyka zawodowa i bibljopsychologia pozwala do pewnego stopnia ocenić typy, które tworzą zbiorowość.

W bibljopsychologii badania społeczne są nierozdzielne od badań jednostki.

Panie i Panowie, przedstawiłem Wam zagadnienia czytelnictwa młodzieży tak, jak je rozumiem. Zagadnienie czytelnictwa jest bardzo złożone. Pozwalam sobie przytoczyć słuszne słowa E. Claparède'a. „Wyżej stawiam wyrzeczenie się zrozumienia, niż przyswojenie schematu, który zniekształca rzeczywistość”.

Na zakończenie pozwalam sobie przedstawić wnioski praktyczne:

1. Proponuję, ażeby Międzynarodowe Biuro Wychowania przeprowadziło ankietę w różnych krajach nad psychologią czytelnictwa młodzieży, t. j. nad psychologią-porównawczą młodych czytelników.

2. Trzeba stworzyć międzynarodowy ośrodek badań nad czytelnictwem młodzieży, co będzie z wielką korzyścią dla wzajemnego porozumienia się między sobą młodych pokoleń różnych krajów. Powołaniem tego ośrodka byłoby kompletowanie, ukazujących się dzieł, badanie ich krążenia i użytkowania przez młodych czytelników różnych typów psychicznych i środowisk socjalnych.

3. Niezależnie od tego ośrodka trzeba będzie wydać międzynarodowy katalog książek dla młodzieży, katalog zaopatrzony w wyjaśnienia i formułę bibljopsychologiczną, charak-

teryzującą typ każdej książki. Katalog ten w przeciwieństwie do współczesnej szkolnej metody analitycznej, byłby oparty na podziale zjawisk natury, życia społecznego, jednostkowego, ułatwiając każdemu czytelnikowi orientację. Biblioteka — to odbicie wszechświata. Katalog powinien pomóc do samokształcenia, samowychowania, utrzymania w karności, uzbrojenia w wiadomości niezależnie od wszelkich przeciwieństw. Dajmy się wypowiedzieć młodemu pokoleniu przez wybór z wielkiego wszechstronnego zasobu.

4. Równie ważne jest redagowanie i wydawanie książek dla dzieci i młodzieży według metod bibliopsychologii, na podstawie eksperymentalnej i stosowanie do różnych typów psychicznych czytelników, różnych typów książek, zbadanych w zależności od ich wpływu na czytelników.

5) Wielkie znaczenie miałyby, przy każdej bibliotece dział biblio-psychologiczny, ustalający typy psychiczne i indywidualności czytelników, ażeby użytkować jego popędy wrodzone i zdolności.

Na tem, Panie i Panowie, kończę swój referat bardzo niekompletny. Z wielu doniosłych zagadnień wymieniłem tylko te, które mają związek z organizacją bibliotek dziecięcych i powstawaniem książek do użytku młodzieży. Książka powinna być bronią w rękach młodzieży, przeciw fałszerstwom, które ukazywały się po ostatniej wojnie, przyjęły kształty książek sensacyjnych. Wokoło nas rozgrywa się prawdopodobnie najsilniej antagonizm pokoleń. Dewizą Instytutu Bibliopsychologicznego jest wszystko dla czytelników, wszystko przez czytelników, ponieważ wszystko jest w czytelnikach.

ALEKSANDER LITWIN.

Egzamin praktyczny dla nauczycieli szkół powszechnych.

(Dokończenie).

Nie należy również streszczać — według mnie — książek o charakterze podręcznikowym, ani z dziedziny administracji szkolnej. (Jeden ze zdających usiłował streścić pragmatykę nauczycielską!) Natomiast nie jest rzeczą wykluczoną, że zdający, kierując się swymi zainteresowaniami, może streścić książkę wartościową z każdej dziedziny wiedzy, która ma jakikolwiek związek z programem szkoły powszechnej.

Umiejętny sposób czytania odgrywa rolę decydującą. Jak wiadomo, czytanie racjonalne jest sztuką, wymagającą długiej wprawy. Wiedząc z doświadczenia, jak trudno przychodzi opanowanie tej sztuki, podaję w tej sprawie kilka

uwag natury praktycznej, wypróbowanych na kursach informacyjno-przygotowawczych do egzaminu praktycznego¹⁾.

Czytanie książki, mające charakter studjowania, musi być co najmniej dwukrotne, przyczem każdorazowo zmieniać się będzie postawa czytającego. Pierwsze czytanie ma głównie na celu zrozumienie treści czytanej, odróżnienie rzeczy istotnych i uchwycenie myśli przewodniej danej książki, dlatego też czytanie to musi się odbywać ze słownikiem, względnie encyklopedją w rękę. Celem powtórnego czytania będzie przetrwanie i przyswajanie treści i łącznie z tem robienie notatek, co nie może się odbywać bez ołówka i zeszytu. Notatki owe, które można nazwać dziennikiem lektury, są dowodem solidnie przeczytanej książki, a zarazem stanowią materiał i podstawę do streszczenia. Dobre notatki — to gotowe niemal streszczenie. Chcąc udowodnić, że streszczenie jest pracą samodzielną (w praktyce zdarza się i inaczej!), należy dołączać notatki do streszczenia, względnie okazywać je Komisji w czasie kolokwium. Wprawdzie przykro jest o tem mówić, ale istnieją już „specjaliści” od streszczeń, pobierający za wykonywane prace 10—25 złotych! Czy to wychodzi na dobre zdającym, niech powiedzą o tem sami zdający.

Na podstawie dziennika lektury (notatnika) ma być wykonane streszczenie piśmienne, które powinno zawierać: a) zasadniczą treść książki, b) własne uwagi krytyczne. Treść książki niekoniecznie musi być ujęta w takiej dyspozycji, jaką autor w danej książce zastosował. Im więcej oryginalności wykaże zdający w sposobie ujęcia treści, tem lepsze świadectwo wydaje o swojej dojrzałości umysłowej. Dla przykładu zaznaczam, że książki, traktujące o nowych kierunkach w pedagogice, przy streszczaniu na kursach informacyjnych ujmowaliśmy w poniższy sposób: a) geneza systemu, b) podstawy teoretyczne, c) zasady organizacji wychowania i nauczania, d) cechy charakterystyczne, e) wątpliwości i zastrzeżenia, f) porównanie z innymi systemami. Przy sposobności należy zwrócić uwagę, że bardzo trudne i zupełnie nieprodukcyjne jest streszczenie części praktycznej (przykładów realizacji), podawanych zazwyczaj w książkach tego rodzaju.

Umieszczanie własnych rozważań na temat danej książki, świadczących o krytycznym stosunku czytającego do omawianych w książce zagadnień, nie powinno być lekceważone. Recenzje tego rodzaju, podawane w końcu streszczenia, świadczą o tem, jak czytający daną książkę zrozumiał, jakie wątpliwości treść książki w nim obudziła, co sądzi o możliwościach zastosowania praktycznego poruszanych projektów,

¹⁾ Bardziej wyczerpujące wskazówki w tej sprawie zdający mogą znaleźć w książce W. Kozłowskiego „Co i jak czytać”.

jakie wogóle korzyści odniósł z przeczytania danej książki.

W pracy streszczeniowej należy wyraźnie zaznaczać tematy poruszanych zagadnień w ujęciu książkowym, albo w swoim własnym sformułowaniu. Nie należy tylko umieszczać drobiazgowych podtytułów, jak to ma miejsce w książkach o charakterze podręcznikowym. To niepotrzebnie przedłuża pracę, zaciemnia jej przejrzystość, a nawet w pewnych wypadkach przeszkadza w streszczaniu.

Pod względem zewnętrznym praca winna być przejrzysta i czytelna, pisana atramentem i pozostawiająca miejsce na uwagi (marginesy). Ze względów technicznych pożądane jest wykonywanie streszczeń na papierze kancelaryjnym, a nie w grubych zeszytach, które utrudniają przesyłanie prac pocztą oraz ich przechowywanie w aktach egzaminacyjnych.

Opracowanie streszczeń pozostaje w ścisłym związku z ogólną pracą kandydata w kierunku pogłębienia swojej wiedzy przez studjowanie podręczników i książek, których spis winien być dołączany do podania o dopuszczenie do egzaminu praktycznego. W całokształcie tej pracy kandydat powinien kierować się wskazówkami i uwagami praktycznymi, które wyżej zostały poruszone w sprawie wyboru książek, a zwłaszcza sposobu umiejętnego ich czytania. Dotychczasowe doświadczenia w tej sprawie niedwuznacznie wykazują, że ten udział pracy przygotowawczej najgorzej przez zdających jest traktowany. Kandydaci, jakby nie wiedząc o tem, że samo napisanie i dołączenie wykazu książek, nie stanowi jeszcze wszystkiego, zazwyczaj przedkładają sążniste spisy, obejmujące nieraz ponad 20 książek. Gdy jednak przyjdzie do sprawdzenia przy kollokwjum, czy kandydat istotnie książki wymienione przeczytał, zdarzają się wypadki, że nie potrafi zdać sprawy z żadnej książki, nie wyłączając tych nawet, które rzekomo streścił. W wypadkach tego rodzaju mogła zajść jedna z dwu ewentualności: a) albo zdający wcale książek wymienionych nie czytał, a w takim razie daje dowód swej opieszałości i chęci okłamania egzaminujących; b) albo czytał może te książki, lecz robił to nieumiejętnie, wobec czego nie jest jeszcze dojrzały umysłowo, by mógł pożytecznie pracować w zawodzie nauczycielskim. Tak czy inaczej egzaminatorowie będą sobie tłumaczyli takie zjawiska, w żadnym razie nie wpływa to dodatnio na ocenę wartości zdającego, który znajduje się w podobnej sytuacji, a niejednokrotnie przesądza o wyniku jego egzaminu. Wobec tego, jak wszędzie, tak i tutaj musi być przyjęta stara, ale praktyczna zasada: *non multa, sed multum*. Niech wykaz obejmuje niewiele książek, ale naprawdę przeczytanych tak, że treść ich stanowi faktyczny dorobek samodzielnej pracy kandydata, stojącego do egzaminu.

e) Sprawozdania z doświadczeń pedagogicznych.

Oprócz obowiązujących streszczeń kandydat w myśl przepisów o egzaminie może jeszcze dołączać do podania „godne zaznaczenia doświadczenia dydaktyczne i wychowawcze, jakie zdołał zdobyć w ciągu dotychczasowej pracy”. Jak wynika z intencji tego przepisu, nie chodzi tutaj o referowanie zagadnień na podstawie materiału książkowego, lecz o sprawozdania oryginalne z własnych doświadczeń w dziedzinie pedagogicznej. Dla przykładu podaję kilka tematów tego rodzaju sprawozdań:

Zasób wyobrażeń u dzieci I oddziału (wymienić miejsce i czas przeprowadzonych badań). Charakterystyka dzieci, które w tym roku przybyły do szkoły (ewentualnie charakterystyka pewnego oddziału). Obserwacje nad postrzeganiem u dzieci N oddziału. Wyniki badań ankietowych w sprawie stosunku dzieci do przedmiotów nauczania (względnie w sprawie ogólnego kierunku zainteresowań, wyboru ideałów, poczytności książek i t. p.). Czynniki, wpływające na wytworzenie życia zbiorowego w klasie (ewent. szkole). Zestawienie pomiarów rozwoju fizycznego dzieci. Ocena wartości pedagogicznej stosowanych w mojej praktyce gier i zabaw. Środki utrzymania karności, które stosuję w szkole. Dzieci specjalnie trudne pod względem wychowawczym w mojej szkole. Próby wprowadzenia przeze mnie samorządu szkolnego. Moje doświadczenia w sprawie modyfikowania instynktów. Zaobserwowany wpływ czytelnictwa na rozwój duchowy dzieci. Sposoby pokonywania specjalnych trudności programowych (przedmiot, zagadnienie, środki). Opis (ew. i rysunek) oryginalnych pomocy naukowych. Program szczegółowy pogadanek dla dzieci I oddziału. Roczny plan wypracowań stylistycznych (wymienić, dla którego oddziału). Trudności napotkane u dzieci w kształceniu pojęć liczbowych. Stwierdzona w praktyce szkolnej wartość obrazów liczbowych. Sposób zaznajomienia dzieci III oddz. z mapą Polski (w związku z nauką historii). Stosunek moich dzieci do zagadnień społecznych. Jak wyzyskuję lekcję przyrodoznawstwa w kierunku budzenia uczuć altruistycznych? Hodowle zwierzęce i roślinne, które prowadzę u siebie w szkole. Co robię w sprawie estetycznego wyglądu klasy? Próby stosowania nowych metod w nauczaniu.

Do ćwiczeń tego rodzaju zdający może znaleźć bardzo wiele tematów w książkach:

a) H. Rowid. Psychologia pedagogiczna (Zagadnienia i ćwiczenia, podawane w końcu każdego rozdziału).

b) K. Sośnicki. Zarys dydaktyki (ćwiczenia po każdym rozdziale).

Cel omawianych ćwiczeń jest zupełnie zrozumiały: umiejętnie wykonywane, stanowią one najlepszy sposób przygo-

wania się do egzaminu z zakresu organizacji wychowania i nauczania. Dla Komisji egzaminacyjnej ćwiczenia te stanowią ciekawy i pożądany materiał do omawiania z kandydatem przy kolokwium.

Jak widać z powyższych rozważań, kandydat, przygotowujący się do egzaminu praktycznego, musi wyzyskać w tym celu dwie drogi: a) doświadczenie bezpośrednie, pozostające w związku z pracą szkolną (droga praktyczna) i b) doświadczenie pośrednie, zdobywane przez studjowanie lektury (droga teoretyczna). Z tem łączą się dwa źródła, z których czerpać musi przygotowanie: a) szkoła, b) książka. Między wymienionemi drogami i źródłami kandydat musi utrzymywać ścisły kontakt: umiejętność praktyczną zdobywaną w pracy szkolnej, powinien uzasadniać rozumowo, odwołując się do książki — i odwrotnie: wiadomości teoretyczne, zaczerpnięte z książki, winien przenosić na teren praktycznego zastosowania w szkole.

Wobec tego książka będzie służyła kandydatowi do trzech co najmniej celów: a) uświadamiania sobie swojego postępowania praktycznego, b) poszukiwania nowych i skuteczniejszych dróg postępowania, c) podnoszenia poziomu wykształcenia ogólnego i zawodowego. Jedne z tych książek będzie studjował w całości; z innych będzie czerpał wskazania, dotyczące pewnych zagadnień, w miarę zjawiających się potrzeb aktualnych. Pierwsze może wypożyczać do czytania, drugie zaś musi mieć stale pod ręką.

V. Stosunek zakładów kształcenia nauczycieli do egzaminu praktycznego.

Na zakończenie chciałbym zwrócić uwagę, że zakłady kształcenia nauczycieli nie mogą przechodzić do porządku dziennego nad sprawą egzaminu praktycznego. To, czy kandydat, kończący dany zakład, będzie zdolny samodzielnie i umiennie przygotować się do drugiego egzaminu, zależy w dużym stopniu od organizacji pracy w tym zakładzie, a przede wszystkim od sposobu realizowania programu przedmiotów pedagogicznych. Jeżeli kandydat, jako uczeń zakładu kształcenia, jest bezustannie pobudzany do obserwacji życia szkolnego i uświadamiania sobie jego przejawów; jeżeli dobrane opracowuje konspekty i prowadzi dziennik praktyki pedagogicznej umiennie, jeżeli zdobędzie pewną wprawę w poznawaniu dziecka i opracowywaniu jego charakterystyki, jeżeli wreszcie nauczy się racjonalnego czytania i referowania książek — to będzie on nie tylko odpowiednio przygotowany do zawodu nauczycielskiego, ale zarazem i uzdolniony w kierunku samodzielnego przygotowania się do egzaminu praktycznego. Zaznajomienie wychowanków, kończących zakład kształcenia, z przepisami o egzaminie praktycznym, wskazanie im odpowiedniej metody pracy w tym kierunku i pou-

czenie w sprawie wyboru lektury zadecyduje o tem, że kandydat nie będzie szukał żadnych kursów, mających specjalny charakter przygotowawczy do egzaminu praktycznego. Przygotowanie się samodzielne do egzaminu przyniesie zdającemu obok zadowolenia moralnego większą korzyść w jego dalszej pracy samokształceniowej, jak również będzie posiadało większe znaczenie dla podniesienia poziomu szkoły powszechnej.

Przegląd czasopism pedagogicznych.

„Die Erziehung“. Monatschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben. Herausgeber: A. Fischer, W. Flitner, Th. Litt, H. Nohl, E. Spranger, Leipzig 5. Jahr. 1930, Heft 4-10.

Wśród różnorodności i bogactw zagadnień wypełniających łamy „Die Erziehung” — pisma wybijającego się zarówno przez dobór współpracowników jak i wysoki, naukowy w każdym calu poziom artykułów na czoło współczesnego czasopiśmiennictwa pedagogicznego w Niemczech — jak czerwona nić przewija się stale, niemal w każdym numerze do głosu dochodzący problemat reformy studjów w uniwersyteckich. Zagadnienie to, zaledwie wyłaniające się w latach przedwojennych, stało się jednym z najbardziej spornych i szeroko dyskutowanych zagadnień pedagogicznych powojennych Niemiec. Nie jest to bynajmniej jednak problem specyficznie niemiecki, przeciwnie wyłonił się on z różną siłą w całej Europie i Ameryce, przybierając rozmaite charakter zależnie od układu stosunków społeczno-politycznych i stanu kulturalnego poszczególnych narodów. Ujawnił się w swoistej zresztą formie i na terenie polskim. Ale największe może nasilenie zyskał w Niemczech. Punktem wyjścia całej dyskusji w sprawie reformy studjów uniwersyteckich stała się klęska Niemiec w wielkiej wojnie światowej. Moment ten — stanowiący najistotniejszy nerw wszelkich poczynąń współczesnego niemieckiego szkolnictwa, ożywiający reformę studjów nauczycielskich, pobudzający do radykalnej zmiany programów szkolnych — stał się też fermentem, zaczynem dyskusji w sprawie reformy studjów uniwersyteckich. Materiał pod tę dyskusję gromadził się zwolna i systematycznie w ciągu drugiej połowy XIX wieku w związku z komplikowaniem się stosunków społecznych i gospodarczych, dopiero jednak klęska Niemiec w wielkiej wojnie światowej zaktualizowała go i wysunęła na czoło problemów pedagogicznych.

Dobrze wprowadzają w istotę tego zagadnienia dwa artykuły w „Die Erziehung”: Waltera Mecklenburga: „Max Scheler und die deutsche Universität. Zur Frage der Hochschulreform“ (zeszyt 6) i Edwarda Sprangera: „Über Ge-

fährdung und Erneuerung der deutschen Universität". (zesz. 9)*) Max Scheler, jedna z czołowych postaci wśród niemieckich uczonych, żąda radykalnej reformy uniwersytetów. Wychodząc z założenia, że dotychczasowa struktura uniwersytetów w coraz większej mierze jest podważana i rozsadzana przez rozwój współczesnej gospodarki kapitalistycznej, która spycha uniwersytet przez olbrzymi napływ słuchaczy i mechanizację pracy do rzędu wyższej szkoły zawodowej, Scheler uważa, że nadszedł czas podjęcia rewizji w zakresie pracy uniwersyteckiej. Potrzebę tej rewizji odczuwają i profesorowie, przeciążeni nadmiarem słuchaczy, którzy niejednokrotnie uginają się pod balastem zajęć pedagogicznych kosztem pracy naukowej, — odczuwają ją i inteligentniejsi z pośród słuchaczy, którzy nie mogą znaleźć złotego środka między nadmierną specjalizacją a zdobyciem ogół inteligencji, który widzi jasno dysproporcję między pracą uniwersytecką a postulatami życia. Głębokie antynomie zarysowują się w jednolitej dotąd strukturze uniwersyteckiej: uprawianie badań czysto naukowych czy kształcenie zawodowe, — nadmierna specjalizacja czy zdobycie podstaw kultury ogólnej, — wolność studjów czy ścisłe uregulowanie toku nauczania — oto kilka punktów, około których rozgorzała dyskusja, wskazując, iż nadszedł czas na nowe uregulowanie stosunków uniwersytetów do potrzeb kultury narodowej i na podjęcie całego szeregu zmian w metodyce nauczania uniwersyteckiego. Nie kuszac się na przedstawienie na tem miejscu ogólnych podstaw i założeń metodologicznych Schelera, wyrażonych w pracy „Die Wissensformen und die Gesellschaft“ (1926), a stanowiących ideologiczną bazę jego pomysłów w zakresie reformy studjów uniwersyteckich, wypadnie stwierdzić, — iż w pojęciu Schelera — współczesny uniwersytet ma spełnić 5 następujących zadań: 1) metodyczne przeprowadzenie badań naukowych, 2) metodyczne przekazanie oddziedziczonego dorobku naukowego, 3) metodyczne wykształcenie zawodowe i fachowe, 4) wytworzenie poglądu na świat i 5) przekazanie dorobku kulturalnego za pomocą instytucyj pośrednich szerokim masom. Punktem węzłowym wywodów Schelera jest stwierdzenie, że uniwersytet, dziś coraz częściej stający się wyższą szkołą zawodową, nie może podolać tym wymaganiom i że zatem konieczny jest rozdział funkcji przez: 1) stworzenie instytutów czysto badawczych (Forschungsinstitut), 2) szkół wyższych zawodowych (Fachschule), 3) stworzenie instytutów ogólnie kształcących dla wszystkich akademików, zmierzających do wyro-

*) Ta sama kwestję omawia w 5 zeszyt Fr. Klatt: „Geistige Uebung statt Lernbetrieb. Gedanken zur Hochschulfrage“. W zeszyt 6 R. Ulich: „Ueber den Begriff des Akademischen“.

bienia ogólnego poglądu na świat (Bildungsakademien), 4) stworzenie wyższych uniwersytetów ludowych dla szerokich mas (Volkshochschule), 5) stworzenie akademii zajmującej się szkoleniem i przygotowaniem do życia społecznego (polityka, ekonomia).

