

RUCH PEDAGOGICZNY

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

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Naczelny Redaktor: **Dr HENRYK ROWID**
Kraków, ulica Lelewela L. 6.

W DWUDZIESTOLECIE RUCHU PEDAGOGICZNEGO 1912—1932.

Od chwili założenia naszego czasopisma, którego zeszyt I-szy ukazał się w styczniu 1912 r., upływa właśnie dwadzieścia lat jego istnienia, jako wydawnictwa Związku Nauczycielstwa Polskiego. Korzystamy z tej okazji, by podkreślić znaczenie naszego pisma, jego charakter i zadania, a zarazem uświadomić sobie, jak silna wytworzyła się więź duchowa między *Ruchem Pedagogicznym* a liczną rzeszą jego wiernych przyjaciół-czytelników i współpracowników.

Ruch Pedagogiczny, poświęcony nowym prądom w wychowaniu i nauczaniu, posiada od pierwszych chwil swego istnienia wyraźną fizjonomję i zdecydowany charakter. Dbając o możliwy w naszych warunkach wysoki poziom naukowy, pismo nasze stara się być żywym łącznikiem między nauką, poświęconą badaniom zagadnień wychowawczych a nauczycielstwem, pracującym często zdala od większych ośrodków kultury pedagogicznej. Służąc szkole polskiej i dążąc do jej rozwoju i doskonalenia, *Ruch Pedagogiczny* silnie podkreśla związek, jaki zachodzi między naszą tradycją w dziedzinie edukacji a współczesną twórczością na tem polu. Nawiązując do wysiłków i głębokich myśli Piramowicza i innych twórców K. E. N., do prac Wolskiego, Hoene-Wrońskiego, Trentowskiego, Estkowskiego, Szczepanowskiego i innych, utrzymać pragniemy nieprzerwaną ciągłość polskiej kultury pedagogicznej. Zadaniem naszym jest utrzymanie bezpośredniej sty-

czności z rozwojem myśli pedagogicznej na Zachodzie, która stanowi silną podniecie do podejmowania prób i wysiłków około doskonalenia metod wychowawczych na terenie praktyki, z uwzględnieniem potrzeb i warunków, istniejących w naszej szkole.

Jednym z istotnych celów naszych — to podniesienie poziomu nauczycielstwa pod względem jego wykształcenia ogólnego i jego kultury pedagogicznej, a temsamem i podniesienie jego stanowiska socjalnego. W ten sposób pełni *Ruch Pedagogiczny* rolę czynnika autoedukacji i samokształcenia nauczyciela, jak to często zaznaczają nasi czytelnicy w swych listach do redakcji. W piśmie naszym zawsze podkreślamy silnie ideę demokracji w szkolnictwie, broniąc w naszych rozważaniach koncepcji szkoły jednolitej i prawa nauczycielstwa do współdziałania w tworzeniu ustroju szkolnictwa, programów naukowych i metod pracy, oraz w wytyczaniu celów edukacji narodowej.

W dążeniu do realizacji tych zadań *Ruch Pedagogiczny* stara się oświecić i poddać analizie ważniejsze przejawy i prądy w dziedzinie wychowania i ująć je na podstawach filozoficznych, socjologicznych i psychologicznych. W rocznikach naszego pisma znajdzie czytelnik zasadnicze rozprawy i artykuły poświęcone zarówno podstawom naukowym teorii wychowania, jak i poszczególnym działom pedagogiki. Przytoczymy tu tylko niektóre ważniejsze prace, cytowane nieraz w rozprawach i dziełach, posiadające więc wartość trwalszą dla rozwoju naszej kultury pedagogicznej.

A) Filozofji i socjologii, jako podstawom teorii wychowania poświęcone są między innymi prace: Współczesne kierunki filozofji Dawida (II)¹⁾, Intuicja a inteligencja Herynga (II), Podstawy filozoficzne pedagogiki Trentowskiego Rowida (VI), Wychowanie kierowane według filozofji Hoene-Wrońskiego Franka Walsera (XIX), Szkice z socjologii wychowania Znanieckiego (XIII i XIV), Obywatel H. Witkowskiej (XIII), Socjologia wychowania i pedagogja Librachowej (XVI), Dewey jako pedagog demokracji Chałasińskiego (XVI), Z problemów demokratyzacji wychowania Kaczmarka (XVIII), Przesłanki filozoficzne i psychologiczne podstawy pedagogiki współczesnej *Sekrety* i t. d.

B) Zagadnienia wchodzące w zakres teorii oraz dziejów wychowania, są przedmiotem rozważań w licznych artykułach, jak n. p.: O duchu pedagogiki doświadczalnej, O duszy nauczycielstwa Dawida (I), Sfera wartości dziecięcych, U podstaw wychowania Odrzywolskiego (III, IV, VIII), Nauka wychowania a teoria wychowania według Durkheima Kukulskiego (IX), Kara — studjum pedagogiczne, O istocie wycho-

¹⁾ W nawiasie podano kolejną liczbę rocznika, w którym czytelnik znajdzie wskazaną pracę.

wania, Pedagogizm nowoczesny i jego przejawy *Mirskiego* (VIII, XVIII, XIX), Z ruchu pedagogicznego Francji podczas wojny *Grzegorzewskiej* (IX), Nauka moralności w szkole *Tynca* (XI), Znaczenie środowiska w wychowaniu *Friedländera* (XVII), Autorytet i wolność w wychowaniu *Ziemiowicza* (XVII), Teoria pedagogiczna psychologii indywidualnej *Chmaja* (XIX), Szkoła twórcza Sokratesa *Orłowa* (XX), Dziedziczność a wychowanie *Skowrona* (XIX), O autorytecie nauczyciela *Jampolera* (XX), Funkcjonalizm dydaktyczny *Sekrety* (XX), Tradycje polskiego szkolnictwa elementarnego *Orszy-Radlińskiej* (I), Komisja Edukacji Narodowej i obecne prądy w wychowaniu (XII), Podstawy pedagogiki *Trentowskiego* (VI), Stanowisko Ewarysta *Estkowskiego* w dziejach pedagogiki narodowej *Rowida* (IX), St. Szczepanowskiego poglądy na wychowanie *Skalskiego* (XV), Pestalozzi a dzisiejsze prądy pedagogiczne *Bobkowskiej* (XVI) i inne.

C) Szersze uwzględnienie w naszym piśmie znajdują też zasadnicze problemy z dziedziny psychologii pedagogicznej. Oto ważniejsze prace w tym dziale: Naukowe podstawy w wyborze zawodu *Dawida* (II), Znaczenie psychopedagogiki dziecka anormalnego w studjach nauczyciela *Grzegorzewskiej* (X), Dobór dzieci uzdolnionych i próby zdolności zawodowej młodzieży *Karpińskiej-Woyczyńskiej* (XII), Rozwój i wychowanie płciowe dziecka w świetle Freudyizmu *Mirskiego* (XII), Ideały naszych uczniów (I), Stosunek dzieci do przedmiotów nauki szkolnej (VII), Karta indywidualności uczniów (XII), Psychologja klasy szkolnej (XVII), Zainteresowanie jako istotny czynnik nauczania (XVII), Monografie dzieci w świetle psychologii strukturalnej *Rowida* (XVIII), Sugestia i wychowanie *Dryjskiego* (XVI), Zwierzę — dziecko — człowiek *Szumana* (XVII), Typy psychologiczne *Szybalskiej* (XIX), Z badań nad psychiką młodzieży żeńskiej *Kuchty* (XIX), Z zagadnień rozwoju inteligencji dziecka *Korniszewskiego* (XIX i XX) i t. d.

D) Prądy reformatorskie w szkolnictwie, zagadnienia związane z tworzeniem nowej szkoły w Polsce i w innych krajach są przedmiotem analizy w licznych artykułach, opartych przeważnie na bezpośredniej obserwacji życia w różnych szkołach nowego typu. Już w I-szym roczniku naszego pisma znajdujemy gruntowną rozprawę *Marji Ramułtowej* p. t. Próby polskiej szkoły nowego typu, gdzie autorka na podstawie własnych doświadczeń na terenie swej szkoły w Krakowie rozwija główne zasady nowego wychowania. W tym samym roczniku *M. Laskowiczówna* zaznajamia nas z „Domem Dziecięcym” w Warszawie, zakładem wychowawczym rozwijającym się pod kierunkiem St. Karpowicza. O niemieckich ogniskach na wsi (szkołach Dra Lietza) pisze po ich zwiedzeniu *Z. Szybalska*. W następnych rocznikach znajdzie czytelnik sprawozdania ze zwiedzenia licznych nowych szkół, o ich organizacji, programie, metodach pracy, o ich życiu we-

wnętrznem, np.: O szkołach pracy w Niemczech (II), O domu dziecięcym w Genewie (XVI), O szkołach we Wiedniu (XIV), O polskich szkołach doświadczalnych *Rowida* (XIV), O szkole aktywnej *Ferrière'a* (XVIII i XIX), O szkole twórczej we Włoszech (XV), O szkole na miarę *Semila* (XVI), O szkole doświadczalnej w Jenie *Z. Szybalskiej* (XIX), O szkołach społecznych *Wittkowskiej* (XIV), O wiejskich ogniskach wychowawczych szkół wielkomiejskich *Nawroczyńskiego* (XVI), O szkolnictwie wiedeńskim *Kaczmarka* (XX), W serji artykułów omówiono krytycznie metodę projektów (XVI, XVII), metodę ośrodków zainteresowań (XVII), system daltoński w opracowaniu *J. Młodowskiej* i *R. Taubenszlaga* (XV). Studium tych prac budzi coraz głębsze zrozumienie istoty szkoły twórczej wśród szerokich sfer nauczycielstwa.

E) Dużo miejsca poświęca nasze pismo zagadnieniom dydaktyczno-metodycznym w sprawie realizacji nowych metod nauczania. Zasadnicze artykuły *A. Szycówny* Nowe prądy w dziedzinie nauczania początkowego, *M. Falskiego* Ważniejsze wytyczne do reformy elementarza, *H. Orszy* Z metodyki nauczania historii w szkole i inne znajdujemy już w pierwszych dwu rocznikach naszego pisma. W następnych latach działowi temu poświęcone są liczne prace, jak: Obserwacje przyrodnicze uczniów *B. Dyakowskiego* (VI, VII), Nauka Rzeczy Ojczystych *H. Rowida* (X), Nauka o Warszawie *St. Sempołowskiej* (VII), Geografia w daltońskim systemie pracy szkolnej *St. Niemcówny* (XVII), Na szlakach rozbudowy podstaw geografii szkolnej *W. Ormickiego* (XVIII), Nauczanie stylistyki w szkole *T. Czapczyńskiego* (XIV, XVII), Kierownictwo lekturą dziecięcą *M. Potworowskiej* (XVI), Kartkowe zbiory rycin a samokształcenie w bibliotekach *A. Oderfeldówny* (XVII), Wolne ćwiczenia stylistyczne (VI), Wolny rysunek przestrzenny w związku z rozwojem kultury *St. Matzkego* (VIII) i t. d.

F) W okresie tworzenia podstaw organizacyjnych szkolnictwa naszego, w okresie Zjazdów Naucz. i Wielkiego Sejmu Nauczycielskiego, na którym przedstawiciele Ministerstwa Oświecenia i nauczycielstwa u progu odrodzenia Rzeczplitej wspólnymi siłami budowali szkołę polską *Ruch pedagogiczny* główną uwagę poświęcał zagadnieniom ustrojowym i programowym. W rocznikach 1918 i 1919 znajdujemy m. i. artykuł *M. Falskiego* W sprawie nowego projektu organizacji polskiego szkolnictwa państwowego (VII), następnie o szkole powszechnej (VIII), o stosunku szkoły powszechnej do średniej (X) tudzież programy naukowe poszczególnych przedmiotów w szkole powszechnej i niższych klasach szkoły średniej w opracowaniu połączonych Komisij Referentów *Twa N. S. W.* i *Zw. Naucz. Pol.* w Krakowie (Rocznik 1918, 1919 i 1921).

G) Od pierwszych chwil istnienia naszego pisma główny nacisk kładzie redakcja na omówienie i pogłębienie pro-

blemu studjów nauczycielskich. Podnosiliśmy zawsze, że istotnym warunkiem rozwoju nowej szkoły — szkoły twórczej jest reforma kształcenia nauczycieli i zagadnieniu temu sporo poświęcamy miejsca na łamach *Ruchu Pedagogicznego*. Serję tych artykułów rozpoczyna J. Wł. Dawid w r. 1913 swem znakomitem studjum p. t. *Polski Instytut Pedagogiczny*, w którym rozwija gruntownie przemyślany program studjów i metody pracy w zastosowaniu do kształcenia nauczycieli i naukowych badań pedagogicznych. W późniejszych rocznikach znajdzie czytelnik artykuły omawiające na podstawie bezpośredniej obserwacji organizację uczelni na poziomie uniwersyteckim, w których kształcą się nauczyciele szkół powszechnych, a mianowicie ustrój, program studjów i metod pracy instytutów pedagogicznych w Dreźnie, Lipsku, Zurychu, Bazylei, Genewie, we Wiedniu, akademii pedagogicznej w Bytomiu. Przegląd systemów kształcenia nauczycieli szkół powszechnych i średnich w różnych państwach znajdujemy w artykułach *Albina Jaktela* (XIX i XX). Zagadnieniu dalszego kształcenia nauczycieli, zwłaszcza egzaminowi praktycznemu, poświęcone są prace *L. Pawłowskiego* (XVIII) i *Al. Litwina* (XIX).

Z przytoczonych tu prac widzimy, że czytelnicy nasi mają możność czerpania wiedzy pedagogicznej u źródeł i utrzymania bezpośredniej styczności z twórcami współczesnej kultury pedagogicznej, do których niezawodnie spora liczba współpracowników *Ruchu Pedagogicznego* należy, że przypomnimy m. i. takie nazwiska, jak: Dawid, Dyakowski, Dyboski, Falski, Grzegorzewska, Librachowa, Mirski, Nawroczyński, Niemcówna, Odrzywolski, Radlińska, Szuman, Szcówna, Tync, Witkowska, Ziemnowicz, Znaniecki. Z obcych pedagogów zasilali swemi pracami nasze pismo *Adolf Ferrière*, autor dzieła *L'Ecole active* i wielu innych oraz redaktor czasopisma *Pour l'Ere Nouvelle*, *Paweł Oestreich*, znakomity przywódca reformatorów szkolnictwa w Niemczech, wybitny pisarz pedagogiczny i redaktor pisma „*Die neue Erziehung*”, *Rubakin*, zasłużony badacz w dziedzinie psychologii czytelnictwa, *Frank Walser*, francuski badacz filozofji Hoene-Wronskiego i inni. W ostatnich rocznikach znajdują się prace młodszych autorów pedagogicznych, m. i. Chmaja, Chałasińskiego, Friedländera, Hulewicz, Jakiela, Jampolera, Kaczmarka, Korniszewskiego, Kuchty, Sekrety, Stendiga, Taubenszlaga i innych.

O zrozumieniu naszych dążeń i celów, o ważnej roli, jaką pismo nasze spełnia w pracy samokształceniowej nauczycielstwa świadczy pełen życzliwości stosunek czytelników do *Ruchu Pedagogicznego*, świadczą szczerze i nieraz wprost entuzjastyczne głosy uznania, jakie otrzymuje nasza redakcja. W zeszytcie styczniowym 1926 r. umieściliśmy obszerniejsze sprawozdanie na podstawie opinii naszych czytelników i ich odpowiedzi zebranych drogą ankiety. W odpowiedziach swych stwierdzają czytelnicy nasi, że *Ruch Pedagogiczny* stał się ro-

zumnym doradcą nauczyciela w jego pracy wychowawczej, że ułatwia mu samokształcenie i ciągle doskonalenie się w zawodzie, że towarzyszy mu w jego wędrówce do krainy ideałów pedagogicznych. Często nauczyciel czerpie stąd materiały do odczytów i referatów, znajduje tu pomoc w przygotowaniu się do egzaminów tudzież liczne wskazania praktyczne, pogłębiające jego pracę na terenie praktyki szkolnej. Pismo nasze ułatwia propagandę idei nowego wychowania, pomnaża zastęp bojowników, wykuwających nowe formy wychowawcze i budujących nowoczesną szkołę polską.

Podobnie jak wśród licznej rzeszy czytelników zdobyło sobie pismo nasze nader pochlebną opinię w naukowej prasie pedagogicznej zarówno polskiej, jak i zagranicznej, gdzie często spotykamy wzmianki i sprawozdania podnoszące jego wartość. Wzmianki podobne znajdujemy w Bibliografii Pedagogicznej Min. W. R. i O. P. w Szkole Powszechnej, w Muzeum, we francuskich *Education*, *Pour l'Ere Nouvelle*, w niemieckim *Das Werdende Zeitalter*, w czeskim *Věstniku Pedagogickém* i w innych, Szereg prac drukowanych w *Ruchu Pedagogicznym* wyszło jako odbitki w formie osobnych publikacji, niektóre z nich obecnie już w II-gim wydaniu, n. p. *Studjum O duszy nauczycielstwa* J. Wł. Dawida, *Próby polskiej szkoły nowego typu* M. Ramułtovej, *Rozwój fizyczny dziecka w szkole* F. Jarosa (praca nagrodzona na konkursie im. Piramowicza), *B. Dyakowskiego* Metoda zbiorowisk w początkowym nauczaniu przyrody, *M. Sekrety* Przesłanki filozoficzne i psychologiczne podstawy pedagogiki współczesnej, *J. Mirskiego* Pedagogizm nowoczesny i jego przejawy, *R. Taubenszlaga* O jednostronności niektórych poczynań pedagogicznych współczesnej epoki oraz System daltonski, *L. Chmaja* Teoria pedagogiczna psychologii indywidualnej, *Zdz. Kaczmarka* Z problemów demokratyzacji wychowania, *R. Dyboskiego* Światowy kongres nauczycielski w Edynburgu, *St. Skowrona* Dziedziczość i wychowanie, *S. Stendiga* Współczesna rodzina wielkomiejska w świetle socjologii wychowania, *H. Rowida* System daltonski w szkole powszechnej, *L. Pawłowskiego* Egzamin praktyczny, *A. Litwina* Egzamin praktyczny dla nauczycieli szkół powszechnych. Nadto w odbitkach wyszły programy nauki z zakresu poszczególnych przedmiotów w szkole powszechnej.

Naszkicowany obraz świadczy o wysiłkach naszych, o ciągłym rozwoju czasopisma związkowego, którego wszystkie roczniki, od r. 1912 począwszy, znajdują się w niejednej bibliotece domowej nauczyciela, jak nas o tem informują nasi czytelnicy. *Ruch Pedagogiczny* wychodził zrazu jako dodatek do *Głosu Nauczycielskiego*, a od września 1913 ukazuje się jako osobne wydawnictwo związkowe w postaci miesięcznika, zazwyczaj w 10 zeszytach rocznie z wyjątkiem lipca i sierpnia. Wojna światowa spowodowała 2½ roczną

przerwę w wydawnictwie. Ostatni zeszyt przedwojenny wyszedł w maju 1914 r. i dopiero z początkiem 1917 r. Zarząd Główny Zw. Naucz. Pol. wznowił wydawnictwo, które odąd istnieje bez przerwy. Wysokość nakładu wynosiła w 1912 r. 7000 egzemplarzy w objętości 15 arkuszy rocznie, w następnych dwu latach od 8000—9100, t. j. tyle, ile wówczas wynosił nakład Głosu Nauczycielskiego. W tych latach członkowie Związku otrzymywali *Ruch Pedagogiczny* bezpłatnie. Z powodu trudnych warunków finansowych organizacja nasza ustanowiła od r. 1917 prenumeratę czasopisma i odąd nakład jego wynosi od 3000—3500 egzempl. w objętości 20 do 30 arkuszy druku rocznie. Oczywiście, liczba czytelników naszych jest conajmniej 10-krotna w stosunku do ilości prenumeratorów. Wszystkie bowiem Ogniska Nauczycielskie na mocy uchwały Zjazdu Delegatów Zw. N. P. prenumerują *Ruch Pedagogiczny*, który znajduje się też we wszystkich większych Bibliotekach Pedagogicznych i Czytelniach naukowych.

Po dwudziestu latach pracy rozpoczynamy nowy okres działalności w warunkach nader ciężkich. Warunki te nasuwają nam szereg refleksyj natury ogólnej. Poważne obniżenie poborów nauczycielstwa, coraz mniej korzystne warunki pracy w szkole w związku z przepełnieniem klas, znaczny wciąż brak odpowiednich budynków szkolnych i braki w ich wyposażeniu, niepokój wśród nauczycielstwa wywołany redukcją etatów, spora ilość młodych nauczycieli pozostających bez pracy — wszystkie te i inne jeszcze objawy współczesnego życia społecznego, spowodowane powszechnem dziś przesileniem gospodarczem i kulturalnem, nie sprzyjają działalności naukowo-pedagogicznej. Nauczycielowi, którego uposażenie skurczyło się dotkliwie, nie łatwo będzie znaleźć miejsce w budżecie swym na niezbędne i skromne wydatki związane z zaspokajaniem swych potrzeb duchowych. Przeciążenie pracą obowiązkową w przepełnionej klasie powoduje wyczerpanie sił fizycznych i duchowych tak, że nie wiele już energii pozostaje na samokształcenie, na utrzymanie styczności z twórczością naukową. Pomimo tych — zdawałoby się — niepokonalnych trudności, jakie pracownikom na niwie szkolnictwa nasuwa życie w obecnej przejściowej epoce kulturalnej, konieczny jest wysiłek i hart ducha, konieczna wiara w niedaleką i lepszą przyszłość. Idzie tu bowiem o istotne wartości, na których opiera się przyszłość kulturalna państwa i jego rozwój — o dobro dziecka, o szkołę naszą, w której wychowuje się naród, która przygotowuje obywateli uspołecznionych, wolnych i karnych, zdolnych do utrzymania i wzbogacania dóbr materialnych i duchowych narodu i państwa, do zapewnienia mu zaszczytnego miejsca w wielkiej rodzinie cywilizowanej ludzkości.

O środowisku wychowawczem.

I. Pojęcie środowiska.

W funkcji wychowania i kształcenia rozróżniamy trzy główne czynniki, a mianowicie dziecko oraz jego dyspozycje psychofizyczne, osobowość nauczyciela, wreszcie środowisko i tkwiące w niem dobra kulturalne. Poprzednio zajmowaliśmy się pierwszymi dwoma czynnikami, uczniem i nauczycielem tudzież ich wzajemną zależnością i wzajemnym stosunkiem (Dusza klasy szkolnej — Uczeń i nauczyciel, *Ruch Pedagogiczny* Nr. 9 i 10 r. 1931), obecnie zwrócimy uwagę na trzeci czynnik wychowawczy, na środowisko.

Praca nauczyciela oparta być musi na podłożu konkretnem i związaną ściśle z rzeczywistością. Stąd też poznanie środowiska, zrozumienie jego struktury i funkcji, jego oddziaływania na rozwój dziecka, uświadomienie sobie możliwości wyzyskania w pracy szkolnej tworzywa, jakiego ono dostarcza — jest nieodzownym warunkiem realizacji celów i zadań wychowania. W związku z tem nasuwają się zagadnienia, co to jest środowisko, z jakimi typami środowiska spotyka się nauczyciel w swej działalności, jak się powinien ustosunkować do środowiska, jaki jest wpływ jego na szkołę i nawzajem jak szkoła oddziałuje na swe otoczenie najbliższe. Jak widzimy pojęcie środowiska obejmuje szeroki zakres zagadnień wychowawczych, i w związku z tem rozwija się w ostatnich czasach jakby nowa gałąź nauki, zwana pedagogiką środowiska¹⁾.

Wcześniej, aniżeli w pedagogice, spotykamy się z pojęciem środowiska w naukach przyrodniczych. Twórca teorii ewolucji *Lamarck* (1744—1829), dowodzi, że warunki otoczenia wpływają na ujawnienie się i rozwój narządów danej istoty, ułatwiających jej istnienie i rozwój. Pod wpływem podniet środowiska ujawniają się i rozwijają wrodzone cechy rośliny czy zwierzęcia. W rozwoju osobnika współdziałają też yzwiązki cech czyli wrodzone dyspozycje tudzież środowisko. Bez sprzyjających podniet środowiska zawiązki cech nie mogłyby się rozwijać ani dojrzewać. Roślina czy zwierzę istnieje i rozwija się jako człon określonego zespołu środowiska na podłożu naturalnem. Środowisko przyrodnicze stanowi zespół takich czynników, jak gleba, klimat, nawodnie-

¹⁾ *A. Busemann*, *Pädagogische Milieukunde*. Halle 1927. — *W. Popp*, *Das pädagogische Milieu*. Langensalza 1928. — *Fl. Znaniecki*, *Sociologia wychowania*. Warszawa 1928. — *M. Friedländer* *Znaczenie środowiska w wychowaniu* (*Ruch Pedagogiczny* 1928). *O. Decroly*, *L'hérédité et le milieu* (*L. Service Social* Nr. 1. r. 1929).

nie, stopień nasłonecznienia, krajobraz i t. p., które oddziałują na rozwój jednostki.

Pod wpływem badań socjologicznych i psycho-pedagogicznych nastąpiło pogłębienie pojęcia środowiska. Dzięki wynikom tych badań w ostatnich dziesiątkach lat teoria środowiska oparła się na bogatszym materiale. Na rozwój dziecka wpływa nie tylko środowisko przyrodnicze, ale także i osoby w jego otoczeniu, dzieła ręki ludzkiej, stosunki społeczno-polityczne, gospodarcze, urządzenia techniczne i higieniczne, dzieła sztuki i nauki i t. p., słowem środowisko społeczne i kulturalne. W funkcji wychowania wszystkie te czynniki współdziałają; dziecko bowiem reaguje na podniety swego otoczenia, które wpływają na jego kształtowanie się pod względem fizycznym i duchowym. Obserwując te wpływy, dochodzimy do pojęcia środowiska wychowawczego, na które składa się zespół podniet zewnętrznych, oddziałujących na organizację psychofizyczną osobnika i wywołujących w nim odpowiednie przeżycia i odpowiednie z jego strony reakcje.

Środowisko wychowawcze, w które dziecko wrasta stopniowo i do którego się przystosowuje, stanowią zatem osoby i rzeczy, zwyczaje i obyczaje, różne dobra kulturalne i tkwiące w nich wartości religijne, estetyczne, etyczne, społeczne, naukowe, techniczne i inne. W świat tych wartości wprowadza dziecko zazwyczaj najpierw środowisko rodzinne w sposób przygodny, a następnie w miarę jego dojrzewania w sposób już bardziej systematyczny nauczyciel w szkole. Nasuwa się więc potrzeba poznania środowiska wychowawczego pod względem jego właściwości przyrodniczo-geograficznych, społecznych i kulturalnych. W miarę dokładniejszego poznania środowiska nauczyciel wzywa się coraz silniej w swe otoczenie, przywiązuje się doń coraz więcej i potrafi zeń wydobyć wiele wartości wychowawczych. Za pomocą obserwacji, przy pomocy zapisków, szkiców, fotografii, uwzględnienia danych statystycznych, istniejących ewentualnie opracowań monograficznych i t. p. nauczyciel poznaje krajobraz danego środowiska, stosunki społeczno-polityczne, urządzenia gospodarcze, techniczne i higieniczne, instytucje kulturalne, stosunki narodowościowe i wyznaniowe, właściwości etnograficzne i w ten sposób wnika w istotę środowiska, w jego duszę. Na tem tle łatwiej też wnikać będzie mógł w życie psychiczne ucznia i kierować jego wychowaniem i kształceniem. W szczególności interesować nas będzie środowisko rodzinne ucznia, które obok szkoły najsilniejszy może wpływ wywiera na tworzenie się jego osobowości. Współdziałanie obu tych środowisk, a mianowicie domu i szkoły umożliwia realizację celu wychowania, którem jest uspołecznienie jednostki i uzdolnienie jej do pracy produktywnej i twórczej w dziedzinie kultury materialnej i duchowej.

II. Rodzaje i typy środowiska wychowawczego.

Badając środowisko, w którym rozwijają się i dojrzewają nasi uczniowie i w które wrastają stopniowo, obserwujemy osoby, rzeczy i treści duchowe, z którymi oni wchodzą w styczność bezpośrednią i które wpływają na ich doznania i przeżycia. Uświadamiamy sobie przedewszystkiem czynniki i siły twórcze, oddziałujące na rozwój fizyczny, intelektualny i etyczny osobnika w sposób pozytywny i dodatni. Ogół rzeczy i zjawisk, z którymi dany osobnik się styka, stanowi jego środowisko obiektywne.

Nie wszystkie jednak osoby, rzeczy i zjawiska w otoczeniu wywierają wpływ na danego osobnika i nie na wszystkie on reaguje. Każdy bowiem człowiek zachowuje w stosunku do środowiska pewną postawę aktywną i dokonywa wśród różnorodnych podmiotów odpowiedniej selekcji. Na jedne z nich np. nie reaguje wcale albo tylko bardzo słabo, inne zaś przeżywa intensywnie, asymiluje je i czerpie z nich tworzywo dla formowania swej jaźni i osobowości. W ten sposób jednostka tworzy sobie swój własny świat, który przeżywa i który ją urabia duchowo. Zachowując postawę aktywną i dokonywując selekcji wśród różnorodnych składników otoczenia, jednostka tworzy pewną strukturę swego środowiska; jest to jej środowisko subiektywne. Tak więc proces tworzenia środowiska subiektywnego odbywa się dzięki siłom wewnętrznym jednostki, a świat zewnętrzny dostarcza jej tworzywa. Istnieje więc między jednostką a środowiskiem stosunek wzajemnej zależności i wzajemnego oddziaływania. W funkcji wychowania i kształcenia najważniejsze znaczenie ma środowisko subiektywne osobnika, które sobie tworzy zarówno w domu jak i w szkole, a później w wieku dojrzałym także w swem życiu społeczno-zawodowym.

W pierwszych latach swego życia dziecko wychowuje się w środowisku rodzinnem, gdzie na skutek naśladownictwa i sugestji przyjmuje stopniowo istniejące tu zwyczaje i obyczaje, mowę otoczenia, pewne pojęcia religijne, społeczne i etyczne, gdzie zdobywa różne wiadomości o rzeczach z najbliższego otoczenia. Rozwój fizyczny i duchowy dziecka w środowisku rodzinnem zależy od bardzo wielu czynników, jak stosunki gospodarcze, poziom kulturalny, liczebność rodziny, warunki higieniczne domu i t. p. Czynniki te wytwarzają pewne rodzaje i typy środowiska rodzinnego. Ze względu na stosunki gospodarczo-społeczne różnić można środowisko rodzinne zamożne (plutokratyczne), średnio-zamożne (burżuazyjne) i proletariackie. Często, jakkolwiek niekoniecznie, stosunki gospodarcze wywierają wpływ na poziom kulturalny środowiska rodzinnego; sprzyjające stosunki gospodarcze ułatwiają naogół życie kulturalne i przeciwnie, niedostatek i nędza przyczyniają się do obniżenia

poziomu kulturalnego w danym środowisku rodzinnem. Dziecko wychowuje się bądź to w środowisku inteligenckim i wysoko stojącym pod względem etycznym, bądź też w środowisku kulturalnie prymitywnym, zaniedbanem i upośledzonym. Właściwą sobie fizjonomję przybiera też środowisko rodzinne ze względu na liczebność członków grupy i tu różnić można rodziny małe (1—2 dzieci), średnie (3—5 dzieci) i duże, liczące sześcioro i więcej dzieci.

Z chwilą, gdy dziecko wchodzi w okres obowiązkowego nauczania i kształcenia, podlega wpływom szkoły — drugiego obok domu najważniejszego środowiska wychowawczego. Na środowisko szkolne składa się również wiele różnych czynników, jak położenie terytorjalnie budynku szkolnego (szkoła miejska, małomiejska, w śródmieściu i na peryferjach wielkiego miasta), urządzenie jego pod względem higienicznym i estetycznym, wyposażenie szkoły w pomoce i środki naukowe, jej stopień organizacyjny, dzieci z różnych środowisk rodzinnych, poziom kultury ogólnej i pedagogicznej nauczycieli i t. p. W rozwoju osobowości dziecka współdziała teraz środowisko domowe i szkolne. Warunki wychowawcze są wtedy tem bardziej sprzyjające, im bardziej zharmonizowane jest współdziałanie obu tych środowisk i im wyższą ono jest nacechowane kulturą pedagogiczną.

Zarówno środowisko rodzinne jak i szkolne stanowi organiczną część szerszego środowiska społecznego i kulturalnego, jakim jest środowisko wiejskie, miejskie i wielkomiejskie. Pod względem stosunków gospodarczych różnić można środowisko rolnicze, przemysłowo-fabryczne, górnicze i handlowe. Stosunki polityczno-społeczne i gospodarcze, nadając środowisku szerszemu pewną fizjonomję i charakter, oddziałują na środowisko wychowawcze i temsamem na dojrzewające w niem jednostki młodociane.

III. *Struktura i funkcje środowiska wychowawczego.*

W rozważaniach naszych, dotyczących pojęcia i różnych rodzajów środowiska, podkreśliliśmy ważność współdziałania domu i szkoły i w związku z tem poznawania środowiska rodzinnego. Rodzina, jako grupa społeczna i jako podstawowa komórka w społeczeństwie, jest naturalnym ośrodkiem wychowania dziecka, zwłaszcza w pierwszych latach jego życia. Życie rodzinne opiera się na instynkcie gatunkowym i macierzyńskim, tudzież na instynkcie samozachowawczym i kolektywnym. Z instynktów tych wypływa potrzeba obrony grupy rodzinnej oraz potrzeba opieki, którą dojrzały członkowie grupy otaczają młodocianych. Obok wspomnianych instynktów strukturę środowiska rodzinnego kształtują warunki gospodarcze, zajęcia zawodowe rodziców i ich poziom kultu-

ralny. Sprzyjające stosunki ekonomiczne ułatwiają rodzicom wykonywanie funkcji wychowawczej, zwłaszcza gdy w parze z niemi idzie odpowiedni poziom ich kultury pedagogicznej.

W rodzinie, podobnie jak w każdej innej grupie społecznej, życie duchowe osobnika rozwija się przy pomocy naśladownictwa i oddziaływania sugestyjnego. Pod wpływem tych procesów psychicznych młodociany osobnik przyswaja sobie czasem mowę, zwyczaje i obyczaje, tradycje rodzinne, pojęcia religijne i społeczne swego otoczenia, w które wrasta coraz silniej i które wytwarza pewną atmosferę duchową, owianą uczuciem miłości i troskliwości o dobro fizyczne i moralne członków grupy. Instynkty i potrzeby, będące podstawą istnienia i trwałości środowiska rodzinnego, wpływają na odpowiedni podział funkcji wśród członków grupy i na wytworzenie się autorytetu, któremu wszyscy podlegają.

Nauczyciel ma obowiązek poznania środowiska rodzinnego ucznia, warunków zdrowotnych i higienicznych, gospodarczych i kulturalnych, w jakich żyją dzieci szkolne. Poznanie to oprze się na tle szerszego środowiska przyrodniczego i społecznego, które wpływa na kształtowanie się psychiki młodocianego. Różne tu nasuwają się zagadnienia nauczycielowi, zależnie od tego, czy pracuje na wsi, czy w mieście, czy w środowisku rolniczym, czy też przemysłowo fabrycznym, handlowem itp. Nauczyciel w szkole wiejskiej, poznawszy krajobraz wsi, jej strukturę społeczno-gospodarczą, tudzież życie duchowe jej mieszkańców (zwyczaje, gwarę, sztukę ludową i t. p.), zrozumie psychikę ludu i dziecka wiejskiego, potrafi ująć problem wychowania dziecka wiejskiego w związku ze środowiskiem. W zależności od przyrody i zajęć gospodarczych życie mieszkańców wsi cechuje przeważnie spokój, powolny rytm i tempo. Jako charakterystyczne właściwości psychiki ludu wiejskiego zaznaczają się zazwyczaj: konserwatyzm i utylitaryzm, umiłowanie ziemi, przywiązanie do religii przodków, myślenie magiczne i związana z tem skłonność do przesądów. Na tem podłożu może dopiero nauczyciel wnikać w życie duchowe dziecka szkolnego, w jego potrzeby i zainteresowania. Nasuwa nam się zagadnienie, jakie są najbardziej charakterystyczne cechy psychiki dziecka wiejskiego i jakie w związku z tem byłyby najbardziej odpowiednie metody pracy wychowawczej w tem środowisku.

Badania dotychczasowe stwierdzają między innemi, że tempo w rozwoju fizycznym i duchowym dziecka wiejskiego jest zazwyczaj powolniejsze w porównaniu z dzieckiem miejskim, które dojrzewa szybciej. Dziecko wiejskie cechuje też słabiej rozwinięta zdolność myślenia logicznego, niższy naogół poziom inteligencji, uboższa fantazja w porównaniu z dzieckiem miejskim; przewyższa je natomiast bystrością zmysłów i zdolnością spostrzegawczą, tudzież zasobem wiadomości

z dziedziny przyrody i zajęć gospodarczo-rolniczych. Z obserwacji naszej w szkole wiadomo, że dziecko wiejskie, zwłaszcza w początkowym okresie nauki odznacza się zazwyczaj pewną opieszałością w mówieniu, w wypowiadaniu swych myśli, co wynika z ubóstwa jego słownika i ciasnego horyzontu umysłowego. Obserwacje te nasuwają pewne wnioski natury praktycznej, dotyczące wychowania i nauczania w szkole wiejskiej. (D. n.)

STAN. NIEMCÓWNA

Wżywanie się w środowisko geograficzne jako czynnik wychowawczy.

Niedawne są czasy, gdy treść geografji stanowiła tylko topografja. Bardzo często, jeszcze dziś, spotyka się zdanie, iż dobre są te mapy, które zawierają jaknajwięcej nazw miejscowości. Na szczęście coraz rzadziej utożsamia się treść geografji ze słownikiem geograficznym.

Jeszcze przed wojną zaczął się na tem polu duży ruch odrodzeniowy, skierowany niejako ku pobudzeniu treści geografji momentów emocjonalnych w duszy człowieka. Łączy się to z nową definicją tej nauki, w której na pierwszy plan wybija się krajobraz i jego oddziaływanie na psychikę człowieka. Ruch ów równocześnie prawie, ale bez wzajemnego współdziałania, rozpoczął się w Anglii i w Niemczech.

W ujęciu treści geografji na pierwszy plan wysunięto przede wszystkim artystyczne walory wszelkiego krajobrazu, czy to w naturalnem czy ludzkim jego wykształceniu.

Reprezentantami tego kierunku byli: *Younghussband* w Anglii i *Banse* w Niemczech. Według nich nazwa czy termin geograficzny nie miał się w naszym umyśle kojarzyć tylko z odpowiednikiem topograficznym, lecz wywoływać powinien pewien całokształt krajobrazowy. Zamiast słowami powinno się posługiwać krajobrazami. Pod takie pojęcie krajobrazu da się podciągnąć każde geograficzne środowisko. *Banse* bardzo zdecydowanie dąży do „przeżywania krajobrazu”. Wychodząc z założenia, że istotą geografji jest owa impresjonistyczno-estetyczna analiza krajobrazu podkreśla konieczność opracowywania przy pomocy środków naukowych zdobytego sercem i uczuciem tworzywa, z czego wynika formowanie, tworzenie a nie opisywanie¹⁾.

W angielskim ujęciu nieco inaczej rozwiązano to zagadnienie. *Younghussband* kładzie nacisk na znaczenie pejzażu

¹⁾ Verarbeitung auf wissenschaftlichem Wege gewonnenen Rohstoffes durch Herz und Gemüt, was Gestaltung nicht Beschreibung zur Folge hat (Seele der Geographie, s. 32).

malarskiego dla pobudzenia zainteresowań geograficznych społeczeństwa. Do Polski dotarł nowy prąd jeszcze przed wojną. Prof. Jerzy Smoleński ujął zagadnienie przyrodzonego krajobrazu Polski w książce p. t. *Krajobraz Polski* — a świeżo w cennych monografiach jak *Morze i Pomorze*, *Wielkopolska* uzupełnia lukę tak ważnego działu estetycznej geografii w literaturze polskiej.

Podkreślić trzeba, że to co miało cechy „*Sturm und Drang*” u *Banego*, skryształizowało się w artystycznej harmonii u polskiego geografa, który dając tło analizie ściśle naukowej, zestawiał odczuwalność krajobrazu według takich autorów jak Witkiewicz, Żeromski, Reymont i inni.

W naszych uwagach chodzi o krajobraz — środowisko, w którym żyjemy wraz z młodzieżą bez względu czy to w szary dzień roboczy, czy na wycieczce zdaleka od monotonnej pospolitości. Podkreślamy wielki wpływ, jaki różne typy krajobrazów-środowisk wywierają na kształtowanie się psychiki młodzieży, tak dalece, że wytwarzają się odrębne fizjonomie psychiczne człowieka północy i południa.

Dzisiaj istnieje osobny dział badań psychologicznych, t. zw. geopsychicznych zjawisk¹⁾, w których odzwierciedla się właśnie ów wpływ środowiska na duszę ludzką; a czemuż jest owo środowisko, jak nie krajobrazem w takim lub innym wykształceniu!

Jesteśmy zdecydowanymi zwolennikami geografii regionalnej w szkole, jako najbardziej odpowiadającej zainteresowaniom młodzieży; równocześnie stosunkowo łatwo można tematy z tego zakresu popularyzować w nauce szkolnej.

Od dłuższego czasu w całym tym dziale pracy nad młodzieżą zastosowaliśmy w pełni metodę wprowadzania społeczności klasowej w analizę omawianego krajobrazu — środowiska.

Na pierwszy plan wysuwa się środowisko rzeczywiste, potem film z autentycznych zdjęć złożony (np. wyprawa Scotta lub Byrda do bieguna południowego, wyprawa na zdobycie Mnt Everest i t. p.); z kolei idą dzieła sztuki, odtwarzające środowiska geograficzne, wreszcie fotografie i mapy. Następstwo poszczególnych środków poglądowych motywujemy tem, że to, co oddaje życie z życiem ma pierwszeństwo przed bardzo dokładną, ale martwą fotografią, albo takim schematem graficznym, jakim jest mapa. Na jedno bardzo aktualne obecnie zagadnienie jeszcze trzeba zwrócić uwagę. Sporadycznie prowadzone obserwacje stwierdzają naogół zgodnie większą wrażliwość dzieci do lat 12—13 na obrazy wyświetlane, aniżeli na rzeczywisty krajobraz, nawet zbliżonego typu i treści.

¹⁾ *Hellpach*: *Geopsychische Erscheinungen*. Lipsk 1911, 1925. — *Tews*: *Grossstadtheimat*. Aus Natur u. Geistes Welt.

Przypuszczamy, że bardzo często wchodzi tu w grę „ogrom” rzeczywistego krajobrazu, którego treści dziecko nie może ogarnąć tak łatwo, jak treści w dosyć ciasnych ramach zamkniętego obrazu. Pozatem u dzieci zmysł przestrzeni jest jakby jeszcze niedorozwinięty i krajobraz rzeczywisty rozprasza bardziej ich uwagę, zajmując ją drugorzędnymi szczegółami. Już powyżej podkreśliliśmy znaczenie środowiska ojczystego dla rozwoju psychiki pewnych typów regionalnych; tembardziej silny jest ten wpływ na wrażliwą psychikę dziecięcą, zwłaszcza w okresie jej podstawowego kształtowania się między 13—18 r. życia. Dziś świat cały przenika tendencją odradzania się i odmładzania; niepoślednią w tym prądzie rolę gra ruch krajoznawczo-wycieczkowy, znajdujący tak wielu zwolenników wśród starszego także społeczeństwa; ten sam zdrowy objaw „skąpania się” w rzeczywistości w różnych środowiskach geograficznych głosi harcerstwo. Skoro młodzież sama wysuwa takie pomysły w pracy nad sobą, muszą one naturalnie wypływać z jej istotnych pragnień, rozszerzać jej horyzont życiowy; jednym słowem stanowią czynnik wychowawczy pierwszorzędnego znaczenia. Naszem zadaniem jest tej młodzieży pomóc w realizacji hasła w obecnej chwili bardzo aktualnych.

Mówiąc o środowisku geograficznym, będziemy mieć na myśli przede wszystkim środowisko naturalne czy kulturalne, w którym młodzież naprawdę się znajduje. Nawiasowo tylko zwrócimy uwagę na znaczenie przenoszenia się w środowiska odtworzone na ekranie, w obrazie artystycznym czy fotografii. Powolne, systematyczne wczuwanie się w środowisko geograficzne wymaga analizy jego treści; praca ta kształci w nas przede wszystkim zmysł rzeczywistości. Zdajemy sobie z tego sprawę, że zmysł ten naogół w naszym społeczeństwie drzemie. A przecież wyćwiczenie go może nam oddać duże usługi bezpośrednie w życiu codziennym. Jak takie ćwiczenie przeprowadzać?

Przedewszystkiem trzeba 1) dokładnie obserwować otaczający nas krajobraz — środowisko, 2) zaobserwowane fakty w pewnym porządku zestawiać, 3) ściśle i zrozumiale starać się w słowach ująć to, cośmy zaobserwowali, 4) w rozmieszczeniu przestrzennym zjawisk albo posługiwać się rysunkiem, albo przynajmniej w przybliżeniu określić istotne wymiary przestrzeni wypełnionej, 5) dążyć do wyjaśniającej syntezy zaobserwowanych zjawisk.

W ten sposób prócz wykształcenia formalnego, uzyskamy także duże pogłębienie rzeczowej wiedzy. To jest ta „sucha” część poznawania środowiska, która pozwala utrwalić nam w pamięci przewodnie jego cechy.

Ale już w tej pracy nasuwa się ważny moment. Nie jest to obojętne „kiedy”, „jak długo”, „w jakich warunkach” i „w jakim osobistym nastroju” robimy nasze

obserwacje. Chodzi nam o uczuciowe nastawienie się do poznawanego środowiska — krajobrazu. Przy sztucznych odтворzeniach, filmach, „kolorowych” zdjęciach często u młodzieży występuje uczucie olśnienia. Można z dużą pewnością stwierdzić, że przy wielkich filmach, jak „Tajemnica białej ciszy”, „Na szczyt świata” budzą się w duszach młodzieży podniosłe uczucia nie tylko estetyczne, ale i etyczne. Kto z widzów tragedii Scotta na biegunie południowym lub angielskiej wyprawy na Mont Everest nie odczuł jako klęskę ludzkości w jej ustawicznym parciu ku górze i wyświetlaniu zagadek pozornie już poznanej ziemi.

A same ręce składają się do oklasku przy filmie z przelotu Byrda nad biegunem południowym, gdy ląduje szczęśliwie dokonawszy zamierzonego dzieła!

Powyższe uwagi opieramy na notowanych objawach reagowania młodzieży w czasie szkolnych wyświetleń wyżej wymienionych filmów. A jakże wielkie wrażenie będzie, jeśli teraz przeniesiemy młodzież w rzeczywiste odmienne środowisko geograficzne, chociażby Beskidzkie czy pogórskie w najrozmaitszym jego wykształceniu zależnie od pór roku — w świeżości wiosny, dojrzalej piękności lata, bogatych barwach jesieni i białej szacie zimowej.

Oświetlenie, zabarwienie i ożywienie krajobrazu jest tym ważnym momentem, od którego zależy zadziergnięcie pewnego węzła uczuciowego między człowiekiem a otaczającym go środowiskiem. W dalszym ciągu kształcimy zmysł spostrzegania wzrokowego, ale wchodzi tu także w grę słuch i dotyk. Oczy zbierają coraz nowe bogactwo rzeźby, barw i oświelenia, uszy chwytają szmery i głosy, ożywiające środowisko, dotykami odczuwamy cały szereg cech, jak stosunki spadku terenów, jakość materiału z którego jest zbudowany, często nawet zbiorowiska roślinne a nawet faunę, jak to się zdarzyło Telimienie w świątyni dumania. Wielki polski geograf *W. Pol* w rozróżnianiu środowisk geograficznych posługiwał się nawet węchem. Możliwość przytoczyć bardzo liczne przykłady oddziaływania jednego i tego samego środowiska na nasze zmysły w najrozmaitszej szacie zewnętrznej, przywdzianej na chwilę. Jakikolwiek odcinek Tatr np. Czarny Staw Gąsienicowy — jakże różne na nas czyni wrażenie w rozmaitych porach dnia i roku, przed burzą, w ciszy, podczas halnego wichru i t. p.

Chociażbyśmy tylko stwierdzili, że zaostrzamy tylko wrażliwość naszych zmysłów, musimy w głębi duszy przyznać, że ustosunkowujemy się uczuciowo do środowiska, w którym przebywamy, że wzywamy się w nie. W Polsce szczególnie, intensywność wzywania wzmacnia wielka zmienność „chwilowego” zrbarwienia środowisk dzięki wpływowi, jakie pory roku wywierają.

Naszym zadaniem jest stwarzać takie warunki zwłaszcza

w czasie wędrówek po Polsce, aby ten związek uczuciowy między młodzieżą a środowiskiem geograficznym coraz bardziej się pogłębiał, a zamiłowanie do wnikania w nie stało się nawykiem, a nawet cenną namiętnością.

Wchodzi tu w grę rozszerzanie skali odczuwalności walorów środowiska, przede wszystkim estetycznych — przez młodzież. Może się łączyć z pobudzaniem wrażliwości na istotne piękno krajobrazu, otaczającego nas, drogą 1) stopniowego wzmagania efektów krajobrazowych lub 2) wysuwania jaskrawych przeciwieństw, a to wszystko w uzależnieniu od typu, pory roku, oświetlenia i ożywienia krajobrazu. I tak np. dobrze jest wędrować dolinami rzek od ujścia do źródeł, gdyż przeważnie z obszarów nizinnych udajemy się w coraz bardziej zróżniczkowane — górskie. Najlepszą taką turę stanowi dolina Dunajca, Popradu i wielu innych rzek karpackich. (Orli Lot 1929, numer styczniowy). Bardzo dużo dają także przekroje kulturalne od zachodnich krańców Wielkopolski po bagniste ostępy Polesia i wschodnich rubieży.

W czasie takich doświadczeń można zauważyć jak bardzo rozrastają się w umysłach młodzieży tendencje kojarzeniowe, w których wyładowuje się pewna ruchliwość wyobraźni.

Uczucia estetyczne, które tak często budzą się w nas pod wpływem środowiska geograficznego są objawem pewnej sublimacji, jaka się w duszach naszych odbywa. Ale zdarzają się i środowiska przygnębiające nas swą treścią; świadczy to o pewnej dysharmonji, jaka w nich panuje; może to mieć pewien wpływ na nastawienie naszej woli w kierunku współdziałania z ładem i współpracę przywrócenia w środowisku cech harmonji. Mamy tu w pamięci przede wszystkim „milieu” ludzkie, najczęściej nawiedzane klęską atmosfery przygniatającej, wywołanej głupotą czy złą wolą ludzką. Nie możemy zapomnieć Gorlic w maju 1915 roku i na wiele lat później jeszcze, ciągle nam stoją przed oczyma najuboższe przedmieścia półmilionowej Łodzi.

Powyżej stwierdziliśmy, że wżywanie się w środowisko, które wymaga pewnego skupienia woli, zaczyna stopniowo oddziaływać także na wolę. Bardzo wielkie ma to znaczenie wychowawcze dla młodzieży. Stopniowe trenowanie się w poznawaniu i wżywaniu się w coraz to nowe środowiska, zwłaszcza ludzkie, może mieć wpływ na formowanie światopoglądu, na ustosunkowanie się młodzieży do zagadnień otaczającego ją świata. Środowisko naturalne, piękne swą świeżością i bezpośredniością obcowania z przyrodą dostarcza tyle wrażeń, że dziewczyna czy chłopak łatwiej pokonują wewnętrzny opór lenistwa, bezwładności czy braku decyzji i spieszą na dłuższe często samotne wędrówki. Już przez to samo wyrabia się hart ducha, wzmacnia się wola tak ważna w okresie poważniejszych decyzji życiowych.

Z pokonywaniem wewnętrznego oporu łączy się opanowanie siebie samego, rządzenie sobą tak bardzo podkreślane np. w angielskim wychowaniu. Self-control jest równie potrzebne samotnemu wędrowcowi, jak kierownikowi grupy, poznającej kraj w kilkotygodniowej włóczędce.

Niejako na marginesie tego zagadnienia podkreślamy konieczność skupiania się, która jest nie do pomyślenia bez milczenia. Zdolność milczenia jest bardzo wielką zaletą i oddaje człowiekowi duże usługi w życiu, ułatwia współżycie z ludźmi, pozwala sprawniej myśleć i jak gdyby usuwa z pod naszej uwagi detale, zwracając ją na istotne cechy zagadnienia. Znaczenie wychowawcze milczenia znali już starożytni Grecy, propagują ją klasztory, a największy człowiek współczesnej Skandynawji Amundsen należał również do wielkich wtajemniczonych w misterja milczenia.

Wżywając się w skupieniu w środowisko geograficzne dochodzimy stopniowo do zrozumienia jego treści i harmonji jaka je przenika. Naturalnym więc wnioskiem przez nas wysnutym będzie dążenie do zachowania tej harmonji, nie niszczenia jej żadnym dysonansem. Łączy się to bezpośrednio z ideą Ochrony Przyrody i zabytków dzieł sztuki, i przepojenie jej postulatami całego społeczeństwa. W czasie wżywania się młodzieży w środowisko geograficzne ludzkie doprowadza do zrozumienia jego przewodnich cech, spostowania fałszywych poglądów, zbliżenia się wzajemnego i porozumienia czyli ujrzenia człowieka w człowieku.

Z tego zakresu warto notować obserwacje zachowania się naszej młodzieży stopniowo kierowanej ku pogłębieniu własnych poglądów na stosunek do współobywateli, na rozumienie zagadnień różnic rasowych, wyznaniowych czy kulturalnych. I tu nie tylko bezpośrednie zetknięcie się z rzeczywistością ziemską może nam wychowawczo dopomóc; również ważny jest dobry, na autentycznych zdjęciach oparty film.

Dziecko zczasem na kawę pita rano patrzy przez pryzmat wysokiej temperatury i trudu pracy plantacyjnej czy w dalekich Indjach Gandhi'ego, czy w przesianej polskimi osadami Brazylii. Musimy tu jeszcze podkreślić znaczenie literatury geograficznej dla pogłębienia naszego stosunku do omawianego środowiska geograficznego.

Jak piękno przyrodzonego krajobrazu, a obecnie i ludzkiego — kulturalnego odtwarzają wielcy poeci, tak dole i niedole ludzkie, zwłaszcza ras kolorowych, ujęli w swych pamiętnikach wielcy podróżnicy i wielcy pisarze. Aby ich ziarno, rzucane w dusze młodzieży wydało dobre owoce, musi znaleźć treść tych dzieł podatny grunt w wyobraźni odtwórczej i w rozumieniu podanych zjawisk i faktów.

Fairgrieve, wielki pedagog i geograf angielski śmiało rzucił takie hasło: „przećwiczyć jedno pokolenie ludzkości w geograficznym myśleniu, a możecie być spokojni o pacyfikację

świata". Ten wybitnie międzynarodowy punkt widzenia nie grozi wcale natychmiastowemu unicestwieniu narodowości.

Harmonia ludzkości jako całości nie polega na zmonotonizowaniu jej, lecz raczej na coraz bujniejszym jej zróżniczkowaniu.

Cała wartość geograficznego myślenia polega na ustawicznej kontroli zgodności naszych sądów z rzeczywistością ziemską, z konkretnymi faktami i zjawiskami; trudno jej wyrwać z obramienia, w którym istnieją, bo stracą całą istotną treść. Trzeba je ujmować w takim środowisku, w jakim zdołaliśmy je zaobserwować.

Na pierwszy plan zawsze wysuwać się będzie środowisko ojczyście, gdyż ono na psychice każdego człowieka najsilniejsze wywiera piętno. Dlatego też to środowisko ojczyście musi się dla nas stać miarą porównań i zrozumienia innych środowisk.

Wżycie się w różnorodność środowisk kraju rodzinnego da pozytywne podstawy rzeczowego patriotyzmu, niekoniecznie zacieśnionego do ciasnych granic małych prowincyj czy ziem. Tylko znajomość nurtu życia i przemian, jakie zachodzą w najbliższym nam „milieu” ułatwi nam zrozumienie zjawisk, zachodzących nieraz w daleko położonych obszarach. Tak samo znajomość procesów, które zachodzą u naszych sąsiadów bliższych lub dalszych, może nam otworzyć oczy na nasze wartości i braki i skierować na tory pozytywnej pracy dla dobra całej ludzkości. Trzeba przez ojczyście okulary spojrzeć na cały świat, aby go ujrzyć w rzeczywistym lub do rzeczywistości zbliżonym oświetleniu, trzeba umieć stanąć w środowisku innych ludzi, narodów czy grup społecznych, wyjść z siebie, aby ten inny świat zrozumieć i odczuć. A wtedy pogłębią się dusze nasze i polepszą prawa nasze, a granicami objąć będziemy mogli całą kulę ziemską i całą ludzkość.

J. W.

Trzynastoletni hipnotyzer.

Dzieci były oszołomione. Chciały się dowiedzieć, jak to było zrobione.

Wytłumaczyliśmy im, że jest to sztuczka trudna do zrozumienia, gdyż człowiek ten jest właśnie magikiem. Teraz wiedziały już, co to znaczy wieczór sztuk czarnoksięskich.

Tomasz Mann. Mario i Czarodziej.

Opowiadał mi o nim inny chłopiec, Jędrrek Wegner. Opowiadał mi wiele o tem, że „u nich” (na peryferjach) jeden chłopiec hipnotyzuje. Zbiera dzieci w lesie, ustawia w rząd, mruczy i patrzy tak dziwnie, tak mocno, ręce każe silnie ścisnąć; nie można ich później otworzyć... Lubią to hipnotyzo-

wanie i chłopcy i dziewczynki. Chętnie chodzą do Wacka Gabary... Jego też hipnotyzował, ale go nie uspił. Ale... pewnego razu poczuł, że się chwieje „w tę i w tamtą” stronę. „Obróciłem się, a to ten chłopiec za mną posuwał rękę wprzód i w tył; nic o tem nie wiedziałem”... On, Jędrak, nie lubi tego hipnotyzowania i trochę się nawet boi Gabary, ale inni to już nawet sami próbują; nawet małe dzieci składają ręce i jeden do drugiego mówi, że rozłączyć ich nie można. Czy zechce się spotkać ze mną? — to wątpliwe, on jest taki...

Tak opowiadał Jędrak o faktach, a jednak tworzył mit o hipnotyzerze. Dodał jeszcze, że „z hipnotyzerem trzeba żyć w zgodzie, bo jak chce to zahipnotyzuje, a później dopóki nie uwolni, to będzie się tak stać”.

— To ten Gabara tak?

— Nie... wogóle...

Nic nie zdradza „demonicznego schizoidu”. Gabara jest niewysokim, krępyim chłopcem. Kłania się nieśmiało, niezręcznie, uprzejmie. Rychło pękają lody. Rozmawiamy w trójkę. Okazuje się, że Wacka najbardziej interesują psychologia i... astronomja. Wiele wie o kometach, jedna wraca co ośmdziesiąt lat, pyta się, czy rzeczywiście istnieją dwuogonowe komety, z zainteresowaniem słucha o odkryciu pierwszej polskiej komety. „A wie pan — mówi nagle, — że gwiazdy widzimy nie w tem samym miejscu, bo promienie się załamują w powietrzu”. Czytał „Na srebrnym globie” i o... „o tym mechanizmie ciał niebieskich”; autorów „sobie zapomniał”.

A psychologia? Bardzo go interesuje, ale „przez psychologję” rozumie właśnie hipnotyzm i sugestję. Hipnotyzm poznał z kilku źródeł. Coś słyszał, coś niecoś przeczytał, ale nauczył go jeden pan, monter. Ten pan sam i hipnotyzował i sugerował. „Kazał zacisnąć ręce i to robiło wrażenie; ciągnął palce za osobą wprzód i wtył, to chwiała się; przymykał jej powieki i mówił, że sen błogi nastąpi”. Wacek patrzył, jak się to robi i sam zaczął próbować. Raz, drugi — udawało mu się. Od kilku miesięcy robi te doświadczenia. Bardzo go to zajmuje. Więcej niż astronomja? — chyba nie.

Cała wiedza Gabary pochodzi z sensacyjnych czasopism i przesądów ludowych. Przeniósł on urok niesamowitości i prymitywne doświadczenie w grupę osobliwą, bo — młodzieży i dzieci. Opowiada mi o tem szczerze i w tym chaosie niejasnych przeżyć, idej i faktów uderzają nieraz psychologicznie subtelne intuicje.

A więc: hipnotyzować można tylko, gdy się ma odpowiedni wzrok — przenikliwy, mocny, taki, że trzeba oczy spuścić; możliwe, że nawet każdy może uspić, jeżeli szkolił swój wzrok. A przecież — oczy! Nietylko czarne oczy są dobre; czytał o Rasputinie (nie w gazetach, a w notatkach), że

miał oczy stalowe (?). Ale niebieskie nie są dobre. Jędrak jest tego samego zdania i opowiada co wie... „Ulicą szła dziewczyna, a na rogu stał policjant, przystojny. A ona się na niego tylko popatrzyła, to już go zahipnotyzowała; i on pałeczką nie mógł ruszyć, i wszystkie auta stanęły”. — „To może tylko tak piszą — powiada Gabara — ale ja widziałem taką rzecz: Moja mama zarznęła kaczkę, a ojciec na tą kaczkę popatrzał, to ona zaczęła chodzić, i dopiero później klapła”. Można niezawodnie hipnotyzować zwierzęta. Widział na przykład na ilustracji, jak pogromca targał lwa za grzywę. Pewnie go zahipnotyzował. „Hipnotyzer zrobi tak — wtrąca się Jędrak, — że laska po ścianie będzie chodzić”. To nie — tylko tak robi, że ludziom będzie się zdawało” — wyjaśnia stanowczo Gabara.

I opowiadają o wielu podobnych wypadkach. Nagle — z ożywieniem — stawiają nowy problem. Zahipnotyzować można łatwo, a potem powrócić nie jest łatwo, jak czasem. A więc niezawsze jest dozwolona ta „hipnoza”. I słusznie. Bo już samą sugestją można kogoś doprowadzić do choroby, a nawet do śmierci. Zwłaszcza, gdyby tak kilka osób się uwzięło na kogoś i zaczęło mówić: „jak ty źle wyglądasz, jakis ty błąd” — może nawet umrzeć...

— A ty podobno mruczysz przy hipnotyzowaniu?

— A! mruczę... a to wmawiam, a później coraz ciszej, żeby to wrażenie robiło...

Dobrze udawały mu się doświadczenia z sugestją. „Przy sugestji trzeba spokoju, żeby się nie śmiać; musi się przejąć, jak się przejmie, to aż drży”... Różnica między sugestją a hipnozą, jest ta, że przy hipnotyzowaniu działa wzrok, a do sugestji nie potrzeba dobrego wzroku, trzeba dobrze mówić. Usypiać — to mu się nie udawało; próbował kilka razy, ale były przeszkody. Próbował z jedną dziewczynką; ona była w cieniu, a on w świetle, ale ona uciekła, bo się bała stracha. A raz był jeden, Fredek, który się zaczął śmiać. „A kiedyś — było to na wsi — chciałem jednego chłopca uspić z ukrycia. Patrzałem na niego, siedząc za krzakiem; on tak jakby się już chwiał, ale mu krowa gdzieś w szkodę poszła, więc poleciał za nią, — a mnie oczy rozboleły”. (Za dużo wymagał od swoich rasputinowych oczu!). Nie udało mu się też z Jędrkiem. Chciał, żeby się chwiało... Ale Jędrak protestuje: chwiać się, napewno! Najlepiej udawało się z zaciskaniem rąk. Dzieciom się to bardzo podobało. Zaczęły — śmieje się — naśladować. Dawniej było to samo z grą w noże. Zawsze tak, gdy coś nowego zobaczą. Ale to już poszło w zapomnienie.

Gabara zaprasza mnie na seans.

Poza nami jeszcze trzech chłopcy. Felek, który już brał udział w doświadczeniach, i dwaj nowi chłopcy. Ci są trochę niespokojni, czują niezwykłość sytuacji; młodszy od Gabary.

Siadają na polecenie Wacka obok siebie. Bardzo skupieni, uważni. Potem mi powiedzieli, że nie wiedzieli, co będzie, ale „bardzo chcieli”, przez ciekawość, co dalej będzie. Gabara podniecony, nieskrępowany. Patrzy wnikliwie na „medja” i powiada:

— Polega to na tem, że każdy z was zaciśnie palce, tak jak ja, a jak ja powiem — jeszcze silniej, to jeszcze ściśnięcie...

Wykonane. Wtedy rozlega się formuła sugestji. „Ręce są tak mocno ściśnięte, że nie sposób ich rozerwać. Palce są mocniej, mocniej, coraz mocniej — zaciśnięte”... Raz, drugi, trzeci, coraz ciszej i ciszej powtarza Gabara swoje zaklęcie. Cała jego dusza tkwi w tem „mocniej”, całą „siłę woli” śle z natchnionych oczu. Ale w śpiewnem „recitativo”, powtarzanej w nieskończoność formuły, brzmi jeszcze jeden ton — tragicomiczny i wzruszający: błaganie. „Nie odczuwacie nic?” Nic — mówi jeden, drugi — czuje jakby prąd, jakby ciarki. Ręce — rozłączają. Jeden z nich czyni to z wysiłkiem; gdy obserwuje swego kolegę, rozwiązuje je zupełnie. Powiada, że trudno rzeczywiście rozerwać, bo... ciało się lepi.

Dwukrotnie próbuje „hipnotyzować”. Raz z Felkiem.

— Ty, kapujesz... teraz zrobimy to, co z tym monterem...

— Dobra!

— Niech cię nie tego, że tu jest jeszcze ktoś... I ty się nie śmiej, bierz sobie na serjo...

I długo, długo powtarza monotennie, że człowiek chce usypiać powoli błogim snem, błogim..., że powieki są ciężkie, ciężkie jak ołów, coraz cięższe... Felek ma twarz spokojną, oczy — zamknięte. Gabara przyciska mu powieki i kończy patetycznie każdy okres swojej „modlitwy” zwrotem: „chciało ci się spać, jakby się chciało spać!” Ale Felek otwiera oczy. Nic nie widział — powiada, — bo oczy miał zamknięte, tylko jakby mgłę.

— Zrób jeszcze „pasmo powietrza” — proponuje Jędrak.

Gabara stawia jednego z chłopców „na baczność”, staje za nim i rękę wyciąga i cofa. Czyni to z aktorstwem estradowego hipnotyzera. „Czujesz co?” — niecierpliwi się Wacek. „Jakby powietrze przechodziło w rękach(!) — Tu, gdzie się trzyma ręce...” A później: „w jednej ręce, jakby prąd”. Dopiero, gdy zamyka oczy zaczyna się chwiać. „A teraz czuję, jak się w tą i w tą kiwam”. Twarz Wacka rumieni się. Jest zachwycony i zakłopotany powodzeniem. Kiedy później na moje polecenie, wykonał ten sam eksperyment na sobie, — zorientował się szybko i zanalizował inteligentnie „sugestję pasma powietrza”.

Rozmawiamy po „seansie”. Okazuje się, że Wacek najwięcej „podlegał za monterem”. Teraz jest niezrażony niepowodzeniem: „Gdybym się więcej... w piłkę się mówi trenuje... aha, ćwiczył, — tobym to lepiej robił.

Zainteresowanie Gabary i jego osobliwe praktyki mogą być odrębnym zagadnieniem psychologicznym. Nie było ono tutaj bliżej analizowane. Wydaje się, że nie tkwi ono w głębszych warstwach psychicznej organizacji młodego „hipnotyzera”. Ostatnio mówił, że już nie hipnotyzuje; chciałby tylko teraz przeczytać coś o hipnotyzmie.

Kim jest Wacek Gabara? Synem robotnika. Chodzi do siódmej klasy szkoły powszechnej. Jest uczniem... trójkowym. Lubi higienę (ten ustrój człowieka), fizykę, rysunki. Myśli o zbudowaniu rakiety na księżyc; chciałby zostać lekarzem. Swoje zainteresowania wyraża poważnie i posiada autorytet w grupie kolegów. Ale lubi też zabawy i uprawia sporty. Kocha swoje rodzinne miasto, wielkie fabryczne miasto. Kiedy mnie odprowadza do tramwaju, pokazuje: „Tu będzie największy park w Polsce”.

.

A więc. Niewielka grupa dzieci. Na podwórzach czynszowych domów robotniczych, w małym lasku podmiejskim zbierają się poszukiwacze niesamowitej przygody. Ich ciekawość i wyobraźnię podsyca „prestidigitator” Gabara. I tak cyrkuluje w tej grupce magja szarlatanów, błaga pism brukowych, wpływy przypadkowych hipnotyzerów, — wiedza tajemna. Szukają prawdy i iluzji. Potajemnie. Są pozbawieni opieki. Szkoła jest zbyt realna, szkoła ich nie zrozumie... Mnie przyjęli. Dziwili się. Pytali się dużo razy, co to wszystko znaczy...

Recenzje.

Stanisław Kot. Dzieje wychowania. Podręcznik dla zakładów kształcenia nauczycieli. Wydanie trzecie. Warszawa 1931. str. 300.

„Praca nad historją oświaty, szkół i wychowania rozwijała się u nas zawsze — jak słusznie podkreśla prof. *Stanisław Lempicki*¹⁾ — okresowo, na skutek starań i zapału pewnych jednostek, zdających sobie sprawę z ważności tej sfery zagadnień dla historii narodowej wogóle; taką jednostką był najpierw w Małopolsce *Muczkowski*, w Wielkopolsce *J. Łukaszewicz*, w b. Królestwie wydawcy „Encyklopedji Wychowawczej” i prof. *S. Dickstein*; potem podjął tę rolę niestrudzony *Antoni Karbowiak*, a w ostatnich latach, aż do dzisiaj *Stanisław Kot*. Od nich szła inicjatywa, programy pracy, pobudka do organizowania pracy zbiorowej w odpowiednich komisjach, towarzystwach, czy redakcjach”.

¹⁾ *Stanisław Lempicki*: Potrzeby historii oświaty, szkolnictwa i wychowania w Polsce. Odbitka z X tomu „Nauki Polskiej”. Warszawa 1929. str. 631.

Przytoczona opinia prof. St. Łempickiego ujmuje jasno sedno sprawy: badawcze wysiłki w zakresie historii wychowania wychodzą nietylko od instytucji ile od jednostek twórczych. Dziś taką jednostką jest prof. Stanisław Kot. W bogatej i wielostronnej działalności naukowej prof. Kota historia wychowania zajmuje miejsce poczesne. Obok bowiem pracy ściśle naukowej — czy to na polu badania myśli politycznej, czy to historii kultury, czy to przejawów polskiej myśli religijnej, obok niemniej zapładniającej roli organizatora życia naukowego i kulturalnego — by przykładowo tylko wymienić redaktorstwo „Reformacji w Polsce”, działalność inspirującą w „Krakowskiej Spółce Wydawniczej” — biegnie równie ważka praca prof. Kota dla szkolnictwa polskiego.

Redagowanie „Biblioteki Narodowej” i wydawnictwa „Tekstów źródłowych do nauki historii w szkole średniej” oraz praca nad podręcznikami z historii wychowania — oto trzy etapy pracy unikającej rozgłosu i reklamy, a jakże wprost fundamentalnej dla rozwoju naszej kultury narodowej. I gdy tomiki „Biblioteki Narodowej” stanowią dziś nieodłączną pomoc dla nauczania polonistyki, gdy teksty źródłowe spełniają tę samą rolę w zakresie nauczania historii — podręcznikom z historii wychowania prof. Kota przypadła może jeszcze ważniejsza rola — kształtowania i urabiania kultury pedagogicznej wśród kadr młodych nauczycieli w zakładach kształcenia.

Seminarjum bowiem uniwersyteckie prof. St. Kota stanowi dziś nietylko jedną z najpoważniejszych placówek pracy badawczej w zakresie historii wychowania, z której wyszedł cały szereg dobrze zapisanych na tem polu pracowników (H. Barycz, W. Bobkowska, ks. Bednarski, M. Miterzanka), ale także zakład dostarczający szkolnictwu naszemu sporą ilość nauczycieli historii wychowania. I tu warto z całym naciskiem podkreślić, że jeśli spora ilość uczniów prof. Kota, pracujących w szkolnictwie, uczy historii wychowania z zapałem i z głębokim przekonaniem i wiarą w ważność tego przedmiotu w urobieniu kultury pedagogicznej, to zasługa to wyłączna tej atmosfery, jaką roztacza seminarjum uniwersyteckie prof. Kota.

Instrumentem zaś świetnym w nauczaniu historii wychowania stają się trzy podręczniki prof. Kota: „Historja wychowania”, 2-tomowe „Źródła do historii wychowania” i „Dzieje wychowania”. Trzecie wydanie tegoż ostatniego podręcznika z różnych względów zasługuje na specjalną uwagę. W stosunku do drugiego wydania podręcznik obecny uległ poważnemu skróceniu (wydanie II miało 352 str., trzecie tylko 300 str.), powtórnie ściśle wiąże się z „Źródłami”. Oba te momenty pozostają w związku z tendencją do możliwie najlepszego dostosowania podręcznika do warunków codziennej rzeczywistości szkolnej. Znaczna mianowicie redukcja

materiału zwłaszcza czysto pamięciowego w trzecim wydaniu, związanie pracy z lekturą źródeł idą po linii jedynie możliwej i słusznej w nauczaniu tego przedmioty. Wychodząc ze słusznego założenia, że „punktem wyjścia przy nauce historii wychowania, gdzie tylko to możliwe, powinna być lektura źródeł” (przedmowa), zaopatrzył prof. Kot trzecie wydanie „Dziejów wychowania” w liczne odsyłacze do odpowiednich ustępów w „Źródłach”. „Ich zadaniem jest ostrzec ucznia i nauczyciela, że nie należy przy danem zagadnieniu ograniczać się do wywodów podręcznika, ale że bezpośrednie oświetlenie źródłowe jest tu konieczne oraz możliwe do urzeczywistnienia. Ten sam cel mają odsyłacze do rycin, zamieszczonych w dwóch zeszytach Album ilustracyj do dziejów wychowania”. Takie postawienie sprawy, opierające zgrab pracy szkolnej na analizie źródeł, idzie po linii i najnowszych poglądów na nauczanie historii i w kierunku rozbudzenia samodzielnej pracy ucznia, co jest istotnym celem wszelkich poczynań nowoczesnej pedagogiki. Dajemy w ten sposób uczniowi materiał niejako z pierwszej ręki, pozwalamy mu zbliżyć się do warsztatu pracy epok minionych, wreszcie stając wobec źródeł uczeń nie może się ograniczyć do postawy biernej, lub jak to bywa najczęściej przy podręczniku — do mechanicznego przyswojenia sobie treści podręcznika — musi zająć postawę aktywną, musi się nauczyć analizować i rozumieć dane źródło. Stąd konieczność wysiłku umysłowego ze strony ucznia i nauczyciela, konieczność pracy samodzielnej ucznia. Jest rzeczą naturalną, że chybiłby całkowicie celu nauczyciel, który usiłowałby przeczytać wszystkie wskazane w „Dziejach” ustępy ze „Źródeł”. Ale może i powinien przeczytać ich sporą część: jeśli idzie o seminarjum można przejść teksty łatwiejsze i w ograniczonej ilości, w pedagogjum zaś można skutecznie pokusić się o ogarnięcie poważnej części lektury. Można tem więcej, że obecne wydanie „Dziejów” przyniosło poważną ilościową redukcję materiału.

Nie licząc drobnych zmian i skreśleń pomniejszych z ważniejszych zmian podkreślić warto: 1) odpadły zupełnie ustępy poświęcone Rejowi, jansenistom i Kondyllakowi oraz większe wzmianki o Olizarowskim i pietystach, 2) skrócone zostały w mniejszym lub większym stopniu ustępy o wychowaniu spartańskim, o wykształceniu muzycznym i gimnastycznym w Grecji, o programie kształcenia u Platona i Arystotelesa, o wykształceniu elementarnem okresu hellenńskiego, dalej dość znacznej redukcji uległ ustęp o wybujałości kierunku retorycznego w Rzymie i pedagogice Kwintyliana, o rozwoju scholastyki (tu odpadła wzmianka o roli kulturalnej Arabów). Z okresu humanistycznego skróceniu znacznemu uległy ustępy o Erazmie i Vivesie, mniejszemu o Sturmie i szkolnictwie jezuickiem, natomiast dość znacznie zmniejszone zostały strony poświęcone polskiej pedagogice humanistycznej (Maricius,

Frycz, Gliczner). Z okresu późniejszego większe zredukowanie materiału widoczne u Komeńskiego i Locke'a. Przy reformie Konarskiego zwięźlej potraktował wydawca sprawę sejmików szkolnych, podobnie jak w dobie Komisji Edukacji Narodowej poważniejszemu skróceniu uległ ustęp o publicystyce pedagogicznej (tu odpadł ustęp o Krajewskim). W szkolnictwie XIX wieku uderza wysunięcie u Herbart'a na plan naczelny nauczania z pominięciem innych działów jego pedagogiki, pominięcie szczegółowego obrazu szkolnictwa dla upośledzonych, a zwłaszcza poważna redukcja materiału czysto pamięciowego w obrębie szkolnictwa polskiego XIX w. (początek, młodzież wileńska, szkolnictwo Księstwa Warszawskiego, Tańska, nieznacznie Trentowski i Estkowski, reforma Wielopolskiego). W wieku XX znikły ustępy poświęcone Ellen Key i Natorpowi, natomiast jako reprezentant pedagogiki socjologicznej wysunięty został Emil Durkheim, 3) natomiast uwypuklona została dobitniej rola sofistów, wrócił ustęp — pominięty w II wydaniu — o teorii dydaktycznej Arystotelesa, zaś z drobnych wzmianek w wieku XX podkreślić należy dokładniejsze informacje o współczesnym ruchu pedagogicznym w Polsce (przybyła wzmianka o katowickiej „Chowannie”, o powstaniu nowych katedr uniwersyteckich, towarzystw naukowych i t. p.).

Całość przeprowadzonych zmian i skróceń w podręczniku dokonana została bardzo racjonalnie, mianowicie pod kątem dostosowania możliwie najdalej idącego podręcznika do potrzeb zakładów kształcenia nauczycieli. Z tego też punktu widzenia zupełnie uzasadnione są skróty materiału czysto pamięciowego jakoteż tych ustępów, dla których dostateczny materiał do rozważań dają wypisy zawarte w „Źródłach do historii wychowania”. Znaczenie i wartość skrótów oceni najlepiej nauczyciel historii wychowania.

Dziś z chwilą istnienia 2-tomowych „Źródeł” i ostatniego dostosowanego do „Źródeł” wydania „Dziejów” — nauczanie historii wychowania uzyskało tę podstawę solidną, jaką daje dobry podręcznik w danej dziedzinie. Teraz tylko należałoby wyrazić życzenie, byśmy mogli szybko ujrzeć nowe wydanie całkowicie dziś wyczerpanej „Historii wychowania”. Na to nowe wydanie czekają i pracownicy naukowi w zakresie historii wychowania, i liczne rzesze nauczycielstwa szkół powszechnych i średnich, pragnących zużytkować nowe wydanie dla celów samokształceniowych.

Jan Hulewicz.

Józef Fanciulli. Czar dziecięstwa. Przekład z włoskiego dokonany przez Elestę. Str. 165. Biblioteka Dzieł Pedagogicznych Nr. 24. „Nasza Księgarnia”. Zw. N. P. Warszawa, 1931.

Na całość składają się trzy szkice: „Czar dziecięstwa”, „Życie uczuciowe dzieci”, „Psychologia zabawy”. Gdy się

książkę otwiera, zdaje się, że autor głęboko patrzy w oczy dziecięce, w „ich oczy”, że czyta w nich, że będzie opowiadał — bezpośrednio i prawdziwie. Autor twierdzi, że „nie-wiele ludzi pochyła się, aby badać oczy dziecięce”. I być może, że Fanciulli sam — rzeczywiście przeżywa czar dziecka. „Ten czar jest tak stary, jak poezja, nawet jak samo życie. Nie zmienia się ze zmianą krajów, rozciąga się poza ludzkość...” Ale ze zdumieniem spostrzega się, że rychło patos profesora Fanciullego przekształca się w spekulację. A nie jest to spekulacja nowa. Jest tam tylko kilka nowych metafor — sztucznych, literackich, pozanaukowych; one zacierają jasność dawno zużytych koncepcyj. Co jest treścią „Czaru dziecięctwa”? Zagadnienie (tak!) rozwoju i „natury”. Autor nie mówi o tem prosto, ale o „woli stawania się”, o tem, „w jaki sposób jesteśmy wynalazcami życia”, o „pomysłach w komponowaniu życia”. Przemawia to jako irracjonalista, to jako witalista, wreszcie jako scholastyk. Posługując się popularnymi argumentami, zwalcza sensualizm, materializm i pozytywizm (str. 27). U podstawy rozwoju leży „samorzutna metamorfoza”, bez niej „środowisko i wychowanie nie mogłyby przeobrazić duszy dziecka”. Czynniki zewnętrzne: „dziedziczność” (chwilami nawet „domniemana dziedziczność”) i „środowisko” grają rolę podrzędną. „Pierwszym twórcą kształtu jest sama jaźń”. Stawiając na boku wpływy socjalne na rozwój dziecka, daje F. opis rozwoju — nieprawdziwy i psychologicznie niepojęty. W końcu okazuje się, że źródłem czaru dziecięctwa jest absolut, podstawą wychowania — uczucie i troskliwość. Pedagogice socjalnej (starożytnych?) i romantycznej (Rousseau) przeciwstawia F. wychowanie chrześcijańskie („najlepszy wzór, historycznie urzeczywistniony”). Od czaru dziecięctwa — do dogmatów i wartości!

Szkic o życiu uczuciowym dzieci nie ma tendencji psychologicznej. Autor szuka w uczuciach fundamentu ideałów. Otóż: Rozwój życia uczuciowego odbywa się od wzruszeń do uczuć wyższego rzędu. Cechą wzruszeń dziecięcych jest „obfita ilość, intensywność, krótkotrwałość, zmienność i przewaga nad uczuciem”. Autor twierdzi, że wzruszenia dziecięce osiągają stopnie najwyższe, a nie ujawniają stopni najniższych. Ma to być „rysem ujemnym”. Następuje opis emocyj. Autor opisuje strach, gniew, wzruszenia związane z aktywnością i czułością. O czułości pisze F. dużo i czule, ponieważ jako o własnym odkryciu. „Przeznaczeniem” (?) czułości jest „stworzyć (?) kilka uczuć podstawowych” (str. 57). Uczucia — to „złożone formy wzruszeniowe”. Życie uczuciowe powstaje na tle „świadomości swego ja”. Owo „ja” od „materjalnego” przechodzi w „duchowe” i jest podstawą „miłości własnej”. Stąd „miłość własna społeczna” (?), a od niej jeden krok do uczuć moralnych i religijnych. Z „zachwytu” rodzą się uczucia estetyczne, a uzależnione od wszy-

stkich innych jest uczucie miłości ojczyzny. Tak więc pisze Fanciulli, co mu się podoba, bowiem uważa, że „psychologia stoi poza mechaniką, a także poza logiką” (str. 44). W tym apsycho logicznym rozdziale o „życiu uczuciowym dzieci” (!) znajduje się ładny fragment o „wyobraźni dziecka”.

Czar dziecięctwa unosi się nad zabawami dzieci. F. wskazuje na różnorodność form w czynnościach zabawy, ale utrzymuje, że panuje w nich „tożsamość istoty”. Swoistą cechą zabawy jest stosunek osobowości stałej do wtórnej. Pojęcie wtórnej osobowości wprowadza F. na miejsce „pseudoaktywności” Groosa. Treść jej wyraża się jako szeroka twórczość wyobraźni i jako akt zlania się z tem, co jest wyobrażane, wraz z pewną serją czynników wzruszeniowych. F. odrzuca wszelkie psychologiczne czynniki zabawy. Poddaje krytyce teorie rekreacji, nadmiaru energii, naśladownictwa, atawizmu i teorię biologiczną Groosa. Oto charakterystyczne zdanie, wyjęte z krytyki Groosa: „Gdyby zabawy były czysto instynktowne, byłyby przez to samo nierozumne, przeto nieświadome, a zatem ostatecznie nie byłyby zabawami” (str. 152). (Ten typ entymematów spotyka się u F. często). A więc zabawy zwierząt nie mają żadnego wpływu na „doktrynę” F., widzącego wyjaśnienie zabawy w analogii do marzenia sennego. Zaś cel zabawy? „Sen z otwartymi oczami” prowadzi do wolności („do niższych (!) form wolności”)...

Książka Fanciullego niewiele nowego wnosi do polskiego piśmiennictwa pedagogicznego. Jest jednostronna i niejasna. Jej charakter polemiczny będzie dezorientował uczących się. Posiadamy na ten temat prace bardziej wartościowe.

Dr J. Wachtel.

Henryk Rowid. Nowa Organizacja Studiów Nauczycielskich w Polsce i Zagranicą. Warszawa. Gebethner i Wolff, 1931, str. 228.

W nowej swej książce daje Dr Rowid, na tle historycznego rozwoju zagadnień kształcenia nauczycieli, obraz obecnego ustroju różnych instytucji kształcących nauczyciela szkoły powszechnej. Kolejno poznajemy instytuty nauczycielskie, pedagogja, akademje: w Anglii, Stanach Zjedn. Ameryki Pn., w Szwajcarii, Austrii, Niemczech i Czechosłowacji.

W następnych czterech rozdziałach przedstawia autor dokładnie naszą obecną organizację studiów nauczycielskich i kreśli plan dalszego rozwoju zakładów kształcenia nauczycieli w Rzpltej Polskiej. Ocena różnych systemów kształcenia ujęta jest wszechstronnie z punktu widzenia ich wartości moralnej, społecznej, kulturalnej i ekonomicznej. Jasno występuje doniosła rola, jaką przy demokratycznym ustroju społeczeństw spełnić musi nauczycielstwo szkół powszechnych. Od właściwego wykształcenia i przygotowania nauczyciela zależy ugruntowanie w szerokich masach społeczeństwa idei

demokratycznych, stworzenia podstaw dla twórczej współpracy, dla pokojowego współdziałania. Aby sprostać takim zadaniom nie wystarcza dotychczasowe przygotowanie nauczycieli; autor wysuwa żądanie 3-letnich specjalnych studiów uniwersyteckich dla nauczycielstwa szkół powszechnych. Porusza przy tem cały szereg ciekawych zagadnień, jak: szkoła jednolita, metody pracy, programy studiów, stosunek praktyki do teoretycznego kształcenia, rola instruktorów i wizytatorów w wyższych szkołach nauczycielskich, zadania organizacji nauczycielskich i i. — Książka *Dra Rowida* jest przeznaczona nie tylko dla nauczycieli, ma ona zaznajomić oświecony ogół społeczeństwa, które się przeważnie sprawami wychowania mało zajmuje, ze współczesnymi problemami wychowania i nauczania powszechnego i z nowymi „formami ustroju edukacji narodowej”. Ostatni rozdział książki „O zawodzie nauczycielskim. Poradnik zawodowy dla abiturjentów szk. średn. ogólnokształcących” daje praktyczne wskazówki, wyjaśnia czego zawód nauczycielski od swych adeptów wymaga, jakie na nich nakłada obowiązki i co im dać może.

„Nowa Organizacja Studiów Naucz.” u nas mało jeszcze znana, uzyskała niezwykle dodatnią ocenę w Szwajcarii. Ostatni numer *Bulletin du Bureau International d'Education* przynosi dosyć obszerne omówienie tej książki; Genewski krytyk nazywa ją „jedyną w swoim rodzaju”, a kończy życzeniem „aby ta mistrzowska książka, w dobrych tłumaczeniach, stała się dostępną dla wychowawców w krajach zachodniej Europy”.
I. B.

Przegląd czasopism.

Polonista. Czasopismo poświęcone sprawom nauczania języka polskiego w szkołach powszechnych, średnich ogólnokształcących i zawodowych oraz w zakładach kształcenia nauczycieli. Warszawa 1930, rocznik I (z. I—VI) Inst. wyd. „Biblioteka Polska”.

Grunt pod powstanie czasopisma poświęconego specjalnie sprawom nauczania języka i literatury polskiej oddawna był już przygotowany, tem żywiej zaś dawała się odczuć potrzeba w chwili obecnej, gdy kwestja programu polonistyki, jej zadań i celów wychowawczych stała się punktem ośrodkowym wielu dyskusyj prowadzonych nawet na łamach prasy codziennej. Dydaktyczne zagadnienia polonistyki, rosnące z rozwojem odnośnej literatury, kultywowane w coraz liczniejszych studiach pedagogicznych uniwersyteckich, nie miały dotąd stałego organu. Nie mógł być takim organem zarówno „Pamiętnik literacki” ani „Ruch literacki”, jako pisma poświęcone badaniom naukowym z zakresu historii literatury, tem mniej nie mogły być organem dla spraw dydaktycznych bieżące czasopisma literackie, poświęcone współczesnej literaturze. Tak więc jedynym miejscem, na którym mogły się te zainteresowania..

wyrażać, były ogólne czasopisma pedagogiczne, a w nich też z natury rzeczy nie mogły stanowić problemu naczelnego. Potrzeba była więc istotnie żywa i paląca, zachęcać zaś mógł do takiej imprezy wydawniczej choćby przykład „Neofilologa”.

Ale dwa pierwsze zeszyty nowego pisma były dość blade, bez wyraźnego oblicza, dopiero następne zeszyty, zwłaszcza trzeci, piąty i szósty, ujawniły wyraziście tendencje i charakter „Polonisty”.

Przeważają w nim zagadnienia związane z nauczaniem języka polskiego w szkole średniej, przyczem ośrodkiem dyskusji stała się kwestja celów i programu polonistyki. Artykuły J. Grodeckiego, A. Kopczewskiej, Z. Niemojewskiej-Gruszczyńskiej, S. Kawyna i B. Suchodolskiego są jaskrawym symptomem tego zjawiska — które niech wolno będzie określić tem zbanalizowanym i wytartym już nieco mianem — „kryzysu polonistyki”. Artykuły owe są wyczerpującą potrzebą reformy, dają wgląd w istotę zagadnienia, ale w pozytywnym rozwiązaniu problemu nie wychodzą albo poza ogólniki, albo pewne wskazania praktyczne na wąskim tylko odcinku (np. słuszne uwagi Grodeckiego o „Ogniem i mieczem”). Daleko głębiej ujął ten problem prof. Zygmunt Łempicki w referacie „Polska i polskość w nauczaniu polskiego” (dobrą recenzję dał Suchodolski). Referat ten powinien stać się podstawą dyskusji nad tem ważkiem zagadnieniem. Nauka o kulturze polskiej, o typie człowieka i życia polskiego czy kurs historii literatury. — przesunięcie się od romantyzmu do pozytywizmu z jednej strony, a epoce Polski wieku złotego z drugiej — oto jak mi się zdaje — punkty węzłowe dyskusji.

Z zagadnieniami polonistyki w szkole średniej wiąże się dalej zespół artykułów o charakterze bardziej użytkowym, praktycznym: W. Pniewskiego, I. Rosenhekówniej, J. Saloniego (dosadna krytyka zamieszania ortograficznego), H. Schipper, W. Szyszkowskiego i R. Zawilińskiego. Tu sporną kwestją mogłaby być sprawa celowości drukowanie t. zw. lekcji przykładowych (J. Filtowskiej-Dobrzyckiej).

Daleko uboższy był dział poświęcony szkole powszechnej, reprezentowany artykułami E. Chodaka, J. Żmichowskiej-Rytłowej i St. Tynca. Z nich na czoło oryginalnością spostrzeżeń i konkretnością w ujmowaniu zagadnienia wybijał się polemiczny artykuł St. Tynca poświęcony czytankom w szkole powszechnej.

Potrzeby szkół zawodowych znalazły wyraz w artykule K. Kleina, podobnie jak potrzeby zakładów kształcenia nauczycieli reprezentował artykuł L. Langholza. Podkreślając, że w stosunku do ilości zagadnień związanych z nauczaniem polonistyki w zakładach kształcenia nauczycieli, dział ten przedstawia się dotąd w „Poloniście” nazbyt ubogi, równolegle należy zwrócić uwagę na jedyny artykuł L. Langholza poświęcony tym zagadnieniom. W sposób zwięzły i nader jasny podkreślono tu punkty styeczne pracy polonisty i nauczyciela przedmiotów pedagogicznych, wskazując zarazem na ogrom niewyżytkowanego materiału z polonistyki w pracy nauczyciela przedmiotów pedagogicznych.

Na specjalną wzmiankę zasługuje artykuł J. Wuttkowej o czytelnictwie dzieci, stawiający to zaniedbane u nas zagadnienie w sposób ścisły, naukowy i przynoszący spory zasób ciekawych wyników.

W dziale metodycznym obok artykułów bardzo instruktywny jest sumiennie prowadzony przegląd prasy pedagogicznej polskiej (H. Schipper)

i obcej (W. Szyszkowski) o nauczaniu języka ojczystego, natomiast dział recenzji przedstawia się nieco słabiej, zwłaszcza razi jaskrawe reklamiarstwo wydawnictw „Wielkiej Biblioteki” przy równoczesnem systematycznym przemilczaniu zasług tak dobrze zapisanej w rozwoju kultury narodowej „Biblioteki Narodowej”.

Jakby mając wycucie, że ograniczenie się wyłącznie tylko do zagadnień metodycznych byłoby zubożeniem pisma, słusznie postąpiła redakcja włączając dział informacyjno-literacki o współczesnej literaturze, ruchu naukowym i kulturalnym. Zarówno artykuły informacyjne (Essmanowski, Grycz, Piechal, Kobiela, Patkowski, Szczerbowski), jak zwłaszcza żywo pisane korespondencje z poszczególnych środowisk (Z. Ciechanowska, K. Brończyk, S. Papée, L. Sienkiewicz) dodają pismu życia, stanowiąc zwłaszcza dla czytelników prowincjonalnych cenny materiał informacyjny (tu — nawiasem mówiąc — upomnieć się wypada o korespondencję z Warszawy). Pomnożenie tego działu byłoby bardzo celowe.

Całość pisma przedstawia się interesująco, widać rozrost pisma w ostatnich numerach i celową dążność do urozmaicenia i rozszerzenia zakresu. Ten rozrost — i wzrost prenumeratorów w chwili szalejącego kryzysu gospodarczego — jest też najlepszym świadectwem, jak żywą była potrzeba pisma.

Cały szereg ważkich zagadnień — by przykładowo wymienić sprawę podręczników, kształcenia naukowego i dydaktycznego nauczycieli-polonistów, bibliotek polonistycznych i t. d. — czeka na podjęcie i należyte oświetlenie. Niezawodnie znajdą one wyraz na dalszych kartach dobrze zapowiadającego się a tak potrzebnego czasopisma.

Jan Hulewicz,

Kronika pedagogiczna.

Kongres Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania. VI-ty z kolei Kongres M. L. N. W. odbędzie się w Nizy od 29 lipca do 12 sierpnia 1932. pod przewodnictwem *prof. Langevin* (Francja), *prof. Beckera* (Niemcy) i *prof. Nunna* (Anglja). Głównym przedmiotem obrad będzie problemat: „Wychowanie w związku z ewolucją społeczną”. Oprócz zebranych plenarnych obrady toczyć się będą w pięciu sekcjach, w których rozpatrywane będą następujące zagadnienia: I. Wychowanie i czynniki społeczne, II. Rodzina, jej funkcje socjalne i stosunek do szkoły, III. Wychowanie wobec czasu wolnego, IV. Kształcenie nauczycieli, V. Kooperacja międzynarodowa. Współudział swój między innymi zapowiedzieli: Decroly, Dewey, A. Fischer, Kerscheneister, Piaget, Piéron, Rug i inni. Bliższych informacji udziela *P. Flayol*, 41 rue Gay-Lussac Paris 5^o, Musée Pédagogique, (Bulletin du B. I. G. Nr. 4, r. 1931).

Kongres Wychowawców w Londynie organizuje w lipcu 1931 brytyjska Sekcja M. L. N. W. pod przewodnictwem *prof. un. Pery Nunna*. Tematem obrad kongresu, w którym uczestniczyć będą delegaci poszczególnych dominjów, będzie zagadnienie: „Przemiany w wychowaniu wobec przemian w państwie”. Poddana będzie analizie sprawa przystosowania systemu wychowania publicznego do warunków życia w poszczególnych dominjach i kolonjach, a nadto sprawa utworzenia w Londynie Centralnego Insty-

tutu badań antropologicznych i psychopedagogicznych, obejmujących całe państwo brytyjskie. W ramach uniwersytetu londyńskiego utworzony też będzie Instytut Pedagogiczny, w którym kształcić się będą wybitne siły nauczycielskie przybywające na studia z różnych dominjów. Organizacja tego Instytutu, pomyślana na wzór istniejącej tego rodzaju instytucji w Nowym Jorku (International Institute of Teachers College 'de l'Université de Columbia), będzie również przedmiotem obrad Kongresu, mającego na celu wytworzenie ducha wzajemnego porozumienia i kooperacji kulturalnej wśród różnych ras i narodowości. (Bulletin du B. I. E. Nr. 4, 1931).

Światowy Instytut Pedagogiczny, (Institut für Völkerpädagogik) powstaje w Moguncji pod kierownictwem *Dra Niemanna*. Celem jego ułatwienie badaczom różnych krajów prowadzenie studiów w zakresie pedagogiki porównawczej. Instytut mieści się w dawnej cytadeli, obecnie przebudowanej i przystosowanej do nowych zadań, zmierzających do porozumienia między narodami.

Prenumerata roczna . . .	10— zł.		Nabyć można w Administracji „Ru-
Dla człon. Zw. P. N. S. P.	8— zł.		chu Pedagogicznego” w Krakowie.
Cena oddzielnego zeszytu	1'50 „		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 500% drożej.

Wydawca w imieniu Związku Nauczycielstwa Polskiego:

Władysław Sieńko.

Redaktor odpowiedzialny: Henryk Schlenker.

Administracja: Kraków, Rynek Główny L. 29. — Telefon Nr. 133-60.

Zakłady Graficzne „Styl”. Kraków, Krupnicza 6, Telef. 111-02.

Pod zarządem Michała Twardosza.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POŚWIĘCONE NOWYM PRĄDOM

W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO

ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Naczelny Redaktor: **Dr HENRYK ROWID**

Kraków, ulica Lelewela L. 6.

HENRYK ROWID

Reforma ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej.

Społeczeństwo nasze stoi w przededniu doniosłych zmian i reform w dziedzinie ustroju edukacji. W styczniu 1932 r. Minister W. R. i O. P. p. *Janusz Jędrzejewicz* przedstawił Sejmowi projekt ustawy o ustroju szkolnictwa, który niezawodnie z nieznaczniemi tylko poprawkami i uzupełnieniami stanie się w najbliższym czasie Ustawą, obowiązującą na terenie całego Państwa (z wyjątkiem woj. śląskiego na razie).

Po 14-tu blisko latach istnienia niepodległego bytu państwowego uchwałą ciała ustawodawcze normy prawne, ujmujące całokształt szkolnictwa w Państwie. Projekt ustawy ujmuje szkolnictwo nasze wszystkich stopni i rodzajów w określone ramy organizacyjne, wytycza główne zasady jego rozwoju, tudzież cele, które ma realizować w związku z potrzebami gospodarczymi i kulturalnymi społeczeństwa i państwa. W rozważaniach naszych podkreślimy tylko niektóre momenty, dotyczące projektu ustawy o ustroju szkolnictwa; bardziej obszernie i wyczerpujące omówienie projektowanej ustawy znajdzie czytelnik w zawodowej prasie związkowej¹⁾.

Od zarania odzyskanej państwowości nauczycielstwo polskie wszystkich stopni w ścisłym współdziałaniu z władzami szkolnemi wykuwało formy organizacyjne szkoły polskiej, roz-

¹⁾ Głos Nauczycielski Nr. 20, 21—22, 23—24 (styczeń i luty 1932).
Ogniwo (Nr. 1 r. 1932).

patrywało cele i zasady edukacji narodowej zarówno w prasie zawodowej i pedagogicznej, jak i na Zjazdach i Kongresach Pedagogicznych w Radomiu (1916), Krakowie (1918), Piotrkowie (1918), w Warszawie (Sejm Nauczycielski w kwietniu 1919), w Poznaniu (1929), w Wilnie (1931)¹⁾. W pracy tej nawiązywano do kultury pedagogicznej, przekazanej przez ub. epoki, zwłaszcza do głębokich myśli i wskazań twórców K. E. N. i do twórczości romantyzmu pedagogicznego pierwszej połowy wieku XIX-go, z uwzględnieniem wyników współczesnych badań w zakresie socjologii i psychologii pedagogicznej.

Na skutek zharmonizowanych wysiłków ogółu nauczycielstwa, zwłaszcza zorganizowanego w Zw. N. P., dokonał się w zbiorowej psychice społeczeństwa proces uświadomienia sobie celu i zadań, jakie realizować powinna szkoła, tudzież naczelnych zasad, na jakich opierać się winien urząd szkolnictwa. Celem tym — to uspołecznienie obywateli, świadomych swych obowiązków i praw, tudzież uzdolnienie ich do pracy produktywnej i twórczej w tej dziedzinie kultury materialnej i duchowej, która najbardziej odpowiada wrodzonym zdolnościom i fachowym kwalifikacjom danej jednostki.

W nawiązaniu do Konstytucji z 17 marca 1921 r. (Artykuły 94, 103 i 117 do 120) wyłoniły się główne zasady tworzenia edukacji narodowej, t. j. zasada obowiązkowości i powszechności na stopniu nauki elementarnej i doksztalcającej, zasada jednolitości, dotycząca wzajemnego ustosunkowania się poszczególnych stopni i rodzajów szkół, wreszcie zasada bezpłatności, zwłaszcza w zastosowaniu do nauczania na stopniu elementarnym. Wszystkie te zasady, jak również i postanowienie Konstytucji, zapewniające opiekę i pomoc materialną kształcącej się młodzieży wybitnie uzdolnionej, mają swe źródło w idei demokratyzacji szkolnictwa. Proces demokratyzacji zmierza do podniesienia ogółu obywateli na wyższy poziom oświecenia, tudzież do obudzenia w nich zdolności samokształcenia i wewnętrznej potrzeby uczestniczenia w dobrach kulturalnych oraz korzystania z wartości tkwiących w nauce, religii, sztuce, technice i t. p.

Idee te i zasady stały się czasem własnością zbiorowej psychiki społecznej i obecny projekt ustawy o ustroju szkolnictwa zmierza do ich stopniowej realizacji. Dotychczas urząd szkolnictwa naszego nie przedstawiał jednolitej budowy na terenie całego Państwa; w ciągu kilkunastu lat znajdowało się szkolnictwo w fazie prób i doświadczeń, w fazie nierealizowanych projektów, obecnie dopiero nastąpić ma ostateczne

¹⁾ O Szkołę Polską. Cz. I, II i III. Sprawozdania i streszczenia opracował *Wł. Kopczewski*, sekr. gen. Zjazdu Wyd. Zw. Pol. Tow. Naucz. Warszawa 1918—1920. — Kongres Pedagogiczny w Poznaniu — II Kongres Pedagogiczny w Wilnie (*Życie szkolne* 1931 i 1932).

unormowanie tej ważnej dziedziny życia społeczno-obywatelskiego na drodze ustawowej¹⁾).

Projektowana obecnie ustawa o ustroju szkolnictwa zmierza — jak podkreśliłem — do stopniowej realizacji postulatów nauczycielstwa i wymaga w niektórych artykułach korektury i uzupełnienia w duchu uchwał Zarządu Głównego i programu Zw. N. P.²⁾ Zasadnicze znaczenie dla rozwoju naszej kultury ma utrzymanie siedmioletniego obowiązkowego nauczania, jako minimum, poniżej którego w Ustawie o ustroju szkolnictwa zejść nam nie wolno. Projekt ustawy mówi o możliwości 6-cio letniej nauki obowiązkowej, co byłoby krokiem wstecz w porównaniu z dotychczasowym stanem rzeczy. Wprawdzie obecne warunki gospodarcze utrudnią realizację tego postanowienia w całej rozciągłości, ale ustawa obliczona jest na dłuższy okres czasu i w miarę poprawy sytuacji 7-mioletni obowiązek szkolny obejmie stopniowo wszystkie dzieci. Dodatnią natomiast stroną jest podkreślona w projekcie dążność do rozszerzania obowiązkowej nauki elementarnej.

Sprawa obowiązkowej nauki szkolnej stanowi istotny składnik nowoczesnego ustawodawstwa państwowego i staje się coraz widoczniej przedmiotem prawa międzynarodowego. Konferencja międzynarodowa w Waszyngtonie z r. 1919 i w Genewie 1921 proklamowała zakaz pracy zarobkowej dziecka do ukończonego 14 roku życia i temsamem przyjęła pośrednio zasadę obowiązkowego nauczania w szkole do tego wieku, co jeszcze silniej podkreśla „Deklaracja praw dziecka” przyjęta w r. 1925 przez Ligę Narodów.

We wszystkich państwach kulturalnych istnieje obecnie tendencja do rozszerzenia obowiązku szkolnego, który w Stanach Zjedn. A. Pn. trwa od 8—9 lat, a mianowicie w 9 Stanach do 14-go, w 32 do 16, a w 7 nawet ponad 16 rok życia. W Anglii obowiązek szkolny obejmuje dzieci od 5—14 r. ż. (9 lat), w Szkocji od 5—15 r. ż. (10 lat); w Niemczech, Szwajcarji, Rosji, Czechosłowacji, Austrii, Belgji istnieje 8-letnie nauczanie obowiązkowe, we Francji i w krajach skandynawskich 7-letnie³⁾. Związek Naucz. Pol. niezachwianie stoi na stanowisku 7-letniego obowiązku szkolnego, jako minimum, tudzież stopniowego rozwijania sieci 7-klas. szkół powszechnych najwyższego stopnia organizacyjnego.

Projekt ustawy o ustroju szkolnictwa realizuje w znacznej mierze zasadę powszechności i jednolitości, wprowadzając

¹⁾ W piśmie naszym omówiliśmy projekt ustawy o ustroju szkolnictwa z r. 1925 b. Ministra Ośw. *Prof. Dra Stan. Grabskiego*, wobec którego zajęliśmy stanowisko negatywne (*Ruch Ped.* Nr. 8. 9—10 r. 1925), tudzież projekt b. Ministra Ośw. *Dra G. Dobruckiego* z sierpnia 1927 (*Ruch Ped.* Nr. 10 r. 1927).

²⁾ Zob. *Głos Naucz.* Nr. 20 r. 1932.

³⁾ *Sergjusz Hessen*. Kritische Vergleichung des Schulwesens der a. Kulturstaaten (*Handbuch der Pädagogik* Bd IV).

organiczny związek między poszczególnymi stopniami i rodzajami szkół i umożliwiając młodzieży z odpowiednim przygotowaniem przejście do szkół wyższego stopnia. W ten sposób młodzież będzie miała możność osiągnięcia maximum wykształcenia odpowiednio do swych wrodzonych zdolności. Zasada powszechności i jednolitości wymaga organicznego związku kl. VII-mej z niższymi i oparcia na niej szkół średnich zawodowych i ogólnokształcących. Zagadnienie stosunku szkoły powszechnej do średniej było kilkakrotnie przedmiotem rozważań na łamach naszego pisma¹⁾. Zasada bezpłatności, wyrażona w art. 119 Konstytucji z 17 marca 1921 została pominięta w projekcie ustawy o ustroju szkolnictwa.

Rozwój i doskonalenie systemu edukacji uwarunkowane są możliwością i swobodą czynienia prób i doświadczeń wychowawczych i metodycznych na terenie praktyki szkolnej. Możliwości w tym zakresie powinna stwarzać ustawa zarówno w szkolnictwie państwowem i publicznem, jak i w szkołach (zakładach) prywatnych — „niepaństwowych”. Przy tej sposobności nasuwają nam się wątpliwości, czy podane w projekcie określenie „szkoły (zakłady) niepaństwowe” jest trafne. Ze względu na pewne momenty sugestywne i uczuciowe, jakie zawierają określenia w formie negatywnej, pożądane byłoby usunięcie w ustawie tego rodzaju nazwy instytucyj wychowawczych. Podobnie jak w szkołach państwowych i publicznych, tak i w szkołach prywatnych wychowują się przyszli obywatele państwa i może bardziej odpowiednia dla tych zakładów byłaby nazwa szkoły społeczne wobec tego, że je utrzymują zazwyczaj pewne grupy społeczne.

Poważną zdobyczą społeczno-kulturalną jest zbudowanie w projekcie ustawy silnych podstaw szkolnictwa zawodowego. Zwłaszcza podkreślenie równowartości pracy fizycznej i umysłowej — tych dwu rodzajów wytwórczości, stanowiących w swej istocie a zwłaszcza na wyższym poziomie rozwoju kulturalnego nierozdzielalną całość — jest dużym krokiem naprzód w dziedzinie naszej polityki szkolnej. Młodzieży szkół zawodowych stopnia średniego (licealnego) zapewni nowa ustawa liczne możliwości przejścia do szkół wyższych odpowiedniego typu, tak że wybitnie uzdolnieni uczniowie średnich szkół zawodowych (przemysłowych, rolniczych, handlowych, górniczych i t. d.) będą mieli warunki osiągnięcia możliwie najwyższego poziomu wykształcenia i zdobycia podstaw pracy twórczej w swym zawodzie. Oczywiście, rozwój tego szkolnictwa jako proces wtórny uzależniony jest przede wszystkim od sprzyjających warunków gospodarczych i w miarę poprawy

¹⁾ *M. Falski*. W sprawie nowego projektu organizacji polskiego szkolnictwa państwowego (rok 1918. Nr. 2—3, 4, 5—6). — *H. Rowtd.* Stosunek szkoły powszechnej do średniej (r. 1921, Nr. 6). — Szkoła powszechna a średnia (r. 1926, Nr. 8).

sytuacji pod tym względem, ustawa stanowi mocną podstawę organizacji bogatej sieci różnego rodzaju szkół średnich zawodowych. Na skutek równouprawnienia szkół średnich zawodowych z ogólnokształcącymi elita społeczna zdobywa szersze podstawy i obfitsze źródła dopływu wybitnie uzdolnionych obywateli, przygotowanych do rozwijania kultury w różnych dziedzinach twórczości narodowej.

Utrzymanie wysokiego poziomu średniego szkolnictwa zawodowego i ogólnokształcącego, które według nowej ustawy obejmować ma kurs 6-letni, a mianowicie 4-letnie gimnazjum i 2-letnie liceum, zależne jest przede wszystkim od wysokiego poziomu szkoły powszechnej. Wychodząc z tego założenia, projekt nowej ustawy rozwiązuje zasadniczo problemat kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. Według projektu powstaną w Państwie dwojakiego typu zakłady kształcenia nauczycieli: a) 3-letnie licea pedagogiczne oparte na 4-letnim gimnazjum i b) dwuletnie pedagogja oparte na dwuletnim liceum jakiegokolwiek typu, dającym swym absolwentom prawo wstępu do szkół wyższych, akademickich i nieakademickich. Zerwanie z kształceniem seminaryjnym dawnego typu stanowi duży krok naprzód w realizowaniu postulatu Zw. N. P. głoszącego zasadę kształcenia nauczycieli szkół powszechnych na poziomie uniwersyteckim.

Młodzież, kończąca 3-letnie liceum pedagogiczne, będzie też miała możność kontynuowania studiów w szkołach wyższych; ważne to jest zwłaszcza dla tych absolwentów liceum pedagogicznego, którzy z powodu braku uzdolnienia i zamiłowania do zawodu nauczycielskiego szukać będą musieli innego pola pracy. W ten sposób zniknie owa „ślepa ulica”, jaką w budowie szkolnictwa tworzy seminarjum dawnego typu. Tak więc według projektu ustawy przewidziane są dwie drogi kształcenia nauczycieli: 1) w liceum pedagogicznym kształcenie obejmie ogółem lat 13 (6-letnia szkoła powsz., 4-letnie gimnazjum, 3-letnie liceum). 2) w pedagogjum lat 14 (6-letnia szkoła powsz., 4-letnie gimnazjum, 2-letnie liceum i 2-letnie pedagogjum). Życie stwierdzi wartościowość i celowość tej dwutorowości w kształceniu nauczycieli szkół powszechnych. Kształcenie zawodowe w liceum pedagogicznym rozpocznie młodzież z ukończonym 16 r. ż. i po skończeniu 4-letniego gimnazjum. Zarówno wiek jak i skromne wykształcenie ogólne nie stanowi dość silnych podstaw, na którychby można oprzeć gruntowniejsze przygotowanie zawodowe, zwłaszcza wobec rozwoju nauk psychopedagogicznych w dobie obecnej. W dalszym więc ciągu dążeniem naszym będzie ustanowienie jednolitej organizacji kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, dopiero po ukończeniu liceum 2-letniego. Postulat ten dałby się w znacznej części zrealizować już teraz wobec małego nógół zapotrzebowania nowych sił nauczycielskich ze względu na brak etatów.

Do pedagogjum wstępuje młodzież w 18 r. ż. po skończeniu 2-letniego liceum jakiegokolwiek typu, podobnie jak do innych szkół wyższych. Projekt ustawy nie przyznaje wyraźnie pedagogjom charakteru szkoły wyższej: uszeregowanie pedagogjów wśród zakładów typu średniego nie byłoby ani logicznie uzasadnione, ani też nie wynikałoby z faktycznego stanu rzeczy. Nieprzyznanie pedagogjom charakteru szkoły wyższej byłoby w pewnym stopniu ponizaniem tych zakładów w opinii społeczeństwa, a wśród młodzieży, kształcącej się tu na nauczycieli wywołałoby zapewne uczucie pokrzywdzenia, poczucie małowartościowości w porównaniu z młodzieżą i która z nią razem kończy licea i wstępuje do różnego rodzaju uczelni wyższych. Chodzi tu nie tyle o jakieś ambicje, ile o rzecz istotną, a mianowicie o podniesienie stanowiska socjalnego nauczyciela szkoły powszechnej.

W Szwajcarii, Niemczech, Anglii, Stanach Zjedn. i w innych państwach istnieją obecnie Instytuty i Akademje Pedagogiczne o kursie 2-, 3- czy 4-letnim, bądź to jako zakłady samodzielne, bądź też związane z uniwersytetem. Wszędzie zakłady te, w których kształcą się nauczyciele szkół powszechnych mają ustawowo przyznany charakter uczelni wyższych i odpowiednie uprawnienia. Zagadnieniu kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym poświęciliśmy osobną pracę¹⁾. W miarę rozwoju stosunków gospodarczo-kulturalnych niezawodnie i w naszym Państwie zorganizowane będą 3-letnie Studja Pedagogiczne, kształjące młodzież po skończeniu liceum na nauczycieli szkół powszechnych. Pomimo tych zastrzeżeń, uznać należy obecny projekt ustawy o ustroju szkolnictwa także i ze względu na zasadniczą reformę studjów nauczycielskich jako ważny etap na drodze doskonalenia systemu edukacji w Rzeczpltej Polskiej.

Projekt ustawy o ustroju szkolnictwa.

Minister Wyz. Rel. i Ośw. Publ. p. *Janusz Jędrzejewicz* przedstawił Sejmowi dnia 20 stycznia 1932 r. na mocy uchwały Rady Ministrów projekt ustawy o ustroju szkolnictwa, w następującem brzmieniu:

Wstęp. Ustawa niniejsza wprowadza takie zasady ustroju szkolnictwa, które mają Państwu ułatwić organizację wychowania i kształcenia ogółu na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej, obywatelom tym za-

¹⁾ Nowa organizacja studjów nauczycielskich w Polsce i zagranicą. Instytuty Pedagogiczne, Akademje Pedagogiczne, Pedagogja. Warszawa 1931. Nakł. Gebethnera i Wolffa.

pewnieć jak najwyższe wyrobienie moralne i umysłowe oraz jak najlepsze przygotowanie do życia, zdolniejszym zaś i dzielniejszym jednostkom ze wszelkich środowisk umożliwić osiągnięcie najwyższych szczebli naukowo-zawodowego wykształcenia.

Postanowienia ogólne. Art. 1. I. Szkoły i zakłady naukowe i wychowawcze, utrzymywane wyłącznie przez Państwo, noszą nazwę szkół (zakładów) państwowych.

2. Szkoły (zakłady), utrzymywane przez Państwo wspólnie z samorządem terytorjalnym lub gospodarczym na mocy osobnych ustaw, noszą nazwę szkół (zakładów) publicznych.

3. Wszystkie inne szkoły (zakłady) noszą nazwę szkół (zakładów) niepaństwowych.

Art. 2. I. Podstawę organizacyjną i programową ustroju szkolnictwa stanowi siedmioletnia szkoła powszechna najwyższej zorganizowana (III stopnia). Programy będą tak ułożone, aby umożliwiały młodzieży odpowiednio uzdolnionej przejście ze szkół jednych typów do drugich oraz ze szkół niższych stopni do wyższych.

2. Organizację wszelkich typów szkolnictwa, z wyjątkiem przewidzianym w art. 50 ust. 2, czas trwania nauki, programy oraz warunki przejścia z jednych szkół do drugich określa Minister W. R. i O. P. Programy przedmiotów zawodowych w szkołach zawodowych ustala Minister W. R. i O. P. po wysłuchaniu opinii ministrów zainteresowanych w zakresie ich ustawowo określonej właściwości.

Art. 3. Minister W. R. i O. P. może dla celów doświadczalnych zakładać poszczególne szkoły, oparte na odmiennych zasadach organizacyjnych, niż zasady, określone w niniejszej ustawie.

Postanowienia szczegółowe. I. Przedszkola. Art. 4. Dla dzieci w wieku od 3 lat ukończonych do czasu rozpoczęcia obowiązku szkolnego organizuje się przedszkola, które mają na celu wychowanie fizyczne i psychiczne przez stworzenie odpowiednich ku temu warunków.

II. Szkolnictwo powszechne. Art. 5. Nauka w zakresie szkoły powszechnej jest obowiązkowa.

Art. 6. I. Obowiązek szkolny trwa dla każdego dziecka lat siedem.

2. Minister W. R. i O. P. może na pewnych obszarach lub w poszczególnych miejscowościach przedłużyć czas trwania obowiązku szkolnego do lat ośmiu; może również skrócić do lat sześciu, o ile to będzie konieczne ze względu na warunki organizacji szkolnictwa powszechnego na tych terenach.

3. O ile w ciągu trwania obowiązku szkolnego dziecko nie ukończy nauki w zakresie szkoły powszechnej, obowiązek szkolny może być dla niego przedłużony o rok.

Art. 7. I. Obowiązek szkolny zaczyna się z początkiem roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy siedem lat życia.

2. Minister W. R. i O. P. może na pewnych obszarach lub w poszczególnych miejscowościach opóźnić lub przyspieszyć rozpoczęcie obowiązku szkolnego o jeden rok; przyspieszenie obowiązku szkolnego nie może dotyczyć dzieci, które przed rozpoczęciem roku szkolnego nie kończą sześciu lat życia.

3. Obowiązek szkolny może być odraczany dla dzieci opóźnionych w rozwoju fizycznym lub umysłowym oraz dla tych, które z powodu warunków komunikacyjnych mają utrudniony dostęp do szkoły. Szczegółowe normy ustala rozporządzenie Ministra W. R. i O. P.

4. Mogą być przyjmowane do publicznych szkół powszechnych w miarę wolnych miejsc dzieci, które nie podlegają jeszcze obowiązkowi szkolnemu, a ukończyły sześć lat życia, jeżeli wykazą odpowiedni rozwój fizyczny i umysłowy.

Art. 8. Czas trwania obowiązku szkolnego dzieci anormalnych określa Minister W. R. i O. P. Dzieci te mogą być zwolnione od obowiązku szkolnego, o ile niema zorganizowanej dla nich szkoły specjalnej (art. 13).

Art. 9. Obowiązek szkolny wypełnia się przez pobieranie nauki: a) w publicznej szkole powszechnej, b) w innej szkole, c) w domu. Minister W. R. i O. P. określa warunki, na których nauka w innej szkole lub w domu uznana będzie za wypełnienie obowiązku szkolnego.

Art. 10. 1. Szkoła powszechna obejmuje zasadniczo siedmioletni kurs nauki.

2. W razie przedłużenia względnie skrócenia czasu trwania obowiązku szkolnego (art. 6 ust. 2) czas trwania nauki szkolnej ulega stosownej zmianie.

Art. 11. 1. Szkoła powszechna ma za zadanie dać na poziomie, odpowiadającym wiekowi i rozwojowi dziecka, potrzebne ogółowi obywateli jednolite podstawy wychowania i wykształcenia ogólnego oraz przygotowanie społeczno-obywatelskie z uwzględnieniem potrzeb życia gospodarczego.

2. W programie szkoły powszechnej rozróżnia się trzy szczeble: szczebel pierwszy obejmuje elementarny zakres wykształcenia ogólnego, szczebel drugi jest rozszerzeniem i pogłębieniem szczebla pierwszego, szczebel trzeci ma za zadanie przysposobienie młodzieży pod względem społeczno-obywatelskim i gospodarczym. Zagadnienia kulturalno-gospodarcze środowiska, w którym szkoła się znajduje, winny być uwzględniane w materiale naukowym wszystkich trzech szczebli.

Art. 12. Pod względem organizacyjnym rozróżnia się szkoły powszechne trzech stopni. Szkołą stopnia I-go jest szkoła, która realizuje pierwszy szczebel programowy wraz z najważniejszymi składnikami programowem szczebla drugiego i trzeciego; szkoła stopnia II-go realizuje pierwszy i drugi szczebel programowy wraz z najważniejszymi składnikami programowem szczebla trzeciego; szkoła stopnia III-go

realizuje wszystkie trzy szczeble programowe w pełnym zakresie.

2. Szkoła powszechna III-go stopnia realizuje pierwszy szczebel programowy w czterech pierwszych latach nauki, drugi szczebel programowy w piątym i szóstym roku nauki, trzeci szczebel programowy w siódmym — względnie w ośmioletniej szkole — w siódmym i ósmym roku nauki.

Art. 13. Wychowanie i kształcenie dzieci anormalnych odbywa się w zakładach i szkołach powszechnych specjalnych lub w oddziałach specjalnych przy szkołach powszechnych.

Art. 14. Publiczne szkolnictwo powszechne będzie tak zorganizowane, ażeby obywatele mieli możliwość kształcenia dzieci w szkołach możliwie najwyższego stopnia. Zasady zakładania szkół, ułożenia planu sieci szkolnej i sposób jego realizacji określa rozporządzenie Ministra W. R. i O. P.

III. Doksztalcenie. Art. 15. 1. Młodzież, która wypełni obowiązek szkolny, a nie uczęszcza do żadnej szkoły, podlega do 18 roku życia włącznie obowiązkowemu doksztalceniu.

2. Zadaniem doksztalcenia jest pogłębienie indywidualnego, społeczno-obywatelskiego wychowania i wykształcenia młodzieży w dostosowaniu do potrzeb życia gospodarczego i zawodu, w którym młodzież pracuje.

3. Doksztalcenie odbywa się bądź w szkołach i na kursach doksztalcących ogólnych, bądź w szkołach doksztalcących zawodowych (art. 26).

Art. 16. 1. Od obowiązkowego doksztalcenia zwolniona jest młodzież, dla której niema zorganizowanej ani odpowiedniej szkoły doksztalcącej zawodowej, ani ogólnej.

2. Od obowiązkowego doksztalcenia zwolnieni są ci, którzy po wypełnieniu obowiązku szkolnego ukończą co najmniej dwuletnią naukę w szkole, uznanej przez Ministra W. R. i O. P. za wystarczającą.

Art. 17. Młodzież w wieku powyżej lat 18 oraz dorośli będą mogli pogłębiać i rozszerzać swoje wykształcenie w szkołach i na kursach doksztalcących oraz przy pomocy innych instytucji oświaty pozaszkolnej — według zasad, jakie ustala rozp. Ministra W. R. i O. P.

Art. 18. W wypadkach, w których zdobycie wykształcenia poza szkołą jest możliwe, odpowiednio zorganizowany przez Ministra W. R. i O. P. system egzaminów pozwoli na uzyskanie takich uprawnień, jakie zapewniają świadectwa odpowiednich szkół.

IV. Szkolnictwo średnie ogólnokształcące. Art. 19. Szkoła średnia ogólnokształcąca ma za zadanie dać młodzieży podstawy pełnego rozwoju kulturalnego, przygotować ją do wzięcia czynnego udziału w życiu zorganizowanego

w ramach państwowych społeczeństwa oraz przygotować ją do studiów w szkołach wyższych.

Art. 20. 1. Szkoła średnia ogólnokształcąca jest sześciolletnia i składa się z czteroletniego gimnazjum i dwuletniego liceum.

2. Obok szkół, obejmujących gimnazjum i liceum, mogą być otwarte szkoły obejmujące tylko gimnazjum lub tylko liceum.

Art. 21. 1. Gimnazjum jest pod względem programowym w zasadzie jednolite i obejmuje naukę języka łacińskiego. Minister W. R. i O. P. może jednak tworzyć gimnazja bez nauki języka łacińskiego.

2. Program gimnazjum opiera się na drugim szczeblu programowym szkoły powszechnej i uwzględnia obok wykształcenia ogólnego praktyczne potrzeby życia.

Art. 22. 1. Liceum różniczkuje się pod względem programowym na wydziały, których podstawę dydaktyczną stanowią odpowiednio dobrane grupy przedmiotów.

2. Program liceum opiera się na programie gimnazjum i daje teoretyczno-naukowe przygotowanie do studiów w szkołach wyższych.

Art. 23. Do pierwszej klasy gimnazjum przyjmuje się kandydatów, którzy ukończyli co najmniej lat 12, do liceum kandydatów, którzy ukończyli co najmniej lat 16. Górną granicę wieku kandydatów ustala Minister W. R. i O. P.

V. Szkolnictwo zawodowe. Art. 24. Szkolnictwo zawodowe ma za zadanie przygotowanie wykwalifikowanych zawodowo pracowników dla życia gospodarczego przez teoretyczne i praktyczne kształcenie zawodowe z uwzględnieniem potrzebnego zakresu wykształcenia ogólnego oraz przez wychowanie społeczno-obywatelskie.

Art. 25. 1. Szkolnictwo zawodowe obejmuje szkoły i kursy zawodowe.

2. Szkoły zawodowe dzielą się na szkoły: a) doksztalcające, b) typu zasadniczego, c) przysposobienia zawodowego.

Art. 26. 1. Szkoły doksztalcające zawodowe dają młodzieży pracującej zawodowo, która wypełniła obowiązek szkolny i podlega obowiązkowemu doksztalcaniu (art. 15 i 16), niezbędne wiadomości zawodowe teoretyczne i pogłębienie wykształcenia praktycznego, otrzymywanego w warsztacie pracy zarobkowej.

2. Program szkół doksztalcających zawodowych, oparty bądź na pierwszym, bądź na drugim szczeblu programowym szkoły powszechnej, rozłożony jest zasadniczo na trzy lata. Minister W. R. i O. P. może zależnie od potrzeb zawodu skrócić lub przedłużyć czas ten o rok.

Art. 27. 1. Szkoły zawodowe typu zasadniczego dają przygotowanie zawodowe teoretyczne i praktyczne i dzielą się na szkoły stopnia: a) niższego, b) gimnazjalnego, c) licealnego.

2. Niezależnie od tych szkół organizowane są szkoły mistrzów i szkoły nadzorców.

Art. 28. Szkoły zawodowe stopnia niższego mają charakter wybitnie praktyczny. Program ich opiera się na pierwszym szczeblu programowym szkoły powszechnej i jest rozłożony zależnie od zawodu na 2 do 3 lat. Na pierwszy rok nauczania przyjmuje się zależnie od zawodu kandydatów, którzy w danym roku kalendarzowym kończą conajmniej 13 lub 14 lat życia.

Art. 29. 1. Szkoły zawodowe stopnia gimnazjalnego dają obok przygotowania praktycznego przygotowanie zawodowe teoretyczne oraz uwzględniają w potrzebnym zakresie wykształcenie ogólne.

2. Program ich opiera się na drugim szczeblu programowym szkoły powszechnej i zależnie od zawodu jest rozłożony na dwa do czterech lat. Dolną granicę wieku przyjmowania kandydatów, która nie może schodzić poniżej lat 13, określa Minister W. R. i O. P.

Art. 30. Szkoły zawodowe stopnia licealnego dają oprócz przygotowania praktycznego głębsze przygotowanie zawodowe teoretyczne oraz uwzględniają w odpowiednim zakresie wykształcenie ogólne. Program ich opiera się na programie gimnazjum ogólno-kształcącego, zależnie zaś od zawodu jest rozłożony na 2 do 3-ich lat. Na pierwszy rok nauczania przyjmuje się kandydatów, którzy w danym roku kalendarzowym kończą conajmniej 16 lat życia.

Art. 31. Szkoły mistrzów i szkoły nadzorców są przeznaczone dla wykwalifikowanych rzemieślników i pracowników przemysłowych lub technicznych i dają rozszerzenie wiedzy zawodowej. Przyjmuje się do nich osoby, które złożyły egzamin czeladniczy lub posiadają inne przygotowanie, uznane przez Ministra W. R. i O. P. za wystarczające, oraz odbyły następnie 3-letnią praktykę zawodową.

Art. 32. Szkoły przysposobienia zawodowego są przeznaczone dla absolwentów wszystkich szkół wszelkich stopni i dają elementy wiedzy zawodowej dla wprowadzenia w zawód. Szkoły te są roczne.

Art. 33. 1. Dolna granica wieku przyjęcia do szkół zawodowych stopnia niższego i gimnazjalnego może być dla poszczególnych kandydatów obniżona o rok, jeżeli wynosi nie mniej, niż 14 lat.

2. Minister W. R. i O. P. ustala górną granicę wieku przyjmowania kandydatów do wszelkich szkół zawodowych typu zasadniczego.

3. Minister W. R. i O. P. po wysłuchaniu opinii ministrów, zainteresowanych w zakresie ich ustawowo określonych właściwości, może w drodze rozporządzenia uzależnić przyjęcie kandydatów do poszczególnych szkół typu zasadniczego oraz szkół przysposobienia zawodowego od odbycia uprzed-

niej praktyki zawodowej. Minister W. R. i O. P. po wysłuchaniu opinii ministrów, zainteresowanych w zakresie ich ustawowo określonej właściwości, może w drodze rozporządzenia również uzależnić wydanie świadectwa ukończenia tych szkół od odbycia praktyki zawodowej poszkolnej.

Art. 34. Kursy zawodowe przeznaczone są dla osób, specjalizujących się w pewnych działach danego zawodu. Czas trwania kursów zależy od potrzeb danej specjalności.

VI. Kształcenie kandydatów na nauczycieli.
Art. 35. Kształcenie kandydatów na nauczycieli ma na celu przygotowanie pracowników, posiadających potrzebną do spełniania zawodu nauczycielskiego wiedzę oraz przygotowanie pedagogiczne i społeczno-obywatelskie.

A. *Wychowawczynie przedszkoli.* Art. 36. 1. Kształcenie kandydatek na wychowawczynie przedszkoli odbywa się:

- a) w 4-letnich seminarjach dla wychowawczyń przedszkoli,
- b) w 2-letnich liceach dla wychowawczyń przedszkoli.

2. Na I rok nauczania seminarjum przyjmuje się kandydatki, które w danym roku kalendarzowym kończą co najmniej lat 13, na pierwszy rok liceum — kandydatki, które ukończyły co najmniej lat 16. Górną granicę wieku kandydatek określa Minister W. R. i O. P.

Art. 37. 1. Program seminarjum dla wychowawczyń przedszkoli opiera się na drugim szczeblu programowym szkoły powszechnej, program liceum opiera się na programie gimnazjum.

2. Program seminarjum i liceum obejmuje, wykształcenie ogólne, przygotowanie społeczno-obywatelskie i pedagogiczne oraz praktykę pedagogiczną.

Art. 38. Minister W. R. i O. P. określa czas trwania i organizację praktyki pedagogicznej uczennic seminarjów i liceów dla wychowawczyń przedszkoli; praktyka ta odbywa się w przedszkolach, istniejących z reguły przy tych zakładach i w innych przedszkolach.

B. *Nauczyciele szkół powszechnych.* Art. 39. 1. Kształcenie kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych odbywa się:

- a) w 3-letnich liceach pedagogicznych,
- b) w 2-letnich pedagogjach.

2. Na pierwszy rok nauczania liceum pedagogicznego przyjmuje się kandydatów, którzy ukończyli co najmniej lat 16, na pierwszy rok pedagogjum kandydatów, którzy ukończyli co najmniej 18 lat. Górną granicę wieku kandydatów określa Minister W. R. i O. P.

Art. 40. 1. Program liceum pedagogicznego opiera się na programie gimnazjum, program pedagogjum na programie liceum ogólno-kształcącego.

2. Program liceum pedagogicznego i pedagogjum obejmuje wykształcenie ogólne, przygotowanie społeczno-obywa-

telskie. wykształcenie pedagogiczne oraz praktykę pedagogiczną.

3. Program pedagogjum uwzględnia nadto specjalizację w zakresie obranych grup przedmiotów.

Art. 41. Minister W. R. i O. P. określa czas trwania i organizację praktyki pedagogicznej uczniów tych zakładów; praktyka ta odbywa się w szkołach powszechnych, istniejących z reguły przy tych zakładach (szkoły ćwiczeń), i w innych publicznych szkołach powszechnych.

Art. 42. Dla umożliwienia młodzieży zamiejscowej uczenia się w liceach pedagogicznych i pedagogjach będą przy tych zakładach z reguły organizowane internaty.

Art. 43. Przygotowanie nauczycieli szkół powszechnych do nauczania w szkołach specjalnych odbywa się w zakładach i na kursach rocznych lub dwuletnich.

C. *Nauczyciele szkół średnich ogólnokształcących, seminarjów i liceów dla wychowawczyń przedszkoli, liceów pedagogicznych i pedagogów.* Art. 44. 1. Przygotowanie nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących, seminarjów i liceów dla wychowawczyń przedszkoli, liceów pedagogicznych i pedagogów obejmuje wykształcenie w zakresie obranej dziedziny wiedzy (umiejętności), przygotowanie społeczno-obywatelskie, wykształcenie pedagogiczne oraz praktykę pedagogiczną.

2. Kształcenie w zakresie obranej dziedziny wiedzy (umiejętności) odbywa się w szkołach wyższych na zasadach, jakie określa rozporządzenie Ministra W. R. i O. P. W razie braku odpowiednich szkół wyższych kształcenie odbywa się w sposób określony przez Ministra W. R. i O. P.

3. Po ukończeniu kształcenia w zakresie obranej dziedziny wiedzy odbywa się kształcenie pedagogiczne na kursach pedagogicznych conajmniej rocznych, przyczem dla kandydatów na nauczycieli przedmiotów pedagogicznych czas ten może być skrócony. Kursy pedagogiczne mogą być organizowane przy szkołach wyższych lub oddzielnie.

4. Przygotowanie społeczno-obywatelskie, odbywa się bądź na studjum, przewidzianem w art. 52 ust. 2, bądź na kursach pedagogicznych.

5. Minister W. R. i O. P. określa czas trwania i organizację praktyki pedagogicznej. Praktyka ta odbywa się w szkołach, wymienionych w ustępie pierwszym, bądź związanych z kursami pedagogicznymi (ust. 3), bądź nie związanych.

D. *Nauczyciele szkół zawodowych.* Art. 45. 1. Przygotowanie nauczycieli przedmiotów zawodowych oraz prowadzących praktyczną naukę zawodu nauczycieli i instruktorów obejmuje wykształcenie zawodowe i praktykę zawodową, przygotowanie społeczno-obywatelskie, wykształcenie pedagogiczne i praktykę pedagogiczną.

2. Kształcenie zawodowe kandydatów na nauczycieli przedmiotów zawodowych odbywa się:

a) dla szkół doksztalających zawodowych i szkół zawodowych stopnia niższego — w odpowiednich szkołach zawodowych stopnia licealnego,

b) dla szkół zawodowych stopnia gimnazjalnego i licealnego — w szkołach wyższych, na zasadach, jakie określa rozporządzenie Ministra W. R. i O. P., wydane po wysłuchaniu opinii zainteresowanych ministrów,

c) jeżeli chodzi o zawody, dla których niema szkół stopnia licealnego (pkt. a) lub szkół wyższych (pkt. b), w sposób, oznaczony przez Ministra W. R. i O. P. po wysłuchaniu opinii zainteresowanych ministrów.

3. Kształcenie zawodowe kandydatów na nauczycieli, prowadzących naukę praktyczną zawodu w szkołach doksztalających zawodowych oraz w szkołach zawodowych stopnia niższego, gimnazjalnego i licealnego, odbywa się w zakładach, oznaczonych przez Ministra W. R. i O. P. po wysłuchaniu opinii zainteresowanych ministrów.

4. Kształcenie zawodowe kandydatów na instruktorów odbywa się:

a) w szkołach zawodowych stopnia gimnazjalnego,

b) w szkołach mistrzów lub w szkołach nadzorców.

5. Minister W. R. i O. P. po wysłuchaniu opinii zainteresowanych ministrów określa czas trwania i organizację praktyki zawodowej zarówno dla kandydatów na nauczycieli przedmiotów zawodowych, jak również dla kandydatów na nauczycieli i instruktorów, prowadzących praktyczną naukę zawodu.

6. Przygotowanie społeczno-obywatelskie kandydatów na nauczycieli i instruktorów, odbywa się bądź na studjum, przewidzianem w art. 52 ust. 2, bądź na kursach pedagogicznych.

7. Kształcenie pedagogiczne kandydatów na nauczycieli i instruktorów odbywa się na kursach pedagogicznych, przy czem dla kandydatów, kształconych w szkołach mistrzów lub w szkołach nadzorców, będą z kursami pedagogicznymi połączone kursy uzupełniające wykształcenie ogólne.

8. Minister W. R. i O. P. określa czas trwania i organizację praktyki pedagogicznej.

Art. 46. 1. Kształcenie kandydatów na nauczycieli przedmiotów pomocniczych, ściśle związanych z zawodem, odbywa się według zasad, wskazanych w art. 45 dla kandydatów na nauczycieli przedmiotów zawodowych, przy czem jednak zależnie od decyzji Ministra W. R. i O. P. praktyka zawodowa może nie być wymagana.

2. Kształcenie tych kandydatów może się odbywać również w sposób przepisany dla kształcenia kandydatów na nauczycieli tych samych przedmiotów w szkołach ogólnokształcących, a mianowicie:

a) dla szkół zawodowych stopnia niższego i dla szkół doksztalających zawodowych w sposób, określony w art. 39—41;

b) dla szkół zawodowych stopnia gimnazjalnego i licealnego w sposób, określony w art. 44.

3. Kandydaci, wymienieni w ustępie drugim, kształcą się nadto dodatkowo na specjalnych kursach, wprowadzających w zagadnienia szkolnictwa zawodowego.

Art. 47. Kształcenie kandydatów na nauczycieli przedmiotów pomocniczych, nie związanych bezpośrednio z zawodem, odbywa się w sposób, przewidziany w art. 46 ust. 2 i 3.

Art. 48. Minister W. R. i O. P. określa, który ze sposobów kształcenia, wymienionych w art. 45 i 46, odnosi się do kształcenia kandydatów na nauczycieli i instruktorów szkół przysposobienia zawodowego, szkół mistrzów i szkół nadzorców.

E. Dalsze kształcenie nauczycieli czynnych. Art. 49. Dla wychowawczyń przedszkoli oraz dla nauczycieli czynnych w szkołach powszechnych, średnich ogólnokształcących, w szkołach zawodowych, seminarjach i liceach dla wychowawczyń przedszkoli, liceach pedagogicznych i pedagogach oraz dla instruktorów czynnych w szkołach zawodowych będą organizowane celem umożliwienia dalszego kształcenia się osobne zakłady i kursy.

VII. Szkoły wyższe. Art. 50. 1. Szkoły wyższe dzielą się na akademickie i nieakademickie.

2. Organizację szkół akademickich określa osobna ustawa ze zmianami, wynikającą z postanowień art. 51 i 52 niniejszej ustawy.

3. Organizację szkół nieakademickich określają statuty, zatwierdzone przez Ministra W. R. i O. P.

Art. 51. 1. W szkołach wyższych studjować mogą w charakterze studentów zwyczajnych absolwenci liceów ogólnokształcących, liceów dla wychowawczyń przedszkoli i liceów pedagogicznych oraz szkół zawodowych stopnia licealnego, którzy wykażą się świadectwem, kwalifikującym do studjów w szkołach wyższych, jako też osoby, które uzyskały także świadectwa na podstawie egzaminu.

2. Rozporządzenie ministra W. R. i O. P. wskażą, do jakich szkół wyższych i na jakie wydziały dają wstęp świadectwa, wymienione w ustępie pierwszym, oraz określą potrzebne egzaminy uzupełniające.

3. O ile zajdzie potrzeba ściślejszego doboru kandydatów do szkół wyższych spośród osób, posiadających warunki, wymienione w ustępie pierwszym, Minister W. R. i O. P. określa sposób postępowania.

Art. 52. 1. Dla studentów szkół wyższych będzie zorganizowane studjum w zakresie obrony technicznej Państwa i nauki obywatelstwa oraz sprawności fizycznej.

2. Studjum to będzie tworzone bądź przy szkołach wyższych, bądź oddzielnie, na zasadach, jakie ustala rozporządzenie Ministra W. R. i O. P.

Postanowienia przejściowe. Art. 53. 1. Organizacja szkolnictwa, przewidziana w niniejszej ustawie, wprowadzona będzie w życie w odniesieniu do szkół powszechnych, średnich ogólnokształcących, zawodowych, seminarjów dla wychowawczyń przedszkoli, liceów pedagogicznych i pedagogów najdalej w ciągu sześciu lat od dnia wejścia w życie ustawy.

2. Minister W. R. i O. P. określa w drodze rozporządzenia sposób przekształcenia, względnie likwidacji szkół, nie odpowiadających ustrojowi, wprowadzonemu niniejszą ustawą; likwidacja takich szkół winna być zakończona najdalej w przebiegu 6 lat od dnia wejścia w życie niniejszej ustawy.

3. W istniejących w chwili wejścia w życie ustawy niniejszej seminarjach nauczycielskich wstrzymuje się przyjmowanie kandydatów na pierwszy kurs.

Art. 34. 1. Przy wprowadzaniu ustroju szkolnictwa, przewidzianego w niniejszej ustawie, należy zapewnić młodzieży, uczęszczającej do szkół, możliwość dokończenia nauki w odpowiednich szkołach w takim okresie czasu, jaki w chwili przyjęcia ucznia był przewidziany dla danych szkół, jako normalny czas trwania nauki.

2. Świadectwa, uzyskane w okresie przejściowym, zachowują takie uprawnienia, jakie dawały przed wejściem w życie ustawy.

Art. 55. Niezależnie od uprawnień, nadanych Ministrowi w poszczególnych artykułach niniejszej ustawy, Minister W. R. i O. P. ma prawo wydawać w drodze rozporządzeń przepisy wykonawcze, uzgadniające i przejściowe, które okażą się niezbędne dla wprowadzenia w życie nowego ustroju szkolnictwa i przystosowania do niego dotychczasowych przepisów ustawowych.

Postanowienia końcowe. Art. 56. Wszędzie tam, gdzie ustawa niniejsza nadaje uprawnienia Ministrowi W. R. i O. P., wchodzi w jego uprawnienia inni ministrowie w stosunku do szkolnictwa, podlegającego ich kompetencji na mocy osobnych ustaw. Uprawnienia te ministrowie wykonywają w porozumieniu z Ministrem W. R. i O. P.

Art. 57. 1. Postanowienia ustawy niniejszej nie dotyczą szkół artystycznych; ustrój ich określa rozporządzenie Ministra W. R. i O. P.

2. Ustawa niniejsza nie dotyczy szkół, organizowanych dla celów wojskowych, bezpieczeństwa publicznego, straży granicznej oraz szkół rolniczych, podlegających kompetencji Ministra Rolnictwa.

Art. 58. Wykonanie niniejszej ustawy porucza się Ministrowi W. R. i O. P., oraz innym ministrom we właściwym każdemu z nich zakresie działania w porozumieniu z Ministrem W. R. i O. P.

Art. 59. 1. Ustawa niniejsza wchodzi w życie z dniem 1 lipca 1932 r.

2. Przepisy niniejszej ustawy, o ile dotyczą szkolnictwa ogólnokształcącego oraz zawodowego wszelkich typów i stopni, nie obowiązują na obszarze województwa śląskiego.

3. Z chwilą wejścia w życie niniejszej ustawy tracą moc obowiązujące wszelkie sprzeczne z nią przepisy ustawowe, między innymi część druga zdania pierwszego (zaczynająca się po myślniku) i zdanie drugie art. 2 oraz zdanie drugie ustępu pierwszego art. 85 ustawy z dnia 13 lipca 1920 r. o szkołach akademickich (Dz. U. R. P. Nr. 72, poz. 494) w brzmieniu, nadanem jej ustawą z dnia 16 lipca 1924 r. (Dz. U. R. P. Nr. 2 z r. 1925, poz. 10).

4. W przypadkach, w których przewidziano wydanie rozporządzeń przez Ministra W. R. i O. P., przepisy dotychczasowe zachowują moc obowiązującą w charakterze rozporządzeń do czasu zastąpienia ich nowymi rozporządzeniami.

ZOFJA WAJCMANOWA

Organizacja szkolnictwa i podstawy teoretyczne reformy szkolnej w Z.S.S.R.

Ze szkolnictwem rosyjskiem, jego ustrojem i formami miałam możność zapoznania się w ciągu mego pobytu na VII. Międzynarodowym Zjeździe Psychotechnicznym w Moskwie, ponieważ wraz z częścią delegacji polskiej byłam na konferencji w Ministerstwie Oświaty oraz zwiedzałam szkoły. Krótki jednak pobyt z jednej strony i prace Zjazdu z drugiej, utrudniały zwiedzanie szkół i głębsze wniknięcie w dokonywaną obecnie reformę szkolnictwa,

Rozpocznę od organizacji. Na wstępie zaznaczyć muszę, że rzeczą niezmiernie trudną jest ustalenie prac już zrealizowanych i tego, co narazie zawarte jest tylko w ustawach, względnie w projektach ustaw. Albowiem szkolnictwo sowieckie przechodzi teraz okres tak wielkich zmian i reform, iż niektóre dziedziny, nieuregulowane dotąd ustawowo, opierają się tylko na ogólnych wytycznych, w oczekiwaniu sfinalizowania całkowitej reformy. Dla przykładu przytoczę sprawę samorządu szkolnego, istniejącego narazie tylko w formie projektu, który dopiero w najbliższej przyszłości będzie zatwierdzony przez władze. Nie bacząc jednak na tę opóźnioną pracę, władze wprowadzają już w bieżącym roku reformę szkolną, a dopiero następne lata winny dać jej pogłębienie i udoskonalenie.

Szkolnictwo rosyjskie obejmuje 7-letnie powszechne nauczanie, poczynając od ukończonego 8-go roku życia. Do tego

okresu istnieją dla dzieci żłóbki (w wieku do 3-ich lat) i przedszkola (od 3-ich do 7-miu lat), pozatem tak zw. „A” klasy dla dzieci w wieku 7-miu lat. Ilość jednak żłóbków, przedszkoli i klas „A” jest jeszcze w chwili obecnej stosunkowo tak niewielka, iż tylko nieznaczny odsetek dzieci do nich uczęszcza. Co zaś dotyczy szkoły dla dzieci w wieku od 8-miu do 15-tu lat, czyli tak zw. siedmiolatek, jak ją w skróceniu nazywają i która odpowiada naszym szkołom powszechnym, jest to szkoła obowiązująca wszystkie dzieci bez wyjątku. Pod tym względem istnieje przymus szkolny. Do b. r. istniała jeszcze znaczna ilość szkół 4-oddziałowych, obecnie szkół tych coraz mniej. Władze sowieckie twierdzą, iż uda im się na obszarze całego państwa przekształcić pozostałe 4-oddziałowe szkoły na 7-oddziałowe i w ten sposób urzeczywistnić ideę 7-letniego powszechnego nauczania. Jest rzeczą wątpliwą, czy reforma ta będzie urzeczywistniona w tak krótkim czasie. Tu jednak jeszcze raz zaznaczamy, iż celem niniejszego artykułu jest przedstawienie zasad, na których oparta jest obecna reforma szkolnictwa w Z. S. S. R., a nie zobrazowanie faktycznego stanu szkolnictwa.

Uderza nas, iż przymus faktycznego nauczania obejmuje dzieci dopiero od 8-go roku życia. Sądzę, że nie warunki fizjologiczne, t. j. późniejsze dojrzewanie dzieci w krajach północnych, zadecydowały o tym stanie rzeczy. Kierowano się prawdopodobnie pobudkami politycznymi, a mianowicie, że starsze piecko (a dzieci w siedmiolatce zostają do ukończonego 15-go roku życia) łatwiej poddają się wpływow agitacji politycznej, którą szkoła uprawia na wielką skalę. Po ukończeniu „siedmiolatki” młodzież ma drogę otwartą do dalszych studjów; nauka na wszystkich stopniach jest bezpłatna, poczynając od żłóbków, kończąc na uniwersytetach. Po ukończeniu „siedmiolatki” młodzież decyduje o swoim przyszłym zawodzie przy pomocy poradni psychotechnicznych. Następne zakłady naukowe, zw. „technikami”, opierają się na następujących zasadach organizacyjnych: 1) dają wykształcenie zawodowe, 2) uwzględniają daleko posuniętą specjalizację, 3) nauka trwa w nich od 2-ich do 3-ich lat, 4) łączą naukę w szkole zawodowej z jednoczesną pracą we fabryce. Postaram się zanalizować poszczególne zasady. Każde dziecko obowiązane jest po dojsściu do lat 15 obrać sobie zawód, z czego wynika, że przymus szkolny w teorii obejmuje również technikum. W danej chwili jednak spora ilość młodzieży kończy już na stopniu „siedmiolatki”. Technikum, odpowiadające poniekąd naszemu gimnazjum wyższemu, jest ogromnie zróżnicowane; istnieją: technikum mechaniczne, elektrotechniczne, chemiczne, medyczne, farmaceutyczne, pedagogiczne, handlowe, agronomiczne i t. d. W okresie uczęszczania do technikum młodzież nie tylko się uczy, lecz jednocze-

śnie pracuje we fabrykach pokrewnych zawodów. Stosunek godzin nauki do godzin pracy stanowi 1:1. Jest to okres wielkiego wysiłku fizycznego ze strony młodzieży, która często już o godz. 6-tej staje przy warsztacie we fabryce, w drugiej zaś połowie dnia zajmuje się studjowaniem książki. Po ukończeniu technikum, około 18-go roku życia każdy absolwent jest specjalistą w danym zawodzie, czyli, jak go w skróceniu nazywają, „specem”, a więc technikiem, pomocnikiem aptekarza, felczerem, agronomem, mierniczym, nauczycielem. Wstępując do wyższego zakładu naukowego, może zdobyć wyższe kwalifikacje w swoim zawodzie i zostać inżynierem, lekarzem i t. p. Wyższe zakłady naukowe posiadają rozgałęzioną sieć wydziałów wszelkiego rodzaju, z których każdy stanowi autonomiczną jednostkę, czyli jest samodzielnym wyższym zakładem naukowym, a specjalizacja sięga tak daleko, że niema już dziś mowy o wstąpieniu na medycynę, można tylko obrać sobie n. p. wydział medyczno-sanitarny, medyczno-pedagogiczny i t. p. Nie mogę ustalić dokładnie, ile lat trwa nauka w tych wyższych zakładach naukowych, przeważnie kurs nauki trwa do 3-ch lat i nie daje ogólnego uniwersyteckiego wykształcenia w naszym pojęciu.

A teraz wróćmy do „siedmiolatki”. Reforma szkolnictwa, o której w wstępie mówiliśmy, nosi nazwę politechnizacji szkół. Politechnizmem nazywa Marks zaznajamianie się z ogólnymi naukowymi zasadami całej produkcji przemysłowej, Aby zrozumieć zasady produkcji wogóle, należy teoretycznie i praktycznie zapoznać się z głównymi gałęziami wytwórczości. Sama teoria nie wystarcza, będzie to forma bez treści. Należy więc zaznajamiać się z wytwórczością praktycznie, co jednak nie może być opanowane w obrębie szkoły. Nawet najlepiej urządzona pracownia i warsztaty spaczają ideę produkcji, nie dają całokształtu, nie zaznajamiają z organizacją i w najlepszym wypadku będzie to przygotowaniem do rzemiosła, a nie produkcji fabrycznej. Prawdziwą produkcję znaleźć można tylko w przedsiębiorstwach tego rodzaju, jakimi są fabryki w miastach a gospodarstwa rolne („sowchozy” i „kolchozy”) na wsi. Opierając się na tych przesłankach, władze szkolne doszły do wniosku, iż każdą szkołę złączyć należy z jakimś ogniskiem produkcji, z fabryką, „sowchozem” lub „kolchozem”. Poszczególne przedsiębiorstwo posiada prócz swoich cech specyficznych także i cechy ogólne wytwórczości. Zaznajomienie się z jednym i drugim stanowi cel szkoły. Przedsiębiorstwo macierzyste jest soczewką, w której skupiają się wszystkie zasady produkcji, jakoteż zasady życia ekonomicznego. Jednak celem tej reformy nie jest zaznajomienie się li tylko z techniką danego warsztatu pracy; cel jest znacznie szerszy: chodzi o poznanie ogólnych zasad produkcji i ogólnych praw życia społecznego i ekonomicznego.

Praktycznie idea politechnizacji szkół wygląda w sposób

następujący: starsze oddziały, a mianowicie 5-ty, 6-ty i 7-my biorą bezpośredni udział w pracy tej fabryki, do której szkołę przydzielono. W miastach istnieją 3 rodzaje przedsiębiorstw, które uznano za stosowne do celów politechnizacji szkół: a) fabryki metalurgiczne, b) tkackie, c) chemiczne. Ilość godzin, które młodzież spędza we fabrykach, wynosi 10—14 w 5, 6 i 7 oddziale na dekadę¹⁾, przyczem ogólna suma godzin pracy szkolnej w dekadzie dochodzi do 32-ch godzin. Godziny te są przeznaczone bądź na pracę bezpośrednią przy warsztatach, bądź na zaznajamianie się ogólne z życiem fabryki, jej ustrojem, pracą kulturalną i t. p. Obok tego istnieją pracownie szkolne, w których praca zorganizowana jest na wzór tego, co uczniowie widzieli we fabryce. Pracownia jest więc organem pomocniczym fabryki, wykonywując dla niej pewne zamówienia. Laboratoria zaś istniejące przy szkołach badają materiał, który stanowi podstawę produkcji danej fabryki oraz konstrukcję i budowę maszyn i narzędzi. Laboratorium staje się czynnikiem, w którym praktyka łączy się z teorią w jedną całość. W jednej ze szkół, przydzielonej do fabryki metalurgicznej, 6-ty oddział podjął tego roku następującą pracę z odwiedzin fabryki, obejrzał tam maszyny, które fabryka produkuje, otrzymał zamówienie na wykonanie w swojej pracowni części maszyn łatwych do wykonania na warsztatach szkolnych; w laboratorium, znajdującem się w sąsiedniej sali, dokonał rozkładu maszyny na części i w ten sposób praca teoretyczna i praktyczna zespoliła się w jedną całość. Idea politechnizacji oparta jest na poglądzie, iż istnieją 4 podstawy dziedziny, z którymi młodzież musi się zapoznać: elektryfikacja, produkcja oparta na mechanice, produkcja oparta na procesach chemicznych i podstawy agronomji, ponieważ Z. S. S. R. jest w znacznym stopniu krajem rolniczym. Uczniowie szkół miejskich poznają we fabryce macierzystej pierwsze trzy dziedziny, wiadomości z dziedziny agronomji wymagają kontaktu ze wsią i stąd plan ciągłego roku szkolnego z wykorzystaniem miesięcy letnich. W okresie letnim praca kształcąca łączy się z wypoczynkiem, przeniesienie młodzieży wiejskiej na wieś ma na celu zacieśnienie więzów pomiędzy młodzieżą miejską a włościanstwem oraz względy higieniczne. Przerwa w nauce winna wtedy mieć miejsce 4 razy do roku po 5 dni. Młodzież wiejska zaś ma możliwość zapoznania się z procesami mechanicznymi i elektryfikacją w tak zw. M. T. S. (maszynno-traktornyja-stancji), w których znajdują się maszyny rolnicze przydzielane z tych stancji do kolchozów i sowchozów, tu przechowywane i naprawiane.

Zobaczmy teraz, jak w praktyce wygląda politechnizacja. Program zbudowany jest koncentrycznie; już 5-ty oddział

¹⁾ Dekada obejmuje cztery dni pracy, jeden dzień wypoczynku, powtórzone dwa razy.

w programie ma umieszczone zaznajomienie się; a) z produkcją drzewa i b) z produkcją metalową, c) energią elektryczną, d) hudownictwem; oddziały 6-ty i 7-my zgłębiają te wiadomości. Dla przykładu weźmy produkcję metalową. Pierwsze zajęcie oddziału 5-go odbywa się w szkole przy pomocy przedstawiciela fabryki i w obecności nauczycieli fizyki i nauk społecznych. Omawia się, jakie wyroby metalowe mają zastosowanie w życiu, co produkujemy wogóle, a co w danej fabryce. Dalej przechodzi się do zagadnień ogólno-ekonomicznych, a więc jaką rolę odgrywa metal w gospodarce społecznej, jaki plan produkcji metalowej opracowała piatiletka, później przechodzi się do górnictwa, do tego, skąd dana fabryka otrzymuje metal i wreszcie, co piatiletka przewiduje dla danej fabryki.

Dalsze zajęcie odbywa się w fabryce przy warsztacie, tu młodzież określa, jakimi narzędziami pracują dane warsztaty, jak transportuje się surowce na obszarze fabryki, na czym polega organizacja pracy, rola robotnika, majstra, inżyniera i brygady, jak się kontroluje i oblicza pracę i dokąd kieruje się produkcję danego warsztatu. Zaznajamianie się z tym warsztatem staje się wzorem do zorganizowania pracy w własnych warsztatach szkolnych i z kolei zajęcia polegają na określeniu tego, co się będzie robiło i jak się racjonalnie zorganizuje pracę. Ustala się dokładnie, co we własnym warsztacie zrobić można i zawiera umowę z robotnikami fabryki na dostawę tych części. Młodzież przeprowadza równoległe doświadczenie pod kierunkiem nauczyciela fizyki i chemii w laboratorium. Na zakończenie sumuje się wyniki roboty, porównuje produkcję swoją z produkcją wykwalifikowanych robotników, ustala przyczyny braków i t. p.

Przy takiej organizacji pracy szkolnej rozumiemy, iż fizyk, chemik, a nawet przyrodnik i geograf znajdują zawsze tematy i zagadnienia ściśle łączące się z wykonywaną pracą, łącząc teoretyczne z praktycznymi. W ten sposób w myśl zasad jej twórców, szkoła, praca i życie, stają się jedną nierozzerwalną całością. Z kolei nasuwa się zagadnienie, jak wygląda nauczanie innych przedmiotów. n. p. języka ojczystego lub obcego? Tu trzeba już na wstępie zaznaczyć, że szkoła obowiązkowo dać winna wiadomości faktyczne, tak, by każdy kończący ją poprawnie czytał i pisał oraz znał podstawy matematyki, słowem, otrzymał podstawy wiedzy ogólnej. Zagadnienie to widocznie stanowi bolączkę szkolnictwa, które wstąpiło na drogę politechnizacji, o czym najbardziej świadczą liczne artykuły, spotykane na łamach prasy pedagogicznej a nawet ogólnej.

Dla wyjaśnienia tej kwestji zaznaczę, że program politechnizacji dotyczy właściwie oddziałów starszych 5, 6, 7, a nie pierwszych czterech. W oddziałach starszych zresztą pozostawiono też znaczną ilość godzin na przedmioty ogólne.

Nauczanie tych przedmiotów, o ile zdołałam w czasi wizytacji szkół ustalić, prowadzone jest metodą projektów. System daltoński został bądź zarzucony, bądź też częściowo stosowany przy metodzie projektów. Znowu odżyło pojęcie klasy jako jednostki — i podział dnia szkolnego na godziny. Metoda projektów, według Stevensona, „zmierza do tego, by przedstawić dane zagadnienie w sytuacjach, nie różniących się zasadniczo od sytuacji życiowych, oraz aby rozwijać umiejętność praktycznego rozwiązywania takich zagadnień”. Jest więc rzeczą zrozumiałą, iż metoda projektów jest w danej chwili najbardziej stosowną dla szkolnictwa sowieckiego, wstępującego na drogę politechnizacji.

Jako przykład przytoczę fakt następujący. W związku z tendencją do zaktualizowania wypisów i książek do czytania, wyłonił się pomysł wydawania ich w postaci miesięcznika rozsyłanego do szkół, gdzie narówni z materiałem literackim stałym, młodzież opracowuje materiał, dotyczący chwili obecnej, zagadnień politycznych i ekonomicznych. Podręczniki te uwzględniają też zasadę regionalizmu. Jeżeli teraz jeszcze dodam, że na jednej z lekcji, na której byłam obecna, młodzież 4-go oddziału czytała pismo dla młodzieży i opracowywała program ekonomiczny, ogłoszony przez władze szkolne w czerwcu ub. r., to zrozumiemy, że jest to sui generis zastosowanie metody projektów w nauczaniu. Program zaś języków obcych podkreśla, że nie na bajeczkach i opisach przyrody ma młodzież uczyć się obcego języka, lecz na tym materiale, który opracowuje się na innych lekcjach. Niekoniecznie części ciała i przedmioty otaczające dziecko w klasie winny być pierwszymi wyrazami w słowniku dziecka. Zresztą program szkolny b. r. wyraźnie zrywa z tendencją programu lat ubiegłych i odrzuca pogląd, jakoby materiał pierwszych lat nauczania musiał być koniecznie ograniczony w przestrzeni i zredukowany do tego jedynie, co dziecko wokoło siebie widzi.

Kontakt z przedsiębiorcami winien nasunąć wiele „projektów” jako tematów do lekcji języka ojczystego, ponieważ młodzież zaznajomić się winna nie tylko z produkcją, ale i z życiem fabryki, zagadnieniami zawodowymi, organizacyjnymi, a wreszcie z pracą kulturalną danej fabryki.

Tak w ogólnych zarysach przedstawia się politechnizacja szkół. A teraz jeszcze na zakończenie kilka słów o ustroju władz szkolnych i o samorządzie.

Prócz kierownika istnieje w każdej szkole rada szkolna, składająca się z przedstawicieli rodziców, robotników fabryki macierzystej, przedstawicieli organizacji zawodowych oraz nauczycieli i dzieci. Trzecim organem szkolnym jest rada oświatowa, składająca się z pedagogów, niekoniecznie w danej szkole pracujących. W radach szkolnych odsetek

nauczycieli spadł z 80% do 30% ogólnej liczby członków, nauczycielstwo przeważnie należy do rady oświatowej. Praca na terenie szkół uchodzi w danej chwili za najbardziej ważną i zaszczytną dziedzinę pracy kulturalnej. Wiele więc osób poświęca jej chwile wolne od pracy zawodowej, a ambicją każdego kierownika jest pozyskanie do swojej szkoły osób tego rodzaju.

Ilość dzieci zasiadających w radach szkolnych waha się od jednego do czterech, w zależności od rozmiaru szkoły. Przedstawiciele dzieci są obierani na ogólnych zebraniach i tworzą kontakt pomiędzy młodzieżą a dorosłymi. Z drugiej strony dorośli znajdują się i w organizacjach młodzieży. Są to organizacje samorządowe. Na wstępie już wskazywaliśmy, że ustawa samorządowa istnieje narazie tylko w formie projektu. Rzecz zrozumiała: politechnizacja szkół musiała obalić dawne organizacje samorządowe; według nowego projektu samorząd, który przedtem dotyczył spraw ściśle szkolnych, obejmuje teraz pracę młodzieży na terenie znacznie szerszym. Jednak pierwsze cztery oddziały utrzymały dawny zakres samorządowy. Otrzymały tylko nową formę, którą posiadają w myśl projektu i wyższe oddziały i z którą spotykamy się na każdym kroku życia sowieckiego. Jest to podział większych grup społecznych w szkole, n. p. klasa dzieli się na „brygady”, składające się z 5 do 6 ewentualnie 7 dzieci. Brygady tworzą się jak gdyby spontanicznie. Pod tym względem oddział pierwszy, w którym dzieci się nie znają, stanowi wyjątek i sam nauczyciel dzieli tę klasę na brygady. Każda brygada obiera sobie „brygadjera”, wszyscy brygadjerzy danej klasy stanowią „radę brygadjerów” i wybierają z pośród siebie starszego.

Każda „brygada” stanowi pewną całość, która wspólnie pracuje. Podczas czytania gazety n. p., dzieci w łonie każdej brygady wyjaśniają sobie nawzajem pewne części programu rządowego, aby potem omówić ten program wspólnie dla całej klasy. Poza tem każda z brygad ma ściśle wyznaczony odcinek pracy typowo samorządowej, istnieją więc brygady: a) gospodarcze, b) sanitarne, c) kulturalne i c) obrachunkowe.

Na jedej z lekcji opracowywane były właśnie te zasady samorządowe i ustalono obowiązki poszczególnych brygad. Treść ich przytaczam według kartek, otrzymanych od dzieci.

Brygada gospodarcza: sprawdza, kto przyniósł pióra i ołówki, rozlewa atrament, rozdaje zeszyty, teczki, dba o całość ławek.

Sanitarna: sprawdza czystość rąk, uszu i szyji kolegów, dba o czystość klasy.

Kulturalna: skutecznieza prenumeratę czasopism dla młodzieży, zbiórki pieniędzy za teatr i kino, urządza zabawy klasowe, zajmuje się urządzaniem „krasných ugołków” (czerwonych kąciów).

Brygada obrachunkowa: 1) sprawdza, jak wykonano pracę domową i klasową. 2) oblicza, jak wykonały poszczególne brygady pracę społeczną. 3) sprawdza frekwencję i spóźnienia. 4) oblicza rywalizację.

W pracy tej ostatniej brygady widzimy, że zakres samorządu jest duży. Pozatem występują tu dwie zasady: obliczenie wyniku pracy nigdy nie jest indywidualne, oblicza się pracę nie jednostki, lecz brygady i wynik wywiesza się na widok publiczny. Wykorzystuje się moment ambicji i rywalizacji, ponieważ wyniki pracy we wszystkich dziedzinach umieszcza się na jednej tablicy, podkreślając temsamem, która brygada najlepiej pracuje. Odznaczenie otrzymać może brygada, nigdy jednostka. Tosamo dzieje się we fabrykach. Że jednak samorząd szkolny nawet na najniższym stopniu nauczania sięga już poza teren czysto szkolny, dowodem tego może być fakt następujący. Dzieci pierwszego oddziału pomagają w urzeczywistnieniu przymusu szkolnego. Dowiadują się, czy w sąsiedztwie niema jakiego dziecka w wieku szkolnym, które do szkoły nie uczęszcza i zawiadamiają o tem szkołę. Wtedy dzieci oddziałów starszych badają przyczynę, którą może być brak odzieży, najczęstszą zaś są małeństwa, któremi rodzeństwo starsze musi się opiekować; młodzież organizuje wtedy dyżury i umożliwia dziecku uczęszczanie na naukę.

Tak więc samorząd dzieci wychodzi poza ramy życia szkolnego i opiera się na współpracy dzieci różnych klas.

Samorząd szkolny w związku z politechnizacją szkół wyprowadza dzieci na szerszą arenę życia społecznego. Praktyka samorządu wykazała wiele jego braków, o których wspomina rosyjska literatura pedagogiczna. Jak formalizm, przewagę momentów administracyjno-dyscyplinarnych nad twórczymi, wciąganie nielicznej garstki dzieci do pracy. Brak było widocznie treści realnej, dzieci napróżno szukały terenu pracy. Politechnizacja szkół, zdaniem twórców tego projektu, da dzieciom niezliczoną ilość możliwości. Opracowanie planu pracy, zawieranie umowy przez każdą brygadę z warsztatem-cechem we fabryce (stosunek szkoły do przedsiębiorstwa bowiem ma formę umowy) piecza nad tem, aby umowa była wykonana, współudział w pracy przedsiębiorstwa, pomoc w wykonywaniu przez dane przedsiębiorstwo planu „piatiletki”, obliczenia wykonanej pracy praktycznej i teoretycznej, dalej opracowanie tak zw. projektów, podniesienie poziomu pracy szkolnej, a wreszcie i praca codzienna szkolna, dotycząca porządku i czystości, frekwencji i spóźnień, oto olbrzymia dziedzina, gdzie dzieci będą mogły pracować twórczo. Znowu przebiega tu myśl, że praca twórcza jest możliwa tylko wtedy, gdy szkoła i życie stanowią jedną nierozzerwalną całość. Daje nam to możność wysnucia pewnych wniosków. Jeżeli życie jest ciasne i hołduje jednej tylko zasadzie partyjnej, jeżeli

wolność myśli jest potępiona, jeżeli wszystko ujmuje się z ciasnego punktu widzenia walki klasowej i materializmu dziejowego, wtedy szkoła złączona z takim życiem, posiada wszystkie te wady, które ujawnia życie. Zwężenie horyzontu myślowego dzieci, wpajanie nienawiści klasowej, antyreligijność a wreszcie i militaryzacja szerokich warstw młodzieży stają się nieuniknioną cechą szkolnictwa sowieckiego.

Recenzje.

Sergjusz Hessen. Podstawy pedagogiki. Z rękopisu drugiego wydania oryginału rosyjskiego przełożył i bibliografią polską uzupełnił *Dr Adam Zieleńczyk*. Biblioteka dzieł pedagogicznych nr. 25—27. Warszawa 1931, str. 430.

Dokonane dotąd przekłady dzieł pedagogicznych obcych na język polski jasno świadczą, że nie mamy na tem polu celowo wytyczonej linii postępowania, że praca w tej mierze kształtowała się raczej pod znakiem przypadku, albo nawet była wyrazem zjawiska — które niech wolno będzie mi określić — mianem snobizmu pedagogicznego. Nie można mianowicie mówić o celowości w naszych przekładach pedagogicznych, skoro dotąd nie posiadamy tłumaczenia choćby znakomitej książki Emila Durkheima „*Education et sociologie*” lub Dewey’a „*Democracy and education*” czy „*How we think*” albo Kerschensteinera „*Theorie der Bildung*”. Szereg ten możnaby znacznie pomnożyć. Nie mamy tłumaczeń dzieł, które stanowią zasadniczy dorobek współczesnej myśli pedagogicznej. Snobizm zaś pedagogiczny nasz w tem się zjawisku uwydatnił, że lgnęliśmy nazbyt do wszelakich rozgłosnych nowalij, stąd obdarzono nas ostatnio i przekładami G. Costera, Pfistera, Fanciuli’ego — choć nie były to chyba najpilniejsze nasze postulaty w tej dziedzinie. I znów możnaby ten szereg znacznie pomnożyć, a wtedy okazałoby się dowodnie, że nie mamy jasno określonego planu w tym zakresie.

Dlatego biorąc do rąk przekład Hessena, odrazu czytelnik — Znający świetne, gruntowne artykuły autora na łamach „*Die Erziehung*” — doznawał miłego uczucia radości, że oto raz bodaj zdobyto się na przekład książki naprawdę w każdym calu znakomitej. Jej autor był czytelnikowi polskiemu znany i z artykułów w „*Die Erziehung*” i w polskim „*Przeglądzie Współczesnym*”, gdzie w roku 1929 (nr. 82, str. 351—2) skreślono życiorys i koleje losu autora „*Podstaw pedagogiki*”. Umysłowość Hessena rysowała się w świetle tych artykułów jasno. Głębokie wykształcenie filozoficzne, zrozumienie roli tradycji historycznej, świetne podchwytywanie związku między

tendencjami społecznymi a systemem pedagogicznym, szerokość horyzontów, umiar w traktowaniu zagadnień, przedstawianych zawsze jasno i wyraźnie — to były cechy tych artykułów. Znamionują one też i książkę omawianą. Jej dokładne omówienie nastrocza dość poważne trudności najpierw z tego choćby względu, że autor usiłuje dać zarys całokształtu zagadnień pedagogicznych, że porusza cały szereg ważkich zagadnień natury metodologicznej, że wreszcie konstruuje swój zarys na podstawach filozoficznych. W krótkim sprawozdaniu całokształt tych zagadnień nie da się omówić, nie mniej warto zaznaczyć, że przekład Hessena powinien stać się na gruncie polskim podstawą możliwie szerokiej i wszechstronnej dyskusji nad 1) stosunkiem pedagogiki do filozofii i co się z tem ściśle łączy 2) kwestją natury metodologicznej — mianowicie charakterem i przedmiotem badań pedagogicznych. Książka Hessena, zajmująca w tej mierze stanowisko wyraźnie określone, daje poważny substrat do rozważań i dyskusji. Sprawozdanie niniejsze, rozmyślnie pozostawiając te sprawy natury metodologicznej na uboczu, zwróci raczej uwagę na te zagadnienia, w których Hessen przeprowadza rewizję poglądów nie tylko dawnych ale i współczesnych i które na polskim terenie bądź są oświeclane fałszywie bądź wogóle pomijane. „Wychowanie i środowisko, wychowawca i materiał kształcenia są — tak określa autor na wstępie — w równej mierze przedmiotem badań pedagogicznych i przytem nie tylko w tym kierunku, jakie one są w rzeczywistości, lecz również jak mają się rozwijać, zachowywać, organizować, aby urzeczywistnić zadania i cele wychowawcze”. Te zaś cele utożsamiają się w pojęciu autora z tym zespołem wartości, które się określa wyrazem — kultura. W obrębie jej wyróżnia Hessen trzy warstwy: 1) nauka, sztuka, religja, moralność, 2) państwo, prawo, 3) gospodarstwo, technika. Zespół tych wartości to kultura. Występuje Hessen jako zdeklarowany zwolennik kultury historycznej, gdy pisze: „miernikiem zaś samej kultury jest długość dziejów: społeczeństwo jest tem bardziej kulturalne, im starsze i bogatsze są jego dzieje, t. zn. im więcej wartości nagromadziło na drodze do wiecznych zadań kultury”. Gdy w naszej pedagogice coraz częściej plewi się płytki antyhistoryzm, Hessen jakżeż daleki jest od takiego stanowiska, jak głęboko wnika w znaczenie tradycji i ciągłości kultury: „przeszłość dziejowa jest więc przeszłością, w pewnem głębszem znaczeniu wyrazu nie przemijającą, górującą nad władzą czasu, zachowującą się od rozkładu i zapomnienia, przeszłością żywą a nie martwą, którą przeto można przypomnieć, t. j. odbudować w wiedzy. Przekazywana z pokolenia w pokolenie, przeszłość dziejowa wiąże następujące po sobie pokolenia łańcuchem dziedzictwa”. Jeżeli cele wychowania utożsamiają się z celami kultury, to w następstwie tyleż jest rodzajów wychowania, ile jest osobnych wartości kulturalnych. Stąd po-

dział pedagogiki na teorię wychowania moralnego, naukowego, artystycznego, religijnego, gospodarczego. Zastrzeżenia budzą natomiast wyrażone we wstępie poglądy, jakoby pedagogika była właściwie tylko „stosowaną filozofją” i w następstwie historia pedagogiki zredukowana zostaje do „części albo odbicia historii filozofji”. I to jest właśnie ten punkt natury metodologicznej, który wywołać powinien ożywioną dyskusję. Takie bowiem stanowisko zaprzecza samodzielnemu charakterowi pedagogiki jako odrębnej dyscypliny naukowej. Z punktu widzenia zaś historycznego argumenty przytoczone na stronie 27-mej, jakoby wybitni reformatorzy pedagogiki byli tylko echem poglądów filozoficznych, nie są dostatecznie przekonywujące. Myśl pedagogiczna bowiem danej epoki jest wynikiem nie tylko wpływów myśli filozoficznej ale co najmniej także w równym albo i większym stopniu rezultatem oddziaływań podłoża socjalnego. Dzieje wychowania w danej epoce nie są wyrazem jedynej panującej w danej erze zasady, przeciwnie są wyrazem skrzyżowania i przecięcia się wielu czynników (podłoże socjalne, prądy umysłowe i religijne, stan nauk, struktura gospodarcza i t. d.). Podobne wątpliwości budzi z historycznego punktu widzenia pogląd, jakoby u ludów pierwotnych nie istniało wychowanie.

W rozdziale pierwszym przechodzi Hessen do analizy systemów wychowawczych Russa i Tołstoja, by wykazać, że ich negacja kultury była właściwie tylko utajoną formą głębokiej afirmacji kultury. Trafnie nader ujmuje rolę Russa, który jest typowym intuicjonistą, wyrażając bunt uczucia przeciwko oschłej kulturze racjonalizmu. Niemniej trafnie pokreśla Hessen niedoceniany, podskórnie daleko idący wpływ Russa na współczesną refleksję pedagogiczną. Po linii poglądów Russa pójdzie potem Tołstoj. Hessen, dając ciekawą krytykę tych dwóch teorii, a specjalnie pojęcia przymusu rozszerza jego zakres: „przymus jest faktem życia, stworzonym nie przez ludzi, lecz przez przyrodzenie człowieka, który rodzi się, wbrew słowom Russa, nie wolnym, lecz jako niewolnik przymusu”. Wprowadzając pojęcie przymusu i wolności jako dwóch aspektów tego samego zjawiska, słusznie konkluduje autor: „przejąć przymus, ten nieunikniony fakt wychowawczy, wolnością, jako celem istotnym wychowania — oto właściwe zadanie wychowania”. Podobne stanowisko na gruncie polskim zajmuje prof. B. Nawroczyński.

W rozdziale drugim przeprowadza Hessen bardzo wnikliwe i subtelne rozróżnienie pojęć wolności, kary, tresury, samowoli, przyjmując za Kantem „pojęcie wolności jako autonomji, czyli samoprawności, różniącej się zarówno od bezprawnej samowoli, czyli anonomji, jak od posłuszeństwa względem prawa przepisanego z zewnątrz, przez innych, t. j. od heteronomji (obcprawności)”. Rozważa z kolei stosunek wzajemny między narastającą osobowością człowieka a otaczającą kulturą.

usiłując sprecyzować pojęcie osobowości. Na tle tych rozważań formułuje cel wychowania moralnego: usunąć przymus, ale „nie drogą czysto zewnętrznego zniesienia” ile raczej wychować „wewnętrzną siłę wolności”.

Rozważając sprawę anomji, przechodzi autor w trzecim rozdziale do omówienia zagadnienia wychowania przedszkolnego. Zabawa jest dlań przejawem działalności anomicznej, stąd zagadnienie organizacji zabawy staje się „podstawowym zagadnieniem wychowania przedszkolnego”. Analizując bardzo szczegółowo zasady systemów wychowania przedszkolnego, jakie rozwinęli Froebel i Montessori, uwydatniając ich zalety i braki, Hessen swe stanowisko określa wobec obu tych systemów następująco: zabawa nie powinna wyrodzić się ani w rozrywkę ani w bierne mechaniczne ćwiczenie. „Zabawa, pozostając zabawą, powinna być cała przesiąknięta przyszłą lekcją”.

Gdy przedszkole było stopniem anomji, to szkoła jest szczyblem przymusu zewnętrznego, heteronomji. Ale zarazem powinna dać wyczuć szczebel następny — szczebel autonomji. Teorią szkoły zajmuje się autor w czwartym rozdziale. Rozdział ten stanowi świetny przykład umiaru, rezerwy, braku wszelkiego doktrynerstwa u Hessena w obrazie walki współczesnych prądów dydaktycznych. Świetnie ujmuje różnicę między dawną a nową pedagogiką w pojmowaniu celu lekcji: „określone postawienie celów lekcji, wymaganie ścisłego rozwiązania postawionego na lekcji zadania, a obok tego samodzielność w wyborze drogi, prowadzącej do osiągnięcia celu, — te żądania, stawiane lekcji przez pedagogikę współczesną, jaskrawo różnią ją od pedagogiki dawnej, która upatrywała istotę lekcji nietylę w ścisłem rozwiązywaniu postawionego przez nauczyciela zadania, ile w dokładnem powtórzeniu tego, co nauczyciel pokazał lub opowiedział”. Lekcja nie powinna być mechanicznem powtarzaniem wzorców wskazanych przez nauczyciela, ale także nie może się zamieniać przedwcześnie w twórczość, gdyż „przedwczesna zamiana lekcji na twórczość prowadzi nie do wychowania twórców, lecz do wychowania dyletantów, zaspokajających się rozplywającą się ogólnikowością, wykonaniem przybliżonem, które zamyka drogę do właściwej twórczości”, Słusznie podkreśla, że główny błąd dawnej szkoły tkwił w tem, że rytm jej pracy stosował się do wyabstrahowanego typu ucznia średniego, przeciętnego, przyczem marnowali się i uczniowie wybitni i słabi. Omawiając różne kierunki szkoły pracy, zajmuje stanowisko krytyczne wobec nadmiaru robót ręcznych, podkreśla wady systemu daltońskiego, najdotkliwszej zaś krytyce poddaje system szkoły sowieckiej Błońskiego. Wyczuwa, że rozwój stosunków gospodarczych współczesnego świata stawia przed szkołą nowe całkowicie zadanie „wychowania dla wywczasu”, nader słusznie

podnosząc, że wolny czas człowieka pracy nie może być jednostronnie pochłonięty tylko przez sport.