Projekt Schelera, silnie utopijny i życiowo trudny do zrealizowania, przyczyniłby się prawdopodobnie do wytworzenia jeszcze większego chaosu. Mecklenburg, poddając go ostrej krytyce, trafnie konstatuje, że jest on symptomatyczny dla całej problematyki tego zagadnienia.

Daleko konkretniejszy, bardziej liczący się z warunkami aktualnymi i wiekową tradycją historyczną wyzłobioną przez bieg rozwojowy uniwersytetów, jest projekt Sprangera. I on uważa, że dzisiejsza niemiecka organizacja uniwersytecka, będąca spadkiem poczynań neohumanizmu, pracy Fichtego, Humboldta i Schleiermachersa, wykazuje cały szereg przeżytków, że opiera się zbyt często na fikcji. Pierwszą taką kapitalną fikcją jest naliczenie się z masowym przyływem studentów, co znów jest wynikiem przemian w ustroju społeczno-gospodarczym XIX i XX wieku. Przygniatająca większość tych słuchaczy skłania się ku pracy zawodowej, gdy natomiast najwyższy cel pracy uniwersyteckiej — to wykształcenie pracownika naukowego. Na tle starcia tych dwóch tendencji rodzi się druga — zdaniem Sprangera — fikcja współczesnego życia uniwersyteckiego. Trzecia fikcja — to stanowisko czysto naukowe profesorów uniwersytetów, faktycznie coraz więcej uginających się pod brzemieniem zajęć pedagogicznych.

Taka jest diagnoza Sprangerowska współczesnego stanu kwestii uniwersyteckiej. Przechodząc do omówienia środków zaradczych odrzuca Spranger postulat czystych instytutów badawczych i oddzielenia ich od kształcenia zawodowego, które to kształcenie, odcięte od prawdziwej nauki, spadłoby niezawodnie do poziomu rzemiosła. Instytuty zaś badawcze trudne do zorganizowania ze względu na ciężką sytuację gospodarczą, odcięte od kształcenia zawodowego, zawisłyby w próżni i straciłyby wszelki kontakt z życiem. Trzeba zatem stanąć na gruncie realnie istniejącej organizacji uniwersyteckiej, wytworzonej długowiekową tradycją, i w niej poczynić szereg zmian: punktem wyjścia zaś poczynań reformatorskich winno być przekonanie, że uniwersytet ma trzy kapitalne cele: kształcenie pracowników naukowych, kształcenie zawodowe na tle wytworzenia kultury ogólnej. Te zmiany można uskutecznić przez: a) wytworzenie stopni kształcenia w obrębie samego uniwersytetu, b) odpowiednią reorganizację wykładów dla początkujących, dla których należałoby wprowadzić kursy podające uporządkowany elementarny zarys systematyczny danej gałęzi nauki, c) wprowadzenie obowiązkowych dla wszystkich słuchaczy

wykładów z zakresu wykształcenia ogólnego (socjologia lub historia kultury). Zorganizowanie takich stopni kształcenia w obrębie uniwersytetu pozostawia Spranger w zakresie poszczególnych przedmiotów profesorom zwyczajnym danej specjalności, przyczem dla niższych stopni wyrasta konieczność doboru nowych odpowiednich sił, wyszkolonych naukowo i pedagogicznie. Omawia dalej Spranger kwestję zastąpienia wykładów przez ćwiczenia, opowiadając się za kompromisowym załatwieniem tej sprawy, sprawę reformy egzaminów państwowych, która winna być też rozwiązana na drodze pośredniej między wolnością studjów a pewną ścisłą organizacją.

Całość pomysłów Sprangera zmierza ku temu, by stojąc na gruncie historycznie wytworzonej organizacji uniwersyteckiej, zbliżyć jej kształt organizacyjny do wymogów współczesności, możliwie najbardziej go usprawnić, nie tracąc równocześnie nic z dotychczasowego dorobku.

Oba te — streszczone w najogólniejszych rysach artykuły donoszą jasno, jak skomplikowana i zawiła jest problematyka tego zagadnienia. Zagadnienie to ma w Niemczech już za sobą bogatą literaturę, sam Mecklenburg, podając bibliografię przedmiotu, cytuje 52 pozycje*) „Die Erziehung“, dopuszczając na swych łamach przedstawicielei najróżnorodniejszych koncepcyj w tej sprawie, potrafiła się uchronić od wszelkiego dogmatyzmu i doktrynerstwa: bo przecież zarówno koncepcje Schelera jak Sprangera to nie wskazania o charakterze autorytatywnym, lecz próby sformułowania i wyznalezienia nowych dróg rozwiązania tej zawiłej nad wyraz kwestji. Niemcy powojenne — w osobach swych najwybitniejszych uczonych — zrozumiwały, że struktura uniwersytecka wymaga reformy, że jednakowoż należy przed rozpoczęciem tej reformy przystąpić do wszechstronnego naukowego zbadania tego problemu, że należy liczyć się z dotychczasowym dorobkiem i wytworzoną w ciągu wieków formą organizacyjną.

I na naszym terenie zagadnienie reformy studjów uniwersyteckich w związku z masowym przyływem studentów i reorganizacją studjów na wydziale filozoficznym przez wprowadzenie t. zw. magisterjów żywo było omawiane przez pewien czas i na łamach „Przeglądu Współczesnego“, „Myśli Narodowej“ i w tomach wydawnictwa

*) Podaje — dla przykładu — kilka pozycji: E. Wiegand: *Bibliographie der Hochschulpädagogik*. 1912; E. Spranger: *Wandlungen im Wesen der Universität seit 100 Jahren*. 1913; C. H. Becker: *Gedanken zur Hochschulreform* 1919; K. Jasper: *Die Idee der Universität* 1923. K. Vossler *Die Universität als Bildungsstätte* 1923; *Die deutschen Universitäten und der heutige Staat*. Referate erstattet auf der Weimarer Tagung deutscher Hochschullehrer, am 23 u. 24 April 1926 vom W. Kahl, F. Meinecke, G. Radbrück. Tübingen 1926.

zbiorowego „Nauka Polska”. Choć problem reformy studiów uniwersyteckich w Polsce na tle odmiennych warunków rozwojowych wysunął na czoło inne zagadnienia niż w Niemczech, jednak niemniej istnieje on, ma pewne bolączki i nie-domagania identyczne jak w Niemczech i domaga się szerokiej a możliwie wszechstronnej dyskusji, któraby przyczyniła się do wyświeatlenia całokształtu zagadnienia. Dlatego należy wyrazić życzenie, by czasopisma polskie, mające zrozumienie dla tego zagadnienia, ponownie podjęły dyskusję, która w ostatnim roku nieco ucichła. Wszak od pomyslnego rozwiązania tej kwestji zawisł w wielkiej mierze stopień kulturalny polskiej inteligencji, a co zatem idzie i w poważnym stopniu byt naszej kultury narodowej. Do-stateczna to chyba racja, by odnowić dyskusję nad tą niesłychanie ważną i żywotną kwestją.

Jan Hulewicz.

Recenzje

Władysław Wolert: **Demokracja i kultura**. Praca oświatowa za granicą. Kierunki — organizacje — typy — działalność — metody. Warszawa 1930, str. 728.

Stan dotychczasowy naszych badań nad pracą oświatową w najszerszym tego słowa znaczeniu, to jest nad całokształtem wysiłków podjętych przez społeczeństwo polskie w dziedzinie oświaty pozaszkolnej — zarówno jeśli idzie o historyczne ujęcie wysiłków epok minionych, jak i zobra-zowania aktualnego stanu rzeczy na tem polu — przedstawia się nad wyraz ubogo i skromnie. Można by rzec, że badania w tej mierze nie wyszły poza fazę wstępną, zawiązkową. Jeśli się bowiem pominie kilka przestarzałych opracowań z okresu przed wojną światową, jeśli odrzuci się kilka nazbyt popularnych, dorywczych, publicystycznych szkiców z doby współczesnej — to wypadnie stwierdzić, że poza cząstkowymi próbami opanowania historycznego, właściwie jedynym poważniejszym organem skupiającym badania w tym zakresie jest czasopismo „Polska Oświata Pozaszkolna“.*) Pismo takie, choćby najlepiej nawet redagowane, nie może wyczerpać i ogarnąć całości zagadnień, jakie się tu nasuwają. Ujęcie całokształtu wysiłków zbiorowości polskiej na tem polu, pogłębienie badań w tej mierze jest pożądane i konieczne już nie tylko ze względów poznawczych, czysto naukowych, ale wyrasta także z potrzeb całkiem praktycznych, życiowych i konkretnych. Potężniejący bowiem i krzepnący mimo wszelkie zapory i trudności polski ruch

*) Garść informacji daje prof. Roman Dyboski: „Nauka a oświata pozaszkolna“.

oświatowy, musi sobie zdawać jasno sprawę i z dorobku dotychczasowego na terenie polskim i z naczelnych, kierunkowych tendencji linii rozwojowych tego ruchu w chwili współczesnej zagranicą. Jeśli ruch ten nie ma być dorywczą improwizacją, ale pracą skoordynowaną, systematyczną, świadomą swych celów i metod, musi się bezwzględnie oprzeć na podstawach ściśle naukowych. Badania socjologiczne i historyczne oraz zaznajomienie się z dążeniami na Zachodzie muszą dostarczyć trwałych podstaw dla rozwoju tego ruchu. Konieczność tego rodzaju badań wyrasta nieodpornie z potrzeb praktycznych życia. Takie naukowe ujęcie tych zawitych zagadnień nie obce jest narodom zachodnim; Niemcy bowiem zdobyły się już w roku 1921 pod wpływem rosnącego postępu badań socjologicznych i wzmagającego się w niesłychanie silnym stopniu ruchu na terenie oświaty pozaszkolnej na pomnikowy — rzecz możnaby bez przesady — okaz tych badań w postaci wielkiej zbiorowej pracy „Soziologie des Volksbildungswesens” po redakcją L. Wiesego. Szereg wybitnych teoretyków — pośród nich uczeni tej miary co Max Scheler, L. Wiese — i praktyków — oświatowców dał gruntowny, wszechstronny obraz tendencji i kierunków oświaty pozaszkolnej w Niemczech i zagranicą.

Natomiast w naszej literaturze badania na tem polu leżały niemal zupełnie odlogiem. To też obszerna, przeszło 700 stron licząca praca Władysława Wolerta, docenta Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie, zająć musi miejsce zgoła odrębne. Zapoczątkowała ona naukowe badania w tej dziedzinie, odrabiając poważną część naszych zaniedbań na tem polu. W intencji Wolerta „książka nosi charakter przedewszystkiem informacyjny. Próbuje przedstawić w najogólniejszym zarysie organizację, metody, typy, kierunki i działalność oświaty pozaszkolnej poza granicami Polski. Przyczem oświatę pozaszkolną pojmuje się tutaj jako wielkiego znaczenia ruch kulturalny, który rozwinął się szczególnie przy końcu XIX i na początku XX stulecia”. (str. 7).

Wychodząc ze słusznej całkowicie zasady, że demokracja winna być nie tylko formą życia politycznego i społecznego, ale przedewszystkiem formą życia duchowego „przez wytworzenie takiego klimatu ducha, w którego atmosferze wszyscy mogliby korzystać i współdziałać w dorobku kultury” (str. 10.) — daje autor w 12 rozdziałach historię pochodu myśli demokratycznej na terenie oświaty pozaszkolnej.

Zaczynając od Francji (rozdz. 1.) uważa, że na tym terenie oświata ludowa stoi na „usługach demokracji politycznej”, że tutaj „potrzeba pracy oświatowo-wychowawczej zostanie sformułowana jako przesłanka zasady demokracji” (str. 14.), że duch republiki i demokracji owiewa całość prac francuskich, poczynając od pierwszych instytucji

wyrosłych z inicjatywy Saint Simona poprzez Ligę Oświaty z r. 1866, Stowarzyszenie byłych uczniów szkół powszechnych i pokrewne organizacje do wspianego rozwoju Uniwersytetów Ludowych, Uniwersytetu Robotniczego i Wolnej Szkoły Nauk Społecznych.

Inne warunki rodzą ruch oświatowy w Anglii (rozdz. 2.), który wyrasta z rozwoju przemysłu i ruchu wyzwoleńczego klasy robotniczej. Zapoczątkował go socjalista Owen. Potężną dźwignią tego ruchu stały się systematyczne odczyty urządzone przy uniwersytetach, które przybrały skryształowaną formę tak zwanych uniwersytetów rozszerzonych. Niebawem ruch robotniczy wyłoni własną formę organizacyjną Związek Oświatowy Robotników, który obejmie pełnię pracy oświatowej klasy robotniczej. Nową formą uniwersytetów rozszerzonych są tak zwane uniwersyteckie klasy wychowawcze, w których naukę opiera się na systemie seminaryjnym. Poza tem rozległą pracę oświatową prowadzą samorządy, spółdzielnie, kluby, związki religijne, fabjaniści, tak zwane ogniska wychowawcze, ruch szkół dla dorosłych i t. d. „Kształcenie dorosłych — w pojęciu Anglików — nie powinno być uważane jako luksus dla garstki wybranych, lub jako sprawa dotycząca tylko młodzieży lecz jako trwała konieczność narodowa i dlatego powinno być zarówno powszechne jak też trwać przez całe życie człowieka“ (str. 48.). Oświata pozaszkolna ma wytworzyć kulturalną, ukształconą demokrację.

Rozdział 3. zaznajamia nas na tle bardzo wnikliwej analizy współczesnej ideologii amerykańskiej ze stosunkami w Ameryce, gdzie oświata stoi na usługach demokracji przemysłowej. Omawia tu Wolert drobiazgowo imponujący rozwój bibliotek, uniwersytetów rozszerzonych, kursów korespondencyjnych, kursów wspólnego czytania, obozów na wolnem powietrzu (Chautauqua), stowarzyszeń religijnych (Y. M. C. A. i Y. W. C. A.), t. zw. osad uniwersyteckich, klubów, instytucyj oświatowych dla robotników fundacji Carnegiego, muzeów pojmujących swą pracę zgoła inaczej niż w Europie, teatru, kina i radja. Specjalnie ciekawe są wywody Wolerta o roli prasy w życiu amerykańskim. Jak zasada wytyczną pracy szkolnej jest amerykanizacja, tak merkantylizacja i mechanizacja życia, kult wszechwładny pieniądza doprowadzają do wytworzenia „przemysłu oświatowego“, do ograniczenia wolności nauki i skrajnego utilitaryzmu w pojmowaniu pracy oświatowej. Są naturalnie pewne próby odrodzenia w duchu idealistycznym, ale są to wysiłki sporadyczne.

Oświata pozaszkolna w Skandynawji (rozdz. 4.), rozpadająca się na dwa typy — duński i szwedzki, — kołębę ma w Danji, gdzie wyrosła jako reakcja antyracjonalistyczna i jako wykwit stosunków społeczno-gospodarczych.

Najpełniejsze skryształizowanie zyskała w ideologii uniwersytetów ludowych Grundtviga. „Rozwój osobowości, poczucie narodowe, pielęgnowanie wartości kulturalnych, wogóle nauka w atmosferze poezji: oto świat idei Grundtvigowskich, dotyczących uniwersytetu ludowego“ (str. 279.). Uniwersytet ten stał się pierwszorzędnym szermierzem demokracji, niebawem znajdując licznych naśladowców w Norwegii, Finlandji i Szwecji. Silne oparcie znalazł w rosnącym ruchu emancypacyjnym klasy chłopskiej. Wkrótce zaś postępujące coraz szybciej uprzemysłowienie Skandynawji powoła do życia potężny ruch oświatowy robotniczy (Kółka Naukowe). Obie te odnogi demokratycznego ruchu oświatowego sprawiły, że poziom kulturalny mas doszedł do wysokości nieznanej gdzieindziej, że wytworzyła się tu prawdziwa „demokracja kulturalna“.

Inaczej zgoła ułożyły się stosunki we Włoszech (rozdz. 5.), gdzie „inteligencja stała się siłą motoryczną całego ruchu oświatowego“. Przyczyną tego był głównie fakt, że inteligencja dzierżyła prym w ruchu socjalistycznym, że dała inicjatywę stworzenia Uniwersytetów Ludowych. Rozwinięto szeroką akcję w kierunku wzmoczenia czytelnictwa, zwalczania analfabetyzmu, zakładania domów społecznych (Umanitaria). Faszyzm, mimo że zdobył się na reformę Gentilego na terenie szkolnictwa, jednak będąc ruchem antydemokratycznym osłabił tętno pracy i na polu oświaty pozaszkolnej nie wykazał poważniejszej inicjatywy.

Belgja (rozdz. 6.) stoi pod znakiem pracy oświatowej idącej wszędy, i to oświaty w duchu partyjnym. Dużą rolę odegrał tu „Université Nouvelle“ i „Maison du Peuple“. Ten ostatni stał się terenem socjalistycznego ruchu oświatowego zmierzającego do podniesienia poziomu kulturalnego klasy robotniczej. Ruch ten wytworzył bogato zróżniczkowany typ oświaty partyjnej.

Pod znakiem dominowania oświaty partyjnej stoi też Austria, która może poszczycić się tak szeroko rozbudowanymi instytucjami oświaty pozaszkolnej jak Volksheim, Urania, Powszechnie wykłady uniwersyteckie w duchu ogólnokulturalnym i szeroko rozbudowanym systemem oświaty partyjnej w duchu socjalistycznym (Arbeiterbildungsverein), zmierzającym do stworzenia proletarjackiej kultury. Praca ta idzie wszędy i wgląd zarazem.

Upaństwowienie oświaty przeprowadziły Czechy (rozdz. 7.). „Oświata ma służyć do obrony egzystencji narodu na drodze wytworzenia jednolitości kulturalnej“ (str. 461.) — taki cel stawiał sobie przed wojną światową Svaz Osvetovy, centralizujący w swem łonie działalność kilku związków oświatowych. Prócz tego ruch oświatowy różniakuje się zależnie od zabarwienia partyjnego. Działalność kul-

turalną prowadzą też związki gimnastyczne. Po wojnie światowej oświata pozaszkolna przybrała charakter pracy państwowej, unormowanej ustawodawczo. Cele państwowe, wyrobienie kultu idei państwowej — owiewają całość oświaty pozaszkolnej bardzo bogatej i różnorodnej, która stała się w ten sposób instrumentem polityki państwowej, niekiedy narzędziem czechizacji.

Rozdział 8. poświęcony jest omówieniom stosunków w Rosji sowieckiej. Obszerny ten rozdział, zajmujący w książce Wolerta 100 stron, należy obok rozdziału poświęconego Ameryce do najciekawszych partyj książki. Na tle analizy stosunków społecznych i komunistycznego poglądu na świat omawia Wolert działalność komunistów na polu szkolnictwa ogólnego, zawodowego i wyższego, dokładnej analizie poddając ideową stronę reform szkolnych, zajmuje się dokładnie ideologią t. zw. proletkultu, bada życie uczonych, pisarzy w Sowietach, zajmuje się zagadnieniem stosunku państwa komunistycznego do oświaty. Cała oświata pozaszkolna — podobnie jak cały zresztą ustrój szkolny — stoi na usługach t. zw. politgramoty, to jest uświadomienia politycznego w duchu komunistycznym. Oświata jest zmonopolizowana w ręku państwa i poprzez swe najprzeróżniejsze formy organizacyjne zmierza konsekwentnie do jednego celu: wychowania komunistycznego. Jak słusznie zauważa Wolert: „W Stanach Zjednoczonych, w kraju najwyżej rozwiniętego kapitalizmu, a więc najdoskonalszej cywilizacji maszynowej — nie ma wolności myśli. W Rosji Sowieckiej, czyli w kraju najbardziej zorganizowanego komunizmu także nie ma wolności myśli i sumienia. Państwo przywłaszczało sobie monopol na tresowanie dusz ludzkich wedle systemu koszarowego“. (str. 621 — 622).

Jakże diamentalnie przeciwna atmosfera ideowa cechuje pracę oświatową w Szwajcarii (rozdz. 9.). Czynnikiem kierunkowym tej pracy stają się tendencje emocjonalno-religijne. Wybujały one zwłaszcza po wojnie światowej na terenie uniwersytetów ludowych (Volkshochschulbewegung), jako gwałtowny odruch przeciw zmaterializowaniu i racjonalizmowi czasów współczesnych. Punkt ciężkości pracy uniwersytetów ludowych spoczywa w pogłębieniu życia wewnętrznego, w wychowaniu charakterów, w odnowie etycznej, w nawrocie do religijności.