Ten sam umiar widnieje w rozdziale piątym, omawiającym zagadnienie autorytetu i swobody oraz samorządu szkolnego. Odrzuca mianowicie Hessen zbyt radykalne postulaty niektórych współczesnych kierunków pedagogicznych, domagających się całkowicie usunięcia kary. Kara nie może naturalnie być aktem wymuszania mechanicznego posłuszeństwa w szkole, ale winna przybrać charakter aktu prawnego. Można mieć tylko wątpliwości, czy kara ta ma być prerogatywą sądu koleżeńkiego. Zaufanie do tej instytucji w życiu szkolnem często bywa słusznie kwestjonowane (por. ciekawe uwagi R. Taubenszlaga „Opinia publiczna w samorządzie uczniowskim”, Chowania 1931, zeszyt I).

Przechodząc do omawiania kwestji samorządu, Hessen wykazuje najpierw bankructwo skrajnej negacji autorytetu w niemieckim ruchu młodzieży z Gustawem Wynekenem na czele. Ruch ten zbankrutował, gdyż cały jego rozpęd tkwił w negacji dotychczasowego dorobku kulturalnego, sam nie tworząc głębszych wartości pozytywnych. Omawiając różne przejawy samorządu szkolnego na terenie niemieckim, angielskim, amerykańskim, stawia najwyżej jeszcze ten ostatni kierunek, jako dający możność organizowania dobrowolnych związków młodzieży szkolnej.

Jednym z najciekawszych rozdziałów jest rozdział szósty, poświęcony zagadnieniu szkoły jednolitej. Operując rozległym materiałem historycznym, mając dobre wyczucie przemian społecznych, kreśli Hessen pochod tej idei, jej zdobycze i dewiacje.

To samo dałoby się powiedzieć o rozdziale następnym, omawiającym rozwój oświaty pozaszkolnej i głębokie przemiany we współczesnym ruchu. Uwaga główna autora skupiła się tu wokół terenu niemieckiego, angielskiego i krajów skandynawskich, na uboczu pozostawiając ciekawe w tej mierze eksperymenty na gruncie Rosji sowieckiej i Ameryki. Stąd może pewna jednostronność w przedstawieniu tegoż zagadnienia.

Rozdziały następne (8—12) dają analizę celów i środków wychowania naukowego. Oparte na głębokiej podstawie filozoficznej, są najciekawszą partją książki. Usiłują pogodzić stanowisko materializmu i formalizmu dydaktycznego. Rozległy, szeroki przegląd klasyfikacyj nauk prowadzi autora do wyróżnienia pięciu podstawowych gałęzi wiedzy: przyrodniczej, matematycznej, historycznej, filologicznej i filozoficznej. Wedle autora „w systemacie ogólnego wykształcenia naukowego powinny występować wszystkie pięć podstawowych gałęzi metody naukowej. Człowiekiem naukowo wykształconym jest ten, kto zapoznał się ze wszystkimi podstawowymi kierunkami wiedzy, wpoił sobie dzięki temu tolerancję i zdolność rozumienia naukowej pracy ludzkości w całej różnorodności

jej przejawów. Tylko takie wszechstronne wykształcenie naukowe pomoże też uczniom dokonać bardziej świadomego wyboru swej naukowej specjalności". Ciekawe są uwagi o nauczaniu epizodycznym i systematycznym, które to zagadnienie na gruncie polskim niedawno gruntownie wyświecił prof. B. Nawroczyński w „Zasadach nauczania”.

Natomiast dla czytelnika polskiego nowością stosunkowo będzie rozdział o „szczeblu kursu naukowego, czyli teorii uniwersytetu”. Zagadnienie to — przez Niemców określane terminem „Hochschulpädagogik” — u nas poruszane było, wyjąwszy wspaniałe tomy „Nauki Polskiej”, rzadko na łamach czasopism z chlubnym wyjątkiem „Przeglądu Współczesnego”, który nieraz poruszał ten ważki dla kultury narodowej problem. „Pełnia wiedzy naukowej, wolność nauczania i studjów oraz samorząd cechują idealną istotę uniwersytetu, jako ogniska wiedzy naukowej, zapewniającego ciągłość twórczości naukowej dzięki organizacji wykładów, a zarazem jako szkoły, dającej wyższe wykształcenie naukowe przez wdrażanie uczniów do pracy badawczej”. Słusznie nader podkreśla Hessen, że u podstaw organizacji nowoczesnego uniwersytetu leżą koncepcje W. Humboldta, przejawiające się przede wszystkim w ujmowaniu nauki „zawsze jako zagadnienia jeszcze nierozstrzygniętego, jako czegoś znajdującego się jeszcze w procesie badania, gdy tymczasem szkoła uczy gotowej i zakończonej wiedzy”. Omawiając strukturę współczesnego uniwersytetu, Hessen niezwykle silnie podkreśla wartość autonomji uniwersyteckiej, jako podstawy bytowania szkół wyższych: „samorząd uniwersytetu, czyli jego autonomia, wynika niezbędnie z istoty uniwersytetu, jako ogniska wiedzy naukowej. Należy tu nietylko prawo samorządu w ciasnem znaczeniu (wyznaczenie przedmiotów nauczania, planu studjów, organizacja zakładów naukowo-pomocniczych, wybór ciał zarządu), lecz i prawo samouzupełnienia (wybór profesorów i nauczycieli, udzielanie stopni naukowych). Uniwersytet jest w dosłownem znaczeniu tego wyrazu „własnotrwałym związkiem” (self-perpetuating body), który w samym sobie dźwiga podstawę swego istnienia, a swą zdolnością przydłużania swego bytu symbolizuje niejako wieczysty potok ucieleśnianej przezeń nauki”. Omawia dalej szczegółowo cały rozległy kompleks zagadnień związanych z organizacją wewnętrzną studjów uniwersyteckich: stosunek wydziałów, uzdolnienia naukowe i pedagogiczne profesorów, system studjów i egzaminów, zwalcza projekt odseparowanych od uniwersytetów instytutów badawczych i t. d. I tu też objawia się właściwy Hessenowi umiar: oto mając poczucie, że dział nauk psychologiczno-pedagogicznych nie jest jeszcze dostatecznie rozgałęziony i zróżniczkowany, występuje słusznie przeciw nazbyt przedwczesnemu wyodrębnianiu tego zespołu nauk w osobny wydział.

W rozdziale ostatnim omawia przekształcenia i ewolucję współczesnego wychowania fizycznego, poczem zwalcza uroszczczenia pedagogiki eksperymentalnej w kierunku objęcia całokształtu zagadnień pedagogicznych. Określeniem stosunku pedagogiki do kultury i szkicem systemu gałęzi nauk pedagogicznych zamyka się bogata nader w treść książka Hessena.

W zwięzłym sprawozdaniu informacyjnym nie sposób było podać bodaj ogólnikowego zarysu jej treści. Zawierając rozległy i wszechstronny zakres treści, pisana z niezwykłą ekonomją słów książka Hessena zasługuje właściwie na cały szereg szczegółowych recenzyj. Każdy rozdział tej książki, dający bogactwo skondensowanego materiału, powinien przejść przez filtr szczegółowej dyskusji. Wtedy dopiero unaoczniałaby się jej wielka wartość. Tu chciałbym tylko podkreślić jej rysy naczelne: oparcie się na fundamentach określonego stanowiska filozoficznego, zrozumienie i wyczucie świetne wpływu prądów społecznych na teorię i praktykę pedagogiczną, pełne uświadomienie roli i znaczenia kultury historycznej w pedagogice, trzeźwość i umiar w traktowaniu zagadnień. Nie będzie też — zdaje mi się — przesadą, gdy powiem, iż książka Hessena w zakresie tłumaczeń pedagogicznych na język polski stanowi najpoważniejszą chyba pozycję w latach ostatnich. Najlepszym sprawdzianem jest tu fakt, że książka natychmiast w pewnych uniwersytetach naszych stała się podstawą ćwiczeń seminaryjnych, że weszła również jako podstawa częściowa pracy w pewnych typach zakładów kształcenia nauczycieli (pedagogja, wyższe kursy nauczycielskie).

Od oceny przekładu się wstrzymuję, natomiast mam zastrzeżenia co do uzupełnień bibliograficznych polską literaturą. Jak bibliografja Hessena jest nader pożyteczna i instruktywna, tak dopełnienia bibliograficzne polskiego tłumacza są robione na ogół niedbale i przypadkowo. Trudno się domyśleć, co było tu kryterjum włączenia jakiejś pracy do notat bibliograficznych: złośliwy mógłby rzec, że kryterjum tem był chyba fakt... ukazania się danej książki w nakładzie „Naszej Księgarni”. I tak dla przykładu: przy samorządzie pominięte prace Bykowskiego, Mirskiego, Taubenszlaga, przy zagadnieniu szkoły jednolitej prace Joteykówny, przy oświacie pozaszkolnej wydawnictwa polskiego Instytutu oświaty dorosłych, przy zagadnieniach dydaktycznych przemilczana podstawowa praca prof. B. Nawroczyńskiego „Zasady nauczania”, przy uniwersytecie brak nawet wzmianki o tomach „Nauki Polskiej” lub o nader interesującym artykule prof. Zygmunta Łempickiego „Cele i zadania szkół akademickich w Polsce” („Przegląd Współczesny” 1931, zeszyt kwietniowy). Wymieniłem przykładowo kilka luk bibliograficznych polskiego tłumacza, szereg ich dałby się wydatnie pomnożyć. Dlatego uwaga tłumacza na karcie tytułowej „bibliografją polską uzupełnił” wydaje mi

się nieco pretensjonalną. Znakomita książka Hessena zasługiwała chyba w pełni na sumienniejsze i szczegółowsze dopełnienie notami bibliograficznymi prac polskich.

Jan Hulewicz.

Tablice do Elementarza M. Falskiego.

(Wydawnictwo Książnicy-Atlas).

Wydane obecnie tablice barwne do Elementarza powiastkowego *M. Falskiego* ilustrują tematy, wprowadzone w tym elementarzu do poznawania wyrazów podstawowych i nauki nowych dźwięków i liter. Pod względem artystycznym tablice te, wykonane przez artystę-malarza *prof. W. Skoczylasa*, stoją na najwyższym poziomie. Dzięki temu nie tylko staną się te tablice niezrównaną pomocą przy nauce czytania i pisania, ożywią ją i urozmaicą, ale przyczynią się też ogromnie do kształcenia smaku estetycznego dzieci. Dodać należy, że tablice te tętną duchem prawdziwie polskim, uwzględniając w swych motywach wyłącznie cechy polskiego krajobrazu.

Tablice te, poza usługami natury czysto dydaktycznej, jakie oddadzą bezwątpienia każdej szkole, stanowią mogą prawdziwą ozdobę sal szkolnych. Bliższe szczegóły, dotyczące sposobu posługiwania się tablicami i przeprowadzania związanych z ich użyciem ćwiczeń, podane są we Wskazówkach do Elementarza powiastkowego *M. Falskiego*, zawierających wogóle bardzo bogaty materiał informacyjny, które każdemu nauczycielowi wydajemy na żądanie bezpłatnie.

Prenumerata roczna . .	10— zł.		Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego” w Krakowie.
Dla człon. Zw. P. N. S. P.	8— zł.		
Cena oddzielnego zeszytu	1'50 „		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.

Wydawca w imieniu Związku Nauczycielstwa Polskiego:

Władysław Sieńko.

Redaktor odpowiedzialny: Henryk Schlenker.

Administracja: Kraków, Rynek Główny L. 29. — Telefon Nr. 133-60.

Zakłady Graficzne „Styl”. Kraków. Krupnicza 6. Telef. 111-02.

Pod zarządem Michała Twardosza.

RUCH PEDAGOGICZNY

**CHASOPISMO POŚWIECONE NOWYM PRĄDOM
W WYCHOWANIU I NAUCZANIU**

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Naczelný Redaktor: **Dr HENRYK ROWID**

Kraków, ulica Lelewela L. 6.

Dr J. WACHTEL

Badania nad rozpowszechnieniem ejdetyzmu w szkołach m. Łodzi.

Do polskiej psychologii wprowadził ejdetyzm prof. Błachowski¹⁾. W badaniach swoich stwierdził kilka wybitnych wypadków ejdetyzmu w Poznaniu. Przypuszcza, że zjawisko to słabo występuje między studentami Uniw. Wileńskiego. Prof. Błachowski oświecla krytycznie niemieckie prace nad ejdetyzmem. Zajmuje wobec tej nauki stanowisko pozytywne. Sądzi, że ejdetyzm w Polsce nie jest tak rozpowszechniony, jak np. w Niemczech. Prof. Baley, na podstawie prób przeprowadzonych na dzieciach przez Zakład Psych. Wychowawczej Uniw. Warszawskiego, stwierdza, że zdolności ejdetyczne nie są zjawiskiem zbyt częstym na terenie Warszawy. Ich istnienie jest jednak niewątpliwe²⁾. Prof. Baley uważa ejdetyzm za wartościowy w studjum psychologii dziecka: „Zagadnienie ejdetyzmu daje nam jednak znakomitą okazję, by wejść w strukturę sfery wyobraźniowej tego okresu i potrafić o to, co w niej jest dla nas jeszcze zagadką“³⁾. O wybitnym i ilo-

¹⁾ Stefan Błachowski. O wyobrażeniach ejdetycznych, Nauka o wyobrażeniach ejdetycznych a pedagogika. Szkoła powszechna. Rok VII. Zeszyty III i IV, Warszawa 1926. Typologia ejdetyczna i jej znaczenie pedagogiczne, Poznań 1927.

²⁾ Stefan Baley. Psychologia wieku dojrzewania, Warszawa 1931, p. str. 16. W pracach prof. Błachowskiego i w książce prof. Baley, str. 11—25, znajdzie czytelnik opis metody badań ejdetyzmu, głównych faktów tej nauki i linje typologicznych rozważań.

³⁾ Tamże, str. 12.

ściowo silnie reprezentowanym ejdetyzmie świadczą badania H. Jankowskiej, wykonane w Wilnie, w żeńskiej szkole powszechnej. Badania te miały cel specjalny w zakresie fenomenologii i typologii ejdetyzmu⁴⁾. Naogół jest sprawa rozpowszechnienia ejdetyzmu w Polsce mało badana. Nie brak zresztą i zdań, że w Polsce ejdetyzmu się wogóle nie spotyka; że u podstaw tej nauki leżą nieporozumienia eksperymentalne i pojęciowe⁵⁾.

Rozwiązanie zagadnienia rozpowszechnienia ejdetyzmu będzie niełatwe. W Niemczech od lat zajmują się psychologowie tą sprawą, a odpowiedzi są nieraz rozbieżne nie tylko dla różnych okolic „mapy ejdetycznej“, ale dla tego samego terenu i dla podobnych zespołów osób badanych. Ogólnie wahania otrzymanych wyników są zawarte między 6% i aż 100%⁶⁾. Pracą moją pragnąłbym rzucić trochę światła na ważne to zagadnienie.

Podstawowym zadaniem moich badań w szkołach m. Łodzi było stwierdzenie rozpowszechnienia ejdetyzmu wśród dzieci łódzkich. W czasie pracy nasunęły się nowe problemy, zmontowane zostały nowe eksperymenty i uzyskane zostały rezultaty, wzbogacające fenomenologię ejdetyzmu. Sprawozdanie niniejsze obejmuje jednak tylko opis i analizę warunków pracy oraz szczegółowe dane liczbowe, będące miarą rozpowszechnienia ejdetyzmu wśród dzieci w Łodzi.

Badania były prowadzone w gimnazjach oraz w szkołach powszechnych i w szkole specjalnej (Nr. 13, 22, 47, 48, 49, 72)⁷⁾. Ogółem zbadałem 457 dzieci. Ilość seansów z poszczególnymi dziećmi wynosi około 1000. Często bowiem powtarzałem eksperymenty czy to dla sprawdzenia pierwszej próby, czy to dla badań, które wychodziły poza elementarny test ejdetyzmu. Badania odbywały się w godzinach przedpołudniowych, popo-

⁴⁾ H. Jankowska. Przyczynek doświadczalny do nauki o ejdetyzmie i jego związku z konstytucją fizyczną. Rocznik Psychjatryczny, Zeszyt X. Warszawa 1929. Autorka stawia oryginalne i interesujące zagadnienie wpływu hyperwentylacji na produkcję obrazów ejdetycznych.

⁵⁾ Władysław Witwicki. Psychologia, Lwów 1930, str. 249—251.

⁶⁾ Zestawienia dotychczasowych wyników podają: W. Schumacher, Eidetische Fähigkeiten und Aufsatzleistung, Zeitschrift für angewandte Psychologie, tom 37, 1930, str. 8 oraz Margarete Zimmermann, Eidetik und Schulunterricht, Langensalza, 1931, str. 37.

⁷⁾ Poczuję się w tym miejscu do miłego obowiązku podziękowania wszystkim tym, którzy ułatwili mi organizację moich badań, odnosząc się do nich z zaufaniem i życzliwością. W szczególności p. prof. Uniw. Jag. drowi Szumanowi, p. Wł. Gackiemu, inspektorowi szkolnemu m. Łodzi, p. Chrupkowej, dyr. gimn. im. El. Orzeszkowej, p. Dawisonowi, dyr. gimn. im. ks. Skorupki, p. Więckowskiej, kier. Miejskiej Pracowni Psychologicznej w Łodzi, pp. kierownikom szkół powszech., nauczycielstwu.

ludniowych i wczesnym wieczorem, a więc w świetle dziennym i elektrycznym. To ostatnie stosowałem chętnie i podczas dnia, w odpowiednich warunkach, jako jednostajne. W wynikach otrzymanych w różnych porach dnia nie można spostrzec znacześniejszych różnic. Produkcyjne ejdetyczne dzieci, badanych podczas ostatnich godzin nauki, były naogół słabsze. Dzieci przychodziły do badań pojedynczo, bez selekcji. Celu wizyty przeważnie nie znaly, ani też z opowiadania dzieci badanych. Naogół bowiem dzieci badane — na moją prośbę — nie porozumiewały się z dziećmi jeszcze nie badanymi. Nieraz oczywiście, jak to stwierdziłem, dzieci przecież były poinformowane o przebiegu badania. Ale nawet dzieci „przygotowane“ przez kolegów do seansu — rzadko wnosily świadomie fałsz do opisu swoich doświadczeń. Badania odbywały się w pokojach lekarzy szkolnych, w sali z epidjaskopem, w klasach. 16 dzieci z różnych szkół badałem w Pracowni Psychologicznej. Badania były zawsze indywidualne. Obecność osób obcych bywała przypadkowa. Zdarzało się, że wpływała ujemnie na wynik badania, kłopotując pewne dzieci, zwłaszcza obecność nauczycielstwa, — albo pobudzając „ambicję“, wypaczając rezultaty eksperymentów.

Technika badań nie odbiegała w zasadzie od ogólnie przyjętej i wypracowanej przez szkołę Marburską. Pewne zmiany były. Powstawały z warunków zewnętrznych. W ciągu pracy pewne z nich okazały się nawet celowymi. Zmiany dotyczyły użycia ekranów, sposobu ekspozycji wzorów, sposobu badania. Prawa Emmerta, kolejności poszczególnych faz eksperymentu. Ekranów używałem kilku nawet w tym samym eksperymencie: od zupełnie jasnych do bardzo ciemnych. Były to arkusze papieru, przybite do ścian, nalepiane na mapy i umieszczane na statywach, albo leżące na stołach. Prawo Emmerta badałem przesuwając statyw albo osobę badaną. Wzory nie były zawieszane na ekranach dla oglądania. Badany oglądał obrazki, trzymając je w rękach. Skutek takiej ekspozycji obrazków dał pole do obserwowania form zachowania się osoby badanej podczas wizualizacji⁸⁾, albo podczas jej oczekiwania. Charakterystyczne zachowanie położenia rąk (częstsze u ejdetyków) było jednym z objawów całkowitego zahamowania ruchowego. Odległość twarzy badanej osoby od ekranu wynosiła od 0.5 m. do 2 m. Bywała zmieniana — nieraz na życzenie dziecka („teraz widzę lepiej, bo bliżej“, — „teraz widzę lepiej, bo dalej“). Kolejność faz badania zmieniałem celowo, używając kilku warjantów. Elementy eksperymentu, polegające na wywoływaniu obrazu następczego, obrazu ejdetycznego (przez swobodne oglądanie,

⁸⁾ Wizualizacją nazywam przeżycie naoczności i obrazów następczych i obrazów ejdetycznych otrzymywanych czy to na skutek swobodnego oglądania wzoru, czy to przez wpatrywanie się (w jeden punkt).

przez wpatrywanie się) na badaniu prawa Emmerta⁹⁾, — albo częściowo opuszczałem, albo przedstawiałem tak, aby otrzymywać dane kontrolne. Są one niezbędne, zwłaszcza przy badaniu młodszych dzieci. Tak np. wywoływanie obrazu następczego na początku próby, ze wzorów prostych, np. czerwone kółko, przygotowuje osobę badaną do oceny, przez porównanie przyszłej wizualizacji, przygotowuje język do opisywania przyszłych zjawisk przy pomocy pojęć, związanych z czynnością optycznego spostrzegania. Właśnie dlatego może się okazać niekorzystnym w badaniu młodszych dzieci. Może wpływać sugestywnie; mało tego: prowokuje fałsz ze strony zdezorjowanego nieejdetycznego dziecka. Zdradza takie wypadki postawa dziecka przed ekranem. Dlatego też używałem w badaniu młodszych dzieci (oraz dzieci niedorozwiniętych umysłowo) — już na początku próby — obrazka złożonego i instrukcji wpatrywania się. Potem dopiero badałem obrazy następcze. Jeżeli nie badałem prawa Emmerta na obrazach następczych, co czyniłem stale w późniejszym okresie moich badań, uzyskiwałem eksperyment kontrolny przez zmianę odległości ekranu podczas trwania obrazów ejdetycznych, zwłaszcza, jeżeli osoba badana wypowiadała się o tem samorzutnie. Wzory stosowałem takie, jakie poleca dotychczasowa praktyka: obrazki sylwetkowe, barwne, napisy, skomplikowane i proste figury geometryczne. Zamiast kwadratów do wywoływania obr. nast. — używałem kół — wobec młodszych dzieci i dzieci ze szkoły specjalnej. Ułatwiała to im opis. Wszystkie doświadczenia, które mają znaczenie w podanych rezultatach, zostały wykonane z oczyma otwartymi. Ten bowiem efekt, który się uzyskuje przy oczach zamkniętych nie poddaje się kontroli. Pozatem, aczkolwiek ten rodzaj wizualizacji należy do sfery psychicznej zjawisk ejdetycznych, to istnieją jednak głębokie różnice wskutek ukazywania się obrazów ejdetycznych, gdy oczy są otwarte, — na tle zewnętrznej, w obiektywnej przestrzeni. Szczegółem ważnym jest czas trwania oglądania wzorów lub wpatrywania się. W pierwszych próbach z badanym — czas nie przekraczał 30 sekund. Jednak, w wypadkach braku wizualizacji, przedłużałem znacznie czas ekspozycji: do minuty, a nawet więcej. Ejdetycy — w późniejszej fazie badania — nieraz, na własną prośbę, sami określali czas ekspozycji. (Oczywiście tylko w eksperymentach, które miały na celu sam opis obr. ejd. z pominięciem okoliczności wywoływania).

⁹⁾ Prawo Emmerta orzeka, że wielkość obrazu następczego jest wprost proporcjonalna do odległości ekranu. Krytyka tego zjawiska wykazała, że nie zachodzi ono ściśle. W badaniach naszych zjawisko to było dostatecznie określone przez stwierdzenie zwiększania się względnie zmniejszania się obr. nast. i ejd. na ekranach.

Badania moje w Łodzi trwały od marca do połowy grudnia 1931 roku. I w tym czasie szare arkusze, mapy szkolne, ściany, ożywiały się kształtami, barwami i ruchem przed oczyma zachwyconej i rezerwuartej działy łódzkiej.

Podając rezultaty, operuję, podobnie jak K r o h ¹⁰⁾ i inni badacze, czterema grupami stopnia skłonności ejdetycznej. Wprowadziłem pewne zmiany. Do grupy A należą ejdetycy, produkujący obr. ejd., odtwarzające całość eksponowanego wzoru; obr. ejd. bardzo wyraźne; wizualizacja występuje stale, po swobodnem przyglądaniu się wzorowi; od rodzaju wzorów jest niezależna (pod względem skomplikowania lub bogactwa szczegółów), jak również od barw i od rodzaju ekranu. Są to ejdetycy wybitni. Do grupy B należą ejdetycy o przeważnie silnych obr. ejd., ale nie występujących stale tak samo, w wizualizacjach nie zawsze występują całości eksponowanych treści, zależne są od rodzaju wzorów, od ekranów (niektórzy mają lepsze warunki wizualizacji na jasnych ekranach — inni na ciemnych). Do grupy C należą ci, którzy widzą duże i wyraźne fragmenty obrazów. Do grupy D — produkujący mniej wyraźne fragmenty, posiadający lepszą wizualizację naskutek wpatrywania się, charakteryzujący się i brakiem nieraz obr. ejd., zależnie od wzorów albo od czynników zasadniczych. Do grupy D, a wogóle do ejdetyków, nie zaliczam tych wypadków, kiedy istnieją krótkie, bardzo niewyraźne wizualizacje, których badani nie mogą nawet ująć dokładnie, kiedy powstają krótkotrwałe zarysy, „plany“ na ekranie — ślady wzorów. „Tak, jak np. wzrokowcem nie nazwiemy człowieka, u którego dopiero najsubtelniejsza analiza psychologiczna wykrywa drobne ślady wyobrażeń wzrokowych, tak też nie powinno się nazywać ejdetykiem człowieka, który dopiero pod mikroskopem psychologicznej analizy zdradza niki ślady zdolności ejdetycznej“ ¹¹⁾. Deformacji, które występują w obr. ejd. w porównaniu ze wzorami, a które spotyka się u ejdetyków wszystkich stopni, — nie należy uważać za osłabienie obrazów ejd. Klasyfikacjom stopnia skłonności ejd. można zarzucić, że ich użycie daje badaczowi tylko niepewny i subiektywny sposób oceny. I rzeczywiście, nieraz się okazuje, że ejdetyk określonej grupy posiada zdolności wyższe, względnie niższe, że jest na pograniczu dwóch grup. To też w wielu statystykach ejdetyzmu można zauważyć drugie ujęcie materiału, polegające na stworzeniu dwóch grup: ejdetyków wogóle i ejdetyków wybitnych; lub ejdetyków wybitnych (A) i ejd. pozostałych trzech grup połączonych. Faktem bowiem jest, że wybitne zdolności ejdetyczne nie zawodzą (poza wyjątkami); w moich badaniach

¹⁰⁾ Patrz Błachowski, Szkoła Powsz. t. VII. E. R. i W. Jaenschowie używają klasyfikacji zdefiniowanej przy pomocy pięciu stopni. Zeitschrift für Psychologie, tom 87.

¹¹⁾ Błachowski. Szk. Powsz., t. VII, str. 281.

Tablica I.

Szkoła powszechna

Klasa	bada-no	męska				bada-no	żeńska			
		A	B	C	D		A	B	C	D
I.	18	3	2	3	—	27	3	1	—	3
II.	30	1	4	2	4	—	—	—	—	—
III.	12	1	—	—	2	34	4	4	3	4
IV.	17	1	—	—	3	36	2	2	8	4
V.	43	1	3	3	4	23	—	—	4	3
VI.	4	—	—	—	—	16	4	1	1	4

Tablica II.

Gimnazjum

Klasa	bada-no	męskie				bada-no	żeńskie			
		A	B	C	D		A	B	C	D
I.	20	1	3	—	7	—	—	—	—	—
II.	19	2	1	4	3	26	4	—	4	5
III.	17	2	1	2	4	29	4	4	1	5

Tablica III¹⁾.

Szkoła specjalna

Klasa	bada-no	męska				bada-no	żeńska			
		A	B	C	D		A	B	C	D
I-II.	5	—	1	1	1	6	1	—	1	—
III.	7	2	—	—	—	18	1	2	—	1
IV.	8	—	—	—	—	11	—	2	1	1
V-VI.	14	—	—	—	2	17	1	—	—	3

¹⁾ Ilość ejdetyków stwierdzona w szkole specjalnej jest mała w porównaniu z innymi szkołami. Jednak wyniku tego nie uważam za charakterystyczny dla tej grupy badanych. Badania, które przeprowadziłem w szkole specjalnej w Krakowie wykazały znacznie wyższy procent ejdetyków.

Tablica IV.

	badano	A	B	C	D	razem ejdet.	% ejdet.	% A
Gimn. męskie	56	5	5	6	14	30	53·5	9—
Gimn. żeńskie	55	8	4	5	10	27	50—	14·5
Szk. powsz. m.	124	7	9	8	13	37	30—	5·5
Szk. powsz. ż.	136	13	8	21	18	60	44—	9·5
Szk. spec. m. .	34	2	1	1	3	7	20·5	5·5
Szk. spec. ż. .	52	2	4	2	5	13	25—	4—
Razem . . .	457	37	31	43	63	174	38	8

Tablica V.

Wiek	badano		A		B		C		D		(S)		Razem ejdet.	
	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	(chł.)	(dz.)	chłop.	dziew.
7	7	17	—	3	1	1	1	1	—	3	—	(1)	2	8
8	17	10	2	1	1	—	2	1	3	1	(2)	(1)	8	3
9	30	22	3	3	4	2	1	4	4	—	(2)	(1)	12	9
10	32	33	2	3	2	2	4	6	8	4	(1)	(2)	16	15
11	39	48	2	4	2	5	2	8	5	5	(1)	—	11	22
12	45	51	3	4	5	4	3	6	6	12	(1)	—	17	26
13	24	24	2	2	—	1	2	—	1	4	(1)	(1)	5	7
14	14	31	—	3	—	1	—	2	2	3	—	—	2	9
15—16	6	7	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	1	1
Razem	214	243	14	23	15	16	15	28	30	33	(8)	(6)	74	100

spotkałem jeden wypadek zmiany i to nawet zupełnej utraty obrazów ejd. u chłopca 9-cioletniego, badanego w odstępie 6 miesięcy). Trudności w klasyfikacji stopnia skłon. ejd. wydają się być nieuniknione. W trakcie pracy eksperymentalnej próbowałem stworzyć test dla oceny stopnia skłon. ejd. Miał on polegać na tem, że serja wzorów na poszczególnych kartkach ujmowała kolejno rozwijającą się treść obrazka, przyczem ilość szczegółów wzrastała jednostajnie. Ekspozowane były te kartki w kolejności zgodnej ze wzbogacaniem się treści. Okazało się jednak, że wyniki odbiegają bardzo od założenia eksperymentalnego, dając np. obr. ejd. dla późniejszych elementów serji, a braki reprodukcji w początku, — lub inne odchylenia. W oznaczeniu stopnia ejdetyzmu bywają nieraz brane pod uwagę i takie czynniki, jak trwanie obrazów ejd., czas ukazywania, charakterystyka obr. nast. i t. d. W wynikach, które podaje, ma jednak decydujące znaczenie treść obrazu ejdet. ze względu na ilość szczegółów (bogactwo) i forma — ze względu na ostrość. Podkreślam w liczbowym ujęciu wyników grupę A, jak to widać z tablic. Tablice I, II i III ujmują wyniki w liczbach bezwzględnych. Tylko w tablicy IV, sumując wyniki, — podaje i procentowe obliczenia. Albowiem liczby uzyskane dla poszczególnych poziomów szkolnych są zbyt małe, aby z nich wyciągać wnioski dla porównań. Procent byłby tylko ilustracją. Również tylko sprawozdawczy cel ma tablica V, która klasyfikuje wyniki w związku z wiekiem dzieci. Po rozdziale liczby są zbyt małe, aby pozwalały na wnioski dotyczące związku między wiekiem a skłonnością ejdetyczną. Będą użyteczne jednak w miarę powiększania się danych w tej dziedzinie. W tablicy V przybyła kolumna oznaczona literą S. Figurują tam ejdetycy o wizualizacji spontanicznej, wyobrażeniowo wyznaczonej, częściowo z wpływem eksperymentatora, wzorów albo zupełnie swobodnej, uwarunkowanej samem spokojnem patrzeniem na ekran. Co do stopnia należą przeważnie do grupy A, w kilku wypadkach, wskutek słabej wizualizacji, obejmującej pojedyncze przedmioty, zostali zaliczeni do grupy D.

Krytyczne rozważania o ejdetyzmie idą w dwóch kierunkach. Jedna z linii krytycznych wiąże się z obszerną, rozbudowaną filozoficznie teorią zjawisk ejdetycznych, oraz nową typologią psychologiczną, druga, — raczej sceptyczna, niż krytyczna — kwestionuje fakt naoczności, „rzeczywistości“ obr. ejd., zaprzecza istnieniu specyficznej sfery psychicznej tych zjawisk, przesuwając je na poziom wyobrażeń, dopatrując się fałszu w eksperymencie, w sugestjach, w kłamstwie, w trudnościach opisywania introspekcyj u młodocianych osób badanych i żąda kryterjów. Otóż: jeżeli momenty poddawcze w eksperymencie ejdet. rzeczywiście się zdarzają, a badacz musi pracować z wielką ostrożnością, — to jednak, dla każ-

dego, kto wykonał większą ilość badań, są zjawiska ejd. pewne i bez szczególnych eksperymentów kontrolnych. Pierwszem naturalnem kryterjum jest zachowywanie się badanych. Jest ono zupełnie podobne do zachowania się podczas spostrzegania izolowanych fragmentów świata zewnętrznego, z tem, że w początkowych próbach jest wzmocnione tonem afektywnym: zadowoleniem, zdumieniem, — a w rzadkich wypadkach — niepokojem. Szereg samorzutnych wypowiedzi (i wykrzykniki) świadczą o naoczności zjawisk: „Jeszcze nie widać... już się robi“. Szept: „Zaraz... zaraz zobaczę“. „Jak to się robi?“ „Skąd to się wzięło; może to odbicie?“ „Widzę, jak przybywa tu obrazek“. „Robi się, gdy się zbliżam“. Albo nawet taki charakterystyczny wypadek: „Niech pan zobaczy... A! patrzy pan?... tu widać tego psa w innej pozie... co to może być? widzi pan?“ (Dwa podobne wypadki przytacza H. Jankowska). Poczucie obiektywności zdarzenia bywa jeszcze dalej posunięte. Pewna dziewczynka ze szkoły specjalnej podczas wizualizacji odwróciła się szybko. To samo powtórzyła po chwili. Rozglądała się podejrzliwie po pokoju. Było widoczne, że szuka źródła obrazu ejd. Inna dziewczynka — po wizualizacji — oświadczyła: „ja to samo zrobię“. Poprosiła o obrazek, — poczem zaczęła przesuwając go przed ekranem, kolyścić w ręce, tak jak dzieci, rzucając światło lusterkiem. Siedmioletnia dziewczynka oznajmiła, że powie w domu, że „jedem pan wyświećliwał obrazki na dużym papierze“. „Tam musi być coś włożone“ — twierdzą nieraz dzieci. Rozpoczynają nawet eksploracje z drugiej strony ekranu. Są to jednak wypadki krańcowe, spotykane przeważnie u młodszych dzieci. Najczęstsze jest przecież poczucie subiektywności tych zjawisk. Wyraża to też język opisów i wyjaśnień. Np.: „przedstawia mi się“, „przedstawia mi się w oczach“, „zdaje mi się, że widzę“, „jakbym widział“, „jakby ten obrazek“, „jakby mi coś przechodziło przed oczami“, „odznacza się to samo“, „a teraz nie się nie przedstawia“. Za kryterjum uważa się również opis bardzo bogaty w szczegóły. Rzeczywiście, spotyka się to u wybitnych ejdetyków; odbywa się w sposób łatwy i prosty; widoczne jest, że dzieci czytają z ekranu, jak z obrazka. A jednak okoliczność ta nie może być wyzyskiwana stale w eksperymencie. Ekspozowanie bowiem skomplikowanych treściowo wzorów w próbach stwierdzania ejdetyzmu odbija się niekorzystnie przy badaniu ejdetyków słabszych, powodując obniżenie stopnia wizualizacji, a często zupełny jej brak.

Zilustruję swoje badania wybranymi opisami i szeregiem ważnych, z punktu widzenia kontroli, spostrzeżeniami. Oto opis obr. ejd., który podaje wybitna ejdetyczka. Opis do pewnego miejsca bez interwencji. Dziewczynka 10-letnia z IV kl. szkoły powsz., mówi swobodnie: „Mnie się tu przedstawia ten obrazek, który widziałam na pocztówce... tramwaj, tu jakby brama,

w bramie są dzieci, koło tramwaju idzie dziewczynka, jeszcze dalej idą dwie dziewczynki, koło bramy chłopiec i dziewczynka, a u góry widzę troje dzieci. Dziewczynka, która idzie koło tramwaju, trzyma parasolkę, torebkę i jest ubrana na zielono. Jedno dziecko ma lekko lila płaszczyk i trzyma torebkę pod pachą, a drugie niebieski... Koło bramy — ten pan ma żółtawy kolor ubrania, a dziewczynka niebieski kolor, a na górze jedno dziecko żółty, a drugie niebieski...“ i t. d. („Czy widzisz cyfry na tramwaju?“). „Dziesiątka, ale zero niedobrze widać, bo idzie dziewczynka, a z drugiej strony dziewczynki dziewiątka...“ (Rzeczywiście na wzorze jest liczba 109 i część zera zasłania głowa dziecka). Taki opis podaje badana po kilkunastosekundowym swobodnym oglądaniu wzoru. Opis odpowiada wiernie treści, barwy są naogół zgodne z barwami wzoru. Przy badaniu zjawiska Emmerta, stwierdza powiększanie się obrazów. Obrazy następcze widzi w barwach uzupełniających. (Te dwa fakty spotykałem u znacznej większości osób badanych). Dziewczynka ta tworzy wierny obraz ejdet. z pocztówki, na którą nalepiono 20 figur geometrycznych różnego kształtu i różnej wielkości. Wyróżnia się też tem, że wizualizuje również w przestrzeni bez materialnego tła („w powietrzu“). Obr. ejd. zna już z własnego doświadczenia, ale tylko z jednego wypadku. „Raz szłam w polu i dzieci się bawiły w piasku i też widziałam... tak, jak na pocztówce, w powietrzu“. Poza tem spotkałem tylko dwa podobne wypadki przypadkowych przeżyć ejdetycznych¹²⁾. Świadczyć to może o istotnej różnicy między obr. ejd. a samorzutnymi halucynacjami i pseudohalucynacjami. Wszystkie dzieci po badaniu były wypytywane i więcej podobnych wypadków nie stwierdziłem. Zdarzyły się tylko takie odpowiedzi: „Widziałam, ale w wyobraźni, nie tak dokładnie“ (mp. po zwiedzeniu wystawy obrazów). Znają natomiast nieraz dzieci obrazy następcze, ale tylko z silnych źródeł światła, (słońce, lampy).

Ośmioletni chłopiec, z II kl. szk. powsz. opisuje obr. ejd. „Tu stoi chłopczyk na kamieniach i kapelusz zdjął, a tu dziewczynka... a ta dziewczynka wchodzi do tramwaju, a chłopczyk patrzy się z tramwaju... a tu jedynka napisana, a tu dziewiątka... a tu dom, a tu dzieci wyglądają, a dziewczynka temu panu kwiatki daje... i na takim bruku, jak koło rynsztoku stoją, a ten dom ciemno-niebieskiego koloru... i t. d.“. Barwy podaje niezgodne ze wzorem, ani też uzupełniające. Zapytywany — uzupełnia opis szeregiem dobrych szczegółów. Charakterystyczne jest, często spotykane, szukanie na ekranie odpowiedzi, po rzuconem pytaniu. Gdyby jednak usiłowano podciągnąć podobne opisy pod zjawisko pamięci, to niewytłumaczalne byłoby powstawanie zjawiska Emmerta. Cenne szcze-

¹²⁾ Inny wynik podaje w tej sprawie *Liefmann*, Beiheft 43 zur Zeitschrift f. ang. Psych.

gólnie okazało się zjaw. Em. w kilku wypadkach, kiedy wystąpiło i przy zupełnie spontanicznej twórczości ejdetycznej. Kilku ejdetyków tej grupy tworzyło obr. ejd. o treści nowej w stosunku do wzorów, ale z materiału barwnego wzorów, np. dając barwy uzupełniające. Było to dowodem prawdziwości opisu i cechą szerszej klasy zjawisk. W wypadkach atoli występowania i nowych treści i obcych barw pozostawałaby tylko ocena zachowania się. W tym wypadku, jeżeli prawo Emmerta występuje, sprawdza eksperyment. Przytoczę opis spontanicznej twórczości ejd. Podaje go dziewczynka 11-letnia, z II klasy gimn. Charakterystyczne są również jej uwagi podczas lub po wizualizacji. Po powtórnym wpatrzeniu się w obrazek sylwetkowy opowiada: „Widzę białe! Takie dwie myszki w kapeluszach, coś w kapeluszu, co ma mordkę psa bardzo wysokiego, takie chude z dużymi oczami — (jak można sobie zdać sprawę, czy to naprawdę, czy w wyobraźni? — czy to jest badanie pamięci? — chyba nie... przecież ja to widzę! — sama nie wiem co...) o! o! piesek, taki komiczny, duże uszy, niby bokiem się patrzy... królik, czworonogi pyszczek, dziewczyna... najpierw porządne włosy, a później odstawały... lew, jak się śmieje — i t. d... o! to jest podobne do filmu rysunkowego, to jest taki nowy film¹³⁾ — (czy tak się bada charakter? chyba nie... bo, jak można z tego poznać charakter!?)“ W innym wypadku spontanicznego tworzenia obr. ejd., badana powtórzyła dokładnie, po upływie tygodnia, treść swych fantastycznych wizualizacji. Zdarza się też powrót zwykłych obrazów ejdet. Chłopiec 13-letni doznał tego po upływie kilku miesięcy od badania. Inny chłopiec zgłosił się po kilku godzinach i oświadczył, że widział „to samo“ na suficie nad katedrą. O tem mówił z niepokojem, co jest wypadkiem rzadkim w badaniach nad ejdetyzmem i świadczy o konieczności kontaktu między badanymi i badaczem.

Technika badań bardzo precyzyjna posiada cały szereg możliwości kontrolnych. Są one stosowane, zresztą jako eksperymenty o szerszej problematyce, przez Jaensch'a i badacze z jego szkoły. Założeniem tych eksperymentów jest zamiana przedmiotów obiektywnie rzeczywistych przez obrazy ejdetyczne i analiza obr. ejd. z punktu widzenia praw percepcji. W swoich badaniach wprowadziłem nowy eksperyment nad wizualizacją w przestrzeni zwierciadlanej. Tłem wizualizacji był nie zwykły ekran, lecz jego obraz w zwierciadle — ekran pozorny. Badałem zmiany przestrzenne obr. nast. i ejd., wywołanych na takich ekranach. Wyniki otrzymane zajmują odrębne miejsce w fenomenologii ejde-

¹³⁾ Drugi podobny wypadek spontanicznej twórczości ejd., przypominającej badanej film rysunkowy, spotkałem u dziewczynki z VI kl. szk. powsz.

tyzmu, a jednocześnie mają charakter kontrolny¹⁴⁾. Inne zmiany przestrzenne obrazów ejdet, w warunkach zwykłych i bez działania podniety zakłócającej (Störungsreiz), — zdarzyły się w kilkunastu wypadkach: w trzech wypadkach obrót o 180°, w innych o 90°, lub obrazy zwierciadlane. Informacje o tem pochodzą z samorzutnych opisów; w pewnych wypadkach dzięki instrukcji pokazywania szczegółów (przy pomocy długiego preta). Pytań dotyczących zmian przestrzennych nie stawiano. Były wypadki występowania obrazów ejd. i zwykłych i przekształconych w tych samych warunkach u tych samych osób.

Ilość dzieci, które zbadałem w Łodzi jest dość duża, aby wynik można było uznać za miarę rozpowszechnienia ejdetyzmu. Tylko w pracach Kroha, Liefmanna i Rösslera zostały podane liczby większe. Jest możliwe, że rozpowszechnienie ejd. jest nieco większe. Nie zostały bowiem jeszcze powtórzone badania z nieejdetykami. Zdarzały się też zapewne wypadki zatajenia wizualizacji. Powody takiego postępowania mogą być różne. I tak, zdarzało się, że badani nie opisywali samorzutnie wizualizacji, — a na pytania odpowiadali, że nic nie widzą. Ponieważ ich zachowywanie się przed ekranem zaprzeczało temu, byli dłużej badani, — i okazywało, że pomijali wizualizację, bo spodziewali się czegoś zupełnie innego; czego — nie wiedzieli.

Podkreślam ostrożność w selekcji ejdetyków tem, że nie wprowadziłem do liczb, świadczących o rozpowszechnieniu ejdetyzmu, ejdetyków utajonych, charakteryzujących się brakiem wprowadzie obrazów ejdetycznych, ale zjawiskami specyficznymi w dziedzinie obrazów następnych¹⁵⁾.

Podałem swoje wyniki w formie, która pozwala na wnioski przy porównywaniu większych grup dzieci badanych. Zatrzymuję się jednak na podkreśleniu głównych liczb, które dały moje badania, t. j. 38% ejdetyków wogóle, a 8% ejdetyków wybitnych.

Dr TADEUSZ STRUMIŁŁO

O niektórych pilnych postulatach w sprawie badań psychologicznych w szkole.

Założeniem dalszych wywodów będzie tu teza, nie mogąca już dziś ulegać poważnemu zakwestjonowaniu, której przeto

¹⁴⁾ Metodę i wyniki opisuję szczegółowo w pracy, którą wkrótce ogłoszę drukiem p. t.: »Przemieszczenia i odkształcenia obrazów następnych i ejdetycznych w przestrzeni zwierciadlanej na ekranach pozornych«.

¹⁵⁾ W nowszych pracach pomija się ejdet. utajony. Bonte, Liefmann, Rössler, Beiheft 43 zur Zeitschrift f. ang. Psychologie.

nie będzie się na tem miejscu dowodziło. Teza ta brzmi jak następuje: metody badań psychologicznych tak zostały udoskonalone, a wyniki ich mogą być natyle szkole pożyteczne, że winno być nakazem chwili energiczne dążenie do powszechnego, a na razie jak najszerzego wprowadzenia tych badań do szkół wszelkich stopni i typów. Zastrzeżenie mogłoby dotyczyć jedynie doboru właściwych metod i kompetentnych pracowników. Jedno i drugie właściwie nie kwestionuje zasadniczo wysuniętej tezy, a podnosi zagadnienia szczegółowe, technicznej i organizacyjnej natury, które znajdują uwzględnienie w dalszych rozważaniach.

Faktycznie jednak nie widać tego energicznego dążenia do wyzyskania w szkolnictwie korzyści, jakie mogą przynieść badania psychologiczne. Prace w tym kierunku są podejmowane tylko sporadycznie, prywatnie, lokalnie, co wobec rozmaitości wchodzących w grę metod szczegółowych i wobec natury sprawy, wymagającej przystosowań i sprawdzeń masowych, nie mogło dotąd dać wyników poważnych i musiało działać raczej zniechęcająco niż zachęcająco na władze szkolne i na nauczycielstwo. Zorganizowanej na większą skalę akcji zbiorowej przygotowanej czy kierowniczej dotychczas niemal nie było. Dopiero ostatnio działalność indywidualna psychologów szkolnych w Warszawie znajduje swe uzupełnienie w pracy zbiorowej Sekcji Psychologów Szkolnych przy Tow. Psychologicznem im. J. Joteyko. Ale i ta sekcja nie wybiega swą działalnością poza Warszawę.

Nasuwa się przeto jako postulat 1-y stworzenia ośrodka porozumiewawczego, uzgadniającego i planującego a może i w pewnej mierze kierującego dla pracowników w dziedzinie szkolnych badań psychologicznych. Stawiając tu rzecz w najogólniejszym zarysie, nie chcę wchodzić w szczegóły organizacji takiego ośrodka. Pracą tą zainteresować się musiały władze szkolne, nauczycielstwo i psychologowie. Wydawałoby mi się celowe, żeby organizacje nauczycielskie podjęły inicjatywę przez zwołanie odpowiedniej konferencji i przez zwrócenie się do właściwych czynników urzędowych. Daleki od myśli schematyzowania i centralizowania zgóry akcji, która musi się oprzeć na żywych, samorzutnych, twórczych ośrodkach lokalnych, widzę w urzeczywistnieniu powyższego 1-go postulatów przede wszystkim tę zachętę i pomoc, która dać może owym lokalnym ośrodkom większą pewność dobrej drogi, siłę i rozmach w działaniu. Jasne jest z tego, że postulatem 2-gim być musi tworzenie takich żywych ośrodków planowej realizacji wprowadzania badań psychologicznych do szkoły, przede wszystkim

w większych miastach będących siedzibami kuratorów szkolnych. Ośrodki takie miałyby za zadanie: 1) jednanie i przygotowywanie chętnych do pracy w tej sprawie, 2) organizowanie i nadzorowanie przeprowadzanych badań oraz prowadzenie ewidencji ich pedagogicznego wyzyskania obok dążności do naukowych opracowań gromadzonego materiału, 3) porozumiewanie się z innymi podobnymi ośrodkami, ewentualnie na terenie i przy pośrednictwie ośrodka centralnego, celem uzgodnionego ustalania ogólnego planu i poszczególnych metod oraz porównywania i uwspółrzednienia wyników.

Nie mamy dotychczas ani jednego ośrodka, któryby powyższemu postulatowi w pełni odpowiadał, ale tu i ówdzie są już różne poczynania i próby, które łatwo mogą się stać centrami krystalizacyjnymi omówionych ośrodków okręgowych (żeby je tak nazwać w odróżnieniu od skromniejszych, ściśle lokalnych, o których mowa będzie poniżej). W Warszawie rolę taką winnaby odegrać wspomniana wyżej Sekcja Psychologów Szkolnych. Na Śląsku powstanie podobnego ośrodka umożliwić może działalność Instytutu Pedagogicznego, którego absolwenci w znacznym odsetku poważnie są zainteresowani badaniami psychologicznymi w szkole i przystąpili do zbiorowego dalszego kształcenia się w tym kierunku. Takie grono może czasem przeprowadzić realizację pewnego jednolitego planu badań, którego ustalenie staje się tem bardziej aktualnem zagadnieniem.

Niezależnie od zrealizowania obu powyższych postulatów zachowuje swą aktualność postulat 3-ci: jednania pracowników dla sprawy badań psychologicznych w szkołach różnych stopni i typów. Im więcej pracowników takich się znajdzie, tem prędzej da się zrealizować postulat 2-gi, co z kolei rzeczy sprzyjałoby dalszemu mnożeniu się chętnych do współdziałania. Trzebaby obecnie tę sprawę konkretnie ująć w jej całości: 1) chodzić tu musi o coś więcej niż tylko o propagandę w druku czy żywym słowie, o werbunek przyszłych psychologów szkolnych, mianowicie 2) należy zainteresowanym umożliwić odpowiednie bliższe zorientowanie się, ćwiczenie i wypróbowywanie siebie samych w nowym kierunku pracy przez organizowanie kursów praktycznych informacyjno-przygotowawczych oraz odpowiednie uwzględnienie tej strony w traktowaniu psychologii na wszelkich kursach nauczycielskich; 3) rzecz ma jednak prócz tego swą perspektywę organizacyjną i materialną, gdyż wymagałaby ustalenia przez władze szkolne słusznych warunków pracy dla tych, którzy badaniami psychologicznymi w szkole specjalnie zajmowaćby się mieli. Ostatni punkt dla skuteczności werbunku i trwałości całej akcji ma zasadnicze znaczenie, trudno bowiem wymagać od kogoś podję-

cia długotrwałej i wymagającej dużego nakładu czasu i siły pracy, jeżeli się przytem nie odsłania perspektywa uznania władz dla tej pracy i możność pomieszczenia jej w obrębie obowiązków zawodowych bez fizycznego i umysłowego przeciążenia a z zapewnieniem warunków materialnych co najmniej nie gorszych niż w zwykłej pracy nauczycielskiej. Słowem chodziłoby o to, aby władze szkolne przewidziały kreowanie stanowisk psychologów szkolnych w praktyczno-pedagogicznym znaczeniu tego terminu (zob. W. Stern: „Der Schulpsychologe“ w Zeitschr. f. päd. Psych. z r. 1930) i ustaliły z jednej strony wymagania im stawiane, a z drugiej — ilu godzinom pracy nauczycielskiej odpowiadałaby ich praca.

Wtedy dopiero uzyskanoby silny bodziec rekrutacyjny, a zarazem wytyczne programowe dla kursów przyspasabiających nauczycielstwo, które zechciałoby się nowemu kierunkowi pracy poświęcić. Organizowanie kursów przypadłoby naturalnie ośrodkom okręgowym — ustalenie programu — ośrodkowi centralnemu. Nie należy jednak zamykać oczu na to, że także obecnie już mamy coraz więcej nauczycieli zainteresowanych i obznajmionych w dziedzinie elementarnych przynajmniej sposobów szkolnych badań psychologicznych i że w interesie sprawy nie należy bezczynnie czekać na wypełnienie poprzednich postulatów. Otóż postulatem 4-tym być powinno stworzenie szkolnych Ognisk Psychologicznych, bądź w poszczególnych zakładach, bądź w pewnych miejscowościach dla szeregu zakładów, jako lokalnych ośrodków nauczycielskich, grupujących się dokoła jednostki podejmującej specjalną pracę psychologiczną w szkole na podstawie zdobytego przygotowania i za zgodą władz szkolnych. Pod kierunkiem takich jednostek Ogniska te 1) zaznajamiałyby dane grono z programem, zasadami i metodami badań, ustalając konkretny plan, kolejność i techniczne szczegóły podejmowanych prac, 2) przyczyniałyby się do przeprowadzenia ustalonego planu, dzieląc między uczestników dostępną dla nich pracę i wciągając wszystkich w zagadnienia wiążące się z uzyskiwaniem wyników, 3) wyprowadzałyby i formułowały wnioski i wskazania pedagogicznej, społecznej i organizacyjnej natury, które na podstawie prac dokonanych należałoby przedłożyć rodzicom i młodzieży, wychowawcom i nauczycielstwu, kierownictwu szkoły i władzom.

W ten sposób pracownicy obecni nie byłiby pozostawieni sami sobie, uzyskiwaliby pomoc i życzliwe otoczenie, w którym mogliby skutecznie promieniować, podnosząc poziom psychologicznego zorientowania wśród nauczycielstwa, a ułatwiając przejawienie się zainteresowań specjalnych i nawet pewne już wypróbowywanie sił i zamiarów młodszych współpracowników.

Także i władze szkolne z czynnego udziału tych czy owych jednostek w pracach Ognisk Psychologicznych, mogłyby czerpać wskazówkę, kogo warto wysłać na kursy specjalne.

Gdy tak w 4-ch dotychczas wysuniętych postulatach chodziło o to, kto ma się zająć sprawą badań psychologicznych w szkole, — dalsze trzy postulaty dotyczą strony programowej zagadnienia.

Postulat 5-ty stawia jako zasadniczy minimalny program badań długoletnią wszechstronną obserwacją danej grupy dzieci, umożliwiającą wypełnienie ich zeszytów obserwacyjnych i napisanie ich rozwojowej charakterystyki czy programu jako podstawy dla porady wychowawczej i zawodowej. To minimum musi być w każdym razie przez kierowników Ognisk Psychologicznych realizowane, a pod ich kierunkiem i przy ich pomocy podejmowane także przez innych nauczycieli, zainteresowanych tą sprawą. Ta obserwacja dopiero pozwoli uporządkować, usystemizować albo wprost uświadomić sobie przez nauczycieli wszechstronną znajomość wychowywanych dzieci i stworzy zgrabną charakterystyki, uzupełniany przez dalsze badania, a wyzyskiwany odrazu w pracy wychowawczej i nauczycielskiej.

Zarazem wdrożenie tego rodzaju systematycznej pracy przez liczne zastępy nauczycielstwa zapoczątkuje zwrot niezmiernie doniosły dla postępu psychologii rozwojowej, operującej dotąd wciąż abstrakcyjnym, sztucznym obrazem rozwoju młodzieży szkolnej, uzyskiwanym przez szeregowanie przekrojów niejako rozwoju psychicznego młodzieży poszczególnych roczników, gdzie każdy rocznik składa się z innych indywidualności. Obecnie gromadziłoby się materiał konkretnych indywidualnych przebiegów rozwojowych wieloletnich, co umożliwiłoby sprawdzenie i poprawienie wielu pojęć i koncepcyj tej gałęzi psychologii.

Realizacja tego postulatu zależy oczywiście od tego, czy władze szkolne poprą postulat 3-ci i przewidzą kreowanie stanowisk psychologów szkolnych, względnie na początek czy umożliwią pewnymi ulgami i udogodnieniami przygotowanym i zainteresowanym z pośród nauczycielstwa osobom, zabrać się do tej pracy z widokami ciągłości i trwałości i stworzyć (zgodnie z postulatem 4-tym) sobie niezbędne przyjazne i współdziałające środowisko w postaci Ogniska Psychologicznego. Prawie już mówić tego nie potrzeba, że koniecznym warunkiem ciągłej obserwacji być musi życzliwa pomoc kierownictwa szkoły, pozostawiającego przez szereg lat obserwatora w najbliższym możliwie kontakcie z obserwowaną grupą.

Dalszym ciągiem poprzedniego postulatu będzie postulat szósty, żądający od prowadzących długoletnią obserwację grup młodzieży (klas) uzupełnienie tej obserwacji ba-

daniami ściślejszemi — pomiarami, testami, ankietami i t. p., których wyniki, opracowywane z naukową poprawnością i traktowane porównawczo, byłyby przy pośrednictwie Ognisk Psychologicznych zużytkowane pedagogicznie na terenie szkoły już doraźnie, a potem stanowiłyby materiał przy układaniu psychogramów i charakterystyk indywidualnych, a także przy charakteryzowaniu grup - klas, roczników czy typów regionalnych młodzieży.

Program tych badań ściślejszych, wypracowywany być winien w ośrodkach okręgowych (postulat 2-gi) w zgodzie z ogólnymi wytycznymi (postulat 1-szy): uwzględniać go musi przygotowywanie kierowników Ognisk Psychologicznych (postulat 3-ci), a jego przeprowadzenie będzie przedmiotem pracy poszczególnych Ognisk i ich kierowników (postulat 4-ty). Możliwość różniczkowania, wariantów i dalszych uzupełnień oczywiście będzie istniała, ograniczana jednak poczuciem potrzeby masowej współmiernej akcji i ciągłą kontrolą, do której władze winny upoważnić ośrodki okręgowe.

Dodać do tego trzeba nie formując tego narazie jako pełnego osobnego postulatu, ale uwzględniając perspektywę organizacyjną, jaka powstanie, gdy władze pójdą w kierunku kreowania stanowisk psychologów szkolnych przy poszczególnych szkołach czy w poszczególnych miejscowościach (zob. postulat 3-ci), że wysunie się potrzeba powierzenia w kuratorjach odpowiednio przygotowanym fachowcom obowiązku służbowego nadzorowania całej dziedziny badań psychologicznych w szkołach, co naturalnie najskuteczniej dokonywać się będzie w najściślejszym kontakcie i współpracy z okręgowymi ośrodkami psychologicznymi, w których wspomniani fachowcy mogliby być zarazem przedstawicielami władz szkolnych.

Postulat 7-my dodać trzeba, aby podkreślić w programie badań psychologicznych potrzebę zajęcia się nie tylko jednostkami, ale i ich grupami, przede wszystkim klasami. Życie klasy jako zbiorowości winno podlegać równie starannej i systematycznej długoletniej obserwacji, uzupełnianej gromadzeniem ścisłych danych, wyników, pomiarów, ankiet, doświadczeń zestawianych dla całości, charakteryzujących tę całość i rolę w niej poszczególnych jednostek, typów czy mniejszych ugrupowań. Punktem wyjścia dla charakterystyki klasy, mogłoby być zestawienie dla każdej klasy jej profilu *) ujmującego jej rozwojowy poziom pod względem fizycznym i umysłowym. Profile takie winnyby być dołączone co roku do sprawozdań szkolnych składanych władzom, co szybko przekonałoby także sceptyków o pożytku całej tej pracy.

*) Zobacz artykuł mój „Profil klasy” („Chowanna Nr. 1 r. 1931).

O prowadzeniu zeszytów obserwacyjnych w zakładach kształcenia nauczycieli.

Jednym z czynników, odgrywających dość znaczną rolę w przygotowaniu młodzieży do zawodu nauczycielskiego, jest prowadzenie zeszytów, względnie arkuszy obserwacyjnych. Chociaż sprawa ta była omawiana i ustalona przez opracowanie „Arkusza obserwacyjnego”¹⁾, jednak i dzisiaj jeszcze spotkać się można z fałszywą interpretacją celu i charakteru tych zajęć, tak ze strony uczniów, jak i nauczycieli. Ci ostatni zwłaszcza grzeszą tam, że: 1) traktują tę sprawę zbyt rygorystycznie, stawiając uczniów wobec trudności, które ci ostatni tylko pozornie rozwiązują, 2) zebrany materiał czynią celem samym w sobie, a nie środkiem do celu wiodącym, 3) więcej uwagi zwracają na same wyniki, niż na metodę pracy. Wskutek tego trud włożony jest niewspółmierny z wynikami pracy. Czego bowiem możemy oczekiwać od prowadzenia arkuszy obserwacyjnych przez uczniów? Odpowiedź na zawarte w arkuszu pytania i kolekcjonowanie ich w teczkach jeszcze kwestji nie rozwiązuje. Trzeba należytego zrozumienia ze strony nauczyciela, czem taki „arkusz” ma być w rękach ucznia i do czego ma go uzdolnić.

Otóż głównym zadaniem prowadzenia „arkusza” będzie wdrożenie ucznia do pewnej metody pracy, potrzebnej nie tylko do uzyskania stopnia, ale nadewszystko w pracy nauczycielskiej. W laboratorium psychologicznem, którem jest dla ucznia szkoła ćwiczeń, odbywa się to całoroczne ćwiczenie, mające sposobie kandydata do pracy nauczycielskiej.

Metody w ćwiczeniu stosowane to, 1) obserwacja i 2) eksperyment. Przyznając wyższość metodzie pierwszej, nie można i tej drugiej pominąć. Obserwatorem powinien być każdy nauczyciel, na drogę eksperymentu wstępują wyjątki. Obserwacja ma te dobre strony, że odbywa się w warunkach normalnych i specjalnych urządzeń nie wymaga, nie rozбивa całości psychicznych, pozwala badać różnorodność w jedności, jest wreszcie dostępną dla każdego. Eksperyment natomiast wymaga odpowiedniego przygotowania i specjalnych warunków, bada wyodrębnione funkcje psychiczne, na wyniki każe długo czekać, źle wykonany, grozi dużymi szkodami. Układane dla celów szkolnych karty indywidualne grzeszyły zwykle przeładowaniem danych statystycznych i badań eksperymentalnych. Jednak wyeliminowanie zupełne eksperymentu i ograniczenie się jedynie do obserwacji przedstawia też braki do pewnego stopnia.

Metoda obserwacyjna nie wystarcza dzisiaj w zupełności.

¹⁾ Sekcja Psychologów szkolnych w Warszawie.

Nie można z korzyścią czytać książek z zakresu pedagogiki eksperymentalnej, nie rozumie się wykresów i tablic, nie nam nie mówią statystyki i profile, jeżeli do metody doświadczalnej nie jesteśmy wdrożeni. Prawdą jest, że z temi metodami zaznajamia się młodzież na lekcjach psychologii, poznając je drogą badań zbiorowych, eksperymentów przeprowadzonych indywidualnie, jak demonstracje, drogą wykładów i t. d., ale jeżeli w innych działach nauk potrzeba, ażeby uczeń sam eksperymentował, sam badał, potrzeba tego również i tutaj. Potrzeba tego dla ćwiczenia, dla zetknięcia się z trudnościami, dla stwierdzenia potrzeby rzetelności i ścisłości, dla umiejętności utrzymania się w roli bezstronnego obserwatora, dla szacunku wreszcie dla żmudnych badań i obliczeń, streszczających się często w wykresie lub statystyce. Trzeba, ażeby się młodzież nauczyła szacunku dla naukowych badań w dziedzinie, która ją w praktyce najbliższej będzie obchodziła. Tego się teoretycznie wyrobić nie da, jedynie przez zetknięcie z warsztatem pracy.

Indywidualne badania po zademonstrowaniu ich przez nauczyciela, mogą kandydaci wykonywać jako ćwiczenia na dzieciach ze szkoły ćwiczeń i wyniki wciągać do zeszytów obserwacyjnych. Próby mogą być dowolnie przez kandydata wybrane z pośród tych, które lepiej rozumie, do których łatwiej mu przyjdzie zdobyć przyrząd czy materiał do badań, do których wogóle lepiej się czuje przygotowany, lub które go zainteresują.

W ubiegłym roku prowadziłam w seminarjum przemyskiem zeszyty obserwacyjne, uwzględniając obie metody pracy. Kilka arkuszy papieru kancelaryjnego, zeszytych razem i oprawionych w karton, stanowiło „zeszyt obserwacyjny“. Nazwisko kandydatki i dziecka, oddanego w opiekę, a także nazwa szkoły, widniały na okładce. Pozatem nic. Zawartość stanowiły czyste karty papieru, bez żadnych kratek i rubryk, bez żadnych pytań i poleceń na razie. Chodziło o to, by zaznajomić się z dzieckiem i spostrzeżenia wpisywać. Droga naturalna — przedstawienie się sobie i pierwsza rozmowa czy sytuacja poznania się. Te pierwsze chwile często stawiały w jasnym świetle sylwetkę nowej, malej znajomej. Było to poznanie od pierwszego wejrzenia, sympatja lub nie, łatwość kontaktowania lub trudności z jednej lub z obu stron, cofanie się w siebie lub otwartość. Uczennice notowały te dane.

Następnie bliższe poznanie — przez obcowanie i rozmowę potoczna, bez wypytywania się wprost — środowisko, z którego pochodzi, kto się niem opiekuje, kto przyprowadza do szkoły, czy ma rodzeństwo i z kim się bawi, jakie ma zabawki i od kogo, czy ma daleko do szkoły.

Zabiegi higieniczne: gdzie się bawi (w ogrodzie, w domu czy na ulicy), czy chodzi na przechadzki, wyjeżdża na wakacje, czy było na wsi, jak się myje codziennie, czy się kąpie, czy jest czysto ubrane i czy czyste są książki..., czy myje zęby i czyści paznokcie...

Jak wygląda: opis zewnętrzny, zdrowie, jaki wzrost, waga, wskaźnik rozwoju, jaki wzrok i słuch, siła — a więc niektóre dane z antropometrii szkolnej — często fotografia, wklejona do zeszytu, ofiarowana przez dziecko nowej opiekunce.

W tym okresie odwiedzenia w domu, w formie czysto towarzyskiej, bez wypytывania się o choroby dziedziczne rodziców czy dziadków, źródła i wysokość dochodów i t. p., gdy są to rzeczy zbyt drażliwe, zwłaszcza dla niewyrobionych towarzysko kandydatek, wzbudzają podejrzliwość rodziców i nieufność do tego rodzaju indagacji. Pretekstem przyjacielskich odwiedzin miała być: chęć obejrzenia zabawek, książka z obrazkami, pomoc w jakimś zajęciu, zabawa i t. p. Platforma, na której najłatwiej o współzycie. A potem szereg odwiedzin w klasie na podwórzu szkolnem lub na korytarzu.

Dzieci różnie reagują na tę nieproszoną opiekę, różnie się zabierają do tej akcji kandydatki. Wynikają z tego pewne trudności, co jednak nie jest bez korzyści dla nich. Oto, co pisze jedna z nich: „Jańcia (tak się nazywa moja dziewczynka), jest bardzo nieśmiała i małowówna. Stroni odemnie i unika mego spotkania. Dlatego też choć minął już wrzesień i październik, nie wiele mogłam się od niej dowiedzieć. Gdy chce ją trochę rozruszać, wciągnąć do rozmowy, oglądam jej zeszyty, zwłaszcza rysunkowy i pytam o różne szczegóły, odnoszące się do rysunków, bo wiem, że lubi rysować i ładnie rysuje, zbywa mnie półsłówkami lub kiwnięciem głowy „tak“ albo „nie“ i na tem koniec. Widzę, że nie ma zaufania do mnie, co mnie ogromnie zniechęca do niej, bo naprawdę nie mogę znaleźć sposobu pozyskania jej sobie. Jednak z biegiem czasu, Jańcia zaczyna się ośmielać do swojej „natretnej“ opiekunki. Wprawdzie jeszcze nadal jest nieśmiała, ale już nie stroni odemnie, sama pokazuje mi zeszyty, rysuje, gdy ja o coś poproszę i zawsze odpowiada, o co ją zapytuje. Raz nawet sama zaczęła mi opowiadać o swoim rodzeństwie i wtedy dowiedziałam się o różnych ciekawych szczegółach“.

Pod koniec roku kandydatka określa Jańcię jako dziecko spokojne, ciche, nieśmiałe, dobrze, może „aż za dobrze wychowane“. „Nieśmiałość przejawia się w całym jej zachowaniu i towarzyszy jej stale, nigdy bowiem w ciągu całorocznej obserwacji nie widziałam jej innej. Początkowo myślałam, że Jańcia tylko wobec mnie traci śmiałość, że ją krępuje moja obecność, co mi nasuwało przypuszczenie, że nie ma do mnie zaufania. Z tego też powodu przykro mi było bardzo. Jednak po dłuższych obserwacjach przekonałam się, że nieśmiałość leży już w naturze tego dziecka, bo nawet w stosunku do rówieśników jest nieśmiała. Stroni od dzieci, najczęściej można ją zobaczyć samą, w domu również lubi się bawić sama, oglądać obrazki w książkach i rysować. Jest skromna, nie docenia siebie i nie ma

zaufania w swoje siły. Wnioskuje to z jej słów, które często powtarza: „nie potrafię tego narysować, nie umiem tego zrobić“, choć jest zupełnie dobrą uczennicą“.

Wiecej kłopotu miała kandydatka S. S. ze swoją wychowanką. „Ruch to jest coś, bez czego Kryśka nie mogłaby żyć. Krysia, to straszny „ruchawiec“. Na hospitacji dziwię się nieraz, jak to dziecko może wysiedzieć godzinę w ławce. Na każdej przerwie Krysia jest pochłonięta zabawą, kiedy ją raz dyplomatycznie skłaniałam do tego, by poszła ze mną do klasy, gdzie chciałam z nią przeprowadzić badanie pamięci skojarzeniowej, Krysia zaczęła udawać, że płacze, wobec czego dałam spokój i bawiłam się z nią i jej koleżankami w „kotka i myszkę“. Ile razy rozmawiałam ze swoją dziewczynką, to prawie zawsze w pogoni. Żeby ją dobrze określić, wystarczy powiedzieć, że Kryśka, to dziecko ruchu. Już od 6-go roku życia (jest obecnie w klasie trzeciej) chodziła na gimnastykę rytmiczną. Teraz uczęszcza dalej, należy też do harcerstwa i nie przestaje uprawiać różnych sportów i gimnastyki wogóle. W pogodnych dniach wcześniej, na każdej pauzie mogłam widzieć moją dziewczynkę na szkolnem podwórzu, gdzie popisywała się swojemi bardzo sprawnymi koziołkami i innemi ćwiczeniami. Teraz porą zimową chodzi na staw do B. Znakomicie jeździ na łyżwach, jest też z tego bardzo dumna.

Chciałam raz zbadać zainteresowanie Krysi. Wdaję się w rozmowę z moją małą i zapytuję: A czym ty chciałabyś zostać Krysiu? Ale usłyszałam niestety coś całkiem nieoczekiwanego i niepożądanego: „niczem“ — odpowiada. Jakto — zapytałam — to „niczem“ chciałabyś być, a nie byłoby przykro twojej mamusi, gdyby jej córka znaczyła tyle, co nic? Wtedy Krysia, zamiast mi coś odpowiedzieć, uciekła. A muszę dodać, że do „nastawiania“ mojego „ruchawca“ starałam się zużyć jak najmniej czasu, wiedziałam przecież, że z nią nie można dłużej spokojnie rozmawiać, jak 2 minuty. Naprawdę, zazdroszczę nieraz koleżankom, które opiekują się dziećmi mniej ruchliwymi, z którymi można pobawić się rozmową, w których psychikę naprawdę można się wgłębić, no i które ostatecznie możliwe są do prowadzenia. Zresztą to niepowodzenie nie orzeka, ażeby naprawdę nie wiedziała, że Kryśkę najbardziej interesuje gimnastyka. Zauważyłam, że Krysia dzięki swej energii wodzi rej w klasie i podnosi wśród koleżanek ducha harcerskiego. Kiedyś bowiem byłam w trzeciej klasie przed ósmą, gdy potem weszła do klasy Krysia. Pozdrowiła koleżanki, ale te jakoś nie zwrócili na nią uwagi. Wtedy Krysia stanęła przy stole i z godnością zawołała: „Tak, to tak się wita harcerkę, takie wy jesteście harcerki“. Na te słowa w klasie zaległa cisza, wszystkie dziewczynki wstały i chórem zawołały: „Czuwaj!“

Żał kandydatki, że inne koleżanki opiekują się dziećmi spokojniejszymi od Krysi, świadczy wyraźnie o tem, że ucze-

nice zbliżają się do dzieci z pewnym wytworzonym już zgóry ideałem, jakim dziecko być powinno, a nie jakim jest w istocie. Kandydatka czuje się pokrzywdzona, że „jej dziewczynka nie jest taka, jak inne, odbiega od pewnej przeciętnej normy i burzy jej ideał a priori wyrobiony. Dopiero czasem nabierają poprostu odwagi spojrzeć bez uprzedzeń na fakty i wciągnąć do obserwacji te sposoby zachowania się dziecka, które początkowo uważają jako mniej pożądane, czy poprawne. W ten sposób zaprawiają się do roli bezstronnego obserwatora i uczą się wydawać sądy bardziej obiektywne. Drugą cechą charakterystyczną jest zbyt duża pochopność w wysnuwaniu wniosków. Z jednego jakiegoś oderwanego, często przypadkowego faktu, skłonne są wyciągnąć daleko idące wnioski, dopiero rozpatrywanie faktów na lekcji i skłanianie, do dłuższej obserwacji, leczy je z tego. Po okresie zupełnie swobodnej obserwacji lub na specjalny, lecz łatwy temat, przychodzą pomiary antropometryczne i umiejscowienie każdego dziecka w grupie klasowej, (co kandydatki specjalnie interesuje), przyczem jest sposobność robienia wykresów. Teraz następują obserwacje bardziej specjalne, według wspomnianego Arkusza obserwacyjnego, n. p.:

Stosunek do siebie samego: Czy dziecko ufa własnym siłom? Czy się przecenia, czy też nie docenia? Czy się ocenia krytycznie? Czy łatwo je dotknąć i urazić i t. d.?

Zainteresowanie i dążenie: Czy dziecko ujawnia jakieś specjalne zainteresowania? Czy lubi czytać, poznawać, medytować, czy też wyraża się w działaniu i t. d.?

Stosunek do pracy: Jaka praca sprawia dziecku przyjemność: fizyczna, ręczna, artystyczno-techniczna, umysłowa? Czy umie należycie zorganizować sobie pracę? Czy dąży do dokładności i poprawności i t. d.?

Z biegiem pracy zjawiają się badania eksperymentalne, np. Rozpoznawanie kształtów, do czego służy worek Seguin'a? Zmysł barw: z rozpatrywanych na lekcjach metod odpoznawania, nazywania, dynamogenicznej, wybierają jedną i na dowolnym materiale, a więc na włóczkach Holmgrena lub paskach papieru, przeprowadzają badanie. Postrzegawczość kartonem Bineta.

Badanie pamięci przedmiotów konkretnych, wyrazów (drogą słuchową w klasie I-szej lub porównawczo drogą wzrokową i słuchową w klasach wyższych), pamięć skojarzeniowa i t. d. i to w pamięć natychmiastową i długotrwałą.

Badanie wyobraźni: dowolnie obraną metodą — trzech słów, metodą przyczyn i skutków Dawida, kleksów atramentowych, uzupełnianie tekstu i niedokończonych opowiadań w klasach wyższych.

Czasem badanie tego rodzaju bywa robione zbiorowo, n. p. swobodne ilustracje powiastki, które dzieci wykonywują na

oddzielnych kartkach papieru. Zebrany materiał opracowują wspólnie dwie lub trzy uczennice, badają materiał pod względem ilości i jakości zjawiających się elementów, segregują, a otrzymane wyniki są przedmiotem dyskusji na lekcji. Poszczególne rysunki wklejają kandydatki do zeszytu obserwacyjnego i zapisują wyniki.

Badanie obserwacyjności na podstawie obrazka. Badanie przeprowadza się zbiorowo. Przygotować należy obraz w dość dużych rozmiarach i kwestionariusz zawierający kilkanaście pytań, a odnoszący się do treści, rozgrywającej się akcji, stosunków przestrzennych i czasowych, szczegółów w związku z przedstawionymi osobami i rzeczami.

Dzieci obserwują obrazek przez ściśle określony czas, następnie wypełniają otrzymane kwestionariusze. Materiał otrzymany ma być przedmiotem rozważań na temat obserwacyjności, a także zeznań dzieci. Rzecz naturalna, że doświadczenie może być przeprowadzone w klasie, gdzie dzieci mają opanowaną technikę pisania. Skojarzenia pod względem jakości i ilości na wyraz-bodziec w ograniczonym czasie. Definicje, ich rodzaje. Inteligencja — testami Bineta. Koordynacja ruchów, wytrzymałość woli i t. p. Można tu uwzględnić też wyniki pracy szkolnej dzieci, a więc pismo, szybkość czytania, czytanie ciche (rozumienie) i t. p. Do zeszytu wkleja się pierwszy rysunek dziecka (kl. I.), zwykle postać ludzką, pierwszy jego podpis, ilustrację powiastki i inne dokumenty z datą wykonania, to samo z końcem roku szkolnego dla porównania pracy i zużytego czasu.

Nie każda kandydatka robi wszystkie badania, jest pewne minimum wymagań, które obowiązują wszystkie, co sprawia, że uwzględnienie strony eksperymentalnej jest wogóle osiągalne. Nie wszystkie też „zeszyty“ wyglądają jednakowo, ale noszą na sobie piętno autorki. W każdym razie eksperyment interesuje uczennice, wykonania podejmują się chętnie, jeżeli rzecz rozumieją i opanują technikę. Widzą w tem też pewną gwarancję ścisłości i obiektywności sądu.

Obserwacja i eksperyment uzupełniają się nawzajem i pogłębiają sylwetkę psychiczną ucznia. Na terenie seminarjum ćwiczenia te są zorganizowaną i w pewien system ujętą pracą laboratoryjną na podstawach naukowych, ale nie o wartości naukowej. Nielatwą jest rzeczą nakreślić sylwetkę psychiczną dziecka, czyż można żądać tego od niedoświadczonej młodzieży? Można ją tylko wprowadzić na tę drogę i nauczyć metody pracy. Praca powinna się tworzyć, powstawać genetycznie, dlatego niekorzystnie jest podawać młodzieży schematy, formularze do wypełnienia, ma to zawsze pozory czegoś sztucznego, ograniczonego. skierowuje uwagę raczej na objętość zeszytu, ilość i jakość pytań, sugeruje odpowiedź, stwarza szablon, a właśnie tutaj przedewszystkiem szablonu strzec się

należy. Potrzebne są tutaj system i organizacja, ale stworzyć je powinien wspólnie z uczniami nauczyciel pedagogiki, który może tę pracę oprzeć naprawdę na psychologicznych i pedagogicznych podstawach.

Recenzje.

Józef Mirski. Zagadnienie karności w wychowaniu. Poznań 1931, str. 57. Skł. Gł. w »Naszej Księgarni«, Zw. N. P.

„W poglądach na karność dokonywa się głęboka przemiana w związku ze zmianą zasadniczych poglądów na cele i istotę wychowania wogóle, a dzisiejszego w szczególności“. Wstępne te słowa rozprawy J. Mirskiego są zarazem wystarczającym uzasadnieniem podjęcia kwestji, zdawałoby się pozornie dostatecznie już omówionej i wyjaśnionej, żeby wspomnieć tylko niezmiernie wnikliwie uwagi i spostrzeżenia, jakie w tej sprawie niejednokrotnie poczynił W. Foerster, nie mówiąc o innych, pomniejszych reformatorach i teoretykach nowej pedagogiki. Otóż książka J. Mirskiego wnosi do tej sprawy nowy moment, jest zwięzłym podsumowaniem badań na tem polu, daje rzut syntetyczny, mogłaby być uważaną bezmała za zamknięcie dyskusji, gdyby nie okoliczność, że problemy wychowania to mają do siebie, iż nigdy nie dadzą się ostatecznie i definitywnie rozstrzygnąć, realne bowiem życie ciągle nowe wprowadza impulsy, wymagające nowej korektury założeń teoretycznych.

Potrzebę rewizji dotychczasowych pojęć o karności uzależnia autor od rozlicznych przemian ogólnokulturalnych dzisiejszej epoki. Wymienia tu: 1) przejście od parjarchalizmu i absolutyzmu wieków ubiegłych do demokratyzmu i liberalizmu współczesności; 2) kryzys kultury; 3) rozwój i nowe prądy w psychologii i filozofji; 4) obniżenie ducha religijnego, a raczej odmienne do tych kwestyj ustosunkowanie. Z pośród wymienionych czynników, słuszenie wysuwa autor na pierwsze miejsce przejście od patryarchalizmu i absolutyzmu do demokratyzmu i liberalizmu, pozwala mu to bowiem postawić sprawę odrazu w świetle najwłaściwszem, jako przejście od zewnętrznej karności czasów ubiegłych, do karności wewnętrznej odpowiedzialnego obywatela państwa i członka nowoczesnego społeczeństwa. I to jest pierwszym i podstawowem założeniem rozprawy.

Bieg rozumowania przeprowadzono metodą konsekwentnej dedukcji. Od najogólniejszych rozważań etymologicznych i semajologicznych, poprzez omówienie karności ze stanowiska celu wychowania, środków i funkcji wychowania, przechodzi autor do analizy pojęcia kary, jako terminu prawnego i pedagogicznego, podaje następnie metodykę karności szkolnej, całość zamyka dodatkowemi uwagami o karności w świetle psy-

choanalizy. Taki układ ze względu na syntetyczny charakter rozprawy uznać należy za najwłaściwszy. Rozdział trzeci o „Karności na terenie szkoły“ wylamuje się nieco z pod tej konstrukcji, celowość jego wyjaśnia sam jednak autor tem, że obok rozpatrywań pozostających „w pewnem jakgdyby oderwaniu od rzeczywistych warunków wychowania“, chodzi mu o wydobycie specjalnie społecznego charakteru karności szkolnej. Przy tej sposobności omawia kwestję karności zewnętrznej i metody negatywnej, w przeciwstawieniu do karności wewnętrznej i metody pozytywnej, łącząc to z kwestją wychowania „na zasadzie swobody“ i „na zasadzie przymusu“ — co jest zarazem drugim, podstawowem założeniem rozprawy. Mimochodem zaznaczyć wypada, że przedtem już B. Nawroczyński w swej pracy „Swoboda i przymus w wychowaniu“ starał się traktować problemy wychowawcze ze stanowiska antynomii swobody i przymusu.

Rozdział ostatni o karności w świetle psychanalizy zawiera krótki, ale nader przejrzysty wykład Freudyzmu i bardzo trafnie podchwycone, oraz umiejętnie uszeregowane uwagi krytyczne o psychologii indywidualnej Adlera, co do której szlusznie autor zauważa, że popelnia ona tu „rodzaj petitio principii, biorąc za punkt wyjścia to, co musi być dopiero osiągnięte, a tem samem karząc wychowaniu oprzeć się na tem, co to wychowanie właśnie ma dopiero wytworzyć“ (str. 57). Może ten sąd wytrawnego znawcy psychanalizy i jej znaczenia w wychowaniu, ochłodzi nieco bezkrytyczny zapal naszych freudystów i adlerzystów.

Tak wyglądają podstawowe założenia i ogólna konstrukcja rozprawy Mirskiego.

Szczegółowsze sprawozdanie poważne nasuwa trudności, z powodu znacznej obfitości materiału, przy jeszcze większej zwięzłości wykładu. Wobec tego zrezygnować trzeba z dokładnego zreferowania wywodów autora, a zwrócić natomiast uwagę na momenty ciekawsze, bądź budzące zastrzeżenia.

Z analizy semajologicznej strony pojęcia karności wynika, że w wychowaniu idzie głównie o wytworzenie karności subiektywnej, t. j. wyrażającej się w sposobie zachowania, względnie polegającej na wewnętrznej właściwości postępującego, oraz karności autonomicznej, t. j. zgodnej z wewnętrznymi nakazami woli. Inne rodzaje karności, jak: heteronomiczna, determinowana przez obawę kary, nawykowa, lub psychologiczna, oparta na uczuciowym stosunku wobec przedstawiciela pewnego porządku, są stadjami pośrednimi.

Zdefiniowane w ten sposób pojęcie karności wchodzi w skład struktury pojęcia celu wychowania. Cel wychowania formułuje autor najogólniej jako „osobowość moralną“. Otóż w strukturze pojęciowej osobowości tkwi obok pozytywnego pierwiastka samorządnej woli, też negatywny pierwiastek zdolności do powściągu impulsów i podporządkowania ich tendencjom wyższym. Synteza obydwu pierwiastków daje wolność,

czyli zgodność postępowania z naczelnymi zasadami, odpowiadającymi uznanym naczelnym wartościom. Pojęcie zatem karności tkwi immanentnie w celu wychowania, stąd wniosek, iż niema wychowania bez karności.

Do tego punktu wszystko jest jasne i bezsporne. Trudności występują, gdy zwrócimy uwagę na środki, zmierzające do wytworzenia karności.

Następuje tu znane rozdzielenie: jedni, opierając się na pozytywnym czynniku samorzutności dziecka, żądają bezwzględnej dlań swobody, drudzy, podkreślając negatywny czynnik wewnętrznego powściągu, radziły go wesprzeć powściągiem zewnętrznym, kierownictwem wychowawcy, zewnętrznym przymusem. Pierwsi wołają: „przez swobodę do wolności!“, drudzy: „przez karność do wolności!“

Autor, powołując się na autorytet Locke'a i nowe zdobycze psychanalizy, zajmuje w tej sprzeczności stanowisko kompromisowe. Wysuwa „konieczność, a zarazem trudność wyznaczenia postępowania ową królewską drogą, polegającą na przestrzeganiu odpowiedniej swobody i przymusu w wychowaniu“. Ponadto, mówiąc o karności jako środku wychowawczym i mając do wyboru: karność pozytywną, t. j. ogół sposobów wytwarzających karność wewnętrzną, i karność negatywną, t. j. ogół sposobów postępowania wobec objawów niekarności, wybiera oczywiście karność pozytywną. Z tego stanowiska wychodząc, wysuwa dwa postulaty wychowawcze, które łącznie pozwolą uwzględnić w wychowaniu zarówno zasadę swobody, jak i przymusu; pierwiastek swobody podkreśli oparcie się w pracy wychowawczej na samorzutnym rozwoju dziecka, pierwiastek przymusu zaakcentuje stwarzanie odpowiedniego wychowawczego środowiska, dającego owym popędom możność ujawniania się w sposób właściwy i celowy.

Zasadnicza linja postępowania pedagogicznego została więc dobitnie określona, w sposób tak jednak ogólnikowy, że praktyczne jej zastosowanie nasuwa mnóstwo możliwości interpretacyjnych. Ten też moment rozważań autora domaga się koniecznie pogłębienia i rozszerzenia. Szczególnie problem społecznego środowiska, który w dzisiejszych zwłaszcza stosunkach epoki przejściowej tyle nasuwa wątpliwości, że mimo badań Fl. Znanieckiego, powinien spotkać się wreszcie z poważnym opracowaniem monograficznym.

Na tem właściwie kończy się konstrukcyjna część rozprawy i wyczerpują rozważania o karności wewnętrznej, autonomicznej i metodzie pozytywnej, o ile nie liczyć kilku luźnych, chociaż trafnych uwag w rozdziale „O karności na terenie szkoły“, gdzie podkreślono specyficzny, społeczny jej charakter, jako 1) koordynacji woli jednostkowych i 2) subordynacji woli indywidualnych pod normy i wskazania ogólnospołeczne. Druga połowa rozprawy, raczej krytyczna, traktuje wyłącznie o karności heteronomicznej i metodach negatywnych, t. j. karach, i ich stosowaniu, co autor wyjaśnia tem, że ten typ i ta

metoda karności „w ramach dotychczasowej — mimo wszystko wciąż jeszcze w dużej mierze tradycyjnej — szkoły, odgrywają rolę znaczną, a nieraz przesadną”. Oczywiście prawda. Szkoda jednak, że stało się to ze stratą części konstrukcyjnej, w której prócz postawienia zagadnienia (w sposób skądinąd zupełnie poprawny) spotykamy jedynie sceptyczne uwagi o samorządzie i ogólnikowe wyliczenie środków pozytywnych, jak: gry zbiorowe, harcerstwo, stowarzyszenia młodzieży (str. 18 i n.).

Jeśli gdzieś, to tu właśnie tkwi głównie słaba strona rozprawy. Chociaż bowiem nie ulega wątpliwości, iż bardziej wartościową jest karność wewnętrzna, wytwarzana środkami pozytywnymi, to jednak odczuwa się brak dokładniejszego tych środków omówienia, natomiast nader wyczerpująco potraktowana została sprawa karności zewnętrznej, a zwłaszcza metody negatywnej, t. j. kar i ich metodyki. Przerzucenie nacisku w kierunku odwrotnym byłoby bardziej pożądane, zarówno ze strony praktycznej, jak i ze względu na ogólne założenia nowej pedagogiki, oraz podstawowe wytyczne, samejże rozprawy. Niezależnie od tego, nie ulega wątpliwości, że kwestja karności zewnętrznej i metody negatywnej postawiona została i rozwiązana bez zarzutu.

Zestawienie kary od strony prawniczej i od strony pedagogicznej doprowadziło do zdecydowanego rozgraniczenia tych pojęć. Kara, jako termin sądowo-prawny, jest reakcją społeczną na doznane zło, jest przejawem atawistycznego refleksu instynktu mściwości (odwet za zło). Momenty represji i prewencji górują nad momentem wychowawczym, powstrzymania przestępcy od nowego naruszenia ustalonego porządku prawnego. W pojęciu natomiast pedagogicznym na czoło wysuwa się właśnie moment wychowawczy, poprawny, panuje tu nie zasada sprawiedliwości, lecz w jej miejsce wchodzi „miłość dusz”. Karność szkolna dotyczy nie istot występnych, lecz raczej błędzających. Dlatego karność szkolna wytworzona środkami represyjnymi, jest postępowaniem wręcz niepedagogicznym, kryje w sobie niebezpieczeństwo wypaczenia charakterów, paraliżuje wpływ wychowawczy, wreszcie „zabija i traci u samych korzeni żywe pędy woli, stępia i niszczy ośrodki psychiczne, z których rodzą się wollne akty czynnej energii, tłumi owe wieczne młode źródła, z których samorzutnie tryska prąd życia duchowego... Zewnętrzna doraźność skutków oraz przestroga na przyszłość — oto jedyna może jej wartość pedagogiczna” (str. 28 nn.).

Pedagogiczne znaczenie kary polega na tkwiącym w niej momencie ekspiacji, pokuty. Nakłada ona obowiązek czynnej rekompensaty za zburzenie ładu prawnego-moralnego i wyrządzoną szkodę, oraz ekspiacji moralnej, wewnętrznego cierpienia, żalu i skruchy. Taka kara „działa nie tylko powstrzymująco i hamująco, lecz i pobudzająco... wzmacnia w winowajcy poczucie woli, jako ośrodka całej osobowości”.

Stosując środki karne, należy uwzględnić kilka jeszcze

okoliczności. I tak jakość kary i sposób wymierzania winny uwzględniać fazy rozwojowe dziecka; w okresie dzieciństwa najważniejsze są kary naturalne, w wieku chłopcym kary w znaczeniu negatywnym ustępują karze pozytywnej, t. j. poprawczej, w fazie młodzieńczej wysuwa się na czoło pozytywna pedagogika moralna. Ze względu na postawę wychowawcy wykluczyć należy wszelkie kary reaktywne, zrodzone z uczuć gniewu, obrazy, mściwości, a stosować kary wychowawcze, wypływające ze specyficznej postawy wychowawczej. Wśród kar wychowawczych wyróżnić należy kary naturalne, wolne i psychologiczne. Najważniejsze są kary psychologiczne „ile że gruntują się na psychologicznej analizie każdego przewinienia, wykrywającej jako jego źródło pewien niedostatek, defekt, czy spaczenie w budowie psychiki młodzieńczej“ (str. 38). Oczywiście karom moralnym przyznać należy wyższość nad fizycznymi, stosując te drugie w początkowych stadiach wychowania, w wypadkach szczególnej brutalności i krnąbrności, zwłaszcza w odniesieniu do dzieci moralnie zaniedbanych. W kwestji t. zw. zawieszenia kary „rozstrzygać musi nie szablón, lecz indywidualizujący takt wychowawcy“.

Na ostatek zwrócić należy uwagę na społeczny charakter przestępstw szkolnych, wywierających wpływ swój na całą klasę, podpadającą sugestji złego przykładu. Z tego względu kara musi mieć charakter z jednej strony odstraszaającego przykładu, a z drugiej, i to głównie, winna wciągać całą klasę do współpracy, organizując ją jako czynnik samowychowawczy. Zorganizowana opinia ogółu współuczniów, obudzony zbiorowy duch klasy, przepojony entuzjazmem moralnym stanowi hamulec dla skłonności nieskoordynowanych i neutralizuje ich wpływ szkodliwy. W wypadku najtrudniejszym, gdy cała klasa jest winowajczynią, a tem samem i podmiotem kary, zastosować należy prewencję ogólną i specjalną, t. j. działać na masę i przywódców. Nie wolno atoli zapominać, że skuteczność kary zbiorowej pozostaje w odwrotnym stosunku do ilości nią dotkniętych.

Ogólny sąd o rozprawie J. Mirskiego wypaść musi ze wszech miar korzystnie. Stanowi ona wartościową pozycję w naszej literaturze pedagogicznej. Syntetyczny jej charakter daje zwięzły, a wszechstronny przegląd zagadnienia. Samo zagadnienie zostało sformułowane prawidłowo i konsekwentnie wobec przyjętych założeń przeprowadzone. Wykład przeważnie jasny, rozumowanie ściśle, wnioskowanie poprawne. Stroną ujemną jest — jak powiedziano — zbyt skromne rozprawienie metodyki karności wewnętrznej pozytywnej (choć, przynajmniej, nie traci jej autor nigdy z oczu, ciągle o niej napomykając).

Pod względem językowym wysunąć można zastrzeżenia wobec dwóch wprowadzonych neologizmów. A to, na str. 10 czytamy: „... wyraz „karność“ posiada jeszcze znaczenie pewnej metody, t. j. sposobu postępowania, zmierzającego do

wyróbu owej właśnie karności psychicznej". Otóż wyraz *wyrób* posiada w języku polskim ustalone już znaczenie, służące do określenia wytworów pracy, produktów materialnych, n. p. *wyroby krajowe* w znaczeniu *towary, produkty, wytwory*. W tym kontekście odpowiadałby raczej wyraz *wyrobienie* w znaczeniu *wytworzenia, powstania*. Ponadto wyrażenie o „psychorodnem pochodzeniu wszelkich różnic w charakterze i inteligencji indywidualnej“ (str. 55) brzmi nieco pleonastycznie. Wystarczyłoby może „psychiczne pochodzenie“, nie mówiąc o tem, że złożenia tego typu, niezmiernie rzadkie, mają określoną funkcję terminów biologicznych (*pierworodny, samorodny, żyworodny, jajorodny*), żywy zaś język literacki, mimo nawet tradycyi staropolszczyzny, nie okazuje już dziś tendencji tworzenia nowych złożów tego pokroju.

Dr Mirosław Sekreta.

Przegląd czasopism.

Selekcja i egzaminy. Kongres pedagogów słowiańskich M. L. N. W. odbyty w lipcu zeszłego roku w Warszawie wysunął kwestję egzaminów uczniowskich i oceny pracy uczniów jako jedno z najważniejszych zagadnień w organizacji nowego wychowania. Bez zmiany systemu „odpytywania” uczniów, jeszcze praktykowanego w wielu szkołach, bez zmiany sposobów oceniania, bez należytego określenia celu egzaminu, niema mowy o istotnej reformie tradycyjnych metod wychowania i nauczania, niema mowy o przewartościowaniu znaczenia szkoły w życiu społecznym. Zagadnieniu temu poświęca organ M. L. N. W. „Pour l'ère nouvelle” zeszyt grudniowy (Nr. 73).

P. H. Piéron nazywa cały dotychczasowy system oceny pracy ucznia „decymologią”. (W szkołach francuskich oceniają uczniów stopniami od 0 do 10, a nawet od 0 do 20). W artykule p. t. „Education nouvelle et decimologie” stara się scharakteryzować egzamin i uznaje jego konieczność a) jako sprawdzianu należytej wiedzy i b) jako badnia celem przeprowadzenia selekcji. Należy tylko oba wypadki odgraniczyć i uświadomić sobie, jakimu celowi w danej chwili ma egzamin służyć. Dodaje, że kontrola wykształcenia zdobyta w danej szkole lub w ciągu odpowiedniej ilości lat winna być skierowana na kontrolę zdobytych zdolności, nie zaś wiadomości. Przestrzega przed egzaminami konkursowymi, które tylko denerwują młodzież i nie są nigdy należytym sprawdzianem ani ich wiadomości, ani ich zdolności. W artykule p. t. „Wartość społeczna selekcji” dochodzi p. L. Emery do przekonania, że wszystkie dyskusje na temat ogólnej reformy nauczania prędzej czy później kończą się na zagadnieniu selekcji. Zwolennicy poglądu, że wykształcenie średnie winno odpowiadać dotychczasowemu typowi klasycznemu, domagają się selekcji, mającej na celu wyłowienie najzdolniejszych jednostek. Natomiast zwolennicy szkoły, dostosowanej do rozmaitych zdolności i rozmaitych kierunków tych zdolności, domagają się selekcji psychologicznej, nie zaś hierarchicznej. Nastawianie dzieci „na

egzamin" doprowadza do tego, że w niektórych szkołach uczy się dzieci siedmioletnie, że „ciśnienie atmosferyczne wyraża się przez słupkę rtęci wysokości 76 cm”, że „ciało stałe, to takie ciało, które zachowuje we wszystkich postaciach jednakową ilość materji”, że w języku istnieją „dyftongi” i t. p. Dla autora istnieje tylko jeden jedyny rodzaj selekcji, a mianowicie selekcja mająca na celu rozróżnienie typów intelektualnych, odpowiadających pewnym kierunkom nauki, wzgl. życia praktycznego. Testy psychologiczne winny całkowicie zastąpić dotychczasowe egzaminy.

Nietylko Francja i Niemcy za Ameryką i Anglią interesują się w obecnej chwili zagadnieniem selekcji. Także i Rosja sowiecka uważa to zagadnienie za najważniejsze w dziedzinie szkoły jednolitej. *E. Schreiber* zaznajamia czytelników ze stanem tego zagadnienia na terytorjum Sowietów. Utało się tam zdanie, że trzeba zastąpić dzisiejszą selekcję, w której czynniki uboczne, a przede wszystkim ekonomiczne, dużą odgrywają rolę. Jednakże zagadnienie to nie jest rozwiązane w Sowietach. Stwierdził to *Washburne*, będąc zeszłego roku w Z. S. S. R. i wykazuje, że problem selekcji „are in their infancy”. Istotnie jest on dopiero w powijkach. Jako przykład podaje autor, że w samej Moskwie na 10 szkół publicznych tylko jedna miała opracowany system i sprecyzowane metody przepuszczania uczniów z jednego stopnia szkoły jednolitej do drugiego. W jednej ze szkół brano pod uwagę stan ekonomiczny rodziców i przepuszczano ucznia do wyższego szczebla, ponieważ rodzice byli biedni. W innej znowu szkole tensam motyw posłużył gronu nauczycielskiemu do usprawiedliwienia faktu, że ucznia pozostawiono na drugi rok w tej samej klasie.

Autor podkreśla, że w Rosji sowieckiej natrafia stosowanie selekcji wedle zdolności na trudności zupełnie nieoczekiwane. W przeciwieństwie do zasad szkoły jednolitej chcą w Rosji zrobić przywilej z wykształcenia, przywilej klasowy, tym razem kosztem dzieci nieproletariackich. Władze sowieckie uzasadniają to dążenie nienormalnością życia dzieci warstw biedniejszych. Współczynniki niezamożności i braku postępu w nauce idą w parze. Przedstawiają to tablice, zaczerpnięte z artykułu *E. Schreidera*. (Cyfry z 1927 r.).

Sytuacja społeczna i materialna.

Rodzice	Sytuacja materialna			Odżywianie dzieci		
	więcej niż dostatecz.	dostat.	niedost.	więcej niż dostatecz.	dostat.	niedost.
Funkcjonar.	34,7	27,2	38,1	37,4	47,7	14,9
Robotnicy	5,8	22,7	71,5	7,4	54,1	38,5

Szkoła.

Rodzice	Kurs 7-letni	Kurs 9-letni	Szkoła stopnia drugiego	Szkoła zaw. wyż. stopnia	Wyższe zakł. nauk.
Robotnicy	34,4	28,9	17,1	22,7	25,3
Funkcjonar.	26,8	42,5	34,5	36,0	37,5

Sen uczniów.

Rodzice	Śpią w łóżku		Śpią na podłodze
	sami	z innemi osobami	
Funkcjonariusze	77.8	20.6	1.6
Robotnicy	43.5	49.6	6.9

Czem powinna być szkoła średnia. Również i zagadnienie celów wychowawczych w szkole średniej zajmuje silnie opinię publiczną we Francji, zwłaszcza sfer uniwersyteckich. Ostatnio zamieścił organ profesorów uniwersytetów „Revue Internationale de l'Enseignement, publiée par la Société de l'Enseignement Supérieur” artykuł p. *Henri Brelet* p. t. Czem powinna być szkoła średnia. Autor twierdzi, iż od 1902 r. szkoła średnia zatraciła swą drogę. Zgubiła się w pustkowiu. Pragnie dać wszystko, prócz tego, co powinno być jej celem, a mianowicie dążność do kształtowania umysłów (*formation de l'esprit*). Owocem studiów w szkole średniej nie powinna być suma wiedzy zdobytej, lecz zdolność do jej zdobywania. Wyraża się ona w zamiłowaniu do nauki, w metodzie pracy, zdolności rozumienia i asymilowania, a nawet w zdolności odkrywania praw. Dawna szkoła średnia nis obciążała umysłu taką masą wiedzy jak dzisiejsza, która stara się dać młodzieży całą encyklopedję wiadomości. Troską jej było natomiast wyrobienie metod pracy. Nie chodziło o to, aby wszystko wiedzieć, lecz o to, by wszystko móc zrozumieć.

Szkola średnia daje uczniom możność wyzyskania dwu źródeł wiedzy: 1) lekcje pod kierunkiem nauczyciela i 2) pracy osobistej ucznia. Teoretycznie, na każdą godzinę lekcyjną pod kierunkiem nauczyciela, powinna przypaść godzina pracy indywidualnej ucznia. Teoretycznie tylko, gdyż w niektórych klasach, do niektórych przedmiotów i dla niektórych części materiału szkolnego jedna godzina pracy indywidualnej nie jest wystarczająca.

Ponieważ dzień pracy ucznia nie może przekraczać 8 wzgl. 9 godzin, przeto na lekcje szkolne winno przypaść maximum 4, na pracę zaś osobistą ucznia również cztery godziny dziennie. Autor narzeka na brak proporcji między ilością godzin, przeznaczonych na nauki ścisłe i literaturę, twierdząc, że literatura i wykształcenie humanistyczne są w szkole średniej pokrzywdzone.

Domaga się on 20 godzin nauki tygodniowej, uzasadniając, że wyższa liczba przyczynia się do przeciążenia i do zaniku chęci do pracy indywidualnej. Należy zmniejszyć ilość godzin, przeznaczonych na nauki ścisłe, matematykę, fizykę i t. d. i tak samo częściowo nauki humanistyczne, przerzucając część materiału na godziny przeznaczone do pracy osobistej ucznia. Za *Henry Poincaré* powtarza p. Brelet, że cała masa wiedzy, którą młodzież zdobywa w szkole, to tylko „przepisy kucharskie”, nie mające wielkiego znaczenia. Chodzi raczej o wyrobienie umysłowe, o zdobycie metod pracy aniżeli o zakros wiedzy.

„Dlaczego młodzież wybiera chętnie studjum nauk ścisłych? pyta *Henry Poincaré* w „Discours prononcé à la Distribution des Prix au Lycée Henry IV”. Najważniejszą z racyj, które młodzież podaje, to chęć zastosowania wyników nauk ścisłych w dziedzinie życia codziennego, które tyle nowych cudów techniki przed oczyma ludzkości roztacza. I chociaż cuda

techniki tak szybko się zmieniają, siły żywotne nauk ścisłych są tak wielkie, iż stale podsycają dziedzinę techniki i stale dostarczają nowych źródeł do tworzenia nowych, większych cudów. Młodzież ta pragnie wyrósć na ludzi, którzyby lepiej działali, aniżeli mówili. Ten sposób patrzenia na nauki ścisłe strąca je do rzędu zbioru przepisów kucharskich, które tem się różnią od innych, iż są bardziej obszerne, liczne, dokładne i różnorodne. Można nawet bronić takiej koncepcji. Dobrą kuchnią nie należy nigdy gardzić. Jeżeli jednak racja ta jest dobra, nie jest ona najlepsza.

Nauka odkrywa nam przyrodę, jej piękno i siłę, uczy nas nie przyjmować niczego bez dowodu, uczy nas docierania do prawdy i niekontentowania się pozorami. Nie chodzi o rezultaty wiedzy, ale o jej metody. Nie wystarczają one do ukształtowania człowieka, jednakże bez nich nie można sobie w dzisiejszej chwili kompletnego człowieka przedstawić.

A Heery le Chatelier (*Les Humanités et les Ingénieurs* ed. Fayard, str. 13) zapytuje, czy wobec zadziwiającego postępu przemysłu, lotnictwa, maszyn parowych, elektryczności i chemji, można kumulować jak dawniej wiedzę ścisłą z naukami humanistycznymi. Odkrycia przemysłowe mogą istotnie skomplikować wykształcenie zawodowe, nie mają one jednak nic wspólnego z kulturą inteligencji. Umysł ludzki nie zmienił się od wielu tysięcy lat. Jego zdolności pozostały te same. Podobne do dawniejszych winny też być i metody pracy. I dzisiaj tak, jak za czasów Sokratesa nie zdołała lokomotywa zastąpić mózgu ludzkiego. Nie mieszajmy kultury intelektualnej z terminatorstwem.

I on również jak H. Brelet domaga się ograniczenia zakresu nauk ścisłych i dostatecznego rozszerzenia zakresu nauk humanistycznych oraz przerzucenia części pracy szkolnej uczniów na czas, przeznaczony na ich pracę indywidualną.

Edmund Semil.

Prenumerata roczna . . . 10— zł.		Nabyć można w Administracji „Ru-
Dla człon. Zw. P. N. S. P. 8— zł.		chu Pedagogicznego” w Krakowie.
Cena oddzielnego zeszytu 1'50 „		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.

Wydawca w imieniu Związku Nauczycielstwa Polskiego:

Władysław Sieńko.

Redaktor odpowiedzialny: Henryk Schlenker.

Administracja: Kraków, Rynek Główny L. 29. — Telefon Nr. 133-60.

Zakłady Graficzne „Styl”, Kraków, Krupnicza 6. Telef. 111-02,
pod zarządem Michała Twardosza.

RUCH PEDAGOGICZNY

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

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Naczelny Redaktor: **Dr HENRYK ROWID**
Kraków, ulica Lelewela L. 6.

Dr MIROSŁAW SEKRETA

O pedagogicznym wykształceniu nauczycieli szkół średnich.

(Na marginesie dyskusji w sprawie ustroju szkolnictwa).

- I. Stanowisko szkoły wobec nowych form życia. — Teoretyczne podłoże reform nauczania i wychowania. — Potrzeba polskiego systemu wychowania narodowego. — Konieczność pedagogicznego kształcenia nauczycieli szkół średnich w polskiej literaturze pedagogicznej. — Wykształcenie nauczycieli szkół średnich w latach przejściowych.
- II. Dzisiejsza organizacja kształcenia nauczycieli. — Studja naukowe, pedagogiczne. — Praktyka przedegzaminowa. — Egzamin państwowy. — Do kształcanie.
- III. Sprawa pedagogicznego kształcenia nauczycieli szkół średnich w przyszłym ustroju szkolnictwa. — Ocena. — Postulaty.

I. Konieczności pedagogicznego wykształcenia dla nauczycieli szkół średnich zbytnio wykazywać nie potrzeba; oczywistą jest bowiem dla każdego, pobieżnie choćby obeznanego ze sprawami szkolnictwa i wychowania. Głęboko sięgające przemiany dzisiejszego życia politycznego, społecznego, ekonomicznego, składające się na zjawisko popularnie określane mianem „kryzysu kultury” — wymagają dokładnego opanowania wszystkich dziedzin pracy w szkole, w zakresie teorii i praktyki wychowania i nauczania, by wobec powszechnego fermentu obowiązujących wartości, norm i ideałów utrzymać trwały kontakt z ciągle zmieniającym się nurtem życia, wciąż nowe przybierającego kształty.

Zasadnicza kwestja celu wychowania, wobec rozbieżności współczesnych prądów filozoficznych (pragmatyzm, intuicjo-

nizm, personalizm) jest ciągle jeszcze wielkością zmienną, wskutek czego punkt ciężkości rozważań pedagogicznych przesuwają się ze strony normatywnej na teren zagadnień biopsychicznych i socjologicznych.

Problemy metody wychowania i nauczania wymagają dziś dokładnej znajomości obecnych poglądów na istotę życia i rozwoju duchowego dziecka, zgodnie z najnowszymi zdobyczami psychologii (woluntaryzm, strukturalizm, freudyzm).

Najnowsze dociekania socjologiczne (*Barth, Dewey, Durkheim, Znaniecki, Bystron*) nakazują uwzględnić w wychowaniu społeczny charakter szkoły, jako instytucji społecznej, w której dokonywa się przeszczepianie dorobku kulturalnego pokolenia starszego na pokolenie młodsze, drogą adaptacji i rekonstrukcji.

Ciągły rozwój nauk przyrodniczych każe proces wychowania oprzeć na znajomości biologicznych właściwości rozwijającego się dziecka, stosując doń zarówno wewnętrzną konstrukcję materiału nauczania, jak i organizację życia szkoły, plan nauk i metody pracy.

Przytoczone dotychczas momenty natury teoretycznej, ogólnej (przemiany światopoglądu filozoficznego, rozwój psychologii, wyniki badań psychologicznych, odkrycia na polu biologii) nie są jedynymi, jakie na poparcie tezy o konieczności pedagogicznego wykształcenia nauczycieli szkół średnich wysunąć można; stanąwszy na gruncie polskiej rzeczywistości historycznej, widzimy, że wszak w polskiej szkole i codziennej pracy jej nauczycieli wysunąć się muszą realne kształty oryginalnego systemu wychowania narodowego. Zadaniem zaś polskiego systemu wychowania jest, ni mniej ni więcej jak, przebudowanie charakteru narodowego, przeistoczenie polskiej psychiki na bardziej racjonalistyczną i obudzenie w niej zainteresowań ekonomicznych, tak, by osiągnąć pewną harmonję w przygotowaniu do życia gospodarczo-praktycznego i w zrozumieniu wartości idealnych, tkwiących w naszej kulturze¹⁾. Słowem, szkoła dzisiejsza musi iść ręką w rękę z obecnym życiem i jego zdobyczami oraz potrzebami na polu rozwoju myśli badawczej, postępu techniki, ewolucji społecznej, przemian w wytwórczości ekonomicznej, musi być szkołą życia. Jeśli żądanie to jest słuszne w odniesieniu do każdej szkoły nowoczesnej, tembardziej postawić je należy szkole średniej, wychowującej elitę kulturalną przyszłego społeczeństwa.

Tak tedy doniosłość i ważność pedagogicznego wykształcenia nauczycieli szkół średnich w całokształcie spraw wychowania nie ulega dziś wątpliwości. A jednak kwestja ta

¹⁾ Problem przygotowania młodzieży do życia ekonomiczno-gospodarczego porusza M. Ziemiłowicz: „Zagadnienie szkolnictwa średniego w Polsce” *Chowania* 1931. Nr. 2.

rzadko kiedy podejmowaną bywa w naszej literaturze pedagogicznej. Drobne uwagi i przyczynki wysunęli: *L. J. Bykowski*, *B. Kielski*, *N. Gąsiorowska*, *K. Zbierski*, *A. Jakiel*. I to wszystko na przestrzeni lat 1918—1931. Dorobek oczywiście bardzo skąpy, zwłaszcza w zestawieniu z bogatą literaturą w sprawie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, na której czele wymienić należy nazwisko *H. Rowida*, niezmordowanego bojownika idei wyższego kształcenia nauczycieli¹⁾. Milczenie nie dowodzi tu bynajmniej nieistnienia problemu, przeciwnie, wykazuje jak wiele u nas spraw leżących odłogiem, naprzóżno czekających na wstępną choćby podorywkę.

Pomijając historyczne podłoże i systematyczny rozwój problemu kształcenia nauczycieli szkół średnich, stwierdzić można, że spuścizna, jaką w tej mierze przyjęliśmy po zaborcach „była tak różnolita, niejednokrotnie tyle pozostawiała do życzenia pod względem wartości wychowawczej i naukowej, że mogło nawet wydać się właściwszem zadaniem tworzenie wręcz nowego szkolnictwa średniego, niż przekształcanie dawniejszego”²⁾. Najlepiej pod tym względem przedstawiała się dzielnica małopolska, gdzie w latach 1918—1920 ilość nauczycieli kwalifikowanych wynosiła około 60%; najgorzej było na terenie Kongresówki, gdzie ilość osób zatrudnionych w szkolnictwie z wyższemi studjami wynosiła tylko 20%, wliczając w to osoby czasowo tylko w zawodzie nauczycielskim pracujące (adwokaci, technicy). Jeśli odsetek kwalifikowanych nauczycieli-mężczyzn dla miasta Warszawy dochodził do 44, to ilość kobiet posiadających studia, a zajętych na prowincji, nie przekraczała 3%. Prócz tego zaznaczyć należy, że wśród nauczycieli czynnych w Kongresówce było wówczas 17% pochodzenia małopolskiego, co odsetek nauczycieli kwalifikowanych, pochodzących z Kongresówki, jeszcze obniża. Wykształcenie ściśle pedagogiczne równało się najczęściej zeru³⁾.

Stan ten należy już do przeszłości. Planowa i systematyczna akcja władz szkolnych zdołała z biegiem czasu uwolnić szkolnictwo od elementów niepowołanych; część osób wogóle ustąpiła z chwilowego zawodu, część uzyskiwała kwalifikacje bez egzaminów, na zasadzie długoletniej i owocnej praktyki, względnie naskutek wykazania się wybitnym uzdolnieniem zawodowem⁴⁾, część, zajętych w szkolnictwie przed

¹⁾ Por. *H. Rowid*. Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce zagranicą. Warszawa 1931 — tamże bibliografia przedmiotu.

²⁾ *K. Zbierski*. Zagadnienie kształcenia nauczycieli szkół średnich. Warszawa 1930, str. 9.

³⁾ Cyfry wyjęte z pracy *N. Gąsiorowskiej*. Stan wykształcenia nauczycieli szkół średnich w Polsce. *Rocznik pedagogiczny* 1921. I.

⁴⁾ *Dz. urz. M. W. R. i O. P.* 1921 Nr. 2. poz. 16.

rokiem 1921, złożyła t. zw. „egzaminu uproszczone”¹⁾. Naostatek, uszczuplone kadry zawodu poważnie zasilają absolwenci uniwersytetów, kończący studia w warunkach normalnych, z dyplomami magisterskimi. Wynik jest taki, że obecnie poważna większość posiada już pewne studia i kwalifikacje zawodowe do nauczania określonych przedmiotów naukowych, na zasadzie odbytych studiów i złożonych egzaminów. Rozwiązuje to jednak sprawę tylko częściowo. Zyskał poziom wykształcenia nauczycieli szkół średnich pod względem naukowym, wykształcenie zaś pedagogiczno-dydaktyczne pozostało w dalszym ciągu nader szczupłe. Coprawda odpowiednie przepisy kładą silny nacisk na pedagogiczne wykształcenie nauczycieli szkół średnich, a mimo to w praktyce bywa ono przeważnie niezwykle ubogie.

II. Uzyskanie pełnych kwalifikacji do nauczania w szkole średniej obejmuje następujące etapy: 1) wykształcenie naukowe w zakresie danego przedmiotu, 2) studia pedagogiczne przy uniwersytecie, lub dwuletnia t. zw. praktyka przedegzaminowa, 3) zdanie egzaminu państwowego na nauczyciela szkół średnich.

Zasadniczym przygotowaniem naukowym kandydatów na nauczycieli szkół średnich są czteroletnie (II trymestrów) studia uniwersyteckie na stopień magistra filozofji w zakresie danego przedmiotu, po myśli ustawy o egzaminach magisterskich²⁾.

Prócz wykształcenia naukowego obecna ustawa o kwalifikacjach zawodowych nauczycieli szkół średnich przewiduje uwzględnienie szerokiej podstawy wychowawczej. Kandydaci na nauczycieli szkół średnich równolegle obok swych studiów naukowych, lub po ich ukończeniu, odbywają pewne teoretyczne i praktyczne studia pedagogiczne. Studia takie zorganizowane na razie przy trzech uniwersytetach (Warszawa, Kraków, Poznań) obejmują w swym programie ogólne wykształcenie filozoficzne (historja filozofji, logika z metodologją i teorja poznania), psychologiczne (psychologja ogólna i pedagogiczna) i pedagogiczne (historja wychowania, pedagogika, dydaktyka, metodyka). Prócz zajęć teoretycznych odbywają się też praktyczne lekcje i hospitacje.

Program tych studiów opiera się na programie przedmiotów egzaminu państwowego na nauczycieli szkół średnich, gdyż przygotowanie do tego egzaminu jest właśnie zadaniem owych studiów, dość zresztą luźnie z uniwersytetami związanych. Charakter ich jest więc najściślej praktyczny, są po prostu ubocznem zajęciem profesorów, niezależnem od ich

¹⁾ Dz. Urz. M. W. R. i O. P. 1922 Nr. 6, poz. 156 oraz 1925 Nr. 13, poz. 123.

²⁾ Rozp. z d. 26 stycznia 1926 normujące nową organizację studiów i egzaminów na wydz. filozof. uniwersytetu t. zw. przepisy magisterskie, weszło w życie z dniem 15 maja 1926 (Dz. Urz. M. W. R. i O. P. 1926 Nr. 8, poz. 65).

zwykłych wykładów z katedry i prac seminaryjnych. Przymusu wpisywania wykładów na studjum pedagogiczne niema.

Ukończenie studjum i złożenie egzaminu daje podstawę do ubiegania się o dopuszczenie do egzaminu państwowego na nauczycieli szkół średnich, którego złożenie jest zyskaniem pełnych kwalifikacji do nauczania w szkołach średnich¹⁾. Z udogodnienia tego korzystają słuchacze uniwersytetów dość skwapliwie, bywają nawet wypadki zaniedbywania swoich studjów naukowych na korzyść studjów pedagogicznych i do zawodu nauczycielskiego wstępują niekiedy absolwenci uniwersytetów z ukończonymi studjami pedagogicznymi, a bez egzaminu magisterskiego t. j. studjów naukowych w zakresie swej specjalności. Takich jest atoli niewielu. Większość studentów opuszcza uczelnie ze studjami naukowymi, a bez studjów pedagogicznych, bądź dla braku czasu, względnie środków na studia dodatkowe, bądź dlatego, że studia tego rodzaju przy danym uniwersytecie wogóle nie istnieją (Lwów, Wilno). Dla tych pozostaje odbycie dwuletniej t. zw. praktyki przedegzaminowej, jako równoważnika studjów pedagogicznych przy uniwersytecie i podobnie jak one upoważniającej do ubiegania się o dopuszczenie do państwowego egzaminu na nauczyciela szkół średnich.

Organizacja praktyki przedegzaminowej oparta o szczegółowe w tej sprawie przepisy²⁾ obejmuje: 1) prowadzenie lekcji i wykonywanie związanych z niemi obowiązków nauczycielskich, oraz pewien udział w pracy wychowawczej szkoły; 2) poznanie życia, organizacji i pracy wychowawczej szkoły; 3) opanowanie praktyczne dydaktyki ogólnej i metodyki swego przedmiotu.

Praktyką kieruje wizytator, dyrektor i starszy nauczyciel, specjalista w zakresie dydaktyki przedmiotu. Pod ich opieką praktykant wdraża się stopniowo w zajęcia przyszłego swego zawodu, odbywa pewne lekcje, omawia je, uczestniczy w lekcjach prowadzonych przez swego mentora, zaznajamia się praktycznie z życiem i organizacją szkoły. Tak przedstawia się sprawa praktyki w założeniu i intencji przepisu.

W wykonaniu rzecz wygląda nieco inaczej. Instytucja pomyślana jako praktyczne przeszkolenie, nabywanie umiejętności nauczania przez praktykę, staje się ze strony władz okresem próby zdolności dydaktycznych kandydata, a ze strony praktykującego okresem ustawicznego błędzenia w labiryncie spraw związanych z życiem szkoły, poszukiwaniem doraźnego wyjścia z trudności na drodze najkosztowniejszej i najniebez-

¹⁾ Ustawa o kwalifikacjach zawodowych do nauczania z d. 26. września 1922, znowelizowana następnie 16 lipca 1924 i 12 stycznia 1929. Dz. Urz. M. W. R. i O. P. 1922 Nr. 30, poz. 370, Dz. Urz. M. W. R. i O. P. 1924 Nr. 18, poz. 178, Dz. Urz. M. W. R. i O. P. 1929 Nr. 3, poz. 26.

²⁾ Dz. Urz. M. W. R. i O. P. 1926, Nr. 11.

piecniejszej, metodą próby i błędu. Kandydat, nie mogąc najczęściej pozwolić sobie na praktykę bezpłatną, w nie-licznym wymiarze godzin, co umożliwiłoby mu staranne przygotowanie zajęć praktycznych i studja w zakresie teorii nauczania i wychowania, bierze większą ilość godzin kontraktowych, co czyni wynik praktyki nader wątpliwym. Obciążony bowiem całym nawałem zwykłych zajęć zawodowych, ogranicza swe studja naukowe w zakresie teorii wychowania, dydaktyki czy metodyki do przestudjowania dorywczego kilku dzieł o charakterze podręcznikowym i z takim przygotowaniem przystępuje do końcowego egzaminu państwowego na nauczyciela szkół średnich.

Egzamin ten ma na celu stwierdzenie pedagogicznego przygotowania kandydata. Składa się z części praktycznej (lekcji próbnej, wyjątkowo, wobec napływu kandydatów, odbywanej) egzaminu pisemnego i części ustnej. Egzamin pisemny obejmuje wypracowanie z zakresu pedagogiki, dydaktyki lub metodyki. Na egzamin ustny składa się historia wychowania, psychologia pedagogiczna, pedagogika, dydaktyka, metodyka, higiena wychowawcza, organizacja szkolnictwa, znajomość programów i ważniejszych ustaw oraz rozporządzeń¹⁾. Zakres wymagań jest więc wcale obszerny i rzeczywiście szeroko uwzględnia psychologiczno-pedagogiczne podstawy zawodu nauczycielskiego. Zdawałoby się zatem, że w ten sposób sprawa wykształcenia pedagogicznego nauczycieli szkół średnich została rozwiązana zadowalająco. Oczywiście, o ile przyjmiemy, że stworzenie przepisu o egzaminie pedagogicznym jest równoznaczne z zapewnieniem nauczycielowi pedagogicznego wykształcenia w stopniu odpowiadającym potrzebie zawodu. Tak jednak nie jest.

Z doświadczenia wiadomo, że pod względem pedagogicznego wykształcenia, czynni nauczyciele szkół średnich dzielą się na dwie nierówne grupy; jedną z nich tworzą absolwenci studjów pedagogicznych przy uniwersytetach, druga, w przeważającej większości, jako jedyne wykształcenie pedagogiczne posiada swą pracę przygotowawczą do egzaminu państwowego, odbytą w czasie praktyki przedegzaminowej. Wykształcenie pedagogiczne nabyte na studjach pedagogicznych, posiada, jak wykazano, charakter pewnego utylitaryzmu, jest zwykłym przygotowaniem się do państwowego egzaminu; wiadomości, nabyte tą drogą, należyście nieugruntowane, traktowane jako coś ubocznego, na marginesie głównych studjów

¹⁾ Rozp. z dnia 9 paźdz. 1924 (Dz. Urz. M. W. R. i O. P. 1924 Nr. 18, poz. 185 oraz 13 rozp. dodatkowych).

Do 1 lipca 1931 można było na podstawie przepisu dodatkowego (Dz. Urz. M. W. R. i O. P. 1929 Nr. 10, poz. 136) zdawać [ten egzamin bez praktyki przedegzaminowej po zwykłej 3-letniej pracy nauczycielskiej, uznanej przez władze szkolne jako zadowalająca.

naukowych, rychło wietrzeją prawie doszczętnie. Wykształcenia pedagogicznego drugiej grupy właściwie zupełnie nie można brać pod uwagę, jako że dorywcze przestudjowanie kilku podręczników nie może być uznane za równoznaczne z przyswojeniem sobie pedagogicznej kultury. Krótko mówiąc, ogół nauczycieli szkół średnich posiada wykształcenie pedagogiczne bardzo powierzchowne, dorywcze, niesystematyczne, a więc niewystarczające.

Częściowym środkiem zaradczym jest akcja doksztalcania. Do tego celu służą instruktorzy ministerjalni, kursy metodyczne, kursy wakacyjne, rejonowe konferencje wychowawcze, kursy pedagogiczne, ogniska metodyczne. Wszystkie te urządzenia, mimo swą niewątpliwą wartość dodatnią, nie mogą jednak zastąpić wykształcenia systematycznego, możliwego jedynie na porządnym studjum uniwersyteckiem. (D. n.).

HENRYK ROWID

O środowisku wychowawczem ¹⁾

(Dokończenie)

Wychowanie dziecka wiejskiego w związku ze środowiskiem stanowi obecnie jedno z najważniejszych zagadnień w literaturze pedagogicznej, francuskiej, niemieckiej i t. d. W pracach autorów francuskich zagadnienie to wyłoniło się głównie pod wpływem coraz silniejszej emigracji ludności wiejskiej do wielkich miast, wskutek czego grozić poczęło wsi francuskiej wyludnienie. Zjawisko to społeczne, zw. urbanizacją, pobudziło socjologów i pedagogów do szukania środków zaradczych przeciwko masowemu wędrownom ludu do środowisk wielkomiejskich. Jednym z nich — to odpowiednie zreformowanie szkoły wiejskiej i przystosowanie jej do środowiska, do psychiki dziecka wiejskiego, wreszcie do potrzeb i warunków gospodarczych ludności wiejskiej. Projekty reformistyczne odnośnie do szkoły wiejskiej zmierzały do obudzenia miłości środowiska, wśród którego dziecko rośnie i rozwija się, do jaknajdokładniejszego poznania i zrozumienia wsi, wreszcie do rozwijania zdolności wczuwania się w jej piękno ²⁾.

W początkowych sześciu latach nauki elementarnej szkoła wiejska, według wspomnianych projektów, podobnie jak i miejska kładzie podstawy kultury ogólnej, wspólnej dla wszystkich dzieci i na tym stopniu niema różnicy w progra-

¹⁾ Zob. *Ruch Pedagogiczny* Nr. 1 rok 1932.

²⁾ G. Marnot. *L'adaptation de l'école à la vie rurale.* — M. Hénon. *L'embellissement de la vie rurale* (*L'Éducation* Nr. 4 r. 1929 i Nr. 10 r. 1927).

mach nauki, jakkolwiek i tu nauczyciel stara się związać swą pracę z danym środowiskiem.

W ostatnich zaś latach nauki elementarnej i w nauce uzupełniającej i zawodowej, organizowanej na wsi, młodzież należy tak przygotować, by później w swej pracy na roli osiągnąć mogła maksimum wydajności w stosunku do włożonych wysiłków. Funkcja szkoły w środowisku wiejskim polega nadto na wytworzeniu w duszach młodzieży wiejskiej silnej więzi, łączącej ją z ziemią rodzinną. To przywiązanie do wsi będzie dla uczniów podniecią w pracy około podniesienia życia w środowisku na wyższy poziom kulturalny, tak że później już jako obywatele, mogąc zaspokoić swe potrzeby osobiste i społeczne, nie będą dążyli, przynajmniej nie w sposób masowy, do zmiany środowiska, do szukania lepszych warunków życia w wielkich miastach.

Odmienny pod wielu względami charakter, aniżeli na wsi, ma praca nauczyciela w środowisku miejskim, zwłaszcza wielkomiejskim, gdzie tempo i rytm życia cechuje pośpiech, udzielający się też i dziecku szkolnemu. Miasto jest ogniskiem intensywnego życia duchowego, stąd płyną na cały kraj prądy naukowe, artystyczne, religijne, społeczno-polityczne, które oddziałują bezpośrednio na młodzież, wychowującą się w środowisku wielkomiejskim. Urządzenia techniczne i higieniczne, zbiory naukowe i artystyczne, zabytki i pomniki, wystawy i widowiska, a przede wszystkim sama atmosfera i nurt życia wielkomiejskiego wybitną odgrywają rolę w rozwoju fizycznym i duchowym młodzieży, która w porównaniu ze swymi rówieśnikami na wsi dojrzewa w tempie szybszym i zdobywa sobie o wiele szerszy horyzont umysłowy. Środowisko wielkomiejskie obok oddziaływania dodatniego na rozwój duchowy młodzieży wykazuje też wiele objawów ujemnych. Fatalne warunki mieszkaniowe dzieci, zwłaszcza ze sfer proletariackich, niedożywienie a często i zagłodzenie, rozluźnienie życia rodzinnego i w związku z tem ujemny wpływ tego środowiska wychowawczego, do czego dołącza się jeszcze i podobny wpływ „ulicy”, wreszcie wczesne zarobkowanie powoduje skąrowacenie, szybkie starzenie się, choroby i wysoki odsetek śmiertelności wśród dzieci z tych sfer. Wobec takich stosunków spada na szkołę obowiązek roztoczenia troskliwej opieki nad dziećmi, pozbawionymi często prymitywnych potrzeb życiowych.

Szkoła współczesna, jako środowisko wychowawcze, przejmując też w warunkach obecnych coraz więcej funkcji, które właściwie należą do rodziny i które spełniać powinno środowisko domowe. Dożywianie i żywienie dzieci szkolnych, dbałość o porządek i czystość ich ciała i odzieży, zaopatrywanie w odzież, obuwie, książki i pomoce naukowe, organizowanie zabaw i rozrywek, urządzenie wycieczek wspólnych, opieka nad dzieckiem w czasie feryj na kolonjach i półko-

lonjach, organizacja opieki lekarskiej, wpajanie zasad życiowych i moralnych i t. p. — oto funkcje, wykonywane dziś coraz powszechniej przez szkołę. W ten sposób szkoła staje się nieraz głównem środowiskiem wychowawczem, zwłaszcza dla dzieci w wieku szkolnym, pozbawionych naturalnej opieki, co obecnie jest zjawiskiem dość częstem, zwłaszcza w wielkich miastach. W porównaniu z domem dziecka proletariackiego szkoła stanowi zazwyczaj środowisko kulturalnie wyższe, zarówno ze względu na swe urządzenia higieniczne, jak i na swój poziom życia duchowego. Tutaj pod kierunkiem fachowo przygotowanego wychowawcy tworzą się warunki, sprzyjające ujawnieniu się i rozwojowi dyspozycji psychofizycznych o charakterze dodatnim, z drugiej zaś strony, tamujące rozwój odziedziczonych zawiązków cech ujemnych, któreby były przeszkodą w wychowaniu jednostki kulturalnej i społeczniejszej.

Mówiliśmy już o tem, że proces tworzenia środowiska subiektywnego odbywa się na skutek działania sił wewnętrznych danej jednostki, świat zaś zewnętrzny dostarcza jej tworywa. Stąd wynika stosunek korelacji i wzajemnego oddziaływania między dyspozycjami i uzdolnieniami danego osobnika a jego środowiskiem obiektywnem. Nasuwa się tu zagadnienie, który z tych dwu czynników, czy dyspozycje odziedziczone, czy też środowisko obiektywne silniejszy wywiera wpływ na urabianie charakteru i osobowości.

Jeślibyśmy przyjęli, że dziedziczność jest czynnikiem decydującym i że środowisko nie ma żadnego znaczenia, byłoby to stwierdzeniem bankructwa wszelkich teoryj pedagogicznych, zarówno dawniejszych, jak i najbardziej nowoczesnych. Jeślibyśmy znów uznali dziedziczność za nic nieznaczący czynnik, a środowisko za potęgę bezwzględną, wówczas rezultat wychowania zależałby wyłącznie od stosunków rodzinnych, od szkoły i nauczyciela, od otoczenia społecznego — i wówczas nawet w najcięższych wypadkach obciążenia dziedzicznego, zbawienia trzeba by oczekiwać ze strony wychowawców. W rzeczywistości tak nie jest, gdyż obu tym czynnikom przyznać musimy wybitną rolę w wychowaniu i tworzeniu się osobowości, jak to wynika z badań Termiana, Decrolyego, Freemana i innych¹⁾. Badali oni wpływ środowiska na rozwój intelektualny i moralny dzieci adoptowanych, sierót, dzieci opuszczonych, wreszcie bliźniąt umieszczonych w różnych środowiskach. Porównywali wpływ środowiska rodzinnego o wyższym poziomie kultury umysłowej i społeczno-etycznej ze środowiskiem nisko stojącym. Badania te, dokonywane przez dłuższy okres czasu, stwierdzają niezaprzeczony wpływ środowiska o wyższym poziomie kulturalnym na rozwój sprawności intelektualnej i prawdopodob-

¹⁾ O. Decroly. L'hérédité et le milieu.

bnie także i na doskonalenie charakteru. Owe wpływy dodatnie są tem silniejsze, im warunki kulturalne samego środowiska są korzystniejsze i im oddziaływanie to rozpoczęło się wcześniej i trwało dłużej.

Działanie czynnika dziedziczności okazało się jednakże w stosunku do środowiska silniejsze, co zresztą podkreślił już Galton, według którego „natura ma ogromną przewagę nad wychowaniem, ponieważ odziedziczone siły potencjonalne ustalone są niezmiennie w organizmie”. Tak więc czynnik dziedziczności stawia działalność wychowawczą pewne granice, których zmienić nie można. Mimo to wpływ środowiska zaznacza się wybitnie. Wychowanie nie może wprawdzie zmienić zawiązków i dyspozycji odziedziczonych, ale przez stwarzanie jak najbardziej sprzyjających warunków kulturalnych może ułatwiać i wspierać ich rozwój, o ile mają charakter dodatni, natomiast utrudniać i zapobiegać ujawnieniu się cech ujemnych. W ten sposób pojmujemy oddziaływanie środowiska na rozwój fizyczny dziecka, na rozwój jego inteligencji, tudzież na jego wartość społeczno-etyczną.

IV. *Wpływy środowiska na rozwój fizyczny i duchowny dziecka.*

Badania antropometryczne w szkole mają na celu stwierdzenie stanu i rozwoju fizycznego ucznia w poszczególnych okresach jego życia. Oznaczając wzrost, wagę ciała, pojemność klatki piersiowej, siłę mięśni i t. p., stawiamy sobie zagadnienie, czy istnieje zależność rozwoju fizycznego dziecka od jego środowiska rodzinnego. Prof. F. A. Schmidt podaje rozwój wzrostu i wagi dzieci szkolnych, pochodzących z różnych środowisk według wyników badania Mc Donalda w Waszyngtonie (rozwój wzrostu) i Rietza w Berlinie (rozwój wagi ciała). Podana tu tabelka (I), zawierająca średnie dane, dotyczące dzieci szkół elementarnych ze sfer robotniczych, i średnich ze sfer zamożnych uwidocznia różnicę na korzyść tych ostatnich, zarówno pod względem wzrostu jak i przybieraniu na wadze¹⁾. Podobnie i Schlesinger stwierdza, jak to wskazuje tablica (II), u młodzieży szkół średnich, pochodzącej ze środowisk ekonomicznie silniejszych, przewagę pod względem wzrostu w porównaniu z uczniami szkół elementarnych i z jej rówieśnikami wśród młodzieży robotniczej, pochodzącymi z warstw ekonomicznie słabych²⁾. Środowisko wpływa więc na tempo i rytm rozwoju, na proporcje wzrostu. U uczniów ze środowisk zamożnych przypada maksimum przyrostu długości ciała w wieku między 12—15 r. życia,

¹⁾ Prof. Dr F. A. Schmidt. Das Schulkind nach seiner körperlichen Eigenart und Entwicklung. Leipzig 1914.

²⁾ Schlesinger. Das Wachstum des Kindes. Berlin 1926.

Tabl. I.

Wzrost i waga dzieci szkolnych z różnych środowisk.

Uczniowie szkół powszechnych (Dzieci robotnicze)					Uczniowie szkół średnich (Dzieci ze sfer zamożnych)			
Wiek życia	Chłopcy		Dziewczęta		Chłopcy		Dziewczęta	
	wzrost cm	waga kg	wzrost cm	waga kg	wzrost cm	waga kg	wzrost cm	waga kg
8—9	121·1	23·3	119·6	23·3	121·7	26·2	121·3	26·0
9—10	125·8	25·7	124·4	24·7	126·8	27·8	125·2	27·8
10—11	130·1	27·6	129·0	27·5	131·1	30·6	130·8	32·1
11—12	133·9	30·0	134·0	30·3	135·9	33·1	135·9	34·4
12—13	139·3	32·9	141·1	34·4	140·6	37·1	142·4	40·5
13—14	143·2	36·5	146·5	39·5	145·5	41·6	148·3	43·1
14—15	140·0	37·5	151·8	43·1	151·6	46·0	154·1	49·7

Tabl. II.

Przyrost w cm średnio.

Wiek życia	Uczniowie szkoły ele- mentarnej i młodzież robotnicza	Uczniowie szkoły średniej
13	6	5
14	4	7
15	3·5	6
16	4	5·5

u uczniów ze środowisk proletariackich o rok lub dwa później. W związku z tem, przypada też okres dojrzewania u młodzieży zamożnej wcześniej, niż u biednej.

Środowisko wpływa też na stan zdrowotny i na śmiertelność dzieci, która pozostaje w odwrotnym stosunku do możliwości, do wysokości zarobku, do ilości pokojów mieszkalnych.

Według A. Fischera ¹⁾ na 10 tysięcy dzieci w wieku od 5—15 lat śmiertelność wyniosła:

a) w rodzinach zamożnych	17
b) " " średniozamożnych	25
c) " " biednych	40

Środowisko domowe dziecka pod względem higienicznym zależy na ogół od stosunków ekonomicznych rodziców, od ich zasobów materialnych. W środowisku proletariackim dziecko często pozostaje w warunkach nader niekorzystnych. Niewłaściwe odżywianie, wczesne nieraz używanie alkoholu, wspólne sypianie z rodzicami lub rodzeństwem z powodu braku własnego łóżka, niebezpieczeństwo chorób zakaźnych, przełudnienie w mieszkaniu i t. p., oto przyczyny niedorozwoju, degeneracji i wielkiej śmiertelności wśród dzieci. Stąd też tak ważną rzeczą jest, że szkoła dzisiejsza przejmuje niektóre funkcje wychowawcze domu, o czym już była mowa. Pomoc i umiejętna opieka organizowana w szkole przeciwdziała bodaj w skromnej mierze zgubnym skutkom fatalnych warunków gospodarczych i higienicznych, wśród jakich żyją dzieci proletariackie.

Nietylko rozwój fizyczny, ale i umysłowy dziecka jest obecnie przedmiotem badań w zależności od środowiska. Wspomniany już przez nas Freeman badał wpływy środowiska na inteligencję dzieci adoptowanych, bliźniąt, sierót, żyjących w różnych warunkach. Obserwacje jego stwierdzają, że inteligencja jest dyspozycją wrodzoną, ale rozwój jej jest rezultatem doświadczenia osobistego i wychowania, a więc oddziaływania środowiska ²⁾.

Do podobnych wyników doszły badania Alicji Descoeudres, Roloffa, Termána, Burta i innych, którzy stwierdzają zależność poziomu i rodzaju inteligencji od środowiska. Środowisko sprzyjające pobudza jej rozwój, skierowuje jej funkcje na odpowiednie tory, wzmacnia jej wydajność bądź to w kierunku praktycznym, bądź też teoretycznym. Brak warunków sprzyjających i podnieć odpowiednich uniemożliwia ujawnienie się wrodzonych dyspozycji i ich rozwój. Tak więc środowisko kulturalne spełnia rolę czynnika dynamicznego, wyzwalając tkwiące w duszy dziecka siły potencjonalne i umożliwiając ich rozwój i doskonalenie.

Psycholog angielski Burt badał inteligencję dzieci dwu szkół powszechnych w Londynie, położonych w dzielnicach, posiadających wręcz odmienną strukturę socjalną i gospodarczą. Okazało się, że różnica wieku inteligencji wynosiła

¹⁾ Dr G. Tugendreich. Die biologischen Grundlagen der Erziehung. (Nohl-Pallat. Handbuch der Pädagogik). Tom II.

²⁾ F. N. Freeman. The effect of Environment on Intelligence. (School and Society, maj 1930).

dwa, a nawet więcej lat na korzyść dzieci ze środowiska kulturalnie i gospodarczo wyższego, co przedstawia podana tu tabela (III).

Tabl. III.

Różnica wieku inteligencji ze względu na środowisko.

Wiek życia		7	8	9	10	11	12	13	14
Wiek inteligencji	Szkoła w środowisku zamożnym	8·9	10·1	10·6	11·5	12·1	12·8	13·7	14·2
	Szkoła w środowisku proletariackim	6·1	7·2	8·4	9·6	10·3	11·0	11·7	11·6

Nasuwa się zagadnienie, jaki wpływ wywiera na rozwój inteligencji i wogóle na sprawność umysłową dziecka środowisko wiejskie w porównaniu z miejskim. Z badań autorów niemieckich wynika, że w rozwoju intelektualnym dziecko miejskie przewyższa na ogół dziecko wiejskie, przyczem tempo w rozwoju umysłowym różni się też na korzyść pierwszego. Zbadawszy 561 dzieci szkolnych ze środowiska wiejskiego i miejskiego, stwierdza Sassenhagen u pierwszych słabiej rozwiniętą zdolność myślenia logicznego, uboższą fantazję i uboższy słownik, natomiast lepiej rozwinięte zmysły i większą zdolność obserwacji w porównaniu z dziećmi miejskimi¹⁾. Do podobnych wyników doszli i inni autorzy, jak Bode i Fuchs, Goddard i Hauck, który badał inteligencję dzieci ze środowisk wiejskich i przemysłowych na niem. Górnym Śląsku, ogółem w liczbie 406 i doszedł do wniosku, że dzieci ze środowisk przemysłowych wykazują lepsze rezultaty w rozwiązywaniu testów w porównaniu z dziećmi wiejskimi. Różnica ta wynosiła ok. 22% na korzyść dzieci ze środowisk przemysłowych²⁾. Wyniki badań Haucka nasuwają pewne zastrzeżenia z tego względu, że odbywały się w środowisku, gdzie istnieje dwujęzyczność, gdzie badane dzieci polskie przy pomocy testów niemieckich miały niezawodnie pewne trudności językowe w ich rozwiązywaniu. Językiem ojczystym większości badanych dzieci jest właśnie język polski i można przyjąć, że wyniki byłyby może nieco odmienne, gdyby badania odbywały się w języku ojczystym dziecka.

Wkońcu przytoczymy jeszcze wyniki, które uzyskał Goddard, badając inteligencję dzieci amerykańskich, pochodzących ze środowiska miejskiego i wiejskiego. (Tabl. IV).

¹⁾ R. Sassenhagen. *Über geistige Leistungen des Landkindes und des Stadtkindes*. Lipsk 1926.

²⁾ E. Hauck. *Zur differentiellen Psychologie des Industrie-und Landkindes*. Langensalza 1929.

Tabl. IV.

Poziom inteligencji dzieci miejskich i wiejskich.

Środowisko	Inteligencja		
	powyżej normy	normalna	poniżej normy
Dzieci miejskie . . .	27·2%	36·8%	35·9%
„ wiejskie . . .	22·8%	33·5%	43·7%

Dane te stwierdzają wyższy na ogół poziom inteligencji dzieci amerykańskich ze środowisk miejskich w porównaniu z dziećmi wiejskimi. Można również stwierdzić pewien związek między środowiskiem a wydajnością pracy dzieci, wyrażoną oceną na świadectwach szkolnych. Badania statystyczne niemieckie wykazują, że wśród dzieci rodziców z wykształceniem uniwersyteckim 50·5% otrzymało oceny dobre i bardzo dobre, dzieci nauczycieli ludowych 49·7%, dzieci kupców 26%, rzemieślników 14·2%, robotników fabrycznych 11·7%, kramarzy 10·4%, wyrobników dziennych i służby 8·3%. Wyniki tych badań, które oczywista, stwierdzone być winny na naszym gruncie, nasuwają wiele zagadnień natury praktycznej, a przede wszystkim potrzebę organizowania dostatecznej opieki nad dziećmi ze środowisk gospodarczo i kulturalnie niższych, potrzebę stworzenia jak najbardziej sprzyjających warunków dla ich rozwoju umysłowego.

Zkolei zastanowimy się nad oddziaływaniem środowiska wychowawczego na rozwój moralny dziecka, na kształtowanie się jego charakteru i osobowości.

Dziecko, wychowując się w danej grupie społecznej, w środowisku domowym i szkolnym, przyswaja sobie szereg przyzwyczajeń, nawyków i pojęć moralnych. W każdej grupie społecznej rządzi prawo naśladownictwa i dzięki niemu, jakoteż i oddziaływaniu sugestywnemu ujawniają się w postępowaniu jednostki reakcje dodatnie, względnie ujemne pod względem etyczno-społecznym. W środowisku o wysokiej kulturze etycznej tworzą się na skutek ciągle powtarzających się odpowiednich reakcyj przyzwyczajenia i nawyki dodatnie i równocześnie rozwija się aparat hamulcowy, przeciwdziałający ujawnianiu się instynktów antyspołecznych. Przeciwnie w środowisku o niskim poziomie etycznym mamy do czynienia z dziećmi zaniedbanymi i upośledzonymi moralnie. Dzieci, dojrzewające od urodzenia w takim środowisku cechuje brak wrażliwości moralnej; nie mają bowiem możliwości rozwinięcia w sobie poczucia moralnego i zdolności oceny postępowania własnego i drugich, brak im kryterjum warto-

ściowania czynów ludzkich. Brak im również zdolności budzenia w sobie skruchy, właściwej osobnikom normalnym lub też takim, którzy dopiero w późniejszym swem życiu narażeni byli na ujemne wpływy środowiska. Upośledzenie moralne dziecka przybiera wtedy charakter genetyczny i jedynem wyjściem byłaby zmiana środowiska, oddanie go do specjalnego zakładu wychowawczego. Tak więc charakter i osobowość kształtuje środowisko, zwłaszcza subiektywne, to znaczy wszystko, co dany osobnik w rzeczywistości przeżywa¹⁾.

Obok czynnika dziedziczności i środowiska dużą rolę w zachowaniu się i postępowaniu osobnika odgrywa też wiek jego. Niebezpieczny zwłaszcza, w związku z budzącym się instynktem seksualnym, jest okres dojrzewania, między 13 a 17 rokiem życia, kiedy osobnik dąży do usamodzielnienia się i uniezależnienia od autorytetów, uznawanych w poprzednich fazach życia. Ale i w wieku wcześniejszym spotykamy się z różnymi objawami demoralizacji wśród dzieci. *A. Lund* badał w jednym z zakładów wychowawczych w Szwecji pierwsze objawy demoralizacji wśród wychowanków i przytacza następujące dane²⁾, (Tabl. V).

Tabl. V.

Częstość objawów niemoralnych w poszczególnych latach.

Wiek życia .	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14 lat
Częstość wypadków na 100 . . .	0.2	4.5	10.1	8.5	12.3	17.5	11.7	6.3	9.9	16.7	2.5%

Inny autor *F. Stelzner* podaje statystykę częstości przekroczeń o charakterze seksualnym w poszczególnych latach życia młodzieży; ogółem zbadał 58 dziewcząt.

Wiek życia	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Częstość przekroczeń .	1	1	6	20	18	8	3	0	1

Dane te uwidocznione w drugiej tabelce wskazują, że pod koniec okresu dojrzewania zmniejsza się ilość wykroczeń, niezawodnie na skutek wytworzenia się sprawnie działającego aparatu hamulcowego, wskutek działania motywów i woli świadomej. Przeważna część młodzieży ze sfer ekonomicznie słabych po skończeniu szkoły powszechnej w 14 r. życia,

¹⁾ *A. Busemann*. *Über Milieu und Charakter*. (Ztschr. für päd. Psych. Nr. 5, rok 1930).

²⁾ *Nohl-Pallat*. *Handbuch der Pädagogik*, tom II. Langensalza 1929.

a więc już w początkach okresu dojrzewania musi szukać pracy zarobkowej, opuszcza często dom rodzinny i usamodzielnia się. Wytworzenie dla tej młodzieży odpowiedniego środowiska kulturalnego podczas pracy zawodowej i w godzinach wolnych działa zapobiegawczo w stosunku do wyłaniających się niebezpieczeństw natury moralnej i przyczynia się do rozwoju aparatu hamulcowego.

Niebezpieczeństwa natury etycznej tkwią też w środowisku szkolnym, w którym surowa panuje karność, oparta na czynnikach zewnętrznych, na autorytecie przemocy i brutalnej siły fizycznej. W takim środowisku pod wpływem obawy i strachu rodzi się w duszach uczniów kłamstwo, podstęp i chęć oszustwa, uczucie zawiści i nienawiści, pragnienie zemsty. To są właśnie główne motory demoralizacji, zdziczenia moralnego i wykołajenia młodzieży¹⁾. Dobry przykład, zdrowa atmosfera moralna, karność wewnętrzna, oparta na prawdzie, szczerości wzajemnej i zaufaniu do dziecka, dobrowolne uznanie autorytetu, sprzyja wychowaniu zarówno w środowisku domowym, jak i szkolnym. W miarę doskonalenia osobowości dokonuje się opanowanie sfery emocjonalno-instynktowej przez inteligencję i wolę świadomą — słowem środowisko o wysokiej kulturze etycznej przyczynia się w znacznej mierze do rozwoju zdolności samokształcenia charakteru, co właśnie jest głównym zadaniem wychowania.

Dr J. WACHTEL

Wyjaśnienia dziecięce w eksperymencie ejdetyzmu.

Wyjaśnienia dziecięce — to mało opracowane a istotne zagadnienie psychologii dziecka. Wyjaśnienia dziecięce otwierają horyzont logiki i „magji” w psychice dziecka, w genetycznym opracowaniu pokazują narodziny myśli uspołecznionej, — drogę od „n'importequisme” do konstrukcji „naukowej” lub „pseudo-naukowej”. A zależnie od tego, w jakiej dziedzinie powstają pytania i wyjaśnienia — czy są to zjawiska przyrodnicze, czy społeczne, — można wnikać w postawę intelektualną dziecka wobec różnych aspektów świata, w którym żyje.

W badaniach nad ejdetyzmem uzyskałem nową formę wyjaśnień dziecięcych, a mianowicie: wyjaśnienia „zjawisk psy-

¹⁾ P. Lindsey. Bunt młodzieży.

chicznych".¹⁾ Materiał ten został zebrany niejako poza intencjami badania. Geneza jego jest taka. Badania nad ejdetyzmem odbywają się w atmosferze dużego ożywienia. Zainteresowanie badanych i ciekawość tych, którzy mają być badani, — rozrywają ramy codziennego życia szkolnego. Rozpoczyna się życie domysłami, najbardziej nieraz fantastycznymi, — oraz twórczość myślowa, którą należy potraktować poważnie i omówić z badanymi. Wobec zbyt „niespokojnych młodych badaczy” wystarczy zastosować próbę czasu: po kilku dniach przemija nadmiar zainteresowania. W tych warunkach okazało się możliwym i celowym zbieranie wyjaśnień, związanych z tak nowymi dla dzieci zjawiskami, jak obraz następczy i obraz ejdetyczny. Większa część wyjaśnień została podana samorzutnie. W pozostałych wypadkach są one rezultatem bezpośredniego wypytania. W jednym z gimnazjów badane uczennice odpowiedziały piśmiennie na szereg pytań, związanych z badaniami, a m. in. podawały wyjaśnienia obrazów nast. i ejdet. Wyjaśnienia, otrzymane w eksperymencie ejdetyzmu, mają niezawodnie znaczenie dla ogólniejszej teorii wyjaśniania dziecięcego. W warunkach jednak, w których powstały, mają inną rolę: mają przede wszystkim wartość dla analizy doświadczenia. Swoją szczerością — wzmacniają prawdziwość opisu przeżycia; a model i treść wyjaśnienia pozwalają wnikać w psychiczną strukturę zjawiska.

Pomijam wszelkie „wyjaśnienia” nie związane z samym eksperymentem. (Obawiano się m. in. aktu administracyjno-szkolnego: „kto przejdzie, a kto nie” i t. p.). Dzielę materiał na dwie klasy. Wyjaśnienia, z których przemawia zrozumienie psychologicznej, subiektywnej strony zjawiska, — oraz wyjaśnienia, w których zjawiska są traktowane jako obiektywne zdarzenia w świecie zewnętrznym: wyjaśnienia psychologiczne i fizyczne. Nie jest to jednak rozróżnieniem zasadniczym, a klasyfikacją — alternatywną. W wielu wypadkach trudno jest ocenić, do której klasy wyjaśnienie należy. Młody umysł oscyluje tu między *percipi* i *esse*... jak wogóle umysł ludzki filozofujący. A to komplikuje jeszcze język potoczny, w którym wyrazy o treści psychologicznej posiadają znaczenie fizyczne — i odwrotnie. Tak jest w wypadkach użycia pojęć „przedstawia się”, „odznacza się”, „oddaje” i t. p. Można bowiem interpretować „przedstawia się”, jako „przedstawia mi się” i jako „ktoś przedstawia” (film). Oczywiście wiele wyjaśniają warunki wypowiedzi, ale rozstrzygać tych kwestyj na podstawie rozmowy z dzieckiem — nie można.

W klasie wyjaśnień psychologicznych wyróżniam wyjaśnienia, w których występują: 1) złudzenie, 2) pamięć,

¹⁾ Warunki badań opisałem w „Ruchu Pedagogicznym”, zesz. 3, 1932 r. „Badania nad rozpowszechnieniem ejdetyzmu w szkołach m. Łodzi”.

3) moment emocjonalny, 4) różne pojęcia psychologiczne.¹⁾

(Gż) III A. Zdaje się że jest to dotychczas oprawa nie wyjaśniona. Zdaje się, że jest to złudzenie optyczne. B. Ekran był biały, — mnie się zdawało, że przybrał kolor czerwony, było to złudzenie. Jest to złudzenie, są to bowiem kolory odwrotne. — (Gm) II A. Pewnie oczy się mylą, no... złudzenie. Czasem, jak się jedzie na pustyni, to widać jakby woda tam dalej była. — B. Jak się długo patrzy, to wzrok się myli... to dopiero wtedy widać, kiedy oczy się zmęczą, to jest złudzeniem: jasne staje się ciemne, ciemne — jasne. — (Spm) II A. Jak się długo patrzy, to wzrok myli. — B. Patrzałem, to mi się przewidywało. — C. Bo się zdaje.

(Gż) III A. Nie wiem dokładnie, lecz zdaje mi się, że to jest pamięć wzrokowa po tem, jak się długo patrzę w jakąś rzecz. — B. Zdaje mi się, że kwadraty odżywają w pamięci. C. To trwało tak długo, póki dana rzecz nie utkwiała mi w pamięci. Było to jakie 15 minut. — D. Przypuszczam, że gdy wpatrzyłam się w dane fotografie, utkwily mi w pamięci wzrokowo i potem mimowolnie się przedstawiły. Zmiany koloru nie rozumiem. — II. Jak się patrzę, patrzę długo, to to mi zostaje w pamięci, a później, jeżeli ja o tem myślę, to tutaj musi to być widoczne. — (Gm) I. Że go sobie zapamiętałem, to się odbija.

Aczkolwiek w powyższych grupach wyjaśnień figurują te same centralne pojęcia, to istnieją różnice w konstrukcji całego wyjaśnienia, jak np. „mimowolnie się przedstawiły“ i „to musi być widoczne“.

(Gż) III A. Pocztówki, na które patrzyłam ukazywały się na ekranie, a tę która mi się lepiej podobała, wyraźniej widziałam. (Podawane kilkakrotnie). — B. Całe to zjawisko zrobiło na mnie duże wrażenie, gdyż nigdy nie przypuszczałam, by coś podobnego mogło istnieć. Myślę, że obraz zachowywał mi się w oczach wskutek silnego wrażenia, a następnie odbijał się na ekranie. — C. To się zdarza po silniejszych wrażeniach. Gdy się przeczyta, to też się może przedstawić.

Oczywiście pojęcie „wrażenia“ jest wzięte ze sfery określeń emocjonalnego życia, używanych w mowie potocznej, —

¹⁾ Używam następujących skrótów: (Gm) — gimnazjum męskie; (Gż) — żeńskie; (Spm) — szkoła powszechna męska; (Spż) — żeńska; (Ss) — szkoła specjalna dla dzieci niedorozwiniętych umysłowo. II, 10 — oznacza: druga klasa, 10 lat.

²⁾ Przeniesienie czasu ekspozycji jest bardzo częste u dzieci. 30 sekund minuty oceniają często jako kilka minut. Wypadek powyższy jest krańcowy i wyjątkowy.

i w tym znaczeniu zostało użyte. Podaję grupę wyjaśnień, w których występuje jeszcze kilka pojęć psychologicznych, które jednak były stosowane tylko epizodycznie.

(Gz) III A. Gdy o czemś myślę, to widzę to tak, jak przed oczami. A gdy czytam, to jest tak, jakbym była w innej krainie. Teraz np. jest lato, to mnie jest trudno czytać o zimie. B. Bo się ma źle w głowie. — II A. Tu gra właściwie rolę wyobraźnia. — B Bo w oczach mamy nerwy.

Do grupy tej należy również zaliczyć te wyjaśnienia, w których użyte jest pojęcie zmęczenia. Bywa ono jednak używane i dla wyjaśnienia wypadków negatywnych eksperymentu: brak obr. ejd., obrazy mniej wyraźne.

W kilku wypadkach spotkałem dłuższe wywody wyjaśniające i ciekawsze z nich przytaczam w całości.

Jaś H. 14. Gdy wpatrujemy się, to wzrok się przez ten czas osłabia. I gdy spojrzymy na ścianę, to widzimy przeciwny kolor. Wzrok się osłabił, to znaczy, że przechodzą wszystkie kolory, aż się zatrzymamy na kolorze przeciwnym... przechodzą w myśli. Dlatego, co do pocztówki, to widzimy horyzonty (?) te same, ale tło i osoby są odwrotne.

Emil 11. Jest to długa droga od oka do mózgu. Ja sobie zapamiętuję: to idzie do mózgu. Później mózg się zastanawia: ja sobie to w mózgu uzmysławiam. To — przypomnienie — wchodzi do oka (z mózgu przez nerw). Bo mózg się przyzwyczaja, bo pada długo ten sam obraz, a on później, jakby z rozpędu... zdaje mu się, że widzi to samo. To się robi tylko w oku, nie na ścianie — i dlatego tam, gdzie się popatrzę, tam się to ukazuje. Dlatego trzeba patrzeć na gładkie, gdyby na tem tle były figury, tobym nie widział. Ma pan najlepszy dowód, że to nie jest na ścianie, bo jak zamknę oczy, to też widzę... Gdyby było rzeczywiste, toby się zmniejszało przy odsuwaniu.

Jest widoczne, że rozbieżność wyjaśnień ma swoje źródło nie tylko w innym modelu wyjaśnienia, albo w innym przygotowaniu językowem, ale przede wszystkim w innym sposobie przeżywania doświadczenia. I dlatego w wyjaśnieniach zjawisk ejd. może znaleźć materiał wartościowy typologia ejdetyczna.

W wyjaśnieniach psychologicznych tkwi stale moment subiektywności, albo jawnie podkreślony, albo zaznaczony przez użycie pojęć psychologicznych (złudzenie, wrażenie). W grupie wyjaśnień, które umieszczam między psychologicznymi a fizycznymi, — jest trudno zbadać treść z tego punktu widzenia. Często występują obok siebie oba czynniki wyjaśniające. Treść tych wyjaśnień obejmuje przeważnie zmysł wzroku. Zjawiska ejdetyczne są traktowane jako zjawiska w pierwszym

rzędzie optyczne. Dzieci szukają tajemnicy w oku i w świetle barw... poza okiem, a starsze próbują stworzyć optyczny mechanizm zjawiska. Zdarza się, że dzieci nie są zdziwione ani obrazem nast, ani obr. ejd., ale tylko zmianami barw. Zamiast wyjaśnienia podają wtedy opis: „bo widzę“, „przecież długo patrzałem“, „zapatrzyłam się, to się pokazało“. W grupie tych „optycznych“ wyjaśnień spotkałem obserwację i wykorzystanie i kontrastu współczesnego, ale w sposób tylko opisowy i obiektywny.

(Spm) 10. Bo było takie oświetlenie na pocztówce. — 11. Dlatego, że dokoła tego czerwonego robiły się luki. — 9. Bo taka jasność robiła się na pocztówce. — 8. Jak się patrzałem na kółko, to tu przychodziło takie różowe (?) i przeszło na mapę.

(Gz) III. To jest zjawisko optyczne. — II A. Jak się trze ręką oczy, to też się różne kolory widzi. Bo jak się trze oko, to ono się nadwyreża, więc widać barwy. Tu się też oko trochę nadwyreżyło. — B. Bo w oczach mamy nerwy. — (Gm) II A. Kiedy patrzałem, to mi się rysy wbiły w oczy, a później się zdawało, że widzę. — B. Oczy się przemęczyły. — (Spm) V. Wzrok to zabadzo zauważył. Może kolor oczu? Ja mam oczy niebieskie. — (Gm) III A. To jest siła oczu — dlatego jest napisane odwrotnie i w innym kolorze. — B. Patrzałem długo i przyzwyczaiłem sobie oko. — C. Wzrok jest specjalnie słaby na ten kolor. — D. Gdy patrzałem na ekran miałem już wzrok ściemniony, więc widziałem ten obrazek. — E. Jest to wrażliwy, ostry kolor. Najwrażliwszy dla mnie jest czerwony i żółty. Patrzałem się tak długo, aż mi się w oczach podwoiło i przeniósłem wzrok na inny kolor, żeby była gwałtowna zmiana kolorów. — (Spm) 11. Bo jestem słaby na oczy troszkę. — 12. W oczach mi się zatroiło(!). — 11. Chore oczy. — 12. Jak się długo oczy zapatrzę, to w oczach zostają kolory. — 12. W oczach odbija się cień, to go się widzi później. — 12. Oczy są niebieskie, to ściąga więcej na zielone, niż na czerwone. — 12. Bo już oczy zemglały. — 14. Jak się długo patrzy, to razi w oczy, to oczy są osłabione i nie nie widzą na arkuszu, to się widzi tylko powietrze, a powietrze jest niebieskie. — 10. Przemieniło się w oczach. — 11. Zostało trochę w oczach. — (Spr) 10. Bo w oczach mi się dziwnie robiło. — 10. Bo bił blask w oczy. — 11. Bo się mieniło w oczach po patrzeniu. — 29. Bo mi się kołowało w oczach. — 9. To się widzi na oczach. — (Ss) 12. Bo w oczach jest tak, jak światło.

Wyjaśnienia te, jako grupa, znajdują się między typem wyjaśniania dzieci starszych a młodszych, oraz między wyższym i niższym poziomem inteligencji. W wyjaśnieniach fizycznych spotykamy zmianę treści i zmianę modelu. Jest tu często stosowany związek przyczynowy, w sposób charakterystyczny dla młodszych dzieci. Często jeden szczegół eksperymentu figu-

ruje jako ogniwo związku przyczynowego. Szczegółem tym bywa barwa wzoru, sposób oglądania wzoru, ekran, wiadomość z dziedziny mieszania barw, rzadko czynniki pozaeksperymentalne.

(Gż) II A. Co to! czerwień ma taką siłę? — B. Czerwone na szarem nie robi się niebieskie. — C. No! przerzuciłam oczami na papier, z czerwonego na szare — zrobiło się zielone.

(Spm) 12. Bo czerwony papier tak odbija. — 10 Bo blask. —

11. Bo światło. Gdy patrzę w słońce też widzę zielone. — (Gm)

II. Teraz zdaje się nic nie zobaczę, bo jest dużo kolorów. —

(Spm) 10. Przy świetle dziennem toby tego nie było. — (Gż)

II. To się zdarza tylko wieczorami.

(Spm) 9. Bo brązki są nalepione. Gdyby były namalowane, toby się nie pokazało.

(Gż) II. Bo oczy się ciągle patrzyły w jedno i to samo miejsce.

III. Bo się patrzy na jeden punkt i dlatego widzę całe. A jak się patrzę na całe, to później nic nie widzę.

(Ss) A. To jest cień. Pan to trzymał tutaj (t. i. wzór za osobą badaną, co nie miało oczywiście miejsca). — B To od słońca. — C. Cień się odbija.

(Spż) 8. Tam musi być coś włożone. Jasne albo ciemne.

7. Pod spodem było takie. — 8. Ja myślę, że tam była taka

dziureczka i pan trzymał za plecami i się pokazało. — 7. Bo

pan przesuwiał kartkę. — 7. Pani też raz wyświetliwała. —

8. (Bada odwrotną stronę wzoru). — 9. Kółko się odciśło.

9. Może z drugiej strony jest niebieskie kółko. — (Spm) 9. Bo

przedtem paliło się na czerwono, a teraz... (i szuka źródła

zielonego światła). — 10. To kółko czerwone zostało na

mapie, kiedy w rękach trzymałem, a po tamtej stronie mapy

jest kolor niebieski. — 9. To przybywa z tamtej strony

(ekranu). — (Gm) I. To się przekalkowało, ale nie wiem,

w jaki sposób. Aha, ta lampa prześwieca to (wzór) i to się

oznacza tam. — (Ss) Bo to grubszy papier.

Na zakończenie przytoczę jeszcze kilka wypadków, w których dzieci nawiązują do znanych im i podobnych przeżyć. Mamy tu informacje zapewne o halucynacjach i o samorzutnej twórczości ejdetycznej.

(Szż) 12. Jak się na coś patrzy, to się przedstawia. Kiedy byłam u babci, to przedstawiało się niebo i gwiazdy. Leżałam na łóżku i głowa mnie bolała. — 11. To się w oczach tak przedstawia. Jak się ściemnia, to mi się przedstawia, jakby coś fruwało w kącie. — (Ssm) 14. Jak się na coś patrzę, to później

widzę to samo. Raz ptaka złapałam i ugryzł mnie w oczy (w powieki). to go później widziałem. — (Spm) 13. Jak się

patrzy, to czasem zboku też coś widać. Np. w polu patrzę na górkę, to zboku też jest górką, ale jak mgła.

(Gm) 10. Bo ja raz na wakacjach patrzałem na staw. Był bardzo cichy. Patrzałem, jak ryby pluskają. Wtedy się robi

taki owal, takie koła, które się rozszerzają. (Trwało to 15 minut). Potem wróciłem do domu na obiad. Słońce świeciło w okna. I zupełnie obrus jest w takie kropki. I ja patrzałem na obrus, to się rozszerzały te kropeczki... Później nie było kropeczek, tylko to koło... — (Gż) 12. Ja się czasem boję patrzeć, bo widzę kolory. Kiedyś na lekcji patrzałam na czerwony notes. Widziałam wszystko na zielono, pamięć też, zakreśliło mi się w głowie, byłam jak głupia.

Jak wspomniałem, usunąłem te próby „wyjaśnień”, które nie miały znaczenia dla opisu przeżywania eksperymentu (czary, czarna magia, sztuczki i t. p.). Przytoczę jednak z tego materiału jeden epizod:

(Spm) 12. Może mnie pan hipnotyzuje?... Wprawdzie patrzy się prosto w oczy. Pan mógł zboku patrzeć mi w oczy wtedy, kiedy ja patrzałem na obrazek.

Badacze ejdetyzmu podkreślają to, że obrazy ejdetyczne (i obr. nast.) są przeżywane tak, jak spostrzeżenia, ale że różnią się od przedmiotów tła, że nie są brane za fragmenty otaczającej badanego optycznej rzeczywistości. Okazuje się, że dziecięce wyjaśnienia eksperymentu ejdetyzmu potwierdzają ten pogląd. Okazuje się ponadto, że dzieci umieją myśleć „psychologicznie”, czerpiąc wiele ze słownika psychologicznego mowy potocznej, i mogą, nie bez finezji, oceniać swoje przeżycia. Widoczne jest, że wiąże się to z wiekiem i rozwojem, że nie spotykamy zupełnie tego sposobu myślenia u dzieci młodszych. Nie ma jednak pewności, czy poczucie subiektywności nie wyrażone w wyjaśnieniach młodszych dzieci — nie jest nierzadko zatarte naskutek trudności wypowiedzi. Poza to: w całej dziedzinie wyjaśnień dziecięcych są często zaznaczone specyficzne cechy umysłowości dziecięcej: nadużycie związku przyczynowego, konstrukcja „magiczna”, przesąd i fantazja, mit jako wiedza.

Recenzje.

Stefan Żeromski: „Syzyfowe prace”. Objasnienia i przypisy opracował Stanisław Adamczewski. Wielka Biblioteka Nr. 142. Warszawa 1930, str. 232. — „Ludzie Bezdomni”. Objasnienia i przypisy opracował Konrad Górski. Wielka Biblioteka Nr. 143. Warszawa 1930, str. 129. — Władysław Pobóg-Malinowski: „Stefan Żeromski, Życie i twórczość”. Złoczów 1930. 575.

Ogłoszone ostatnio dwie statystyki¹⁾ czytelnictwa powieści wykazały dowodnie, że Żeromski jest najpopularniejszym

¹⁾ M. J. Ziomek: „Czytelnictwo powieści”. Przegląd Współczesny, 1931. J. Kuchta: „Książka zakazana”. Muzeum, 1931.

pisarzem wśród współczesnej młodzieży. Już sam ten fakt usprawniającą potrzebę wydania tekstów komentowanych dla użytku szkolnego; potrzeba ta zaś jest aktualniejsza, że dla młodzieży naszej okres dziejowy, w którym żył twórca „Popiołów”, rysuje się dość mgliście i niewyraźnie, młodzież nasza mało wie poprostu o faktach, kulturalnych i politycznych, wypełniających okres lat 1864—1925. Większość zaś naszych prac krytycznych o Żeromskim gubi się w powodzi bądź publicystyki i to najczęściej publicystyki utrzymanej w niewybrednym dość stylu, bądź zawiera szereg komunałów estetyzujących.

Dlatego z uznaniem powitać należy wydanie dwu komentarzy do tekstów, które stawiają sprawę na jedynie możliwym i właściwym gruncie: przez odpowiednie zebranie materiału pokazują tło historyczne, z którego wyrastają oba utwory. Wydania te, opracowane przez wybitnych fachowców, są też w każdym calu doskonałe.

Stanisław Adamczewski, autor najlepszej i najobszerniejszej dziś monografii o Żeromskim („Serce nienasycone”) był jakby specjalnie predestynowany przez swe studia do napisania komentarza do „Syzyfowych prac”. Tomik ten wszak jest — rzecz można bez przesady — jeśli nie monografią najlepszą, to znakomitym budulcem, zebraniem materiału dla monograficznego opracowania „Syzyfowych prac”. Dane zebrane nader skrzętnie przez Adamczewskiego nie tylko zaciekawia ucznia, dla którego będą kopalnią nieznanych wiadomości, ale nawet w pewnych szczegółach przynoszą nowy materiał dla badań nad Żeromskim. Wyzyskał przedewszystkiem bardzo umiejętnie Adamczewski materiał biograficzny, zawarty w cennej nader książce Stanisława Piółuna-Noyszewskiego, następnie na podstawie dobrze dobranych wyjątków z dzieł o charakterze krajoznawczym, silnie uwypuklił niezwykle doniosłą rolę „kraju lat dziecińczych” — Kieleckiego, zwłaszcza Gór Świętokrzyskich — w kształtowaniu umysłowości i pocucia artystycznego autora „Puszczy Jodłowej” (ciekawe przyczynki dla tego zagadnienia przyniósł ostatnio wydany „Pamiętnik Świętokrzyski”). Równie dobrze zebrany został materiał porównawczy z sądów krytycznych o Żeromskim. Ale już wprost znakomitem jest zestawienie materiału porównawczego z utworów autorów polskich przedstawiających stosunki szkolne. Wyjątki z Kitowicza, Syrokomli, Dygasińskiego, Sienkiewicza, Perzyńskiego — z tem zagadnieniem łączy się zaś także wyjątek z pracy Antoniego Rybarskiego o szkołach kieleckich — dają niezwykle plastyczny i instruktywny obraz poglądów pisarzy różnych epok na szkołę w Polsce. Wyjątki te nadają się też równie dobrze do lektury przy nauce historii wychowania w zakładach kształcenia nauczycieli. Dla mnie osobiście materiał ten był lekturą niesłychanie miłą i ciekawą. Rys to podkreślenia tem więcej

godny, że u nas grzeszy się nazbyt często niezrozumieniem olbrzymiej wartości, jaką daje w nauczaniu historia wychowania. Adamczewski, prawdopodobnie nie mając świadomej intencji w tym kierunku, świetnie pokazał w przytoczonych wyjątkach ile ciekawego materiału kulturalnego daje ten przedmiot nawet w drobnych stosunkowo urywkach.

Ładnie zestawione tematy zagadnień, kilka rycin i bibliografja uzupełniają treść tego naprawdę wzorowego, pociągającego, — chciałbym rzec — miłego komentarza.

Na tej samej wyżynie stoi opracowanie „Ludzi Bezdomnych” Konrada Górskiego. Za naczelną zdobycz należy tu uważać zwrócenie uwagi na wpływ ideologii „Głosu”, informacje o współpracownikach i stosunku Żeromskiego do pisma, wyjątki z artykułów „Głosu” — są to rzeczy pomnażające znacznie krąg wiadomości o Żeromskim w tym okresie jego życia. Zdaje mi się tylko, że w „Głosie” — jak pisałem w roku 1930 na łamach „Ruchu Literackiego” — dałyby się wyszukać artykuły, w których styczeń z poglądami Żeromskiego jest bardziej jednak widoczna, niż w artykułach cytowanych w wydaniu. To jednak kwestja dyskusji, którą rozstrzygnąć może pełne i szczegółowe zbadanie ideologii „Głosu”. Bardzo trafnie zestawione są wyjątki oświetlające wrażenie i wpływ „Ludzi Bezdomnych” na społeczeństwo polskie (wymownym przykładem dla tej kwestji jest wspomnienie prof. Juliusza Kleinera umieszczone w Księdze Pamiątkowej 50-lecia Gimnazjum IV im. J. Długosza we Lwowie). Doskonałe są wyjątki z dzieł krytycznych, zwłaszcza z pracy I. Matuszewskiego i prof. J. Ujejskiego, mniej może nadawały się zbytnio frazeologiczne ustępy z artykułu A. Potockiego. W całości i to wydanie zasługuje w pełni na miano doskonałego komentarza.

Od tych dwóch znakomitych wydań Adamczewskiego i Górskiego jaskrawo odbija szablonowo skonstruowana, kompilacyjna, nudna, rozwlekła książka Władysława Pobóg-Malinowskiego. W całości typowy okaz dawnych tak zwanych „bryków”, o tyle jeszcze mniej interesujący, że pisany z dużym tupetem a małą znajomością rzeczy. Czytając tę książkę, zadawałem sobie pytanie: dla kogo właściwie, dla jakich czytelników przeznaczają ją autor? Badaczowi Żeromskiego nie daje ona literalnie żadnej nowej wiadomości, wszystko są to rzeczy znane z rozpraw dawniejszych, czytelnikowi przeciętnemu, czy też uczniowi także nie wiele przyniesie, bo poza szczegółami biograficznymi — których źródłem w lwiej części książka Piółuna-Noyszewskiego — pozostają właściwie streszczenia dzieł. A nawet mało inteligentny uczeń mając do wyboru oryginał Żeromskiego czy streszczenie autora, wybierze chyba tekst Żeromskiego. Te rozwlekłe, nudnawe streszczenia nie wiem na kogo są obliczone, uczeń inteligentny odrzuci je z pewnością! Tak samo w książce o Żeromskim mało nas interesują poglądy polityczne Wł. Pobóg-Ma-

linowskiego na dzieje Polski Niepodległej. Nie jesteśmy ciekawi wynurzeń osobistych i jego zupełnie z zagadnieniem właściwym nie wiążących się dygresyj o charakterze aktualno-politycznym. Co więcej autor podsuwa własne poglądy Żeromskiemu. To jednak wszystko maleje w porównaniu z tem, że książka zawiera cały szereg sądów fałszywych, bałamutnych, ferowanych równie szybko, jak niesłusznie. I tak np. autor nie zdaje sobie chyba całkowicie sprawy z wielkich przemian, jakie w umysłowości polskiej XIX wieku wywołał pozytywizm, skoro ryzykuje taki „osąd” tegoż kierunku: „I są prawdy zabójcze, wiodące ducha narodowego do słabości i upadku, do śmierci i zagłady. Taką prawdą dla nas Polaków, był pozytywizm warszawski. Nie był on emanacją duszy narodowej. przyszedł do nas z zewnątrz, został przyjęty przez nas w wyniku klęski styczniowej z nieuniknionej, jak się wówczas zdawało, konieczności przystosowania się do okropnych warunków niewolnego bytu. Przez lat zgórą dwadzieścia kłębił się i pienił w duszy narodowej, dusząc pierwiastki istotne, najbardziej wartościowe, tłumiąc źródła naszej siły i naszej piękności” (str. 119).

I tego rodzaju niedorzeczności — by użyć określenia naj-słabszego — pojawiają się w książce dla młodzieży szkolnej. Gdyby autor był się zapoznał bodaj ze szkicem informacyjnym Aurelego Drogoszewskiego o pozytywizmie (Encyklopedia Wychowawcza, tom IX, świeżo wydało ponownie Ossolineum; Lwów 1931) może uchroniłoby go to od tak fałszywych sądów. Przesadna i wyolbrzymiona niechęć autora do pozytywizmu polskiego świadczy dowodnie, że autor zlekceważył olbrzymi dorobek pracy kulturalnej i gospodarczo-społecznej generacji wykarmionej na hasłach pozytywistycznych. Nawet przy obecnym stanie badań nad tym okresem jasnem jest ponad wszelką wątpliwość, że pozytywizm polski odrobił sporą część zaległości i niedoborów kulturalnych epoki poprzedniej, że otworzył okno na Europę, przyswajając wspa- niałe wyniki badań nauki i techniki na zachodzie. Fachowa krytyka w pełni docenia ogrom pracy kulturalnej pozytywizmu polskiego¹⁾.