Oświatowy ruch powojenny w Niemczech (rozdz. 10.), przechodzi głęboki kryzys ideowy, jaki ogarnął całość kultury niemieckiej na tle klęski wojennej i zupełnej zmiany w układzie stosunków społecznych. I tu także przywiązuje się ogromną — większą może niż gdziekolwiek indziej — wagę do pracy uniwersytetów ludowych. One to bowiem mają przerobić i zmienić kulturę duchową narodu, mają uspołecnić oświatę (Sozialisierung der Bildung). Od pracy

ekstensywnej przeszły Niemcy w okresie powojennym do pracy intensywnej, stąd w następstwie postulat indywidualizacji pracy oświatowej. Tak pojęta praca oświatowa ma wytworzyć rzeczywistą spójność narodową, ma zasypać przepaści i antagonizmy klasowe, ma zrodzić jedność kulturalną nowoczesnego, demokratycznego społeczeństwa. Metodą pracy uniwersytetów ludowych jest metoda seminaryjna — *Arbeitsgemeinschaft* — czyli wspólnota pracy. Te same tendencje i nastroje przenikają i ożywiają działalność reformacyjną na polu bibliotekarstwa podjętą przez Waltera Hoffmanna. Indywidualna, intensywna praca oświatowa niemiecka zmierza do wyrobienia jedności narodowej, do stworzenia kultury jednolitej (*einheitlichen Volkskultur*), pojętej nie w duchu mechanicznego egalitaryzmu, ale w drodze wyłonienia nowoczesnej elity społecznej, zawodowej i moralnej. Dobro jednostki i narodu — oto ideologiczne sprężysła niemieckiej pracy oświatowej.

Krótki rozdział 11. omawia pracę organizacji oświatowych na terenie międzynarodowym: Y. M. C. A., Wszechświatowy Związek Dorosłych, Międzynarodowe Kursy Wakacyjne.

Rozdział 12. zawiera wnioski ideowe: „Demokracja — wedle słusznych założeń Wolerta — jest przeciwstawieniem arystokracji, ale to nie znaczy że demokracja to proletarijacja. Demokracja to nie jest także partjokracja. Każda z tych form byłaby pewnego rodzaju dyktaturą. Demokracja zaś jest przeciwieństwem dyktatury. Demokracja — na polu naszych rozważań — to swoboda, wolność, równość. A „zdemokratyzowanie kultury“ to danie możności wszystkim, aby mogli czerpać z dorobku umysłowego wielu pokoleń, a nawet ten dorobek pomnażać. To możność dla wszystkich korzystania ze skarbcza cywilizacyjnego. Najpilniejsze to bodaj zadanie demokracji. I najważniejsze“ (str. 703 — 704).

Przegląd treści, choć nazbyt ogólnikowy i fragmentaryczny, unaocznia jednak już bogactwo i szerokość zagadnień poruszonych w książce Wolerta. Jest to wyczerpujący i sumienny zarys monograficzny pracy oświatowej poza granicami Polski. Oparty na bogatej literaturze przedmiotu, utrzymany w duchu obiektywnym, ma wartość rzetelnej pracy naukowej. Sam układ materiału sprawił, że książka wyszła poza ramy zarysu informacyjnego, że unaoczniała i pokazała, co dla kultury szerokich warstw przyniosły dwa ruchy społeczne XIX i XX wieku: liberalna demokracja miejska i socjalizm. Książka Wolerta w zarysie bodaj najogólniejszym to historia demokracji i socjalizmu na terenie oświaty pozaszkolnej. To razem hołd i apoteoza intelektualizmu, — choć to może nie leżało w zamierzeniach autora — i ostrzeżenie przed mechanizacją amerykańską i niwelizacją bolszewicką. Jeśli książka Wolerta stała się czymś więcej niż

zarysem informacyjnym, jeśli dała ogólnikową bodaj historję pewnych prądów społecznych na terenie oświaty pozaszkolnej, to stało się to dlatego, że Wolert miał trafne wyczucie, iż historję oświaty musi się traktować na tle społecznem i kulturalnem epoki w zależności od zróżniczkowania narodowego. Wolert okazał dobrą znajomość prądów społecznych i kulturalnych współczesnej Europy i Ameryki, — niektóre jego ujęcia jak n.p. ideologicznych przemian na terenie francuskim czy włoskim są wręcz doskonałe. Wszystko zaś poparte bardzo bogatym materiałem dowodowym, statystycznym, — przyjemnie uderza brak ogólników. Styl Wolerta jasny, lapidarny i przejrzysty, niekiedy tylko może w charakterystykach ogólnych ulegający łatwiznie kómunatów dziennikarskich.

Książka Wolerta to pierwszy solidny krok naukowego ujęcia pracy oświatowej zagranicznej w literaturze polskiej, to zarazem nieoceniona kopalnia faktów i wiadomości dla pracownika oświatowego, to dobry przewodnik w gęstwinie przejawów ruchu oświatowego.

Najpilniejszymi dalszemi postulatami badań w tej dziedzinie zdają się teraz być:

1) monografia współczesnego stanu ruchu oświatowego w dziedzinie pozaszkolnej w Polsce,

2) szereg monograficznych opracowań objawów tego ruchu w epokach minionych.

Do opracowania monografii współczesnego ruchu oświatowego polskiego na tle analizy prądów społeczno kulturalnych nurtujących zbiorowość polską w pierwszej linii zdaje się być powołany Wolert.

Zrealizowanie drugiego postulatu należy do historyków wychowania. Jako najciekawsze i najpilniejsze zagadnienia można tu wymienić: historję polskich towarzystw oświatowych w dobie porozbiorowej, dzieje tajnego nauczania, praca samokształceniowa ruchu robotniczego i studenckiego, robota oświatowa emigracji. Monograficzne opracowanie zagadnień na tem polu w zakresie historii wychowania wyprzedzić musi syntetyczne ujęcie, które dziś z konieczności zamykać się musi w ramach ogólników. Dopiero całkowite urzeczywistnienie postulatów w zakresie opracowania współczesnego ruchu oświatowego jak i okresów minionych przez historyków wychowania odsłoniłoby w pełni historję kształtowania się polskiego ruchu oświatowego.

Jan Hulewicz.

Kronika pedagogiczna

Dziesięciolecie Biblioteki J. A. Komeńskiego w Pradze. Ministerstwo Ośw. Publ. w Czechosłowacji, w swych dążeniach do reformy szkolnictwa, zdaje sobie sprawę, że cel ten może urzeczywistnić tylko

wówczas, jeśli nauczycielstwo przeniknięte będzie duchem i ideami współczesnej pedagogii naukowej. W myśl tej pedagogii intuicja wychowawcza musi się opierać na podstawach naukowych, wykluczających przypadekowość, zapewniających natomiast pracę systematyczną. Zadanie to spełnia Biblioteka im. Komeńskiego, w Pradze założona w r. 1919 głównie dzięki staraniom prof. Drtiny i prof. Kadnera z Krakowa, licząca obecnie 25 tysięcy tomów z dziedziny nauk pedagogicznych. Podział systematyczny dzieł w bibliotece przedstawia się następująco: 1. Podstawy filozoficzne wychowania. 2. Pedagogia ogólna i historia wychowania. 3. Uczeń. 4. Pedagogia biologiczna. 5. Psychologia i psychotechnika. 6. Specjalne gałęzie wychowania. 7. Logika, dydaktyka i metodologia. 8. Socjologia. 9. Nauczyciel, jego stanowisko prawne i materialne. 10. Organizacja szkolna, reforma szkolnictwa, praca oświatowa pozaszkolna. Zarząd Biblioteki śledzi rozwój wiedzy ped., gromadzi literaturę ped. współcz. i informuje o stanie badań pedag. w różnych krajach ogół nauczycielstwa czeskiego zapomocą biuletynów i wiadomości bibliograficznych. W bibliotece istnieje osobna czytelnia publiczna, w której znajduje się 260 czasopism ped., 15 encyklopedyj i ważniejsze podręczniki, mające znaczenie dla pedagogii. Nadto powstała ostatnio wędrowna biblioteka ped. służąca nauczycielstwu pracującemu po wsiach i miasteczkach. Dla tych nauczycieli wydaje też Zarząd „Przewodnik Biblioteki Pedagogicznej” z wykazem podstawowych dzieł, jakie się ukazały w ostatnim czasie. Nauczycielstwo czeskie korzysta w szerokiej mierze z pomocy tej znakomicie zorganizowanej instytucji.

Akademia Pedagogiczna w Bratisławie została otwartą z początkiem roku szk. 1930/1, po praskiej i berneńskiej trzecia w republice czechosłowackiej. Zorganizowaną została jako szersze dwusemestrowe studjum. Administrację powierzono dyrektorowi państw. seminarjum naucz. w Bratisławie pod nadzorem krajowego inspektora i ministerstwa oświaty. Kierownictwo pedagogiczne ma spoczywać w rękach jednego z profesorów (na rok 1930/1 Dr Józef Hendrich), a grono pedagogiczne stanowią profesorowie uniwersytecy, średnioszkolni i ze szkoły ćwiczeń.

Zadanie akademii obejmuje przysposobienie teoretyczne i praktyczne w sztuce nauczania i wychowania. Warunki przyjęcia: świadectwo dojrzałości ze szkoły średniej ogólnie kształcącej, lat najmniej 18, dojrzałość fizyczna, stwierdzenie słuchu muzycznego i dowód ewentualnego wykształcenia muzycznego. Liczbę słuchaczy kursu zamknięto w granicach 20–40.

Przedmioty naukowe są: główne (filozofia, pedagogika, psychologia, dydaktyka, higiena i wychowanie muzyczne), specjalne metodyki i ćwiczenia w nauczaniu i dopełniające tj. te, z których zdaje się nauczycielski egzamin dojrzałości. Rozkład nauki wykazuje aż 23 przedmiotów w ilości godzin 33 (34) tygodniowo.

Akademia Pedagogiczna w Brnie jest instytutem również dwusemestrowym. Przedmioty jej ujęte są z 5 grup: filozofia (z etyką, estetyką i socjologią), psychologia, pedagogika, praktyka szkolna i pomocnicze (aż 15: biologia dziecka, higiena szkolna, cięlesne wychowanie, prawo szkolne, gospodarstwo rolne, gramatyka czeska, niemiecka, skrzypce, śpiew, pisanie, rysowanie, wychowawcze prace ręczne, roboty kobiece,

nauka o państwie i wstęp do gospodarstwa narodowego). Ilość godzin wynosi tu 40–44 tygodniowo.

„Vestnik Pedagogický” (7) dodaje uwagi, że ilość godzin dla przedmiotów głównych jest prawie jednakowa w Brnie i Bratisławie, a to w dyscyplinach pedagogicznych (35%, 37%), w praktyce szkolnej 31%, 31%). Ilość godzin w Brnie większa, bo tam dopełniają słuchacze swe ogólne wykształcenie gimnazjalne, gdy w Bratisławie baczność zwrócona na treść i zakres egzaminu końcowego.

Mg.

Zapiski bibliograficzne.

J. Metallman. Elementy determinizmu przyczynowego. Odbitka z „Przeglądu Współczesnego”. Kraków 1928.

Stanisław Kot. Źródła do historii wychowania. Część II. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1930.

Jan St. Bystron. Szkoła i społeczeństwo. Nakł. Nauk. T-wa Ped. Skł. Gł. Książnica-Atlas 1930.

Dr Franciszka Baumgarten. Badania uzdolnień zawodowych. Przełożył Juliusz Saloni. Nakł. Pol. T-wa Psychotechnicznego. Warszawa 1930.

Marjan Golias. Organizacja pracy domowej ucznia. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1931.

Edm. Chodaś. Dydaktyka i metodyka języka polskiego. — Cz. I. Pierwszy rok nauczania. Wyd. M. Areta. Warszawa 1930.

Dr Jan Kuchta. Zabytki i tradycje historyczne po Twardowskim. Odbitka z kwart. Etnograf. „Lud” Nakł. Tow. Ludoznawczego. Lwów 1930.

Wiktor Ormicki. Szkice geografji gospodarczej Tarnowa i okolicy. Tarnów 1930.

St. Pawłowski. Geografja krajów i mórz pozaeuropejskich. Książnica-Atlas 1931.

St. Pleśniewicz. Podręcznik chemji. Książnica-Atlas 1930.

W. Zillinger. Zbiór ćwiczeń z fizyki dla szkół powszechnych. Książnica-Atlas. 1930.

S. Banach, W. Sierpiński, W. Stożek. Arytmetyka i geometria dla kl. II szkół średnich. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1930.

Prenumerata roczna . . . 10— zł.

Dla człon. Zw. P.N.S.P. . . 8— zł.

Cena oddzielnego zeszytu 1'50 „

Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego” w Krakowie, Rynek Główny L. 29, II. piętro.

Półroczna 6— zł., kwartalna 3'50 zł.

Prenumerata roczna w Ameryce 3 dol.

Ogłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 90 zł, ćwierć strony 50 zł.
1/8 strony 30 zł, 1/16 strony 17 zł; 3-krotnie o 50%, 6-krotnie o 100%, 10-krotnie o 200% taniej. Ogłoszenia w tekście o 50% drożej.

Redaktor: **Dr Henryk Rowiś.** Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sienko.**

Drukarnia Gablankowskiego, Kraków Sławkowska 6, tel. 14465.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POŚWIĘCONE NOWYM PRĄDOM
W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECH.

ADRES REDAKCJI:
KRAKÓW, DZ. XII., UL. LELEWELA 6.

ADRES ADMINISTRACJI:
KRAKÓW, RYNEK GL. 29, LINJA C-D.

FELIKS KORNISZEWSKI.

Z zagadnień rozwoju inteligencji dziecka.

Przyczynek do psychologii inteligencji.

(Dokończenie części I).

Tak ujmują zjawiska pływania i tonięcia dzieci, należące do pierwszego stadium. Na marginesie trzeba dodać, że nie wszystkie z pośród nich utrzymują to, jakoby przedmioty ciężkie tylko pływały, a nigdy nie tonęły. Wśród dzieci pierwszego stadium można spotkać i takie, które gotowe są twierdzić, iż jeden przedmiot będzie pływał, a drugi pójdzie na dno, mimo, że zarówno jeden z nich jak i drugi jest według przekonania tych dzieci ciężki. Raz ciężar jest przyczyną pływania, a innym razem ciężar jest znów przyczyną tonięcia. W pierwszym wypadku przedmiot musi posiadać siłę, aby móc pływać, w drugim zaś wypadku musi przedmiot posiadać siłę na to, aby móc pójść na dno. A więc i u tych ostatnich dzieci mamy do czynienia z tym samym dynamizmem, który stwierdziliśmy u dzieci poprzednich. Obie grupy dzieci należy zaliczyć do pierwszego stadium, gdyż po pierwsze: i tu i tam jest błędne wyjaśnienie zjawiska pływania oraz tonięcia, po drugie: i tu i tam przewidywanie pozostaje w harmonii ze sposobem wyjaśniania, a po trzecie: i tu i tam ciężar oceniany jest subiektywnie (zawsze z punktu widzenia danego poszczególnego dziecka).

Stadium II.

Najbardziej charakterystyczną właściwością tego stadium jest to, że nie można tutaj dopatrzeć się żadnego związku między przewidywaniem dziecka a jego wyjaśnieniem. Między jednym a drugim niema

żadnych punktów stycznych. Inaczej dziecko przewiduje, a inaczej wyjaśnia. Brak tu jakiegokolwiek wspólnej zasady.

Oto przykłady:

Zosia L. (8; 8) zapewnia nas, że „*mutterka pójdzie na dno, bo jest lekka*“. — No, zobacz, czy lekka? (Dziewczynka spełnia polecenie). — Lekka? — *Niebardzo!* — To dlaczego w takim razie pójdzie na dno?... — *Bo jest taka... kanciasta*. Korek pływa dlatego, „*bo ciężki*“. — A weź go do ręki i zobacz! Dziewczynka, spełniwszy polecenie, oświadcza z wyraźnymi objawami zawstyżenia: „*Lekkie*“. — Dlaczego korek nie poszedł na dno, tylko pływał?... — *Nie wiem* (przyciszonym głosem). — A ta pluskiewka będzie pływać? — *Nie, pójdzie na dno*. — Dlaczego? — *Bo lekkie*. — A ten kartofel? — *Pójdzie na dół*. — Dlaczego? — *Bo jest lekki i taki... okrągły*.

Zosia P. (12; 6). Blaszką „*pójdzie na dno, bo jest lekka*“. Korek „*pójdzie do góry, bo jest lżejszy*“, a pokrywka od blaszanego pudełka też „*nie pójdzie na dno, bo jest z innej blachy*“.

Alf. (7; 8). Pudełko blaszane „*nie pójdzie na dół, bo jest zimna woda*“. „*Jakby była ciepła, toby poszło*“. Korek też nie pójdzie na dno, „*bo niema ciepłej wody*“. Ale blaszka „*pójdzie nadół, bo zimna woda*“. Moneta 5-groszowa i kamyczek też pójdą na dno, bo brak jest ciepłej wody. Drewno (większy kawałek) „*nie pójdzie*“. — A gdyby woda była ciepła? — *Toby poszło*.

Krysia (6; 4) przewiduje poprawnie to, że jedne przedmioty idą na dno, a inne nie, ale od wyjaśnień uchyla się. — Czy ten korek pójdzie na dno, czy będzie pływał? — *Będzie pływał*. — Dlaczego? — *Nie wiem*. — A ten ciężarek? — *Pójdzie na dno*. — Dlaczego? — *Nie wiem*. — A to kółeczko? — *Na dno*. — Dlaczego? — *Nie wiem*. — A to drewno? — *Pójdzie na wierzch*. — Dlaczego? — *Nie wiem*. — A ten kamyczek? — *Pójdzie na dno*. — Dlaczego? — *Nie wiem*.

Przytoczone przed chwilą przykłady nie są tak charakterystyczne, jak odpowiednie przykłady z doświadczenia poprzedniego (poziom wody). Teraz konstatujemy jedynie różnicę, jaka zachodzi między przewidywaniem a wyjaśnianiem danych zjawisk fizycznych, a przedtem spotykaliśmy przypadki, w których występowała niekiedy nawet wyraźna sprzeczność. W obecnym doświadczeniu dzieci, należące do drugiego stadium, nie dają nam żadnych wyjaśnień, albo dają odpowiedzi wymijające, bylejakie, mało mówiące. Jednakże (jeszcze raz to podkreślam) i tutaj wyjaśnienia nie są tego rodzaju, aby mogły ułatwiać dziecku trafne przewidywania.

Stadium III.

Dopiero w ostatnim stadium nastaje pod tym względem harmonja. To, jak dziecko przewiduje, jest już teraz wynikiem tego, jak ono wyjaśnia. Teraz pływają tylko przedmioty lekkie, a toną tylko ciężkie. Co więcej, sposób wyrażania się dzieci wskazuje wyraźnie na to, że pojęcie ciężaru nie zawiera już w sobie pierwiastka egocentrycznej i subiektywnej oceny przedmiotów, przeciwnie, pojęcie to ma obecnie charakter relatywny, co świadczy o tem, że teraz dzieci uwzględniają poza własnym i inne jeszcze punkty widzenia. Dowodem na to jest przykład Danusi (7; 1), która na zapytanie, dlaczego blaszka pójdzie na dno, odpowiedziała w sposób następujący: *„Bo to jest ciężkie, ale dla mnie nie jest ciężkie“* (!) Komentarz Danusi jest znamieny. Powiedzenie jej stwierdza dobitnie, iż w rozumieniu słowa „ciężki“ nastąpiła tutaj poważna zmiana. Dokonała się ewolucja w kierunku, powiedzmy, od absolutyzmu do relatywizmu. Teraz coś jest ciężkie lub lekkie nie ze względu na to, że wydaje się być takim dla dziecka, ale raczej ze względu na wodę (a właściwie ze względu na jej ciężar). Powiedzenie Geni (9; 5), że *„blaszka pójdzie na dno, bo jest troszeczkę jakby cięższa“*, świadczy o tem samem.

Część teoretyczna.

Więcej przykładów nie trzeba już mnożyć. Czas przystąpić do podsumowania przedstawionego wyżej materiału doświadczalnego, zinterpretowania go i wysnucia stąd odpowiednich wniosków. Zaczniemy od interpretacji najważniejszych wyników naszych doświadczeń a skończymy na płynących z tej interpretacji wniosków odnośnie do psychologii inteligencji.

Przy omawianiu zebranego materiału poświęci się sporo miejsca rozważaniom na temat istoty inteligencji, jej rodzajów oraz jej rozwoju. Wyniki, uzyskane przy pomocy znanych już czytelnikowi doświadczeń, posłużą za tło dla tych rozważań, same zaś te rozważania będą niczem innem, jak tylko uzupełnieniem interpretacji otrzymanych wyników. Dla dokładniejszego wypuklenia podobieństw i różnic — słowem — związku, zachodzącego pomiędzy inteligencją intuicyjną (praktyczną) a inteligencją pojęciową oraz celem lepszego wnikięcia w genezę obydwu rodzajów inteligencji, piszący te słowa oprze się nie tylko na wynikach uzyskanych z zastosowania eksperymentów Piaget'a, ale i na tych wynikach, do których doszli na innej nieco drodze dwaj znani badacze: Lipmann i Bogen, — nadto, nie ograniczając się wyłącznie do badań nad dziećmi, skorzysta również z nie-

których obserwacji, poczynionych nad zachowaniem się ludzi pierwotnych (i niektórych cywilizowanych) w konkretnych sytuacjach życia codziennego. Trzeba zaznaczyć, że rozważania te będą zgodne w zasadniczych swych liniach z ogólnym stanowiskiem Piaget'a.

III.

Inteligencja intuicyjna a inteligencja pojęciowa.