Podobnie nieuzasadniony jest niewiążący się z tematem właściwym zgryźliwy atak na uniwersytety współczesne

¹⁾ Por. nal. Zygmunt Szweykowski: „Pozytywizm polski”. Próba oceny. Przegląd Współczesny r. 1929; Kazimierz Wójcicki: Walka na parnasie i o parnas. Materiały i opracowania do dziejów pozytywizmu polskiego. 1928 oraz świeżo wydaną, interesującą i gruntowną pracę Zygmunta Szweykowskiego: „Zarys historii kasy im. Mianowskiego” w XV tomie wydawnictwa „Nauka Polska” — gdzie znaleźć można doskonały obraz wysiłków pozytywizmu na terenie nauki.

(str. 178—9). W życiorysie nie docenia też Pobóg Malinowski wielkiej roli, jaką odegrał w kształtowaniu umysłowości Żeromskiego wpływ kultury francuskiej, a zwłaszcza zetknięcie się z doktryną syndykalizmu, rozwijaną wówczas przez Jerzego Sorela. Moment ten wychodzi choćby w świetle całej publicystyki jak i wydania „Elegij” przez Wacława Borowego (patrz zwłaszcza str. 386 tegoż wydania, gdzie przytoczone są cytaty z listów do narzeczonej w 1913 r. świetnie uzmysławiające wpływ syndykalizmu). Także stosunek Żeromskiego do krakowskiej szkoły historycznej przedstawiony jest błędnie; wbrew bowiem temu co pisze autor, Żeromski ulegał silnie wpływom tej ideologii. Uważam wreszcie za rzecz wysoce nietaktowną i ubliżającą wprost pamięci wielkiego twórcy „Ludzi Bezdomnych” czynienie mu — *ex re* stanowiska w czasie sporów orientacyjnych w dobie wielkiej wojny światowej — zarzutów tej kategorii, jakie znaleźć można na stronach 230—231 książki omawianej. Pretensje W. Poboga-Malinowskiego do Żeromskiego, iż nie podzielał orientacji politycznej stronnictwa miłego autorowi, są wręcz rozbrajające w swej naiwności.

Jeśli się doda, że poza tego rodzaju „osądami” książka omawiana zawiera właściwie tylko nieudolne streszczenia, że nie daje obrazu przejrzystego żadnego z wielkich literackich zagadnień twórczości Żeromskiego, jeśli się zważy dalej, że układ jej jest wysoce mechaniczny i prymitywny, to uzasadnione będzie chyba zdanie, iż książka Wł. Poboga-Malinowskiego stanowi chybioną na całej niemal linii próbę spopularyzowania twórczości Żeromskiego. Niesamodzielna, nudna, fałszywie w dodatku informująca kompilacja będzie tylko pozycją bibliograficzną wśród literatury o Żeromskim.

Tak więc na usługi szkoły stają dwa znakomite, samodzielne komentarze fachowców i liche „bryk” publicysty.

Jan Hulewicz.

Przegląd czasopism.

Radjo w szkole. Odkrycie radja porównują pisarze pedagogiczni francuscy i szwajcarscy do odkrycia Guttenberga. Radjo staje się coraz bardziej niezbędne w życiu codziennem i w życiu szkoły. Szczególnie w Niemczech i Anglii rozpowszechnione jest użycie radja szkolnego. Istnieją nawet czasopisma fachowe, poświęcone temu problemowi. Jednem z tych pism jest „Der Schulfunk”, wychodzący w Berlinie. Czasopisma francuskie poświęcają od czasu do czasu całe numery zagadnieniom radja szkolnego.

„Education” Nr. 2 z listopada 1931 r. zamieszcza artykuł p. E. Bandel p. t. „Radiophonie scolaire”. Nawet nieprzyjaciele radja, muzycy, literaci, artyści pogodzili się z niem i stają solidarnie do jego usług. Cudowny

ten instrument musi pomóc nauczycielowi w pracy. Przez oświatę poza-szkolną może radio wpłynąć na kulturę mas, urobić je i podnieść. Dociera ono bowiem do najodleglejszych zakątków, wszędzie tam, gdzie komunikacja jest nad wyraz uciążliwa.

Oświata pozaszkolna, która dotychczas uie mogła być należycie zorganizowana ze względu na brak kredytów, otrzymuje przez wynalazek radja nieoczekiwane możliwości bez nadwężania budżetu. Należy tylko: 1) skoordynować wysiłki stacyj nadawczych, 2) wykorzystać celowo nadawane wykłady, odczyty, audycje muzyczne i t. p. oraz 3) stworzyć specjalne stacje nadawcze, któreby po 21-szej godzinie (po 9-tej wieczór) nadawały wyłącznie programy naukowe, podczas gdy inne stacje zajęte są nadawaniem programów rozrywkowych.

Użycie radja w szkole powszechnej natrafia na przeszkody ze strony przeciwników, twierdzących, że radio nie jest dostosowane do potrzeb szkoły jako szkoły aktywnej i że stosowanie radja usuwa na dalszy plan nauczyciela.

P. Bandel uważa, iż należałoby przedsięwziąć szereg prób, zmierzających do przystosowania radja do potrzeb szkolnych.

Anglia pierwsza zorganizowała audycje szkolne i dostosowała audycje radjowe do potrzeb szkolnych. W 1930 r. wydano około 100.000 broszur o audycjach radjowych. Same dzieci domagają się publikacji, dotyczących odczytów radjowych, organizowanych przez B. B. C. (Broadcast to School). Od 1930 r. istnieje też rada naczelna dla spraw radja szkolnego. Kieruje ona instytucjami nadającymi wychowawcze i naukowe audycje i składa się z przedstawicieli ministerstwa, gminy, nauczycieli i literatów. Podkomisje zajmują się sprawami technicznymi. Prace tej rady, coraz bardziej systematyczne, zyskują sankcję społeczeństwa. Komisje poszczególne, wydają co kwartał broszury, zawierające nietylko tematy audycji ale i rysunki, obrazy, fotografie, bibliografię oraz wskazówki do pracy praktycznej i naukowej. Lekcja radjowa trwa 15 minut. Przedmioty naukowe dają możność wszechstronnego kształcenia. Geografia i nauki przyrodnicze reprezentowane są raz na tydzień, regionalizm raz na 2 tygodnie i t. p. Sześć tysięcy szkół używa regularnie radja. Program jest istotnie wszechstronny i uwzględnia poziom uczniów. Departament wychowania publicznego był początkowo wstrzeźliwy z aprobatą, jednakże próby dokonane wykazały, że korzyści stosowania radja w szkole są wielkie. To też dzisiaj, nawet w dobie kryzysu, nie zawahał się rząd pośpieszyć instytucjom z wydatną pomocą państwową.

W Belgji zaczęto w ostatnich czasach szybko przeprowadzać adaptacje programów stacyj nadawczych do potrzeb szkoły. Niedawno odbyła się w Brukseli wystawa, poświęcona całkowicie radjofonji szkolnej.

W Rosji wykorzystano radjo do najwyższych granic. Stworzono nawet uniwersytet, w którym cała nauka odhyla się tylko za pośrednictwem radja. Uniwersytet ten posiada trzy fakultety: oświatę ogólną, ekonomję i kooperację. Nauka trwa dwa lata, przez dwie godziny tygodniowo i kończy się egzaminem, po którym słuchacze otrzymują świadectwa. W 1930 r. było ponad 60 tysięcy słuchaczy przeważnie ze sfer robotniczych, zapisanych na wykłady tego specyficznego uniwersytetu.

W Niemczech również doświadczenia idą w kierunku dostosowania radja do potrzeb szkoły. Audycje są dwojakiego rodzaju: ogólne dla wszyst-

kich i specjalne, przystosowane do potrzeb dziecka w pewnej jego fazie rozwojowej. W innych krajach, jak w Polsce, Szwajcarii, Austrii, Jugosławii, Norwegii, Italii, Danii, Stanach Zjednoczonych i Australii poczyniono wiele starań, zdążających do dostosowania radja do potrzeb szkoły. Autor wyraża się z przekąsem o poczynaniach Francji w dziedzinie rozwoju i rozpowszechnienia radja szkolnego. Natomiast podkreśla on starania p. *Goteland*, realizującego w Maroku sieć radiową, przystosowaną do potrzeb szkoły.

Autor kończy uwagę, że radio nie może zastąpić nauczyciela i że obawy niektórych nauczycieli pod tym względem są płonne i na niczem nie oparte. Radzi używać radja tylko podczas regularnych lekcji szkolnych, dodając, że śpiew, śmiech i zabawa przy nauce — mogą tylko przyczynić się do podniesienia zainteresowania.

* * *

Użycie radja w szkole wysuwa ponadto problem ilustracji audycji radiowej zapomocą obrazów świetlnych. P. *Erich Hylla* twierdzi w „Schulfunk” Nr. 17 (1 Sept. 1931 r.), że zalety stosowania obrazów świetlnych podczas audycji radiowych są olbrzymie. Pozwalają one uczniom wyrobić sobie należyty stosunek do przedmiotu wykładanego. Ucho i oko pracują równocześnie i są zajęte tym samym przedmiotem, jeżeli audycja radiowa i obrazy wzajemnie sobie odpowiadają. Nie można jednak domagać się mechanicznego wprowadzenia tego sposobu ilustrowania audycji radiowych do wszystkich szkół odrazu. Należy przedewszystkiem poczynić odpowiednie próby celem poznania wszystkich dobrych i złych stron tej kombinacji. Praktycznie radzi używać obrazów świetlnych, dostosowanych do *Leica-Kamera*, wielkości $2,4 \times 3,6$ po 25 obrazków na jednym zwoitku. Wraz z zapowiedzią odnośnych wykładów i odczytów, winny starcie nadawcze publikować ilustracje, odnoszące się do tych odczytów i dostosowane do potrzeb szkoły.

P. *Artur Frömler* zajmuje się tą samą kwestją w artykule p. t. „Schulfunk und Lichtbild” z punktu widzenia praktycznego. Już od pewnego czasu przeprowadza on próby dostosowania obrazów świetlnych do audycji radiowych. Wyniki miał dobre, szczególnie na lekcjach krajoznawczych i przyrodniczych. Do najważniejszych, ilustrowanych audycji należą: „Liga Narodów”, „Wycieczka na Popocatepel”, „Zagadki lotu ptaków”, „Rzymianie i Germanie” i t. p.

R. *Albert Höft* uważa natomiast, że równoczesne użycie radja i obrazów świetlnych nastęrcza wiele trudności. Do takich trudności należy przedewszystkiem pochwycenie momentu istotnej równoczesności obrazu wzrokowego i słuchowego. Nauczyciel musi znakomicie znać prelekcję radiową, aby móc w odpowiedniej chwili zilustrować ją obrazem świetlnym. Przytem musi mieć odpowiednią wprawę techniczną i pracować przy aparacie wykluczającym możliwość spóźnienia. Jak i p. *Hylla*, domaga się i p. *Höft* wydawania przez stacje nadawcze obrazów ilustrujących prelekcje oraz broszur zawierających tekst, wskazówki i bibliografię przedmiotu. Wszyscy publicyści, zarówno francuscy jak i niemieccy domagają się, by do mikrofonu dopuszczeni byli tylko tacy mówcy, którzy potrafią należycie modulować głos i samym głosem wywoływać plastyczne obrazy.

Edmund Semil.

Kronika pedagogiczna.

Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania, mająca swe sekcje w rozmaitych państwach—poświęciła uwagę roztrząsaniu zagadnień, związanych z nowymi kierunkami wychowawczymi w świecie. Kongresy Ligi obradujące nad wspomnianymi zagadnieniami, odbywają się w rozmaitych miejscowościach. Ostatni Kongres miał miejsce w Danji (w Helsingör) w roku 1929. Najbliższy odbędzie się w Nicei od 29 lipca do 12 sierpnia 1932 r. W związku z pracami przygotowawczymi do tego kongresu wydała Liga do swych członków odezwę, omawiającą zamierzenia najbliższego kongresu.

Obecny kryzys — czytamy w tej odezwie — wymaga ześrodkowania wysiłków wychowawczych całego świata. W ciągu 20 lat wychowanie może przekształcić społeczeństwo i stworzyć nową formę współpracy społecznej, która w wysokim stopniu przyczyni się do rozwiązania aktualnych zagadnień. Wysiłek poszczególnych narodów nie może wystarczyć. Dlatego Liga Nowego Wychowania wzywa nauczycieli, rodziców i pracowników społecznych do zjednoczenia się w ruchu obejmującym cały świat.

Stworzenie nowej podstawy we wszystkich pracach oświatowych i wychowawczych może jedynie przyczynić się do ukształtowania się świata wolnego od zła, przesądów, strachów i bezowocnych wysiłków, które są częścią składową naszej obecnej niepewnej i chaotycznej cywilizacji. Żądamy — głosi Liga — nowego typu wychowania, którego zasadnicze postulaty wyszczególniamy poniżej:

1. Wychowanie winno przygotować dziecko do zrozumienia zawikłań nowoczesnego życia społecznego i ekonomicznego.

2. Winno zaspokoić w jednakowym stopniu różne potrzeby intelektualne i emocjonalne rozmaitych dzieci i winno stwarzać stałe możliwości dla aktywnego wyrażania swej osobowości.

3. Winno ono pomóc dziecku we własnowolnem podporządkowaniu się potrzebom społecznym, zastępując dyscyplinę strachu i kary przez rozwój inicjatywy i odpowiedzialności.

4. Winno szerzyć współpracę wśród wszystkich członków społeczeństwa szkolnego. Jest to możliwe jedynie tam, gdzie nauczyciele i uczniowie rozumieją wartość różnorodności charakterów i niezależności myślenia.

5. Winno pomóc dzieciom w ocenie wartości narodowego dziedzictwa i radosnem witaniu wkładów indywidualnych, jakie każdy inny naród wnosi do kultury światowej. Stworzenie obywateli całego świata jest również ważne dla bezpieczeństwa współczesnej cywilizacji, jak i stworzenie obywateli poszczególnych narodów.

W myśl tych postulatów na porządku dziennym VI-go światowego Kongresu Ligi Nowego Wychowania w Nicei figurować będzie jako temat zasadniczy obrad zagadnienie: „Wychowanie a przemiany społeczne”. Rozważaniom mają podlegać dwa zagadnienia: 1) W jaki sposób wychowa-

nie dostosuje się do nowych potrzeb, wywołanych przez szybko zachodzące przemiany społeczne i 2) w jaki sposób wychowanie przyczynia się do doskonalenia społeczeństwa.

Organizacja Kongresu rozpada się na 4-ry następujące sekcje: 1) Wykłady zasadnicze na tematy ogólne. 2) wykłady sekcyjne i dyskusja, podzielone na następujące działy: a) wychowanie i czynnik społeczny, b) zagadnienia wychowawcze poszczególnych grup (szkoły na wsi, szkoły w mieście, szkoły wyższe, nowe stanowisko kobiety i jego znaczenie dla wychowania), c) rodzina (socjologia i psychologia, rodzice i nauczyciele, wychowanie rodziców etc., przedszkola), d) zorganizowanie wywczaśów (wychowanie dorosłych, ruch młodzieży etc.), e) kształcenie nauczycieli, f) współpraca międzynarodowa, porozumienie międzynarodowe i dwujęzyczność; 3) Wykłady o postępie w obrębie systemów wychowawczych poszczególnych narodów 4) Kursy specjalne: a) nowoczesna psychologia i wychowanie (psychologia dziecka, psychologia nauczyciela i rodziców, wychowanie płciowe, samorząd w szkole), b) reforma programów szkolnych, c) nowe metody (metoda Decroly, metoda projektów, metody indywidualne dla młodzieży i dorosłych), d) wychowanie artystyczne (poezja, dramat, muzyka, rytmika, ćwiczenia mowy i recytacja chóralna).

Tak wygląda program prac najbliższego Kongresu Ligi Nowego Wychowania, osobom interesującym się Kongresem, udziela bliższych informacji biuro Sekcji Polskiej Ligi Nowego Wychowania w Warszawie' ul. Koszykowa 9.

Centralny Instytut Wychowania i Nauczania w Berlinie (*Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin W. 35 Potsdamerstr. 120*) organizuje podobnie jak w latach ubiegłych w czasie ferij [tegorocznych od 30 czerwca do końca sierpnia 1932 r. „Tydzień studjów pedagogicznych” dla cudzoziemców. Kursy te mają na celu zaznajomienie pedagogów i nauczycieli różnych krajów ze strukturą współczesnego szkolnictwa niemieckiego. Trwają one tydzień lub dłużej i w program [ich wchodzi następujące problemy i ćwiczenia:

1. Z [podróży naukowej pedagogów amerykańskich (*Fr. Hilker i Al. Thomas*).
2. Rysunek, 'malowanie, praca artystyczna i obserwacja obrazów (*A. Thon i H. Siegel*).
3. Wychowanie i kształcenie fizyczne (*H. Medan*).
4. Kształcenie muzyczne. — Nowe drogi w wychowaniu muzycznym, w grze na lutni i w tańcu (*Götsch*).
5. Ogólno-pedagogiczny kurs informacyjny (*Fr. Hilker*).
6. Metodyka szkoły powszechnej (*Konetzky*). Metodyka szkoły średniej (*Hilker*).
7. Psychologia pedagogiczna (*Dr O. Bobertag*).

Międzynarodowa konferencja w sprawie nauczania historii odbędzie się w Hadze od 30 czerwca do 2 lipca 1932 r. pod przewodnictwem prof. *Altamiry*,

członka Międzynarodowego Trybunału haskiego. Program konferencji obejmuje następujące zagadnienia:

1. Jakie miejsce przyznać należy w nauce historii w szkołach powszechnych i średnich dziejom cywilizacji i jej różnym formom? Jakie fakty zasadnicze stanowić winny materiał naukowy z zakresu różnych epok dziejowych w obu rodzajach szkół i jak w szczególności uwzględnić należy dzieje doby współczesnej?

2. Ważność i miejsce, oraz wzajemna zależność historii ojczystej i powszechnej w programie naukowym. — Nauka geografji, jako pomoc w nauczaniu historii.

3. Jaka powinna być treść idealna podręczników do nauki historii dla szkół powszechnych i średnich w związku z powyższymi dwoma zagadnieniami?

4. Jakie wyłoniły się postulaty w sprawie wytypowania błędnych lub historycznie fałszywych przedstawień, zawartych w podręcznikach szkolnych, następnie w sprawie znajomości istotnych faktów historycznych i przyjaznych stosunków między narodami? Czy możliweby było porozumienie między zrzeszeniami pedagogów i historyków w sprawie ew. sprostowań w podręcznikach szkolnych?

5. W jakim wieku powinno dziecko rozpocząć naukę historii? W jakim zakresie i na podstawie jakiego rodzaju faktów należy uczyć historii w szkole powszechnej, jeśli ma służyć celom wychowawczym? W związku z tem rozważyć należy: a) pomoce naukowe (obrazy, albumy, zbiory dokumentów, filmy i t. p.); b) odpowiednią dla dziecka formę przedstawienia (opowiadania, biografje, zwiedzanie muzeów, pomników, zabytków historycznych i t. p.).

Uczestnicy konferencji winni przedtem w formie treściwego referatu przedstawić swe stanowisko wobec powyższych zagadnień. Uczestnikami M. K. H. w Hadze mogą być: a) delegaci stowarzyszeń i instytutów, reprezentowanych na konferencji w Paryżu odbytej w lutym b. r.; b) poszczególni członkowie tej konferencji i wreszcie osoby, które zgłoszą swoje uczestnictwo przed 1 czerwca b. r. Na pokrycie kosztów przesłać należy 5 guldenów holend. pod adresem: *A. I. Portengen, Haag, Danckerstraat 9.*

Zapiski bibliograficzne.

Prof. Dr. Józefa Joteyko. Znużenie. Tłum J. Falkowski pod red. prof. Fr. Czubalskiego. Wyd. z zasiłku Funduszu Kultury Narodowej. Skł. Gł. Książnica-Atlas. W-a 1932.

Bertrand Russel. O wychowaniu, ze szczególnem uwzględnieniem wczesnego dzieciństwa. Tłum. Dr J. Hosiassonówna. Nakł. „Naszej Księgarni” Zw. N. P. W-a 1932.

Józef Mirski. Plan Jenajski jako szkoła wspólnoty. Nakł. „Naszej Księgarni” Zw. N. P. W-a 1932.

B. R. Buckingham. Praca badawcza na terenie szkoły. Książnica - Atlas W-a 1931.

Binet - Terman. Skala inteligencji. Cz. I. Tekst, Cz. II. Tablice. Tłum. pod red. prof. St. Baileya. Książnica-Atlas 1932.

Dr M. Ziemnowicz. Rodzina a wychowanie państwowe. Książnica-Atlas 1932.

M. Brandstädter. Z doświadczeń rodziców i nauczycieli. Książnica-Atlas 1931.

Juljusz Ippoldt. Jak młodzież naszą zachęcić do czytania. Książnica-Atlas 1932.

Ministerstwo W. R. i O. P. Poradnik w sprawach nauczania i wychowania oraz administracji w szkołach średnich i seminarjach naucz. pod redakcją Kazimierza Pierackiego. Skł. Gł. Książnica-Atlas. Rok I—III.

Dr J. Piątek i Dr K. Sośnicki. Wychowanie i nauczanie. Przewodnik do wydawnictw pedagogicznych i dydaktycznych. Książnica-Atlas 1932.

Praca zbiorowa pod redakcją Inż. W. Bromirskiego. Poradnik techniczno-ogrodniczy projektowania, zakładania i prowadzenia ogrodów przy szkołach. Nakł. „Naszej Księgarni” Zw. N. P. W-a 1932.

M. Węgrzecki i J. Włodarski. Z całego świata. 117 zdjęć fotograficznych. Wyd. „Piomyka” W-a 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 20% taniej. Ogłoszenia w tekście o 50% drożej.

Wydawca w imieniu Związku Nauczycielstwa Polskiego :

Władysław Sienko.

Redaktor odpowiedzialny : Henryk Schlenker.

Administracja : Kraków, Rynek Główny L. 29. — Telefon Nr. 133-60.

Zakłady Graficzne „Styl”, Kraków, Krupnicza 6, Telef. 111-02,
pod zarządem Michała Twardosza.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POŚWIĘCONE NOWYM PRĄDOM

W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Naczelný Redaktor: **Dr HENRYK ROWID**

Kraków, ulica Lelewela L. 6.

Dr MIROSŁAW SEKRETA

O pedagogicznym wykształceniu nauczycieli szkół średnich.

(Na marginesie dyskusji w sprawie ustroju szkolnictwa).

(Dokończenie).

III. Ten stan rzeczy nie okazuje bynajmniej tendencji do wybitniejszej poprawy w okresie najbliższym. Nowy ustrój szkolnictwa, przewidziany już w przyszłym roku szkolnym, wprowadza wprawdzie pewne, istotne, nawet i daleko idące, zmiany, ale nie w sprawie, o którą idzie w tej chwili, t. j. form pedagogicznego kształcenia nauczycieli szkół średnich. Ponadto ramowość ustawy umożliwia wielką dowolność interpretacji i wykonania. Dotychczasowa zaś dyskusja nad ustawą, czy to na terenie parlamentarnym, w prasie, memorjałach, rezolucjach, czy to na sali odczytowej, zarówno ze strony czynników oficjalnych, jak i przedstawicieli społeczeństwa, aczkolwiek wiele rzuciła światła na wartość i znaczenie nowego ustroju szkolnictwa, to jednak sprawę kształcenia nauczycieli szkół średnich pominięto milczeniem.

Przygotowanie nauczycieli szkół średnich wedle art. 44 nowej organizacji rozpada się na cztery działy: 1) wykształcenie w zakresie obranej specjalności; 2) przygotowanie społeczno-obywatelskie; 3) wykształcenie pedagogiczne; 4) praktyka pedagogiczna.

Kształcenie w zakresie obranej dziedziny wiedzy odbywa się w szkołach wyższych. Kształcenie pedagogiczne odbywa się na co najmniej rocznych kursach pedagogicznych, zorganizowanych przy szkołach wyższych, bądź oddzielnie. Na

tychże kursach, względnie na odrębnem studjum przy szkołach wyższych, bądź oddzielnie, będzie też odbywało się przygotowanie społeczno-obywatelskie. Praktyka pedagogiczna będzie odbywała się w szkołach średnich, bądź związanych z kursami, bądź oddzielnie¹⁾. W stosunku do norm dotychczasowych, nowa organizacja wprowadza jako inowację przygotowanie społeczno-obywatelskie. Pomijając, że niewiadomo na razie, co będzie wchodziło w skład owego przygotowania, ani w jakiej formie będzie ono udzielane, sama koncepcja, wobec niskiego u nas naogół wyrobienia w życiu obywatelskiem może przynieść dodatnie wyniki.

Natomiast sprawa pedagogicznego kształcenia posunęła się niewiele. Na miejsce dotychczasowych studjów pedagogicznych, istniejących przy trzech uniwersytetach, zostają wprowadzone roczne pedagogiczne kursy, które „mogą być organizowane przy szkołach wyższych lub oddzielnie”. Tu nasunąć się muszą zastrzeżenia wobec takich kursów, organizowanych oddzielnie, skoro nawet dotychczasowe, przy szkołach wyższych, niejedno pozostawiają do życzenia. Ponadto znaczne budzić musi wątpliwości, czy w przeciągu jednego roku zdołają one wyczerpać program, choćby najbardziej skromny.

Praktyka pedagogiczna odbywa się bądź w szkołach średnich, związanych z kursami pedagogicznymi, bądź niezwiązanych. Pożądane byłoby, by odbywała się wyłącznie w szkołach z kursami związanych, jako mogących zapewnić należyty poziom kultury pedagogicznej i wyrobienie dydaktyczne. Praktyka, odbywana w szkołach z kursami niezwiązanych, nie posunie problemu ani o krok naprzód.

Wniosek ogólny wypada tego rodzaju, że wedle nowego ustroju szkolnictwa, w dziedzinie kształcenia nauczycieli szkół średnich niewielkich zmian spodziewać się należy; sprawa przygotowania naukowego pozostała bez zmiany, przybyło przygotowanie społeczno-obywatelskie, przygotowanie pedagogiczne ulegnie zmianom minimalnym, o ile wogóle nie pozostanie w dawnej postaci. Podkreślona już jednak ramowość ustawy dopuszcza pewną elastyczność w stosowaniu, skutkiem czego rozporządzenia wykonawcze mogą wiele jeszcze zmienić na lepsze.

Organizację kształcenia nauczycieli szkół średnich oprócz należy na zasadach, zapewniających należyte przygotowanie w zakresie naukowym i pedagogicznym, zarówno w teorii jak i w praktyce. Przygotowanie pedagogiczno-teoretyczne winno odbywać się na uniwersytecie i to nie w formie doradczej, jednorocznych kursów pedagogicznych, lecz w postaci studjów systematycznych. Na wydziałach humanistycznych, względnie filozoficznych, poszczególnych uniwersyte-

¹⁾ „Ustawa o ustroju szkolnictwa” z dnia 11 marca 1932 r.

tów dążyć należy do otwarcia pewnej liczby katedr z zakresu przedmiotów pedagogicznych, a więc przynajmniej katedry: historii wychowania, pedagogiki, psychologii pedagogicznej, dydaktyki ogólnej; ponadto pożądane byłyby katedry pomocnicze: socjologii wychowawczej, ustawodawstwa szkolnego wraz z organizacją szkolnictwa.

Metoda pracy w zakresie studiów teoretycznych obowiązywałaby podobnie jak i w innych dziedzinach badań: wykładowa i seminaryjna. Studja pedagogiczne należy odbywać równolegle ze studjami w zakresie obranej specjalności, nie przedzej atoli jak od szóstego trymestru (nie dotyczy to oczywiście studujących pedagogikę, jako przedmiot główny). Czas trwania studiów pedagogicznych winien wynosić pełne dwa lata, z których pierwszy, obejmie wyłącznie przygotowanie teoretyczne, drugi, ponadto praktykę pedagogiczną.

Program studiów teoretycznych w zakresie pedagogiki musi ulec zróżnicowaniu; najszerszy, dla studujących pedagogikę naukowo, teoretyków-badaczy, węższy, dla przyszłych nauczycieli pedagogiki w liceach pedagogicznych, najwęższy, dla ogółu słuchaczy¹⁾.

Praktyka pedagogiczna obowiązywałaby wszystkich słuchaczy ostatniego roku studiów uniwersyteckich na wydziale humanistycznym, filozoficznym, o ile oczywiście zamierzają pracować w przyszłości w zawodzie nauczycielskim, bądź studjują pedagogikę jako przedmiot główny, a nie dotyczyłaby tych, którzy zajmują się studjami w jakiegokolwiek dziedzinie wiedzy w czystym interesie poznawczym, bez zamiaru ubiegania się o posady nauczycielskie. Praktyka ta złączona z wykładami i doraźnymi pouczeniami z zakresu metodyki i dydaktyki, oparta o żywy materiał lekcyjny, winna być przesunięta z sal wykładowych do uniwersyteckich szkół doświadczalnych, podobnie jak praktyka lekarska na uniwersyteckich klinikach. W każdym z miast uniwersyteckich jedno, względnie kilka gimnazjów wyróżniających się atmosferą wychowawczą, poziomem nauczania, doborem sił nauczycielskich i należytem wyposażeniem w pomoce naukowe, należy przekształcić

¹⁾ Pomysł zróżnicowania programu nie jest wyłączną moją własnością; znalazł go można też w rozprawie *L. Bykowskiego*. Przygotowanie do zawodu nauczycielskiego w szkole średniej. *Rocznik Pedagogiczny* S. II. t. II.

Dla ogółu słuchaczy wydz. hum. uniwer. t. j. przyszłych nauczycieli szk. śr. przewidziano tam program najwęższy, z prawodawstwem szkolnem i organizacją szkolnictwa jako przedmiotami wolnemi, a z wyłączeniem logiki, psychologii ogólnej i... historii wychowania. Nie chcąc wprowadzać tu pierwiastka polemicznego, zaznaczam tylko krótko, że ahistoryczne to stanowisko, aczkolwiek nie wyjątkowe w naszych sferach naukowych, poważne budzi jednak zastrzeżenia i wątpliwości. Por. w tej sprawie *J. Hulewicz*: Nie-wyzyskana rola historii wychowania we współczesnem szkolnictwie polskiem. *Chowanna* 1931. Nr. I.

na gimnazjum uniwersyteckie, w którymby słuchacze uniwersytetu mieli zapewnione praktyczne zaznajomienie się ze sprawami wychowania i nauczania, drogą hospitowania lekcji i odbywania lekcji próbnych.

W ten sposób absolwent uniwersytetu, opuszczając mury uczelni, znajdzie się odrazu w posiadaniu pełnych kwalifikacji zawodowych, zarówno pod względem naukowym jak i pedagogicznym, zarówno w teorji jak i w praktyce.

Takiej organizacji pedagogicznego kształcenia nauczycieli również niejedno pewnie można zarzucić, a przede wszystkim: 1) znaczny koszt tworzenia nowych katedr, 2) trudność znalezienia odpowiednich sił naukowych, 3) przerost strony teoretycznej, natomiast 4) słabsze przygotowanie praktyczne.

Zarzuty te nie będą jednak zbyt ważne, gdyż na rozwój nauki pieniądze zawsze znaleźć się powinny, ludzie będą napewno, a kwestja przerostu strony teoretycznej, względnie praktycznej, jest sprawą raczej osobistego wyczucia. Zresztą wyposażenie kandydatów na nauczycieli w solidne przygotowanie teoretyczno-pedagogiczne na uniwersytecie, ułatwi im orientację w zagadnieniach praktyki wychowania czy nauczania, na co mają zawsze jeszcze czas w ciągu rzeczywistej ich pracy zawodowej.

DR HENRYK ORMIAN

Działalność samorządu uczniowskiego w świetle psychologii.

Savoir pour prévoir.

A) Problem: Praca samorządowa w szkole średniej wykazuje istnienie pewnych niedociągnięć, na tle których wyłania się kilka problemów. Widzimy, że szereg lat pracy samorządowej w poszczególnych szkołach nie doprowadził do zasadniczego celu samorządu — do uspołecznienia ogółu młodzieży. Pozatem skarżą się zarówno nauczyciele jak i uczniowie, biorący udział w pracy samorządowej, że tylko nikła część młodzieży jest czynna, ale i ona nie wykazuje tu zbyt wielkiej inicjatywy i samodzielności. Gdzież leży wyjaśnienie tego faktu — zapytają teoretyk i praktyk, związani ze sprawą samorządową. Co należy zrobić, aby stan ten zmienić — zapyta pedagog. Nie pokusimy się na tem miejscu o podanie mniej lub więcej spreparowanej recepty. Jest to zresztą niemożliwe, jak długo nie przypatrzymy się istniejącemu stanowi rzeczy i nie postaramy się go wyjaśnić. Zrozumienie zaś stanu rzeczy (t. zn. przyczynowe jego ujęcie) wskaże nam dopiero

ewentualne możliwości poprawy, względnie wykaże istnienie podstawowych trudności, które uniemożliwiają zasadniczą zmianę.

Stawiamy na pierwszym miejscu tezę, że jedyne wyjaśnienie problemu leży w sferze psychologicznej — przede wszystkim w psychice dorastającej młodzieży; ona bowiem jest, a raczej być powinna, podmiotem pracy samorządowej w szkole średniej. Zadaniem naszym będzie jedynie naświetlenie faktycznego stanu rzeczy odnośnie samorządu z punktu widzenia naszej wiedzy o psychice młodzieży. Z powyższego wynika więc ściśle odgraniczenie naszych uwag od omówienia przesłanek teoretycznych samorządu (problem punktów wyjścia i celu), jego podstaw biologicznych i socjologicznych, jego znaczenia pedagogicznego, zakresu i organizacji pracy i t. p.

B) Materiał: Materiał czerpiemy z dwóch różnych źródeł. W ciągu 5 lat obserwowałem życie samorządu uczniowskiego w jednym z łódzkich gimnazjów żeńskich i współpracowałem poza tem przez ostatnie dwa lata szkolne z tąże organizacją samorządową¹⁾. Bezpośrednia obserwacja i współpraca dostarczą zatem materiału faktycznego, na którym będziemy się opierać i którego analizą mamy się zająć. Punktów widzenia analizy zaczerpnijemy jednak z zewnątrz. Należy przy tej sposobności podkreślić, że zdawanie sobie i innym sprawy z wszelakich zamierzeń i aktów pedagogicznych nabiera pełnego sensu jedynie na gruncie psychologicznym. A zatem pewne poglądy na istotę młodzieńczości dostarczają nam materiału teoretycznego, przy pomocy którego zanalizujemy nasz materiał faktyczny.

C) Dwa aspekty życia samorządowego: Bez wdawania się w teoretyczne rozważania i uzasadnienia należy stwierdzić: Dwa aspekty są potrzebne dla zrozumienia życia samorządu szkolnego — psychologiczny i normatywno-etyczny, inaczej indywidualny i społeczny. Rozważany pod aspektem indywidualnym jest samorząd terenem wyzwania się i zużytkowania nadmiaru młodzieńczej energii psychofizycznej; aspekt społeczny podkreśla zaś dążność samorządu do uspołecznienia jego członków. Zainteresujemy się wpierw aspektem indywidualnym i możliwościami jego pełnego „wyrażenia się” w życiu samorządowym. Nie wymaga on żadnych specyficznych środków realizujących; każda czynność mniej lub więcej samodzielna młodego chłopca lub dziewczęcia, których niepokoi nadmiar energii, prowadzi do zużywania tejże „nadwyżki” aż do jej wyczerpania się. Źródło energii działa jed-

¹⁾ W tem miejscu konieczna jest jednak pewna uwaga: Jest rzeczą zupełnie możliwą, że obserwacja samorządu w szkole żeńskiej wycisnęła piętno na jakości materiału, wskutek czego będzie może nasza próba wyjaśnienia nosiła cechy jednostronności i będzie niekiedy wymagała modyfikacji w odniesieniu do samorządu w gimnazjum męskim.

nak nieustannie, mamy zatem do czynienia z ciągle odnawiającą się potrzebą działania. Inaczej jednakże przedstawia się rzecz, gdy jest mowa o aspekcie społecznym. Uspołecznianie nie daje się przeprowadzić przy pomocy dowolnej czynności. Wskazana czynność musi być potrzebna społeczności, dla której i w obrębie której młodzież działa, a więc szkole, a w jej obrębie społeczności uczniowskiej.

Dwa wspomniane punkty widzenia sprzeciwiają się sobie, a poza tem stoi u młodzieży na pierwszym planie — acz nieświadomie ¹⁾ — aspekt indywidualny. Na tle tej rozbieżności zrozumiemy powstanie pewnych momentów psychologicznych życia samorządowego. Czynność młodzieży o wartości wyzwalającej nie musi się odbywać na terenie samorządu, owszem może się mu wyrażnie sprzeciwić; samorząd szkolny może nawet stanowić wcale dobre tło rozegrania walki jednostki, z próbami wciągnięcia jej w „jarzmo” pracy społecznej — stąd źródło sprzeczności obu aspektów. Poza tem jednak jest możliwa antynomja (sprzeczność wewnętrzna) życia samorządowego i w obrębie aspektu społecznego; w celach i sposobach pracy wychowawców i młodzieży zachodzą mogą znaczne różnice. Rozbieżność natury między potrzebami psychicznymi a postulatami etycznymi wyjaśni nam niejedno zjawisko życia samorządowego. Celem uniknięcia późniejszych nieporozumień należy jednak podkreślić, że podczas gdy aspekt społeczny jest dany bezpośrednio przeżywającemu go podmiotowi psychicznemu, daje się więc zaobserwować w przeżyciu wewnętrznym, momenty indywidualne działają podświadomie; nie mogą zatem stać się przedmiotem samoobserwacji, gdyż nie są dane doświadczeniu bezpośredniemu. Dlatego też jedynie w odniesieniu do momentu społecznego będzie samoobserwacja osób je przeżywających posiadała dla nas wartość; o momentach indywidualnych nie dowiadujemy się bezpośrednio, ale przez wyciąganie wniosków z wyrazów zewnętrznych, zachowania się, które znajdują się pod ich wpływem.

D) Treść pracy samorządowej (cel czy środki): Samorządowa praca społeczna wymaga całego szeregu czynności administracyjnych, organizacyjnych, filantropijnych, naukowych i artystycznych, wymaga porozumiewania się z nauczycielstwem i rodzicami, (o ile są oni zorganizowani) i t. d. Wymaga ona więc wykonania pewnych ściśle określonych zadań, które tracą powoli swój zasadniczy sens i zamiast być jedynie środkami, wiodącymi do ogólnego celu, stają się celami dla siebie. Możliwa jest zatem taka sytuacja, że samo-

¹⁾ Młodzież o to pytana, przeczy jakoby górowały u niej punkty widzenia indywidualne, co jednak pozostaje mimo wszystko prawdą. Fenomenologia zjawisk psychicznych nie wystarczy i tu; potrzebne jest także wyjaśnienie, a tego nie może dać jednostka przeżywająca, ono musi przyjść z zewnątrz!

rząd szkolny działa sprawnie i wywiązuje się dobrze ze swych zadań specjalnych, czyniąc jednak mało w kierunku zadania ogólnego — aktywnego uspołecznienia. W praktyce wygląda to w ten sposób, że zbiera się składki członkowskie przy wydatnej pomocy nauczycieli, opiekunów organizacji samorządowej, a niekiedy i wychowawców klasowych, lub że punktem wyjścia przy zakładaniu kółek są propozycje nauczycieli. Współpraca nauczycielstwa przyczynia się wprawdzie do sprawniejszego wykonania zadań specjalnych, ale młodzież zachowuje się przytem mniej lub więcej biernie. Składki są wprawdzie zebrane, pożyczki koleżeńskie wydane, kółka istnieją, ale niewiele zrobiono w kierunku usamodzielnienia młodzieży w jej społecznej działalności.

A najbardziej niezadowoloną z tego stanu rzeczy jest młodzież sama. Ona jest — acz nieświadomie — zapatrzona w cele bardziej zasadnicze, „głębsze”, ona ujmuje wszystko całościowo, chce, by odrazu Rzym zbudowano; a w rzeczywistości musi przecież zajmować się całym szeregiem „drobnotek” w rodzaju ściągania składek. A wkońcu „przekonuje się”, że środki uspołeczniania nie doprowadziły do celu (młodzież chce natychmiast widzieć pełne rezultaty swej pracy), że ogółowi młodzieży jest idea samorządności w dalszym ciągu obca mimo „pracy”, że środki do celu przerodziły się eo ipso same w — małoważne zresztą — cele; a dla tych nowych celów nie warto pracować, one nie porywają. Wszystko to zniechęca młodzież i oddala ją od pracy samorządowej. Stosunek bierny do tejże pracy powoduje jednak i inny czynnik, a mianowicie nauczyciele.

E) Kierownictwo pracy samorządowej (samorząd nauczycieli, czy uczniów): Tak paradoksalnie brzmieć musi problem życia samorządowego, wyrażony przez nasz podtytuł! Wynika on ze stanu poprzednio nakreślonego i z antynomji życia samorządowego, powstałej w obrębie aspektu społecznego. Różnica między młodzieżą a nauczycielami nie wynika jedynie z różnicy w ujęciu celów pracy samorządowej (a więc z różnicy zdań), ale z rozmaitego nastawienia psychicznego i z wynikłej stąd różnicy w taktyce pracy. Tem samem znaleźliśmy się znów na gruncie psychologicznym. Młodzież chciałaby pracować jak najsamodzielniej; odrzuca ją zatem w pewnej mierze wszelkie — choćby najtaktowniejsze — mieszanie się nauczycielstwa w jej sprawy. Ale potrzeby życiowe nie pozwalają nauczycielstwu dzisiejszej szkoły zrezygnować z wglądu i z korektury pracy samorządowej wedle swego „lepszego”, „dojrzałego” i „obiektywniejszego” punktu widzenia. Młodzież chce jednak koniecznie pracować samodzielnie i wedle własnego stylu, a na to nie pozwalają warunki współczesnego życia szkolnego, mogłaby więc łącznie wybuchnąć w obrębie samorządu jawna walka dwóch pokoleń. Do niej atoli nie dochodzi, gdyż warunki na to nie pozwalają;

wynik walki jest zresztą zgóry przesądzony — nauczyciel musi być zwycięzcą. Ten stan rzeczy mści się na samorządzie, gdyż nie staje się on dla uczniów obiektem, o który warto walczyć i nie wywołuje wskutek tego uczuciowo-pozytywnego nastawienia młodzieży. Przeciwnie...

A w praktyce wygląda to tak: Jest rzeczą psychologicznie zrozumiałą, że osiągnięte cele — w naszym wypadku samorządowe — budzą zadowolenie (mechanizm tego procesu jest ogólnie znany). Jeżeli dodamy, że osiąganie ich jest rzeczą potrzebną, rozumiemy, że pozytywnie w tym kierunku działający wpływ nauczycielstwa wzrasta coraz bardziej; w dodatku — prace nie wykonane przez młodzież ze względów przedtem wyłuszczonych wykonuje nauczyciel. Samorząd może się więc stać — acz w bardzo zamaskowanych formach — organem wykonawczym nauczycieli¹⁾ Rozumie się, że tenże organ wykonawczy posiada również kompetencje doradcze, a niekiedy i rozstrzyga wbrew woli nauczyciela-opiekuna, ale zasadniczo ciąży nad nim nauczyciel, mimo, a raczej wskutek jego najlepszych chęci. Dla nauczyciela istnieje aspekt społeczny, z jego punktu widzenia uwydatni się więc mocniej moment realizacji poszczególnych zadań. A młodzież chciałaby wylatywać ponad poziomy — tego wymaga jej psychika, tak ją zresztą pouczano na lekcjach literatury! Zwycięża jednak bezapelacyjnie tendencja nauczycielska, gdyż jest ona bardziej życiowa, przynosi realne korzyści i odpowiada realnym potrzebom, na które i młodzież jest wkońcu czuła.

Działalność samorządu aktywizuje więc nauczyciel i wpływa przez to w pewnej mierze hamująco na aktywizm młodzieży. Dlatego można doprowadzić do wysokiego stanu organizacji samorządowej, ale nigdy do doprawdy radosnej i z głębi duszy płynącej twórczości młodzieży w tym kierunku. Tu zaś gdzie ona jest, wynika ona raczej z aspektu indywidualnego, a nie społecznego, mimo iż występuje często pod firmą tegoż ostatniego; praktyk samorządowy opowie niejedno o ambitnych, żądnych władzy i wpływów jednostkach. Najbardziej zaś twórcza gałąź pracy samorządowej, kółka samokształceniowe, jest faktycznie wynikiem tendencji indywidualistycznych, a nie społecznych. Na tem tle rozumiemy fakt, że do kółek należą bardzo często uczniowie aspołecznie nastawieni. Z tego nie wynika, że młodzież nie jest przywiązana do samorządu, względnie że nie bierze udziału w jego pracy. Ale — bez opieki i pomocy nauczycielstwa znikłby on dość szybko z powierzchni życia szkolnego; jego formy by się może zachowały, treść jego ścieśniałaby się jednak do minimum.

A że tak nie musi być, dowodzą pozaszkolne organizacje młodzieży, które rozwijają się wcale dobrze mimo, a może

¹⁾ Jasną jest rzeczą, że nie występuje to nigdy w czystej formie, ale raczej dorywczo i fragmentarycznie.

wskutek braku starszych opiekunów. Inna rzecz, że górujące tam nastawienie indywidualistyczne stanowi podłoże nowych problemów i powikłań.

F) *Formy pracy samorządowej* (formy oryginalne czy tradycyjne): Pod względem swej formy organizacyjnej jest samorząd szkolny kopją życia społeczeństwa starszego. I pod tym względem nie pociąga więc młodzieży. Ona poszukuje czegoś nowego, tęskni do nowej treści życiowej, chciałaby wyczarować dla siebie nowe formy życiowe¹⁾. A cóż znajduje ona w samorządzie? Po stronie wychowawcy (zasadniczy czynnik!) znajdzie najszczerzej pomyślaną chęć wprowadzenia jej w stare i zgrzybiałe życie, które w swej treści i napięciu nie odpowiada psychicznie dojrzewającej młodzieży. Samorząd szkolny, stworzony dla ludu uczniowskiego, jest w końcu przez tenże lud wiodącą drogą do starego jak świat celu wychowawczego — stworzenia z wychowanka typu człowieczego na podobieństwo wychowawcy, względnie na wzór jego ideału; pod tym względem jest samorząd szkolny dla nauczyciela tylko jeszcze jedną placówką działalności wychowawczej. A ta, psychologicznie nie uzasadniona, tendencja nauczyciela kontynuowania łańcucha tradycji również w obrębie społeczeństwa samorządowego wywołać musi protest, wyrażający się w braku zapału do pracy samorządowej. Młodzież tęskni bowiem do własnego stylu bytowania indywidualnego, czy społecznego, a w każdym razie nie ma najmniejszej ochoty pomagać tradycjonalizmowi.

W praktyce prowadzi tradycjonalizm do narzucenia samorządowi niezgodnej z psychiką młodzieży parlamentarnej formy rządów i demokratycznego ustroju, a więc wyborów, zebrań walnych, protokołów i t. p. Młodzież uważa te formy często za szopkę i bagatelizuje często głosowania, uchwalając względnie wybierając swych reprezentantów przez aklamację. Z drugiej strony nie potrafi ona jednak znaleźć wyrazu dla swej chęci tworzenia nowych form. Poza tem brak możliwości po temu w ramach szkolnych, gdyż wychowawcy sprzeciwiają się nowinkom ze swego, na doświadczeniu opartego, punktu widzenia i dążą do realizacji rzuconych haseł, a do tego nadają się właśnie tradycyjne formy organizacyjne. Młodzieży zaś wystarcza samo realizowanie bez oglądania się na sprawę osiągalności, ona woli bowiem eksperymentować z życiem. Po stronie nauczyciela stoją więc rutyna i autorytet, a po stronie ucznia jedynie dobre chęci. Zwycięstwo jest więc i tu

¹⁾ Walka młodych przeciwko starym jest przede wszystkim protestem przeciw zmurzałym wedle nich formom życiowym i krzykiem o nowy, oryginalny styl życia. Na tem miejscu zadowolimy się jedynie stwierdzeniem tego bez nawiązania do literatury psychologicznej. W ciągu całego tego artykułu nie szukaliśmy — świadomie zresztą — kontaktu z literaturą psychologiczną, nie chcąc obciążać go cytataми i polemiką.

zgóry przesądzone, a jego wynikiem — samorząd zbudowany na tradycyjnych zasadach życia organizacyjnego. To zaś również nie porywa, nie zapala...

Demokracja i parlamentaryzm są jednak tylko pozorem. Z jednej strony dopomina się o swe prawa oligarchicznie i autokratycznie nastawiona psychika młodzieży, a z drugiej strony można wyczytać niejedną trudność między wierszami „listy wyborców”. W rezultacie demokracji mają mianowicie te same prawa i ten sam głos uczeń klasy ósmej, którego otoczenie i szkoła zbliżają świadomie do życia i którego rówieśnicy tkwią już po uszy w życiu i uczeń klasy trzeciej, tkwiący po uszy w Karolu Mayu, względnie uczenica, tkwiąca w Czarskiej. Wskutek tego głosują młodszy tak jak ich pouczają, lub im wprost nakażą ich „ideały” z klas najwyższych. Z tego praktycznego punktu widzenia jest więc demokracja samorządowa czystą fikcją, faktycznie przemienia się ona w oligarchję, do czego dochodzi poprzednio naszkicowany, psychologiczny punkt widzenia.

G) Zakończenie: Staraliśmy się opisać nastawienie psychiczne młodzieży w stosunku do trzech podstawowych momentów życia samorządowego — jego treści, jego kierowników i jego formy oraz przeciwstawiliśmy mu żądania społeczności szkolnej w stosunku do tychże trzech momentów. Z przeciwstawienia wynikło istnienie rozbieżności, a przy jej pomocy staraliśmy się wyjaśnić pewne niedomagania życia samorządowego szkoły średniej. Wszystko tu powiedziane nie chce bynajmniej umniejszyć w czemkolwiek wartości tkwiących w samorządzie szkolnym, a pozytywnych zarówno z punktu widzenia psychologicznego jak i wychowawczego i praktyczno-zyciowego. Nasze rozważania nie wynikają bowiem z pesymistycznego, czy zgoła nieżyczliwego stosunku do samorządu, jesteśmy jedynie krytycznie nastawieni; to zaś zmusiło nas do cofnięcia się do psychologicznych, bo z naszego punktu widzenia najważniejszych, podstaw życia samorządowego szkoły średniej. Tem mniej jest tu miejsce na rady, czy recepty na przyszłość. Nie naszą rzeczą jest reformować. W sprawach tu poruszonych jest zresztą wszelki reformizm bezcelowy i niemożliwy — psychiki młodzieży nie zmienimy! Jedyną drogą byłaby zmiana nastawienia szkoły, ale i to do nas nie należy; na to zresztą nie nadszedł jeszcze czas.

ALEKSANDER LITWIN

Zasady nauczania łącznego.¹⁾

I. Podstawy teoretyczne nowych kierunków pedagogicznych. II. Krytyka tradycyjnego systemu nauczania. III. Geneza i zasady łącznego nauczania oraz organizacja pracy przy jego zastosowaniu. IV. Zalety i korzyści łącznego nauczania. V. Trudności i zastrzeżenia natury praktycznej.

I. Każdy nowy kierunek pedagogiczny, każdą próbę reformy szkoły tradycyjnej należy rozpatrywać i oceniać na podłożu zarówno teoretycznym, jak i praktycznym.

Jeżeli chodzi o podstawy teoretyczne, to wszystkie niemal nowe kierunki w dziedzinie pedagogiki znajdują punkt wyjścia i oparcia w rozwoju trzech zwłaszcza nauk, a mianowicie: psychologii, filozofji i socjologii. Psychologia współczesna, wysuwająca dziecko, jako punkt wyjścia i ośrodek pracy wychowawczej, stanowi podstawę „pedocentryzmu” w wychowaniu, którego zewnętrznym przejawem jest uwzględnianie dążeń wrodzonych dziecka. Filozofja pragmatyczna, która obiera życie ludzkie za przedmiot i cel swych badań, a działanie uważa za najistotniejszy objaw tego życia, domaga się uwzględniania aktywności i samodzielnej pracy dziecka w wychowaniu i nauczaniu. Wreszcie socjologia, jako nauka o istocie i rozwoju społeczeństwa, każe opierać wychowanie współczesne na zasadach wolności, współżycia i współdziałania.

Ogólnie zatem pedagogika współczesna opiera się na trzech podstawach teoretycznych: dziecko — życie — społeczeństwo. Tendencje wychowawcze, oparte na tych podstawach i wysuwane przez poszczególne systemy pedagogiczne ostatniej doby, dadzą się sprowadzić do jednego wspólnego żądania: wychować dziecko do życia w społeczeństwie. Ponieważ współczesne życie społeczne we wszystkich swoich formach zasadza się wyłącznie na twórczej i produktywnej pracy wszystkich członków społeczeństwa, ponieważ praca ta stanowi podstawę rozwoju kultury materialnej i duchowej, a co stąd wynika — decyduje o egzystencji i ciągłym doskonaleniu się wszystkich bez wyjątku grup społecznych, — dlatego też wychowanie współczesne, pragnąc jak najlepiej i najskuteczniej przygotować dziecko do życia społecznego, tworzy na gruzach szkoły tradycyjnej szkołę pracy, względnie szkołę twórczą, jak ją obecnie za Rowidem²⁾ nazywamy.

II. Praktyczne podstawy nowych kierunków pedagogicznych wypływają z odowiedzi na pytanie: dlaczego szkoła dotychczasowa, t. zw. szkoła tradycyjna, musi ustępować miejsca

¹⁾ Referat opracowany i wygłoszony dla członków grodzieńskiego Oddziału Związku Nauczycielstwa Polskiego.

²⁾ H. Rowid: Szkoła twórcza. Gebethner i Wolff. Wydanie III.

szkole nowej? Odpowiedź jest prosta i dziś już dla wszystkich zrozumiała: oto dlatego, że szkoła tradycyjna nie mogła sprostać zmienionym warunkom i potrzebom życia społecznego. Jak wiadomo, szkoła ta, rozwijająca się pod wpływem pedagogiki Herbartha od połowy XIX wieku w innych zgoła warunkach społecznych i politycznych, już pod koniec tego stulecia wykazywała liczne niedomagania, zawiodła do pewnego stopnia pokładane w niej nadzieje. Oto ważniejsze wady tej szkoły:

a) Lekceważenie psychiki dziecka, zwłaszcza jego tendencji wrodzonych i samorzutnych zainteresowań, b) przewaga intelektualizmu nad sferą uczuciową i dążeńiową, c) przeładowanie programów i wypływająca stąd powierzchowność nauczania, d) oderwanie podawanej wiedzy od środowiska społecznego dziecka i potrzeb życia codziennego.

Wymienione wady dawnej szkoły zostały już usunięte, a przynajmniej złagodzone. Jednak szkolnictwo tradycyjne trwa dotąd w postaci wadliwej organizacji nauczania. Żeby to zrozumieć, przenieśmy się myślą na chwilę do naszej szkoły i uprzytomnijmy sobie, jak to nauczanie się odbywa. Oto dzień szkolny, jak na szachownicy, rozbity jest na godzinne, albo — jak na niższym poziomie nauczania — na półgodzinne jednostki lekcyjne. Wskutek tego uczeń co 45 minut, a nieraz i częściej — musi przerzucać się od jednego przedmiotu do innego, przyczem za każdym razem musi inaczej nastawiać się psychicznie. Zmieniają się więc przedmioty, tematy, metody, a nieraz i nauczyciele, jak w kalejdoskopie. Ledwie uczeń opanuje roztrągnięcie i zacznie cokolwiek interesować się takim np. zagadnieniem, ile kilometrów na godzinę przechodzi nieznany mu pociąg, albo — ile złotych strat poniósł jakiś tam fikcyjny kupiec na sprzedaży cukru, gdy rozlega się dzwonek, który odrywa ucznia od tych „zagadnień”. Po przerwie jeszcze niejednen uczeń myśli może o tym — jego zdaniem — niemądrym kupcu, a tymczasem każą mu, na przykład, słuchać opowiadania o górach, których nigdy nie widział i nie zobaczy, albo interesować się tem, jak powstał i jakie korzyści daje nam węgiel kamienny. Gdy uczeń przełamie swoją niechęć, zdobędzie się na wysiłek skupienia uwagi i zacznie coś z tego wszystkiego pojmować, znów dzwonek każe mu o tem wszystkim zapomnieć po to, aby za chwilę „przerabiać” czytanke, którą on już szereg razy przeczytał.

Jakież są skutki takiego systemu nauczania? Przedewszystkiem, gdy zapytamy ucznia, czego nauczył się w danym dniu, odpowie nam: coś tam rachowaliśmy o kupcu, coś nam pani opowiadała, czytaliśmy z naszej książki. Ale napewno nie wymienią treści rozwiązywanych zadań, nie powtórzy treści opowiadania, nie będzie w stanie powiedzieć, o co chodziło przy opracowywaniu czytanki. Bywa nieraz jeszcze gorzej. Kiedy, na przykład, po lekcji na temat: „Historja kapelusza” zapytamy

ucznia, o czym była mowa, niejednokrotnie powie, że lekcja była o zającu, ponieważ nauczyciel przyniósł na lekcję skórkę zajęcza, aby pokazać sierść, z której pilśń powstaje. Gdy znów po lekcji przyrody o żelazie rzucimy po kilku dniach pytanie, o czym dzieci uczyły się na poprzedniej lekcji, możemy otrzymać odpowiedź, iż lekcja była o psie, gdyż między innymi była poprzednio mowa, że z żelaza robią się łańcuchy, a na łańcuchu pies podwórzowy stoi uwiązany!

Przytoczone przykłady, bynajmniej nie zmyślane, ale żywym wzięte z praktyki szkolnej, najwyraźniej świadczą o tem, że uczeń nasz absolutnie nie rozumie sensu tych wszystkich fragmentów, które codziennie przesuwamy przed jego umysłowością, nie umie i nie może uchwytać istoty rzeczy w owych dawkach metodycznych, które mu co godzina starannie aplikujemy.

To jeszcze nie byłoby może tak wielkiem zmartwieniem. Moglibyśmy w danym wypadku powiedzieć: trudno, jeśli uczeń teraz nie rozumie sensu podawanych wiadomości, to zrozumie później, kiedy będzie musiał stosować je praktycznie. Nasuwa się jednak bardzo poważne pytanie: czy dużo tych wiadomości, podawanych w taki sposób, wyniesie uczeń ze szkoły? Wszak przy opisanym systemie nauczania wiadomości układają się w umyśle ucznia w oddzielnych szufladkach, na których umieszczone są etykiety: język polski, rachunki, przyroda, geografia, historia... Między temi szufladkami niema żadnych połączeń, żadnych związków skojarzeniowych, a przecież wiadomo jest z psychologii, że wyobrażenia nieskojarzone na zasadzie różnorodnych i możliwych związków, bardzo szybko ulatniają się z naszej świadomości. Wszak t. zw. kojarzenie wyobrażeń stanowi podstawę nie tylko rozumienia i przyjmowania, ale i pamiętania wiadomości. Nic dziwnego, że Kerschensteiner, jeden z krytyków tradycyjnego systemu nauczania i twórców szkoły pracy, oceniając rezultaty nauczania w niemieckich szkołach elementarnych, tak powiada: „Rezultaty nauczania są wprost druzgocące. Głowy szesnastoletnich chłopców, tak starannie do trzynastego roku życia nadziewane wiedzą, zjawiają się przed oczyma zrozpaczonych nauczycieli, jak puste, doskonale wypolerowane rondle miedziane. Już po trzech latach swobodnego życia z dawek tych ani śladu nie pozostaje“¹⁾.

Jeśli nawet założymy, że przy zastosowaniu tradycyjnego systemu nauczania potrafimy tak kierować pracą szkolną, iż uczniowie nasi, mimo wszystko, wynoszą ze szkoły spory i trwały zasób wiadomości, to nasuwa się nowe zagadnienie: jaka jest wartość praktyczna wiedzy, zgromadzonej w osobnych komórkach? Ogólnie znana jest rzeczą, że życie codzienne stawia nam do rozwiązania zbyt skomplikowane problemy, wymagające różnorodnych i skoordynowanych wiadomości. Jakżeż uczeń

¹⁾ G. Kerschensteiner: Grundfragen der Schulorganisation. 1907.

nasz będzie zdolny do rozwiązywania takich problemów, jeżeli wiadomości jego są poszufladkowane i nie tworzą zwartego całości kształtu? Napewno — jak to nam bardzo często się zdarzało — będzie stał bezradnie, nie wiedząc, do której z szufladek sięgnąć w danej sytuacji.

Tak więc, stosowany przez nas system nauczania nie budzi bezpośrednich zainteresowań ucznia, nie daje mu możliwości zrozumienia istotnych wartości nauki, nie przyczynia się do gruntowności nauczania i nie przygotowuje do rozwiązywania złożonych zagadnień życiowych. Wszystkie te niedomagania, cechujące nasz system pracy szkolnej, wypływają z jednego źródła, mianowicie stąd, że podajemy uczniowi wiadomości w luźnych fragmentach, że nie uwzględniamy syntezy w nauczaniu.

III. Zagadnienie syntezy w nauczaniu — przynajmniej w teorii pedagogicznej — nie jest zupełnie nowe. Już Komeński w XVII wieku, zdając sobie sprawę z potrzeby utrzymywania pewnej łączności między przedmiotami, wprowadza do dydaktyki zasadę koncentracji. Myśl Komeńskiego rozwijają w XIX-em stuleciu Herbart i Ziller, którzy podejmują próbę ustalenia ośrodków koncentracji, skupiających wiadomości z różnych przedmiotów. Były to jednak dopiero próby syntezy, której właściwe rozwiązanie na gruncie praktycznym nastąpiło dopiero w naszych czasach.

Pierwszy pomysł radykalnie przeprowadzonej syntezy widzimy w koncepcjach pedagogicznych Dewey'a, który zamiast oddzielnych przedmiotów uwzględniał w nauczaniu zagadnienia, mające na celu odtwarzanie okresów rozwoju kulturalnego. Drugi z kolei sposób rozwiązania syntezy widzimy u Decroly'ego, w jego ośrodkach zainteresowania, uwzględniających potrzeby dziecka, a trzeci — w metodzie projektów, opartych na realnych warunkach i potrzebach życia codziennego. Wspólną cechą trzech wymienionych koncepcyj pedagogicznych jest całkowite zerwanie z tradycyjnym podziałem planu naukowego na oddzielne przedmioty, a natomiast stosowanie zagadnień jako ośrodków, skupiających wiadomości z różnych przedmiotów naukowych.

Ostatnią próbą syntezy jest t. zw. nauczanie łączne, jakie zostało wprowadzone obecnie w szkolnictwie elementarnym, najpierw na terenie miasta Wiednia, a później w innych szkołach austriackich. System ten przyjmuje się w różnych krajach Europy, także i w Polsce, gdzie mamy już kilka prób stosowania tego samego lub zbliżonego systemu nauczania, na przykład, w szkołach wileńskich.

Nazwa nauczania łącznego pochodzi od niemieckiego terminu „Gesamtunterricht“, którego po raz pierwszy użył Berthold Otto. Najważniejsze zasady tego systemu nauczania są następujące:

a) zamiast oddzielnych przedmiotów występuje tutaj t. zw.

nauka rzeczy ojczystych w postaci zagadnień, na tle których skupiają się wiadomości z różnych przedmiotów naukowych;

b) zagadnienia te uwzględniają najbliższe środowisko społeczne ucznia, które zgodnie z zasadą ciągłości stopniowo rozszerza się, obejmując dom rodzinny, szkołę, wieś, miasto, gminę, prowincję, wreszcie państwo-ojczyznę;

c) nauczyciel tak kieruje pracą, aby zagadnienia w miarę możliwości wypływały z potrzeb i zainteresowań dzieci i aby pozostawały ze sobą w ścisłym związku logicznym;

d) program nauczania nie może być stały i jednakowy dla wszystkich szkół, lecz musi posiadać charakter dynamiczny, czyli odpowiadający aktualnemu dziś żądaniu regionalizmu.

(Dokończenie nastąpi).

JAN HULEWICZ

Zjazd nauczycieli przedmiotów pedagogicznych.

Od roku 1928 podjęło Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego — systematyczną akcję kształcenia nauczycieli przedmiotów pedagogicznych. Ponieważ napływ absolwentów uniwersyteckich, obierających pedagogikę jako główny przedmiot studjów, był niewystarczający, w wyniku czego w zakładach kształcenia nauczycieli dawał się dotkliwie odczuwać brak należycie naukowo przygotowanych nauczycieli przedmiotów pedagogicznych, Ministerstwo W. R. i O. P. w porozumieniu z Wydziałem Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego zorganizowało dwuletnie studia pedagogiczne dla stypendystów. Stypendyści ci, mając za sobą ukończone, pełne studia uniwersyteckie z zakresu jakiejkolwiek specjalności, przez 2 lata poświęcali się studjom pedagogicznym. by następnie zająć stanowiska nauczycieli przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli. W roku 1930 wyszła pierwsza grupa stypendystów, w 1931 druga, w najbliższych miesiącach opuści mury Krakowskiego Studium Pedagogicznego trzecia grupa.

¹⁾ B. Nawroczyński: Zasady nauczania. Książnica-Atlas.

Z inicjatywy uczestników Studium Pedagogicznego przy Uniw. Jag. odbył się w dniach 30 kwietnia do 2 maja Zjazd byłych uczestników studiów pedagogicznych, zorganizowanych przez Ministerstwo W. R. i O. P. Zjazd zgromadził około 50 osób, zajmujących stanowiska nauczycieli przedmiotów pedagogicznych w różnych stronach Polski. Z ramienia Ministerstwa W. R. i O. P. uczestniczył w obradach Zjazdu wizytator ministerjalny Zygmunt Szulczyński, Kuratorjum Krakowskie reprezentował Kurator Dr Eustachy Nowicki i wizytatorowie wydziału kształcenia nauczycieli Władysław Bryda i Michał Sidor. Po otwarciu Zjazdu i przemówieniu powitalnym Dyrektora Studium Pedagogicznego przy Uniw. Jag. prof. Dra *Władysława Heinricha*, pierwszy dzień Zjazdu wypełniły referaty: prof. Uniw. Jag. Dr *Zygmunta Mysłakowskiego* „Uwagi o kulturze umysłowej w Polsce“, Dra *Leona Langholz* „Testy charakterologiczne“ i Dra *Aleksandra Kulczyckiego* „Światopoglądy młodzieńcze, a psychiczne struktury młodzieńcze“. Oprócz tego cały szereg osób z prof. Uniw. Jag. Dr *Stefanem Szumanem* na czele, wygłosił sprawozdania z ostatnich nowości w literaturze i czasopiśmie naukowych krajowych i zagranicznych za rok 1931. W drugim dniu zjazdu referat o „Organizacji praktyki pedagogicznej na terenie zakładów kształcenia nauczycieli“ wygłosił wizytator Dr *Marjan Gluth*, odpadł zaś niestety z powodu choroby prelegentki prof. Dr *Wandy Bobkowskiej* referat „O nauczaniu historii wychowania na terenie zakładów kształcenia nauczycieli“, natomiast odbyła się dyskusja nad tem zagadnieniem. Zarówno nad referatami teoretycznymi jak praktycznymi rozwinęła się wyczerpująca, ożywiona dyskusja. Na posiedzeniu organizacyjno-administracyjnym zastanawiano się nad utworzeniem stałego stowarzyszenia uczestników studiów pedagogicznych przy Uniw. Jag. i wybrano Komitet, którego zadaniem będzie zwolywanie zjazdów i ustalenie ram organizacyjnych stowarzyszenia. Na posiedzeniu tem wystąpił prof. Dr *Stefan Szuman* z inicjatywą wydawania roczników dających przegląd naukowej literatury we wszystkich działach nauk pedagogicznych.

Cały Zjazd ujawnił dość wyraziście oblicze młodej generacji nauczycieli przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli; w toku Zjazdu uwypukliły się też jasno niektóre potrzeby i postulaty zakładów kształcenia nauczycieli.

Recenzje.

Georg Kerschensteiner: Charakter — Jego pojęcie i wychowanie. Z poprawionego IV wydania niemieckiego przełożył *Alfred Tom*. Biblioteka dzieł pedagogicznych Nr. 28. Nakładem „Naszej Księgarni” Związku Naucz. Pol. Warszawa 1932, str. 206 + 2 nlb.

Na tle mizerji naszego rynku wydawniczego, z uznaniem podkreślić należy niesłabnącą, mimo przeciwności kryzysowe, działalność Biblioteki dzieł pedagogicznych. W krótkich odstępach czasu ukazały się trzy nowe tomy (Nr. 26—27, 28, 29) i wszystkie stanowią nader wartościową pozycję w naszej literaturze pedagogicznej. Są to wprawdzie przekłady z języków obcych, ale dobór ich świadczy pochlebnie o wyczuciu potrzeb naszego pedagogicznego piśmiennictwa. Ogół przekładów Biblioteki dzieł pedagogicznych¹⁾ obejmuje częściowo rzeczy monograficzne (P. Sandiford, P. Bovet, A. Binet, G. Coster, J. Fanciulli), częściowo zaś opracowania o charakterze bardziej syntetycznym (A. Hamaide, E. Claparède, E. Key, S. Hessen, B. Russel). Praca Kerschensteinera o charakterze jest studjum wybitnie monograficznym, aczkolwiek tu i ówdzie otwiera perspektywy na szersze horyzonty rozważań o wychowaniu w ogólności.

Potrzeba przekładu tej książki oddawna już dotkliwie dawała się odczuwać. Zagadnienie wychowania moralnego charakteru, należąc do ogólniejszego problemu celu wychowania, jest temsamem podstawowym zagadnieniem wychowania w ogólności. Pedagogika jest nauką teleologiczną i bez dokładnego sprecyzowania realnego celu oraz ustalenia konkretnych środków, traci wogóle rację bytu, jako samodzielna dyscyplina, zamieniając się na pseudonaukowe przyczynkarstwo i nudną moralistykę. Przystwojona naszej literaturze pedagogicznej książka Kerschensteinera wypełniła tedy dotkliwą w niej lukę, wzbogaciwszy ją o pracę w tej dziedzinie badań podstawową. Mamy już wprawdzie dawniejszą rzecz o tym samym problemie²⁾, ale tam zagadnienie charakteru i jego kształcenia stanowi jedynie wycinek wśród ogółu rozważań pedagogicznych. Monograficzne studjum L. Zarzeckiego (Charakter i wychowanie) jak większość prac tego pisarza, przeszło prawie bez echa. Ponadto stanowisko Kerschensteinera, jako jednej z najbardziej reprezentatywnych postaci współczesnej myśli pedagogicznej, jako twórcy orygi-

¹⁾ Wychodząca pod redakcją Z. Ziemińskiego „Biblioteka przekładów dzieł pedagogicznych”. nakładem Książnicy-Atlas, jest wydawnictwem oddzielnem i również poszczycić się może pokaźną ilością wartościowych publikacji.

²⁾ W. Foerster — „Szkoła i charakter” — Lwów, 1928.

nalnej koncepcji szkoły pracy, jako autora szeregu zasadniczych prac z zakresu pedagogiki³⁾, w pełni zasługuje na udostępnienie tego pisarza drogą przekładu szerokim rzeszom polskiego czytelnictwa. Na ostatek stwierdzić wypada, że lektura książki Kerschensteinera o charakterze jeszcze z jednego względu godną jest polecenia dla polskiego czytelnika, który zapozna się przez nią z najistotniejszymi cechami niemieckiej umysłowości, znajdującej swój wyraz w twórczości naukowej. Postawienie problemu, sposób rozwiązania, dobór argumentów i przykładów, układ zagadnień, cała wogóle kompozycja pracy, są znakomitą ilustracją metody badań, przyjętej w niemieckiej literaturze naukowej.

Zadanie swe pojmując Kerschensteiner trojako, idzie mu o: 1) ustalenie pojęcia charakteru, 2) zbadanie zasobu sił psychicznych, będących jego zadatkami, oraz 3) uzyskanie wytycznych dla jego wychowania. Z tego wychodząc założenia, podzielił całość na trzy części, traktujące kolejno: o badaniach charakterjologicznych, predyspozycjach do charakteru moralnego i wychowaniu charakteru moralnego⁴⁾. W pojęciu charakteru wyróżnia K. dwa znaczenia: pojęcie niewartościowane, formalne i wartościowane, funkcjonalne. W znaczeniu pierwszym, charakter jest to „stały ustrój duszy, dzięki któremu wszelkie akty woli są określone jednoznacznie przez utrwalone w tej duszy zasady, odpowiadające prawu moralnemu epoki“ (str. 9). Osobliwością drugiego znaczenia jest to, że cechy zewnętrzne, widome postęпки, nie są jego częściami składowymi. W indywidualnym podłożu charakteru wartościowanego wyróżnić można dwie grupy dyspozycji: animalne i duchowe. Ale charakter nie jest indywidualnością, raczej indywidualność wchodzi w skład pojęcia charakteru jako odrębny i jedyny w swoim rodzaju sposób oddziaływania obu grup wymienionych poprzednio dyspozycji. Indywidualność rozwija się w charakter w sensie wartościującym, gdy „odznacza się trwałą jednością i konsekwencją w postępowaniu na podstawie niewzruszonych maksym“. Charakter zaś rozwija się z kolei w osobowość, gdy „zrozumiał swą odrębność

³⁾ por. ważniejsze prace K.:

Autorität und Freiheit. wyd. IV, 1924;

Begriff der Arbeitsschule. wyd. VII. 1928 (przekł. A. Kierskiej, Warszawa. 1926);

Die Seele des Erziehers u. das Problem der Lehrerbildung. wyd. II, 1927;

Theorie der Bildung. wyd. II, 1928;

Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, wyd. VI, 1929.

⁴⁾ Układ ten zastosował później T. Elsenhans w pracy „Charakterbildung“. Lipsk. 1920. (Pierwsze wydanie Kerschensteinera wyszło w r. 1912).

i z całą swobodą co do wyboru środków, dróg i metod pragnie doprowadzić do doskonałości" (str. 38).

Badanie typów charakterologicznych czyli typologię charakteru rozpoczyna słynna teoria temperamentów Hipokratesa i Galena, oparta na rzekomej przewadze pewnych „soków” w ciele ludzkim. Na zasadzie procesów integracji i desintegracji oparł swą typologię Fouillée, wyróżniając dwie grupy: sensorywnych i aktywnych. Na podłożu psychologiczne skierował sprawę Schleiermacher, dzieląc ludzi na dwie klasy: receptywnych i samorzutnych. Podobnie Bamshen, który przyjmuje grupy: impresywnych i reaktywnych. Z badań nowszych na uwagę zasługuje teoria Ribota, który, sprowadzając życie duchowe do dwóch przejawów podstawowych: czucia i działania, wyróżnia grupy: sensorywnych, aktywnych i apatycznych. Obok badań charakterologicznych, podejmowanych ze stanowiska psychologii teoretycznej, ujmowano też problem indywidualności ze strony psychiatrii (Freud, Adler, Jung, Kretschmer), lub filozofii (Dilthey, Spranger, Jaspers, Stern). Na uwagę zasługuje zwłaszcza typologia Junga, oparta na zasadzie biegunowości kierunkowej (typy: introwersyjny i ekstrawersyjny), Kretschmera, której punktem wyjścia jest ustrój psychofizyczny (typy schizotypików i cyklotypików), oraz Sprangera, który wyróżnia następujące „formy życia”: teoretyczną, estetyczną, religijną, ekonomiczną, społeczną, polityczną. Charakterologia Adlera, oparta na poczuciu małowartościowości, zbyt została krótką uwagą, że „ma tę wielką zasługę, że zwróciła uwagę na to zjawisko”. Niesłusznie! Należało jej i więcej miejsca poświęcić, okazuje się bowiem nader pomocną w rozwiązywaniu wielu zjawisk psychicznych, szczególnie z pogranicza psychologii i neurologii.

Mimo atoli różnic indywidualności, istnieją pewne dyspozycje psychiczne, które umożliwiają indywidualności rozwinąć się w charakter. W tym względzie opiera się Kerschensteiner częściowo na badaniach Deweya i przyjmuje cztery główne zadatki charakteru: siłę woli, jasność sądu, subtelność oraz wzruszalność⁵⁾ (str. 74). Wola jest świadomym aktem pragnienia czegoś w połączeniu z wyobrażeniem osiągnięcia tego rzeczywiście przez naszą działalność (str. 80). W przebiegu aktu woli występują następujące przymioty: samodzielność i stanowczość (przed decyzją) i stałość oraz niezłomność po decyzji. Przejawia się w nich siła woli (str. 83). Źródła siły woli są trojakie: 1) wrodzone dążenie do samorozwoju poszczególnych po-

⁵⁾ Włączone w tem miejscu streszczenie rozprawy A. Leissnera o platońskich stronach duszy, aczkolwiek skądinąd bardzo ciekawe z punktu widzenia historycznego, pozostaje w nader luźnym związku z tematem pracy, mogłoby też być bez szkody dla zrozumienia linii wywodów pominięte.

pędów lub funkcyj psychofizycznych, 2) wrodzona wrażliwość podłoża duchowego przez wyobrażenia oraz idee, 3) silniejszy stopień egocentryzmu, jako predyspozycja introwersyjna obok ekstrawersyjnej (str. 88).

Drugim warunkiem wyrobienia charakteru jest zdolność myślenia logicznego. Analizę przebiegu aktu myślenia podaje Kerschensteiner, również opierając się na Deweyu¹⁾. Znaczenie tego zadatku jest dość ograniczone; co prawda bowiem „najwyższe stopnie opartego na samym sobie charakteru wymagają też najwyższej zdolności sądzenia“, to przecież zwyczaj logicznego myślenia nie daje „pewnej rękojmi, gdy chodzi o rozwój samodzielnego charakteru, jest jednak z pewnością jego nieodzownym założeniem“. „Bardzo jeszcze daleki może być od cnotliwości ten, kto posiada jasne pojęcie o cnocie“. Tempo psychiczne przebiegu myślenia nie wpływa oczywiście na jasność myślenia, ani nie decyduje o istocie charakteru. Przez subtelność, trzeci zadatek charakteru, rozumie Kerschensteiner „łatwość i różnorodność przejmowania się duszy“. Źródłem jej są instynkty współzulne oraz szybkość przebiegu wyobrażeń i sądów; w pierwszym przypadku mówimy o takcie, delikatności, w drugim, o przytomności i pojętności. O ile subtelność, oznaczając łatwość reakcji, dotyczy strony dynamicznej procesów psychicznych, o tyle wrażliwość ujmuje raczej stronę statyczną. Wrażliwość „oznacza zakres, głębokość i trwałość emocyj duchowych, które towarzyszą pojawiającym się i znikającym w prądzie świadomości spostrzeżeniom, wyobrażeniom i pojęciom“ (str. 109). Jest więc niejako uczuciwem zabarwieniem poznawczych stanów umysłu. Działanie wszystkich czterech elementarnych zadatków charakteru wygląda w ten sposób, że „jeżeli krzepkość żywotnej aktywności przedstawia siłę wrodzoną, to jasność sądu nadaje jej właściwy kierunek, subtelność — różnorodność działania, a wrażliwość — trwanie tego działania“ (str. 114). Na tem podłożu rozwija się charakter moralny²⁾.

Wychowanie charakteru moralnego polega na odwoływaniu się do wrodzonych popędów i skłonności. Szczególnie podatne na wpływ wychowawczy są osobniki o popędach nieskrystalizowanych, natury plastyczne (amorficzni Ribota, cyklotymicy Kretschmera, ekstrawersyjni Junga). Linja rozwoju psychicz-

¹⁾ John Dewey „How we think?“ 1910. Dobry przekład polski tej pracy jest dezyderatem od szeregu lat... niezaspokojonym. Brak również przekładu niemieckiego. Istnieje jedynie przekład francuski: „Comment nous pensons?“

²⁾ Cytowany poprzednio Zarzecki przyjmuje również cztery zadatki charakteru, a to: 1) doświadczanie czynne, lub czynna postawa wobec życia. 2) samowiedza, 3) wyrobienie duchowe. 4) idea jako ośrodek osobowości. Różnica stanowisk narzuca się sama.

nego postępuje od bytu animalnego, wegetatywnego (o wartościach hedonistycznych) do bytu duchowego (zasobnego w wartości bezwzględnie ważne). Dana indywidualność psychofizyczna staje się indywidualnie uorganizowaną strukturą wartości względnie charakterem moralnym lub moralną osobowością. Zadaniem wychowania jest wspierać wychowanka w jego pochodzie do wewnętrznej doskonałości, prostować ścieżki, usuwać zawady. Aby nastąpił rozwój i zamiana wrodzonych skłonności na wartości charakteru moralnego, muszą wrodzone popędy do działania, w których przejawiają się dyspozycje, ważne jako zadatki charakteru, wyrażać się w czynach, a pole działania dla tych popędów musi być możliwie różnorodne i możliwie swobodne. Wymaga to umiejętnego stosowania dwóch zasad wychowania: swobody i przymusu³⁾.

Pierwszą szkołą wychowania charakteru jest oczywiście rodzina. Niestety kierunek wychowania w rodzinie dzisiejszej nie jest jednolity (o ile wogóle bywa uświadamiany) i polega najczęściej na bezrefleksyjnym naśladowaniu tradycji⁴⁾. Będące w obiegu tendencje wychowawcze dzieli K. na cztery grupy: trwożliwych, niefrasobliwych, pośrednich, rozważnych. Dalszą pracę nad wychowaniem charakteru podejmuje szkoła. Jakkolwiek różną bywa wartość wychowawcza szkół, w każdym razie, gdy szkoła używa „uczniowi różnorodności i swobody, uwzględnia jego tworzącą i wytwórczą siłę, niezależnie od tego, czy jest ona umysłowa, artystyczna, społeczna lub techniczna... służy rozwojowi charakteru“ (s. 161). Szkoła musi więc być społecznością pracy. Z tego względu godne są zalecenia wielkie ogniska wychowawcze oraz szkoły amerykańskie i angielskie, jako oparte na szeroko rozbudowanej zasadzie samorządu.

Wychowanie w samorządzie jest wstępem do samowychowania, jednej z najtrudniejszych prac w życiu człowieka. „Wychować samego siebie, to znaczy samego siebie uratować, samemu wystąpić przeciw sobie, samego siebie wydzwignąć z trzęsawiska niskich popędów oraz instynktów, samego siebie uwolnić od szpetnych nawyków, złych żądz, fałszywych idei, uzdolnić zaś do służenia ideom moralnym“ (str. 177). Początkiem samowychowania jest samo-poznanie, a następnie samo-opanowanie. Przedmiotem samo-wychowania są siły popędowe naszych wyobrażeń, zapamiętywań moralnych, pojęć, maksym. Wodzem i roz-

³⁾ W tej kwestji por. B. Nawroczyński: *Swoboda i przymus w wychowaniu*. Wa. 1929. J. Cohn: *Befreien und Binden*, Lipsk 1926. T. Litt: *Führen und Wachsenlassen*, Lipsk 1927. G. Kerschensteiner: *Autorität u. Freiheit*, Lipsk 1924.

⁴⁾ Krytyczne uwagi o wychowawczym znaczeniu rodziny jako środowiska wychowawczego znaleźć można w pracach: Fl. Znaniecki — *Socjologia wychowania*, Wa. 1929 t. I. Z. Mysłakowski — *Rodzina wiejska, jako środowisko wychowawcze*, Kraków 1931. S. Stendig — *Współczesna rodzina jako środowisko wychowawcze*. (Ruch Pedagogiczny 1931, Nr. 5, 6).

kazodawcą jest wyobrażenie moralne. Celem samo-wychowania jest postawienie woli zwróconej, ku wartościom osobistym wyżej od woli, skierowanej do wartości, zależne od przygodnego stanu oraz ocena woli, zwróconej ku wartościom niesamolubnym wyżej od woli, skierowanej do wartości samolubnej.

Kompozycja książki K. odznacza się niezwykłą przejrzystością. Metoda rozwiązywania zagadnień analityczna. Stosunek do badanego problemu przepojony naukowym obiektywizmem. Autokrytycyzm i ostrożność w formułowaniu uogólnień budzą zaufanie do osiągniętych wyników. Analizę pojęcia charakteru i jego predyspozycji przeprowadzono metodą opisową, w opracowaniu jego wychowania dominuje raczej stanowisko normatywne. Uwydatnia się w tem pewna dwoistość pedagogiki, należącej z jednej strony do nauk deskryptywnych, dążących do zyskania przedmiotowego opisu badanych zjawisk, nie wyrzekając się atoli, z drugiej strony, nawskróś podmiotowego ich wartościowania, co jest cechą nauk normatywnych. Przekład p. A. Toma wyjątkowo staranny, dostosowany do polskiego słownictwa naukowego, literacko poprawny, tak, iż książkę czyta się łatwo, lekko i przyjemnie.

Dr Mirosław Sekreta.

„Nauka Polska“, jej potrzeby, organizacja i rozwój. Wydawnictwo Kasy im. Mianowskiego. Warszawa 1931, str. 404.

Chwila bieżąca jest dla rozwoju badań naukowych okresem krytycznym. Szalejący bowiem kryzys gospodarczy ciąży nad całem życiem epoki współczesnej, a w wyniku swym rodzi częstokroć fałszywe przekonanie, że uprawa badań czysto naukowych w takim momencie jest pewnego rodzaju zbytkiem, luksusem. Przekonanie takie powoli przenikające do szerokich warstw inteligentnych wywołuje obojętność dla spraw nauki. Lektura naszych dzienników codziennych może być tu swoistym miernikiem wrażliwości kulturalnej szerokich sfer społecznych na sprawy nauki: w powodzi spraw sensacyjnych, wybuchającej walki politycznej, miejsce udzielane bodaj zmianom o rozwoju nauki jest niezmiernie skromniutkie. Dlatego aktualne są znów słowa gorczy i bólu nad małym zainteresowaniem dla nauki polskiej, jakie w roku 1924 wypowiedział Stefan Żeromski: „Niestety, trzeba to publicznie stwierdzić z goryczą, iż polskie społeczeństwo powojenne nie jest już tamtą skupioną w sobie jednią z okresu niewoli. Coś takiego stało się z nim, iż na wezwanie najgodniejsze posłuchu, nie odpowiada i nie słyszy wołań najbardziej natarczywych. Wielka ofiarność na cele społeczne, oświatowe, naukowe, kulturalne, nie mówiąc ani słowa o artystycznych prawie ustała“.

Na usprawiedliwienie takiego stanu rzeczy, przytacza się fałszywy argument, jakoby w chwili obecnej walka na froncie

gospodarczym wyczerpywała całą energję zbiorowości polskiej. Budzić społeczeństwo z tej drzemki kulturalnej, uświadamiać mu ciągle i codziennie olbrzymią wartość nauki — oto zadanie szkoły i prasy. Dlatego dobrze, iż bodaj ostatnie uroczystości ku czci Kasy im. Mianowskiego przypomniały społeczeństwu rolę nauki polskiej. W propagandzie nauki pierwszorzędne znaczenie ma wydawnictwo „Nauka Polska“ pod redakcją *Stanisława Michalskiego*, jako obraz całokształtu wysiłków organizacyjnych w dziedzinie pracy naukowej w Polsce.

XIV tom tegoż wydawnictwa zawiera następujące rozprawy i artykuły: *Marjan Heitzman*, wkraczając na teren rozważań z socjologii nauki, usiłuje dać obraz stosunku „Nauki i uczonego a społeczeństwa na tle historycznym“, *Stanisław Zaremba* w artykule „Utylitaryzm, a czysta nauka“ wykazuje jakie olbrzymie korzyści przynosi rozwój badań czysto naukowych, „Stan katedr i sił naukowych profesorskich w państwowych uczelniach akademickich“ analizuje *Czesław Łapiński*, „O potrzebach matematyki stosowanej w Polsce“ pisze *Antoni Łomnicki*, krytyczne, choć nie zawsze słuszne uwagi o „Organizacji nauki, a postępie nauki“ wypowiada *Jan Rutkowski*, ciekawym przyczynkiem do dziejów mecenatu kulturalnego początków XIX wieku jest rozprawa *Jana Dobrzańskiego* „Z dziejów ofiarności na cele oświaty na Wołyniu, Podolu i Ukrainie w latach 1795—1832“. Następuje cykl artykułów informacyjno-sprawozdawczych: *Arthura P. Colemana* „Nowe kierunki w nauczaniu w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej“, *Mieczysława Boruckiego* „Instytuty badawcze w Niemczech z zakresu przyrody i medycyny“, *Jana Tomcsanui* „Dzisiejsza organizacja nauki węgierskiej i jej warunki materialne“, *Henryka Batowskiego* „Z dziedziny organizacji nauki w Czechosłowacji“ i „Obecny stan nauki w Jugosławji“, *Eugenjusza Frankowskiego* „Organizacja nauki w Hiszpanji“. Dopelnienie tomu stanowi kronika polska, zagraniczna i recenzje.

Na tem miejscu warto specjalną uwagę poświęcić interesującej rozprawie *Czesława Łapińskiego*, oświeclającej potrzeby naukowe polskich uczelni akademickich. Badając w sposób statystyczny zagadnienia liczebności katedr i sił profesorskich, ich rozkładu na poszczególne uczelnie, wieku sił profesorskich w poszczególnych uczelniach i grupach nauk, stosunku wzajemnego różnych kategorii profesorów, wreszcie liczby katedr wakujących zdaje autor do „oznaczenia pewnej stałej rocznej liczby pracowników naukowych, niezbędnej do uzupełnienia odchodzących zastępów sił profesorskich w szkołach akademickich“. Stawia tu autor ważny nader problem narybku, rekrutacji młodych pracowników naukowych. Zestawienia ujmujące nader przejrzyście w formie tablic statystycznych. Jeśli idzie o nauki pedagogiczne, które autor łącznie traktuje

z filozofją, to grupa nauk z dziedziny filozofji, psychologii i pedagogiki obejmuje w państwowych uniwersytetach polskich 28 katedr (z czego na filozofję przypada 17 katedr), z których 4 są niezajęte. Z tego 11 profesorów zwyczajnych, 11 nadzwyczajnych i 2 zastępców profesorów. Ciekawie przedstawia się rozmieszczenie terytorjalne: uniwersytet warszawski ma 10 katedr, natomiast: Jagielloński, Jana Kazimierza i Poznański mają ich po 5, a Uniwersytet Stefana Batorego zaledwie 3 katedry i to 1 niezajętą. Podstawowej katedry pedagogiki nie posiadają Uniwersytety: Jana Kazimierza i Stefana Batorego, ostatni również nie ma i katedry psychologii; żaden z uniwersytetów polskich nie posiada katedry historii wychowania, jedyna w uniwersytecie warszawskim pozostaje niezajętą, a tylko w Uniwersytecie Jana Kazimierza częściowo zakresowi temu odpowiada katedra historii oświaty i szkolnictwa. Z 822 katedr w państwowych szkołach akademickich 50 jest niezajętych. „Stad już wniosek pierwszy — potrzeba 50 kandydatów na profesorów. Na 46 katedrach są wykładający, którzy ukończyli lat 65, czyli w każdej chwili mogą ustąpić z katedry z powodu przekroczenia granicy wieku, ustalonej dla czynnych w służbie państwowej profesorów. Możemy więc automatycznie przyjąć wniosek następny o potrzebie posiadania dalszych 46 kandydatów“. Z dziedziny nauk pedagogicznych, zdaniem autora, pilnie potrzeba 4-ech katedr: 2 katedry psychologii i 2 pedagogiki, do tego możnaby jeszcze dołączyć 2 katedry historii wychowania. We wszystkich dziedzinach nauk potrzeba około 100 katedr. Niepomyślnie kształtuje się też stan liczbowy docentów, przede wszystkim uderza nierównomierność rozplanowania docentów w poszczególnych grupach nauk. Na ogólną liczbę 822 katedr w szkołach akademickich jest docentów 268, cyfra więc stanowczo zbyt mała. Równolegle istnieje zapotrzebowanie młodych sił naukowych w niepaństwowych szkołach akademickich, — który to stan określa autor liczbą 22 potrzebnych rocznie pracowników, — dalej na kierownicze stanowiska w instytucjach i pracowniach naukowych, znajdujących się poza uczelniami wyższymi (10), na uzupełnianie kierowniczych stanowisk naukowych w przemyśle, handlu, rolnictwie, administracji (50). Po żmudnych obliczeniach cyfrowych dochodzi autor do wniosku, że rocznie w ciągu najbliższych lat dziesięciu potrzeba około 130 wykwalifikowanych pracowników naukowych.

Zestawienia autora winny się stać podstawą dyskusji fachowców. Wskazują one jasno na wielkie, niezaspokojone, a pilne potrzeby naszych szkół akademickich. Stawiają jasno postulat planowych badań nad liczbą potrzebnych w Polsce corocznie młodych sił naukowych. Państwo winno we własnym dobrze zrozumianym interesie stworzyć warunki materialne

dla kształcenia młodych pracowników naukowych. Od dopływu bowiem tych sił zawisł w wielkiej mierze los naszej kultury narodowej.

Jan Hulewicz.

Polemika.

Odpowiedź na recenzję Dra Wachtla mojej pracy „Psychodiagnostyka dzieci umysłowo upośledzonych metodą Rorschacha“.

Dr Wachtel w swej recenzji w „Ruchu Pedagogicznym“ (Nr. 8, r. 1931) zwraca uwagę na to, że podane przeze mnie definicje symbolów są w kilku miejscach nieściśle: „tego co p. Studencki nazywa częścią, nie spotykamy ani u Rorschacha, ani w literaturze Ror.“. W rzeczywistości Rorschach posługuje się symbolem DG., którym oznacza interpretowanie całego obrazka jako całości na podstawie wyodrębnionej części. Myśl ta jest wypowiedziana u mnie w sposób, istotnie niejasny: „interpretacja części, łatwo dającej się wyodrębnić z całości“. Przyznaję to chętnie, nie widzę jednak, by ta okoliczność dawała asumpt do uogólnienia tego rodzaju: „Jeżeli to jest nieporozumienie, to wszystkie psychogramy p. S. są fikcyjne“. W dalszym ciągu posługuje się symbolem DG w nieco odmiennym niż Rorschach sensie, lecz symbol ten wynika z metody i ma swe uzasadnienie w tekście „Psychodiagnostyki“. W każdym razie należało to omówić, co chętnie przyznaję. Również i z faktu nieściśłego definjowania detalu oligofrenicznego („interpretacja części detalu“) należy dodać: części ciała zamiast całej figury ludzkiej, oraz symbolu F%, nie wynika nic ponadto, że niektóre definicje moje są niejasne i nieściśle. Za zwrócenie mi uwagi na pewne usterki i błędy w ekspozycji metody byłbym szczerze wdzięczny recenzentowi, gdyby uwagi te były wypowiedziane w właściwym umiarze. Niestety, cała recenzja utrzymana w tonie złośliwym, zawiera twierdzenia niezgodne z prawdą. Czytelnik, nie mający pod ręką mojej pracy, może poddać się sugestji i uwierzyć, że krytykowana praca zawiera rzeczy fantastyczne i t. p. Tymczasem konfrontacja z tekstem odsłania niesłychane metody polemizowania. Recenzja zawiera około 25 zarzutów, w tem sporo gołosłownych wykrzykników i dosadnych określeń. W trzech wypadkach stwierdziłem istotnie braki, mające charakter raczej usterek, lecz co mamy sądzić o pozostałych zarzutach? Na str. 44 piszę: „Ludzie o usposobieniu

depresyjnym zazwyczaj nie wykazują odpowiedzi Ba, posiadający usposobienie wesołe, samopoczucie dodatnie, przeciwnie, produkują dużo Ba". O parę stronic dalej: „Ba F- wskaźnik zmienności usposobienia, dodatniego samopoczucia". Niestety, wskutek przeoczenia korektora przecinek tu został pominięty. Mój recenzent ironicznie zaprasza mnie do zdradzenia sekretu pewnych definicji, cytując to zdanie, jako przykład galimatjasu. Sekret jest zdradzony, trzeba tylko czytać z odrobiną dobrej woli. Od lojalnego krytyka wymagamy też, by przytaczając zdanie autora, nie wrywał z niego żywcem niektórych części. Czytelnik nie zada sobie trudu, by zajrzeć do tekstu, zmuszony więc jestem sprostować zarzut: Na stronicy 51 piszę: „Badany zespół pod tym względem może być podzielony na dwie grupy (błąd korektorski: powinno być, oczywiście, trzy grupy): 1) introwertycy (duża przewaga Ki nad Ba, np. 6:1) i depresyjni (mała ilość Ki i brak Ba, np. 1:0, 2:0,5); 2) neurotycy (mało Ki i mało Ba, np. 1:0,5, 3:2, 2:2, 3:3); 3) psychotycy (brak Ki dużo Ba, np. 0:10, 0:4)". Zdanie to przytacza Dr W. z pominięciem jedynie części, zawartych w nawiasie. Celowo też drukuje moje zdanie rozstrzelonym drukiem, ale bez cudzysłowa i tuż zapytuje: „Co jest źródłem podziału i co demonstrowuje jego fenomenologiczną podstawę?" Odpowiedź Panu recenzentowi: fenomenologiczną podstawę mego podziału demonstrowują miejsca w tekście ukryte przez niego samego.

W dalszym ciągu recenzent pisze: „W związku z Ki zwrócimy uwagę na zdanie Ror.: „Stereotypisierte und Schwachsinnige haben keine B" (Bewegungsantworten, Psk. str. 15)". A p. Std. znajduje, że 33% dzieci (z tych 28-miu) posiadają wysoką ilość Ki (np. 6!), a reszta mniej — i nie dziwi go to: jest niekrytyczny". Trzeba wiedzieć, że Rorschach zbadał 12 debilów i jedynie na tej podstawie charakteryzuje debilów, natomiast w „inkryminowanej" mi pracy skromnie podaje wyniki badania 28 debilów. Wyniki moje wypadły wprawdzie inaczej, niż życzyłby sobie prawowierny Rorschachista, lecz kto tu jest niekrytyczny, autor czy recenzent? Dalej: recenzent imputuje mi brak poszanowania dla dzieł twórcy metody. Pojęcie introwersji i ekstrawersji, którym posługuje się Rorschach, zostało wprowadzone, jak wiadomo, przez Junga. Same terminy również przez niego zostały ukute. Nie kryje się z tem Rorschach: „Die Bezeichnung „Introversion" stammt aus der psychanalytischen Terminologie. Sie wurde zuerst von Jung verwendet" (str. 72 „Psychodiagnostik"). Powtarzam, Rorschach posługuje się temi terminami ściśle w Jungowskim znaczeniu. Definicja Rorschacha brzmi: „Der B-Typus mit seinen Eigenschaften: Vorwiegen der Innerlichkeitsarbeit, des intensiven Rapports, stabilisierte Affektivität und Motilität, inkisches Wesen, mangelhafte Anpassungs-

fähigkeit an die Realität, mangelhafter extensiver-Rapport entspricht demjenigen Menschenbilde, für das sich im Sprachgebrauche schon ziemlich weiter gebildeter Kreise die Bezeichnung „introvertiert“ eingebürgert hat“. Pod tą definicją mógłby się Jung podpisać bez zastrzeżeń. Tem bardziej rażące jest zdanie, cytowane przez recenzenta, w którym Rorschach, wbrew oczywistości, twierdzi, że jego pojęcie introwersji prawie że nic wspólnego niema z pojęciem Jungowskim, zaczerpnięte jest natomiast z potocznej mowy. Rzecz jasna, że w danym wypadku pojęcie introwersji, o ile zaczerpnięte jest z mowy potocznej, jest wieloznaczne, o ile zaś jest użyte w ścisłym znaczeniu, to jedynie w znaczeniu Jungowskim. Zarzut nieposzanowania dla dzieła twórcy skierowany jest zatem pod niewłaściwym adresem.

Na str. 377 p. W. pisze: „W tem miejscu i w kilku innych można stwierdzić, że p. Stud. czerpie wiele z rozpraw Schneidera w Zeitschr. F. angew. Psych. tom 32 — pomijając źródła“. Korzystanie z czyjejs pracy, pomijając przytem źródło, jest czynem nieetycznym. Właśnie ten zarzut, wyrządzający mi krzywdę moralną, spotkał mnie ze strony recenzenta. Na str. 43 mojej pracy piszę: „z pośród prac o metodzie Rorschacha mamy dwa jaskrawe przykłady: świetne diagnozy Schneidera w cytowanej pracy i t. d.“, na str. 41 podaję w bibliografii dokładny tytuł pracy Schneidera, wreszcie na str. 45: „tymczasem E. Schneider uczynił próbę opracowania wyników w sposób kwantytawny i t. d.“. Zatem na 14 stronicach trzykrotnie cytuję tę pracę. Wyczerpująca odpowiedź na tę recenzję jest szczególnie trudna: na każdym kroku trzeba by prostować i zestawiać z tekstem, na co nie pozwalają szczupłe rozmiary odpowiedzi.

W recenzji mojej drugiej pracy, „O typie psycho-fizycznym Polaka“, atakuje Dr Wachtel krótkie charakterystyki, umieszczone w Tabl. XII i XIII. „Charakterystyki zaś są złożone tylko z dwóch lub trzech z powyższych cech, aczkolwiek niema powodu, dla którego nie mogłyby być rozwinięte“. Powody, dla których nie podałem w swej pracy 105 dość obszernych charakterystyk, są jasne dla każdego nieuprzedzonego: szczupły rozmiar „Kwartalnika Psychologicznego“. Z konieczności musiałem się ograniczyć do podania 2—3 charakterystycznych cech. „Ze względu na skróty psychogramu należałoby się tedy spodziewać jawnej zbieżności cech i podobieństwa charakterystyk w tych grupach, które są psychicznie jednorodne. Tymczasem obraz tablicy XII i XIII jest wprost przeciwny“. Jawnej zbieżności cech spodziewać się nie należało, ponieważ nie było, mojem zadaniem wykazanie istnienia jednorodności psychicznej poszczególnych typów, lecz zbadanie, czy grupy są psychicznie jednorodne. Powyższe twierdzenie, wypowiedziane ponadto w formie apodyktycznej, świadczy o nieprzemyśleniu tego za-

gadnienia przez recenzenta. Uwagi, dotyczące poszczególnych charakterystyk, są równie niesłuszne. Dlaczego Nr. 30 subn. różni się od N. 31 „caeteris paribus”? Otóż, przedewszystkiem N. 30 i N. 31 nie są „caeternis paribus”. N. 30 ma 1 B, N. 31 nie ma B, N. 30 ma 33 O, N. 31 nie ma wcale O., N. 30 ma 80% F., N. 31 — 100% F. + Jedna uwaga Dr W. jest uzasadniona: w charakterystyce N. 4 nord przed omyłką drukarską wydrukowano „introwert”, tymczasem to się odnosi do N. 3. Niekiedy wystarczy spojrzeć na tablicę, by otrzymać odpowiedź na postawione pytanie. Naogół jednak wymienione cechy mają swe uzasadnienie w samych odpowiedziach, których oczywiście nie mogłem przytoczyć.

Druga uwaga krytyczna — brak wielkich liczb, nie jest słuszna, gdy się uwzględni, jak trudno wogóle w naszych warunkach zdobywać materiał i opracowywać go naukowo. Liczby małe niekoniecznie są pretensjonalne, trzeba tylko, by recenzent nie pomijał milczeniem zastrzeżeń autora. Zastrzeżenia te chronią autora od lojalnych zarzutów, zwłaszcza gdy się rozważy, że w polskiej literaturze antropologicznej prace prof. Czekańskiego, prof. Jaxy-Bykowskiego, prof. Talki-Hrynczewicza, Dra K. Sobolewskiego i innych, przeważnie oparte są nie na wielkich liczbach.

S. Studencki.

W odpowiedzi p. Studenckiemu.

1. Stwierdzam, że p. S. stosował zupełnie błędnie czynniki eksperymentu Rorschacha, bo wprowadził nieokreślony czynnik Cz. W odpowiedzi pisze o tem — byle co. Że jest to *DG*, trochę niejasne i w innym sensie (jakim?) Okazuje się, że p. S. zna metodę Ror. w sposób nietylko niedostateczny dla badań, ale nawet dla „obrony”. Ror. używa symbolu *DG* obok *Dd G* i in. (Psk. str. 27 — 28, 33, 148, 149, 152, 267), jako rodzajów G. Uprzywilejowanie symbolu *DG* = Cz. i używanie go w formule *sukcesji* (SS, str. 43, w. 34) obok symbolu całości — nie ma najmniejszego sensu. Następnie: F%! Błąd jest drastyczny rachunkowo. F% w Ror. znajduje się teoretycznie między 0 a 100 (a u p. Stud.?) Błąd jest drastyczny i z innego względu: o tem później. W tych warunkach psychogramy p. S. są całkowicie fikcyjne.

2. 28 debilów p. S. contra 12 debilów Ror. w walce o kinestezję (ki — „produkcyjność intelektualna!”) To niczego nie wyświeatla, nic nie oznajmia. To jeden z wielu paradoksalnych momentów met. Ror. Sytuacja nie jest jaśniejsza, mimo „nie-wierności mistrzowi”.

3. Fenomenologia jest... w nawiasach! Niestety: p. S. nie rozumie. Więc niechaj pozostanie ważnym podział na intro-

wertyków, neurotyków, psychotyków. I w związku z tem sprawa typu przeżywania: Jung się napewno nie podpisze...

4. Sprawa przecinka. Istnieje prawdopodobnie duża korelacja między brakiem przecinków i „jakością” prac (prócz prac genialnych...)

5. Impet argumentacyjny p. S. kończy się wobec zarzutów, które postawiłem II-giej pracy. Dzieło p. S. nie mogło się pomieścić w ramach czasopisma. Inaczej: p. S. nie podawał kilku cech w charakterystykach (zwłaszcza unikając alternatywnych, np.: introw.—eksrat.) chyba tylko dlatego, aby unie możliwić porównanie i kontrolę. Niejasno mówi o „poszczególnych typach” w przeciwstawieniu do grup (może o „typkach”, jednostkach), broni tylko „dwa numery” (nb.: „caeteris paribus” = koart. i opoz!) i zapomina o innych. Nie daje ani słowa wyjaśnienia w kierunku tablicy XI.

6. Czasami p. S. wymieniał pracę Schneidera, a czasami jej nie wymieniał. Na str. 109 tomu 35, w Z. f. ang. Psych. czytamy „F% + = Formprozent: Prozentuales Verhältnis der scharf erfassten zu den unscharf gesehen Formen”. Błędnie! Obok: „Erlebnistypus: Das Verhältnis der Bewegungsantworten zu den Farbantworten (B:Fb), wobec $Fb = \frac{1}{2} FFb + 1 FbF + 1\frac{1}{2} Fb$ ”. P. S. zużył błędną definicję F% i przepisał niezrozumiały i źle sformułowany wzór obliczania sumy odpowiedzi barwnych. (Wzór ten należy zmodyfikować, wprowadzając zmienne pozorne). P. S. uczynił to bez skrupułów i żąda oceny z ogólnoludzkich perspektyw. Pan S. M. Studencki z Warszawy zaufał prof. dr. Ernestowi Schneiderowi ze Stuttgartu. Poza stwierdzeniem tego — recenzenta nie obchodziła chwila słabości autora.

Obrona p. Studenckiego stawia jego prace poza krytyką.

Dr J. Wachtel.

Przegląd prasy francuskiej.

Żale młodzieży. — O jakim internacie marzą dziewczęta francuskie. — Biblioteki dziecięce.

Zarówno „L'Enseignement Public” z grudnia 1931 roku jak i „Pour l'Ere nouvelle” ze stycznia 1932 r. publikują obszernie sprawozdania z odczytu p. *Fernand'a Cattier* p. t. „*Republique Normalienne*”. W odczycie tym, będącym pod wielu względami rewelacją, przedstawia autor żale uczniów na stosunek dorosłych do młodzieży. Autor domaga się szerszego stosowania samorządów uczniowskich w szkołach, dowodząc, zresztą słusznie, że samorządy w szkołach francuskich istniały w czasie rewolucji i później, że nie są one niczem nowem we Francji, że należy wreszcie zromanizować wyrażenie „*self-gouvernement*” i w szkołach francuskich w najszerszej

mierze i na wszystkich odcinkach życia samorząd stosować. Narzeka, że Niemcy, Rosjanie, Anglicy, Szwajcarzy prześcignęły Francję. Wprawdzie istnieją rozporządzenia ministerjalne, nakazujące dyrektorom organizowanie republik dziecięcych, jednakże rozporządzenia te, niawiasem mówiąc, położnicze, nie są wykonywane. Od nauczyciela domaga się autor, aby kochał nie tylko dzieci ale i młodzież, tę młodzież, o której z przekąsem mówił *Boileau*, ze znanstwem *La Fontaine* (*inquiet, ardent, plein de courage*), z zachwytem *Bossuet*. Młodzieży tej dorosli nie znają i wydają o niej najfatalniejsze sądy. Autor zebrał szereg poglądów młodzieży na życie i stosunki ze starszymi. Jakby to dobrze było, gdyby można samemu pójść w życie, iść tam, gdzie się komu podoba, nie być powstrzymanym ani przez regulamin, ani plan godzin. Marzę o tem, by robić to, co mi się podoba. przezwyciężać przeszkody własną siłą, własnym rozumem i własną inicjatywą.

A o wychowawcach?!

„Mury ciążą nademną i duszą mnie, wolałbym mieć przed sobą wolną przestrzeń. Chciałbym by mię wychowywali tylko ci, którzy zżęcznie narzuca mi pogląd i nie pokażą mi, że to uczynili“.

„Nie jesteśmy jeszcze dorosłymi — to prawda, ale nie jesteśmy już dziećmi. Chcemy mieć swobodę i odpowiadać za nasze czyny. Najbardziej nas buntują ciągle wasze zakazy. Nigdy nie dajecie nam tego, co się nam podoba. Czegoż dziwicie się, że gorzkniejemy i podnosimy bunt przeciwko nam“.

O przyjaźni...

„Ludzie dojrzały nie mogą nas zupełnie zrozumieć. Nie widzą, jakie miejsce w naszym życiu i naszym sercu zajmuje przyjaciel, naturalnie taki przyjaciel, który się nam zwierza, rozumie, ma te same aspiracje, co my i te same uprzedzenia, te same bunty. Ile bezinteresownego uczucia kryje się w naszym stosunku przyjaźni, ile wzajemnego zaufania. Iluż to młodych ludzi 15 i 16 letnich chciałoby znaleźć przyjaciela, chciałoby go znaleźć przede wszystkim w osobach swoich rodziców i nauczycieli... A iluż to rodziców nie zna swoich dzieci?!”

„Tak jest, jesteśmy egoistami“ — piszą młodzi republikanie w *Republicain normalienne*. Lubimy radość, śmiech, rozrywki, rzeczy piękne i wesołe. Uważamy za rzecz naturalną, aby ci, którzy nam są najbliżsi, dawali nam radość życiową, choćby za cenę największych poświęceń. Jesteśmy istotami skomplikowanemi! Co za przedziwna mieszanina nieświadomości, twardości, niewiedzy i a przytem spontanicznej szlachetności“.

Charakteryzując siebie, powiada pewien młodzieniec:

„Jestem czasami zalotny, uparty, próżny, zuchwały, czasami znowu jestem nieśmiały do śmieszności. Można by powiedzieć, że nie jestem przystosowany do życia i jego obowiązków, gdy mię pytają, tracę panowanie nad sobą! Jeszcze gorzej jest ze mną, jeżeli się znajduję w towarzystwie płci żeńskiej. Wtedy krasnziej, głupio bełkotam, jakam się, jakbym był najgorszym głupcem. Czuję w sobie chęć do sarkazmu i do drwin“.

Autor zaś dodaje od siebie: Młodzieniec odczuwa nieświadomie potrzebę odmiennego poglądu od poglądu starszych. Nawet wówczas, gdy czuje, że niema słuszności, musi podtrzymać swoje zdanie wbrew zdaniu innych. Nie potrafi się uznać za pokonanego. Najtrudniejszą rzeczą dla niego jest prosić o przebaczenie. Cierpi szczerze, widząc, że inni go przewyższają. A jak

młodzież ukrywa swe myśli i uczucia, aby nikt do nich dostępu nie uzyskał. Boi się, by nie zraniono jej miłości własnej i nie podeptano szacunku, który ma dla siebie samej. „Kto zrani naszą miłość własną, naraża się na to, że pogardzimy nim. Bo jakże może żądać szacunku dla siebie człowiek, który nie umie szanować innych”. Młodzież zarzuca starszym, że jej nie rozumie. Jakże mogą nas starsi sądzić, skoro nas nie rozumieją. Upokarzają nas słowami, wywołują u nas bunt, wyrażający się często w tem, że zaciskamy usta lub nieprzyjaźnie spoglądamy. Czego się dziwicie, że się buntujemy i jesteśmy nieposłuszni, że odpowiadamy wam twardo i niegrzecznie, skoro traktujecie nas jako kłamców, oszustów hipokrytów. Czyżbyście może chcieli, byśmy do was wznosili ręce i wyszeptali „dziękuję”? Nie jesteśmy ani gorsi, ani głupszy od dorosłych, ale my jesteśmy „my” i posiadamy serce całkiem świeże, które pragnie kochać, inteligencję młodą, świeżą, żądną wiedzy, wrażliwość bardzo żywą. Jedno słowo, jeden gest, uznanie, znak zaufania i bezinteresowności może nas prowadzić do realizacji najszczytniejszych ideałów”.

„Czy dorośli, czy nauczyciele potrafią zrozumieć ten język?”

„Pragniecie, abyśmy mówili szczerze, abyśmy otwierali przed wami nasze serca, ale skoro to czynimy, spotykamy się z waszą naganą i ciężką karą. Wolimy raczej milczeć i udawać”. Nie dziwny się przeto, że jasno i wyraźnie wypowiada się młodzież. Dlatego pragniecie zawsze, abyśmy się zachowywali zawsze jak ludzie dorośli, skoro nas nie traktujecie jak dorosłych? Dorosłym brak zupełnie logiki. Nie wiedzą, czego chcą”.

Zdaniem autora, muszą wszystkie te żale młodzieży zaważyć na szali przy organizowaniu samorządów szkolnych i na stosunku starszych do młodzieży.

O jakim internacie marzą dziewczęta francuskie. *P. M. L. Soustre* zwróciła się do dziewcząt piętnastoletnich, uczenic gimnazjum z propozycją przedstawienia życzeń: jakby sobie wyobrażały internat w kraju Utopii. Wśród ogrodów, w środowisku podobnem do środowiska rodzinnego, wśród wolności kwiatów, łąk i lasów pragnęłyby żyć dziewczęta francuskie. Pragnęłyby mieć dużo sportów, zdrowych rozrywek, tańców, muzyki i śpiewu, aby praca była lżejszą. Każda pragnęłaby mieć swój kącik, gdzieby mogła ustawić kwiaty, bibelotki, zabawki... A szczytem marzeń jest własny pokój umeblowany wedle własnej woli, owiany atmosferą pięknych obrazów i pięknych książek.

Autorka wyczarowała w odpowiedziach uczenic drugą *Abbey de Thèleme Rabelais'a*. W artykule, w którym zebrała odpowiedzi. (*Pour l'ère nouvelle*, styczeń 1932).

Najistotniejszą nutą wszystkich marzeń to — życie rodzinne w internacie, zburzenie ciężkich, grubych murów i dużych sal sypialnych, większa ilość swobody, radości i śmiechu, tego wszystkiego, co tak łatwo daje dom, a tak trudno wywołać w zimnym internacie. Ogrody, swoboda i rodzina — oto atmosfera ich marzeń. Nie zapominają ani o sportach, ani o zdrowiu, ani o ćwiczeniach gimnastycznych. Pragną mieć możliwość intensywniejszej pracy. Chcą podnieść umysł, zdobywać wiedzę. A jakże naiwnie wyrażają się, gdy mówią o sukience: „Biała sukienka zastąpiła mundur granatowy dawnych pensjonarek, — Ziemio zaczarowana!”

Jedna z uczenic upojona czarem marzeń, wychodzi wieczór do ogrodu, z książeczką w ręku, by wśród róż czytać piękne wiersze *Wirgilijusza*.

Marzenia... a życie francuskich dziewcząt, zamkniętych w nieprzystępnych internatach, zimnych i dalekich od życia...

Biblioteki dziecięce.

L'heure joyeuse — to biblioteka dla młodzieży, należąca do gminy m. Paryża, stworzona w listopadzie 1924 r. przez komitet amerykański „The Book Committee on Children's libraries” pod przewodnictwem pani *J. L. Griffith*, na wzór bibliotek dziecięcych istniejących w Stanach Zjednoczonych. Zarówno „Education” z grudnia jak i „Pour l'ère nouvelle” ze stycznia 1932 r. zajmują się organizacją tych bibliotek i opisem ich życia. Sprawozdanie p. *M. Leriche* w *Education* oraz p. *M. Grung* w *Pour l'ère nouvelle* pokrywają się prawie całkowicie.

Autorki opisują przede wszystkim wnętrze i organizację biblioteki. Aby zostać członkiem biblioteki „Heure Joyeuse” wystarczy mieć mniej niż 17 lat. umieć czytać i pisać oraz podpisać następującą deklarację: Podpisując moje nazwisko w tej książce, staję się członkiem „Heure Joyeuse” i przyrzekam dbać o książki, pomagać naszym bibliotekarzom i dbać o to, by nasza biblioteka stała się przyjemną i pożyteczną dla wszystkich. Członkowie biblioteki stanowią pewien samorząd, który wybiera specjalnych delegatów mających pomagać bibliotekarzom w ich pracy, porządkowych, którzy mają dyżurować i t. p. Biblioteka pożycza książki do domu, posiada jednak i duże sale, w których młodzież zajmuje miejsca wedle upodobania i oddaje się czytelnictwu. Obie autorki wzywają ogół pracowników oświatowych do współpracy w organizacji czytelnictwa młodzieży.

Edmund Semil.

Prenumerata roczna . . . 10— zł.		Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego” w Krakowie,
Dla człon. Zw. P. N. S. P. 8— zł.		Rynek Główny L. 29, II. piętro.
Cena oddzielnego zeszytu 1'50 „		

Półroczna 6— zł., kwartałna 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.

Wydawca w imieniu Związku Nauczycielstwa Polskiego:

Władysław Sieńko,

Redaktor odpowiedzialny: Henryk Schlenker,

Administracja: Kraków, Rynek Główny L. 29. — Telefon Nr. 133-60.

Zakłady Graficzne „Styl”, Kraków, Krupnicza 6, Telef. 111-02,
pod zarządem Michała Twardosza.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POŚWIĘCONE NOWYM PRĄDOM

W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO

ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Naczelny Redaktor: **Dr HENRYK ROWID**

Kraków, ulica Lelewela L. 6.

W. BORELOWSKI

Humanizm robotniczy.

Niski poziom kultury wśród szerokich warstw robotniczych był przedmiotem troski ludzi o silniejszych uczuciach humanitarnych i społecznych od samego początku tworzenia się środowisk przemysłowych. W Anglii, kolebce nowoczesnego przemysłu, głosy te były szczególnie silne, bo i potrzeby oświatowe wskutek późnego wprowadzenia przymusu szkolnego (1870 r.) były tam gwałtowniejsze, niż w innych krajach przemysłowych. Ubolewano nad stanem moralnym, higienicznym i umysłowym robotnika, którego życie przedstawiało jedno pasmo trudu, nierozjaśnionego żadnym promykiem piękna czy wiedzy. Robiono też wysiłki w kierunku poprawy takiego stanu rzeczy. Już Owen zakładał dla robotników szkoły techniczne, a w londyńskim Towarzystwie Spółdzielczem, od r. 1828 zbierali się robotnicy co tydzień na dyskusje nad kwestiami socjalnymi i ekonomicznymi.

Choć najpilniejsze potrzeby oświatowe, zostały zaspokojone przez wprowadzenie przymusowej nauki szkolnej, to jednak stan oświaty robotniczej był ciągle daleki od zadowalającego poziomu. Dawało się to odczuwać we wszystkich państwach, szczególnie silnie, po wprowadzeniu rządów parlamentarnych i dopuszczeniu warstwy robotniczej do czynnego udziału w życiu politycznym. Wszędzie powstają towarzystwa oświatowe, przez próby i błędy akcji popularyzatorskiej, starające się podnieść wśród robotników stan oświecenia ponad poziom szkoły ludowej i zbliżyć ich ku zagadnieniom kultury wszechludzkiej. I mimo ogromnych przeszkód, wy-

bitniejsze jednostki wypływają na wierzch życia politycznego a nawet naukowego.

Ale były to tylko jednostki szczególnie uzdolnione, którym warunki sprzyjały. O podniesieniu kulturalnem całej warstwy mowy być nie mogło, dopóki praca zarobkowa pochłaniała tyle czasu i sił, że nie zostawało ich już na nic innego. Wprowadzenie ośmiogodzinnego dnia pracy i poprawa bytu robotnika po wojnie otwarła dopiero nowe możliwości.

Wojna i rewolucja ukazały zagadnienie oświaty robotniczej w całej jego ważności. Obok rozdzielenia społecznego zarysowało się jako groźne niebezpieczeństwo dla postępu — rozdzielenie kulturalne ludzkości. Dobitnie ujął to zjawisko w odniesieniu do Niemiec, znany oświatowiec *A. Hollmann*, w swojej książce p. t. „Uniwersytet ludowy i duchowe podstawy demokracji”. Choć od r. 1924 istnieje ona w tłumaczeniu polskim *Dra Eustachego Nowickiego* i cytowano ją niejednokrotnie, na czasie będzie przypomnieć znowu kilka jej głębokich uwag.

Stan kulturalny Niemiec powojennych charakteryzuje *Hollmann*, jako groźne rozdzielenie kulturalne. U podstawy tego rozdzielenia leży fatalnie błędny pogląd, że tylko ten przebywa na wyżynach ludzkości, kto należy do t. zw. wyższych zawodów. Temi wyższymi zawodami, to uczeni i urzędnicy. Szerokie warstwy ludu pracującego nie odbierają wykształcenia ogólnego, a możliwość połączenia zawodu fizycznego z wyższą kulturą wydaje się wprost paradoksalna. Praca fizyczna okryta jest maskowaną wzgardą, a życie robotnika uważa się za ubogie i za jałowe, i że niema w niem drogi na duchowe wyżyny.

„W klasie wykształconej, którą się uważać zwykło za wyżyny kultury, odbywa się wskutek tego opaczego pojmowania rzeczy stale wzrastający dopływ z niższych warstw, który wywołuje nadmierne i dokuczliwe przeciążenie. Wciśnięcie się do klasy ludzi wykształconych wytworzyło kołtuńskich specjalistów i pozbawionych charakteru karierowiczów, niemniej bezdusznych”.

Brak nam pomostu prowadzącego do życia kulturalnego warstw wyższych i stwarzającego przez to rzeczywistą narodową kulturę... Dla warstw ludu pracującego jest to droga wykształcenia nie do przejścia. Uczą się one w szkole ludowej i od biedy w szkołach uzupełniających elementarnych wiadomości, niezbędnych dla potrzeb życia, lecz nie mają możliwości zdobycia sobie wykształcenia ogólnego i dlatego nie mają one udziału w życiu kulturalno-narodowem, jak je sobie wyobraża warstwa wyższa”.

A skutki tego ubóstwa kulturalnego: dla jednostek zubożenie życia indywidualnego, dla społeczeństwa osłabienie albo i uniemożliwienie jego zdrowego rozwoju oraz niebezpieczeństwo zachwiania ciągłości kulturalnej.

Tym niebezpieczeństwom zapobiec usiłuje ruch oświaty robotniczej na wyższym poziomie, szerzący się coraz mocniej przedewszystkiem w Skandynawji, Anglii, Belgii, Niemczech, Austrii, Szwajcarii. Francja dała interesujące opracowanie teoretyczne w książce *Ch. Andlera*, prof. Collège de France, p. t. „Humanizm pracowniczy” (*L'humanisme travailliste. Essais de Pédagogie sociale*, Paris 1927).

Autor domaga się umożliwienia robotnikom studjów na poziomie uniwersyteckim. Służyćby miały do tego celu specjalnie utworzone przy uniwersytetach Instytuty Pracy, które obejmowałyby następujące działy nauki: 1) nauki medyczne z higieną, 2) nauki przyrodnicze i techniczne, 3) ekonomję polityczną i prawo, 4) humanistykę.

Potrzebę utworzenia takich Instytutów argumentuje zarówno względami humanitarnymi jak i społecznymi. Ze względu na robotnika jest to wymaganie sprawiedliwości społecznej, by zdolniejsi i żądni wiedzy robotnicy mogli osiągnąć wykształcenie wyższe. Inteligentniejsi robotnicy odczuwają boleśnie wykluczenie z dobrodziejstw kultury i życie w półmroku i braku znajomości sił i praw, które kierują życiem ich najbliższego środowiska — fabryki, państwa i całej ludzkości. Andler przewiduje, że zgodnie z wymaganiami sprawiedliwości społecznej, pewnego dnia klasa robotnicza dojdzie do udziału w zarządzie fabryk. „Jeśli to przewidywanie jest słuszne, czy można przypuszczać, że ten mechanizm czuły i łamliwy, jakim jest współczesny przemysł, mógłby być prowadzony przez robotników bez znacznego podniesienia nie tylko technicznego, ale także ekonomicznego i socjalnego, bez podniesienia całego ich wykształcenia ogólnego?”

Z wyższego wykształcenia robotniczego osiągnęłaby korzyść gospodarka narodowa, przez podniesienie wydajności pracy przy lepszym zrozumieniu mechanizmu fabrykacji i wartości racjonalizacji przez robotników. Ze dla ustroju demokratycznego wychowanie elity jest kwestją życia, jest to już prawdą tak często podnoszoną, że stała się truizmem. Dla prawa i prawników zasklepionych w tradycyjnych formach burżuazyjnych nic nie mogłoby być bardziej zapładniające, jak zetknięcie się z ideałami robotniczymi w bezpośrednich stosunkach ze słuchaczami Instytutów Pracy.

Celem tych studjów nie ma być umożliwienie robotnikowi przejścia do „wyższej” klasy społecznej, lecz wytworzenie elity robotniczej. Instytuty nie mają za zadanie popularyzowanie wiedzy, lecz solidne kształcenie. Wykłady z zakresu medycyny i higieny miałyby podnieść stan zdrowotny klasy robotniczej. Wykładowcy tych dziedzin podejmowałiby też badania nad fizjologją pracy. Nauki ścisłe i technologia pozwoliłyby robotnikowi rozszerzać swoje wiadomości teoretyczne w miarę postępu techniki, do czego obecnie nie ma sposobności. Wykład przedmiotów humanistycznych obejmo-

wałby według planu Andlera przedewszystkiem historję kultury, historję idei, religij, prądów reformistycznych. Zagadnienia takie, jak historia pracy, historia przemysłu, geneza miast, historia walki klas, historia prądów politycznych, skierowałyby walki robotnicze na właściwe tory.

Najdawniej realizować zaczęła wyższe nauczanie robotników Anglja. Na wielką skalę ruch oświatowy rozpoczął się tam w latach siedmdziesiątych, kiedy uniwersytety angielskie rozwinęły żywą działalność popularyzacyjną (University Extension Movement).

W r. 1903 *Dr Mansbridge* zakłada dużą organizację poświęconą wyłącznie oświacie robotniczej (Workers Educational Association). W odróżnieniu od ekstensywnej pracy uniwersytetów rozwija ona działalność kształceniową w t. zw. uniwersyteckich klasach wychowawczych (University Tutorial Classes) opartych na seminaryjnym trybie nauki. Na 289 czynnych klas — według niedawnej statystyki najwięcej (65) studjowało historję ekonomji, 57 — nauki ekonomiczne, 44 — literaturę, 20 — nauki społeczne. Studium trwa lat trzy. Ministerstwo Oświaty stwierdziło, że nauka stoi na wysokości poziomu uniwersyteckiego. Studjujący opłacają tylko wpisowe 1 sh.; koszty pokrywają uniwersytety, Ministerstwo Oświaty i organizacje robotnicze.

Obok klas tutorialnych bardzo wydatną działalność na polu oświatowem rozwijają kolegia robotnicze połączone z internatami. Zwłaszcza najstarsze na świecie Kollegium tego rodzaju Ruskin College w Oxfordzie. Kurs jest roczny lub dwuletni. Obejmuje także przedmioty jak ekonomję, historję przemysłu, historję polityczną i społeczną w związku z zagadnieniami współczesnemi, samorząd, literaturę angielską, teorję gospodarczą Marxa, psychologję w zastosowaniu do przemysłu i in. Z pośród 320 robotników, którzy przed wojną przeszli Ruskin College wszyscy wrócili do swych zajęć poprzednich. Trzech członków rządu Mac Donalda i szeregu członków parlamentu przeszło przez tę uczelnię.

W Niemczech po wojnie, na skutek nawoływania Hollmanna i innych ruch oświatowy na wyższym poziomie rozwinął się ogromnie. Powstało wiele uniwersytetów robotniczych. Władze krajowe (pruskie) współpracują z ruchem, prowadząc 3 wyższe szkoły dla robotników. 2 t. zw. Wirtschaftliche Schule w Düsseldorfie i Berlinie, oraz Akademie der Arbeit przy uniwersytecie w Frankfurcie n/Menem. Wszystkie mają na celu kształcenie w zakresie nauk społecznych i ekonomicznych i przygotowanie elity robotniczej do życia politycznego.

Także Belgja i Austria rozwijają żywą działalność. Ale najwspanialej rozwinęła się oświata robotnicza w Skandynawji.

Danja już od pierwszej połowy XIX w. posiada głośne uniwersytety ludowe, o typie humanistycznym, zapoczątko-

wane przez nieśmiertelnego *Grundtviga*. W Szwecji do nadzwyczajnego rozkwitu doszła oświata robotnicza.

Działalność oświatową ujął tam w swe ręce Związek Oświatowy Robotników, który obejmuje 20 organizacji zawodowych, spółdzielczych i politycznych (partja socjalistyczna i komunistyczna). Działalność jego przejawia się głównie w organizowaniu t. zw. Kółek naukowych, odpowiadających angielskim klasom tutorjalnym i rozpowszechnionym w Niemczech „wspólnotom pracy”. Kółka naukowe uprawiają systematyczne studia w różnych dziedzinach. Pracują według planów przygotowanych przez Centralne Komisje dla każdej nauki, złożone ze specjalistów. O poziomie studiów w tych robotniczych kółkach niech świadczy lektura przepisana np. dla kółek zajmujących się naukami społecznymi. Wchodzą tam m. i. dzieła autorów tej miary co F. Lista, Adama Smitha, Hugh Cecilia, Bebla, Vanderweldea.

Plan studiów psychologii religii obejmuje dzieła W. Jamesa, Marka Aureliusza, Epikteta, św. Augustyna, Wernera, Sombarta i innych¹⁾.

Rezultat działalności oświatowej w Skandynawji jest ten, że zapanował tam stan demokracji kulturalnej, tego koniecznego dopełnienia demokracji politycznej. Niema przepaści kulturalnej między warstwą wykształconą a robotnikiem. Ta tylko między niemi zachodzi różnica, że podczas, gdy inteligent pokrywa wydatki na potrzeby kulturalne ze swego zarobku, to robotnik otrzymuje ich zaspokojenie niejako „w naturze”. „Kluby robotnicze, czytelnie, place sportowe, szkółki i ochronki, kursy dokształcające dla dzieci tworzy zbiorowy wysiłek społeczny, a także sami przemysłowcy. Domy robotników, domy pracowników umysłowych, parki i ogrody publiczne, brukowane ulice, oświetlenie elektryczne, wodociągi, zakłady kąpielowe, pralnie do wspólnego użytku, sklepy spółdzielcze, a obok nich handlowe przedsiębiorstwa prywatne, szkoły, szpitale i wszędzie czystość wzorowa. na każdym kroku dowody uspołecznienia i kultury, obejmujące wszystkich bez wyjątku mieszkańców — tak wygląda w Szwecji miasto fabryczne”.

U nas do humanizmu robotniczego bardzo daleko. Praca oświatowa nie objęła jeszcze szerokiego mas robotniczych. Bezrobocie mogłoby raczej sprzyjać tej pracy, (pod warunkiem, że najpilniejsze potrzeby są zaspokojone), jak to ma miejsce w Anglii i w Niemczech, a i u nas zaznacza się wzmocnionem czytelnictwem wśród robotników. Podjęcie tej działalności w najbliższej przyszłości jest pilną i nieuniknioną koniecznością kulturalną.

¹⁾ Wł. Wolert: „Demokracja i kultura”.

Z badań nad fenomenologią ejdetyzmu.

Geneza psychologicznych studiów nad ejdetyzmem tkwi w bogactwie i różnorodności obrazów ejdetycznych. Rozwój teoretycznych badań umożliwiły skrupulatne dane opisowe i demonstracja różnic pomiędzy obrazami, jako wyraz różnic międzyosobniczych. Wprawdzie Jaensch wyszedł z centralnego faktu wizualizacji. Jaensch wyjaśnił zjawisko hipotezą ewolucyjną: zmysł (aparatus poznawczy) miał w pewnej fazie rozwoju reagować na podniecie nie percepcją, nie wyobrażeniem, a tylko obrazem ejdetycznym. Ale integracja elementów spostrzeżeń i wyobrażeń cechuje obraz ejdetyczny i w fazie ontogenezy, mimo, że i percepcja i wyobrażenie wyodrębniły się już z pierwotnej jedności ejdetycznej. Stwierdzenie tej integracji jest możliwe wskutek stwierdzenia rozmaitych nasileni elementów przy porównywaniu ze sobą różnych obrazów ejdetycznych, zaś rozstrzygnięcia problemu należy oczekiwać od korelacji z wiekiem i typem. Materiał mają dawać badania nad fenomenologią ejdetyzmu.

Jaensch umieścił całą różnorodność obrazów ejdetycznych w granicach: obraz następczy i wyobrażenie, w granicach będących najniższym i najwyższym „szczeblem pamięciowym”. Obrazy ejdetyczne wypełniają „skalę pamięciową”. Zbliżające się do obrazu następczego są niższymi szczeblami pamięciowymi, zbliżające się ku wyobrażeniom — wyższymi. Elementami wyznaczającymi przewagę czynników „psychofizjologicznej” integracji, a tem samem miejsce w skali, są elementy barwne i zjawiska przestrzenne w pierwszym rzędzie, a pozatem wszystkie warunki reprodukcji obrazów ejdetycznych. Afirmację fenomenologiczną tej koncepcji psychologicznej dają zjawiska, powstające przy specyfikacji warunków eksperymentu.

Cechy obrazów ejdetycznych występują pozatem w dwóch dużych zespołach, jako dwa, podług Jaensch, odmienne rodzaje produkcji ejdetycznej. I tak obrazy, które powstają wskutek wpatrywania się we wzór i określonego trwania ekspozycji, które powstają z pewną prawidłowością niezależnie od nastawienia ejdetyka (zainteresowanie), przestrzennie cechujące się płaskością (niezależnie od wzoru) i stałością, nie ulegające przekształceniom przestrzennym pod wpływem woli badanego, zabarwione dopełniając — to obrazy typu T; zabarwione zaś zgodnie ze wzorem, a w budowie zbliżone do wyobrażeń, a więc niestałe, oraz związane z aktualnym stanem psychicznym badanego — to obrazy typu B¹⁾. Obrazy ejdet.,

¹⁾ Zachowuje oznaczenia Jaenschów, aczkolwiek pomijam tutaj w zupełności sprawę typu fizycznego, z którym ma być związana zdolność ejdetyczna: T — typ telanoidalny, B — bazoidoidalny. Symbolami T i B oznaczam tylko Jaenschowski podział obrazów ejdetycznych.

określone dokładnie jednym albo drugim zespołem cech — są obrazami czystych typów. Występują rzadko. Istotną w opisie obrazu jest tendencja do B lub T.

Nowsze badania nad ejdetyzmem nie zawsze potwierdzają wyniki eksperymentalnych prac szkoły Marburskiej, poddają w wątpliwość wartość teoretycznych koncepcyj, a czasami przynoszą rezultaty wobec marburskich — sprzeczne.

W badaniach, które przeprowadziłem nad dziećmi w szkołach łódzkich¹⁾, otrzymałem bogaty materiał fenomenologiczny. Ograniczam się w sprawozdaniu do opisu czynników barwnych i cech przestrzennych badanych obrazów ejdetycznych. O innych elementach wspominam tylko w związku (w przebiegu eksperymentu) z barwami i danymi przestrzennymi. Używam „języka” wypracowanego przez szkołę Marburską, ale podaję wyniki w pierwszym rzędzie dla oznajmienia formy ejdetyzmu stwierdzonej w Polsce, a wyłączam ich znaczenie dla krytyki ejdetyzmu.

Reakcja barwna w obrazie ejdetycznym ma zasadniczo trzy formy. Barwy reprodukowane są zgodne z barwami wzoru, są dopełniające do barw wzoru, są neutralne niezależnie od materiału barwnego, który eksponowano. Typologia ejdetyzmu wyznacza ejdetykowi jego główną „tendencję barwną”, ale zaraz znajduje się wobec trudności wyjaśnienia ogromnej ilości odchyłeń od niej. Jaensch rozstrzyga tę kwestję przyjęciem możliwości wpływu czynników psychologicznych, działających selekcyjnie²⁾. W myśl teorii o sześciu pamięciowych uważa się obrazy ejdetyczne o barwach wzoru za zbliżone do wyobrażeń, a zabarwione dopełniająco — do obrazów następczych, zaś neutralne (szare), — umieszczone są na odcinku skali pamięciowej, bliżej wyobrażeń. Okazuje się jednak, że część tylko obrazów ejd. da się opisać przy pomocy jednej formy barw. I tak Roessler³⁾ opisuje obrazy ejdetyczne przy pomocy siedmiu klas barw, które stanowią wszelkie kombinacje trzech barwnych reakcyj. Używając skrótów: w — barwy zgodne ze wzorem, d — dopełniające, s — szare, neutralne, otrzymujemy klasyfikację: w, d, s, wd, ws, ds, wds.

Wyniki, które otrzymałem, dają się ująć przy powyższej klasyfikacji, z następującym uzupełnieniem. Okazało się, że poza barwami w, d, s występowały barwy, których nie można było

¹⁾ P. moje sprawozdanie: „Badania nad rozpowszechnieniem ejdetyzmu w szkołach m. Łodzi”. Ruch pedagogiczny. Nr 3, 1932, gdzie podane zostały liczbowo wyniki (tabl. I — V).

²⁾ E. R. Jaensch: Über psychische Selektion. Zeitschrift für Psychologie, t. 98.

³⁾ F. Roessler: Verbreitung und Erscheinungsweise subjektiver optischer Anschauungsbilder bei Knaben und Mädchen von 6—10 Jahren. Beiheft 43 zur Zeitschrift f. ang. Psychologie, 1928.

podciągnąć pod żadną z powyższych klas, które nie ujawniały żadnego związku z barwami eksponowanymi, ani żadnej (znaney nam) prawidłowości. Oznaczam je jako barwy x. W barwach tych trudno jest szukać zasad indukcji barwnej, albowiem niestalość ich jest tak duża, że zmieniają się w jednym obrazie z danego wzoru, a w wywołanych w pewnym odstępie czasu obrazach występują znowu inne barwy. Do x zaliczam również różne barwy, pochodzące z wzorów neutralnych (chromopsja), jak np. czerwona, amarantowa, niebieska, żółta postać — z czarnej. Wypadki te są sporadyczne, tylko następstwo barw: czarna — żółta zdarzyło się kilkakrotnie. Barwy x występowały w obrazach ejdetycznych z wzorów wykonanych w kilku barwach, a rzadko w obrazach następnych (np. kółko czerwone — kółko fioletowe ¹⁾).

Układy barwne występowały jako ws, ds, stanowiąc częstsze niż w i d formy reakcji barwnej, rzadsze było połączenie wd. Wypadki ws bardzo małe. Barw x nie można uważać za składowe żadnego układu, z powodu niestalości barwnej obrazów ejdetycznych, w których występują. Podaję zatem wyniki w klasyfikacji: w, d, s, ws, ds, wd, x.

Po wyłączeniu ejdetyków, których obrazy ejd. budziły jakiekolwiek wątpliwości, albo też nie zostały dokładnie zbadane pod względem barwnym, — stwierdziłem: Najczęstsze są obrazy s. Stanowią one 50% całego materiału. Występują u ejdetyków wszystkich stopni. Młodsze dzieci podają wtedy określenia: „jakby mgła“, „cienie“, „jakby wodą polane“ (ekran). Barwy zgodne ze wzorem stwierdziłem u trzech ejdetyków wybitnych (stopień A) w wieku 14, 13 i 10 lat; pozatem czyste obrazy w występowały u pięciorga dzieci młodszych (7—9 lat). Obrazy d stwierdziłem w 6-ciu wypadkach u wybitnych i u średnich ejdetyków. U młodszych dzieci barwy d wogóle nie występowały (oprócz obrazów następnych). W 8-miu wypadkach obrazy ejd. miały cechę x. We wszystkich pozostałych obrazach ejdetycznych treść barwną stanowiły układy: ds — 18%,

¹⁾ Poza występowaniem w, d, s, x spotkałem wypadki, w których obr. ejd. wogóle nie można było badać z punktu widzenia reakcji barwnej. Należą tu trzy grupy badanych: dzieci, które nie umieją nazywać barw (często w szkole spejojalnej); dzieci, które nie opisują podczas wizualizacji, które doznają silnych zakłóceń nasłutek pytania i tracą obrazy, nie pamiętają zaś barw obr. ejd., mimo że podają treść. Ci badani są siłą rzeczy poprostu usunięci z opisu. Interesujące są te wypadki, kiedy obrazy są reprodukowane „bez elementów barwnych“. Badani na pytania odpowiadają przecząco; nie stwierdzają nawet barw neutralnych w formie oznajmienia „jaśniejsze“, lub „ciemniejsze“ (od ekranu). Ponieważ w obrazach następnych stwierdzają barwę, należy ich obrazy ejdetyczne traktować jako słabe ślady optyczne, bliskie wyobrażeniom. Wystąpiły tylko w kilku wypadkach, budzą pewne zastrzeżenia i są również usunięte z badań reakcji barwnej.

ws — 9% oraz wd tylko u 5 ejdetyków. Znaczniejszych różnic barwnych między obrazami ejdetycznymi chłopców a dziewcząt, nie stwierdziłem.

Liczby, które podałem, oddają tylko o tyle, o ile to jest możliwe, kierunki reakcyj barwnych. Liczby są nieraz tak nieznaczne, że niecelowe jest obliczanie procentu. A jednak ogólnie można stwierdzić cechę barwną całego zespołu opisanych ejdetyków: znaczna przewaga barwy szarej, częstsze występowanie barw dopełniających w porównaniu z barwami zgodnemi ze wzorem, mała ilość obrazów o barwach wzoru u starszych ejdetyków, prawie że brak barw dopełniających u dzieci młodszych. Zupełnie inne są rezultaty, które podaje Roessler: w — 43.8%, d — 13%, s — 1.7%, wd — 28.1%, ws — 3.8%, ds — 4.3%, wds — 5.2%. Wyraźne różnice nie świadczą o całkowitej sprzeczności. Roessler podaje wyniki badań dzieci w wieku 6—10 lat i dowodzi, że zmiany w reakcji w ku d występują z wiekiem¹⁾. To jest punktem styczności wyników, które podaje, z przytoczonymi. Uderza duża różnica pod względem ilościowej reprezentacji barw neutralnych.

Obrazy następce w 11 wypadkach nie były zabarwione dopełniająco: trzy obrazy nast. miały barwę s, 8 — w, w tem 3 nieejdetycy (przy pominięciu koncepcji utajonego ejdetyzmu). Anomalje w zakresie obrazów następnych spotykałem również u tych, którzy produkują spontanicznie obrazy ejdetyczne.

Ukazywaniu się obrazów ejdetycznych o zabarwieniu dopełniającem towarzyszy mocniejszy ton uczuciowy: i zainteresowanie i zadowolenie są duże. Nie bez wpływu jest tu prawdopodobnie moment estetyczny. Dzieci przyzwyczajone do pewnej stereotypji naturalistycznej w im dostępnych i znanych obrazach, widza nagle „obrazy“ kolorystycznie nowe i efektowne. Np. na tle różowego nieba rysuje się biała postać olbrzymia, spoczywającego na żółtawej ziemi; zielone płatki róży wychylają się z tła czerwonych liści. Stwierdziłem, że pozatem wszyscy ejdetycy brali udział w eksperymentach z przyjemnością i zainteresowaniem.

Element barwny próbują niektórzy badacze zostawiać z wyrażnością (ilością szczegółów) obrazu ejdetycznego. Stwierdzono, jakoby zabarwienie w szło w parze z najwyższą wyrażnością¹⁾. Nie wydaje się jednak, aby barwa obrazu dawała kryteria stopnia skłonności ejdetycznej. Stwierdziłem dużą wyrażność obrazów w, ale u młodszych dzieci. miały również zabarwienie w obrazy odtwarzające tylko fragmenty wzorów; natomiast niektóre obrazy d wyznaczyły swą wyrażnością najwyższy stopień ejdetyzmu.

¹⁾ Ujął to już przedtem Herwig: „Über den inneren Farbensinn der Jugendlichen und seine Beziehung zu den allgemeinen Fragen des Lichtsinnes“. Zeitschrift f. Psych., t. 87. 1921.

Badanie zmian barwnych obrazu ejdetycznego odbywa się przy pomocy podniet zakłócających wizualizację. Zakłócenie może być natury dźwiękowej (gwizdek, stuknięcie), wzrokowej, dotykowej i in. Zmiany obrazu ejdet. pod wpływem zakłóceń są rzeczywiście częste (szczególnie pod względem barwnym; pozatem wchodzi w grę zmiany przestrzenne). Marburscy badacze twierdzą, że zmiany, wynikające z zakłóceń są wyrazem przesuwania się obrazów w tych warunkach na wyższy szczebel pamięciowy. Gdy podawałem zakłócenia (słuchowe) kilku ejdetykom, to u niektórych obrazu ginęły zupełnie, u innych zniknęły i powracały niezmienione albo zmienione. Zmiany barw wystąpiły, ale kierunku tych zmian (ku wyższemu szczeblowi obrazów ejdet.) nie stwierdziłem. Zmiany dawały obraz nowy przeważnie o barwach x.

W analizie barw mają odrębne miejsce obrazy ejdetyczne spontaniczne. Powstawać mogą na drodze li tylko wyobraźniowej. Czasami są prowokowane przez oglądanie wzorów, ale treść wzorów niema wtedy (jawnie) znaczenia. Tylko w niektórych wypadkach istniał związek między spontanicznymi obrazami ejdetycznymi a wzorami; występowały barwy, mimo obcej treści, dopełniające wobec barw wzoru. Są to wypadki nieliczne. Większa część obrazów spontanicznych jest szara. W obrazach dokładnie „psychopochodnych“, nie związanych wogóle z warunkami eksperymentu ejdetyzmu, zabarwienie było przeważnie również neutralne. Niektórzy ejdetycy o spontanicznych obrazach mieli normalne (zabarwione d) obrazy następce.

Poza barwami mają duże znaczenie w opisie obrazu ejdetycznego warunki przestrzenne, gdyż zarówno jedno, jak i drugie wyznaczać mają obraz ejdetyczny typu B, względnie T. Zasadniczym jest tu moment stałości, wzgl. niestałości obr. ejdet. Otóż: obrazy dzieci łódzkich miały tendencję do stałości, nawet i wtedy, kiedy występowały czyste barwy w (t. j. cecha B). Ruchy w obr. ejd. zdarzały się tylko sporadycznie. Samorzutne przemieszczenia całych obr. ejd. albo we fragmentach, zdarzyły się kilkakrotnie. Prowokowanie pomieszczeń udawało się tylko w nielicznych wypadkach i to w pierwszym rzędzie tam, gdzie warunki eksperymentu zakładały psychologiczną celowość przemieszczenia, jak np. dążenie do uzyskania korekcji treści w obr. ejdet. ze wzoru treściowo zniekształconego. Tak np. eksponowany był wzór utworzony z dwóch błędnie złożonych odcinków obrazka; ale przemieszczenia były nieliczne. Eksponowane były również napisy zniekształcone, o przedstawionych literach, rozrzuconych w dwóch linjach i t. p. I one bardzo rzadko wywoływały przemieszczenia. Częste było jednak przetwarzanie eksponowanych napisów zwierciadlanych na napisy zwykłe. Wyniki

¹⁾ H. Zeman: Verbreitung und Grad der eidetischen Anlage. Zeitschrift f. Psych., t. 96. 1925.

zmieniły się wybitnie, kiedy rozpocząłem wywoływanie obrazów ejdetycznych w nowych warunkach przestrzennych.

Trudno jest z materiału, który uzyskałem, wyodrębnić obrazy B i T. Jednak i stałością stosunków przestrzennych i reakcją barwną zbliża się cały zespół ejdetyków ku produkcji charakterystycznej dla typu T. Cechy B manifestują się tylko w spontanicznych obrazach ejdetycznych¹⁾.

HENRIETTE ITH

Badania eksperymentalne w nauczaniu języków obcych.²⁾

W jednej ze szkół średnich żeńskich w Anglii, w miejscowości Bishop Auckland, grono profesorskie pod kierunkiem dyrektorki A. Fisher przeprowadziło szereg interesujących doświadczeń w zakresie nauczania języków obcych. Ucenice tej szkoły otrzymują po ukończeniu swych studiów świadectwo (school leaving certificate), które im umożliwia wybór odpowiedniego zawodu. W zakres ich egzaminu końcowego wchodzi między innymi, jako ważna część, znajomość języka obcego. Jednakowoż dyrektorka szkoły stwierdziła, że uczennice jej nie zdobywają w dostatecznej mierze znajomości języka francuskiego lub niemieckiego w ciągu dwu- czy trzech-letniej nauki. W związku z tem nasunął się jej problem, co jest przyczyną tej nieudolności w przyswojeniu sobie języka obcego. Spotkała się między innymi z wyjaśnieniem, że to gramatyka języka francuskiego i niemieckiego nasuwa ogromne trudności Anglikom, głównie z tego powodu, że język angielski prawie że nie zna gramatyki, a przynajmniej gramatyka ta jest jakoby szczątkowa, niewykształcona i prosta. Stąd to Anglicy mają duże trudności, gdy nagle stają wobec subtelności gramatycznych języków obcych.

1) Inny jest wynik badań Jankowskiej w Wilnie, gdzie większość badanych należy do typu B. (Rocznik psychiatryczny, zeszyt X. 1929).

Warto zwrócić uwagę w związku z typem na to, że badania moje w Łodzi były wykonane w miesiącach od marca do grudnia. (Jaensch uważa miesiące styczeń — marzec za okres wzmożenia cech T „Tetanimonate“).

2) Autorka opiera się w swym sprawozdaniu na danych, ogłoszonych w roku 1922 w rozprawie „Esperanto w szkole“ (L'espéranto à l'école) prof. P. Bovet'a, znakomitego pedagoga współczesnego i dyrektora Instytutu Rousseau'a, tudzież na doświadczeniach, poczynionych w szkole angielskiej w Bishop Auckland.

Pierwsza myśl, jaka się nasunęła dyrektorze, zmierzała do oparcia nauki języka francuskiego na przygotowawczych lekcjach gramatyki angielskiej; lekcje te jednak okazały się zbyt trudne. Właściwością języka angielskiego jest bowiem to, że większość wyrazów może być jużto rzeczownikiem, jużto przymiotnikiem, już też czasownikiem. Próbowano następnie znanych „sztuczek“, między innymi posługiwano się takim fortelem, że uczenie układały rzeczowniki na niebieskich kartonikach, czasowniki na czerwonych, a przymiotniki na żółtych i w ten sposób miało się w ich świadomości utrwalić, że czasownik ma inną barwę, niż rzeczownik lub przymiotnik.

Ten sposób postępowania nie prowadził jednak do celu. Właśnie w czasie tych prób wprowadzono w tej szkole esperanto, jako przedmiot nieobowiązkowy. W związku z tem jeden z członków Rady Pedagogicznej szkoły zaproponował dyrektorze przeprowadzenie takiego oto eksperymentu: W klasie I-szej rozpoczną uczenie naukę esperanto i przy pomocy jego przyswoją sobie początki gramatyki. Nauka esperanto ułatwi, jego zdaniem, w sposób znakomity zrozumienie problemów gramatycznych i subtelności języków obcych.

Tak więc nauka esperanto nie miała stanowić w tej szkole celu dla siebie, tylko zadaniem jej było przygotowanie do następnych studiów języków obcych.

Władze szkolne użyły poparcia moralnego i wydatnej pomocy materialnej, co umożliwiło przeprowadzenie eksperymentu. Chodziło o to, by naukę esperanto objął profesor języków obcych, któryby równocześnie uczył w oddziałach równoległych francuskiego, względnie niemieckiego. Ale pomimo ogłoszeń w pismach, dyrektorze szkoły nie udało się zdobyć profesora, znającego zarówno esperanto, jak i jeden ze wspomnianych języków. Zwróciła się tedy poprostu do profesora języków w swej szkole i zachęciła go do nauczania się esperanta. W ciągu sześciu miesięcy opanował ten język i można było podjąć eksperyment. Uczył w jednym oddziale esperanta i równocześnie w drugim, równoległym języka francuskiego. W następnym roku uczenie obu tych oddziałów uczyły się francuskiego. Z końcem roku stwierdzono, że uczenie, które po rocznej nauce esperanta uczyły się francuskiego tylko rok, zdobyły lepsze wyniki i wyprzedziły swoje koleżanki, które uczyły się języka francuskiego w ciągu dwu lat, ale bez poprzedniego przygotowania w zakresie esperanta.

Eksperyment ten rozpoczęto w roku 1919 i w następnych latach sprawdzano wyniki przy pomocy innych doświadczeń tego rodzaju.

Grupa uczenie studiowała w ciągu 6 miesięcy esperanto, jako przygotowanie do nauki francuskiego lub niemieckiego, podczas gdy inna grupa rozpoczynała bezpośrednio od początku roku naukę francuskiego lub też niemieckiego. Grupa uczenie,

która w ciągu pierwszych 6 miesięcy uczyła się esperanta, a w następnych języka obcego, wykazała z końcem roku lepsze wyniki, aniżeli grupa ucząca się przez cały rok tylko języka obcego. Uczennice pierwszej grupy uczyły się szybciej, przyswajały sobie z łatwością zasadnicze elementy gramatyki i wykazywały większą sprawność i pewność w znajomości języka.

Również i w studjum łaciny, przygotowawcza nauka esperanta okazała się pożyteczna, co stwierdza następujące doświadczenie: W klasie było 20 uczennic, które uczyły się w ciągu roku esperanta i w następnym francuskiego lub niemieckiego, 13 zaś takich, które przez obydwa lata uczyły się tylko jednego ze wspomnianych języków obcych. Po 6 miesiącach odbył się tu egzamin z łaciny i z języków obcych. Najlepsza uczennica była esperantystką, a na 16 bardzo dobrych, 14 było również esperantystkami. Badania tego rodzaju trwały w ciągu lat kilku i wyniki uzyskane stwierdziły w sposób niezbity, że studjum przygotowawcze esperanta daje młodzieży duże korzyści. Obecnie podjęto nowe próby, mające na celu stwierdzić, czy nauka esperanta opracowywana w krótszym, niż 6-miesięcznym okresie, ale według programu bardziej intensywnego, nie przyniesie jeszcze lepszych wyników.

Obserwacje wykazały też, że dla słabiej uzdolnionych uczniów łatwa i prosta gramatyka esperanta tworzy jakby pomost do przyswojenia sobie i opanowania stopniowego trudności gramatyki francuskiej lub niemieckiej. Zwłaszcza w początkowej fazie nauki języka obcego przygotowawcze studjum esperanta posiada duże znaczenie. Zauważono również, że uczniowie uzdolnieni w innych przedmiotach, ale mający trudności w nauce języków, znajdują dużą pomoc pod tym względem we wstępnej nauce esperanta.

Sami zaś uczniowie stwierdzają niezbite korzyści, wynikające z nauki esperanta, nie tylko w zakresie gramatyki, ale także w zakresie słownictwa. Dzięki nauce esperanta zdobywają też umiejętność tłumaczenia, unikając właściwości języka angielskiego, przekładu dosłownego. Sztuka właściwego używania wyrazów i ich analizowania, co tak ważną rolę odgrywa w nauce esperanta, jest dobrze przystosowana do zdolności uczniów i dzięki temu postępują szybko, doznając radości intelektualnej, jaką dzieci powszechnie odczuwają. W ciągu lata 1930 r. dyr. Fisher zwróciła się do M. Biura Wychowania, podkreślając w swym liście nader dodatni sukces poczynionych doświadczeń „W szkole naszej — pisze p. F. — wszystkie uczennice przechodzą kurs esperanta przed rozpoczęciem nauki języka obcego. Uważam, że esperanto przedstawia wybitną wartość, pod względem: a) wyjaśnienia znaczeniowego wyrazów gramatycznych i znaczenia końcówek; b) zrozumienia związków istniejących między wyrazami i ich pochodzeniem; c) wzbogacenia słownika”.

Może u niejednego owe wyniki znakomite wywołają zdzi-

wienie. Atoli w dziejach nauczania zjawisko to, że drogą pośrednią osiągnąć można lepsze rezultaty, powtarza się nieraz. Przykładem jest metoda Montessori w nauce czytania i pisanja. Także i gimnastyka rytmiczna np., zdaje się mieć duże znaczenie jako ćwiczenie przygotowawcze do gry na instrumencie lub też do kompozycji muzycznej. Esperanto, jako szczebel i etap w nauce języków, umożliwia stopniowanie trudności. Dzięki niemu dziecko nie spotyka się naraz z gęstwiną reguł i wyjątków gramatycznych.

Wspomniany eksperyment, jako nader interesujący, nasuwa myśl wypróbowania opisanej tu metody i w naszych szkołach w zakresie nauki języków obcych — francuskiego, niemieckiego lub angielskiego. Instytut Pedagogiczny Rousseau'a w Genewie pragnąłby bardzo zainteresować tą metodą władze szkolne, któreby mogły zachęcić nauczycieli języków obcych do podjęcia podobnych prób na terenie szkoły¹⁾.

(Przełożył H. R.).

ALEKSANDER LITWIN

Zasady nauczania łącznego.

(Dokończenie).

Oto tematy zagadnień, opracowywanych w wiedeńskich szkołach elementarnych:

a) Pierwszy rok nauczania: W szkole. W domu u ojca i matki. U matki w kuchni. Na targu w jesieni. Ogród i park w jesieni. Zajęcia przed szkołą i po szkole. Zaduszki — święto umarłych. Wiatr jesienny. W domu rano i wieczorem. Życie szkolne. Na ulicy. Dzień św. Mikołaja. Zakupy na targu, w sklepie. Boże Narodzenie. Nowy Rok. Kalendarz-zegar. W kuchni i przy jedzeniu. Zabawy w pokoju. Zimowe zabawy na dworze. Przyjemności zimowe w domu. Zwierzęta domowe. Przedwiośnie. Poczta. Odwiedziny.

¹⁾ W związku ze sprawozdaniem pani H. Ith Redakcja nasza otrzymała od prof. Boveta list następującej treści:

Monsieur et cher collègue.

Je prends la liberté de vous envoyer, fait par une de nos collaboratrices, le récit d'une expérience qui me paraît digne de retenir l'attention de tous ceux qui s'intéressent à l'enseignement des langues. Il serait extrêmement désirable, pour notre instruction en matière linguistique et didactique, que cette expérience pût être reprise en des circonstances différentes. Je souhaite vivement qu'il vous soit possible de publier dans votre revue l'article de Mme Ith.

Veuillez me croire votre très dévoué

Pierre Bovet.

Kwietniowa pogoda. Ruch uliczny. Straż ogniowa. Wiosna i Wielkanoc. Wycieczka przez miasto. W mieście. Zabawy na łące. W lesie. Nad Dunajem. Ogród szkolny. Koniec roku szkolnego, wakacje.

b) **Drugi rok nauczania:** Wrażenia z wakacji. Znowu w szkole! Jesień nadchodzi! Jesień na targu — w polu — w lesie i na polach. Zadzuszki — odwiedzin cmentarza. W ciepłym pokoju. U nas w domu — mieszkanie, rodzina, praca, zabawa, zwierzęta domowe. Pierwszy śnieg. Przed Bożym Narodzeniem. Wieczór wigilijny. Nowy Rok. O poczie. Zimą. Rozrywki zimowe. O chorobach. O ciele ludzkim i jego pielęgnowaniu. Czystość ciała. Nasze ubranie. Na ulicy. Nasza kamienica. Wiosna u nas w domu, n targu. Wielkanoc. Wiosna na ulicy. Ogrody. W parku. Wycieczka. Na łące. W winnicy. na polu. W miejscach rozrywkowych. Lato. Woda i na wodzie. O drodze żelaznej. Zagroda chłopska. Projekty na wakacje¹⁾.

W związku z przytoczonym programem na dwie rzeczy należy zwrócić uwagę. Jak widać z tematów, zasada koncentracji, stanowiąca podstawę łącznego nauczania, występuje tutaj w dwóch niejako kierunkach: pionowym, gdyż na tle poszczególnych zagadnień traktowane są różnorodne wiadomości, oraz poziomym, jeśli chodzi o to, że niemal wszystkie tematy zagadnień, objęte programem pierwszego roku nauczania, występują również w drugim roku, tylko z tą różnicą, że są traktowane obszerniej, głębiej i dokładniej. Druga sprawa dotyczy czasu, poświęcanego na opracowanie poszczególnych zagadnień. Z tego stanowiska mogą być zagadnienia jedno lub kilkudniowe, a nawet jedno, dwu i kilkutygodniowe, co w zupełności zależy od stopnia rozwoju i zainteresowań dzieci, od charakteru danych zagadnień, od warunków i potrzeb lokalnych. Celem dokładniejszego zobrazowania omawianego systemu nauczania podajemy na przykładzie konkretnym, jak zostało opracowane z dziećmi I-go oddziału jednej ze szkół ćwiczeń zagadnienie na temat: „Ogród w jesieni“.

Punktem wyjścia była kilkugodzinna wycieczka do ogrodu, która dostarczyła materiału do licznych pogadanek o rzeczach, mianowicie: drzewach owocowych i roślinach, w szczególności o warzywach, nawet o ptakach i owadach, spotkanych w ogrodzie podczas wycieczki, a między innymi o pszczołach, znajdujących się w tym ogrodzie. Ponieważ dzieci zetknęły się na wycieczce z barwami i kształtami przedmiotów, jak również z pewnymi dźwiękami, spowodowało to potrzebę pogadanek o zmysłach, a z tem związane były ćwiczenia w rozpoznawaniu niektórych barw i kształtów.

Z pogadankami wiązały się ściśle ćwiczenia i wiadomości z różnych przedmiotów, jako to:

1) Program „Nauki Rzeczy Ojczystych“ na podobnych zasadach ułożyła Komisja Szkolna Zw. Pol. Naucz. w Krakowie jeszcze w roku 1917. (Zob. „Ruch Pedagogiczny“ Nr 9—10 grudzień r. 1917). Zob. też: H. Rowiń, Szkoła twórcza. Wyd. III-cie, str. 260 i następne.

a) z języka polskiego — ćwiczenia w mówieniu, opowiadania nauczycielki i dzieci, nauka odpowiednich wierszyków, omawianie historyjek obrazkowych („Przygoda Janka z pszczołami“), pisanie i czytanie zdań, np. „ul stoi“ i t. p.;

b) z rachunków i geometrii — pojęcia zasadnicze ilościowe, przestrzenne i kierunkowe, liczenie przyniesionych liści i warzyw, loteryjka z pszczołką, linja prosta w związku z wycinaniem ula z papieru kolorowego;

c) z robót i rysunków — układanie szlaku zdobniczego z liści, lepienie, rysowanie i wycinanie różnych przedmiotów, widzianych w ogrodzie;

d) ze śpiewu — piosenki o sadzie, jesieni, pszczołkach;

e) z ćwiczeń cielesnych — naśladowanie ruchów drzew, gry i zabawy, przystosowane do tematu zagadnienia.

W podobny sposób na tle miesięcznego niemal zagadnienia skupione były wiadomości i ćwiczenia ze wszystkich przedmiotów, objętych programem I-go oddziału, z wyjątkiem religii, której wiązanie z danym tematem raziłoby sztucznością. Rzecz prosta, różnorodne wiadomości te nie były skupione według jakości przedmiotów w pewnych godzinach lub dniach, bezpośrednio po sobie następujących, bo taki sposób nie godziłby się z istotnem założeniem łącznego nauczania. Jakościowo różne wiadomości były jakby rozsiiane na tle głównego zagadnienia, występując codziennie w takim zakresie, czasie i porządku, jak tego wymagała wytworzona w danym momencie sytuacja.

Z przytoczonych przykładów widać, że nauczanie łączne jest bardzo zbliżone do metody ośrodków zainteresowania Decroly'ego: w obydwu metodach niema podziału planu naukowego na oddzielne przedmioty, lecz wiadomości z tych przedmiotów występują na tle pewnych zagadnień. Jednak zachodzą między temi systemami różnice, z których na dwie szczególną zwrócić należy uwagę:

a) zagadnienia w metodzie Decroly'ego oparte są na potrzebach dziecka i dlatego mają niejako charakter biologiczny; natomiast przy nauczaniu łącznem zagadnienia, uwzględniające środowisko społeczne dziecka, mają wyraźne zabarwienie socjologiczne; b) ponieważ potrzeby dziecka są wszędzie niemal jednakowe, dlatego program Decroly'ego jest bardziej stały, jakby uniwersalny i do pewnego stopnia, jak powiada Nawroczyński¹⁾, — kosmopolityczny; tutaj natomiast program, ściśle oparty na najbliższem środowisku, jest bardziej wskutek tego indywidualny, ma charakter narodowy.

IV. Przechodzimy teraz do rozpatrzenia zalet i wartości pedagogicznych nauczania łącznego. Jeśli zastosujemy do oma-

¹⁾ B. Nawroczyński: Zasady nauczania. Książnica-Atlas.

wianego systemu wymienione na wstępie kryterja teoretyczne, stanowiące podstawę wszystkich nowych kierunków pedagogicznych, to z łatwością możemy wykazać, że system ten czyni im zadość w większym lub mniejszym stopniu.

Założenia psychologiczne, wysuwające postulat pedocentryzmu w wychowaniu, dość wyraźnie występują w nauczaniu łącznym, ponieważ dziecko jest tutaj punktem wyjścia i ośrodkiem pracy szkolnej, ponieważ do stopnia jego rozwoju i właściwości psychicznych przystosowuje się program i metody nauczania. Postulaty filozofii pragmatycznej równie są uwzględniane w systemie nauczania łącznego. Metoda pracy opiera się bowiem na wrodzonej aktywności dziecka, na jego samodzielnej i twórczej pracy, zarówno gdy chodzi o pracę ręczną, jak i umysłową. Dając dzieciom dużą swobodę w wypowiedzaniu się i zdobywaniu wiadomości, nauczyciel kieruje tylko umiejętnie tą pracą i przestrzega, aby wszystkie dzieci brały w niej żywy udział. Wreszcie wpływ socjologii w omawianym systemie jest może najbardziej widoczny. Program nauczania, oparty na najbliższym środowisku dziecka, uwzględnia potrzeby życia społecznego. Szkoła zbliża dziecko do życia codziennego, a skutkiem tego dziecko, jak powiada Znaniecki, stopniowo „wraść” w społeczeństwo. Ta cecha nauczania łącznego tem wyraźniej występuje w szkolnictwie wiedeńskim, które na szeroką skalę organizuje gminy szkolne, jako jedną z form, względnie środków wychowania społecznego.

Oceniając system nauczania łącznego ze stanowiska metodyczno - praktycznego, widzimy w nim radykalne rozwiązanie zagadnienia syntezy w nauczaniu, opartej na zasadzie koncentracji. W nauczaniu łącznym niema rozszufladkowania wiadomości na oddzielne przedmioty i luźne fragmenty, ale spletały się one w sposób naturalny i logiczny na tle pewnych zagadnień. Tutaj wiadomości nie są celem, jak przy dawnym systemie nauczania, lecz stają się środkiem, umożliwiającym rozwiązywanie zagadnień, jakie nasuwa środowisko i życie codzienne dziecka. Uczeń stale uświadamia sobie tutaj, dlaczego to wszystko robi w szkole i do czego mu to służy, inaczej mówiąc — uczeń rozumie sens logiczny i wartość praktyczną zdobywanych wiadomości. W porównaniu z naszym systemem uczniowie może mniej zdobywają tutaj wiadomości, ale zato jakościowa ich strona bez porównania korzystniej się przedstawia: wiadomości są należycie powiązane i utrwalone, a co najważniejsze — bardziej zrozumiałe i z potrzebami życia codziennego związane. Nie trzeba dowodzić, że nauczanie, oparte na przytoczonych zasadach, jest niezmiernie dla dzieci interesujące, nie posiada tej nudy beznadziejnej, jaka wieje jeszcze z naszego systemu pracy szkolnej.

V. Przy wymienionych i niewątpliwych zaletach nauczania łącznego jego stosowanie praktyczne nie jest tak łatwe, jakby

się napozór mogło wydawać. Jak wykazuje praktyka szkolna, najtrudniejszą rzeczą w tym systemie jest odpowiedni dobór zagadnień, które muszą spełniać równocześnie następujące warunki: a) uwzględniać psychikę dziecka; b) wiązać się ze środowiskiem społecznym; c) zgadzać się z programem nauczania; d) skupiać wiadomości z różnych przedmiotów; e) tworzyć logicznie powiązany całokształt wiadomości. Dobór tego rodzaju zagadnień zależy całkowicie od osobowości nauczyciela — jego przygotowania zawodowego, znajomości dziecka i środowiska, inicjatywy, pomysłowości i niesłabnącego zapału do pracy. Niełatwo jest znaleźć w gotowej formie materiał z różnych przedmiotów do każdego zagadnienia. Tutaj nauczyciel musi naprawdę tworzyć: układać opowiadania i czytanki, komponować wiersze i melodje do nich. Śmiało więc można powiedzieć, że *o s o b o w o ść n a u c z y c i e l a* jest najważniejszym czynnikiem, decydującym o powodzeniu i skuteczności łącznego nauczania. Nie dziwnego, że czynnik oficjalnie w Austrii, wprowadzając nowy system nauczania, przeprowadziły równocześnie reformę kształcenia nauczycieli szkół elementarnych.

Druga trudność dotyczy tygodniowego rozkładu zajęć. Realnie rzecz biorąc, musimy zgodzić się z tem, że przy omawianym systemie nie może być jakiegoś stałego planu lekcyjnego. Wszak tutaj nauczyciel, idąc do klasy, bardzo często sam niewie, jakie przedmioty, a tembardziej — w jakim porządku i w jakim czasie wypadnie mu w danym dniu traktować. Jednak w szkolnictwie austriackim istnieją tygodniowe plany zajęć — i zdaje się, że przy omawianym systemie powinny być one wszędzie stosowane. Choć rozkłady zajęć z naszego stanowiska będą fikcyjne, to jednak muszą one nauczycielowi stale przypominać, aby przy całej swobodzie, jaką posiada, w ciągu tygodnia, czy nawet w dłuższym okresie czasu, starał się przynajmniej w przybliżeniu poświęcać każdemu przedmiotowi tyle godzin, ile przypada z ogólnego rozkładu zajęć.

Z wymienioną ostatnio trudnością wiąże się obawa pewnej *j e d n o s t r o n n o ś c i* w nauczaniu. Nastawienie dzieci, co jest psychologicznie zupełnie zrozumiałe, idzie tutaj stale w kierunku przedmiotów artystyczno-technicznych. Znałe mi dzieci I-go oddziału wszystko chcą rysować, wycinać, modelować. Ledwie nauczycielka wiersz jakiś wygłosi, a już dzieci chcą go inscenizować, ilustrować, śpiewać! Gdyby więc nauczyciel zechciał iść stale po linii zainteresowań i propozycji dzieci, a do tego sam miałby predylekcję do przedmiotów artystycznych — to mógłby bardzo łatwo zaniedbać inne przedmioty, choćby naukę czytania, a zwłaszcza rachunków. Ciekawa rzecz, że nauczycielka, prowadząca wymieniony oddział pierwszy, pomimo całego respektu dla religii, nigdy niema czasu na naukę tego przedmiotu. Tutaj właśnie kryje się to niebezpieczeństwo — najczęściej mimowolnego zresztą — krzywdzenia pewnych przedmiotów i umiejętności na rzecz przedmiotów artystyczno-technicznych.

Przytoczone zastrzeżenie nasuwa się tembardziej, że obok łącznego traktowania przedmiotów na tle zagadnień o charakterze koncentrycznym, musimy również stosować odrębne jednostki lekcyjne. Odnosi się to przede wszystkim do religii, którą z nielicznymi tylko zagadnieniami, jak np. Zadzuszki — święto umarłych, Boże Narodzenie, Wielkanoc, Zielone Świątki, można łatwo powiązać, a pozatem musi być ona traktowana na oddzielnych lekcjach. Następnie, tego rodzaju lekcje muszą być często stosowane w nauczaniu takich przedmiotów, które zasadniczo traktowane są w związku z zagadnieniami. Ma to miejsce wtedy, gdy chodzi nam o zmechanizowanie pewnych umiejętności, jak np. opanowanie poprawnego pisania, zwłaszcza pod względem ortograficznym, albo wykonywanie działań arytmetycznych.

Wreszcie nasuwa się jeszcze nie tyle może zastrzeżenie, ile wątpliwość tego rodzaju: czy nauczanie łączne może być stosowane na każdym poziomie? W szkolnictwie austriackim już od kilku lat system ten jest stosowany tylko na poziomie pierwszych czterech oddziałów, natomiast w oddziałach wyższych stosuje się nadal system nauczania przedmiotowego. Czy nauczanie łączne będzie tam rozciągnięte i na oddziały wyższe, w tej chwili nic o tem nie słyhać. Nawroczyński, na przykład, stanowczo twierdzi, że na wyższym poziomie, gdzie nauczanie musi być bardziej systematyczne i gdzie jest większe różniczkowanie przedmiotowe, stosowanie łącznego nauczania jest niemożliwe. Zdaje się, że tego rodzaju stanowisko jest zupełnie słuszne.

Na zakończenie pozostaje jeszcze sprawa natury formalno-językowej, dotycząca nazwy omówionego systemu nauczania. Termin rodzimy „Gesamtunterricht“ nawet w słownictwie niemieckim stał się już wieloznaczny, a tembardziej w języku polskim niema on ustalonego odpowiednika. Nawroczyński używa terminu „nauczanie syntetyczne“, co może o tyle jest nieuzasadnione, że przecież synteza w nauczaniu występuje zarówno w metodzie projektów, jak i ośrodków zainteresowania. Zdaje się, że najbliższy znaczeniowo do niemieckiego będzie w języku naszym odpowiedni: „nauczanie łączne“. W związku z tem pozostaje jeszcze pytanie, czy nauczanie łączne jest systemem, planem, lub metodą? Że można to nazywać systemem lub planem nauczania, nie ulega żadnej wątpliwości, ale że równie dobrze można używać w danym wypadku określenia „metoda“, świadczy o tem choćby fakt stosowania tego określenia do ośrodków zainteresowania Decroly'ego i projektów. Zresztą kwestja nazwy nie odgrywa roli decydującej, byle zrozumienie istoty rzeczy odpowiadało rzeczywistości.

Tak więc podkreśliliśmy niektóre wątpliwości i zastrzeżenia, które pod adresem nauczania łącznego można podnieść. Rzecz prosta, że niezależnie od tego, co wyżej powiedzieliśmy, ciągle aktualne będzie jedno jeszcze zastrzeżenie natury ogólnej,

a mianowicie: nawet najlepsza metoda może okazać się złą, o ile będzie źle stosowana. Złe stosowanie metody ma miejsce wtedy, gdy opieramy się na bezrefleksyjnym naśladownictwie, jeżeli usiłujemy wprowadzić to, do czego brak nam odpowiednich warunków i środków, jeżeli wreszcie przeceniamy wartość tego, czego dokładnie nie znamy i co gdzieindziej może być dobre, ale w naszych warunkach może się okazać nawet szkodliwe. Jakże trafne i aktualne pod tym względem jest zdanie Zarzeckiego¹⁾: „Metody nie można nauczyć się z książki, nie można też jej pożyczyć; ona musi być wypracowana na miejscu, gdyż jednym z warunków dobrego nauczania jest przystosowanie się ściśle do rzeczywistości“.

Recenzje.

BERTRAND RUSSEL: O wychowaniu. Ze specjalnem uwzględnieniem wczesnego dzieciństwa. Tłumaczyła z oryginału angielskiego Dr Janina Mosiassonówna. Biblioteka dzieł pedagogicznych. Nr 29. Warszawa 1932, str. 258. — Nakładem „Naszej Księgarni“ Związku Naucz. Polskiego.

Filozof, zajmujący się pedagogiką jest zjawiskiem w dziejach nauki dość częstym. Rozwój dociekań filozoficznych pozostaje w ścisłej łączności z rozwojem koncepcyj pedagogicznych. Co więcej, twórcy nowych idei w dziedzinie filozofii są zarazem głosicielami nowych prądów w wychowaniu. Przykładem: Platon, Locke, Rousseau, Spencer. Pestalozzi był odbiciem w pedagogice tego przewrotu, którego w filozofii dokonał Kant. Froebel był echem Schellinga. Dziś pedagogikę uprawiają: twórca personalizmu Stern, neoidealista Spranger, filozof kultury Litt, pragmatysta Dewey. Nie jest to zresztą rzeczą przypadku, ani indywidualnego upodobania. Filozofja i pedagogika pozostaje ze sobą w pewnym, ścisłym związku wewnętrznym. Filozofja jest nauką o wartościach, ich sensie, składzie i prawach, a wartości te są właśnie celami wychowania. Pedagogika może więc być uważana za stosowaną filozofję. Zachodzi tu stosunek daleko idącej analogji, „każdej dziedzinie filozofji odpowiada osobny dział pedagogiki, w postaci jakgdyby części stosowanej: logice — teoria wychowania naukowego, etyce — teoria wychowania moralnego, estetyce — teoria wychowania artystycznego i t. d.“ (S. Hessen „Podstawy pedagogiki“, str. 26). Coprawda normy ustalone przez pedagogikę inne mają jeszcze źródła (psychologja, fizjologja, socjologja) wpływ atoli refleksji filozoficznej na rozważania pedagogiczne wydaje się dziś największy. Okoliczność ta jest

¹⁾ L. Zarzecki: Szkoła pracy. Wyd. M. Arcta.

oczywiście i dla Russela wystarczającą legitymacją do zabierania głosu w sprawach wychowania.

W filozofii jest Russel zwolennikiem krytycznego realizmu. Realizm krytyczny, zwany też neorealizmem, jest ostatnią i najnowsza próbą przewyciężenia przeciwieństwa idealizmu i fenomenalizmu, dwóch podstawowych kierunków myślenia filozoficznego, rozbijających całość istnienia na dwa odrębne światy, rzeczy i zjawisk. Realizm krytyczny wychodzi od faktów konkretnych, danych bezpośrednio. Przedmiotami spostrzeżeń są istności fizyczne, nie psychiczne, rzeczy, a nie stany umysłu. Nie zasklepia się jednak neorealizm w martwej rejestracji faktów i nie ogranicza do biernej ich obserwacji, ulega niekiedy metafizycznej potrzebie poznania świata przedmiotowego, nie wdając się atoli w bezpłodne spekulacje aprioryczne.

Owo trzeźwe liczenie się z empiryczną rzeczywistością świata zjawiskowego, ten zdrowy angielski rozsądek przebija też z kart książki Russela „O wychowaniu“. Dokładniejsze zestawienie ogólnych filozoficznych jego założeń i konkretnych wskazań pedagogicznych wykazałoby bezwątpienia, że wiele uwag Russela o wychowaniu jest tylko odbiciem jego stanowiska filozoficznego. Nie tu jednak miejsce na studia porównawcze. Chociaż zagadnienie mogłoby być wcale interesujące.

Neorealizm wychodzi od faktów. Podobnie i poglądy Russela w sprawach wychowania nie są jedynie dedukcją z ogólnych założeń filozoficznych. Większość wskazań opiera się na realnem doświadczeniu z własnej praktyki wychowawczej. Spostrzeżenia swe kontroluje Russel danymi z psychologii pedagogicznej i pedagogiki, przyczem orientację w zagadnieniach, wnikliwy krytycyzm, rozległość czytania w literaturze przedmiotu, wykazuje niekiedy w stopniu zastanawiającym.