- A. O budowie i funkcjonowaniu dziecięcego umysłu.
 1. Dwie warstwy psychiczne.
 2. Struktura umysłowości dziecka a przewidywanie i wyjaśnianie.
- B. O istocie inteligencji i dwu jej zasadniczych rodzajach.
 1. Funkcja inteligencji.
 2. Dwojaki sposób przejawiania się inteligencji.
 3. Przykłady na inteligencję intuicyjną i inteligencję pojęciową.
 4. Analiza i interpretacja podanych przykładów.
 5. Streszczenie.

Najprzód zbierzmy krótko najważniejsze wyniki wyżej opisanych badań, a następnie postaramy się przełożyć je na język psychologii rozwojowej. Różnice, zachodzące pomiędzy odpowiedziami jednych dzieci a odpowiedziami drugich, spróbujemy odnieść do różnic strukturalnych, dających się dostrzec przy porównywaniu umysłowości jednych z umysłowością drugich. Zmiany w sposobie przewidywania i wyjaśniania, które występują u poszczególnych dzieci w miarę powiększania się ich wieku, spróbujemy wytłumaczyć przekształceniami, stopniowo dokonywującymi się w dojrzewającej ich psychice.

Otóż w doświadczeniu pierwszym (kierunek cieni) dały nam dzieci dwojakie odpowiedzi: albo całkiem błędne, albo całkiem poprawne. Jedne dzieci błędnie przewidywały kierunek padania cienia i błędnie go wyjaśniały. Drugie w obydwu wypadkach nie natrafiały na żadne trudności. Do pierwszej grupy należały dzieci przeciętnie młodsze, do drugiej przeciętnie starsze.

W dwu następnych doświadczeniach (poziom wody oraz pływanie i tonięcie) dały nam dzieci odpowiedzi trojakiiego rodzaju. Jedne z nich błędnie przewidywały i błędnie wyjaśniały wymienione zjawiska fizyczne, przyczem przewidywania ich były zgodne z rodzajem podawanych wyjaśnień. Drugie wprawdzie przewidywały te zjawiska poprawnie, lecz wyjaśniały je nadal błędnie. Przeważnie tak, jak dzieci poprzednie. Trzecie poprawnie je przewidywały i poprawnie wyjaśniały. I tutaj — podobnie jak w doświadczeniu pierwszym — dzieci przeciętnie najmłodsze należały do grupy pierwszej a przeciętnie najstarsze do grupy ostatniej (trzeciej). Te zaś, które należały do grupy drugiej (środkowej) były przeciętnie starsze od dzieci grupy pierwszej a młodsze od dzieci grupy trzeciej.

Wszystkie trzy eksperymenty wykazują zgodnie, iż pomiędzy wiekiem badanych dzieci a jakością podawanych przez nie wypowiedzi istnieje dość wyraźna odpowiedniość. Około przez nas trzy rodzaje wypowiedzi należą do trzech kolejno po sobie następujących okresów rozwojowych, że są odpowiednikami trzech kolejnych stadiów, trzech szczebli rozwojowych, przez które przechodzi prawdopodobnie każde dziecko. Przypuszczenie to znajduje swoje dodatkowe potwierdzenie i w tem jeszcze, że dzieci, należące do drugiej grupy, chociaż przewidują poprawnie (a więc odwrotnie, aniżeli dzieci grupy pierwszej), to jednak wyjaśniają nadal błędnie, i to często tak, jak dzieci grupy pierwszej. Stąd widać, że wypowiedzi trzech kolejnych grup dziecięcych nie są od siebie niezależne, nie są całkowicie izolowane, lecz wykazują pewną wzajemną łączność rozwojową i są ze sobą związane wspólnością pochodzenia. Opierając się na obydwu danych, a więc: po pierwsze na tem, iż przeciętny wiek dzieci, należących do trzech wspomnianych grup, stopniowo wzrasta, a po drugie na tem, że wypowiedzi, charakterystyczne dla dzieci grup sąsiadujących, wzajemnie się zależają — można założyć, nie narażając się przytem bardzo na popełnienie błędu, że ewolucja pojęć fizykalnych dzieci przebiega przez trzy kolejne stadia, przez trzy kolejne etapy, że jeśli nie wszystkie to przynajmniej niektóre dzieci najpierw, w pierwszym stadium, nie potrafią ani poprawnie wyjaśniać ani też poprawnie przewidywać (np. nie potrafią poprawnie wyjaśnić ani też przewidzieć tego, czy woda w danym wypadku podniesie się, czy też się obniży, czy podniesie się więcej, czy mniej, albo np. nie potrafią wyjaśnić ani przewidzieć tego, czy dane ciało będzie pływać, czy zatonić), — potem w drugim stadium, przewidują już takie zjawiska poprawnie, ale wyjaśniają je w dalszym ciągu błędnie, — wreszcie, w trzecim stadium, poprawnie przewidują je i poprawnie wyjaśniają¹⁾.

¹⁾ Należy pamiętać, że hipoteza nasza dotyczy tylko kierunku tej ewolucji, a więc tego, w jakiej kolejności przechodzi dziecko przez trzy odmienne stadia, a nie tego, na jaki wiek przypada chwila wstępowania a na jaki wiek chwila opuszczania każdego z tych stadiów. Tak na przykład, jedno dziecko może znaleźć się w drugim stadium już w ósmym roku życia, a drugie dziecko dopiero wtedy, gdy będzie miało lat 10. Jedno przebywać będzie w tem stadium 3 miesiące, a inne 7. To możliwe, ale nie jest możliwe, aby którekolwiek z nich wstąpiło w stadium drugie, nie przebywając uprzednio jakiś czas w stadium pierwszym.

A. O budowie i funkcjonowaniu dziecięcego umysłu.

Zastanówmy się teraz nad tem, jak jest wogóle możliwe istnienie takiej ewolucji, o której była przed chwilą mowa. Jakie przekształcenia psychiczne warunkują tego rodzaju ewolucję? Co leży u jej podstawy? Jak wytłumaczyć zachowanie się dziecka, należącego do drugiego stadium? Jaka jest przyczyna tego, że dziecko porzuciło stadium pierwsze a wstąpiło w stadium następne, że zatem przestało przewidywać tak, jak przewidywało przedtem, a wyjaśnia nadal tak samo? Jak wytłumaczyć to, że dziecko takie potrafi przewidzieć trafnie konkretne zjawisko fizyczne, mimo, że nie jest w stanie wskazać jego istotnej przyczyny? Co więcej: jak wytłumaczyć to, że dziecko takie przewiduje wbrew temu, jak wyjaśnia.

Na te wszystkie pytania można podać zadowalającą odpowiedź wtedy, gdy się przestudjuje gruntownie psychologję Piaget'a. Ogólny pogląd tego psychologa, dotyczący budowy i rozwoju dziecięcej umysłowości, wyjaśnia nam wszystkie te trudności.

1. Dwie warstwy psychiczne.

Każde dziecko posiada w swej psychice, zdaniem Piaget'a dwie odrębne płaszczyzny: jedną — motoryczną (*le plan moteur*) a drugą — pojęciową, albo inaczej, słowną (*le plan verbal*).

Płaszczyzna motoryczna stanowi głębszą warstwę psychiki dziecka. W niej są rejestrowane wszystkie jego przeżycia, wszelkie osobiste doznania i doświadczenia. W niej też odbywa się jakieś ukryte organizowanie tych wszystkich jego przeżyć, doznań i doświadczeń. Płaszczyzna ta wykształca się stopniowo, w miarę tego, jak dziecko pomnaża zasób swych doświadczeń. Doświadczenia zdobywa dziecko z wiekiem, w życiu codziennem, bądź to drogą zwykłej obserwacji, zwykłego spostrzegania, bądź też drogą samodzielnego wykonywania różnych czynności i przygodnego eksperymentowania. Im rozleglejsze i gruntowniejsze posiada dziecko doświadczenie oraz im lepiej zorganizowane i uporządkowane jest to doświadczenie, tem lepiej sformowana jest płaszczyzna motoryczna jego psychiki, tem lepiej przystosowane jest to dziecko motorycznie do różnych zadań i warunków życia, tem większą posiada zdolność motorycznego „nastawiania się na nowe wymagania”¹⁾, słowem,

¹⁾ Por. najnowszą próbę określenia inteligencji, podaną przez W. Sterna w książce p. t. „Inteligencja dzieci i młodzieży” (l. cit.) na str. 351. Definicja ta brzmi: „Inteligencja jest zdolnością, nastawianą się na nowe wymagania, przez odpowiednie do celu zastosowanie środków myślenia”.

tem wyższą posiada inteligencję praktyczną. Płaszczyzna motoryczna jest więc ukryta i nieświadoma, gdy tymczasem płaszczyzna słowna albo pojęciowa jest świadoma i stanowi wierzchnią warstwę psychiki. Przekonania, wyrastające na płaszczyźnie motorycznej dziecięcego umysłu, mają charakter sądów oczywistych. Przekonania te nie mają swego racjonalnego uzasadnienia, lecz są jedynie wynikiem intuicji, jakiegoś wewnętrznego wyczucia.

Zupełnie inaczej rzecz się ma z przekonaniem, które posiadają swoje źródło w płaszczyźnie słownej, świadomej. Podstawą przekonań, wyrastających na tej płaszczyźnie nie są żadne jakieś irracjonalne poczucia ani żadne jakieś intuicyjne wyczucia, lecz inne jakieś przekonania, inne sądy. Im bardziej zgodne są te przekonania z rzeczywistością obiektywną, im ściślejszy panuje między nimi związek i wszechstronniejsze jest wzajemne ich ze sobą powiązanie, tem więcej ścisłe i logiczne jest myślenie dziecka, tem więcej wykształcona jest płaszczyzna słowna (świadoma) jego psychiki. Im większy panuje wśród dziecięcych pojęć i przekonań porządek, ład i konsekwencja, tem wyższą posiada ono inteligencję pojęciową (językowo-logiczną). „Rozwój umysłu — pisze John Dewey — dokonywa się przez logiczne organizowanie dostarczonego temu umysłowi materiału, podobnie jak wzrost ciała dokonywa się przez asymilację pokarmów”.¹⁾

Zbierając teraz razem wszystko to, co było wyżej powiedziane o dwu warstwach psychicznych, trzeba stwierdzić, co następuje. Płaszczyzna głębsza, motoryczna, jest podstawą dla inteligencji praktycznej (motorycznej), — płaszczyzna wierzchnia czyli słowna jest znów podstawą dla inteligencji pojęciowej (słownej, językowo-logicznej, teoretycznej). W płaszczyźnie motorycznej obraca się dziecko wtedy, gdy w sposób motoryczny przez wycieża różne trudności, gdy reflektorycznie przystosowuje się do różnorodnych wymagań swego otoczenia, gdy intuicyjnie rozwiązuje różne zagadnienia, gdy przewiduje, kierując się w swem przewidywaniu li tylko wyczuciem od wewnątrz płynącym. W płaszczyźnie słownej obraca się ono tylko

¹⁾ John Dewey, *Comment nous pesons*. Trad. par le Dr O Decroly. Paris, Flammarion, 1929, str. 60. Dla lepszego zrozumienia zacytowanego zdania przeczytajmy jeszcze co pisze autor w tej sprawie na str. 155: „Lorsque le bagage de nos opinions augmente, nous prenons conscience de nouveaux problèmes et c'est seulement en rapprochant les points nouveaux et obscurs des notions déjà claires et familières que nous comprenons, nous résolvons ces problèmes”. A na stronie 153 podanego dzieła autor ten wręcz twierdzi, że „notre pouvoir de penser dépend avec efficacité de la possession d'une réserve d'opinions (meanings) qui peuvent être utilisées orsqe le besoin s'en fait sentir”. — Podkreślenia moje.

wtedy, gdy rozumuje, a zatem zawsze, ilekroć wnioskuje, sprawdza, uzasadnia, dowodzi, tłumaczy, wyjaśnia.

2. *Struktura umysłowości dziecka a przewidywanie i wyjaśnianie.*

Dziecko, należące do pierwszego stadium, źle wyjaśnia zjawiska podnoszenia się poziomu wody, pływania i tonięcia i źle je również przewiduje. Źle je przewiduje bo: albo nie posiada jeszcze żadnego doświadczenia odnośnie do tego rodzaju zjawisk fizycznych, albo posiada je, lecz w stopniu niedostatecznym. Źle wyjaśnia, bo: wskutek braku odpowiedniego doświadczenia, brak również odpowiedniego opracowania myślowego tego materiału doświadczalnego. Doświadczenie jednostronne nie może przecież wytworzyć trafnych i ścisłych pojęć. Nic też dziwnego, że dziecko, należące do pierwszego stadium, nie umiając przewidywać tych zjawisk, nie potrafi ich również wyjaśniać.

Nieco inaczej rzecz się ma z dzieckiem, zaliczającym się do drugiego stadium. Teraz dziecko trafnie przewiduje, chociaż błędnie wyjaśnia. Trafnie przewiduje, bo dość już posiada doświadczenia, jeśli chodzi o wspomniane zjawiska. Błędnie wyjaśnia, bo nie zdołało jeszcze tego doświadczenia opracować myślowo to nie zdołało go jeszcze ująć w sposób dyskursywny. Przypadkowe obserwacje podobnych zjawisk, przygodne eksperymenty, wszystko to zostało zarejestrowane w głębi jego psychiki i tak tam zostało zorganizowane, że teraz dziecko przewiduje poprawnie tego rodzaju zjawiska, opierając się wyłącznie na własnej intuicji, na pewnym nakazie wewnętrznym, mającym najprawdopodobniej swoje źródło w tych zmianach, które się dokonały w płaszczyźnie motorycznej jego umysłu.

Możnaby teraz powiedzieć, że dziecko, należące do drugiego stadium, a więc umiające poprawnie przewidywać pewne zjawiska fizyczne jest do tych zjawisk przystosowane praktycznie (motorycznie), posiada w odniesieniu do tego rodzaju zjawisk inteligencję praktyczną. Taką inteligencję praktyczną w odniesieniu do zjawiska pływania, tonięcia i przesuwania się poziomu wody posiadają niewątpliwie i te dzieci, które zaliczyliśmy w naszych eksperymentach do drugiego stadium. Ale dzieci te nie posiadają jeszcze w odniesieniu do takich zjawisk inteligencji pojęciowej albo słownej, gdyż wyjaśnienia ich są tej samej jakości, co wyjaśnienia dzieci, należących do pierwszego stadium. A zatem pomiędzy dziećmi stadium pierwszego, a dziećmi stadium drugiego istnieje wprawdzie postęp, ale tylko w zakresie tej głębszej warstwy psychicznej, warstwy motorycznej, a nie w zakresie warstwy

wierzchniej, świadomej. Dziecko, które przeszło od pierwszego stadium do drugiego, rozwinęło jedynie swoją inteligencję praktyczną, natomiast inteligencja pojęciowa nie zrobiła u niego ani kroku naprzód. Inteligencja praktyczna wyprzedziła tutaj inteligencję językowo-logiczną, rozwinęła się niezależnie od tej drugiej, dokonała odkryć na własną rękę. Zadaniem inteligencji pojęciowej (językowo-logicznej) będzie teraz uświadomić sobie zdobyte pierwsze, uporządkować je na swój sposób i usystematyzować. Rozwój jej ujawni się dopiero w stadium trzecim, kiedy dziecko zacznie poprawnie wyjaśniać to, co umiało trafnie przewidywać już przedtem, w stadium drugim.

Postęp między drugim stadium a trzecim polega tylko na tem, że teraz dziecko uświadamia sobie nareszcie motywy swego przewidywania, że zdaje sobie wreszcie sprawę z powodów trafnego przewidywania, że odkrywa i poznaje jego właściwą podstawę. W stadium trzecim dziecko uświadamia sobie przyczynę określonego zjawiska, wciąga w sferę świadomości to, co było dotychczas podświadome, dowiaduje się niejako o tem, o czem już przedtem (w stadium drugim) wiedziało, z tą tylko różnicą, że dawniej, „wiedza“ jego była ukryta, podświadoma, intuicyjna — a teraz jest to już wiedza świadoma, jawna. Przedtem wiedza ta spoczywała w płaszczyźnie motorycznej psychiki dziecka i była tylko jego wiedzą: miała charakter ściśle prywatny, — obecnie spoczywa w płaszczyźnie pojęciowej, logicznej: ma charakter socjalny. To, co było dotychczas wyłączną własnością inteligencji praktycznej, to staje się teraz własnością inteligencji pojęciowej. Rozwój pierwszej utorował drogę dla rozwoju drugiej.

B. O iltocie inteligencji i dwu jej zasadniczych rodzajach.

Rozpatrując trojaki sposób zachowania się dzieci wobec problemów, należących do zakresu elementarnej fizyki, próbowałem ujmować sprawę ze stanowiska psychologii rozwojowej, posługując się jej kategorjami. W rozważaniach tych szczególnie często operowałem dwoma terminami, co do których znaczenia nie zawarłem jeszcze z czytelnikiem żadnej umowy. A tymczasem wiadomo (już choćby z tego, co było powiedziane we wstępie do niniejszej pracy), że ani pojęcie inteligencji praktycznej, ani też pojęcie inteligencji słownej (językowo-logicznej) nie zostało dotychczas w nauce należycie uściślone, że zarówno pierwsze jak i drugie pojęcie nie jest dostatecznie jasne i to nie tylko dla laików, ale i dla specjalistów-psychologów. Chcąc uniknąć wszelkich nieporozumień i niejasności, jakie mogłyby łatwo powstać na tle odmiennego pojmowania obydwu rodzajów inteligencji przez czy-

telnika i piszącego te słowa, uważam za wskazane już teraz powiadomić go o tem, jaki sens nadaję obu tym terminom i jaki będę im nadawał nadal. Porzucmy przeto narazie sprawy, dotyczące rozwoju inteligencji dziecka a zajmijmy się rozstrzygnięciem zagadnień dwojakiego rodzaju. Po pierwsze: na czem polega istota inteligentnego postępowania? jaka jest funkcja inteligencji? jakie są jej stałe zadania? Po drugie: co stanowi o różnicy, jaka zachodzi między inteligencją praktyczną a inteligencją pojęciową?

1. *Funkcja inteligencji.*]

Inteligencja wchodzi w grę zazwyczaj wtedy, gdy czegoś chcemy, do czegoś dążymy, gdy chodzi nam o zaspokojenie jakiejś potrzeby, gdy chodzi o realizację jakiegoś celu. Wszystko jedno, czy jest to cel praktyczny, czy teoretyczny, czy jest to cel ściśle życiowy, czy tylko myślowy. To wcale nie zmienia postaci rzeczy. Gdzie jest cel, tam się już otwiera pole do działania, a przecież działać zawsze można więcej lub mniej inteligentnie.

Cel jest zawsze wynikiem jakiejś potrzeby. Każdemu celowi musi odpowiadać jakaś potrzeba. I teraz: jeśli potrzeba jest życiowa i ma charakter praktyczny, to i cel jest życiowy i ma charakter praktyczny; jeśli zaś potrzeba ma charakter intelektualny, względnie intelektualno-uczuciowy (ciekawość, zdziwienie), wówczas odpowiadający jej cel ma charakter ściśle myślowy¹⁾. Skoro wszelki cel odzwierciedla jakąś potrzebę, to w takim razie każde urzeczywistnienie celu jest nieczem innem, jak tylko usunięciem lub zaspokojeniem odpowiadającej mu potrzeby. Ale usunięcie lub zaspokojenie jakiejkolwiek bądź potrzeby polega zawsze na osiągnięciu pewnego nieistniejącego stanu rzeczy, jest zatem zawsze pewnem zadaniem, którego wykonanie wymaga przewyciężenia jakichś trudności mniej lub więcej poważnych. Jeśli chodzi o realizowanie celów praktycznych, to tam mamy do czynienia z dwoma rodzajami trudności; z trudnościami natury intelektualnej i z trudnościami pozaintelektualnymi, z trudnościami natury fizycznej. Przy realizowaniu celów ściśle myślowych mamy do czynienia tylko z pierwszym rodzajem trudności, a mianowicie z trudnościami natury intelektualnej. Otóż inteligencja bierze udział tylko przy przewyciężaniu trudności pierwszego rodzaju, trudności intelektualnych. W obydwu zatem wypadkach — więc zarówno przy realizowaniu celów praktycznych, jak i myślowych — można zachować się mniej lub więcej inteligentnie, zależnie od tego, czy i w jakim stopniu zdoła się przewyciężyć istniejące trudności intelektualne.

¹⁾ Por. artykuł Jana Łukasiewicza p. t.: „O nauce” (Poradnik dla samouków).