Mimo to nie stworzył dzieła ściśle naukowego. Dobór zagadnień, sposób ich ujęcia, stosunek autora wobec problemów, rodzaj argumentacji, styl, wszystko to każe zaliczyć książkę raczej do publicystyki. Chwiejne są kryteria publicystyki, dlatego nietawo byłoby to wykazać, zresztą sprawa to nie tyle dowodu, ile wyczucia. Sam zresztą Russel przyznaje to pośrednio, mówiąc we wstępie: „To, co mam do powiedzenia, jest wynikiem trudności, przeżytych w związku z wychowaniem własnych dzieci; nie jest to zatem nic abstrakcyjnego, ani czysto teoretycznego i może, jak sądzę, pomóc innym rodzicom... do wyjaśnienia sobie własnego stanowiska“ (s. 9). Mamy więc do czynienia z rzeczą przeznaczoną nie dla fachowców, lecz dla szerszych sfer rodzicielskich.

Całość swych rozważań o wychowaniu podzielił Russel na trzy części: W pierwszej omawia „Ideale wychowawcze“, w drugiej „Kształcenie charakteru“, w trzeciej „Kształcenie umysłu“.

Zdaje sobie oczywiście sprawę, że traktowanie rozłączne kształcenia charakteru i kształcenia umysłu „nie jest rozróżnieniem ostatecznem“, albowiem „dziecko, które ma być nauczone, powinno posiadać pewne zalety charakteru; zaś z drugiej strony, do posiadania niektórych poważnych zalet potrzeba wiele wiedzy. Jednak dla ułatwienia dyskusji, nauczanie może być oddzielone od wychowania charakteru“ (s. 10).

Z pośród postulatów nowoczesnej teorii wychowania, porusza Russel głównie trzy kwestje: problem demokratyzacji kultury i wychowania, dylemat wykształcenia realistycznego i humanistycznego, oraz zagadnienie doniosłości pierwszych lat dzieciństwa dla kształtowania się charakteru moralnego. Aczkolwiek jest szczerym demokratą, nie wpada w niwelujący konformizm, nie dąży do „jakiegoś martwego poziomu jednostajności“, nie chce poświęcać postępu „dla mechanicznej równości“; proces demokratyzacji wychowania nie powinien niszczyć „wartościowych zdobyczy, związanych z istnieniem niesprawiedliwości społecznej“ (s. 15).

Z podobnym umiarem rozstrzyga Russel spór o kierunek wykształcenia realistycznego względnie humanistycznego. Jeśli prawdą jest, że „bez fizyki i fizjologii i psychologii nie możemy zbudować nowego świata, choć możemy zbudować go bez łaciny i greki, bez Dantego i Shakespear'a, bez Bacha i Mozarta“, to z drugiej strony nie można powiedzieć, że „elementy humanistyczne w wykształceniu są mniej ważne od elementów użytecznych. Dla pełnego rozwoju naszej wyobraźni jest rzeczą zasadniczej wagi, byśmy znali nieco wielkich dzieł literatury, nieco historii świata, nieco muzyki, malarstwa i architektury. A tylko przy pomocy wyobraźni człowiek osiąga świadomość, jakim świat być może; bez niego postęp stałby się mechaniczny i trywialny“ (s. 25).

Mówiąc o doniosłości pierwszych lat dzieciństwa na kształtowanie charakteru moralnego, przyjmuje Russel stanowisko pedagogicznego optymizmu. Dziecko, wyposażone w neutralne etycznie odruchy i instynkty, jest „materjałem zarówno na dobrego obywatela, jak na kryminalistę“ (s. 32). Wychowanie jest pobudzeniem do samorozwoju. Wszystko to jest zgodne z dzisiejszym stanem nauki o wychowaniu i dowodzi dobrej orientacji w zagadnieniach pedagogiki teoretycznej. Dobór jednak poruszonych zagadnień jest najzupełniej dowolny.

Konstrukcję pojęcia celu wychowania usiłuje Russel uzyskać drogą opisową. Poddaje tedy analizie niektóre istniejące systemy wychowawcze (Chin, Japonji, Jezuitów, narodów anglosaskich), by je w rezultacie odrzucić „nie zważając zupełnie na względy praktyczne, ani na metody wychowawcze“ i poszukiwać go na drodze spekulacji apriorycznej. Stanawszy zdecydowanie na gruncie pedagogiki indywidualistycznej stwierdza, że wychowanie traktować należy nie „jako środek do celu, ale

jako cel sam w sobie“, a więc, że celem wychowania jest wytworzenie moralnego charakteru. Stanowisko swe w tym względzie wyraża Russel z właściwą sobie dosadnością: „Nauczyciel winien kochać swe dzieci bardziej, niż swe państwo lub swój kościół, inaczej nie jest on idealnym nauczycielem“ (s. 45). Ostatecznie więc nie nowego. Co więcej, rozpatrując właściwości, będące podstawą idealnego charakteru (żywołność, odwaga, wrażliwość, inteligencja), modyfikuje jedynie koncepcję Kerschesteinera, który jako główne zadatki charakteru przyjmuje: siłę woli, jasność sądu, subtelność i wzruszalność. (Por. Charakter, s. 74). Pozatem mylnie, bo zbyt intelektualistycznie definiuje inteligencję, określając ją, jako „posiadanie wiedzy, jak i zdolność do jej przyswajania“ (s. 57). A w rzeczywistości inteligencja jest ogólną zdolnością świadomego nastawiania myślenia na nowe wymagania, jest duchowem przystosowaniem się do nowych warunków i zadań życia; przejawia się zaś w formie: reaktywnej i samorzutnej, obiektywnej i subiektywnej, analitycznej i syntetycznej, teoretycznej i praktycznej. (W. Stern: Inteligencja... str. 19—31). Niewiadomo też, na jakich wartościach kulturalnych zamierza Russel rozwinąć swój idealny charakter. Bezceremonjalnie odrzuca bowiem „wszystkie rodzaje systemów intelektualnych: chrystjanizm, socjalizm, patryjotyzm i t. d.“ mówiąc z ironją, że „gotowe są, jak przytulki dla sierót, ofiarować nam schronienie w zamian za wyrzeczenie się wolności“ (s. 61). Podkreślane przezeń na każdym kroku idee wolnomyślności, internacjonalizmu i pacyfizmu, aczkolwiek w zasadzie słuszne, swą abstrakcyjnością zbyt odbiegają od przyjętych w wychowaniu wartości kulturalnych, które przez wyzwolenie z nich mocy kształcącej zamieniają się na dobra wychowawcze, by można rozsądne żywić nadzieje, że staną się „kluczem do wrót nowego świata“.

W części drugiej swej książki mówi Russel o kształceniu charakteru. Rozważań nie ujmuje jednak w całość systematyczną, podaje raczej luźne uwagi, zawsze nader zresztą trafne, niekiedy wręcz głębokie. Mówi zatem o niektórych czynnikach wychowania (instynkty zabawy, konstrukcyjne, posiadania), środkach wychowania (kara), środowisko wychowawcze (rówieśnicy), a nawet powraca jeszcze do wychowawczych ideałów (prawda, miłość i współczucie). W założeniach teoretycznych opiera się na najnowszych zdobyczach nauki; znaczenie zabawy opiera na biologicznej teorii Groosa, od Sterna przejmując świetną analizę strachu, w kwestji kar przyjmuje nawskróś nowoczesną metodykę karności Montessori. Podobną nowoczesnością tchnie też rozdział o wychowaniu płciowem. Zastrzeżenia tylko budzić musi pogląd, że kształcenie charakteru „powinno być głównie sprawą lat wcześniejszych... i być już prawie na ukończeniu, gdy dziecko ma lat sześć“ (str. 193). Wtedy też ma kończyć się wychowanie moralne. Stanowisko to jest

zupełnie dowolnem przypuszczeniem, któremu rzeczywistość przeczy na całej linii.

Część III-cia p. t.: „Kształcenie umysłu“, zawiera szereg uwag z zakresu organizacji szkolnictwa (szkoły otwarte i internaty), programów szkolnych (program szkolny do lat czternaście), dydaktyki nauczania (zasady ogólne, uniwersytet).

Mówiąc o celu nauczania popelnia Russel pewną sprzeczność. Poprzednio (str. 10) z naciskiem podkreślił łączność wychowania moralnego charakteru i wychowania w dziedzinie wiedzy, tutaj zaznacza, że „wiedza powinna być udzielana dla celów o charakterze intelektualnym, a nie dla poparcia jakiegś konkluzji moralnej lub politycznej“ (s. 194). Dlatego „zadaniem mojem byłoby nauczyć myśleć, nie zaś uczyć poglądów ortodoksyjnych, lub heretykich. Bezwzględnie nigdy nie poświęcałbym intelektu dla urojonych interesów moralności“ (st. 320). Celem nauczania jest kultywowanie ducha naukowego. Czyżby Russel zamierzał wychowywać samych naukowców?

Tak przedstawia się w pobieżnem ujęciu zawartość książki Russela „O wychowaniu“. Ponieważ, jak wykazano, jest to rzecz raczej publicystyczna, nie można przykładać do niej miary bezwzględnie naukowej ścisłości, ani czynić autorowi zarzutu, że pominął to i owo, tu i ówdzie coś sobie uprościł, czegoś nie docenił, gdzieś tam wykroczył przeciwko naukowemu obiektywizmowi, gdzieś tam przyjął zaś bez dowodu, na wiarę. Mimo to całość jest nadzwyczaj ciekawą, przedstawioną tak interesująco, tyle zawiera trafnych uwag, że rzecz czyta się z prawdziwą przyjemnością, a niekiedy z niemalą korzyścią. Zainteresowanie czytelnika podtrzymują liczne, dowcipne przeważnie, aforyzmy. Np. „Idealizowanie polega na wieszaniu nadziei na jakimś kółku, ale kółek tłumaczy się względami dogodności i niema nic wspólnego z charakterem nadziei“.

Sam zresztą Russel jest osobistością niezmiernie ciekawą. Z zawodu profesor uniwersytetu w Cambridge, z wykształcenia matematyk i fizyk, z upodobań filozof, z zainteresowań społecznych, z uzdolnień publicysta, z przekonań skrajny wolnomysliciel. Umysłowością swą przypomina nieco typ psychiczny A. Brücknera; ta sama rozległość zainteresowań, ta sama dbałość o formę literacką i tensam... temperament. Mimo rozległości zainteresowań, w każdej z wymienionych dziedzin ma Russel w swym dorobku naukowym prace, o znaczeniu niekiedy podstawowem. Publiczności polskiej znany jest jako autor sensacyjnej publikacji popularnej p. t. Małżeństwo i moralność.

Na zakończenie jedna jeszcze uwaga pod adresem Biblioteki dzieł pedagogicznych. W podanym na okładce spisie książek pedagogicznych dla rodziców i opiekunów, widnieją niektóre prace ściśle naukowe, wymagające pewnego, gruntownego niekiedy, przygotowania naukowego z dziedziny filozofji, psychologii, względnie pedagogiki. Prac takich nie można

zalecać szerszym kołom nefachowców. Zamiast bowiem zachęcić do studiów pedagogicznych, swą nieprzystępnością mogą od nich raczej odstręczyć. W szczególności idzie tu o rzeczy Kerschensteinera, a zwłaszcza Hessena.

Dr Mirosław Sekreta.

„NAUKA POLSKA“, jej potrzeby, organizacja i rozwój. — W pięćdziesięciolecie Kasy imienia Mianowskiego 1881—1931. Tom XV. Wydawnictwo Kasy im. Mianowskiego, Warszawa, 1932, str. 449.

XV-ty tom „Nauki Polskiej“ ma dwojaki charakter: z jednej strony zawarł cały szereg rozpraw i artykułów o rozwoju i potrzebach badań naukowych we współczesnej Polsce, z drugiej przyniósł dwie cenne prace historyczne w związku z pięćdziesięcioleciem pracy Kasy im. Mianowskiego.

Do pierwszego działu należą: „Materiały do badania psychologii twórczości naukowej“, artykuł Tadeusza Makowieckiego „W sprawie ustalenia programu badań w dziedzinie kultury“, w którym na specjalną uwagę zasługuje postulat utworzenia katedr historii kultury w uniwersytetach, „O potrzebach fizyki technicznej“ pisze Czesław Raczynski, „O rozwoju i potrzebach papyrologii“ informuje Jerzy Manteuffel, „Główne zagadnienia, dotyczące bibliotek państwowych w Polsce“ analizuje dokładnie Kazimierz Dobrowolski, „Kilka uwag o potrzebie, zadaniach i organizacji przyszłego Instytutu Słowiańskiego w Polsce“ podaje Henryk Batowski. Kronika polska, zagraniczna i recenzje zamykają ten zwykły dział „Nauki Polskiej“.

Ale ton właściwy nadają tomowi XV dwie rozprawy, związane z jubileuszem Kasy im. Mianowskiego: prof. Franciszka Bujaka „Rzecz o rozwoju nauki polskiej w latach 1800 — 1880“ i dra Zygmunta Szweykowski „Zarys historii Kasy im. Mianowskiego“. Obie prace, wchodząc na teren prawie nietykany historii nauki XIX wieku, są wartościowym nader dorobkiem dla historii umysłowości i kultury XIX wieku.

Prof. Franciszek Bujak zaczyna od omówienia warunków polityczno-społecznych rozwoju nauki z początkiem XIX wieku, od analizy prądów umysłowych i ich wpływu na rozwój nauki (racjonalizm i romantyzm), poczem przechodzi do charakterystyki „zasadniczego kierunku myśli naukowej“. „Naczelnym zadaniem pracy naukowej w Polsce było zbieranie i ratowanie od zagłady pamiątek przeszłości historycznej, tudzież pieśni i muzyki ludowej“ (str. 206). To hasło staje się dewizą Muzeum Narodowego w Rapperswyłu, Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Lwowie, Muzeum im. Czartoryskich w Krakowie, Biblioteki Ordynacji Krasieńskich w Warszawie, Biblioteki Zamoyskich w Warszawie, Biblioteki Edwarda Raczynskiego w Poznaniu, Biblioteki Baworowskich we Lwowie, oraz fun-

dacji Narodowej Zamoyskich w Kórniku, której główne zbiory zgromadził Tytus Działyński. Wymienione tu nazwiska mówią o dalszym rysie pracy naukowej XIX wieku, o opiece rozciąganej przez arystokrację. Rozprawa prof. Bujaka jest też ciekawym przyczynkiem dla historii mecenatu kulturalnego arystokracji. Opieka ta trwa do „ósmego dzieściolecia XIX wieku, potem szybko słabnie, a w XX wieku prawie zupełnie zanika“. W tym czasie „zaczyna się ofiarność warstwy mieszczańskiej“ (str. 216). Ciekawe bardzo są rozważania autora o charakterze ogólnym pracy naukowej polskiej, o różnicach pomiędzy uczonymi o nazwiskach polskich, a uczonymi o nazwiskach niemieckich, o wpływie uniwersytetów i politechnik niemieckich na rozwój nauki polskiej. W dziejach nauki w Polsce od 1800 do 1880 wyróżnia trzy okresy: I-szy 1800 — 1830, II-gi 1831 — 1864, III-ci 1864 — 1880. Okres pierwszy ma warunki dość pomyślne (rozwój uniwersytetów, ofiarność społeczeństwa); na czoło pracy wysuwa się tu Towarzystwo Przyjaciół Nauk w Warszawie ¹⁾ i Towarzystwo Naukowe Krakowskie. W drugim okresie warunki życia polityczno-społecznego kształtują się nad wyraz niepomyślnie: „najwięcej żywotności okazuje w tym czasie nauka w Poznańskim, więcej może niż w Krakowie i Lwowie, choć one posiadają w uniwersytetach, Towarzystwie Naukowym Krakowskim i Ossolineum Lwowskim podstawy, których brak Poznaniowi“ (str. 227). W innej formie nieco przejawia się naukowa praca emigracji. Okresem wielkich zmian w rozwoju nauki polskiej jest okres trzeci. Przemiana struktury gospodarczej w Królestwie wysuwa warstwę mieszczańską, zaś pozytywizm za sztandarowe hasło bierze rozwój nauki, równocześnie autonomia Galicji, spolszczenie uniwersytetów pomyślnie oddziaływują na rozwój nauki. Na czoło instytucji naukowych wysuwa się Krakowskie Towarzystwo Naukowe, przekształcone na Akademię Umiejętności. Obok tej najpoważniejszej i najbardziej wielostronnej w swej pracy naukowej organizacji powstaje cały szereg fachowych, specjalnych towarzystw naukowych. W Królestwie nowy okres pracy naukowej zaczyna się z działalnością Szkoły Głównej.

Z atmosfery Szkoły Głównej wyjdzie też Kasa im. Mianowskiego. W jej dzieje wprowadza obszerna, (przeszło 200 stron), na materiale źródłowym oparta praca dra Zygmunta Szwejkowskiego. Jest to gruntowny, doskonały obraz wysiłków generacji pozytywistycznej na terenie pracy naukowej. W działalności Kasy im. Mianowskiego wyróżnia autor cztery okresy: „pierwszy obejmuje czasy pozytywizmu i trwa od 1881 do 1890 roku, drugi zaczyna się od chwili, gdy na widowni pracy społecznej pojawia się młode pokolenie i kończy się w roku 1905,

¹⁾ Pięknym holdem dla jego roli kulturalnej jest znakomita rzecz Wacława Berenta „Wywłaszczenie Muz“.

roku, który zmieniwszy nieco polityczne warunki Królestwa, dał zupełnie nowe możliwości pracy naukowej; trzeci okres, dzielący się na dwa podokresy (do r. 1914 i czasy wojny), kończy się w r. 1918. Tu też właściwie jest kres dotychczasowej historii Kasy i zaczyna się nowa epoka jej istnienia, która trwa do dziś" (str. 3). Powołana do życia przez wychowanków Szkoły Głównej, istotnych twórców pozytywizmu warszawskiego, miała być Kasa trwałem uczczeniem pamięci rektora Szkoły Głównej Józefa Mianowskiego, a zarazem kontynuować tradycję Szkoły Głównej przez szerzenie w społeczeństwie zrozumienia dla wartości nauki, a przede wszystkim przez wydatną opiekę materialną nad rozwijającymi się badaniami naukowymi. Licząc się z trudnościami ze strony rządu rosyjskiego, Kasa w pierwszych fazach swej działalności zakreślała sobie wąskie ramy, chciała być „towarzystwem pomocy naukowej, które miałyoby na celu dawanie zasiłków materialnych zarówno studjującym, jak i samodzielnyim pracownikom naukowym" (str. 10). Pierwszy Komitet tworzyli: Tytus Chałubiński, Piotr Chmielowski, Karol Deike, Konrad Dobrski, Mściśław Godlewski, Władysław Holewiński, Stanisław Kronenberg, Jakób Natanson, Henryk Sienkiewicz, Franciszek Śliwicki, Henryk Struve i Filip Sulimierski. Kasa zyskiwała powoli materialne i moralne poparcie kraju. Żeby w skrócie bodaj najbardziej ogólnikowym przejść główne zasługi Kasy w wydawaniu prac naukowych z humanistyki: z zakresu filozofii z zapomogi Kasy wychodziły prace Edwarda Abramowskiego, Władysława Biegańskiego, Adama Mahrburga, tłumaczenia Kanta, Bergsona, Jamesa, wydawnictwo „Przeglądu Filozoficznego" pod redakcją Władysława Weryhy, — z historii: „Monografie w zakresie dziejów nowożytnych" pod redakcją Szymona Askenazego; dalej prace Władysława Konopczyńskiego, Jana Kucharzewskiego, Aleksandra Kraushara, Teodora Wierzbowskiego; — z językoznawstwa prace J. Baudouina de Courtenay, A. Kryńskiego, A. Krasnowolskiego „Prace filologiczne", „Słownik języka polskiego": — z literatury Księga przysłów Samuela Adelberga, prace Gabrijela Korbuta. Biblioteka zapomnianych poetów i prozaików polskich XVI-go do XVIII-go wieku pod redakcją Teodora Wierzbowskiego; z sztuki prace Władysława Matlakowskiego; — z etnografii Stanisława Ciszewskiego, Zygmunta Głogera, Oskara Kolberga. „Wisła" pod redakcją Jana Karłowicza. Może jeszcze bardziej bogato przedstawiał się dział wydawnictw z zakresu nauk matematyczno-przyrodniczych. Na specjalną uwagę zasługuje wydawnictwo „Poradnika dla samouków", podjęte w r. 1897 z inicjatywy Stanisława Michalskiego. „Wydawnictwo „Poradnika", jak słusznie stwierdza Szweykowski — było wyrazem głębokich demokratycznych tendencji epoki, która wiedzę chciała udostępnić wszystkim, pragnącym jej, niezależnie od stanowiska społecznego. Wydawnictwo „Poradnika" miało zastąpić jakgdy-

by uczelnie, kursa dokształcające i wolny uniwersytet, dając jednocześnie samoukowi to wszystko, co mógłby on uzyskać w innych warunkach przez uczęszczanie na wykłady i pracę w seminarjach" (str. 77).

Na tem miejscu warto specjalną uwagę poświęcić działalności Kasy na polu pedagogiki. Kasa w początkach popiera wydawnictwo „Rocznika Pedagogicznego“ pod redakcją Samuela Dicksteina, udziela zapomogi Henrykowi Wernicowi, przyczem większość wsparć dotyczy psychologii. Do Kasy zwracają się o pomoc Julian Ochrowicz, Jan Władysław Dawid i Adam Mahrburg. Mimo, że Komitet wobec nowych kierunków psychologicznych zajmuje postawę pełną rezerwy, jednak wsparć nie odmawia. Bardzo interesujące są tu informacje Szwejkowskiego o stosunku Struvego do Dawida. Struve referował podanie Dawida. „Struve popiera i to gorąco nieraz popiera z zasady młodych, choćby działalność ich poprzednia oraz kierunek reprezentowany był mu niemiły; postać Struvego, jako członka Komitetu, a później dwukrotnego prezesa Kasy, urasta w naszych oczach, nabierając rzetelnych wartości. Wspomniany referat nie ukrywa bynajmniej niechęci Struvego do pozytywizmu. „Pisma pana Dawida — pisze Struve — nie świadczą wprawdzie ani o szerszem ani o głębszem pojęciu filozoficznych podstaw psychologii i pedagogiki, ale wykazują wogóle żywą działalność umysłu i przekraczają pod niejednym względem szczypty zakres rutynicznych poglądów warszawskiego pozytywizmu, pod sztandar którego p. Dawid się zaciągnął. Jego prace nie są wolne od licznych objawów, które Jędrzej Śniadecki niegdyś nader trafnie nazwał „romansami doświadczenia“, a polegające na uogólnieniu przedwczesnem niewielu i niegruntownie obserwowanych faktów, na dogmatycznym wygłaszaniu tak zwanych praw, dzięki przemilczeniu o całych szeregach faktów przeciwnych“. A jednak mimo to stwierdza, że: „Według mego zdania podanie jego zasługuje na uwzględnienie. Co więcej, sądzę, że właśnie gruntowne studia pod kierunkiem Wundta, łączącego wymagania empirycznej metody z głębszemi filozoficznemi poglądami na świat, najskuteczniej podziałają na wyrobienie niezaprzeczonych zdolności p. Dawida i na rozszerzenie jego umysłowego widnokręgu“ (str. 63—64). Przytoczony cytat z pracy Szwejkowskiego jest niezmiennie znamienny dla charakterystyki warunków rozwoju pedagogiki w dobie pozytywistycznej. W latach późniejszych Kasa wspiera wydawnictwa Teodora Wierzbowskiego z zakresu historii wychowania: materiały do historii Komisji Edukacji Narodowej (raporty szkół wydziałowych i podwydziałowych, parafjalnych, wizytatorów, protokoły posiedzeń Komisji rozdawniczej, Towarzystwa do ksiąg elementarnych i Komisji Eduk. Nar.). W latach: 1890 — 1900 słabnie nieco pomoc Kasy, w tym czasie z zapo-

mogi Kasy wychodzi praca Anieli Szyćówny „Rozwój pojęciowy dziecka w okresie lat 6 — 12“.

Z początku XX wieku występuje tendencja odrobienia nie-doborów z epoki poprzedniej przez przyswojenie wyników badań obcych, Kasa, idąc na rękę tej tendencji, łoży na tłumaczenia: Fr. Queyrata „Logika dziecka i jej kształcenie“, (tłum. K. Król i J. Moszczeńska) G. Stanley Halla „Znaczenie studjów nad dziećmi“ i Fr. Tracy'ego „Wiek dziecięcy“ (obie tłum. K. Król), T. Hellera „Pedagogika lecznicza“ (tłum. Wł. Chodecki). Z zapomogi Kasy wychodzi praca Karbowiaka „Polskie czasopisma pedagogiczne“, częściowo czasopismo „Reforma Szkolna“, wydawane w Krakowie pod red. Adama Szymańskiego. Natomiast opierając się na referacie Chlebowskiego odmówiła Kasa pomocy czasopismom: „Wychowaniu w domu i w szkole“ oraz „Nowym Torom“, uzasadniając odmowę niskim poziomem tych czasopism. Natomiast chętnie przychodziła Kasa z pomocą kandydatom na studia pedagogiczne zagranicą. Opiekuje się też pracami z poszczególnych metodyk nauczania (B. Dyakowskiego „Zarys metodyki elementarnego kursu historii naturalnej“). Popiera też Kasa prace Józefy Joteyko i jej uczniów. Pod egidą Kasy wychodzą też prace psychologiczne Edwarda Abramowskiego. Poza tem w „Poradniku dla samouków“ (serja I, cz. IV) poświęcono sporo miejsca problemom pedagogicznym w opracowaniu L. Krzywickiego, A. Mahrburga, S. Karpowicza, A. Szyć, P. Chmielowskiego, St. Michalskiego, K. Krzeczковского.

Przytoczyłem tu kilka szczegółów informacyjnych, dotyczących opieki Kasy nad rozwojem nauk pedagogicznych, które wydobyła gruntowna praca dra Z. Szweykowskiego. Szczegóły te stanowią materiał bardzo ciekawy dla historii wychowania w XIX wieku. W źródłowej, obszernej monografii dra Szweykowskiego historia każdego działu nauki znajdzie sporo dla siebie materiału, niekiedy materiału wprost pierwszorzędnej wagi (by choćby tylko przykładowo z dziedziny polonistyki wymienić interesujące uwagi o Stanisławie Brzozowskim). Pracę Szweykowskiego, będącą znakomitą rozdziałem z historii kultury XIX-go wieku, cechuje wysoki stopień obiektywizmu: nie ma ona cech kadzidel jubileuszowych, nie ukrywa bynajmniej ujemnych rysów działalności Kasy, podkreślając niekiedy jej zbyt ni konserwatywizm i nieufność wobec młodszej generacji pozytywistycznej. Ale właśnie na tle obiektywizmu historia tej instytucji wychodzi wielkość Kasy. Kasa im. Mianowskiego. — jak słusznie stwierdza we wstępie (str. 2) Z. Szweykowski, „która była jedyną w Królestwie po r. 1863 orędowniczką nauki, która skupiła w sobie najwyższe ambicje ówczesnego społeczeństwa, która wydatkowała z funduszy publicznych miliony złotych na studia i wydała zgórą tysiąc tomów prac naukowych — dostatecznie legitymuje swoją wartość“.

Przegląd francuskiej prasy pedagogicznej.

Reforma wychowania w Niemczech.

Dużo się mówi w pedagogicznej prasie francuskiej nie tyle już o reformie wychowania w Niemczech, ile o istotnej rewolucji, dokonanej na tem polu. Ostatnio zamieścili czasopisma takie jak „Revue Universitaire”, „Enseignement Public”, „Education” i inne szereg artykułów wskazujących, że nauczycielstwo francuskie interesuje się żywo tem wszystkim, co się w Niemczech dzieje.

Najcharakterystyczniejszym ze wszystkich jest artykuł p. *Elżbiety Huguenin* w numerze styczniowym „Education”. Dziesięciolecie wysiłków pedagogicznych, przedewszystkiem osób prywatnych, nie zaś państwa, zmieniło do gruntu fizjonomję szkoły niemieckiej, która przed 1919 r. miała za zadanie przygotować młodzież do zawojowania i ujarzmienia całego świata, ale od r. 1919 realizuje, zdaniem autorki, program pokojowej współpracy między narodami. Autorka przechodzi kolejno najważniejsze wysiłki pedagogiczne najcelniejszych pedagogów przedwojennych i obecnych. Przedewszystkiem uderza ją genialna koncepcja „Landerziehungsheim'ów”, szkół położonych na wsi, wśród zieleni, które przypominają jej najlepsze szkoły z epoki Reformacji.

Jeszcze w r. 1910 stworzył *Lietz* trzy szkoły wiejskie, mające za zadanie realizowanie trzech programów: niższego, średniego i wyższego, a to w *Illsenburgu*, *Haubinda* i *Biebersteinie*. Program tej szkoły odbiegał znacznie od powszechnie „przyjętych programów w szkołach państwowych”. Ideą przewodnią tych szkół było realizowanie programu kultury współczesnej przez zaznajomienie uczniów z kulturą niemiecką, francuską i angielską. *Lietz* nie był zwolennikiem demokracji. Jego szkoły były właściwie małemi państwami patriarchalnemi, w których każdemu uczniowi przypadała inna funkcja do spełnienia. Metody pracy w tych szkołach oparł na współpracy i aktywności uczniów. Bogata młodzież, która uczęszczała do tych szkół, kształciła się w zwalczaniu alkoholizmu, syndykalizmu i mamonizmu. Ideałem uczniów był *Parsival*, rycerz bez skazy.

Poczynania *Lietz'a* miały oddźwięk w społeczeństwie mieszczańskiem. Młodzież miejska wysunęła hasło powrotu do natury. „*Wander Vögel*” zwrócili uwagę na życie ludowe, pieśni, zwyczaje i obyczaje wiejskie. Jeden z nauczycieli „Landerziehungsheim'ów” p. *Gustaw Wyneken*, skoordynował dążenia *Lietza* z dążeniami młodzieży miejskiej, stawiając jej do realizacji ideę stworzenia nowej kultury młodzieżowej. Jugendkultur. Pragnął on, aby młodzież sama wypowiedziała się w sprawie reformy szkolnej i aby jej głos stał się ważki. W szeregu pism jak np. „*Schule und Jugendkultur*”, „*Der Kampf um die Jugend*”, „*Der Gedankenkreis der Schulgemeinde*” itd., wypowiedział się przeciwko współczesnej szkole, krytykując ją gwałtownie za jej metody wychowawcze. Ta sama krytyka stosowana była również i przeciw rodzinie. „Szkoła — wedle Wynekena — jest instrumentem, mającym za zadanie ujarzmić dzieci. Dom przyczynia się tylko do zniewieścienia — co jest przeciwne wychowaniu”.

W rozumieniu Wynekena winna szkoła wiązać się z życiem, w ten sposób, że wypełnia pewne funkcje społeczne życia codziennego. „Freie Schulgemeinde” nie stara się o realizację instytucji demokratycznych i samorządowych w szkole, lecz o przygotowanie dziecka do brania udziału w życiu tak, aby działało samodzielnie i było odpowiedzialne za swe czyny. Najważniejszym etapem w realizacji tego programu było ustalenie stosunku ucznia do nauczyciela. Nauczyciel stał się w tej szkole starszym przyjacielem, przewodnikiem.

Wyneken był jednak zbyt despotyczny zarówno w stosunku do swoich uczniów jak i nauczycieli, to też już w 1910 r. urządził Paul Geheeb secesję z Wickersdorfu i otworzył swoją własną szkołę w Odenwald. Metody wychowawcze, stosowane w szkole w Odenwald, stały się podstawą późniejszych reform, które obecnie odbywają zwycięski pochód po całym terytorjum Niemiec. Najważniejsze zasady tych metod są następujące:

- 1) Uczniowie nie piją alkoholu, nie palą. Praca ręczna, sporty i gimnastyka mają pierwszorzędne znaczenie. Sposób życia młodzieży zbliżony najbardziej do życia wieśniaka pod względem pokarmów i zatrudnienia.
- 2) Wychowanie jest bezwzględnie indywidualizujące.
- 3) Wychowanie zdąża do formowania charakteru.
- 4) Nauczanie wychodzi od samodzielnych zainteresowań uczniów i oparte jest na jego osobistej, samodzielnej pracy.
- 5) Życie w gromadzie opiera się na odpowiedzialności i współpracy.
- 6) Celem nauczania i wychowania jest zdobycie dóbr duchowych i kultury serca. Przygotowanie do zdolności i chęci poświęcenia dla państwa i nauki oraz szacunek dla sztuki i religii.
- 7) Szkoła dąży do uszlachetnienia form zewnętrznych współżycia. Koe-dukacja ma na celu przyzwyczajanie do współżycia obu płci.
- 8) Zasadą nauczania jest koncentracja. Uczeń studjuje najwyżej dwa lub trzy przedmioty równocześnie.

Zarówno „Landerziehungsheime” jak i „Odenwaldschule”, wpłynęły zasadniczo na idee twórców nowej szkoły niemieckiej, realizowanej przez rząd pruski, której najważniejsze wytyczne znaleźć można w sławnych już dzisiaj „Richtlinien”. Profesor uniwersytetu Jenajskiego p. Paulsen, uważa, że szkoła ma dwojaki cel:

- 1) Nauczyć dzieci sztuki życia, skąd nazwa „wspólnota życia” (Lebensgemeinschaft) nadana szkołom, zmierzającym do realizacji reformy.
- 2) Nauczyć dzieci pracować, skąd druga nazwa „wspólnota pracy” (Arbeitsgemeinschaft).

Kładąc nacisk na konieczność nauki życia, reformatorzy mają na widoku:

- a) Moralność indywidualną, w którą uzbrajano dotychczas dziecko, niewystarczającą do rozwiązania problemów, stawianych jednostce przez stosunki z innymi ludźmi. Niezbędne jest więc nauczanie, od najmłodszego wieku moralności społecznej.
- b) Nauczanie życia nie może być teoretyczne, jak dotychczas sądzono. Życie jest sztuką. Tylko przez praktykę i ćwiczenia codzienne można dojść do czegoś.

W sprawach nauczania, dotychczasowa szkoła popełniała dwa grube błędy:

1) ograniczała się ona do rejestrowania wiadomości (Lernschule).

2) mieszała pojęcie prawdziwej kultury z wiedzą encyklopedyczną.

Reformatorzy uznają, że:

1) ważniejszym jest dla istoty ludzkiej coś realizować, aniżeli coś wiedzieć.

2) Pasywność i receptywność szkoły książkowej winna ustąpić miejsca aktywności.

Obecna reforma stara się rzucić most ponad przepaścią, która rozdziela szkołę średnią od szkoły powszechnej i znieść wszelkie pozory kastowości. Ideałem ruchu reformatorskiego, zainicjowanego przez *Lietza*, *Wynekena*, *Geheeba*, *Langermanna*, *Bertolda Otto* (w Berlinie-Lichterfelde), *E. Düringa* (w Steinmühle) itd. zdążyła do formowania nowego człowieka, potrzebnego naszej epoce, twórcy nowych wartości kulturalnych, do których zmierzają narody od chwili wojny, człowieka ideału, któryby jednak tkwił korzeniami w życiu realnym i był szczery w stosunku do innych ludzi, innych narodów, zdolnego do rozwiązywania trudności, wynikających z życia społecznego i do tworzenia nowych syntez. Od 1921 r. nowy ruch reformatorski nawiązał ścisły kontakt z „New Education Fellowship”, a prof. *Thomas Aleksander* z Columbia University wskazał Niemcom nowe drogi, które od lat kroczy szkolnictwo amerykańskie.

Edmund Semil.

Prenumerata roczna . . .	10— zł.		Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego” w Krakowie.
Dla człon. Zw. P. N. S. P.	8— zł.		Rynek Główny L. 29. II. piętro.
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.

Wydawca w imieniu Związku Nauczycielstwa Polskiego:

Władysław Sieńko.

Redaktor odpowiedzialny: **Henryk Schlenker.**

Administracja: Kraków, Rynek Główny L. 29. — Telefon Nr. 133-60.

Zakłady Graficzne „Styl”, Kraków, Krupnicza 6, Telef. 111-02,
pod zarządem Michała Twardosza.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POŚWIĘCONE NOWYM PRĄDOM

W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO

ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Naczelny Redaktor: **Dr HENRYK ROWID**

Kraków, ulica Lelewela L. 6. -

CZESŁAW JASTRZĘBIEC-KOZŁOWSKI

Hoene-Wrońskiego Filozofja Pedagogji.

I. Istota i zadania pedagogji.

Sprawa problemu wychowania, prywatnego i publicznego, pozostaje nierozwiązana do dzisiaj. Co więcej, sam ten problemat nie jest jeszcze ustalony dydaktycznie... Z tej to właśnie nieokreśloności dydaktycznej pedagogji pochodzą i opinie różne o wychowaniu, często bardziej niemoralne niż śmieszne, i niezliczone te metody pedagogiczne, równie niebezpieczne, jak głupie i niedorzeczne. Tak tedy, co się tyczy wychowania prywatnego, rodzice, nie domyślając się odpowiedzialności, jaką biorą na się, ustalają dzisiaj prawie ogólnie, ze światłami swemi niedostatecznymi, sposób wychowania swych dzieci. Popołniają oni przez to prawdziwe zabójstwo umysłowe... Tak samo, co się tyczy wychowania publicznego, rządy, przestępując prawo, jakie do nich należy, wyrokują dzisiaj zwierzchniczo, w ciasnych swych widokach, o trybie wychowania narodowego. Czynią one przez to prawdziwy zamach na ludzkość, zwłaszcza gdy urządzają tryb ten wychowania według interesów osobistych, albo nawet rzekomych racji państwowych, wrogich prawom innych narodów... Do naszego przedmiotu należy określenie dydaktyczne i ściśle zasad filozoficznych, na których spoczywa rozwój historyczny pedagogji; słowem, filozofja pedagogji...

Stan obecny pedagogji, uważany jako nauka, zawiera się istotnie w luźności logicznej, w nieokreśloności... pochodzącej stąd, że w pedagogji współczesnej, wychowanie prywatne czy

publiczne, niema jeszcze innego przeznaczenia dydaktycznego, jak przeznaczenie rozwoju w człowieku zespołu władz jego, fizycznych i hiperfizycznych. Tak więc, do dzisiaj, wychowanie niema jeszcze żadnego celu obiektywnego, żadnego kresu absolutnego, któryby mógł wyznaczyć człowiekowi jaki bądź kierunek; i tu oto głównie niedoskonałość obecna pedagogii. W rzeczy samej, rozwój władz ludzkich, na którym zatrzymuje się dzisiaj wychowanie, jest tylko celem subiektywnym, albo raczej jest tylko środkiem do celu nieznanego; bowiem oświata moralna i religijna, jaką pedagogia współczesna czerpie w filozofji, i jaką wprowadza do wychowania, by dopełnić rozwój władz ludzkich, dając im takie przeznaczenie, nie wystarcza do ustalenia człowiekowi celu absolutnego, z racji, że filozofja sama nie zna go jeszcze... Staje się oczywistem, że trzeba wyznaczyć wychowaniu cel niezmienny, jakiego brak mu jeszcze całkowicie.

Ale jakż jest cel ten, który trzeba obecnie dać wychowaniu?... Wychowanie nie powinno i nie może mieć innego celu, jak cel samej ludzkości... Sprawa wyznaczenia wychowaniu celu końcowego jest tedy sprowadzona przedwstępnie na teren samej filozofji, gdzie ma być ustalony cel absolutny ludzkości; i z tego właśnie terenu przyniesiemy w sposób naturalny różne prawa, jakie winny ustanowić prawdziwe prawodawstwo pedagogii...

Ustalenie celu absolutnego ludzkości winno być niezależnem od wszelkich warunków fizycznych albo ziemskich człowieka. Co większa, pojmuje się, że, w okręgach rozumowych, gdzie winno zachodzić wysokie to ustalenie, jest ono wytwarzane, początkowo, przez rozum praktyczny, t. j., że w zasadzie winno być ono czysto moralne; bowiem właśnie w moralności jawi się przyroda własna i odrębna człowieka, gdy się go rozważa jako istotę rozumną, i właśnie z tą przyrodą własną istoty rozumnej winien być współmierny cel absolutny ludzkości. Tak więc, w dziedzinie moralności, obejmując cały jej zakres, idea celu absolutnego człowieka łączy się niezbędnie z ideą prawa moralnego, jako uzupełnienie nieodzowne tego ostatniego; bowiem, bez takiego celu absolutnego, prawo moralne, jakkolwiek bądź dostojnem jest ono samo w sobie, nie miałoby żadnego ugruntowania rozumowego. Jedynie przez ćwiczenie nieskończonej swej mocowładości [wirtualności] rozumu, człowiek może stworzyć, w całej sile tego wyrazu, ideę celu absolutnego istnienia swego na ziemi. Jak to okazaliśmy w Prodro-mie Mesjanizmu. Tu ograniczymy się do oznajmienia, że cel absolutny człowieka polega na stworzeniu się jego własnem, przez które jedynie może on otrzymać nieśmiertelność, i spełnić w ten sposób kresy szczytne swego istnienia na ziemi. Przez założenie idei tej dostojnej, odsłaniającej przeznaczenie absolutu człowieka, i ustanawiającej związek rozumowy

między moralnością i nieśmiertelnością, moralność otrzymuje wreszcie celowość absolutną; a przeto, czynności moralne człowieka, prócz swej godności własnej, nabierają odtąd cechy głęboko religijnej natychmiastowej i świętej ważności. Co do sposobu transcendentnego, według którego zakładają się i wiążą ze sobą wielkie te warunki moralne, oznajmiliśmy je w sposób wystarczający w *Prodromie*.

Znamy tedy wreszcie cel absolutny ludzkości, jak go nam odsłoniła filozofja absolutna, i jakiego tu szukaliśmy, by móc spełnić ostatecznie systemat dydaktyczny pedagogji. Atoli, w określeniu tem absolutnem celu końcowego człowieka, idea, jaką o nim ustaliliśmy, jest jeszcze transcendentną, i nie może otrzymać zastosowania bezpośredniego w warunkach czasowych, w jakich chodzi dzisiaj o ustanowienie nieodbite wychowania. W rzeczy bo samej, cel absolutny rodzaju ludzkiego, jak go odsłoniliśmy, nie jest jeszcze celem bezpośrednim ludzkości obecnej; jest on celem końcowym ludzkości całej, do którego, po swym rozwoju zupełnym, dojść winna, jeśli chce sięgnąć przeznaczeń swych absolutnych na ziemi. Tak więc, z każdym krokiem swego rozwoju postępowego, ludzkość kieruje się niezbędnie ku temu celowi końcowemu i absolutnemu swego istnienia; ale kierunek ten stały i tożsamy łączy się z każdym krokiem tego postępu ludzkości tylko w określeniach specjalnych i zastosowanych do tegoż stopnia jej rozwoju, t. j. do stopnia rzeczywistości, jaki ludzkość podówczas zdobyła. Wynika stąd naturalnie, w pochodzie tym postępowym rodzaju ludzkiego, kierunek stały ku jego celowi końcowemu, jaki odsłoniliśmy, i szereg celów kolejnych, poddanych celowi temu absolutnemu i służących, jeden po drugim, do wytorowania i ustalenia postępowo kierunku stałego, o który chodzi...

Właśnie kierunek stały ludzkości ku jej celowi absolutnemu, gdy jest on ustalony dydaktycznie, może jedynie ustanowić i ustanawia istotnie prawdziwe Prawo postępu rodzaju ludzkiego. Tak więc, dla niniejszego naszego przedmiotu pedagogji, mamy odkryć, w filozofji historii, naprzód, cel specjalny obecnego naszego okresu historycznego, by go udzielić dzisiaj samemu wychowaniu, i następnie, zwłaszcza, prawo ogólne postępu ludzkości, by wyznaczyć ostatecznie wychowaniu cel jego końcowy i absolutny¹⁾.

II. Prawo tworzenia i prawo postępu.

Cała filozofja Wrońskiego, w różnych swych rozgałęzieniach, stanowi doskonałą jednię systematyczną. Posługując się jednym jedynym kanonem filozoficznym, a mianowicie odkrytem przez siebie Prawem Tworzenia, Wroński wypro-

¹⁾ J. M. Hoene-Wroński. *Filozofja Pedagogji*. Przekład polski J. Janowski.

wadza całą kreację wszechświata fizycznego i duchowego z systematu najwyższej, nad-stworzonej rzeczywistości, czyli Arcy-Absolutu, lub mówiąc religijnie — Boga. Ta właśnie doskonałość systematyczna uprawnia epitet „absolutnej”, przysługujący filozofji Wrońskiego. Ale zarazem tu oto mamy przyczynę jej znacznej trudności. Chcąc bowiem w całej pełni zrozumieć który bądź systemat Wrońskiego: naukowy, polityczny, matematyczny, religijny czy wszelki inny, trzeba: 1^o doskonale zgłębić Prawo Tworzenia, 2^o starannie przestudjować wszystkie ogniwa pośrednie, łączące ten specjalny systemat z systematem najwyższym, t. j. z Arcy-Absolutem.

Ad 1^o. Niema mowy o tem, bym tu mógł wyłożyć Prawo Tworzenia. Wspomnę tylko, że w swej części elementarnej składa się ono z siedmiu elementów, któremi są: element-neutralny, element-wiedza, element-byt, element-powszechny-wiedza, element-powszechny-byt, element-przejęściowy-wiedza i element-przejęściowy-byt. Ad 2^o. Niema również mowy o tem, bym tu mógł nawiązać od systematu pedagogji aż do Arcy-Absolutu. By uzyskać niezbędny punkt oparcia, stwierdzę tylko bez dowodów, że w Arcy-Absolutcie elementem-powszechnym-wiedzą jest wolność, a elementem-powszechnym-bytem konieczność. I przytoczę wyjątek z innej mojej pracy (jeszcze niedrukowanej), gdzie mowa o dwu elementach przejęściowych tego najwyższego systematu:

Powyższe rozważania posłużą nam za regułę heurystyczną do ustalania treści elementów przejęściowych w niniejszym systemacie. Mianowicie winniśmy znaleźć: 1^o funkcję wolności, równoznaczną z koniecznością, i 2^o funkcję konieczności, równoznaczną z wolnością. — Przedewszystkiem trzeba określić dążności odśrodkowe el. powszechnych, co przychodzi z łatwością: Ponieważ kierunek wiedny, względnie bytowy upostaciowane są tu w autogenji, względnie w autotezji, więc odśrodkową będzie dla wolności dążność autogeniczna, samostwórcza, coraz bardziej się koncentrująca w samym akcie wytwarzania, coraz mniej (*sit venia verbo*) zwracająca uwagę na następstwa tegoż; odśrodkową zaś dla konieczności będzie dążność autotetyczna, zakładania własnego, coraz bardziej skoncentrowana w samym fakcie bezwładnego utrwalania się, coraz luźniej związana z zasadą tegoż. A więc:

1^o Element-przejęściowy-wiedza — to funkcja wolności, równoznaczną z zakładaniem się konieczności. Tu wolność niejako „przypomina sobie”, że jej działania mają następstwa bytowe, które, jako nieodwołalne, nie są obojętne; że właśnie dla poręczenia absolutnej autonomji wolności, jej wytwory muszą być zawsze zdadne do zdeterminowania przez nią, czyli mieć dla niej znaczenie. Innemi słowy, wolność, bynajmniej nie rezygnując ze swej autogenji, wytwarza sobie plan działania niejako, lub raczej kanon genetyczny, który też stanowi przepisana sobie przez wolność koniecz-

ność. Tym zaś kanonem jest samoż Prawo Tworzenia, podług którego ułożyła się cała autokreacja Bóstwa. Tak tedy prawo to zarazem i wypływa bezpośrednio z tej autokreacji, i stanowi dla niej samej modłę, ziszczając przez to w całej pełni ideał kanonu genetycznego.

2^o Element-przyjściowy-byt — to funkcja konieczności, równoznaczna z wytwarzaniem się wolności. konieczność zostaje tu niejako „upomniana”, że jest następstwem zasady wiednej, która, jako samorzutna, reguluje ją podług własnego uznania; że wskutek absolutnej autonomji wolności, fakty konieczności winny się układać zgodnie z powziętym przez wolność planem, czyli tak, żeby z ich układu dało się a posteriori indukować to, co, dedukowane a priori, jawi się jako Prawo Tworzenia. Trzeba dobitnie podkreślić, że ten układ, jako rdzennie konieczny, nie może mieć żadnego celu własnego, lecz owszem winien się ślepo podporządkować celowi heteronomicznemu. Innemi słowy, konieczność, bynajmniej nie wychodząc z autotetycznego swego bezwładu, zakłada się w ustrój taki, jak gdyby wytknęła sobie jakiś cel i usiłowała zrealizować jakiś plan, co też stanowi odpowiednik wolności w funkcji konieczności. Jest to mianowicie Prawo Postępu, służące do zakładania zgodności pomiędzy wytwarzaniem a wytwarzającym.

Wolność, jako niczem nie ograniczona, może dokonywać nieskończonego szeregu aktów, niczem ze sobą nie związanych, a więc bezładnych. Wówczas będą niejako bezładne i ich następstwa po stronie konieczności. Ale ponieważ istnieje ogólny plan w stworzeniu Wszechświata, Stwórca narzuca swej bezgranicznej wolności pewien rygor, układa jej akty w powiązaną całość czyli w systemat, którym jest właśnie Prawo Tworzenia. Jest to więc taka wolności funkcja, która, dzięki wspomnianemu rygorowi, niejako równoznaczna jest z koniecznością. Jeśli akty wolności występują jako proste przyczyny sprawcze (*causae efficientes*), to zespół aktów usystematyzowanych w Prawo Tworzenia, występuje jako przyczyny celowe (*causae finales*). — Dalej: Podobnie jak wolności odpowiada konieczność, tak samo wolności usystematyzowanej, czyli Prawu Tworzenia, winna odpowiadać konieczność usystematyzowana, czem jest właśnie Prawo Postępu. Istotnie bo, dla realizacji ogólnego planu nie wystarczy zespół celowych aktów; trzeba również, by ich następstwa ułożyły się teleologicznie, czyli bezwładnie wprawdzie, ale tak, jakby zmierzały do wspólnego celu. To bezwładne zmierzanie do celów stanowi funkcję konieczności, niejako równoznaczną z wolnością. Prawo Postępu jest tedy zespołem celów. Rządzona przezeń konieczność działa niejako automatycznie choć celowo, niby zegar, gdy tymczasem Prawo Tworzenia możnaby porównać z budowaniem, czy nakręcaniem zegara.

„Aby osiągnąć absolutne poznanie tego wielkiego Prawa

Postępu, — mówi Wroński — winniśmy zauważyć, że aczkolwiek jest ono przepisane przez Stwórcę ślepego kierunkowi nieskończonej konieczności, tego elementu powszechnego bóstwa, który jest przeciwny jego nieskończonej wolności, temu drugiemu elementowi powszechnemu bóstwa, regulowanemu kolei przez Prawo Tworzenia, pojmuje się, że założenie tego Prawa Postępu przez Stwórcę mogło się dokonać jedynie przez samorządne sprawowanie jego wolności, a zatem przez zastosowanie Prawa Tworzenia, które reguluje tę nieograniczoną wolność. Wynika stąd, że Prawo Postępu czyli Predestynacji, które Bóg nadał konieczności dla postępowego rozwoju człowieka, również jest tylko dziełem zastosowania Prawa Tworzenia do ślepego kierunku konieczności, t. zn. do realizacji Przeznaczenia, poprzedzającego kreację Wszechświata. A zatem, aby osiągnąć absolutne poznanie Prawa Postępu, trzeba je również wyprowadzić z Prawa Tworzenia...

III. Cele postępowe ludzkości.

Wiemy już tedy, że 1^o cele pedagogii nie mogą być inne, niż sameż cele postępowe rozwoju ludzkości wogóle; 2^o że jedno i drugie dokonywują się wedle Prawa Postępu. — Nie mogąc tu wchodzić w szczegóły, zaznaczę poprostu, że podług historjografii Wrońskiego, całokształt dziejów ludzkości rozpada się na trzy ery i siedem okresów, a mianowicie: 1) Era celów względnych, składająca się z czterech okresów, które ludzkość cywilizowana już przebiegła; 2) era celów przejściowych, składająca się z jednego okresu wysoce krytycznego, w który wstąpiliśmy właśnie mniej więcej od rewolucji francuskiej; 3) era celów absolutnych, składająca się z dwu okresów, w których ludzkość ma zrealizować swe przeznaczenia końcowe na ziemi, inaczej bowiem grozi straszliwy upadek całej dotychczasowej cywilizacji.

Oto, jak sprawę tę ujmuje Wroński w swej „*Philosophie Absolue de l'Histoire*”: „Jaki jest ostatni cel ludzkości? Jakie jest nasze przeznaczenie na ziemi; czem jesteśmy i czego mamy dokonać?”

Zdaje się, że te bardzo proste pytania nie przedstawiły się jeszcze ludziom w swej nieskończonej doniosłości. Żyjemy jeszcze jako igraszki jakiejś nieznanej przyczyny celowej, która nam wytycza cele, pozostawiając nam tylko wybór środków do ich osiągnięcia. Po prawdzie, te różnorakie cele, do których tak oto dochodzimy kolejno, wystarczały nam aż do dzisiaj, jak tego dowodzi sam fakt naszego istnienia; ale jeśli się choć trochę zastanowimy nad tą celowością świata, nie omieszkamy dostrzec, że ponieważ nasze cele obecne nie są absolutne, więc winien istnieć jakiś kres celowy, względem

którego owe cele naszego istnienia obecnego są jedynie narzędziami. Istotnie, żaden z różnorodnych celów, włącznie z celem religij, do których ludzkość zmierzała kolejno od swego zarania aż do dni naszych, nie posiada wartości absolutnej, t. zn. rzeczywistości niewarunkowej czyli istniejącej przez się; cele te są zatem warunkowe czyli względne do jakiegoś kresu celowego; inaczej bowiem, rozważane jako pobudki naszych działań, nie miałyby one żadnego znaczenia, czyli byłyby czystą niedorzecznością. Ale na podstawie dalszych rozważań, równie prostych, uzna się, że ten niezbędny kres celowy istnienia ludzkości, winien być, albo przynajmniej winien stać się dziełem samychże ludzi; gdyż bez tego, istnienie pozornie nasze, nie byłoby naszym rzeczywiscie. Jasne jest bowiem, iż abyśmy posiadali istnienie własne czyli absolutne, kres celowy naszych działań winien koniecznie być wytknięty przez nas samych. — Owóż różnorakie cele naszych działań obecnych, jak to: dobrobyt fizyczny, bezpieczeństwo publiczne, pewność wiedzy itd., nie są naszym dziełem własnem; są one jawnie tyluż warunkami naszego istnienia fizycznego czyli doczesnego. Co większa, jeśli rozważymy możliwość osiągnięcia tych celów, i jeśli nazwiemy korzyścią to, co jest związane z tą możliwością, dostrzeżemy łatwo, że zachodzi prawdziwa sprzeczność logiczna w naszych obecnych korzyściach ziemskich; dowód to niezbity, że te obecne korzyści nie są rzeczywiscie i absolutnie naszymi. — Tak tedy, ludzkość nie posiada jeszcze istnienia własnego; stanowi ona jeszcze, jak rzekliśmy, igraszkę celowości nieznaney; a dla osiągnięcia godności istnienia absolutnego, które bezspornie jest przeznaczeniem ziemi, ludzkość winna dokonać odródnienia lub raczej prawdziwego stworzenia siebie samej, wytyczając cel najwyższy swego istnienia". — Taki jest przedmiot niniejszego dzieła.

Uznaliśmy cotylko, że różnorakie cele ludzkości, do których dążyła ona po dziś dzień, należy rozważać jako narzędzia ku jakiemuś kresowi celowemu, którego ustalenie staje się obecnie jedynym użytkiem dalszego istnienia ziemi. Należy więc odkryć te różne cele, a zwłaszcza ich zasady i prawa powszechne, ich zastosowanie do warunków fizycznych czyli fakty ziemskie, składające się na ich rozwój, iżby umieścić się przynajmniej w kierunku, w którym będziemy mogli możliwie najłatwiej dokonać tego wielkiego wytyczenia celu absolutnego ludzkości, o co nam chodzi obecnie. Powiadamy: „umieścić się przynajmniej w najlepszym kierunku”; albowiem ze względu na treść tego celu absolutnego, jakeśmy ją już zdeteminowali lub przynajmniej dostrzegli, samo omawiane wytyczenie winno być dziełem naszej samorządności, nie zaś jakiegoś wpływu obcego, którego znajomość dostarczyłaby nam środków do osiągnięcia, niejako mechanicznie, tej wielkiej i ostatniej sprawy ludzkości. — Wyłożymy więc te za-

sady i prawa, to zastosowanie czyli te fakty różnorodnych celów, do których ludzkość zmierzała kolejno jako do kresów swych działań, aby się umieścić w punkcie widzenia najdogodniejszym do rozpoznania i ostatecznego ustalenia końcowego celu ludzkości; i ten oto wykład stanowi po części przedmiot specjalny niniejszej historjografii.

Wiedza, rozważana sama w sobie, jest zrazu czysto kontemplacyjna czyli spekulatywna; i jako taka, w swej czystej władzy poznania, nie wywiera ona jeszcze żadnego wpływu zewnętrznego. Aby ten wpływ osiągnąć, aby stać się czynną czyli działającą poza sobą samą, wiedza posiada nadto władzę stawiania w stosunku przyczyny względem danego skutku zewnętrznego; i ta oto celowość wiedzy, ogólnie rozważana, stanowi *chcenie*. — Kiedy ta celowość jest czysto mechaniczna, jak u zwierząt, stanowi ona *chcenie surowe*, którego przedmiot jest tem, co zwiemy i n s t y n k t e m. Gdy przeciwnie celowość wiedzy jest wolna, jak u człowieka, ustanawia ona specjalnie wolę, której przedmiot nosi nazwę celu. Tak więc; rozważany w swej umysłowej ogólności, cel jest wytworem woli czyli wolnej przyczynowości wiedzy ludzkiej; a tem samem, rozważany w swej istocie, stanowi on udział czyli czynność zewnętrzną wolności. Toteż istnienie celów jest wynikiem koniecznym obecności wolności; i nawzajem ta obecność wolności jest w y m a g a l n i k i e m koniecznym istnienia celów.

Lecz abyśmy mogli wytyczyć sobie jakikolwiek cel, potrzeba również pobudki, t. zn. racji determinującej; bez tego bowiem, wytyczony cel, aczkolwiek pełen sensu, byłby próżen rozumu; nie byłby on ugruntowany i nie miałby zatem żadnej rzeczywistości absolutnej. Owóż te racje determinujące czyli te pobudki do naszych celów mogą oczywiście znajdować się jedynie w sferze naszego istnienia, gdzie jest zawarta wszystka rzeczywistość, możliwa dla nas do poznania i podzielenia. W tej więc sferze naszego istnienia czyli naszej rzeczywistości dane są koniecznie warunki wszystkich celów ludzkości; i tę to rzeczywistość analizując, będziemy mogli wyprowadzić te różnorakie cele działań człowieka.

Przedewszystkiem, rzeczywistość ludzka obecna czyli fizyczna, jak się ona przejawia pod warunkami czasu, w jakich żyjemy, składa się z akcji i reakcji wzajemnej bytu (rzeczywistość cielesna), który ustanawia *jednostkę*, oraz wiedzy (rzeczywistość duchowa), która, wskutek tożsamości absolutnej rozumu, miesza jednostkę z rzeczywistością powszechną. Wszystko więc, co się przyczynia do utrzymania lub rozwoju tych dwu części składowych rzeczywistości ludzkiej, ustanawia koniecznie, wskutek ich więzi absolutnej, warunek samejże powszechnej rzeczywistości; i ten oto warunek, w stosunku do nas, stanowi to, co nazywamy ogólnie dobrobytem. — Tak więc człowiek znajduje, w sferze

swego istnienia obecnego czyli swej rzeczywistości fizycznej, raczej determinujące czyli pobudki do tego, by wytknąć sobie za cel — rozwój swego bytu, czyli swej rzeczywistości cielesnej, co nazwiemy dobrobytem fizycznym, oraz rozwój swej wiedzy czyli swej rzeczywistości duchowej, co nazwiemy dobrobytem hiperfizycznym (ponieważ wiedza, wiążąc nas z rzeczywistością powszechną, już niejako przekracza warunki fizyczne). I oto są dwa jedyne cele pozytywne i powszechne ludzkości.

(Dok. nastąpi).

Dr JÓZEF MIRSKI.

Antropozoficzny system wychowawczy.

(Ujęcie syntetyczne).¹⁾

Pedagogikę antropozoficzną możnaby najogólniej scharakteryzować zapomocą następujących, nie zawsze, co prawda, dających się ściśle odgraniczyć od siebie cech: a) autonomizmu, b) irracjonalizmu, c) totalizmu, d) personalizmu i e) transcendentyzmu.

¹⁾ Jest to jeden z rozdziałów monografii, poświęcony antropozoficznemu systemowi pedagogicznemu. System ten opiera się na tak zw. antropozofii czyli „Nauce duchowej”, stanowiącej doktrynę „filozoficzną”, której twórcą jest Dr Rudolf Steiner, a która w rozmaitych krajach zdobyła sobie licznych wyznawców. W ramach tej doktryny powstała również specjalna teoria pedagogiczna, tudzież wiele szkół, rozpowszechnionych szczególnie w Niemczech, Szwajcarii, Anglii. Są to przeważnie szkoły elementarne. Jedyną szkołą „pełną”, t. j. obejmującą przedszkole, szkołę powszechną i średnią jest t. zw. Waldorfschule w Stuttgarcie. Poza tem posiadają antropozofowie także rodzaj uniwersytetu w t. zw. Goetheanum pod Bazyleją. Już sam fakt takiego rozpowszechnienia „nauki” a zwłaszcza pedagogiki i szkolnictwa antropozoficznego uzasadnia dostatecznie podjęcie niniejszej pracy, mającej za zadanie jedynie obiektywny opis i krytykę tego kietunku w ramach opracowywanej przez autora typologii „szkół nowych”. Niema bowiem, zdaniem autora, takiego zjawiska, któreby nie było „godne” stać się przedmiotem rozważań i badań naukowych, jeżeli tylko występuje z dostateczną siłą i nabiera wskutek tego pewnej wagi realnej. Zastrzeżenia te są tu tem konieczniejsze, że antropozofja posiada charakter wybitnie spekulatywno-mistyczny, daleki od typu nauki „pozytywnej”. Poza tem chcielibyśmy podkreślić wyraźnie swoje stanowisko nie wyznawcy lecz badacza, ażeby zapobiec jakimkolwiek nieporozumieniom, które mogłyby obudzić się u czytelnika, mającego przed sobą tylko fragment, a nie całość pracy i to tem bardziej, że autor, przestrzegając zasady obiektywnej, stara się z dobrą wiarą wniknąć w istotę rzeczy i wykręć również pozytywne wartości w omawianej doktrynie. W ramach całej pracy wrażenie takie żadną miarą pozostaćby nie mogło, chociażby dzięki ostatniemu jej rozdziałowi, zawierającemu „Uwagi krytyczne”.

a) Przez cechę autonomizmu pedagogika antropozoficzna wyodrębnia wychowanie, jako dziedzinę niezależną od innych wielkich systemów, organizujących życie, a w szczególności od państwa, kościoła i systemu gospodarczego. W trójczłonowym antropozoficznym ideale ustroju społecznego wychowanie zajmuje obok państwa i systemu gospodarczego stanowisko oddzielne, równorzędne z nimi, a bogdaj czy nie nadrzędne nawet, oparte na własnych prawach i zadaniach, czyli autonomiczne właśnie. Tem samem pedagogikę antropozoficzną objąć możemy w zakres pewnego zjawiska niezmiernie znamiennego dla naszych czasów, które — w innej pracy¹⁾ — określiliśmy jako „pedagogizm“, rozumiejąc przezeń dążności natury socjo- i kulturologicznej do wyznaczenia wychowaniu — w najszerszym jego znaczeniu — stanowiska funkcji samodzielnej, a nawet nadrzędnej w obrębie innych systemów społeczno-kulturalnych. Cecha ta łączy się ściśle z odrodzeniowym charakterem współczesnych prądów wychowawczych, ujmujących wychowanie, jako proces rekonstrukcyjny (nie zaś tylko asymilacyjny). Mimo wszelkich różnic, dzielących te prądy i poszczególne typy neopedagogiczne, wszystkie one mają wspólną cechę odrodzeniową: we wszystkich nich bowiem chodzi o nową strukturę człowieka, tylko, że jedno z nich nacisk główny kładą na jednostki, drugie zaś na nową więź społeczną, — jedno upragnionej rekonstrukcji dzisiejszej kultury oczekują od nowych twórczych jednostek, drugie zaś od nowej struktury społecznej. W każdym razie podstawą jednych i drugich jest wiara w twórczą, a więc irracjonalną substancję ludzką. Warunkiem spełnienia tej misji odrodzeniowej przez wychowanie musi być tedy jego niezależność od czynników zewnętrznych, oraz autonomizm w sensie wyznaczania jego celów ze stanowiska wartości absolutnych, a metod ze stanowiska praw rozwojowych dziecka, ujętego jako istoty rozwojowo-twórczej.

Z tego punktu widzenia pedagogikę antropozoficzną określić należy również jako pedagogikę odrodzeniową i autonomiczną, narówni z wielu innemi kierunkami nowego wychowania, — a w przeciwieństwie do tych kierunków, które, jak np. szkoła pracy, szkoła społeczna i in. zaliczają się wprawdzie także do „nowych“ ze względu na ujęcie dziecka, jako istoty „twórczej“, ale w celach swych zatrzymały się raczej na poziomie asymilacyjnym.

b) Jako drugą cechę pedagogiki antropozoficznej podaliśmy jej irracjonalizm. Cecha ta łączy się ze wspomnianym irracjonalizmem, charakteryzującym niektóre kierunki psychologii i pedagogiki nowoczesnej, które w życiu i rozwoju człowieka podkreślają czynnik twórczy. I tu poza wspólnością frontu antyintelektualistycznego możliwe są i faktycznie

¹⁾ „Pedagogizm nowoczesny i jego przejawy„ (odbitka z „Ruchu Pedagogicznego“ Nr. 7 i 8 1930).

występują różne odcienie iracjonalizmu twórczego, pojmowanego bądź raczej ze strony biologicznej, bądź znowu czysto spirytualnej (duchowej, idealistycznej) lub też bio - psychicznej. Pedagogika antropozoficzna zasadza się na iracjonalizmie biopsychicznym, przyczem jednak w koncepcji „biopsychizmu” antropozoficznego punkt ciężkości spoczywa nie na „ożywionej materji”, ani na psychizmie, jako wytworze życia, lecz na „duchu ożywiającym materję” (transcendentyzm!). Ten duch pojęty jest jako istota nawskroś twórcza. Rozwój ducha, czyli jego t. zw. metamorfozy dokonywają się wprawdzie wedle pewnych praw, ponadto granice jego rozwoju są również określone przez czynniki zewnętrzne i wewnętrzne (dziedzictwo), a nadto metafizyczne (wrodzona energia) — mimo to (w sposób zresztą niezbyt jasny) pedagogika antropozoficzna przyjmuje możliwość rozwoju twórczego a) przez wychowanie, t. j. współdziałanie i pomoc nauczyciela-wychowawcy w ciągu okresu niesamodzielności dziecka, oraz b) przez ćwiczenie i samowychowywanie, t. j. wysilek samego ducha.

Cecha iracjonalizmu posiada w pedagogice antropozoficznej swoiste zgola i szczególne znaczenie. Wszak już „poznanie” antropozoficzne zasadza się na iracjonalnem (anty-racjonalnem) właśnie ujmowaniu zjawisk; toż samo, a raczej w jeszcze wyższym stopniu, gdy chodzi o poznanie „światów wyższych”. Iracjonalnym jest też sam proces rozwoju, a tem samem i wychowania. Wychowanie nie polega na stosowaniu pewnych uogólnionych reguł, lecz jest aktem w każdym wypadku odrębnym, indywidualnym, i to aktem nie tyle celowo zorganizowanym na podstawie praw ogólnych, a więc „stosowanym”, lecz twórczym, intuicyjnym, „instynktownym”, z ducha „uczuciowego poznania” (!) jaźni dziecka wprowadzonym.

Spotykamy się tu tedy ze skrajną formą iracjonalizmu i intuicjonizmu pedagogicznego, zakładającego się a) na twórczej, iracjonalnej i indywidualnej koncepcji dziecka, b) na konieczności intuicyjnej interakcji w duszę dziecka i w proces jego rozwoju. niedostępny zmysłom i myśleniu logicznemu, i c) na metafizycznym ujęciu „praktyki szkolnej”, jako nie przypadkowej, lecz każdym razem wyznaczonej przez los sprawy wychowania tych właśnie, a nie innych dzieci przez tego, a nie innego nauczyciela.

Druga szczególna właściwość iracjonalizmu antropozoficznego, to jego charakter biopsychiczny. Biopsychizm, t. j. dwujednia, a raczej czworojednia człowieka, złożonego z ciała fizycznego, eterycznego, astralnego i jaźniowego. Nie wdając się tu w szczegóły tej nauki, niezbyt jasnej i jednoznacznej, możemy uprościć tę koncepcję, ujmując ją w przeciwieństwie do czystego materializmu oraz spirytualizmu, jako monizm biopsychiczny.

I tu pedagogika, czy też raczej metafizyka antropozoficzna

wiąże się z niektórymi nowoczesnymi koncepcjami filozoficznymi pedagogiki, żeby wspomnieć tylko W. Sterna koncepcję „psychofizycznej neutralności“, koncepcję, dodajmy, specyficzną pedagogiczną, albowiem właśnie wychowanie, jako akt praktyczny, ma do czynienia nie z poszczególnymi, abstrakcyjnie wydzielonymi stronami istoty ludzkiej, lecz z całą istotą ludzką, jako pełną entelehją. Biopsychizm antropozoficzny jednak stanowi, jak widzieliśmy, zupełnie odrębny system składu strukturalno - rozwojowego istoty ludzkiej, a specjalnie dziecka, na którym znowu pedagogika antropozoficzna opiera system działań wychowawczych, przystosowany do poszczególnych faz rozwojowych, reprezentujących ujawnianie się poszczególnych elementów składu ludzkiego. Formalnie zatem i tu spotykamy się z psychologizmem genetycznym, tak charakterystycznym dla pedagogiki nowoczesnej wogóle, a dla pedagogiki antropozoficznej w szczególniejszym jeszcze stopniu doniosłym, jako że rozwój pojęty jest tu wprost jako wyraźne następstwo ostro odgraniczonych od siebie metamorfoz. Ścisły związek elementów składowych wytworza jednak zupełnie szczególną charakterystykę pedagogiki antropozoficznej; gdyż zrywa ona z wszelkim „paralelizmem psycho-fizycznym“, a przyjmując jednię organiczną istoty ludzkiej, przyjmuje tem samem ścisłą i bezwzględną jednię psychofizyczną wszelkich oddziaływań pedagogicznych.

c) Z cechą poprzednią wiąże się cecha totalizmu (integralizmu). Skoro bowiem człowiek stanowi „organizm przestrzenny“, oraz „czasowy“, przeto wynika stąd postulat pedagogiczny oddziaływania w każdej chwili przez każdy zabieg nie na poszczególną, oderwaną z całości funkcję, lecz na całość istoty dziecka i przez całość istoty wychowawcy. Wychowanie oznacza tu oddziaływanie całego człowieka na całą istotę dziecka. Takie ujęcie wychowania wytworza zupełnie nową perspektywę pedagogiczną. Uniemożliwia bowiem wszelki dualizm wychowawcy, jako podział jego istoty na wychowująco-nauczającą i „prywatną“, wyklucza tedy wszelki mechanizm wraz z wynikającą zeń koniecznością specjalnego za każdym razem „nastawiania się“ na pracę wychowawczo-dydaktyczną, a natomiast żąda całkowitego oddania się wychowawcy swemu powołaniu, tem samem zaś całkowitej jedności i jednolitości duchowej; z drugiej strony wychowanie przestaje być analitycznym systemem wyróżnionych oddziaływań na tę czy inną stronę, funkcję czy zdolność dziecka bez związku z innemi, lecz w każdym akcie musi być ujmowane ze stanowiska całego dziecka, jako indywidualnego organizmu „przestrzennego“ i „czasowego“, a więc ze stanowiska „planu ogólnego“, opartego na najdokładniejszej znajomości każdego poszczególnego dziecka, na jego diagnozie i prognozie. Pod tym względem pedagogika antropozoficzna zbliża się znowu do tych wszystkich kierunków pedagogiki nowoczesnej, które wychodząc bądź z neowitalizmu

biologicznego, bądź ze strukturalizmu psychologicznego, ujmują każde dziecko jako odrębną entelechię, jego rozwój jako stopniowe samourzeczywistnianie się, a wychowanie jako niezwykle subtelny ciąg aktów „majeutycznych“, aktów pomocy w procesie autorealizacji jaźni młodocianej.

Dodajmy, że ów „totalizm“ i w innym jeszcze sensie wpływa zasadniczo na pedagogikę antropozoficzną, żądając, by i w nauce o zjawiskach zarówno przyrodniczych, jak i humanistycznych wiązać zawsze części z całością, specyfikacje indywidualne z ogólnymi strukturami, — a w ostatecznej mierze przyczynowość zastąpić lub co najmniej uzupełnić przez celowość (finalizm).

Z totalizmem wreszcie łączy się również z jednej strony zasada koncentracji całego planu naukowego a z drugiej w dziedzinie ściśle wychowawczej zasada współdziałania szkoły z rodzicami i dziećmi, jako tymi, z którymi dzieci są organicznie związane.

d) Dalszą cechą pedagogiki antropozoficznej jest personalizm, występujący, jak wiadomo, także w całym szeregu innych systemów neopedagogicznych — zwłaszcza u W. Sterna. Personalistyczny zresztą jest w gruncie rzeczy cały tak wybitny pedocentryzm nowego wychowania. Skoro bowiem w wychowaniu wysuwa się na czoło nie heteronomiczne systemy wartości i celów kulturalnych, lecz odrębne, autonomiczne wartości samego dziecka, przeto konsekwentnie w niem samym zakłada się samoorganizującą się strukturę idealną czyli samourzeczywistniającą się osobowość. W pedagogice antropozoficznej osobowość dziecka stanowi czynnik tem istotniejszy, że w myśl „nauki duchowej“ pochodzenie jej i przeznaczenie jest metafizyczne. Pod tym względem, jak i pod wieloma innymi, antropozofja przekracza granice fenomenologii naukowej a w szczególności psychologicznej i przywraca człowiekowi znaczenie jaźni substancjalnej¹⁾). Należy przyznać znowu, że ze stanowiska pedagogicz-

¹⁾ Nie mogąc w tem miejscu wykazywać szczegółowo związków antropozofji z innymi kierunkami filozoficznymi, wystarczy wskazać tylko ogólnie, że sama „mentalność“ antropozoficzna łączy ją z tym typem myślowym i filozoficznym, który znajduje wyraz w idealistyczno-mistycznym ujmowaniu świata. Stąd związek jej z mistyką Platona i neoplatonizmem; stąd i analogja z intuicjonizmem Bergsona i z aktywizmem Eucken'a, a nawet z dawniejszą monadologją Leibniza; stąd wreszcie jej bezpośredni charakter mistyczno-religijny. Na pewne analogie z filozofją polską, a w szczególności z Trentowskim, zwracaliśmy już uwagę. Można by w tym związku wskazać również na W. Lutosławskiego (Por. jego „Zarys metafizyki polskiej“ oraz „The World of Souls“ 1926). Mimo wszelkich bowiem różnic między nim a „nauką duchową“ Steinera nie trudno wykryć daleko idących podobieństw, skoro n. p. z ust samego W. Lutosławskiego słyszy się takie ujęcie jego nauki mesjanicznej: (Wiktor Piotrowicz: „Wincenty Lutosławski. Rozmowa z współ-

nego jest to jedyna możliwa postawa. Wszelka bowiem zjawiskowa tylko, formalna i mechaniczna postawa wychowawcy wobec wychowanka wydaje się niedorzeczną. Jeżeliby na wychowaniu, nie tylko na doświadczalnej postawie wychowania, lecz wręcz na samym postulacie wychowania oprzeć można światopogląd, to musiałby on właśnie za podstawę wziąć istnienie substancjalnych jaźni czyli osobowości wraz ze wszystkimi, wynikającymi stąd konsekwencjami metafizycznymi. Wysnuwa je też Steiner, co prawda nie wyłącznie z postawy ściśle pedagogicznej, lecz z szerszej postawy antropologicznej, a nawet antropocentrycznej lub „antropozoficznej”. Wszak w nauce jego człowiek, od pięciu wieków coraz bardziej włączany jako jedno z ogniw w ogólny proces kosmiczny, odzyskuje swoje centralne stanowisko w świecie, a wraz z nim i ziemia i rozwój gatunku ludzkiego w ogólnej ewolucji. Można do tak daleko idącego i gruntownego przeobrażenia światopoglądu „naukowego” odnosić się z dużym sceptycyzmem, można, zwłaszcza konkretne „nauki” Steinera stąd wysnute uznać wręcz za błędne, nie sposób jednak zaprzeczyć a) że ani nowoczesna kosmologia, ani nowoczesny ewolucjonizm nie przeczy zasadniczo takiemu geo- i antropocentryzmowi, b) że pod względem etycznym w znaczeniu poczucia godności człowieczej pogląd ten — w przeciwieństwie do mechaniczno-przyrodniczego poglądu na świat i związanej z nim moralności biologiczno-ewolucyjnej lub socjologicznej, podnosi dopiero człowieka na poziom istoty odpowiedzialnej i twórczej, stwarzając tak dopiero właściwą i jedynie żywotną postawę etyczną.

Z tego też względu personalizm okazuje się niezbędnym postulatem wszelkiej pedagogiki — zwłaszcza idealistycznej. Taką zaś jest pedagogika antropozoficzna. Tem samem wyodrębnia się ona od wszelkich systemów neopedagogicznych o charakterze wyłącznie biologicznym i socjologicznym, a w szczególności społeczno-utylnym.

d) Po tem wszystkim, cośmy powiedzieli o pedagogice antropozoficznej, nie wymaga już obszerniejszych uwag dalsza jej cecha, którą określiliśmy jako transcendentyzm. Tłumaczy się ona sama z dotychczasowych uwag. Wszak cały światopogląd antropozoficzny jest nim przeniknięty, żeby

czesnym mesjanistą polskim”. Wiadomości Literackie. R. VII, Nr. 19 (332) 11 maja 1930). „Dusza nasza jest substancją, stanowiącą rzeczywistość... Odkąd poznajemy siebie jako jaźń nieśmiertelną, nie ulegającą zniszczeniu, istniejącą niezależnie od ciała, używanego kolejno w różnych postaciach jako narzędzia na drodze do doskonałości, wkraczamy w żywioł wieszczy... Duch na drodze ku wiecznej doskonałości wielokrotnie odbudowuje swoje własne ciało; nazywa się to palingenezą. Ten periodyczny powrót do życia doczesnego wynika z teoretycznego przeświadczenia o preegzystencji jaźni i z praktycznego lub socjologicznego postanowienia własnego wcielenia ponownego czyli reinkarnacji”.

wspomnieć tylko jego finalizm antropocentryczny, naukę o preegzystencji ducha ludzkiego i palingenezie, misji bytu ziemskiego i t. d. Dla pedagogiki wynika stąd przede wszystkim religijny jej *ethos*: wychowanie bowiem staje się w tym związku dosłownie kapłaństwem. Religijna odpowiedzialność wychowawcy jest prostym wnioskiem takiej postawy, ujmującej każdy akt wychowawczy *sub specie aeternitatis*. To też ten rys religijno-kapłański stanowi specyficzną cechę pedagogiki i szkół antropozoficznych, wyodrębniającą je od innych kierunków i szkół neopedagogicznych mimo wspólnego im wszystkim wzniosłego *ethosu* pedagogicznego; gdy jednak *ethos* ten wypływa z takich źródeł, jak ideał rekonstrukcji społecznej lub osobowości moralnej lub istoty biologicznie doskonalej lub choćby społecznie pożytecznej, w każdym więc razie z ideałów, osadzonych przede wszystkim na celach ziemskich, to duszę pedagogiki antropozoficznej stanowi — narówni z wszelkimi typami pedagogiki religijnej — ideał ponadziemski, a raczej transcendentno-kosmiczny, wnoszący w nią olbrzymią perspektywę wieczności i nastroj świętości.

* * *

e) Ze stanowiska organizacyjnego szkolnictwo antropozoficzne określić wypada, jako przynależne do typu szkolnictwa „jednolitego“. Wynika to już stąd, że antropozofja nie uznaje różnic rodowych ani społecznych, lecz jedynie indywidualne, osobiste różnice pomiędzy poszczególnymi dziećmi. Z tego stanowiska szkoła antropozoficzna 1) łączy wszystkie dzieci, a więc słabsze ze zdolniejszymi, dziewczęta z chłopcami, 2) przeprowadza je przez wspólny plan, obejmujący nawet wspólne dla obu płci prace ręczne, tudzież dwa języki obce, nowożytnie od kl. I, a dwa starożytne (tylko względnie fakultatywne) od kl. V, 3) nie uznaje pozostawiania uczniów w tej samej klasie, czyli drugoroczności, 4) na 8 klasach „powszechnych“ opiera 4- wzgl. 5-klasowe gimnazjum dla bardziej uzdolnionych, a jedną klasę dokształcającą dla wstępujących po 8 klasach do zawodu, 5) selekcję przeprowadza nie tyle w postaci organizacyjnej, ile raczej metodycznej, stawiając ponad selekcję czysto intelektualną wspólnotę wychowawczą, oraz selekcję ogólno-charakterologiczną w ramach tejże wspólnoty.

Pod względem planu szkoła antropozoficzna stosuje zasadę rozwijową i koncentracyjną, t. j. w doborze i rozkładzie materiału naukowego bierze za podstawę przede wszystkim poszczególne fazy w rozwoju dziecka i ich charakterystyczne funkcje, potrzeby i zdolności z drugiej zaś, czysto rzeczowej strony wiąże poszczególne „przedmioty“ a) organizacyjnie zapomocą t. zw. „nauki podstawowej“ (Hauptunterricht), b) zapomocą osoby nauczyciela klasowego, przechodzącego od kl. I do VIII, którego dopiero w wyższych klasach zastępują po części nauczyciele-specjaliści, c) zapomocą

organicznego ujmowania poszczególnych zjawisk w kompleksy całościowe, a raczej ujmowania ich w tym stałym związku, w jakim występują w realnej lub idealnej rzeczywistości¹⁾, d) zapomocą antropozoficznego „naświeśtlania” znaczenia i związków między faktami, oraz e) zapomocą paralelizmu niektórych przedmiotów (np. historii, nauk przyrodniczych).

Pod względem programu charakteryzują szkołę antropozoficzną następujące szczególne cechy:

a) nauka pisania przed nauką czytania, obie rozłożone na 3 pierwsze lata szkolne, i oparte na malowaniu, rysunku i eurytmii,

b) niezmierny nacisk, położony na kształcenie estetyczne, t. j. na malowanie, rysunek, modelowanie, eurytmję, naukę o sztuce i muzyce, przyczem uwzględniane są w odpowiedniej mierze wszystkie trzy elementy: plastyczny, muzyczno-rytmiczny i eurytmiczny, które:

1) występują ile możliwości w organicznym z sobą związku,

2) stanowią nie tylko specjalne „przedmioty”, lecz także ogólne zasady dydaktyczno-wychowawcze;

c) traktowanie jako równorzędnej grupy z grupą estetyczną i „naukową” przedmiotów fizyczno-technicznych, a więc gimnastyki, robót ręcznych, prac warsztatowych, ogrodnictwa, uprawy roli, pomiarów,

d) w grupie przedmiotów naukowych niejaka równomierność w uwzględnianiu podgrupy językowej, matematyczno-przyrodniczej i historyczno-geograficznej.

Bez względu tedy na te czy inne zastrzeżenia krytyczne, przyznać należy, iż program szkoły antropozoficznej odznacza się równowagą trzech głównych członów swej konstrukcji: estetycznego, fizyczno-technicznego, i naukowego (umysłowego), reprezentujących elementy uczucia, woli i myśli.

Co do metody wychowawczej i dydaktycznej zaznaczyć wypada, że szkoła antropozoficzna daleka jest od radykalizmu, a trzyma się raczej drogi pośredniej. Pozostaje to niewątpliwie w związku z samem ujmowaniem przez nią aktu pedagogicznego, jako specyficznego aktu dwuczłonowego między wychowankiem a wychowawcą, w którym zarówno spontaniczność indywidualności wychowanka, jak i regulująca ją czynność wychowawcy wchodzi w bardzo ścisły i w każdym wypadku jedyny stosunek wzajemności. W akt ten oba członowie wnoszą swój szczególny dział, szczególne pierwiastki duchowe: wychowanek naturalną potrzebę autorytetu kierowniczego, ujawniającą się w naśladownictwie, posłuszeństwie, miłości i szacunku; wychowawca zaś potrzebę i instynkt wychowywania,

¹⁾ Ten strukturalizm czy totalizm stanowi również analogię z takimi dążnościami dydaktyki nowoczesnej, jak „metoda zamierzeń” (the project method), „nauka zespołowa” (Gesamtunterricht), „metoda ośrodków zainteresowania” (les centres d'intérêt).

miłość dziecka, oraz poczucie odpowiedzialności za jego kształt i losy.

Dzięki tej i tu występującej totalności pedagogika antropozoficzna wystrzega się zalem zarówno absolutnej autorytatywności, jakoteż bezwzględnego pedocentryzmu, zarówno zasady wyłącznego „przymusu“, kierownictwa, karności zewnętrznej, sztywnego metodyzmu i programatyzmu, jakoteż zasady wyłącznej swobody, naturalnego „wzrostu“, anarchii metodycznej i programowej. Dzięki temu też rozwiązuje ona tę antynomję w postaci jedynie właściwej, t. j. w postaci owej nasyconej życzliwością i powagą, miłością i pracą, temperatury pedagogicznej, w której rozwijać się mogą i dojrzewać normalne, a nawet leczyć nienormalne dzieci¹⁾.

Analogicznie i w dydaktyce antropozoficznej występuje ów właściwy stosunek między twórczością dziecka a kierownictwem nauczyciela. Zwłaszcza pierwiastek estetyczny, tak wielostronnie i głęboko ją przenikający, oraz ściśle z nim zresztą związany pierwiastek pracy otwiera twórczości dziecka szerokie ujęcie. Zarazem i funkcja nauczyciela nie cofa się na tylny plan w obawie naruszenia majestatu swobody twórczej dziecka, nie kryje się poza parawan przesadnie i sztucznie wyrozumowanej zasady dziecięcego „noli me tangere“, lecz w postaci naturalnej, t. j. bliskiej, a zarazem nie zacierającej zbyttnio niezbędnego dystansu, poucza, naprowadza, upomina słowem występuje jako czynnik pedagogiczny, t. j. organizujący i kierowniczy tam, gdzie okazuje się konieczny. Tylko że owe wielkie perspektywy pedagogiki antropozoficznej, oraz wynikające z nich poczucie religijnej odpowiedzialności wobec każdego dziecka, jako entelechji osobistej, chroni tę funkcję od wszelkiej pedanterji i oschłego autorytatyizmu, a natomiast ożywia ją, ogrzewa i prześwieśla miłością i „humorem“, element estetyczny zaś, który wszyscy wielcy pedagogowie uważają za czynnik bezwzględnie konieczny w wychowaniu, wnosi w nią życie twórcze, pogodę i piękno.

¹⁾ Jakoż każdego, kto zwiedza szkoły antropozoficzne, wzgl. uczestniczy w ich lekcjach, uderza przede wszystkim ta właśnie temperatura, niezwykle sympatyczna przez swoje wewnętrzne „ciepło“ i ową prostotę, naturalność, pogodę, tak odbijającą od temperatury pełnej napięcia, jeśli nie chłodu surowości i obawy w szkołach tradycyjnych. Ta też naturalność, stanowiąca nie swawolę lecz samorzutnie miarkującą się swobodę w ujawnieniu swych impulsów, wytwarza u dzieci odprężony, zrównoważony, a tem samem jedynie zdrowy stan duszy, którzy Niemcy nazywają „innere Auflockerung“ — znowu w przeciwieństwie do stanów, które w duszach dzieci wywołuje szkoła tradycyjna, a które psychologia, w szczególności zaś psychoanaliza, określa jako stłumienia, zahamowania, poczucia mało wartościowości i odpowiadające im dążności do kompensacji w postaci krnąbrności, apatji, nienawiści i innych objawów.

Recenzje.

Aleksander Brückner: „Dzieje kultury polskiej“. Tom I.: od czasów przedhistorycznych do r. 1506. str. VII + 653; tom II.: Polska u schyłku potęgi. str. 660; tom III.: czasy nowsze — do roku 1831. str. 778. Kraków 1930—1932, nakładem Krakowskiej Spółki Wydawniczej.

Dla historii kultury polskiej lata ostatnie przyniosły plon niebyłejaki: epokę wieku złotego świetnie przedstawiły dwa tomy, będące rezultatem Zjazdu naukowego im. Jana Kochanowskiego w 1930 r. — „Kultura Staropolska“ i „Pamiętnik Zjazdu“, wydawnictwa zbiorowe wydane przez Polską Akademię Umiejętności, są doskonałym przekrojem naszej wiedzy historycznej i literackiej XVI wieku. Będąc podsumowaniem wyników badań dotychczasowych równoległe w pewnych referatach daly nowe całkowicie ujęcie pewnych problemów.

Niedawno zakończył się też druk III tomu wydawnictwa „Polska, jej dzieje i kultura od czasów najdawniejszych aż do chwili obecnej“ — dzieło zbiorowe wydawane przez Księgarnię Trzaski, Everta i Michalskiego. Rzec w założeniu przeznaczona dla szerokich warstw kulturalnej inteligencji, bogato ilustrowana, najciekawiej przedstawia się w pewnych partiach dotyczących wieku XIX-go.

Oba wydawnictwa — i ściśle naukowa, akademicka „Kultura Staropolska“ i bardziej popularne wydawnictwo „Polska, jej dzieje i kultura“ — są pracami zbiorowymi. Obok nich staje 3-tomowe dzieło jednostki — „Dzieje kultury polskiej“ prof. Aleksandra Brücknera. Wychodzi ono w chwili zgola nie sprzyjającej rozwojowi badań naukowych — w chwili groźnego kryzysu gospodarczego, który kładąc ponury swój cień na wielu objawach życia, paraliżuje i uniemożliwia wprost niekiedy swobodny rozwój pracy naukowej, wymagającej spokoju, skupienia i sprzyjających warunków materialnych. Książka Brücknera, imponująca zakresem bogactwa omawianych problemów, to bezwątpienia najznakomitsza książka naukowa polska chwili współczesnej, to jeden ze szczytowych punktów współczesnej produkcji naukowej polskiej.