Aby uniknąć tutaj możliwych nieporozumień, zaznaczam po raz wtóry, że nawet w pierwszym wypadku (a więc wtedy, kiedy chodzi o realizowanie celu praktycznego) nie powinno się wydawać sądu o czyjejs inteligencji na podstawie tego, czy i w jakim stopniu ten ktoś zdołał cel praktyczny osiągnąć, lecz tylko na podstawie tego, czy i w jakim stopniu zdołał rozstrzygnąć pytanie; co się powinno czynić, aby cel ten osiągnąć, — a więc wyłącznie na podstawie stopnia przewyciężenia trudności intelektualnych, związanych z realizacją praktycznego celu. Czy ten ktoś skorzysta z rezultatów działania swojej inteligencji, czy nie — to już jest sprawa dalsza, nie mająca wspólnego z inteligencją. Dla osiągnięcia celów praktycznych sama inteligencja nie wystarcza. Aby cel praktyczny osiągnąć, trzeba nie tylko umieć poznać drogi do niego wiodące oraz umieć wybrać odpowiedniejsze z nich, lecz także trzeba umieć pójść po obranej drodze i trzeba chcieć po niej pójść. Dla osiągnięcia celów praktycznych trzeba niekiedy posiadać nie tylko pewne dodatnie właściwości intelektualne (inteligencję) ale i pewne dodatnie właściwości fizyczne (sprawność fizyczną), a czasami i pewne jeszcze właściwości moralne (charakter, sumienie). Zdarza się niejednokrotnie, iż ktoś nie realizuje, nie osiąga jakiegoś celu (choć cel ten przedstawia dla niego rzeczywiście wartość) nie dlatego, że nie wie, jak się do jego zrealizowania zabrać, ale właśnie dlatego, że wie doskonale, jaka jest jedyna droga, mająca go do tego celu doprowadzić, lecz jego własne sumienie, jego osobista ambicja, lub wreszcie jego charakter nie pozwala mu pójść po tej drodze, tylko wskazuje mu drogę wręcz odmienną. A zatem: tylko pozornie ten ktoś zachowuje się nieinteligentnie, natomiast faktycznie rzecz się ma zupełnie inaczej. Nie mamy tu do czynienia z przypadkiem braku inteligencji, tylko raczej z przypadkiem niewykorzystania posiadanej inteligencji. Wynik inteligencji nie uzyskał poprostu aprobaty ze strony innych czynników osobowości, takich jak: charakter, ambicja, sumienie i t. p.

A więc zapamiętajmy sobie, że zadaniem inteligencji jest przewyciężać trudności intelektualne (i tylko intelektualne!) leżące na drodze do realizacji jakiegokolwiek celu. Jest to jedyna i wyłączna funkcja wszelkiej inteligencji.

2. Dwojaki sposób przejawiania się inteligencji.

Trudności intelektualne bywają przewyciężane w dwojaki sposób: bądź to na drodze bezpośredniej, przy po-

mocy intuicji, — bądź też na drodze pośredniej, przy pomocy rozumowania i refleksji. Pierwszy sposób pokonywania trudności intelektualnych jest właściwy t. zw. inteligencji praktycznej, drugi zaś sposób przysługuje inteligencji pojęciowej.

I znowu, aby uniknąć możliwych nieporozumień, powiem, że tak pierwszy sposób jak i drugi (a więc tak inteligencja praktyczna, jak również i inteligencja pojęciowa) może mieć zastosowanie w obydwu wypadkach, a więc zarówno przy realizowaniu celów praktycznych jak i przy realizowaniu celów teoretycznych, czysto umysłowych. Co się tyczy pierwszego rodzaju inteligencji, to trzeba przyznać, że ma on swoje częstsze zastosowanie w życiu codziennem, przy realizowaniu celów praktycznych, aniżeli przy realizowaniu celów teoretycznych i dlatego według wszelkiego prawdopodobieństwa otrzymał on miano inteligencji praktycznej. Nie znaczy to jednak, aby inteligencja praktyczna miała swoje zastosowanie tylko wtedy, gdy chodzi o cele praktyczne. Wcale nie! Bywa i tak, że ten rodzaj inteligencji umożliwia rozwiązywanie zagadnień czysto teoretycznych. Dowodem mogą być tutaj genialni badacze, naukowcy, którzy często w sposób niespodziewany dokonywali w nauce nowych odkryć, ustalali nowe prawa i zasady naukowe, którzy niejednokrotnie intuicyjnie rozwiązywali skomplikowane zagadnienia teoretyczne, mimo że nie umieli ani tych nowych praw, ani tych nowych zasad, ani też tych rozwiązań należycie uzasadnić i dopiero uczynili to ich następcy.

Takich dowodów możnaby łatwo wyszukać i więcej. Oto wśród nas też z pewnością znajdzie się niejeden taki, co to często w sposób jak gdyby odruchowy usuwa jakąś trudność myślową, co to potrafi natychmiast przy pomocy intuicji rozwiązać jakieś zagadnienia a nie potrafi nawet w ciągu dłuższego czasu zdać sobie i innym sprawy z tego, w jaki sposób zdołał rozwiązać to zagadnienie i dlaczego to jego rozwiązanie należy uważać za trafne. Nie trudno spotkać wypadki, w których na podstawie drobnych szczegółów, nie mających zupełnie wartości dowodowej, ocenia się człowieka bardzo trafnie, przepowiada się trafnie przyszłe jego postęпки. odkrywa jego różne machinacje zakulisowe, — mimo że niczego nie potrafi się w sposób dostateczny uzasadnić, tylko wyczuwa się intuicyjnie, na podstawie t. zw. „pierwszego wrażenia“. Często wydajemy sądy prawdziwe, zdobywamy trafne przekonania, czynimy szczęśliwe postanowienia nie na podstawie szczegółowej analizy faktów, lecz na podstawie globalnego ich ujęcia i natychmiastowego zaistnienia w naszej świadomości takich a nie innych intuicji, poczuć, wrażeń“... Jednostki, umiejące więcej wyczuć, niż

wyrozumować, posiadają bardziej rozwiniętą inteligencję praktyczną, aniżeli inteligencję pojęciową. „Sfera metalogiczna“¹⁾ myślenia tych jednostek jest bardziej wydoskonalona, aniżeli sfera ich myślenia logicznego, dyskursywnego.

A zatem zanotujmy sobie narazie to, że inteligencja występuje w dwojakiej formie, że istnieją jej dwa rodzaje a następnie że każdy jej rodzaj może wchodzić w grę zarówno przy realizowaniu celów praktycznych jak i przy realizowaniu celów teoretycznych. Gdzie pokonywanie jakichkolwiek bądź trudności intelektualnych odbywa się w drodze ścisłego rozumowania i uzasadnienia, tam mamy do czynienia z działaniem inteligencji pojęciowej, — gdzie zaś pokonywanie takich trudności odbywa się w drodze bezpośredniej intuicji, tam wchodzi w grę drugi rodzaj inteligencji, nazywany wyżej inteligencją praktyczną, a który lepiej będzie może nazywać od tej chwili inteligencją intuicyjną.

3. Przykłady na inteligencję intuicyjną i inteligencję pojęciową.

Aby wszystko to, co było wyżej powiedziane na temat istoty inteligencji i dwu jej zasadniczych rodzajów, było dostatecznie przejrzyste i przekonywujące, spróbujemy uciec się do przykładów.

Wystawmy sobie, że dwie różne osoby znajdują się w jednakowym czasie na mieście, na jednej i tej samej ulicy, w niewielkiej od siebie odległości. Żadna z nich chwilowo nie pamięta, że ma wyjechać tego dnia pociągiem, odchodzącym o godzinie 5¹³ popoł. W pewnym momencie dochodzą do ich uszu odgłosy zegara, bijącego na pobliskiej wieży. Jedna i druga spostrzega, że jest już godzina 5. Jednej i drugiej przychodzi na myśl zamierzony wyjazd pociągiem. Obie osoby stoją wobec jednakowego praktycznego zadania: zdążyć na pociąg. Obie również znajdują się w jednakowych warunkach, gdyż obie mają mało pieniędzy, są równie daleko od stacji kolejowej i w jednakowym stopniu pragną wyjechać z miasta tym właśnie a nie innym pociągiem. Obie zatem stoją wobec jednakowej trudności, ale każda z nich w inny sposób będzie ją usuwać, choć inteligentne będzie zachowanie się zarówno jednej osoby jak i drugiej. Pierwsza wykaże się inteligencją intuicyjną (praktyczną), druga — inteligencją pojęciową.

¹⁾ Wyrażenie zaczerpnięte z pracy H. Délaacroix „Les opérations intellectuelles“ zamieszczonej u Dumas'a w „Traité de psychologie“ tom II, rozdz. II. Paris. Alcan, 1924.

Przypatrzmy się teraz zbliska zachowaniu się obydwu osób i zobaczymy, jak się przejawiają oba rodzaje inteligencji od strony zewnętrznej, a jak od strony wewnętrznej psychologicznej.

Innemi słowy: zobaczymy, na jakiej drodze każda z tych osób zdoła osiągnąć swój cel, przy pracy jakiego rodzaju czynności myślowych każda z nich zdoła przewyciężyć istniejące tutaj trudności intelektualne.

Zachowywanie się pierwszej osoby: „*Godzina piąta¹⁾ Późno! Pociąg! Muszę się spieszyć. Trzeba natychmiast jechać. Tylko taksówką!*” Wsiadłszy do taksówki, osobie tej wpada do głowy myśl: „*mało mam pieniędzy!*” a zaraz za nią następne: „*na taksówkę wystarczyć, na pociąg również, pieszo nie zdążyłbym na pociąg, trudno, nie ma innego wyjścia!*”.

Zachowanie się drugiej osoby: „*Wybiła piąta. Pociąg odchodzi o 5.13. Pozostało mi jeszcze 13 minut czasu do chwili odejścia pociągu. Dworzec kolejowy nie jest blisko. Nie będę ryzykował: zamiast iść pieszo, lepiej zrobię, gdy pojedę. Ale czym? Może tramwajem, jest najtańszy. Właśnie nadchodzi. Ale czy tylko zdążę przybyć na czas tramwajem? Oto stoi policjant, który kieruje ruchem ulicznym: zapytam go, jak długo idzie stąd tramwaj do dworca. Ale czy jego informacje będą ścisłe? Motorniczy tramwaju poinformuje mnie z pewnością lepiej.*” Dowiedziawszy się, że tramwajem trzebaby jechać do dworca przeszło kwadrans, osoba ta wpada na pomysł jechania taksówką. Ale natychmiast zjawiają się w niej nowe myśli: „*niewiele mam pieniędzy, taksówka za droga, może dorożka jest nieco tańsza? Ale czy dorożką konną zdołam zdążyć na pociąg? Ryzykowne! Pamiętam, że dorożka konna, jeśli wyprzedzała tramwaj, to tylko na przystankach, natomiast tramwaj wyprzedzał zawsze dorożkę na przestrzeniach międzyprzystankowych, a więc szybkość dorożki jest mniejwięcej równa szybkości tramwaju, ale że tramwaj jest w dalszym wypadku nieodpowiedni, to i dorożka również jest nieodpowiednia. Taksówką zdążę na pociąg, gdyż porusza się ona przynajmniej dwa razy szybciej, aniżeli tramwaj. Choćby zatem tramwaj szedł do stacji kolejowej 20 min., to i tak taksówką będę w ciągu 10 minut na miejscu. Trudno, nie ma innego wyjścia! Chociaż mam mało pieniędzy, muszę jechać taksówką, jeśli chcę zdążyć na pociąg*”. Poczem osoba zbliża się do najbliższej taksówki, zapytuje dla wszelkiej pewności szofera, jak długo trzeba będzie jechać do pociągu i, otrzymawszy odpowiedź potwierdzającą jej dotychczasowe przypuszczenia, poleca mu jechać szybko i na pociąg nie spóźnia.

¹⁾ Zdania drukowane kursywą mają odpowiadać myślom, zjawiającym się w psychice danej osoby w związku z sytuacją, w jakiej się ta osoba znalazła.

W zachowaniu się pierwszej osoby, którą cechuje inteligencja intuicyjna, nie dostrzegamy żadnych objawów wahania się, zastanawiania się, żadnego momentu refleksji i ścisłego myślenia, tylko szybkie posunięcia, szybkie decyzje, mające swoją naturalną podstawę w różnego rodzaju pocuciach, intuicjach, wewnętrznych nakazach, błyskawicznych przekonaniach — pewnikach.

Odmienne jest zachowanie się osoby drugiej, tej, którą cechuje inteligencja pojęciowa. Tutaj już nie spotykamy (tak, jak u poprzedniej osoby) twierdzeń i negacji, nieumotywowanych myślowo a kategorycznych, lecz: albo twierdzenia, względnie negacje racjonalnie uzasadnione, albo tylko hipotezy, przypuszczenia. Osoba ta nie wyczuwa, lecz rozumuje, uzasadnia, sprawdza. Mniej posiada intuicji i nakazów wewnętrznych, aniżeli poprzednia, ale i mniejsze ma do nich zaufanie. Żadna myśl nie staje się u niej przekonaniem dopóty, dopóki nie zostanie potwierdzona przez konkretne fakty; żaden sąd nie staje się u niej przekonaniem, dopóki nie zostanie uzasadniony przy pomocy innych sądów, takich sądów, które sama wyznaje. Jest rzeczą widoczną, że osoba ta dla rozwiązania tego samego zadania, dla przewyciężenia tych samych trudności zużywa większą ilość energii myślowej, aniżeli osoba poprzednia, ale zato przekonania jej i decyzje mają charakter publiczny, ponieważ źródłem ich są fakty oraz sądy ogólnie przyjęte, gdy tymczasem przekonania i decyzje osoby poprzedniej mają charakter ściśle prywatny, ponieważ źródłem ich nie są fakty ani jakiegokolwiek ogólnie przyjęte sądy, lecz subiektywne wyczućcia, ściśle prywatne i niedające się kontrolować intuicje, których byt jest przemijający i nietrwały, bo zmieniający się od jednostki do jednostki. Rezultat działania inteligencji intuicyjnej jest zawsze niepewny, bo nigdy nie jest uzasadniony w sposób ścisły. To, do czego dochodzi inteligencja pojęciowa, jest zawsze pewne i obiektywne, gdyż jest uzasadnione i to w sposób podlegający ogólnej kontroli.

4. Analiza i interpretacja podanych przykładów.

Obie osoby dały dowód posiadania pewnej inteligencji, gdyż obie zdołały osiągnąć pewien cel praktyczny, gdyż obie potrafiły przewyciężyć trudności, leżące na drodze do tego celu.

Jakież to były trudności? Nie omylę się, gdy powiem, że dwojakie: intelektualne i fizyczne. Istotnie, na-przód trzeba było wykreślić pewną linię postępowania, a mianowicie zdecydować się na jazdę taksówką (trudności intelektualne), a następnie wprowadzić w czyn decyzję, a więc:

wsiąść do wolnej taksówki, wskazać szoferowi kierunek jazdy a, przybywszy na miejsce, uiścić przypadającą mu należność (trudności fizyczne). Jest rzeczą najzupełniej zrozumiałą, że jedna i druga osoba postąpiła inteligentnie nie dlatego, że wsiadła do jakiegoś tam pierwszego lepszego środka lokomocji, że wskazała kierunek jazdy i że za tę jazdę zapłaciła, lecz dlatego tylko, że wsiadła do taksówki a nie wsiadła do żadnego innego środka lokomocji z pośród tych, które istniały w danym mieście. A dlaczego jedna i druga postanowiła jechać taksówką? Bo jedna i druga zorientowała się, że tylko taksówką można dostać się do pociągu w krótszym czasie, niż w ciągu 13 minut, bo i jedna i druga zorientowała się dobrze w obiektywnych warunkach zewnętrznych, bo zarówno jedna jak i druga potrafiła wydać sądy prawdziwe o rzeczywistości zewnętrznej, bo i jedna i druga umiała przezwyciężyć trudności intelektualne, leżące na drodze do celu, o który chodziło.

Widzimy, że inteligencja przejawia się tutaj tylko w sprawności poznawczej. Od wyniku poznania uzależniony jest tutaj cały kierunek postępowania. Tak jest zawsze. Istotnie każde celowe postępowanie jest albo wynikiem przyjęcia jakiegoś planu albo jest bezpośrednim następstwem takich, a nie innych nakazów zewnętrznych. Ale wszelki plan postępowania, wszelki nakaz zewnętrzny jest przecież niczem innym, — jak tylko użytkowaniem pewnych wiadomości, pewnych sądów o rzeczywistości zewnętrznej dla zamierzonego realizowania określonych celów. Każdy plan, projekt lub przepis dotyczący postępowania jest o tyle poprawny, o ile poprawne są odpowiednie sądy o rzeczywistości zewnętrznej, na których ten plan, projekt lub przepis jest oparty. Jeśli sądy te są prawdziwe, to i plan, projekt lub przepis jest przydatny. Jeśli zaś sądy te są fałszywe, to i plan, projekt względnie przepis na nich oparty jest bez wartości. Wszelki przepis, dotyczący celowego postępowania jest jedynie przeróbką sądów o rzeczywistości zewnętrznej, przeróbką językową, polegającą na wyrażeniu ich w trybie rozkazującym zamiast oznajmującego. Przeróbką tą dokonywa się u nas automatycznie, zawsze, ilekroć odczuwamy jakąś potrzebę, ilekroć posiadamy jakieś życzenie, zawsze, ilekroć czegoś chcemy, do czegoś dążymy.

Wyjaśnimy to zaraz na przykładach.

Pragnę dostać się na stację, nim zdoła odejść pociąg, a więc przed upływem 13 minut. Co mam zrobić, aby uczyć-

nić zadość swemu pragnieniu? Muszę najpierw powziąć tutaj jakąś decyzję, muszę coś postanowić w tym względzie (a więc: nakreślić plan postępowania, postawić projekt, stworzyć przepis). Decyzja moja będzie uzależniona ściśle od sądów, jakie wydano o rzeczywistości zewnętrznej. I tak np.: jestem przekonany, że tramwaj jedzie stąd do stacji dłużej, niż kwadrans. Na tej podstawie tworzę przepis: nie można jechać tramwajem! Albo drugi przykład. Pragnę dostać się na dworzec przed odejściem pociągu (przed upływem 13 minut czasu). Ale wiem, że tylko taksówka zdoła przebyć odległość dzielącą mnie od dworca w czasie krótszym niż w ciągu 13 minut. Postanawiam jechać taksówką.

W trybie oznajmującym wypowiadamy sądy o faktach, o rzeczywistości, natomiast w trybie rozkazującym sądy, dotyczące tego, jak mamy się zachować wobec tych faktów, wobec tej rzeczywistości. Tryb oznajmujący powiadamia nas o istnieniu pewnych określonych stanów rzeczy, natomiast tryb rozkazujący wskazuje sposoby użytkowania tych właśnie stanów rzeczy dla realizacji pewnych określonych celów¹⁾. Gdzie występuje pragnienie urzeczywistnienia jakiegoś celu, tam często występuje również jakaś decyzja, a gdzie jest decyzja, tam jest przecie nakaz wewnętrzny, pozostający zawsze w ściślejszej zależności z posiadaniem takich a takich przekonań. Pragnienie urzeczywistnienia jakiegoś celu jest właściwą przyczyną zamiany sądów o rzeczywistości zewnętrznej, ujętych w formę trybu oznajmującego, na nakazy, postanowienia i decyzje, będące w gruncie rzeczy temi samemi sądami, tylko ujętemi w inną formę, a mianowicie w formę trybu rozkazującego.

Istota inteligentnego postępowania zawsze polega na zdobyciu jakichś sądów prawdziwych. W przykładach podanych wyżej, obie osoby postąpiły inteligentnie dlatego tylko, że zdobyły takie sądy prawdziwe o taksówce, tramwaju i t. d. Gdyby zaś sądy ich o taksówce, tramwaju i t. d. były fałszywe, z pewnością postąpiłyby nieinteligentnie. Obie osoby zdecydowały się jechać taksówką, gdyż obie były przekonane, że taksówką zdążą na pociąg, a tramwajem nie zdążą. Gdyby sądziły odwrotnie, zdecydowałyby się z pewnością jechać tramwajem a nie taksówką. Decyzja udania się na dworzec kolejowy była wynikiem pragnienia zdążenia na pociąg, ale

¹⁾ „Les règles pratiques ne sont que des manières différentes d'énoncer des vérités théoriques... Les arts en tant qu'ils sont des applications des sciences, ne sont autre chose que les vérités même de ces sciences, énoncées impérativement, et d'ordinaire aussi, groupées selon un ordre différent.” (Edmond Goblot, traité de logique. Paris, Colin, 1920. str. 4). Podkreślenia moje.

decyzja pojechania taksówką była już wynikiem przekonania, że tylko taksówką a nie żadnym innym środkiem lokomocji można dojechać do stacji w czasie krótszym, niż w ciągu 13 minut. Inteligencja obydwu osób przejawiała się w tem, że każda z nich wydała sądy prawdziwe o odległości, dzielącej ją od dworca kolejowego, o taksówce, tramwaju, konnej dorożce i t. d.

A teraz pytanie: w jaki sposób zdobyła te sądy pierwsza osoba, a w jaki sposób zdobyła je druga? Otóż pierwsza przy pomocy intuicji, a druga na drodze świadomej refleksji, świadomego rozumowania. Pierwsza przy pomocy inteligencji intuicyjnej, druga przy pomocy inteligencji pojęciowej. Pierwsza od razu uznała taksówkę za jedyny środek lokomocji, umożliwiający w danym wypadku osiągnięcie celu, — druga dopiero później: po sprawdzeniu, czy o tego celu nie nadawałby się przypadkiem tramwaj lub dorożka konna. Pierwsza niczego nie uzasadniała rozumowo, nie zasięgała żadnych informacji, nikogo o nie nie pytała, lecz wszystko trafnie wyczuwała. Druga znacznie mniej wyczuwała, ale zato dużo rozumowała. Pierwsza tylko twierdziła i przewidywała. Druga nie tylko twierdziła i przewidywała, lecz także uzasadniała swoje twierdzenia i przewidywania. Pierwsza opierała się wyłącznie na swojej intuicji, ponieważ miała dobrze wykształconą „płaszczyzną motoryczną” swojej psychiki, ponieważ posiadała dosyć odpowiedniego doświadczenia dobrze zarejestrowanego i dobrze zorganizowanego w niższych warstwach psychicznych.¹⁾ Druga, mając mniej tego doświadczenia, potrafiła je natychmiast uzupełnić przy pomocy rozumowania, ponieważ miała dobrze wykształconą „płaszczyznę pojęciową” swojej psychiki.

5. Streszczenie.

Zbierzmy teraz najważniejsze twierdzenia, które wypowiedzieliśmy wyżej na temat istoty inteligencji i dwu jej zasadniczych rodzajów.

Miarą inteligencji jest jej sprawność poznawcza. Poznawanie jest jedyną funkcją inteligencji,

¹⁾ Mieszkając w tem mieście w ciągu dłuższego czasu, osoba ta miała możność poznać to miasto w stopniu umożliwiającym jej praktycznie orjentować się w odległościach, dzielących jedne punkty miasta od drugich. Robiąc częściej użytek z komunikacji tramwajowej i samochodowej zdołała nagromadzić w „płaszczyźnie motorycznej” swojej psychiki tyle doświadczenia, że już na tej podstawie potrafiła doskonale ocenić przy pomocy intuicji, który środek lokomocji mógł w danym wypadku odpowiedzieć swemu zadaniu, a który nie nadawał się do tego celu.

a jedynym jej celem zdobycie prawdy. Innych celów ona nie posiada.¹⁾ Inteligencja ułatwia wprowadzić realizowanie różnych celów, lecz sama ich ona nie stwarza²⁾ Jedynym ich źródłem są różnorakie nasze potrzeby, wyrastające na podłożu wrodzonych lub nabytych tendencji, skłonności i dążeń, które to tendencje, skłonności i dążenia od strony psychologicznej przybierają formę jakichś konkretnych pragnień, chęci, życzeń... Inteligencja, biorąc rzecz ściśle, nie przejawia się ani w zaspakajaniu naszych potrzeb, ani w urzeczywistnieniu jakichkolwiek pragnień, chęci i życzeń, tylko w odkrywaniu i oświeclaniu terenów, na których można każdorazowo zaspokoić potrzeby lub urzeczywistnić pragnienia, chęci, życzenia... „Inteligencja — pisze Goblot — jest jedynie pochodnią, przyświecającą działaniu“.³⁾ Przy pomocy inteligencji poznajemy otaczającą nas rzeczywistość, przez co zdobywamy orientację co do tego, jak należy w danym wypadku postępować, aby osiągnąć cel. Inteligencja przyczynia się do osiągnięcia różnych celów, a nie na drodze bezpośredniej, tylko na drodze pośredniej, a mianowicie: przez zdobywanie sądów prawdziwych, trafnych przekonań, trafnych intuicji — słowem — przez poznawanie. Jest narzędziem, będącym na usługach różnorodnych naszych pragnień, życzeń i tendencji.⁴⁾

Poznawanie odbywa się w dwojaki sposób, bądź przy pomocy intuicji, bądź przy pomocy świadomego rozumowania. Pierwszy sposób poznawania przysługuje inteligencji intuicyjnej (praktycznej), drugi zaś sposób poznawania przysługuje inteligencji pojęciowej. Pierwszy mówi na podstawie wewnętrznego przekonania, że jest tak a tak i nie myli się, choć nie umiałby wykazać, dlaczego jest tak a tak. Drugi

¹⁾ Podobnie ujmując istotę inteligencji Alfred Binet. Mówi on, że „inteligencja jest przede wszystkim zdolnością poznania, skierowaną na świat zewnętrzny i pracującą nad odtworzeniem jego całokształtu zapomocą niewielkich znanych fragmentów“. (A. Binet, *Pojęcia nowoczesne o dzieciach*. Warszawa, Nasza Księgarnia, 1928, wyd. III. str. 110).

Podobne jest również stanowisko J. M. Baldwina oraz F. G. Stout'a, dla których inteligencja, to tyle, co: zdolność albo umiejętność poznawania the faculty or capacity of knowing (Dictionary of Philosophy and Psychology edited by James Mark Baldwin, vol. I. New York, Macmillan, 1901).

²⁾ Por. co mówi w tej sprawie E. Goblot, op. cit., str. 375.

³⁾ Ibidem. str. 2.

⁴⁾ Stern wyróżnia dwa rodzaje dyspozycji: dyspozycje kierunkowe, *Richtungsdispositionen* oraz dyspozycje wyposażające, *Rüstungsdispositionen*. Pierwsze stanowią źródło różnorodnych celów naszych, drugie stanowią narzędzia, środki, umożliwiających ich realizację. Do pierwszych należy zaliczyć wszelkie skłonności, popędy, stałe zainteresowania i nastawienia. Do drugich wszelakiego rodzaju uzdolnień. Inteligencja jest zdolnością poznawczą i należy do tych drugich (*Rüstungsdispositionen*).

twierdzi, że jest tak a tak i umie wykazać, dlaczego jest właśnie tak a tak. Kto pozna je jakąkolwiek rzeczywistość za pośrednictwem inteligencji intuicyjnej, ten potrafi wydać sądy prawdziwe o tej rzeczywistości, mimo, że nie potrafi ich w sposób ścisły i publicznie przekonywujący uzasadnić. Kto posiada inteligencję pojęciową, ten nie tylko wydaje sądy prawdziwe, lecz także potrafi dowieść ich prawdziwości przez przytoczenie dostatecznych racji.

ALEKSANDER LITWIN.

Ujęcie metodyczne nowych kierunków pedagogicznych.

(Sprawozdanie z kursu wakacyjnego dla nauczycieli szkół powszechnych)

Organizacja pracy na kursie.

Celem artykułu jest przedstawienie sposobu wykonania programu pedagogiki aktualnej, traktującej o szkole twórczej, czyli o nowych kierunkach w wychowaniu i nauczaniu. Praca ma charakter sprawozdania prelegenta z kursu wakacyjnego, który był zorganizowany w lipcu bieżącego roku w Siennicy (pod Warszawą) dla nauczycieli szkół powszechnych. Zadaniem kursu było opracowanie tematu: „Współczesne próby reformy nauczania i wychowania w szkole”.

Zgodnie z charakterem tematu, jak również ze wskazaniami programu ministerjalnego, organizację zajęć na kursie staraliśmy się oprzeć całkowicie na zasadzie samodzielnej pracy słuchaczy. Wyrazem tej zasady było stosowanie metody referatowo-dyskusyjnej i usuwanie z programu takich zagadnień, które ze względu na brak lektury należałoby traktować w formie wykładów.

Z inicjatywy kierownictwa kursu zajęcia rozpoczęły się od dwugodzinnej konferencji na temat: jak winny być przeprowadzane dyskusje o charakterze naukowym. Celem tej konferencji, w której brali udział wszyscy słuchacze (z dwóch równoległych grup) i wykładający, było przygotowanie słuchaczy do zamierzonej metody pracy.

Referaty stosowane były dwojakiego rodzaju: a) ustne — opracowane przez słuchaczy indywidualnie w formie streszczeń wskazanych rozdziałów książek bądź artykułów z czasopism pedagogicznych; b) piśmienne — dawane na dłuższy przeciąg czasu do opracowania grupowego na podstawie kilku źródeł, wymagających przeczytania co najmniej jednej książki w całości.

Ustalenie tematów do referowania ustnego czy piśmiennego musiało być uzależnione od jakości i ilości źródeł,

które mieliśmy do dyspozycji. Słuchaczom pozostawiona była swoboda w wyborze tematów do opracowania z warunkiem, że każdy z nich był obowiązany wykonać w ciągu kursu jedną pracę piśmienną i przynajmniej jedno zagadnienie referować ustnie.

Prace piśmienne, wykonywane w ustalonej kolejności, przeglądali prelegenci, poczem najlepsze z nich były odczytywane przez autorów i poddawane zbiorowej dyskusji. Terminy referatów i źródeł ich opracowania były ogólnie wiadome, przeto do dyskusji mogli się przygotowywać wszyscy słuchacze. W związku z tem staraliśmy się tak kierować pracą, aby niezależnie od lektury, potrzebnej do referatu piśmiennego, wszyscy słuchacze przeczytali w całości dwie książki: a) H. Rowida „Szkołę twórczą” i b) M. Ziemonowicza „Problemy wychowania współczesnego”.

Program i jego realizacja.

Program kursu pod względem logicznym skonstruowany był w sposób następujący:

Wychowanie jest funkcją społeczną: warunkując istnienie i rozwój społeczeństwa, wychowanie ze swojej strony zależne jest od stopnia i form rozwoju społecznego. Ewolucja życia społeczno-ekonomicznego w ostatnich dziesiątkach lat w szybkim tempie poszła naprzód, zwłaszcza w kierunku opanowania przyrody i w dziedzinie techniki. Nowe potrzeby życiowe zrodziły nowe ideały wychowawcze, którym nie mogła sprostać szkoła intelektualistyczna, obciążona tradycyjnymi niedomaganiem. Pod wpływem konieczności życiowych i ostrej krytyki szkoła tradycyjna zachwiała się w swych podstawach: powstaje szkoła nowa, przystosowana do potrzeb życia współczesnego. Ruch reformatorski w dziedzinie wychowania i nauczania odbywa się pod różnymi nazwami, a w Polsce uzyskał trafną nazwę „szkoły twórczej”.

Powstające systemy nowego wychowania znajdują coraz trwalsze podstawy teoretyczne w rozwoju trzech zwłaszcza nauk — socjologii, filozofii i psychologii. Wpływ tych nauk zaznacza się w tem, że szkoła twórcza skupia swoje ideały, zasady i środki w trzech punktach: społeczeństwo — życie — dziecko. Naczelnym postulatem, przyświecającym wszystkim kierunkom i próbom szkoły twórczej, jest idea wolności, z której wpływają zasady organizacji nowego wychowania i nauczania.

Na tej płaszczyźnie teoretycznej rozpatrzone zostały najważniejsze systemy szkoły twórczej z uwzględnieniem następujących kwestyj: a) geneza systemu, b) podstawy teoretyczne, c) zasady wychowania i nauczania, d) ocena krytyczna, e) możliwość realizacji w szkole polskiej.

Próby reformy wychowania i nauczania w szkole polskiej ze szczególnem uwzględnieniem szkoły powszechnej.

Szczegółowe opracowanie programu:

Temat I: Związek wychowania z rozwojem życia społecznego (6 godzin).

Referaty ustne i źródła:

1. Istota i konieczność wychowania.
 - a) M. Ziemnowicz. Problemy wychowania społecznego. Rozdz. II. Istota wychowania.
 - b) S. Kot. Historia wychowania. Rozdział wstępny. Istota i konieczność społeczna wychowania.
2. Wychowanie jako wytwór warunków społeczno-politycznych.
 - a) S. Kot. Historia wychowania. Rozdział wstępny. Zmienność ideałów i haseł wychowawczych.
 - b) F. Znaniecki. Socjologia wychowania. Tom I. Wstęp.
3. Zależność między wychowaniem, a rozwojem życia społecznego w ważniejszych okresach historycznych. (Referat zbiorowy na podstawie „Historji wychowania” S. Kota).
4. Zmiany w stosunkach polityczno-społecznych i ekonomicznych w końcu wieku XIX. oraz ich wpływ na ideologję wychowania.
 - a) S. Kot. Historia wychowania. Rozdział XX. Spadek przeszłości a potrzeby nowoczesne.
 - b) H. Rowid. Szkoła twórcza. Rozdział I. Nowa era wychowania.

Wnioski:

- a) Wychowanie jest funkcją społeczną.
- b) Strona adaptacyjna i rekonstrukcyjna w wychowaniu.
- c) Konieczność reformy szkoły tradycyjnej.

Temat II. Podstawy teoretyczne szkoły twórczej (6 godzin).

Referaty ustne i źródła:

1. Stosunek socjologii do pedagogji współczesnej.
 - a) H. Rowid. Szkoła twórcza. Rozdział IV. Podstawy socjologiczne szkoły twórczej.
 - b) M. Librachowa. Socjologia wychowania i pedagogika. Ruch Pedagogiczny. Rocznik 1927 — nr. 1.
2. Podstawy filozoficzne szkoły twórczej.
 - a) H. Rowid. Szkoła twórcza. Rozdział V. Idea szkoły twórczej i jej związek z filozofją.
 - b) M. Sekreta. Przesłanki filozoficzne i psychologiczne podstawy pedagogiki współczesnej. Ruch Pedagogiczny. Rocznik 1929 — nr. 7—12. (wskażane wyjątki z artykułu).

3. Wpływ psychologii na pedagogikę aktualna.
 - a) H. Rowid. Szkoła twórcza. Rozdział VI. Rozwój psychologii pedagogicznej, a szkoła twórcza.
 - b) S. Szuman. Nowe kierunki psychologii a pedagogika. Chowanna. Rocznik 1929 — zeszyt I—II.

Wnioski: Podstawy teoretyczne szkoły twórczej:

- a) socjologiczna (społeczeństwo),
- b) filozoficzna (świat i życie),
- c) psychologiczna (dziecko).

Temat III: Zagadnienie wolności i autorytetu w wychowaniu współczesnem. (4 godziny).

Referaty piśmienne — na podstawie źródeł:

- a) B. Nawroczyński. Swoboda i przymus w wychowaniu. Rozdział I.
- b) F. Foerster. Autorytet a wolność.
- c) M. Ziemiłowicz. Autorytet i wolność w wychowaniu. Ruch Pedagogiczny. Rocznik 1928. Nr. 3-4.

Wniosek: Idea wolności stanowi kamień węgielny wszystkich prób reformy wychowania i nauczania.

Temat IV.: Pierwsze próby reformy szkolnej na gruncie europejskim (2 godz.).

Referaty ustne i źródła:

1. Wprowadzenie pracy ręcznej do szkół elementarnych w krajach skandynawskich.
 - a) H. Rowid. Szkoła twórcza. Rozdział III. Współczesne poglądy na szkołę twórczą (początek rozdziału).
 - b) L. Zarzecki. Szkoła pracy..
2. Próby reformy szkoły w krajach zachodnich.

K. Lewicki. Nowe szkoły w Anglii, Francji i Szwajcarii.

Temat V: Koncepcje pedagogiczne Dewey'a. (4 godziny).

Referaty piśmienne na temat: „Poglądy Dewey'a na wychowanie i nauczanie“.

Źródła:

- a) J. Dewey. Szkoła a społeczeństwo.
- b) R. Taubenszlag. Ujęcie krytyczne zasad szkoły pracy Dewey'a. Muzeum. Rocznik 1929 — zeszyt III.
- c) H. Rowid. Szkoła twórcza. Rozdział III. Współczesne poglądy na szkołę twórczą.

Temat VI: Rozwój szkoły pracy w Niemczech. (4 godziny).

Referaty piśmienne: „Szkoła pracy w pojęciu Kerschensteina” — na podstawie źródeł:

- a) J. Kerschensteiner. Pojęcie szkoły pracy,
- b) H. Rowid. Szkoła twórcza — jak wyżej.

Referaty ustne:

1. Poglądy Gaudiga na znaczenie pracy ręcznej.
H. Rowid. Szkoła twórcza — jak wyżej.
2. Porównanie koncepcyj pedagogicznych Dewey'a i Kerschensteina.
3. Kształcenie osobowości według poglądów Foerster.
F. Foerster. Szkoła i charakter.

Temat VII: Metoda ośrodków zainteresowań Decroly'ego. (4 godziny).

Referaty piśmienne — na podstawie źródeł:

- a) A. Hamaide. Metoda Decroly,
- b) Z. Danecki. Podstawy kierunku wychowania Decroly'ego. Ruch Pedagogiczny. Rocznik 1929 — nr. 4 i 6.
- c) M. Ziemnowicz. Problemy wychowania współczesnego. Rozdział VIII. Metody ośrodków zainteresowania w Belgji.

Referat ustny: Porównanie metody Decroly'ego z koncepcjami Dewey'a i Kerschensteina.

Temat VIII: System wychowania przedszkolnego Montessori. (2 godziny).

Referaty ustne:

1. Wychowanie i nauczanie w „domach dziecięcych”.
a) M. Montessori. Domy dziecięce,
b) W. Osterloff. Pierwsza systematyczna nauka dziecka. Rozdział IV. Metoda Montessori.

2. Porównanie systemów Decroly'ego i Montessori.

Temat IX: Rozwój szkoły pracy w Rosji Sowieckiej. (3 godziny).

Referaty ustne:

1. Szkoła pracy Błońskiego.
a) M. Ziemnowicz. Problemy wychowania współczesnego. Rozdział VIII. Rosyjska szkoła pracy produktywnej.
b) H. K. Wychowanie w Rosji Sowieckiej. Ruch Pedagogiczny. Rocznik 1927 — nr. 2.
2. Porównanie systemu Błońskiego z koncepcjami Dewey'a.

Temat X: System daltoński. (6 godzin).

Referaty piśmienne: „Daltońska metoda laboratoryjna” — na podstawie źródeł:

- a) H. Parkhurst. Wychowanie według planu daltońskiego.
- b) B. Nawroczyński. Swoboda i przymus. Rozdział VII. System daltoński.
- c) R. Taubenszlag. System daltoński. Ruch Pedagogiczny. Rocznik 1929 — nr. 2—4.

Temat XI: Metoda projektów w nauczaniu. (4 godziny).

Referaty piśmienne — na podstawie źródeł:

- a) J. Stevenson. Metoda projektów w nauczaniu,
- b) W. Dzierzbicka. Metoda projektów w nauczaniu, Szkoła Powszechna. Rocznik 1927 — zes. I.—II.
- c) J. Stanisławski. Nauczanie metodą projektów. Chowanna. Rocznik 1929 — zeszyt IV.

Temat XII: Najnowsze próby reformy szkoły w krajach niemieckich. (3 godziny).

Referaty ustne i źródła:

1. Niemieckie „spólnoty szkolne”.
 - a) H. Rowid. Szkoła twórcza. Część II. (wyd. II.),
 - b) J. Zawirska. Szkoła eksperymentalna w Hamburgu. Praca Szkolna. Rocznik 1928 — nr. 2.
2. Reforma szkoły powszechnej w Austrii.
 - a) H. Rowid. Szkoła twórcza — jak wyżej,
 - b) R. Nowe ustawy szkolne w Austrii. Szkoła Powszechna. Rocznik 1927 — zeszyt IV,
 - c) M. Sokalowa. Z nowego szkolnictwa austrijskiego. Szkoła Powszechna. Rocznik 1926 — zes. I.

Temat XIII: Próby reformy szkoły w Polsce. (5 godzin).

Referaty piśmienne — na podstawie źródeł:

- a) H. Rowid. Szkoła twórcza. Część praktyczna. Wydanie II.,
- b) H. Rowid. System daltoński w szkole powszechnej. (To samo w Ruchu Pedagogicznym — rocznik 1927),
- c) H. Rowid. Polskie szkoły doświadczalne. Ruch Pedagogiczny. Rocznik 1926 — nr. 10,
- d) J. Młodowska. Zastosowanie systemu daltońskiego w szkole polskiej. Szkoła Powszechna. Rocznik 1927 — zeszyt III.,
- e) J. Młodowska. Zastosowanie planu daltońskiego przy zajęciach cichych w szkole powszechnej. Szkoła Powszechna. Rocznik 1928 — zeszyt IV.

Temat XIV: Ogólny pogląd na dotychczasowe zdobycze w dziedzinie reformy szkoły. (3 godz.)

Referaty ustne:

1. Kierunki w pojmowaniu istoty szkoły twórczej.

2. Cechy wspólne główniejszych systemów.
3. Możliwość realizacji na gruncie szkoły polskiej, a w szczególności powszechnej. —

Z inicjatywy słuchaczy wypłynęły dwa zagadnienia: a) Klasa jako grupa społeczna i b) Rola samorządu szkolnego. Do zreferowania tych zagadnień zużytkowaliśmy następujące źródła:

- a) H. Rowid. Psychologia Pedagogiczna. Rozdział XXI. Psychologia klasy jako grupy społecznej,
- b) H. Rowid. Szkoła twórcza. Część praktyczna. Rozwój samorządu w szkole twórczej. —

Stosunek słuchaczy do wykonywanych prac był zewszecznym pozytywny. Do referatów zgłaszali się chętnie, a konieczność narzucania tematów przez prelegentów zachodziła stosunkowo rzadko. Opracowywanie referatów było utrzymane na należytych poziomie. Udział w dyskusjach zawsze był żywy i niejednokrotnie trzeba było ograniczać ilość i czas przemówień. Tego rodzaju nastawienie słuchaczy wpływało nie tylko może z natury programu, mającego charakter teoretyzujący, ile z właściwości stosowanej metody, która była oparta na zasadzie samodzielnej pracy słuchaczy i budziła obustronne zainteresowanie. W tych warunkach praca na kursie dała słuchaczom niewątpliwie korzyści, o czym świadczą ich odpowiedzi na ankietę, przeprowadzoną bezinimnie w ostatnim dniu zajęć na kursie.

Jeśli chodzi o trudności w pracy — to najpoważniejszą z nich była nieodpowiednia ilość źródeł książkowych. Słuchacze niewiele rzeczy potrzebnych przywieźli z sobą tem bardziej, że większość z nich nie zdawała sobie sprawy z tematu i programu kursu. Jednym ze środków zaradczych była mobilizacja książek w bibliotekach, do których udało się uzyskać dostęp — seminarjum nauczycielskiego, przy którym odbywał się kurs, inspektoratu szkolnego, miejscowego Ognisko Z. P. N. S. P., a nawet W. K. N-u w Warszawie. Równocześnie słuchacze ściągali z domu, co mogli, oraz zaopatrywali się w niektóre książki na miejscu. To wszystko zabrało dużo czasu, a co najważniejsze — nie usunęło całkowicie danej trudności. Niektóre źródła, zwłaszcza gdy chodzi o artykuły w czasopiśmie, były tylko w pojedynczych egzemplarzach, przywiezionych przez wykładających.

Brak zajęć praktycznych w szkole, pozostających w związku z omawianym programem, stanowił słabą stronę kursu, którą słuchacze podnosili w ankiecie. Zajęć z dziećmi nie można było zorganizować głównie dlatego, że w siedzibie kursu niema szkoły, któraby stosowała próbę nowych metod w wychowaniu, bądź nauczaniu. Z drugiej strony niepodobna było w sposób doraźny zainicjować zajęć dla

zilustrowania któregośkolwiek systemu, ponieważ na tym samym kursie był równocześnie przerabiany temat psychologiczny i wskutek tego pedagogika miała do dyspozycji zaledwie 60 godzin.

Z powyższych uwag wypływają pewne wnioski, które mogą przyczynić się do ulepszenia organizacji kursów na dany temat w przyszłości.

Pierwszy dotyczy sprawy źródeł książkowych. Nie ulega wątpliwości, że pewne książki, mające charakter źródeł podstawowych, muszą posiadać słuchacze. Prócz tego słuchacze w miarę możliwości winni starać się o przywiezienie na kurs tych wszystkich źródeł, które są wymienione w niniejszym artykule. To jednak nie rozwiąże jeszcze sprawy w sposób zadowalający. Kurs musi mieć do dyspozycji przystosowaną do programu bibliotekę, zawierającą przynajmniej po jednym egzemplarzu ze źródeł. Biblioteka taka może być albo stała w pewnej miejscowości, w której będą organizowane kursy na dany temat, albo wędrowna — przenoszona każdorazowo do miejsca organizacji kursu.

Drugi wniosek odnosi się do zajęć praktycznych, które powinny wchodzić do programu kursu na temat szkoły twórczej. Najlepszym rozwiązaniem tej sprawy byłoby organizowanie kursów na dany temat w takich miejscowościach, gdzie możnaby pokazać przynajmniej jeden z systemów w zastosowaniu praktycznym, zwłaszcza na terenie szkoły powszechnej. W innych wypadkach zachodziłaby potrzeba doraźnego zorganizowania zajęć praktycznych z dziećmi, a do tego celu najbardziej nadawałby się system daltoński lub metoda projektów. Zrealizowanie tego wniosku byłoby możliwe wtedy, gdyby program kursu obejmował tylko pedagogikę aktualną w wymiarze 120 godzin. —

Wreszcie byłoby jeszcze jedno życzenie pod adresem przyszłych słuchaczy. Celem ożywienia metody i tempa pracy na kursie oraz podniesienia jej wydajności byłoby rzeczą pożądaną, aby każdy ze słuchaczy przed przybyciem na kurs przeczytał:

- a) H. Rowida. „Szkolę twórczą“, albo M. Ziemiowicza „Problemy wychowania współczesnego“, oraz
- b) jedną z niżej wymienionych książek:
 1. J. Kerschensteiner. Pojęcie szkoły pracy.
 2. A. Hamaide. Metoda Decroly.
 3. J. Dewey. Szkoła a społeczeństwo.
 4. H. Parkhurst. Wychowanie według planu daltońskiego.
 5. J. Stevenson. Metoda projektów w nauczaniu.
 6. H. Rowid. System daltoński w szkole powszechnej.

Wymienione książki miałem na myśli, mówiąc wyżej o lekturze podstawowej, którą słuchacze powinni przede-

wszystkiem przywozić na kurs. Uwzględnienie tego życzenia narówni z innemi wnioskami, jakie zostały wysunięte, w sposób niewątpliwy przyczyni się do racjonalnej organizacji i powodzenia kursów danego typu, — a to stanowi właśnie istotny cel niniejszego artykułu.

Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego w Paryżu.

Institucja międzynarodowych kongresów wychowania moralnego weszła w życie przed wojną światową: pierwszy odbył się jeszcze w r. 1908 w Londynie, następny w Hadze w 1912. Trzeci z kolei kongres obradował w Genewie dopiero po wojnie światowej w r. 1922, czwarty w Rzymie w r. 1926 i tu uchwalono zwołanie V-go z rządu kongresu do Paryża, gdzie się też odbył w dniach od 23 do 27 września 1930 roku. Obrady Kongresu, w którym uczestniczyło około 300 delegatów, przedstawicieli 35 narodów, toczyły się w auli Richelieu'go w Sorbonie i ośrodkiem ich były trzy zasadnicze problemy: A. Nauczanie historii jako środek wychowania moralnego. B. Rola dyscypliny i autonomji w wychowaniu moralnem. C. Różne metody wychowania moralnego¹⁾.

Zagadnienie pierwsze o nauczaniu historii w związku z wychowaniem moralnem było przedmiotem referatów sędziego Trybunału haskiego p. R. Altamiry z Madrytu, prof. uniw. w Oslo Sigurda Hosta i prof. D. Parodiego z Paryża. P. Altamira wysunął w swym nadesłanym na Kongres referacie zagadnienie: Czy nauka historii może wogóle służyć wychowaniu moralnemu i w jakim stopniu? Trzy czynniki — według niego — decydują o tem, by nauka historii służyła celom wychowawczym: przedmiot historii, psychika dziecka i środowisko społeczne, w którym odbywa się nauczanie. Zgodna z prawdą i bezstronna interpretacja źródeł historycznych popiera wychowanie moralne; historia nie może się opierać na przyjętej zgóry tezie — czy to o charakterze pacyfistycznym, czy też szowinistycznym. Trzeba również zbadać psychikę dziecka, jak reaguje w związku ze zdarzeniami w przeszłości. Niezbędne są badania psychologiczne, któreby umożliwiły poznanie rozwoju „zmysłu historycznego“ u dziecka i na tej podstawie można by dopiero wysnuć pewne wskazania natury pedagogicznej. Dziecko powinno poznać zarówno dodatnie jak i ujemne czyny przodków — i w ten sposób wyrobić sobie krytyczny pogląd

¹⁾ *L'Enseignement Public*, Nr. 11, 1930 *Bulletin du Bureau International d'Education* (Nr. 4, Octobre 1930). — *Pädagogisches Zentralblatt* Nr. 12 1930.

na dzieje narodu. Referent wierzy w rzeczywisty postęp cywilizacji i kultury, jakkolwiek jeszcze dotąd spotykamy się z licznymi objawami życia pierwotnego. Trzeba więc pouczać zarówno dorosłych jak i dzieci w celu przekształcenia środowiska i otoczenia, dotąd jeszcze przesiąkniętego pierwiastkami nacjonalizmu i militarystyki. Stronę społeczną nauki historii podkreślił też prof. Host, przyczem zwrócił uwagę na dobór podręczników, w którychby fakty historyczne podane były w sposób żywy i bezstronny. Celem zreformowania nauki historii w szkole pożądana jest współpraca historyków i nauczycieli.

P. Parodi zwraca uwagę, że historia jest przede wszystkim „pamięcią kolektywną ludów” i jej pierwszym źródłem są uczucia patriotyczne, które budzą świadomość odrębności, poczucie własne, uświadomienie sobie misji, jaką naród ma spełnić. Wychowawcze znaczenie historii polega na tem, że możemy stworzyć sobie perspektywę i spojrzeć na życie w dal i wznwyż; uczy nas ona, że istnieje ciągłość i owocność działalności ludzkiej we wszystkich dziedzinach. Serce i umysł dziecka kształcić należy przy pomocy biografii wielkich ludzi, przyczem zwrócić trzeba uwagę, że prawdziwie wielki człowiek, wyzwoliwszy się z ciasnego indywidualizmu i przejąwszy się uczuciem bezinteresowności, staje się wyrazicielem idei humanitaryzmu.

Drugie z kolei posiedzenie poświęcone było zagadnieniu karności w nowej szkole, które poruszyli w swych referatach prof. uniwersytecki w Jenie Petersen, prezydent akademii rosyjskiej Kowalewski, i pani Wodehouse, prof. uniwersytecka w Bristolu. Prof. Petersen oparł swe wywody na doświadczeniach, poczynionych w nowych szkołach w Niemczech, Anglii, Danii i Austrii, w których wychowaniem kieruje idea kooperacji i solidarności. Są to „szkoły życia społecznego”, gdzie potrzeby życia zbiorowego grupy szkolnej przyczyniają się do tworzenia moralności i hartowania charakteru. Przymus przestał tu być środkiem wychowawczym; nauczyciel jako przywódca grupy posiada autorytet, oparty na doświadczeniu i kieruje dziećmi w ich postępowaniu około stopniowego nadawania sobie praw własnych aż do uzyskania pełnej autonomii. Chcąc rozbudzić w dziecku poczucie odpowiedzialności i dążenia moralne, tworzyć należy instytucję samorządu uczniowskiego, która jest zupełnie czemś innem, niż panowanie samowoli i kaprysu. W pojmowaniu autorytetu zaszły obecnie zmiany istotne w porównaniu z przeszłością. Autorytet — mówił znakomity pedagog Bertier, dyrektor słynnej szkoły nowej „Ecole des Roches” — powinien być pojmowany raczej jako służba, niż jako przywilej, raczej jako działalność wyzwalająca i bezinteresowna. Żadamy dziś, by autorytet znalazł swe

usprawiedliwienie w swej kompetencji, w godności życia i miłości poświęcenia.

Problem karności w wychowaniu moralnem doznał pogłębienia w wywodach prof. Piaget'a, który oparł się na psychologii dziecka i na socjologii. Trzeba wpierv zbadać wzajemne stosunki moralne wśród dzieci i ich ustosunkowanie się do dorosłych, zanim podjąć będzie można rozważania na temat wychowania moralnego i właściwych metod postępowania w tej dziedzinie. Podstawą moralnego zachowania się dziecka jest szacunek (respekt), jak to wykazały badania Boveta. Piaget rozróżnia dwa typy szacunku: jednostronny, (unilateral), który wynika z przymusu panującego w stosunku między wychowawcą a wychowankiem, i wzajemny (mutuel), podstawą którego jest równość i współpraca. Celem wychowania jest, zdaniem Piageta: osobowość autonomiczna zdolna do kooperacji. Jakie metody wiodą do realizacji tego celu? Tradycyjne wychowanie opiera się na budzeniu szacunku jednostronnego, na nauce moralnej, jako osobnym przedmiocie, na czytankach i pouczeniach treści moralnej w sensie Goulds'a lub Foerster'a. Piaget nie odrzuca wprawdzie tego rodzaju postępowania, ale podkreśla, że tu wszystko zależy od autorytetu nauczyciela. O wynikach tych metod nie wiemy prawie nic wobec braku jakichkolwiek badań naukowych w tej dziedzinie. O wiele skuteczniejsze niż pogadanki i czytanki treści moralnej są zdaniem Piaget'a metody aktywne, stosowane w nowej szkole, gdzie doświadczenia moralne pozostają w związku z życiem dzieci w gromadzie i związane są z działalnością grupy szkolnej. Życie aktywne młodzieży w atmosferze i w środowisku zdrowem więcej znaczy, niż pouczenia starszych. Ligi dobroci we Francji, związki harcerskie mają tu duże znaczenie praktyczne. W grupie społecznej budzi się i rozwija miłość prawdy, poczucie odpowiedzialności, obiektywność, sprawiedliwość. Celem ostatecznym wychowania jest kooperacja narodów, do których zjednoczenia przyczyni się idea cywilizacji.

Delegat hinduski Jusuf Ali wskazał na różnorodność metod wychowania moralnego w zależności od czasu i miejsca, ale istotna rola przypada tu osobowości nauczyciela. Pani Marja Butts, sekretarka M. B. W. w Genewie, przedstawiła metody stosowane w St. Zjedn. A. Pn. w nauce moralnej. Ze szczególnym naciskiem podkreślono, że sztuki wychowania nie stanowi zbiór metod mechanicznych i przepisów technicznych, ale składa się na nią jedność ducha i intuicja, zmierzająca do urzeczywistnienia człowieka w jego jedności i całości.¹⁾

¹⁾ Referaty i dyskusje wygłoszone na Kongresie wydane zostały w osobnej publikacji: Cinquième Congrès international d'éducation morale. Rapports et mémoires. Paris 1930. F. Alcan.

W kongresie wzięli udział delegaci polscy, m. i. prof. H. Radlińska, H. Witkowska, prof. W. Lutosławski, T. Hilarowicz i inni. Ze strony grupy polskiej wyszła propozycja, by następny Kongres wychowania moralnego odbył się w Warszawie.

H. R.

Recenzje.

Bogdan Nawróczyński: „Zasady nauczania” — Biblioteka pedagogiczno dydaktyczna Nr. 4. Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa 1950, Str. 455.

Książka nie podaje wprawdzie, wedle skromnej opinii autora, „całkowitego systemu dydaktyki”, nie jest „jeszcze zwartą i pełną teorią nauczania”, to jednak zawartość pracy podaje znacznie więcej, niż tytuł zapowiada.

Ponieważ przedmowa samego autora posiada wybitne cechy krytycznej auto-recenzji, można uwagom niniejszym nadać charakter przeważnie, jeśli nie wyłącznie, sprawozdawczy.

Czytelnik, mający już dość „ciemnego gąszczy niejasnych, nieścisłych, a często w dodatku niezgodnych ze sobą poglądów na nauczanie, w jakim obecnie żyjemy”, musi się czuć mile uderzony tem, że autor odrazu zaczyna od rozgraniczenia podstawowych pojęć (nauczanie-wychowanie), co prawdopodobnie zawdzięcza prof. K. Twardowskiemu, który cenny ten zwyczaj pierwszy w naszej literaturze naukowej wprowadził. Drugą ogólną cechą książki, również względnie nową w naszej literaturze dydaktycznej jest postawienie wszystkich zagadnień na szerokiem tle historyczno-porównawczem; dydaktyka oraz pedagogika, bez względu na to, czy ją zaliczymy do nauk normatywnych (jak chce autor) czy deskryptywnych, jest częścią humanistyki, a jako taka jest konstrukcją nawskróś historyczną, której problemy niezależnie od swego uzasadnienia logicznego czy psychologicznego, mają swą historyczną genezę, opartą na dziejowym rozwoju pomysłów i poczynach. Trzecią, również nową na naszym terenie, cechą książki, jest charakter wybitnie praktyczny. Szeroko rozbudowany aparat naukowości nie inne ma zadanie, jak wprowadzić nauczyciela „do naukowego ujmowania skomplikowanych zagadnień swego zawodu”, umożliwić mu „doskonalenie metod swej pracy” przez oparcie „sztuki nauczania i wychowania na gruncie naukowym”.

Odwieczny dylemat materializmu i formalizmu dydaktycznego został tu wreszcie z powodzeniem przezwyciężony przez sformułowanie koncepcji nauczania kształtąco-wychowującego. Zagadnienie stare, jak sama szkoła, zbytczne więc się tu nad niem rozwodzić. Jedno natomiast podkreślić należy: autor nie odrzuca żadnego z owych antagonistycznych „celów” nauczania, przeciwnie przyjmuje obydwa, łączywszy je, jako stadja następne nauczania kształtąco-wy-

chowującego. Powstał w ten sposób hierarchiczny system, u którego podstaw, jako cel minimalny, znajduje się „przekazania młodzieży pewnego zasobu wiadomości i umiejętności“, momentem zaś końcowym i celem ostatecznym jest „wychowanie osobowości przez nauczanie“.

W trakcie konstruowania najwyższej koncepcji nauczania poddaje autor nader wnikliwej analizie psychologicznej stądja pośrednie i wyświetla szereg podstawowych pojęć psychologii i pedagogiki współczesnej. Należy tu krytyka teorii wspólnych wykładników, pojęcie struktury, inteligencji, indywidualności, charakteru, osobowości. Wprawdzie rozważania w tym zakresie nie mają wartości rewelacji, to jednak precyzja w ujęciu zagadnień i subtelność przeprowadzonego rozumowania znamionują wytrawny sąd wyszkolonego naukowca.

Natomiast szereg naprawdę nowych momentów wnosi druga część książki.

Przedewszystkiem zwraca uwagę podejście do kwestyj dydaktycznych od strony ucznia i nauczyciela, a nie jak dotąd czyniono, kiedy dydaktyka była wyłącznie teorią nauczania.

Ze strony ucznia na pierwszy plan występują motywy kształcenia się. Proces kształcenia nie jest „przyswojeniem sobie przez kształcąca się jednostkę dóbr duchowych, zawartych w kulturze wszechludzkiej i narodowej“. W dobrach kulturalnych tkwi potencjalna energia duchowa, zadaniem zaś nauczania jest wyzwolić z nich tę immanentną wartość kształcąca. Wyzwolone z dóbr kulturalnych dobra kształcące stają się własnością młodzieży drogą dorabiania się. „Tylko bowiem w ten sposób kształci się całość funkcji duchowych, tylko dorabianie się wytwarza te przyzwyczajenia duchowe i moralne, które tak wysoko cenimy w wykształconym człowieku“. Pobudką do uczenia się są zainteresowania. Mówiąc o zainteresowaniach, bierze autor pod uwagę głównie ich dynamikę, zasady rozwoju: 1. zasada przesuwania się zainteresowań na podłożu kojarzenia, 2. zasada heterogonji celów. Na dnie wszystkich tych rozważań tkwi implicite tak popularna dziś idea spontaneizmu, nie więc dziwnego, że następny ustęp mówi o... szkole pracy.

Drugą zasadą, propagowaną przez autora, jest przysłowiowa już zasada pogładowości. Autor, oparłszy się na przeprowadzonych przez J. Piageta i W. Sterna badaniach umysłowości dziecka, przeciwstawia werbalizmowi szkoły tradycyjnej zasadę pogładowości szkoły nowoczesnej. Pogląd określa ze strony psychologicznej jako przeżycie spostrzeżeńowe, uzależnione od: 1. uzdolnień wrodzonych ucznia, 2. jego masy apercepcyjnej, 3. czynników emocjonalnych i wolicjonalnych, oraz 4. metody spostrzegania.

Wskazówki dydaktyczne, pojęte ze strony nauczyciela, podają jego czynności przygotowawcze, prowadzenie lekcji, nauczanie jak się uczyć. Na to ostatnie położył autor nacisk już w jednej z prac swych poprzednich („Swoboda i przymus w nauczaniu” Warszawa 1923), widocznie bardzo mu zależy na przyjęciu się u nas tej nowości amerykańskiego szkolnictwa, znanej tam pod hasłem supervised study, co autor tłumaczy jako uczenie się pod kierunkiem.

W rozdziale o formach nauczania wysuwa autor nauczanie masowo indywidualizujące, znane jako system batawski wzgl. mannheimski. (I na tę ideę zwrócił już uwagę w dawniejszej swej pracy p.t. „Uczeń i klasa” Wa 1923).

Klasyczną teorię herbatowskich stopni formalnych rozpatruje autor w redakcji Zillera, Reina, Dewey’a, proponując ze swej strony następującą jej modyfikację:

1. Zetknięcie ucznia z trudnością teoretyczną lub praktyczną.
2. Sformułowanie podstawowego pytania.
3. Poszukiwanie.
4. Sformułowanie i utrwalenie zdobytej odpowiedzi.
5. Wyrażenie i zastosowanie.

Systematyczny układ dóbr kulturalnych, mających służyć celom kształcenia, nazywamy planem, wzgl. programem nauczania. Zagadnienie planu nauczania rozpatruje autor z dwójakiego stanowiska: potrzeb społeczeństwa i potrzeb młodzieży.

Ze strony społecznej zaznacza autor, że aby „dobra kulturalne stały się dobrami kształcącymi, muszą stać się przedmiotem samorzutnych zainteresowań dziecka i jego skierowanej na nie działalności. W tych bowiem dopiero warunkach dziecko może się na nich dorabiać swojej własnej struktury duchowej”. Należy tu: język, historia, literatura, sztuka, wreszcie „życie współczesne w danych przez przyrodę, a częściowo zmienionych przez człowieka warunkach geograficznych”. Równocześnie „wychowanie, chcąc być narodowe, musi mieć zarazem charakter ogólnoludzki, ale też i odwrotnie, chcąc być ogólnoludzkim, musi być zarazem narodowe”. Społeczna funkcja wychowania i nauczania polega na scalaniu społeczeństwa. Pozostający z tem w związku stary spór o kierunek wykształcenia w ogólnokształcących szkołach średnich rozwiązuje autor po linii kompromisu, z pośród krańcowych typów klasycznego i realistycznego wybiera pośredni typ humanistyczny.

Od tych rozważań, zahaczających częstokroć o pokrewne dziedziny socjologii wychowania, a nawet polityki szkolnej,

przechodzi autor do analizy planu nauczania ze względu na potrzeby młodzieży. Zaleca tu dwustopniowy układ, dzieląc materiał nauczania na kurs epizodyczny (niższy) i systematyczny (wyższy). Obok tego układu, który nazywa pionowym, wprowadza też drugi układ poziomy, mający „dostosować materiał nauczania do właściwości i potrzeb tych różnorodnych struktur duchowych, które spotykamy wśród młodzieży jednego wieku”. Zpśród różnych pomysłów reformistycznych zaleca tu następujące innowacje: trzy równoległe ciągi klas, zróżnicowanie materiału nauczania i elastyczność programów szkolnych.

Pozorną rozbieżność potrzeb społeczeństwa i młodzieży godzi autor przy pomocy syntezy w nauczaniu. „Skoro ideał wykształcenia jest harmonijną całością duchową, to i dobra kulturalne, na których ta całość ma się formować, pomimo ogromnej różnorodności, muszą stanowić harmonijną całość. Innymi słowy, plan nauczania musi być układem spójnym”. W tym względzie wysuwa jako środki dydaktyczne: koncentrację herbartowską, metodę ośrodków Deeroly'ego, korelację przedmiotów nauczania i metodę projektów, o której sądzi, że „przełamując konwencjonalizm świata szkolnego, skieruje nauczanie ku praktycznym zadaniom życiowym, w myśl starej, ale przez wieki w teorii tylko wyznawanej zasady: *non scholae discimus, sed vitae*”.

Przebiegliśmy oto wraz z autorem szereg zagadnień pedagogiki i dydaktyki współczesnej. Względy techniczne nie pozwoliły bliżej rozpatrywać poruszonych w książce problemów, choćby z powodu niezwykle ich bogactwa i różnorodności, co zresztą w schematycznym nawet zestawieniu dobitnie występuje. Zpśród wielu poruszonych kwestyj na dwa głównie zagadnienia szczególnie silny kładzie autor nacisk, a to: uczenia się pod kierunkiem i nauczanie masowo-indywidualizujące. Jeśli zaś dodamy, że i inne zostały postawione z niezwykłą ścisłością sformułowania i z ogromnym znawstwem przedmiotu naświetlone, zrozumieliśmy się stanie, pochlebne poniekąd zabarwienie niniejszych uwag, opartych na przesłankach obiektywnych, a nie wynikających z tradycyjnego wobec autora konwensu. By przekonać się wystarczy wziąć dla porównania dawniejsze publikacje z tego zakresu, a różnica wystąpi aż nadto oczywiście. *Sapienti sat!*

Dr. M. Sekreta.

Przewodnik oświaty dorosłych — pod redakcją *A. Konewki* i *K. Kornilowicza*. Warszawa 1929 r. stron 260. Wydawnictwo Federacji Oświatowej Organizacji Społecznych.

Rola nauczyciela nie kończy się na spełnieniu obowiązków szkolnych, to też nauczycielstwo uzupełnia swą misję w szkole przez organizowanie pracy nad dokształcaniem społeczeństwa. — Praca oświatowa rozwija się w Polsce od-

rodzonej z wielkim rozmachem, technice ideami działaczy oświatowych, karmiąc rzesze dorastających i dorosłych obywateli najnowszymi zdobyczami kultury pod względem techniki i teorii.

— Szczególnie warstwy włościańska i robotnicza pragną wyrównać w miarę możliwości różnice intelektualne między niemi, a t. zw. inteligencją; nie wystarcza im równość pod względem politycznym, dążą do tego, by przez oświatę zyskać pełnowartościowość osobniczą w życiu społecznym. Nauka staje się coraz bardziej bezstanową. Kultura narodu jest wyrazem dorobku jednostek bez różnicy pochodzenia. W tych poczynaniach samokształcenia brak nam jeszcze skoordynowania wysiłków i wszechstronnego ujęcia zagadnienia, co wybitnie uwidocznia pewnego rodzaju konkurencyjność towarzystw o charakterze oświatowym.

To też godzimy się z redakcją, iż oddawna „w kołach oświatowców polskich odczuwano potrzebę tego rodzaju książki, jaką oddajemy czytelnikom”.

Zestawienie wysiłków na polu oświaty dorosłych w Polsce pozwoli należycie przedyskutować zagadnienie, umocni chwiejących się w dotychczasowej pracy, a kto wie może i przyczyni się do koordynacji organizacyjnej pracy oświatowej, na czem wybitnie zyskałoby społeczeństwo.

— Helena Radlińska w artykule „z przeszłości pracy oświatowej w Polsce” daje cenne wejście w ducha i charakter dziejowy tej pracy. Artykuł jest osnuty na tle dążeń w tym kierunku społeczeństw zachodnio europejskich. Jest on uzupełnieniem materiału do badania socjologicznego końca w. XIX., a następnie XX. wieku.

Kolejno przedstawia autorka szerzenie oświaty, począwszy od Komisji Edukacji Narodowej po przez Księstwo Warszawskie, zabory, ich swoiste oblicze po roku 1815. Okres idealizacja życia narodowego, a następnie pozytywizm epoki po powstaniach, oraz rolę rządów zaborczych, zmierzających do wynarodowienia, odpór jaki spotkały wśród społeczeństwa i praca u „podstaw” dają wierny obraz zmagania się szermierzy oświatowych o duszę, chłopu robotnika i inteligenta — Polaka. Artykuł jest przepełniony niezłomną wiarą w słuszność sprawy, za którą walczyli i walczą najczystsze postacie, rozumiejące, że granice Polski sięgną tak daleko, jak głęboko będą w sercach obywateli wyryte. Praca ta odda wielką usługę oświatowcom, zachęcając ich do dalszych wysiłków, przez należyte naukowe uzasadnienie społeczne wartości ich poczynani. Przedstawienie sprawy jest bezstronne i gruntowne. Perspektywa historyczna na pracę oświatową w Polsce jest ujęta z uwzględnieniem wszystkich zaborów i wszelkich odcieni ideowo-społecznych, bez wdawania się w ocenę i krytykę osobistą.

— Kazimierz Kornilowicz w artykule „Drogi oświaty

dorosłych" z wielkim zapałem przeprowadza analizę stosunku „oświatowca" do grupy społecznej, i terenu działania. Oświatę dorosłych pojmuję autor jako dokształcanie się zawodowe, czy też zaspakajanie specjalnych zainteresowań jednostek. Nie tylko „lud" ale i „inteligencja" ma poza zawodową pracą zainteresowania, które należy odpowiednio wyzyskać, tworząc specjalne koła, środowiska, poziomy i kierunki intelektualne celem umożliwienia rozwoju duchowego społeczeństwa. Tworzyć środowiska oświatowe o charakterze wiedzy praktycznej, gdzieby używali swojej wiedzy technicy, oraz środowiska teoretyczno-poznawcze, spekulatywne jako teren pracy uczonych. Odpowiednio do poziomu i charakteru zainteresowań grupy instruktorami mogą być praktycy zyciowi i uczeni teoretycy.

Zarówno prawnik oświatowy jak i grupa społeczna, przystępując do pracy, oczekują pewnych zgóry określonych wyników, czyli, że oświatowiec, stając do pracy, ma „motywy". Często jednak motywy grupy i oświatowca (prelegenta) są rozbieżne, co autor określa „jako nieporozumienie motywów". Zapalenie naukowe dziwi się, iż jego teorie o zjawiskach nie zainteresowały słuchaczy. Czemu? „Tymczasem słuchacze szukają na kursie albo konkretnych umiejętności, mających zastosowanie w życiu albo też traktują wykład, jako rodzaj rozrywki". Artykuł szczególne usługi odda początkującym oświatowcom.

— Helena Pleszyńska w artykule „Formy pracy kulturalno-oświatowej w Polsce" daje nader sumienne zestawienie poczynąń różnych organizacji oświatowych przy wcielaniu swego programu w życie. Autorka przedstawia nam, na jakim podłożu życia społecznego powstaje dana forma pracy społecznej, jak się rozwija i czy ma widoki powodzenia: np. odczyty, świetlice, domy ludowe, szkoły, kursy letnie, koła młodzieży itp.

— W opracowaniu H. Pleszyńskiej „Dział informacyjny" zawiera „działalność organów państwowych, samorządowych, uczelni wyższych i polskich instytucji społecznych w dziedzinie oświaty dorosłych" Materiał ułożono według następującego porządku. Data założenia instytucji, okres sprawozdawczy, cel, fundusze, pracownicy, formy działania. Okres sprawozdawczy obejmuje rok 1927-28.

Szcześliwie, mojem zdaniem, rozwiązała redakcja „Przewodnika" przedstawienie kwestji „Oświata pozaszkolna wśród mniejszości narodowych w Polsce". Odnosny materiał podała redakcja w opracowaniu pracowników oświatowych danej mniejszości narodowej:

A. Łuckiewicz — Białoruska oświata pozaszkolna. Instytucje białoruskie.

F. Leefeld — Oświata dorosłych wśród mniejszości niemieckiej w Polsce. Instytucje niemieckie.

M. Hałuszczyński — Ukraińska oświata pozaszkolna.
Instytucje ukraińskie.

M. Gordon — Oświata pozaszkolna żydów w Polsce.
Instytucje żydowskie.

— Skorowidz form działalności oświatowo-kulturalnej i skorowidz instytucji, przeprowadzających działalność oświatowo-kulturalną ułatwiają orientację, przy dość trudnym układzie zagadnień.

Stefan Bańcer.

Kronika pedagogiczna.

Muzeum Pedagogiczne w Warszawie. Pod kierownictwem naczelnika wydziału w Ministerstwie Oświecenia prof. Bolesława Kiełskiego zawiązał się Komitet, który opracowuje projekt muzeum, jako ośrodka informacji i propagandy pedagogicznej w Polsce i zagranicą, jako ośrodka studiów i badań, mających na celu doskonalenie wychowania i nauczania w Państwie. Muzeum o charakterze instytucji wolnej i niezależnej, będzie podlegało opiece i kontroli Ministerstwa Ośw. Obejmuje ono następujące działy: 1) Ustrój szkolnictwa. 2) Statystyka. 3) Budownictwo szkolne, urządzenia i pomoce naukowe. 4) Informacje dotyczące wychowania i szkolnictwa w Polsce i zagranicą. 5) Dzieje wychowania.

W Muzeum projektowane są pracownie i wystawy pomocy naukowych i prac uczniowskich. Muzeum zajmie się wreszcie organizowaniem konferencji, kongresów, kursów dokształcających dla nauczycieli, inspektorów, profesorów i dyrektorów. W tym celu sala wykładowa będzie zaopatrzona w urządzenia kinematograficzne i radjofoniczne.

Instytut Pedagogiczny w Katowicach. Biuletyn Międzynarodowego Biura wychowania w Genewie (*Bulletin du Bureau International D'Education*), wychodzący w języku francuskim i angielskim, zamieścił w Nrze 4 (październik 1930) wzmiankę o działalności Instytutu Pedagogicznego w Katowicach, którym kieruje Dr Edward Czernichowski, wizytator szkół średnich. W Biuletynie czytamy, że Instytut Pedagogiczny w Katowicach należy do najlepiej zorganizowanych na terenie państwa polskiego i można go porównać z Instytutami Ped. w Jenie, Lipsku, Wiedniu, z Instytutem Rousseau'a w Genewie i t. p. Instytut w Katowicach przeznaczony jest dla nauczycieli i profesorów wszelkich stopni i kategorii. Przy Instytucie istnieje doświadczalna szkoła ćwiczeń, pracownia psychologiczna, geograficzna i fizyczna, nadto dobrze wyposażona biblioteka i czytelnia pedagogiczna. Program wykładów w Instytucie Pedagogicznym w b. r. szkol. 1930/31 przedstawia się następująco: Zarys socjologii ogólnej i socjologia wychowania. — (Prof. Dr Bystroń), Logika i metodologia. — (Dr Golemb ski), — Zagadnienie wykształcenia początkowego w ciągu dziejów. — (Prof. Dr Kot i Dr Hulewicz). — Z biologicznych podstaw wychowania (Doc. Dr Skowron). — Psychologia rozwojowa (Prof. Dr Szuman). — Psychologiczne podstawy poradnictwa zawodowego w szkole. (Prof.

Dr Blachowski). — Z zagadnień rasowego zróżnicowania polskiej młodzieży szkolnej. (Dr Sobolski). Problemy nowej szkoły (Prof. Dr Rowid) Polski ideał wychowania. (Prof. Dr Strumiłło). — Organizacja szkolnictwa. (Naczelnik Dr Ziemiłowicz). — Dydaktyka języka polskiego. (Prof. Dr Klemensiewicz). — Dydaktyka historii. (Prof. Dr Kłodzinski). — Dydaktyka fizyki. (Prof. Dr Jęzewski). — Dydaktyka geografii. (Doc. Dr Ormicki). Na rok szkolny 1930/31 wpisało się do Instytutu ponad 200 słuchaczy(ek).

O rozwoju Instytutu Pedagogicznego w Katowicach, o jego celach i zadaniach, tudzież o jego znaczeniu jako ważnej placówki kulturalnej w Polsce i ośrodka twórczej myśli pedagogicznej informuje doskonale broszura Dra Edwarda Czernichowskiego, dyrektora Instytutu p. t.: Organizacja i znaczenie Instytutu Pedagogicznego w Katowicach" (Wydawnictwo I. P. Nr. 3. Katowice 1930).

Towarzystwo Nowoczesnego Wychowania w Wilnie.

Pięcioletnia działalność Towarzystwa obejmuje prace w dwóch kierunkach: teoretycznym i praktycznym.

Pierwsze lata istnienia Towarzystwa zaznaczyły się pracą w kierunku teoretycznym, ponieważ poznanie poszczególnych systemów szkół nowego typu wzięto za podstawę dla dalszych poczynąń. Wygłoszono szereg referatów o systemach Dewey'a, Decroly, Kerschensteina, metodzie projektów etc. Wyloniono szereg sekcji w których są przerabiane na zebraniach dyskusyjnych zagadnienia z socjologii pedagogicznej, filozofii, wychowania i psychologii.

Kilkakrotnie były organizowane parodniowe kursy dla nauczycielstwa z Wilna i prowincji. Na pierwszym kursie p. Młodowska, dyrektora Seminarjum w Chelmie przeprowadziła kurs metody daltonskiej, na drugim kursie p. W. Dzierzbicka w szeregu wykładów podzieliła się wrażeniami ze zwiedzonych szkół w Anglii i Niemczech. Oba kursy odbyły się przy bardzo licznej frekwencji. — Również wielkie zainteresowanie obudziły wykłady Dra Rowida „psychologiczne podstawy szkoły twórczej“ i p. J. Hellmanna „Międzynarodowa Liga Nowoczesnego Wychowania“. Celem zapoczątkowania intensywniejszej współpracy domu ze szkołą zajęowało Towarzystwo wiece rodziców z udziałem pedagogów. Na pierwszym wiecu podkreślono w szeregu przemówień znaczenie polskiej szkoły w życiu młodzieży i rozwoju Państwa oraz doniosłe znaczenie ideowego nauczycielstwa i troskliwej domowej opieki. Pragnąc teoretyczne założenia nowoczesnej pedagogiki wypróbować na wileńskim gruncie i w zastosowaniu do dzieci wileńskich, wyjednalo Towarzystwo w r. szk. 1928-9 zezwolenie u władz szkolnych na eksperymentowanie w dwóch szkołach powszechnych. W szkole „Świt“ założono oddział daltonski i w szk. p. nr. 7 oddział prowadzony metodą ośrodków zainteresowania.

Kierownictwa szkół w osobach p. Fleury i p. Sztęnowej, nauczycielki prowadzące oddziały p. Swidzińska i Kaczyńska łącznie z zarządem Towarzystwa z entuzjazmem stanęli do tworzenia dwóch placówek ekspe-

rymentalnych. Pomoc władz szkolnych i wydziału szkolnego Magistratu przyczyniają się do dalszego ich rozwoju. Eksperyment ma ogarnąć w najbliższych latach pełną szkołę powszechną. —

Sekcja daltońska, w której zgrupowało się nauczycielstwo bądź prowadzące oddziały daltońskie, bądź pragnące bliżej poznać ten system opracowuje plany zajęć, programy, rozkłady materiałów etc. Towarzystwo liczy 70 członków, którzy się rekrutują z pomiędzy nauczycielstwa szkół powsz., specjalnych, zawodowych, średnich i władz szkolnych.

Na bieżący rok do zarządu weszli: p. W. Borowski prof. kursu nauczycielskiego jako prezes i członkowie: p. dr Rostnowska, kierowniczka poradni psychologicznej, p. Kaczyńska, kier. szk. spec., p. Nowicka, naucz. szk. ćwiczeń p. Glinicki, wizytator i p. Jasiński kier. szk. spec. Na rok bieżący przewiduje się przeniesienie punktu ciężkości prac do sekcji psychologicznej i na rozszerzenie działalności na szkoły średnie i na prowincję.

Helena Kaczyńska.

Komisja Oceny Książek dla dzieci i młodzieży. Ministerstwo Ośw. Publ. zorganizowało komisję złożoną z 7 członków, która zajmuje się oceną książek dla dzieci i młodzieży. Literatura ta obejmuje pięć grup ze względu na wiek młodych czytelników: a) książki dla dzieci do lat 7-10, b) od 7—9, c) od 9—11, d) od 11—15 i e) powyżej lat 15. Ze względu na treść podzielone są książki na beletrystyczne i popularnonaukowe. W Dzienniku Urzędowym Ministerstwa W. R. i O. P. znajdujemy wykazy książek, poleconych na podstawie opinii komisji.

Przedłużenie okresu obowiązków szkolnego w Anglii i Niemczech. Naczelna władza edukacyjna w Anglii (Board of Education) opracowała projekt nowej ustawy szkolnej mający na celu między innymi reformami przedłużenie wieku szkolnego dzieci do ukończenia 15 roku życia. Rząd angielski poczynił kroki, by ustawa ta mogła wejść w życie już w r. 1931. W razie zgody parlamentu na projekt rządowy otworzą się przed szkolnictwem angielskim nowe drogi rozwoju pod względem wychowawczym i metodycznym. Sprawa obowiązkowego przedłużenia wieku szkolnego pozostaje w związku ze stosunkami gospodarczymi w Anglii. Na tej drodze bowiem około 400 tysięcy młodzieży w wieku 14—15 lat pomniejszy w ciągu roku liczbę ubiegających się o pracę w różnych gałęziach produkcji. Równocześnie poczyniła władza edukacyjna starania o przygotowanie potrzebnych dla nowego rocznika sił nauczycielskich. Podobny projekt w związku z przesileniem gospodarczym wysuwa też Ministerstwo Oświaty Ludowej w Prusiech. Obliczono tu, że w razie przedłużenia wieku szkolnego o jeden rok uzyska się z początkiem najbliższego roku szkolnego około 250 tysięcy wolnych miejsc dla starszych robotników, i na tej drodze nastąpi zmniejszenie armii bezrobotnych. Wydatki związane z organizacją dalszego rocznika szkolnego pokryte będą z kwot zaoszczędzonych na zasiłkach dla bezrobotnych. Program dodatkowego roku nauki ma objąć przede wszystkim kształcenie zawodowe młodzieży.

Nowe czasopismo. Ukazał się pierwszy numer nowego czasopisma „Polonista” (dwumiesięcznik poświęcony sprawom nauczania języka polskiego, rocznie 9 zł., administracja Inst. Wyd. „Biblioteka Polska”,

Warszawa, Nowy Świat 23/25). Czasopismo to, którego potrzebę odczuwali wszyscy poloniści, ma nader wdzięczne i dotąd niemal całkowicie odłogiem leżące pole do pracy. Odkładając obszerniejsze sprawozdanie na czas późniejszy, witamy radośnie pojawienie się „Polonisty”. przekonani, że Komitet Redakcyjny doloży wszelkich starań, by pismo objęło całość żywotnych zagadnień związanych z tak ważną kwestją, jaką jest nauczanie języka polskiego w szkołach wszelkiego typu.

Zapiski bibliograficzne.

Prof. Władysław Tatarkiewicz. Historia Filozofji Tom I i II. Wyd. Zakł. Nar. im. Ossolińskich. Lwów 1931.

Fr. W. Foerster. Religja a kształcenie charakteru. Dociekania psychologiczne i pedagogiczne wskazania. Przełożył Józef Mirski. Nakł. Księgarni ś. Wojciecha. Poznań 1930.

Dr Rudolf Taubenzslag. Samorząd uczniowski w świetle opinii różnorodnych grup młodzieży szkolnej. Skład główny: Dom Książki Polskiej. Warszawa 1931.

F. Pawłowski. — A. Warczak. Arkusz obserwacyjny. Wskazówki. Nakład księgarni J. Lewandowskiego. Tuchola 1930.

Juljusz Ippoldt. Jak nasze dzieci mają się uczyć w domu. Kraków 1930. Nakład Koła Rodzicielskiego gimnazjum im. Królowej Jadwigi w Krakowie.

Józef Syśka. Elementarz rachunkowy wraz z instrukcją nauczania rachunków w klasie I. Katowice 1930.

Natalja Cicimirska. Gry i zabawy w przedszkolach zagranicą. Skład główny w Księgarni Gubrynowicza. Lwów 1931.

Prenumerata roczna . . . 10— zł.	Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego” w Krakowie, Rynek Główny L. 29, II. piętro.
Dla człon. Zw. P.N.S.P. . . 8— zł.	
Cena oddzielnego zeszytu. 1'50 „	
Półroczna 6— zł., kwartalna 3'50 zł.	
Prenumerata roczna w Ameryce 3 dol.	

Ogłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 90 zł, ćwierć strony 50 zł.
 $\frac{1}{8}$ strony 30 zł, $\frac{1}{16}$ strony 17 zł; 3-krotnie o 50%, 6-krotnie o 100%, 10-krotnie o 200% taniej. Ogłoszenia w tekście o 500% drożej.

Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych:

Władysław Sieńko.

Redaktor: **Dr Henryk Rowiń.**

Drukarnia Gablankowskiego, Kraków Sławkowska 6, tel. 14465.



669