Dać obraz dziejów kultury — a więc objąć całokształt zagadnień bytu materialnego, społecznego i duchowego narodu — przedsięwzięcie to miałada, napozór całkowicie przerażające możność sił i uzdolnień jednostki. I rzeczywiście: w większości wypadków dzieje kultury narodów obcych to dzieła zwykle zbiorowe, podejmowane przez zespoły najtęższych specjalistów. Są to też znakomite niekiedy opracowania monograficzne, ale brak im spójni, brak nici wiążącej te oderwane studia. Ale w wieku XX przy postępującej coraz to silniej specjalizacji badań ta droga wydawała się jedynie możliwa.

Dzieło Brücknera (przeszło 2.000 stron) to zaprzeczenie tej zasady i triumf człowieka, który — jak nikt może na

obszarze nauki polskiej — panuje i włada nad całym bogactwem problemów życia i kultury polskiej. Brückner dał w „Dziejach kultury polskiej“ kapitalną całość, na którą prędko nie zdobyłby się szereg badaczy skupionych w przedsięwzięciu zbiorowym. Reprezentuje on na terenie nauki polskiej typ zupełnie odrębny, swoisty i jedyne: rozległością i horyzontem zainteresowań bije wszystkich badaczy — on, którego słuszenie zestawiono z J. Lelewelem; fenomenalna jego pracowitość i płodność, a obok tego temperament iście młodzieńczy, werwa i zaciętość polemiczna czynią zeń rasowego, pierwszorzędnego klasy publicystę i dziennikarza, niezmierną zaś intuicja, wyczulony i wysubtelniony zmysł historyczny, wnikliwość i umiejętność wczuwania się w epoki minione, sprawiają, że ma pełne zrozumienie dla każdej epoki i prądów ją nurtujących — że tak samo obiektywnie przedstawi i oceni zar religijny polskiego wieku złotego, jak i sceptycyzm religijny oświecenia, że takim samym zrozumieniem darzy erę Polski pogańskiej jak Polski XIX wieku. Interesuje go w dziejach kultury ponad wszystko życie zbiorowości w jej codziennych przejawach i z tego socjologicznego punktu widzenia traktuje i literaturę i sztukę, jako odtworzenie życia zbiorowego.

Życie całe bez reszty oddane jednej sprawie — nauce, życie wypełnione pracami badawczymi i działalnością profesorską na katedrze literatur i języków słowiańskich w Berlinie — pozwoliło mu dać wspaniałą syntezę długoletnich studjów. O ich ogromie, o rozległości skali poruszonych zagadnień przybliżone wyobrażenie dać może bibliografia prac Brücknera za lata 1877—1928 zestawiona przez Wł. T. Wiśłockiego w „Studjach Staropolskich“, będących wyrazem hołdu złożonego przez świat naukowy twórczości Brücknera. Bibliografia ta zajmuje 100 stron drobnego druku, lista zaś prac ogłoszonych przez Brücknera wynosi przeszło 1.200. Od studjów nad litewszczyzną i językami słowiańskimi wyszedł, by z każdym niemal rokiem rozszerzać krąg swych zainteresowań i coraz to nowe dziedziny obejmować. Zapisał się znakomicie jako odkrywca całych terenów literatury polskiej, pomnożył znajomości i wieków średnich i XVI i XVII wieku. Ileż zabytków, iluż autorów, zwłaszcza jeśli idzie o wiek XVII, odkrycie swe i wydobyć z pyłu archiwalnego zawdzięcza Brücknerowi. Zainicjował naukowe badania nad dziejami polskiej myśli religijnej, studjami nad reformacją polską, pobudzając fantazję powieściopisarską Żeromskiego. Obyczajowość polską — wydawca facecji i fraszek — w nowym ukazywał świetle, umiając wydobyć z literatury sowizdrzałskiej, z rękopisów niedrukowanych, z anegdot, pulsujący życiem, barwny niezmiernie obraz codziennego bytowania narodu. Powydobywał zapomnianych pisarzy. Walnie przysłużył się studjom językowym, z dziejów języka umiejętnie odtwarzając przeszłość kulturalną. Wkroczył na teren mitologii

i oparłszy się na gruntownych studiach z porównawczej mitologii słowiańskiej krytycznie podważył istnienie polskiego Olimpu.

Wreszcie przez swe studia nad literaturą rosyjską i ruską, częściowo i czeską, otworzył nam oczy na dział badań dotąd zupełnie odlogiem leżący: mianowicie wzajemne przenikanie i ząbeganie się kultury polskiej z wpływami obcemi, jej promieniowanie na kraje ościennie. Wszystkie te dziedziny dzięki olbrzymiej erudycji, niezwyklej pracowitości i rozległej skali zainteresowań opanował doskonale, niezmiernie zaś trwała i uslužna pamięć pozwala mu się obracać i poruszać z całkowitą swobodą na tak rozległych i różnorodnych terenach. Ale ten niezwykle erudyta miał i ma cechę rzadko chodzącą w parze z erudycją — ma niezmierny temperament, umie zabłysnąć rozmachem pisarskim, nie cofa się przed polemiką, ale jej szuka, nie waha się przed stawianiem hipotez śmiałych, nowatorskich, ale je wprost ryzykuje. Te cechy umysłowości Brücknera sprawiły, że każda niemal jego rozprawa stawała się ośrodkiem długotrwałych dyskusyj i polemik. Prace Brücknera wnosily ożywczy ferment w badania historyczne i literackie. Brückner umiał życie staropolskie wyczarowywać z pożółkłych kart dokumentów i rękopisów, ale umiał też życie wlewać w swe pisma. Jego książki żyją i pulsują pod wpływem temperamentu ich autora. Te długoletnie studia sprawiły też, iż w osobie Brücknera odradzał się jakby uniwersalny polihistor wieków minionych, że w osobie jego jednoczył się historyk literatury z językoznawcą, badacz mitologii i etnolog z historykiem kultury, wydawca tekstów i filolog z badaczem myśli religijnej. Jednem słowem Brückner — jedyny może w nauce polskiej — sam ogarniał całość problemów i zagadnień kultury polskiej, sam reprezentuje typ filologa w najszerszem tego słowa rozumieniu, zdążającego do poznania całości przejawów kultury.

Jego też „Dzieje kultury polskiej“ — jeśli pominąć drobiazgowy szkic Bronisława Chlebowskiego, nie wychodzący właściwie poza dzieje literatury — są w nauce polskiej pierwszą próbą objęcia całości kultury, są przetrwaniem i wyzyskaniem badań obcych i własnych, są nietylko znakomitą syntezą, ale w pewnych partiach całkowicie nowem, oryginalnem oświeceniem wielu zagadnień.

Tcm pierwszy dał rozległy zarys kulturalnej pracy polskiego średniowiecza, tom drugi objął wiek XVI i XVII, wreszcie tom trzeci zawarł charakterystykę czasów saskich, epoki stanisławowskiej, mistrzowską syntezę kultury Polski Niepodległej, zakończenie zaś stanowi obraz prac i dążeń kulturalnych Księstwa Warszawskiego i Królestwa Kongresowego.

Z tych trzech tomów szerokim warstwom inteligencji służyć będzie przedewszystkiem tcm drugi i trzeci, gdy

pierwszy raczej pozostanie znakomitem kompendjum informacyjnym dla badaczy-fachowców.

Pierwszy bowiem tom wymaga od czytelnika solidnego przygotowania mediewalistycznego, napisany jest stosunkowo ze wszystkich tomów najmniej popularnie, ale zato lektura jego dostarczy rozkoszy intelektualnej fachowcowi, który jedynie potrafi należycie ocenić i ogrom erudycji i samodzielności stanowiska Brücknera. Autor nie wymieniając nawet częstokroć nazwisk swych oponentów, zbija dotychczasowe poglądy i mniemania, przeprowadza rewizję ustalonych przekonań i sądów, ustalając nowe oceny polskiego średniowiecza.

Oceniając kulturę Polski pogańskiej, umiejętnie zużytkowuje własne porównawcze badania językowe, wciaga w zakres rozważań wyniki badań archeologicznych, antropologicznych, historycznych i językowych. Z nazw miejscowych i osobowych — w przytoczeniu których dłużyznę cytatów umila czytelnikowi swoistym humorem — wysnuwa charakterystykę kulturalną całych okresów. Przedstawiając zaś życie rodzinne i społeczne Polski pogańskiej, skrętnie ale i krytycznie korzysta z świadectw obcych, zwłaszcza z materiału kronikarzy czeskich i ruskich, przyczem nie waha się przed zburzeniem wielu sądów obiegowych (np. łagodność Słowian). Daleki od wszelkiej megalomanii narodowej, Brückner patrzy trzeźwo, krytycznie na charakter narodowy, zajmuje zawsze postawę obiektywną, nie tając ani jego wad ani zalet. Z tym samym krytycyzmem niszczy mit o polskim Olimpie, ustalając mato- miast podstawy „istotnej wiary“ Polski słowiańskiej. Przechodząc do omówienia roli Kościoła i państwa, jako dwóch filarów życia wczesnego i późniejszego średniowiecza, specjalnie obszernie zajmuje się doniosłością roli kulturalnej Kościoła. I tu znów uwidacznia się w pełni właściwy Brücknerowi wysoki stopień obiektywizmu: znajduje słowa uznania wysokiego dla pierwszorzędnej roli Kościoła w polskim średniowieczu, później zaś z tym samym krytycyzmem wnika w objawy rosnącej nietolerancji i fanatyzmu wyznaniowego wieku XVII. Inicjator badań nad reformacją polską, umie zdobyć właściwy sprawdzian oceny siły kulturalnej wszystkich prądów i kierunków życia religijnego.

Wstawka o życiu Rusi, Prus i Litwy — zwłaszcza jedyny i zwarty ustęp o podobieństwach i różnicach w rozwoju kulturalnym Rusi i Polski — otwiera powoli horyzonty porównawcze. Na ten moment zwróci uwagę, przedstawiając związki polskie z zachodem w XIV i XV wieku, czy przez udział w soborach, czy przez studia na uniwersytetach zagranicznych. Specjalnem uznaniem darzy pracę kulturalną Kazimierza Wielkiego. Zarys literatury łacińskiej i polskiej — pisany z wielką ekonomją słów, który to rys na wszystkich kartach poświęconych życiu literackiemu się zaznaczy — rozwoju sztuki i szkolnictwa na tle społecznie pogłębiających się różnic w rozwoju kulturalnym wsi i miasta, na tle przesiąkania i asymilacji kulturalnej ele-

mentów etnicznie obcych (zwłaszcza żywiołu niemieckiego), zamyka ten tom poświęcony polskiemu średniowieczu. Stwierdzając jego młodszość kulturalną w porównaniu z zachodem, uwypukla zarazem jego żywotność i prężność w dążeniu do rozszerzenia sfery wpływów kulturalnych Polski na narody ościennie.

Polska mocarstwowa, wspaniała, bujny rozmach i teźyzna Polski Jagiellonów, kultura wieku złotego, humanizmu i reformacji — znalazła w tomie drugim w osobie Brücknera i znawcę niepośledniego i artystę, co potrafił wyczarować piękno życia tej epoki. Na podstawie charakterystyki literatury politycznej, mów sejmowych i korespondencji, wyznań autorów cudzoziemców dał świetną ocenę ideologii i programu szlachty i magnaterji, — badacz obyczajowości, wydobył całą skalę życia towarzyskiego, jego szczyty i śmieszności, zaś inicjator badań nad różnowierstwem polskim, dał zwartą ocenę reformacji, kreśląc jej rozkwit i upadek, jej zasługi kulturalne na polu literatury, szkolnictwa, ruchu wydawniczego i walkę z odradzającym się katolicyzmem. Życie umysłowe, literackie i artystyczne — wszystkie te działy traktując równomiernie — usiłował przedstawić pod kątem działających obcych wpływów kulturalnych i na tle tworzących się pierwiastków rodzimych. Upadające szkolnictwo krajowe doprowadza do masowego wylewu młodzieży polskiej na uniwersytety zagraniczne. Z nich płyną wpływy kulturalne obce. Z nich czerpie częstokroć inspiracje rodzima inicjatywa kulturalna (Zamoyski). Obraz szkolnictwa krajowego (jezuici i obóz różnowierczy), nauki uniwersyteckiej i dalekosiężnych nieraz ambicji kulturalnych magnaterji i episkopatu, wyrażających się w mecenacie kulturalnym, dają obraz żywego ruchu umysłowego. Wzrasta i potęguje się też tempo życia literackiego. W parze z tem idzie rozwój życia artystycznego, rozwój muzyki, malarstwa, architektury i rzeźbiarstwa wzrastających w promieniach mecenatu królewskiego ostatnich Jagiellonów. Rejestruje sumiennie autor jaki w tym rozmachu kultury XVI wieku był udział czynników obcych — wpływów włoskich, francuskich, niemieckich, hiszpańskich, słowiańskich i węgierskich, ale zarazem podkreśla rosnącą siłę atrakcyjną kultury polskiej w jej niepowstrzymanym pochodzie na wschód. Sylwetki niezmiernie wyraziste ludzi, w których wyraziły się szczyty kultury wieku złotego — Zamoyskiego i Kochanowskiego — pozwalają śledzić, jak tworzył się ideał Polaka epoki renesansowej.

Wiek XVII — choć w zakresie inicjatywy kulturalnej przedstawia osłabienie tętna pracy — to jednak w dziedzinie promieniowania kultury polskiej na kraje sąsiednie oznacza zenit wpływów. Spojrzenie z tego punktu widzenia na kulturę wieku XVII może stanowić podstawę rewizji utartych sądów o tym okresie. Brückner zwraca pierwszy może w nauce polskiej uwagę na tę dziwną niewspółmierność, jaka zachodzi między pogłębiającym się upadkiem politycznego znaczenia

państwa, a wzrostem niebywałym siły przyciągającej i asymilującej kultury polskiej. Wiek XVII — wiek obniżenia się myśli politycznej i religijnej, okres zachwiania się fundamentów ustrojowych — to równocześnie wiek zwycięskiego pochodu kultury polskiej. Ulegają jej zarówno Ukraina i Rosja, jak Litwa i Rumunia. Wszędzie tam obyczaj polski, literatura i sztuka polska nadają ton. Zwrócenie uwagi na tak silne natężenie promieniowania kultury polskiej wieku XVII z jednej strony, a z drugiej kapitalny obraz pewnych przejawów życia literackiego, mianowicie literatury sowizdrzałskiej, anegdotycznej i niedrukowanej, rzucającej niezmiernie ciekawe światło na obyczajowe strony życia — stanowią najciekawsze partje w Brücknerowskim obrazie wieku XVII.

Równocześnie Brückner odsłonił kulisy życia obyczajowego XVII wieku: na podstawie niewyzyskanych dotąd źródeł rękopiśmiennych i niedrukowanych, czerpiąc obficie z bogactwa anegdot i złóż szecerpolskiego humoru, pokazał stronę życia dotąd całkiem nieznaną.

W przedstawieniu czasów saskich w tomie trzecim Brückner nie cofa się przed obiektywnym, choć nader smutnym i przykrym bilansem niedoborów kulturalnych tej epoki. Świetne są tu zwłaszcza opisy życia obyczajowego i towarzyskiego, oparte na literaturze pamiętnikarskiej. Pod znakiem reform stoi okres Stanisława Augusta, największego mecenasa kultury na tronie polskim. Wybornie odmalował autor rozdwojenie społeczeństwa na obóz sarmacki i postępowy oraz gorączkową chęć reform, chęć odrobienia zaniedbań pokolenia ery saskiej. Przoduje w tej pracy król, pod którego opieką zakwitnie literatura, nauka, sztuka, szkolnictwo oraz grono postępowców, wychowanków ideologii oświecenia. Głębokie reformy polityczne i społeczne, których rezultatem Konstytucja 3-go Maja, przebudowa psychiki społeczeństwa przez reformę szkolnictwa, podjęta przez Komisję Edukacji Narodowej, doprowadziły do przemiany oblicza duchowego narodu. Zeświecczenie społeczeństwa — oto wynik pracy kulturalnej polskiego oświecenia. A w związku z tem rośnie znaczenie miast, przyczem ośrodek centralny życia kulturalnego w tym wieku ostatecznie przesuwają się z Krakowa do Warszawy. Barwnie mieni się jej obraz w świetle wspomnień obcych podróżników i potężniejszej własnej publicystyki. Wzloty w dziedzinie kulturalnej a spustoszenia w dziedzinie obyczajowej, wywołane wszechpotężnym wpływem kultury francuskiej, dopełniają obrazu epoki Króla Stasia.

Zamiarem Brücknera było pierwotnie objąć tylko czasy Polski Niepodległej, musiał jednak wyjść poza granice r. 1795, chcąc dać pełny obraz polskiego oświecenia. Generacja bowiem Księstwa Warszawskiego i Królestwa Kongresowego wyrosła w promieniach ideologii oświecenia, nią żyła i karmiła się, na niej urobiła swój pogląd na świat, stąd przedstawienie Brücknera ogarnęło ten okres. Nie dał natomiast obrazu kultury

XIX wieku, gdyż wchłonięcie państwa przez różne organizmy obce stwarzało dla rozwoju kultury warunki zupełnie specyficzne, dla przedstawienia zaś całych okresów tego wieku brak w znacznej mierze podstawowych studiów przygotowawczych.

Zakończywszy dzieje kultury Polski Niepodległej, Brückner odczuwał widocznie jakby potrzebę jeszcze jednego rzutu retrospektywnego, potrzebę ogarnięcia całościowego pracy kulturalnej Polski Niepodległej. I tak powstał mistrzowski wprost rozdział syntetyczny „Tysiąclecie kultury polskiej“. Żadne streszczenie nie jest w stanie oddać jego piękna, rozdział ten winien być bezwzględnie czytany w najwyższych klasach szkolnictwa średniego, w wyjątkach umieszczony w wypisach szkolnych. Czyta go się jednym tchem. Daje on bowiem wspaniały pogląd na całość kultury polskiej, ustalając jej zasadnicze linie i tendencje rozwojowe. Zastanawia się tu Brückner nad kwestią różnic kulturalnych między dzielnicami, nad przesuwaniem się środków życia kulturalnego w różnych epokach, — rozważa jaki był udział w pracy kulturalnej poszczególnych warstw, jakie czynniki etniczne obce formowały oblicze kulturalne Polski, — analizuje przyczyny i skutki, które złożyły się na mały wpływ miast w urobieniu kultury polskiej, kultury wybitnie sielskiej, ziemiańskiej. To prowadzi go do analizy charakteru narodowego i do rozważań nad stopniem oryginalności i zależności kultury polskiej od wzorów obcych.

Kończy ustępem, który warto tu zacytować: „Kultura ta była zachodnią: germańską, romańską, czeską; stała o własnej sile już w XV, a wzniosła się najwyżej w XVI wieku; stworzyła w najwybitniejszych swych przedstawicielach ideotyp własny, od niemieckiego najdalszy, bliższy włoskiemu (bez zapалу jednak dla sztuk pięknych, chyba dla słownej), a najbliższy antykowi, jego cnotom i umiarowi. Dalszego wstępu w górę już nie było: słowiańska opieszałość zadowolila się zdobyciem, t. zn. utrzymać go już nie mogła i rychło poczęła ta kultura zanikać, do czego fatalny zbieg okoliczności, głównie zewnętrznych, walcie się przyczynił. Linja rozwojowa nigdy nie bywała jednostajną np. w XVI wieku wyemancypował się Polak od duchowieństwa, aby w XVII znowu ku niemu wrócić, do r. 1763 całkiem mu podlegać, a następnie znowu się uwolnić, zupełniej nawet niż w pierwszej połowie XIX wieku. Kultura ta była zupełnie męską, dopiero za króla „Stasia“ feminizm ją zabarwił, ale stanowiska, które wtedy sobie kobieta wywalczyła, już nie opuściła i odtąd kroczyła z mężczyzną razem, skora choćby do poświęceń, przykładna żona i matka, obywatelka wzorowa. O cechach arystokratycznych tej kultury była nieraz mowa wyżej. Jej wykwit w naukach i sztukach zawdzięczano studjom domowym, a głównie zagranicznym (uczelniom włoskim przeważnie), podróżom mniej, więcej nierównie książkomideom (francuskim od połowy XVIII wieku)“. Przydługi może ten cytat, rozmyślnie przytoczony, daje próbkę wspaniałej syntezy omawianego rozdziału (tom III, str. 453).

Ale największe trudności pietrzyły się przed Brücknerem w przedstawieniu kultury lat 1795—1830. Okres ten bowiem dotąd w żadnym wydawnictwie nie doczekał się szerszego jakiegось przedstawienia syntetycznego, pozatem był to teren, na który Brückner nie wkraczał zupełnie swemi badaniami. Brückner wyszedł z tych trudności naturalnie zwycięską ręką i dał właściwie pierwszy w nauce polskiej pełny obraz kultury Księstwa Warszawskiego i Królestwa Kongresowego. Wszystkie ośrodki życia kulturalnego — Wilno i Krzemieniec, Puławy i Warszawa — rysują się tu plastycznie. Uwypuklił wyraziście ogrom pracy i zasług kulturalnych Stanisława Staszycza, J. U. Niemcewicza, Stanisława Potockiego i Jana Śniadeckiego.

Przez „Dzieje kultury polskiej“ Brückner spełnił pracę wykonywaną częstokroć przez generacje badaczy. Dał zarys imponujący dziejów kultury narodowej, który na lata całe będzie punktem wyjścia badań. Jeżeli samowiedza narodowa rośnie z długością i znajomością dziejów, to Brückner niewątpliwie uchodzić może za prawdziwego pomnożyciela polskości. Książka ta stanowi chlubę polskiej humanistyki. Specjalnie dociosła rolę odegrać winna ona na terenie szkoły: jej wyjście musi zaktualizować dyskusję na temat nauczania historii i literatury w naszym szkolnictwie. Nie wyobrażam sobie wprost pracy historyka czy polonisty na terenie szkoły bez znajomości „Dziejów kultury polskiej“ Brücknera.

Wyjście pracy Brücknera winno stanowić moment zwrotny w nauczaniu tych dwóch przedmiotów: w historii od dziejów politycznych do dziejów społeczno-gospodarczych, w polonistyce od historii literatury do historii kultury. Dzieło Brücknera umożliwia w pełni urzeczywistnienie tego postulatu, wciąż nawracającego w dyskusji nad nauczaniem historii i polonistyki. Umożliwia go badacz pokroju całkiem wyjątkowego, umożliwia go książka, będąca wspaniałym objawem europejskich horyzontów nauki polskiej.

Jan Hulewicz.

DR J. METALLMANN: 1) Philosophie der Naturwissenschaft und Naturphilosophie (odbilka z Archiv für systematische Philosophie, XXIX B. 3—4 H.); 2) Elementy determinizmu przyczynowego, Kraków 1928, 3) Podstawy współczesnej biologii psychologicznej, studjum krytyczne (odbilka z Kwartalnika filozoficznego, 1929).

Rozprawy Dra Metallmana wprowadzają czytelnika w najważniejsze i najgłębsze zagadnienia współczesnego przyrodoznawstwa. Prace te nie są łatwe do czytania; autor poprawnie, ale zwięźle formułuje swoje myśli; prace te musi się czytać wolno, często powracać do przeczytanych miejsc, aby ocenić ich wagę i wgryźć się w ich treść.

1. Usiłowania (od r. 1914) ujęcia przyrody jako całości, dadza się ująć w trzy zasadnicze typy: 1-o uzyskanie jednolitego i niesprzecznego obrazu przyrody przez syntezę wyników

nauk przyrodniczych; 2-o aksjomatyzację fizykalnego poznania przyrody. 3-o konstruowanie najogólniejszych i podstawowych pojęć (jak przestrzeń, czas, materia).

Badając wyniki, do jakich doszedł pierwszy typ ujęcia przyrody, wskazuje autor między innymi na trudności związane z postulatem, że obraz, jaki uzyskamy, zestawiając wyniki nauk przyrodniczych, ma być niesprzeczny. Jeżeli nie wypowiadamy się zasadniczo o sprzeczności w przyrodzie, to nie możemy oczekiwać sprzeczności w zestawieniu spostrzeżeń. Sprzeczności mogą wypłynąć, jeżeli do obrazu dołączymy hipotezy, uzasadnienia, problemy, ale wtenczas opuszczamy grunt filozofii przyrody (der Naturphilosophie), a przechodzimy w dziedzinę filozofii nauk przyrodniczych (der Philosophie der Naturwissenschaft).

Wyłożenie fizykalnego poznania przyrody we formie zaksjomatyzowanej teorii, doprowadza nas do gruntowniejszej znajomości naukowego myślenia, treściowo jednak nie nie zyskujemy. „Im doskonalsza, zatem formalniejsza, jest teoria matematyczna całokształtu przyrody, tem trudniej powiedzieć coś o rzeczywistości, tem więcej trzeba założeń, ażeby puste schematy pojęciowe przystosować do rzeczywistości“.

Metoda badań, zapoczątkowana przez Whiteheada, polegająca na tem, „aby z najprostszych elementów świata zmysłowego w sposób ścisły wykonstruować najwyższe pojęcia“, przygotowuje nam grunt do poznania istoty natury.

2. W drugiej rozprawie (poświęconej prof. Heinrichowi), poddaje autor analizie jedno z najbardziej fundamentalnych pojęć nauk przyrodniczych, mianowicie determinizmu przyczynowego.

„Idee, schematy mają scalać fakty. Ale nie tylko to. Z niemi i tylko z niemi możemy zapuszczać się w gąszcz konkretności, zawiła, obca i płynna. Dopiero w zetknięciu idej z konkretnymi wyłaniają się problemy, rodzi się poznanie, staje się determinizm. W faktach samych bije wieczne źródło irracjonalności; w ideach samych jest czysta racjonalność. Determinizmu niema ani tylko w pierwszych, ani wyłącznie w drugich. W istocie determinizmu leży możliwość racjonalnego wyznaczenia konkretnej faktyczności“.

Analizę determinizmu przeprowadza autor od najbardziej mglistego sformułowania zależności przyczynowej w twierdzeniu, że każde zjawisko ma swoją przyczynę. Przez analizę schematu przewidywania dochodzi autor do sformułowania składownika nie tylko zależności przyczynowej, ale każdej innej, statystycznej lub „morfologicznej“. Najbardziej ogólny schemat przewidywania, który jednak nie wyczerpuje istoty determinizmu przyczynowego ani żadnego innego, autor formułuje: każde zjawisko jest wyznaczalne, jeżeli zachodzi 1-o inne zjawisko, 2-o zależność, która je łączy (składnik R.). Składnik ten jest idealnym schematem przewidywania, podobnym do

modus ponens. Różnica między nimi polega na tem, że druga przesłanka i wniosek przy przewidywaniu są tylko prawdopodobne.

Dla wyczerpującego scharakteryzowania przyczynowości musi dołączyć się do składnika R drugi, który autor formułuje w następujący sposób: „jeżeli szereg przedmiotów (empirycznych) o cechach wogóle zmiennych posiada pewną cechę wspólną, utrzymującą się stale w dowolnie wielkiej liczbie przedmiotów, to istnieją jeszcze inne cechy wspólne tej grupie przedmiotów obok cech zmiennych“ (składnik P.). Składnik ten nazywa autor zasadą częściowej tożsamości, która sięga korzeniami w strukturę przyrody i podstawy naszego poznania wogóle, zaś metodą indukcyjną w szczególności. „Zasada częściowej tożsamości orzeka, że istnieją w przyrodzie wspólne zespoły cech, a nie tylko luźne cechy, że stale są pewne łączności, pewne stosunki“. Istnienie pewnych tożsamości daje nam dopiero oparcie w śledzeniu wszechróżności, pozwala nam rozpocząć wogóle indukcję. W przyrodzie obok cech zmiennych ujawnia się, zacieśniając ją, rys wprost przeciwny. Zasada częściowej tożsamości nragnie być wyrazem obu tych tendencji.

Determinizm przyczynowy polega na sprzężeniu ogólnego, logicznego schematu przewidywania i zasady częściowej tożsamości.

Inną formę przybiera składnik P w determinizmie statystycznym. Bardzo ciekawie formułuje autor naczelną zasadę statystyczną, znaną pod nazwą „prawa wielkich liczb“. Mimo chodem wprowadza autor poraz pierwszy zależność innego jeszcze rodzaju, którą nazywa zależnością morfologiczną, a której przykłady można znaleźć w chemii, krystalografii, fizyce.

3. W studjum krytycznem o biologii psychologicznej twierdzi autor, że istnieją tylko dwa uprawnione, a wykluczające się sposoby rozpatrywania istot żywych: fizyko - chemiczny i psychologiczny. „Albo stajemy na gruncie fizyko-chemicznym, wtedy niema żadnych czynników psychicznych“ (percepcji, pamięci, tendencji). „albo zajmujemy punkt widzenia psychologiczny, wtedy nie możemy ustroju życiowego pomyśleć jako mechanizmu, który chwilami lub w pewnej części poruszany jest przez siły psychiczne“. Biologia psychologiczna jest równie daleka od mechanizmu, jak od witalizmu, który organizm traktuje, jakgdyby w jednej części zdeterminowany materialem, w innej psychicznie.

W związku z tem stawia autor zarzut: „biologia nowa porzuca przyczynowy determinizm, fizyko - chemiczny, ale jednocześnie żadnego innego, ogólnego schematu nie konstruuje, w ramach i na podstawie którego przewidywanie, wyznaczanie i wyjaśnianie zjawisk byłoby możliwe“.

Dla poznania obcego organizmu mamy dane jedynie wypo-wiedzenia badanego; tylko przejawy własnego organizmu znamy z bezpośredniego doświadczenia. Psychobiologia przyjmuje,

że podstawą wniosków o istotach żywych są ich odpowiedzi, uważane za analogiczne do naszych własnych.

Rozprawa autora zajmuje się właśnie analizą i krytyką analogii jako podstawy współczesnej biologii psychologicznej. Przy porównywaniu odpowiedzi organizmów powstają zagadnienia o ile i w jakiej mierze działania innych organizmów dają się z naszymi porównać, co należy wziąć za decydujące przy ocenie podobieństwa (geometryczne podobieństwo ruchów, kierunek względem otoczenia, mechaniczne lub chemiczne skutki działań). Nowa trudność powstaje przez stwierdzenie, że stosunek analogii nie jest przechodni. Inna trudność powstaje z faktu, że istnieją zmiany w organizmach, (proces przeobrażeniowy u płazów pod działaniem wewnętrznego wydzielania gruczołu tarczowego), które nie mają w naszych organizmach zmian analogicznych.

Próbie rozwiązania trudności widzi autor w teorii dwoistej, rodmiotowej i przedmiotowej interpretacji, (podobna teoria — jak podkreśla autor — została zbudowana przez prof. Heinricha, jako podstawa psychologii), która zmierza do tego, aby poprzez człowieka objąć całość życia wogóle.

„Interpretując wypowiedzenia człowieka jako znaki, wskazujące na moje doznania, rozumiem go. Rozumiemy też dobrze cały szereg zwierząt wtedy, gdy ich przejawy są zbliżone do naszych. Im bardziej jednak to podobieństwo znika, tem trudniejszą staje się nasza pozycja. Im niższa organizacja, im bardziej odrębna, tem bardziej analogia musi być zastąpiona czem innym: jednoznaczna zależnością pomiędzy temi przejawami ustroju a działaniami ludzkiemi“.

Autor formuluje pięć założeń, z których dwa dotyczą istot do „mnie“ podobnych, dwa zaś istot mniej lub bardziej do „mnie“ niepodobnych, jedno stanowi łącznik niezbędny pomiędzy przejawami istot pierwszego i drugiego rodzaju.

Autor rozpatruje możliwości rozwojowe biologii psychologicznej. Psychobiologia operuje głównie dwoma zasadniczymi pojęciami, „odpowiedzi“ (jest to reakcja organizmu jako całości) i „funkcji“ (jest to reakcja tkanek, narządów, komórek czyli części organizmu). Autor twierdzi, że „wszystkie prawa, jakie z punktu widzenia nowej biologii znaleźć się dadzą, będą związkami między poszczególnymi funkcjami lub między poszczególnymi odpowiedziami, ponieważ pierwsze drugich nie wyznaczają, ani odwrotnie. Prawa nowej biologii są ważne tylko w poziomie każdej z warstw. Jedyna analiza, konieczna i przydatna do sformułowania praw w duchu psychobiologii, byłby rozkład odpowiedzi złożonych na prostsze oraz funkcji złożonych na elementarne“.

Prace godne polecenia tym wszystkim, których interesuje filozofia przyrody oraz tym, którzy, olśnieni wynikami nauk przyrodniczych, nie uświadamiają sobie, na jak kruchych opierają się one podstawach.

Dr Skrzyszewski Stanisław.

Nauka polska, jej potrzeby, organizacja i rozwój. T. XVI. Warszawa 1932. Wydawnictwo Kasy im. Mianowskiego. str. VIII—200—86.

Ostatni tom „Nauki Polskiej“, który się ukazał w czerwcu r. b. zawiera następujące artykuły: „Nowe drogi współczesnego przyrodznictwa“ (Prof. U. W. Czesław Białobrzewski) dają interesujący rzut oka na najnowsze zdobycze fizyki, świadczące o współczesnym rozkwicie myśli europejskiej, wbrew popularnym twierdzeniom o jej upadku. Rozważając niebezpieczeństwo, grożące dziś naszej kulturze, autor dochodzi do wniosku, że „być może, głębsze zmiany form życia narodów okażą się niezbędnymi, ale zwycięskie rozwiązanie kryzysu osiągniemy tylko wtedy, gdy te nowe formy będą tak szerokie, że obejmą stare wartości kulturalne. Życie winno naśladować tu rozwój nauki, w której nowe idee nie niszcza starych, lecz je wchłaniają w szerszej syntezie“. Dyrektor biblioteki Uniwersyteckiej w Poznaniu dr. Stefan Vrtel-Wierczyński rozważa „Zagadnienia czasopism w naszych bibliotekach uniwersyteckich“, w dalszej rozprawce dr. Antoni Knot kreśli „Dzieje ofiarności Podola, Wołynia i Ukrainy na cele oświaty w dobie Polski niepodległej“, potem następuje ciekawy szkic autobiograficzny jednego z polskich językoznawców. Kronika polska obejmuje m. in. wiadomości o życiu naukowym na Wołyniu, w Toruniu, Lublinie i Tarnowie, oraz listy do Redakcji w bieżących sprawach organizacyjnych nauki polskiej. W kronice zagranicznej znajdujemy informacje o t. zw. Brytańskiej Gildji Naukowej, instytucji zrzeszającej przedstawicieli nauki, przemysłu i szkolnictwa do wspólnej pracy dla dobra państwa, instytucji, która odgrywa coraz większą rolę w koordynacji poczynąń gospodarczych i kulturalno-naukowych na terenie Anglii. Prof. Andrzej Tretiak daje sprawozdanie z IV kongresu uniwersytetów Imperjum Brytańskiego, obradującego w lipcu r. 1931 nad sposobami podniesienia poziomu nauki uniwersyteckiej. Znajdujemy w kronice także wiadomość o działalności rządowego Departamentu Badań Naukowych i Przemysłowych w Anglii, który, pomimo gospodarczego przesilenia, rozporządzał w latach 1930/31 sumą około 20 milionów złotych, sumą wyższą, niż w latach poprzednich — w dobrym zrozumieniu tego, że zwalczać kryzys można najskuteczniej, popierając unaukowanie życia gospodarczego. W Skandynawji, jak nas informuje artykuł dra Stanisława Herbsta, i społeczeństwo i państwo zdawna już oceniły wyjątkowe stanowisko nauki, jako podstawy wszelkich poczynąń kulturalnych i gospodarczych, tworząc liczne fundusze na cele jej organizacji i popierania. Rolę państwowo-twórczą nauki rozumie już doskonale nasz sąsiad ze wschodu, Sowiety, niedawno apoteozujące analfabetyzm, dziś łozące wielkie sumy na przedsięwzięcia naukowe, które jednak usiłują — wbrew szczytnym tradycjom Zachodu — zaprząć nauce do wąskich celów politycznych (artykuł dra Tadeusza Mikulskiego).

Tom zamyka dział recenzji prac, poświęconym zagadnieniom psychologii twórczości i organizacji nauki, oraz Pamiętnik uroczystości pięćdziesięciolecia Kasy im. Mianowskiego, które odbyły się w dniu 28 lutego b. r. Zet.

Przegląd francuskiej prasy pedagogicznej.

(Dokończenie).

Wszyscy reformatorzy domagają się szkoły jednolitej. Atak na programy dotychczasowe i na dotychczasową dyscyplinę szkolną stał się powszechny.

W pomoc reformatorom przyszła nauka. Wyniki badań psychologicznych przyczyniły się do stosowania psychologii eksperymentalnej w szkole. Badania te mają na celu opracowanie nowych metod nauczania i nowej organizacji życia szkolnego. Nauczyciele starają się godzić wymogi życia z wymogami nauki. Szereg klas eksperymentalnych powstał w Lipsku, Augsburgu, Essen, Dortmundzie, Bremie, Hamburgu itd. Liczne publikacje tych szkół eksperymentalnych przyczyniają się do zapoznania szerokiej publiczności z zagadnieniami dzisiejszej szkoły.

Prawda, były i błędy pedagogiczne, były i reformy zbyt szeroko zakrojone jak np. *Wendeschule* w Berlinie i *Berlinertor-Schule* w Hamburgu, jednakże i doświadczenia tych szkół wskazały reformatorom właściwą drogę. Były i reformy udane jak np. *Lichtwarkschule* w Hamburgu. Zarówno więc badanie eksperymentalne jak i doświadczenia szkolne, doprowadziły do zrozumienia, że wszystkie środki pedagogiczne, wynalezione przez dorosłych są znacznie mniej wartościowe, aniżeli samodzielność ucznia. Ten fakt tłumaczy właśnie to, że pedagogika współczesna ma więcej zaufania do metod opartych na wolności, która pozwala uczniowi rozwinąć swe zdolności, aniżeli do metod tradycyjnych.

Zarówno medycyna jak i biologia i psychologia, przyczyniły się do stworzenia nowego obrazu młodzieńca i dziecka. Najważniejszą zasadą pedagogiczną jest obecnie: *Szacunek dla życia*.

Wszystkie dążenia reformistyczne ujęły obecnie „*Richtlinien*” ministra *Beckera*. Najważniejsze z tych zasad są następujące:

- 1) Reforma podporządkuje wykształcenie wychowaniu, to znaczy, szkoła stara się przede wszystkim o kształtowanie moralnego charakteru dziecka.
- 2) Reforma uwalnia dziecko, dając mu czas na gry i zabawy, sporty i pracę taką, jaka mu się będzie podobała. Liczba godzin zostaje zredukowana. Południe jest wolne.
- 3) Niema programów jednolitych, narzuconych wszystkim zakładom. Wskazuje się tylko przedmioty, odpowiadające pewnemu wiekowi dziecka. Z początkiem roku szkolnego grono nauczycielskie układa plan nauki, mając jednak prawo zmienić go, zależnie od warunków i zainteresowań młodzieży.
- 4) Grono nauczycielskie organizuje się w t. zw. „*Komisję pracy*”.

do której dołączają się przedstawiciele uczniów klas wyższych z głosem doradczym.

- 5) Świadectwa wyrażają nie tylko rezultaty i stopnie otrzymane w każdym przedmiocie, ale również i ogólny rozwój fizyczny, umysłowy i moralny ucznia.
- 6) Różne typy gimnazjów dostosowane są do różnic indywidualnych uczniów. Rozróżnia się cztery typy gimnazjów: klasyczne, nowoczesne, naukowe i techniczne.
- 7) Troska o to, by uczniowie współdziałali w budowie kultury własnego ludu, nie będzie stała na przeszkodzie szacunekowi innych narodów. Ideał ludzkości, jako cel idealny narodu, winien wysnuwać się z całości nauczania.
- 8) Nastawienie antyintelektualistyczne nie zwalnia od prawdziwej nauki abstrakcyjnej, w epoce, w której zamykanie do życia zewnętrznego staje się groźbą dla kultury intelektualnej, należy silnie podkreślać walory kultury intelektualnej.
9. Koncentracja przedmiotów winna mieć zastosowanie.
10. Przez ciągłą praktykę współpracy nauczy się dzieci, stawiać interes ogólny ponad interes osobisty.
11. Celem przeciwdziałania zbytnej specjalizacji pogłębić należy nauczanie filozofii i religii.

Edmund Semil.

Zapiski bibliograficzne.

Aleksander Brückner. Dzieje kultury polskiej. Kraków 1931. Wyd. L. Anczyca i Sp.

Jerzy Braun. Hoene-Wroński a Polska współczesna. O nowy ład moralny w świecie cywilizowanym. Prace Instytutu Mesjanicznego im. Hoene-Wrońskiego. Warszawa 1932.

Giovanni Gentile. Reforma wychowania. Przeł. Marja Stecką. Książnica-Atlas. Lwów—Warszawa 1932.

Dr Rudolf Taubenszlag. Reforma szkoły średniej ogólnokształcącej. Odbitka z „Oświaty i Wychowania”. Warszawa 1932.

— Samorząd uczniowski jako czynnik wychowania społecznego. Warszawa 1932.

Else Croner. Psychika młodzieży żeńskiej. Przetłum. Dr Jan Kuchta i Dr Jan Lubomirowicz z przedmową Prof. Dra St. Szumana. Książnica-Atlas 1932.

G. L. Anderson. Ciche czytanie w świetle badań psychologicznych i pedagogicznych. Z przedmową H. Radlińskiej i P. Boveta. Tłum. H. Dobrowolska. Nakł. „Naszej Księgarni” Zw. N. P. Warszawa 1932.

A. L. Hall-Quest. Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej. Przeł. I. M. Szymaniukówna. Z przedm. Prof. B. Nawroczyńskiego. Książnica-Atlas 1932.

Aleksander Litwin. Organizacja nauczania w szkołach powszechnych niższych stopni. „Nasza Księgarnia” Zw. N. P. 1932.

Z praktyki szkolnej. Zamierzenia dziecięce. Próby realizacji przeprowadzone w szkole ćwiczeń państw. sem. naucz. im. Orzeszkowej w Warszawie. „Nasza Księgarnia” 1932.

Kazimierz Żychal. Nauczanie łączne. Oddz. II. i III. Nakł. Krak. Okręgu Zw. N. P. Kraków 1932.

M. Malenowska-Rewera i Fr. Głębowicz. Metoda rodzima w elementarnym wychowaniu i nauczaniu. Nakł. autorów. Kraków 1932.

St. Tync i J. Gołębęk. Przewodnik metodyczny do czytanek polskich dla III. oddz. szkoły powszechnej. Książnica-Atlas 1932.

Publications du Bureau International d'Education. L'organisation de l'instruction publique dans 53 pays. Genève. B. I. E.

F. Śliwiński. Organizacja szkolnictwa w Polsce współczesnej. Wyd. III. Książnica-Atlas 1932.

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.

Wydawca w imieniu Związku Nauczycielstwa Polskiego:

Władysław Sieńko.

Redaktor odpowiedzialny: Henryk Schlenker.

Administracja: Kraków, Rynek Główny L. 29. — Telefon Nr. 133-60.

Zakłady Graficzne „Styl”, Kraków, Krupnicza 6, Telef. 111-02.
pod zarządem Michała Twardosza.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POŚWIĘCONE NOWYM PRĄDOM

W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO

ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Naczelny Redaktor: **Dr HENRYK ROWID**

Kraków, ulica Lelewela L. 6.

CZESŁAW JASTRZĘBIEC-KOZŁOWSKI

Hoene-Wrońskiego Filozofja Pedagogji.

(Dokończenie)

Ta przyczynowość wiedzy ludzkiej, dzięki której właśnie człowiek wytyka dwa cele pozytywne swych działań i dzięki której usiłuje on dopiąć tych celów, ta przyczynowość czyli wola ludzka — powiadamy — sprowadza lub raczej wytwarza sama nową część składową w rzeczywistości powszechnej. Aliści, gdyby nie zachodziła żadna sprzeczność pomiędzy jednostkowymi korzyściami ludzi, dotyczącymi osiągnięcia tych dwu celów pozytywnych ludzkości, ta nowa część składowa rzeczywistości powszechnej, pochodząc ze sprawowania woli, istniałaby przez się i nie potrzebowałaby żadnej współpracy naszej wiedzy. Ale jak wiadomo, nie dzieje się tak z temi korzyściami jednostkowymi; znajdują się one w opozycji, gdyż nie są jeszcze absolutne, albo ponieważ, co na jedno wychodzi, będąc jednostkowe, nie należą jeszcze do samej rzeczywistości powszechnej. Trzeba je więc nawiązać do tej rzeczywistości powszechnej, od której zależy całe nasze istnienie, a więc i sameż dwa cele pozytywne, które zdradzają owe korzyści indywidualne; to znaczy, że człowiek znajduje w koniecznej tożsamości sfery swej rzeczywistości jednostkowej i sfery rzeczywistości powszechnej racje determinujące czyli pobudki do wytknięcia celów, zdolnych nawiązać korzyści jednostkowe do rzeczywistości absolutnej wszechświata. Owóz sprawowanie naszej woli zachodzi poprzez nasz byt, poprzez naszą rzeczywistość doczesną czyli nasze działania widoczne, i gruntuje się ono na naszej rzeczywistości duchowej, na zasadach praktycznych czyli przyczynowych

naszej wiedzy, zwanych maksymami. Tak więc, aby ściągnąć sprawowanie woli do rzeczywistości absolutnej wszechświata, człowiek winien wytknąć sobie i wytykać sobie istotnie, jako cele, z jednej strony — prawosć swych działań, która ustanawia sprawiedliwość i jest poręczana, w zrzeczeniu jurydycznym ludzi, stanowiącem państwo, przez bezpieczeństwo publiczne, z drugiej zaś strony — czystość swych maksym, która ustanawia godność i jest poręczana, w zrzeczeniu etycznym ludzi, stanowiącem kościół, przez moralność publiczną, które to zrzeczenia, zgodnie z niniejszą dedukcją, nawiązują się oczywiście, za pośrednictwem celów religij, do samej zasady rzeczywistości wszechświata. Te dwa dodatkowe cele ludzkości są jedynie negatywne; stanowią bowiem właściwe tylko warunki, bez których dwa cele pozytywne, dobrobyt fizyczny i dobrobyt hiperfizyczny, nie mogłyby ogólnie być osiągnięte. Wszelakoż, dzięki swym wyższym pobudkom, mniej lub więcej czerpanym z samej zasady wszelkiej rzeczywistości, te dwa cele negatywne, zwłaszcza cel moralności, mają wartość wyższą; przynajmniej dotąd, póki rozwój wiedzy, jak on stanowi obecnie nasz dobrobyt hiperfizyczny, pozostając jeszcze przywiązany do warunków naszej rzeczywistości doczesnej, jest czysto względny czyli warunkowy i nie dotyczy jeszcze tej absolutnej zasady wszelkiej rzeczywistości.

Ale te cztery cele powszechne, jako heterogeniczne i nawet sprzeczne w swej istocie, nie mogłyby być kresami absolutnymi czyli celowymi ludzkości, nawet gdyby każdy z tych celów miał na widoku zadowolenie absolutne i celowe naszego rozumu. Jawnie brak im jedności najwyższej, którą wprawdzie uznaliśmy w rzeczywistości powszechnej czyli absolutnej, do jakiej one się wszystkie nawiązują, ale jaka nie ujawnia się w samychże tych celach. Wobec tego braku, cztery te cele są same w sobie dopiero względne do jakiegoś celu absolutnego, nieznanego jeszcze; a wobec swych koniecznych pobudek, stanowią one poprostu cele narzędne, zdolne prowadzić nas, bez naszej wiedzy, ku kresowi naszemu celowemu. Ten jawny brak jakiegś jedności najwyższej w czterech celach ludzkości, dostarcza dopiero negatywnego dowodu na istnienie kresu absolutnego; dowód pozytywny polega na samej aktualności rzeczywistości powszechnej, do której, jakżeśmy widzieli, nawiązują się wszystkie cele względne. Istotnie, w tej rzeczywistości absolutnej wszechświata, winna koniecznie znajdować się racja determinująca rzeczywistość ludzką czyli naszego istnienia, bez tej bowiem racji jakakolwiekby nasza rzeczywistość zachodzić by nie mogła; a jeśli ta racja determinująca naszego istnienia może stać się przedmiotem wiedzy ludzkiej, przynajmniej podać sferę naszej rzeczywistości obecnej czyli fizycznej, racja ta stanie się dla nas koniecznie

podbudką do jakiegoś celu najwyższego i absolutnego, którego możliwość jest w ten oto sposób stwierdzona niezbicie. Co do istoty tego celu absolutnego i końcowego ludzkości, widzimy, przez tę samą dedukcję, iż istota ta nie jest dana w samej naszej rzeczywistości obecnej, jak to się dzieje z ceterem celami względniemi; istota celu najwyższego ludzkości powinna, jeśli to możliwe, być wytworzona przez naszą wiedzę, tj. winna ona być naszym własnym dziełem, czyli dziełem rozumu.

Tak tedy, reasumując, ludzkość ma istotnie cztery cele względne do swej rzeczywistości obecnej czyli doczesnej, z których dwa są pozytywne (dobrobyt fizyczny i rozwój wiedzy); oraz dwa czysto negatywne: sprawiedliwość, poręczaną przez bezpieczeństwo publiczne, i godność, poręczaną przez moralność publiczną i która, wznosząc się już do zasady wszelkiej rzeczywistości, implikuje religję. Co większa, jest niezbicie możliwe, żeby ludzkość posiadała jakiś cel najwyższy i absolutny, stanowiący jej własne dzieło i zależny od samej zasady naszej rzeczywistości; kres celowy, przez który, na mocy swej niezależności, ludzkość zdobędzie czyli nada sobie ostatecznie rzeczywistość lub istnienie własne i absolutne. Ten cel najwyższy jeszcze problematyczny, mogąc być jedynie dziełem ludzi, ponieważ winien wznieść się do samej zasady ich istnienia, aczkolwiek nieskończenie prawdopodobny skutek nieskończonej dążności naszego rozumu, nie może być dowiedziony ściśle przez nic innego, niż przez sam fakt jego wytknięcia czyli założenia; i ten oto fakt musimy ukazać w niniejszej pracy" (str. 104—114). Takie są zatem cztery cele, przyświecające ludzkości w czterech minionych już okresach jej rozwoju.

"...W erze celów przejściowych — mówi Wroński — istnieją znów równocześnie dwa cele powszechne ludzkości, ukształtowane, pierwszy — przez kombinację dwu celów panujących w pierwszym i trzecim okresie, drugi zaś — przez kombinację dwu celów panujących w okresie drugim i czwartym. Owóż ta obecna kombinacja fizycznych celów człowieka nie jest oczywiście niczem innym, tylko streszczeniem systematycznym czterech celów ludzkości, przytem szeregują się, z jednej strony — dwa cele (pierwszy i trzeci) zależne od uczucia człowieka, z drugiej zaś — dwa cele (drugi i czwarty) zależnie od jego poznania. W ten bardzo prosty sposób zakładają się wśród ludzkości dwa cele panujące jednocześnie, a równie przeciwstawne jak dwie przyrody człowieka, cielesna i duchowa, uczucie i poznanie, do których się nawiązują te dwa nowe cele panujące. I uznamy a priori, że aby wyjść ponad tę ogólną sprzeczność w swych widokach, która winna mieć zgubne wyniki i która paraliżuje w ten sposób wszystkie jej zamiary, ludzkość winna wówczas usiłować się wyzwolić ze swych warunków

ków ziemskich, zrozumiałwszy, że to właśnie te warunki fizyczne jako heterogeniczne z rozumem człowieka, wprowadzają tę zgubną sprzeczność do jej rzeczywistości obecnej czyli do jej ziemskiego istnienia.

Ale te dwa nowe cele panujące, które się zakładają w erze przejściowej i które się oto wzajemnie wyłączają, nie mogą istnieć ani jeden podporządkowany drugiemu, ani nawet jeden obok drugiego. Te dwa cele przejściowe ludzkości, które winny ją prowadzić z ery przejściowej do ery absolutnej jej rozwoju, zakładają się kolejno bez żadnego innego prawidła niż jakieś przelotne zwycięstwa w ich ustawicznej walce; i przeto stanowią one w tej erze przejściowej jeden tylko okres, który jest zatem piątym okresem rozwoju rodzaju ludzkiego.

Na podstawie tego, cośmy tu rzekli o naturze celów panujących w tej erze przejściowej, pojmie się, że ustanowiony przez nie piąty okres nie jest niczem innym, tylko okresem antynomji społecznej, którąśmy zaznaczyli wyżej, jako będącą stanem obecnym ludzkości. Wynioskuje się tedy, że jesteśmy obecnie w tym piątym okresie, i że przewodzące jej dwa cele przeciwstawne nie są niczem innym, jeno odnośniami celami dwu stronnictw politycznych, liberałów i nieliberałów, t. zn. prawa ludzkiego i prawa bożego, które się składają na obecną antynomię społeczną. Co większa, mając wzgląd na powszechne założenie się tych dwu stronnictw politycznych w świecie cywilizowanym, pojmie się łatwo, że początek pozytywny i ogólny piątego okresu datuje się od epoki rewolucji francuskiej. I jeśli się zważy stan krytyczny ludzkości, będący, jakęśmy wyżej zaznaczyli, koniecznem następstwem ery przejściowej stanowiącej piąty okres, jako że idzie tu o wyzwolenie ludzkości z warunków jej przyrody ziemskiej, ażeby ją uzdolnić do spełnienia absolutnego jej przeznaczeń, zrozumie się teraz zarazem i powody obaw, jakęśmy wyrazili co do szczęśliwego wyniku obecnej antynomji społecznej, i racje poważnego niepokoju, jaki odczuwają dziś rządy w swym nieuniknionym dylemacie kierunku negatywnego czy pozytywnego spraw publicznych. Istotnie, widzi się tu jeszcze lepiej, że jeśli rządy obiorą kierunek negatywny, ludzkość, nie mając już żadnego przez wszystkich uznanego celu, podąży nieuchronnie do zguby; i że jeśli zechcą obrać kierunek pozytywny, nikt nie zdoła im jeszcze powiedzieć, na czym polega ten zbawczy kierunek, ponieważ jakęśmy cotylko poznali, doktryna mesjaniczna, daleka jeszcze od tego, by być własnością ludzi, jedna jest w stanie, ustalając prawa historii, odsłonić warunki ukryte i głębokie kresu opatrnościowego, do którego winna dojść ta era przejściowa, tak dla ludzkości krytyczna.

Winniśmy więc jeszcze wskazać ten kres opatrnościowy, ujawniając pochod, przez który, jeśli nie przeszkodzą pie-

kielne wpływy zgrai mistycznych, rodzaj ludzki, mieszcząc się po należytej stronie tych dwu dróg alternatywnych, zaśluga czy też winy, któreśmy wyżej zaznaczyli, będzie mogła sama dojść do zbawienia i kresu swego krytycznego okresu obecnego. Oto więc:

Gdy ludzkość uzna niezbicie istnienie swej nieuniknionej antynomji i gdy pojmie, że ta sprzeczność w jej rozumie pochodzi z wpływu jej warunków fizycznych czyli ziemskich, których bez wład jest heterogeniczny z samorzutnością rozumu, będzie ona usiłowała obronić się ze swych warunków fizycznych, obcych jej istocie niewarunkowej; a w tym celu będzie ona ponadto usiłowała wytknąć sobie cel absolutny, zaczerpnięty w samymże rozumie, a przeto wolny od sprzecznych przeszkód jej przyrody ziemskiej. Lecz aby wytknąć ten cel absolutny, trzeba będzie znać przeznaczenia końcowe rodzaju ludzkiego. Ludzkość pokusi się więc najpierw odsłonić te przeznaczenia absolutne, usiłując odkryć prawo rządzące postępami jej rozwoju na ziemi; które to prawo, jak już możemy się domyslać, winno w swej dążności zawierać przeznaczenie człowieka. I wtedy to, wznośząc się do pierwszych zasad dwu celów równocześnie rządzących w piątym okresie, t. zn. do zasad dwu stronnictw politycznych stanowiących antynomję społeczną, ludzkość zdola, używając tegoż postępowania, za jakim myśmy szli powyżej, odkryć to tajemnicze prawo postępu rodzaju ludzkiego, polegające na tem, że oba stronnictwa społeczne mają za przedmiot celowy wytworzyć czyli stworzyć na ziemi; jedno prawdę, drugie zaś — dobro, te dwa pierwszorzędne składniki świata, od których, jak rzekliśmy, zależy spełnienie stworzenia przez człowieka.

Tak tedy, pozostanie już wówczas ludzkości tylko odkryć, na czem polega, z jednej strony — prawda absolutna, z drugiej zaś — dobro absolutne; a odkrycie to, jeśli się potrafi stale odpierać wszelki wpływ zgrai mistycznych, wyniknie koniecznie z własnego rozwoju dwu stronnictw społecznych, kierowanych w sposób pozytywny ku tym celom absolutnym ich odnośnych postępów. W rzeczy samej, gdy człowiek pozna, na czem polega prawda absolutna i dobro absolutne, jawne jest, na mocy warunku, iż te dwa składniki pierwszorzędne świata są w swym stanie absolutnym z konieczności tożsame, t. zn. na mocy warunku, iż prawda absolutna jest zarazem dobrem absolutnem i nawzajem, jawne jest, powiadamy, że dwa stronnictwa społeczne utożsamiają się u tych kresów absolutnych swego rozwoju, i że antynomja naszego rozumu przestanie istnieć. Rozum ludzki będzie więc wówczas wyzwolony z warunków fizycznych naszej ziemskiej przyrody; będzie on sprawował w całej pełni swą samorzutność stwórczą; i człowiek, świat

dom tej samorzutności, rozpozna w swym rozumie wirtualność stwórczą i uzyska tym sposobem, w sobie samym, świadomość jasną i immanentną absolutu i słowa¹⁾.

IV. Stopnie świadomości.

Jeżeli prześledzimy w ich postępowym rozwoju cztery główne funkcje psychiczne człowieka: uczucie, poznanie, rozumienie czyli transcendentálną władzę rozróżniania wiedzy a bytu w rzeczywistości, i władzę stwórczą, odkryjemy rozwój odpowiedni świadomości ludzkiej w świecie chrematycznym (rzeczywistości stworzonej). Lecz jeśli przekroczymy te stopnie i zdołamy się umieścić w hiperfizycznych strefach rozumu absolutnego, ujrzymy kształtowanie się piątej, absolutnej świadomości ludzkiej.

1. Świadomość uczuciowa czyli przez ujęcie stanowi jaźń empiryczną, zmysłową czyli bierną. Jest to przymiot (atrybut) zwierzęcia, ale u człowieka ten przymiot wyróżnia się przez wdanie się rozumu. Stąd, w filozofji, zasada psychologiczna empiryzmu, a w religji Słowo kontemplacyjne mistycyzmu. 2. Świadomość poznawcza czyli przez pojęcie stanowi jaźń logiczną, umysłową czyli czynną. Jest to już wyróżniający przymiot człowieka. Stąd, w filozofji, zasada rozumowa dogmatyzmu, a w religji Słowo praktyczne emancypacji religijnej (Reformacja). 3. Świadomość rozumiejąca czyli przez rozwałę stanowi jaźń transcendentálną. Stąd, w niemieckiej reformie filozoficznej, zasada krytyczna, a w religji prawdziwe Słowo chrześcijaństwa, jak się ono rozwinie przez spełnienie religji, zapomocą finalizmu rozumowego moralności, czyli innemi słowy zapomocą związku przyczynowego pomiędzy moralnością a nieśmiertelnością człowieka. 4. Świadomość genjuszowa czyli przez potencjalność przedstawia problemat jaźni transcendentnej, który stanowi, w końcowej jedni filozofji i religji, wspólną ich zasadę. Przez to się zakłada prawdziwa świadomość immanentna Słowa, do której muszą dojść i filozofja i religja, wreszcie 5. świadomość absolutna czyli przez stworzenie (okres, nastąpić mający). Świadomość ta stanowi jaźń transcendentną, bydłą najwyszszą zasadą doktryn Wronskiego, a która nie jest niczem innem, jeno „świadomością samorzutności absolutnej rozumu, mocowładnością stwórczą u Boga i w człowieku, Słowem czystem, przez które winien być odkryty absolut i które, urzeczywistniając się w ten sposób przez odkrycie tej niewarunkowej zasady wszelkiej rzeczywistości, dokona stworzenia się własnego człowieka, osiągnięcia przezeń nieśmiertelności”.

¹⁾ Philosophie absolue de l'histoire, Paris 1852.

Aby zrozumieć postępowy rozwój świadomości ludzkiej za pośrednictwem dwu procesów: autonomicznego i heteronomicznego, wystarczy zbadać dwie pierwsze z tych pięciu postępowych świadomości, t. j. świadomość uczuciową i poznawczą. Otóż świadomości te zakładają się w człowieku same przez się, jako część jego umysłu i to przez proste wdanie się opatrności, — jaka bądź jest ona, — przewodzącej rozwojowi okresów, w których się tak oto zakładają owe dwie pierwsze świadomości człowieka.

Pierwsza świadomość, — uczuciowa, — jest z m y s ł o w a czyli bierna; wykazuje ona tem obcy wpływ, innemi słowy: przyczynowość zewnętrzną w istnieniu czyli w rzeczywistości człowieka, albo, jeszcze dobitniej: stan heteronomiczny w tej rzeczywistości ludzkiej. Wtóra świadomość, — poznawcza, — jest u m y s ł o w a czyli c z y n n a; wykazuje ona tem niezależność od wszelkiego obcego wpływu, innemi słowy: przyczynowość wewnętrzną w istnieniu czyli rzeczywistości człowieka, albo, jeszcze dobitniej: stan autonomiczny w tejże rzeczywistości ludzkiej. Winny tedy istnieć, w rozwoju tych dwu pierwszorzędných świadomości, dwie drogi genetyczne całkowicie różne, zależnie od tego, która z tych dwu podstawowych świadomości przeważa tam nad drugą (droga autonomiczna, droga heteronomiczna). Stąd zakładanie się, w wiedzy ludzkiej, jej autonomji i jej heteronomji, które to zakładanie winno się wyznaczać przez zastosowanie prawa tworzenia do samejże tej generacji świadomości w człowieku.

W tem, co dotyczy rozwoju autonomicznego, gdzie prowadzi świadomość poznawcza czyli czynna, należy zupełnie pominąć świadomość uczuciową czyli bierną. Wszelki wpływ tejże szkodziłby niezależności, z jaką się powinna wytwarzać generacja autonomiczna wiedzy ludzkiej. Przeciwnie zaś, w rozwoju heteronomicznym, gdzie prowadzi świadomość uczuciowa, winna się wdawać świadomość poznawcza. W rzeczy samej, bez wdania się tej drugiej, — będącej wyróżniającą cechą wiedzy ludzkiej, — rozwój heteronomiczny nie byłby całkowitą generacją wiedzy ludzkiej¹⁾.

V. Kształcenie samorzutności.

Dla uważnego i myślącego czytelnika, wnioski ze wszystkich powyższych rozważań są jasne; to też nie zatrzymam się nad niemi dłużej. Ogólnym celem wychowania będzie: możliwie najpełniejsze rozbudzenie samorzutności człowieka. Celami do tego niejako narzędnemi będą: 1) ściśle rozgraniczenie naszej autonomji od naszej heteronomji; 2) głę-

¹⁾ Chr. Cherfils. Zarys religji naukowej. Wstęp do Wrońskiego filozofa i reformatora. Tłum. Cz. Jastrzębiec-Kozłowski. Warszawa 1929.

bokie zrozumienie, że naszą heteronomją jest właśnie moralność, jako zespół prawideł kierowniczych, w doczesnym rozwoju człowieka, dopóki ten rozwój może się iść dopiero w dziedzinie konieczności, czyli pod wyłącznymi rządami Prawa Postępu; 3) i wreszcie, takie nastawienie, takie nastawienie, takie wzajemne ustosunkowanie naszej obecnej autonomji i heteronomji, by w wyniku dały one człowiekowi możność wzniesienia się do stanu, który Wroński nazywa mesjanicznością, a w którym cele autonomiczne człowieka winny się całkowicie utożsamiać z celami wytkniętymi mu przez Boga.

Ogromną wzniosłość Nowego Testamentu upatruje Wroński również, a może nawet pierwszorzędnie, w tem obudzeniu samorządności ludzkiej przez Chrystusa, który zamiast dawać nam ścisłe i obiektywne nakazy, owszem gruntuje całą moralność na rozumowym wytwarzaniu praw postępowania przez samego człowieka. Istotnie, Chrystus nie mówi: nie rób tego a tego w takich a takich wypadkach, lecz: Nie czyn drugim tego, czego byś nie chciał, by uczyniono tobie.

W ten sposób człowiek sam staje się sędzią i prawodawcą swych maksym. Dodajmy, że taki nakaz jest absolutny, zupełnie niezależny od okoliczności. Toteż Kant zdołał dać filozoficzną tego prawa interpretację w swej formule etycznej: postępuj zawsze tak, aby maksyma twego postępku była zdolna stać się prawem powszechnym.

Z drugiego, uzupełniającego nakazu Chrystusa, mianowicie: Czyn drugim to, co byś chciał, by uczyniono tobie, — wypływa, podług Wrońskiego, absolutne rozwiązanie zagadnienia kary. Istotnie, społeczeństwo, na podstawie tego nakazu, ma prawo zawsze poczytywać, że każdym swym postępkem upoważnia innych do uczynienia mi tego samego.

Pedagogia polska z przedziwną intuicją, i to bynajmniej nie od dzisiaj, uchwyciła ten główny cel wychowania, jakim jest rozwój samorządności w człowieku. Żyjemy w okresie przełomowym. „Nowa era”, „nowa kultura” nie wyłoni się być może tak nagle, jak to sobie wyobrażają entuzjaści różnorakich rewolucyj; w każdym jednak razie czujemy wszyscy, że wiele dotychczasowych form i treści przeżyło się bezpowrotnie i że zastój równałby się śmierci. Oznaki wzmożonej samorządności ludzkiej, wiary w pragmatyczną czynu naszego skuteczność, mnożą się na wszystkich polach: w filozofji, psychologii, socjologii, sztuce... Że zaś nowych form rzeczywistości nigdy nie zdobywa na trwałe jedno pokolenie, lecz dopiero solidarny mózół kilku, nic więc dziwnego, że wysiłek wszystkich reformatorów idzie w kierunku ukształtowania nowego człowieka. Stąd olbrzymia waga,

jaką się pedagogice przypisuje w rewolucyjnej Rosji, w Niemczech, Polsce, Ameryce i innych krajach²⁾:

Wyczuwa się powszechnie, że szkoła tradycyjna już nie wystarcza; że tkwi w niej jakiś zasadniczy błąd. W różnych krajach różnymi sposobami szuka się nowych dróg — i oto pokazuje się, że wszystkie te drogi zastanawiająco zbieżnie do jednego zmierzają celu, którym jest: wydobyć z ucznia maximum jego twórczości własnej.

LUDWIK BANDURA.

Pedagogika antropozoficzna Steinera.

Wśród współczesnych kierunków wychowania i nauczania odrębne stanowisko zajmuje pedagogika Rudolfa Steinera, która powstała na zgoła innym podłożu, aniżeli inne nowe systemy i szkoły. Twórca nowego systemu pedagogicznego, Rudolf Steiner (1827—1919), był wielkim apostołem antropozofii, której ewangelją jest wiara w reinkarnację, wiara w przedłużenie ludzkiego rozwoju do zupełnego zjednoczenia się z Bogiem. Nie odrazu stał się Steiner zwolennikiem takiego światopoglądu. W latach młodzieńczych zwalcza spirytualizm i teozofję. Przełom dokonał się w jego życiu około r. 1891. Odtąd skłania się do mistycyzmu i w Bibliotece Teozoficznej w Berlinie rozpoczyna wykłady. W r. 1913 zakłada Towarzystwo Antropozoficzne, którego centrem staje się Dornach pod Bazyleą. Tam też powstaje pierwsza szkoła antropozoficzna i ośrodek propagandy.

W miarę jak światopogląd Steinera zaczął się krystalizować, zajmuje go też nowe wychowanie. W założonej 1919 r. szkole w miejscowości Waldorf pod Stuttgartem (stąd nazwa Waldorfschule) wypróbował swe metody. Pierwsze powodzenia pedagogiczne dodają mu bodźca do propagowania swych idei, jeździ z prelekcjami od miasta do miasta, a nawet zagranicę. Z wykładów jest również i w Polsce znany. Piszemy wiele, przeważnie dzieła antropozoficzne. Jego idee pedagogiczne są znane z ogłoszonych drukiem wykładów¹⁾. Steiner znalazł licznych zwolenników, którzy kontynuują jego myśl pedagogiczną. Powstają nowe szkoły, oparte na jego myśli pedagogicznej. Pedagogika Steinera opiera się nie na psychologii, lecz na antropozofii. Rdzeniem antropozofii to pogląd na troistość istoty człowieka. Człowiek składa się z ciała, duszy i ducha.

¹⁾ Rudolf Steiner. Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens. Dornach-Basel 1926. — Drei Vorträge über Volkspädagogik, Dornach-Basel.

²⁾ H. Rowid. Szkoła twórcza. Kraków 1931.

Tej troistości indywidualnej odpowiada troistość życia, które rozpada się na życie duchowe, prawne i gospodarcze.

Z uprzedzeniem patrzy Steiner na psychologię eksperymentalną. Jest przeciwnikiem empirji, zwłaszcza wtedy, o ile ta empirja wkracza w życie duchowe człowieka. Patrzy też na historję ludzkości z punktu rozwoju duchowego. Spostrzega zwrot w historii ludzkości w XVI w. zwrot, spowodowany rozwojem nauk przyrodniczych, który stworzył nowe metody badań ze szkodą dla człowieka, którego życie uczuciowe stopniowo coraz bardziej zanika. Jego zdaniem ewolucja kulturalna od tego czasu wypaczyla się, skłaniając się ku materializmowi, wskutek czego człowiek nie umie już tak odozuwać jak człowiek średniowieczny. Człowiek mierzy, bada i poznaje zjawiska zewnętrzne, wszystko to, co jest zmysłami dostrzegalne, ale nie dostrzega ducha, który się za temi zjawiskami ukrywa. Stanowisko człowieka jest obserwujące, człowiek stoi poza nawiasem świata. Dla przykładu przytacza Steiner John Stuarta Milla, który „czuje się nie człowiekiem świata, ale widzem świata“²⁾. Zwolennicy Steinera zarzucają psychologii eksperymentalnej, że rozwój dziecka opiera na funkcjach fizycznych. Uważają też metodę testów za niedorzeczną, a nawet niesmaczną. Dr Heydebrand³⁾ ma zastrzeżenia wychowawcze co do takiego np. testu Bineta: „Wczoraj znalaziono w rowie fortelnym zwłoki nieszczęśliwego, biednego dziewczęcia, rozszarpane na 18 części. Opowiadano że popełniła samobójstwo“. Można się zgodzić z autorką, że podobny test ze względów wychowawczych nie powinno się dawać dzieciom⁴⁾. Czy jednak temu testy winne? W okresie przejścia teorii pedagogicznej Steinera na grunt praktyczny metoda używania testów była jeszcze w powijkach. Jak każda nowość, tak i testy nie były rzeczą doskonałą. Ale z tej racji nie można testom odmawiać wszelkiej wartości, wszak zarzut dotyka tylko formy zewnętrznej a nie istoty rzeczy.

Poważniejsze są zarzuty, że pedagogika eksperymentalna skłania się do tego, by pełną życia rzeczywistość przeniknąć martwemi i abstrakcyjnemi schematami, że nie można procesów psychicznych dowolnie stwarzać, by je uczynić przedmiotem eksperymentu. Nie może też Dr Heydebrand darować pedagogice eksperymentalnej, że czyni ona człowieka przedmiotem swej obserwacji. Zastania się zdaniem Steinera, że „nawet na mgnienie oka nie powinna przeniknąć nas myśl, że człowiek może się dla nas stać przedmiotem obserwacji“⁵⁾. Uważa, że to, co jest w człowieku najskrytszego i najświętszego,

²⁾ Rätsel der Philosophie. Tom II. str. 110.

³⁾ Dr Caroline von Heydebrand. Gegen Experimentelle Psychologie und Pädagogik. Stuttgart. str. 9.

⁴⁾ Tekst taki dzisiaj jest już przestarzały. W dobie granatów ręcznych można by zamiast spodziewanej odpowiedzi odmownej otrzymać twierdzącą.

⁵⁾ Op. cit. str. 29.

powinno pozostać nietykalne i tylko intuicyjnie uchwycone być może.

Steiner i jego zwolennicy mają słuszość, gdy twierdzą, że wszelki eksperyment odbywa się w warunkach sztucznych, i że nie można dowolnie stwarzać odpowiednich sytuacji psychicznych. Dotychczas psychologia eksperymentalna bardzo mało wykazała w dziedzinie badania uczuć, głębokich przeżyć religijnych, twórczości artystycznej i t. p. Nie rozwiązała też zagadnień celów wychowawczych i wątpliwe jest czy teleologia wychowawcza będzie mogła być objęta badaniami eksperymentalnymi. Ambicje pedagogów eksperymentalnych jednak tak daleko nie sięgają i już Meumann uznawał, że „pedagogika eksperymentalna nigdy nie ogarnie całej pedagogiki”. Nie można jej jednak odmówić znaczenia praktycznego, zwłaszcza działowi, zajmującemu się badaniem uzdolnień. Przecież dopiero dzięki niemu osiągnięto w szkolnictwie prawidłową selekcję. Oparcie poznania człowieka, a zwłaszcza dziecka, tylko na intuicji może okazać się zawodne, gdyż nie każdy nauczyciel jest wyposażony w zdolności intuicyjne, zresztą i intuicja może mylić, wiedzę o dziecku zaś może i powinien posiadać każdy.

Na czym więc opiera się pedagogika antropozoficzna, skoro odrzuca psychologię i pedagogikę eksperymentalną? „Poznanie świata i ludzi, czujnym duchem uchwycone, pielęgnowane ciepłem duszy, ujawniające się w czynie, oto podstawa metody, dydaktyki i wychowania” — pisze jedna ze zwolenniczek Steinera Karolina von Heydebrand⁹⁾. Na licznych kursach starał się Steiner dać nauczycielstwu tę podstawę, z której wyrosłaby siła czynu. Głosi, że każda epoka ma swoje własne cele i zadania. Jakież cele stawia wychowaniu dzisiejsza epoka? Stwierdza, że człowiek dzisiejszy formuluje swe cele życiowe tylko na ograniczony czas — między urodzeniem i śmiercią. Spowodowało to ograniczenie pola widzenia, rozwój zmysłów i myślenia był szczytem wychowania. Ideał człowieka wykształconego ograniczył się do jednostki intelektualno-abstrakcyjnej. Uczucie w wychowaniu człowieka dzisiejszego zostało zaniedbane. Należy wychowaniu uczuć przywrócić należne miejsce. Uczucie płynie z ducha, duch zaś nie jest abstraktem, nie jest spletem bezpłodnych idei, ale twórcą istoty ludzkiej do ostatniego włókna cielesnego włącznie. O ile wychowawca nie umie sprzymierzyć się z duchem, który „sobie ciało kształtuje”, cel wychowawczy nie zostanie osiągnięty. Cel wychowania winien zatem być moralno-duchowy. Człowiek winien znaleźć drogę do tych sił, które nadają kształty światu zmysłowemu. Człowiek dzisiejszy zgubił tę drogę, dlatego nie jest już panem sytuacji, ale bezradnie poddaje się biegom ewolucji historycznej, której źródła i tła nie zna.

⁹⁾ Unsere pädagogische Aufgabe. Odbitka z czasopisma „Die Drei”, rocznik III, zeszyt II.

Aby sobie jasno zdać sprawę z celów wychowania, musi nauczyciel w klasie postawić sobie pytanie: Skąd się biorą te istoty, które znalazły się na ławie szkolnej i dokąd one zmierzają? Takich pytań nikt nie stawia dzisiaj. Tymczasem dziecko jest wspaniałym podarunkiem Bożym, jest ono cichym bojownikiem w wyzwoleniu od jednostronnego interesu naszego. Odpowiedź na to pytanie znajduje Steiner w wierze w reinkarnację. W chwili urodzenia dziecko zmarło dla świata duchowego. Kiedy wkracza w świat fizyczno-zmysłowy, otrzymuje po rodzicach swych tylko ciało fizyczne, inne składniki jego istoty, a więc dusza i duch zstępują z świata duchowego, gdzie od śmierci jednej istoty do narodzenia drugiej pędziły życie samoistne i miały swoje przeżycia. Te duchowe przeżycia zstępują i pozostają już w luźnym związku z ciałem fizycznym w okresie embrjonalnym. Dusza ludzka doprowadziła swój rozwój w świecie duchowym tak daleko, że dla wzmocnienia potrzebna jej jest nowa forma bytu w postaci nowego ciała ludzkiego. Życie dziecka na świecie jest więc dalszym ciągiem życia w świecie duchowym.

Z chwilą przyścia na świat dziecko zaczyna oddychać. Przez oddychanie nawiązuje kontakt z otoczeniem. Oddychanie wpływa na procesy zmysłowe. U dziecka zauważymy, że procesy zmysłowe nie pozostają jeszcze w prawidłowym stosunku z oddychaniem. Dziecko nie umie jeszcze prawidłowo oddychać, by jego istota duchowo-psychiczna zjednoczyć się mogła z ciałem fizycznym. Procesy organiczne ciała ludzkiego są fizyczną korelacją ducha i duszy. U dziecka brak jeszcze harmonijnego połączenia ducha z ciałem fizycznym. Uskutecznia się to dopiero przez zharmonizowanie oddychania z procesem zmysłowym. Dziecko przez większą część dnia śpi. Dorosły człowiek podczas snu przeżywa wtórnie swe przeżycia na jawie (sen), przeżycia fizyczne przechodzą więc w sferę ducha, ulegają przeróbce, by później na jawie być impulsem działania. U dziecka jest inaczej. Ciało i duch są jeszcze nieskoordynowane. Wychowanie winno więc dostarczyć dziecku takich przeżyć, które podczas snu uległyby duchowej przeróbce.

Na ukształtowanie dziecka, zdaniem Steinera, wielki wpływ ma temperament nauczyciela. Niepohamowany temperament niezmierną szkodę może przynieść dziecku na całe życie. Nauczyciel, który poddaje się swemu temperamentowi cholerycznemu, budzi u dziecka obawy, które mogą być przemijające, ale mogą wpłynąć też na fizyczną i psychiczną organizację dziecka i wywołać podświadomy nastrój przygnębienia. Wybuchy temperamentu cholerycznego przechodzą do duszy dziecka, przeszczepiają się w ciało jego, aby później, gdy będzie już człowiekiem dojrzałym, ujawnić się. Następstwem tych wybuchów — to choroby przemiany materii u dorosłych. W późniejszym więc wieku lekarz musi naprawić błędy wychowania.

Charakterologia w życiu szkolnem.

1) Charakterologia, a wiedza o wychowaniu.

Pedagogika realizująca cele wychowawcze odgrywa też rolę wychowawczej profilaktyki, pragnie ustrzec przed złymi wpływami, któreby mogły oddziaływać ujemnie na osobowość wychowanka. Prof. Szuman¹⁾ porównywał pedagogikę i profilaktykę wychowawczą z medycyną, a zwłaszcza z higieną i profilaktyką lekarską. Medycyna jest wiedzą o celach praktycznych. Lekarz przyszły uczy się jako student fizjologii lub chemji, anatomji lub biologji na to, aby móc swą wiedzę spożytkować w późniejszym zawodzie, w leczeniu ludzi. Z tych nauk wybierze lekarz późniejszy takie elementy, które mu będą potrzebne, celem usunięcia stanów chorobowych lub celem zapobiegania chorobom. Wiedza o wychowaniu wciągnęła też w swą orbitę cały szereg nauk, które potrzebne będą przyszłemu nauczycielowi w jego pracy wychowawczej. I tak socjologia, biologia, estetyka lub psychologia wchłonięte zostały przez wiedzę o wychowaniu o tyle, o ile elementy tych nauk potrzebne są wychowawcy do spełniania swych zadań. Socjologia wojny mniej się przyda wychowawcy, aniżeli socjologia grup organizujących się lub socjologia klasy, zagadnienie treści i formy w estetyce mniej, aniżeli rola wychowawcza przeżycia artystycznego. Doniosłą też rolę spełnić może w akcie wychowawczym charakterologia, która powoli wyodrębnia się z pod zależności psychologii, stając się dziedziną autonomiczną. Jeżeli kształcenie osobowości, kształtowanie charakteru, formowanie moralnej postawy wychowanka wobec życia jest najbardziej istotnym celem wychowawczym, to nauka o charakterze i osobowości, nauka o najdobitniejszym wyrazie osobowości, jakim jest charakter, musi posiadać w wiedzy o wychowaniu miejsce odrębne i znaleźć w działalności wychowawczej pełne uwzględnienie.

Durkheim²⁾ nazwał pedagogikę praktyczną teorią; należałoby dodać, że jest to teoria rzeczywistości praktycznej, teoria kształtowania człowieka dla przyszłej praktycznej rzeczywistości. Otóż charakterologia, która jest wiedzą o człowieku i o ocenie jego działalności, która jest wiedzą o tem, dlaczego człowiek tak, a nie inaczej mniej lub więcej świadomie pokierował swym życiem i jak zdolny jest pokierować życiem własnem na tle swych właściwości osobistych, na tle swych tendencji — charakterologia taka staje się podstawą wszelkiej teorii wychowawczej i pomocą w stosowaniu środków wychowawczych, zwłaszcza profilaktyki.

¹⁾ St. Szuman: „O stosunkach czynności leczenia i wychowania oraz o pojęciu i czynnikach wychowawczych zdrowia psychicznego“. Chovanna. Z. II. R. 1931.

²⁾ Durkheim E.: „Education et sociologie“. Paryż 1922.

2) Obecny stan nauki o charakterze.

Nauka o charakterze albo t. zw. charakterologia, rozpada się na dwa działy: na typologię i na naukę o charakterze w znaczeniu ścisłym. Pomocniczą nauką charakterologii jest nauka o temperamentach.

Typologia jest nauką o rozmaitych rodzajach indywidualności ludzkich na podstawie najogólniejszej tendencji, wysnutej z ich działań. Każde działanie jednostki odzwierciedla jej stały sposób reagowania na rzeczywistość zewnętrzną i na przeżycia wewnętrzne. Ten sposób reagowania jest mniej lub więcej uświadomiony. Na tle stałej lub ustalonej metody działania spontanicznego i reakcji, wnioskuje się o przynależności jednostki do danego typu indywidualnego albo psychologicznego. Już Dilthey³⁾ odróżnił typy na podstawie przewalencji władz duszy — myśli, uczucia lub woli; i tak są według niego typy *zmysłowe*, *kontemplatywne*, *heroiczne*; *zmysłowe* mają przewagę pierwiastka myślowego w duszy, *kontemplatywne* to te, u których uczucie odgrywa rolę doniosłą, *heroiczne* kierują się w życiu wolą. Ribot⁴⁾ odróżnił typ *objektywny*, w którym przeważa rozum i *subiektywny* o przewadze uczucia. Weiningerowskie⁵⁾ typy o przewadze pierwiastka męskiego lub kobiecego zbliżają się tylko do typologii naukowej, której przedstawicielami nowoczesnymi są: Müller-Freienfels⁶⁾, Schneider⁷⁾, Spranger⁸⁾ i i. Müller-Freienfels⁹⁾ ustanawia typy na podstawie twórczości artystycznej i reakcji na dzieło sztuki; są to typy *kontemplatywne* i *wczuwające się*; pierwsze oglądają rzeczywistość bez wchłaniania jej w krąg swej psychiki, drugie wcielają zjawisko oddziałujące na nich w jaźń osobistą, tworząc nowy subiektywnie zabarwiony świat przeżyć własnych. Podział Schneidera¹⁰⁾ oparty jest na tem, czy w działaniu człowieka przeważa popęd o charakterze *instynktowym*, czy rozważa i *pełnia świadomości*. Klasyczne typy Sprangera¹¹⁾ wyznaczone są na podstawie form wyżycia się osobistego i przez kierunek i metodę zmysłowego uimowania rzeczywistości, przez stałe, osobiste nastawienie wobec

³⁾ Dilthey: „Die Typen der Weltanschauung und ihre Ausbildung in den metaphysischen Systemen“. Berlin 1911.

⁴⁾ Ribot: „La psychologie des sentiments“. Paryż 1925.

⁵⁾ Weininger: „Geschlecht und Charakter“. Lipsk 1924; tłum. polskie.

⁶⁾ Müller-Freienfels: „Persönlichkeit u. Weltanschauung“ 1923.

⁷⁾ Schneider: „Der triebhafte u. der bewusste Mensch“. „Jahrbuch d. Charakterologie“. 1924.

⁸⁾ Spranger: „Lebensformen“. Halle 1922.

⁹⁾ Por. ponadto: Müllera-Freienfelsa: „Das Denken u. die Phantasie“. Lipsk 1925. „Psychologie der Kunst“. T. I—III. „Poetik“.

¹⁰⁾ Schneider: o. c. ¹¹⁾ Spranger: o. c.

zagadnień, jakie nastreca świat i jego powikłania i konflikty. Są to: typ ekonomiczny, teoretyczny, estetyczny, religijny, władczy albo polityczny i socjalny. Typ ekonomiczny sub specie zysku i straty urabia sobie pogląd na rzeczywistość, teoretyczny domaga się w wszelkich zjawiskach porządku i ścisłości, a nieuporządkowaną rzeczywistość porządkuje i określa, stara się ją rozumieć nawet w jej chaosie; w kontemplacji wobec zjawisk pozostaje typ estetyczny, aktywność tego typu odnajduje w rzeczywistości piękno, koryguje rzeczywistość postulatami i przesłankami piękna. Przewaga przeżyć religijnych nie wytwarza jeszcze typu t. zw. religijnego, typ religijny poznaje bowiem ingerencję siły wyższej, ponadmysłowej w zjawiskach świata, a rozwiązania najistotniejszych zagadnień bytu przewiduje w sferze poza bytem — na tem polega praca intelektualna tego typu; w dziedzinie nie uczuciowej góruje u typu religijnego tendencja do odczuwania siły wyższej we wszystkich zagadkach, wiara w tę siłę i ufność; syntezą przeżyć typu religijnego mógłby być „amor intellectualis dei”. Typem władczyim albo politycznym jest organizacja psychiczna, dla której przymusem staje się jedynie nakaz własny, a dla której terenem działania jest posłuszny element żywy, podporządkowujący się bez oporu rozkazom; typ władczy urabia sobie teorię i ona staje się narzędziem jego pracy. Nie należy typu socjalnego przeciwstawić ani porównywać z typem władczyim; typ socjalny wieła się w pracę socjalną bądź to jako jednostka pracująca w zespole, bądź jako stojąca na czele zespołu; centralnym punktem jest dla niej zawsze społeczność. Nie jest to typ altruistyczny w pełnem znaczeniu tego słowa; albowiem typ socjalny może wprowadzić ograniczenia w pracę społeczną, może uczynić ową pracę jednostronną, może ponadto ograniczyć liczbę biorących udział w pracy, może też mieć na oku jedynie dobro tej społeczności, z którą pracuje.

Typy Sprangera wyłaniają się na tle reakcji myślowej wobec otoczenia i wobec wytworów tego otoczenia; są one wyrazem rozmaitych form humanistycznej rzeczywistości ludzkiej jak filozofja, prawo, nauki społeczne, estetyka etc.

Empirycznie uzasadniona, bo na wyglądzie zewnętrznym osobników i na budowie ich ciała oparta jest klasyfikacja Kretschmera¹²⁾. Punktem wyjścia były dla niego osobniki psychopatyczne. Pośród nich odróżnia on t. zw. typy fizyczne, jak typ asteniczny, atletyczny, mieszany, pykniczny, pykniczno-zmienny, dysplastyczny i zamazany. Od przynależności do typu fizycznego uzależnia skłonności osobników do stanów chorobowych. Ale stany chorobowe są tylko momentami kulminacyjnymi skłonności istniejących w człowieku t. zw. zdrowym. Schizoidzi i cykloidzi, ta dychotomia Kretschmera oparta jednak na wielu

¹²⁾ Kretschmer: „Körperbau u. Charakter“. Berlin 1924.

właściwościach fizycznych i psychicznych. Cykloidzi są swobodni, zmienni, schizoidzi nieswobodni, brutalni. Cykloidzi rekrutują się pośród pykników i dysplastyków — są to osobniki, skłonne do tycia, niskie; schizoidzi pośród typów astenicznych o wąskiej klatce piersiowej, podłużnej twarzy i przeważnie wysokim wzroście. Ilustracją podziału Kretschmera bywają postaci historyczne. Ignacy Loyola jest astenikiem, podobnie Schiller, pyknikiem Hebbel. W bardzo ładnie wydanej książce p. t.: „Geniale Menschen“¹³⁾ Kretschmer na tle swej teorii obala dotychczasowe poglądy na to, jakoby człowiek genialny był doskonały i wskazuje na konflikty i burze wewnętrzne, graniczące z chorobą psychiczną u renomowanych dotychczas „olimpijczyków“, jak Goethe, lub u ludzi władzy „Machtmenschen“, jak Bismark.

Teoria Kretschmera jest dągnostyczna i nie wykracza ona poza dziedzinę rozpoznania lekarskiego, natomiast psychanalityczna teoria Freuda¹⁴⁾ przekroczyła ramy przyrodnicze i przeszła do humanistyki w kształcie dychotomji Junga. Otóż Jung¹⁵⁾ odróżnił introwertyków i ekstrawertyków. Kryterjum podziału był dla niego psychiczny stosunek osobnika do otoczenia i do siebie. Introwertyk skierowuje świat swych pragnień wyłącznie ku sobie, zamyka się w sobie, w sferze wyłącznie swojej. W stosunku do otoczenia jest nietowarzyski, odcięty od świata, niemożliwy staje się dla niego kontakt bezpośredni, bezrefleksyjny z otoczeniem. Ekstrawertyk jest przeciwnieństwem introwertyka. Siebie wciela wszędzie, w każdą sytuację, w każdy teren — bądź to myślowo, bądź faktycznie. W samej nazwie typów tkwi już wyznaczenie ich stosunku do świata. Te dwa typy są tylko najogólniejsze; Jung odróżnia też podtypy w obrębie obu typów naczelnych. Odmienność odczuwania, myślenia, przewaga intuicji lub rozumowej analizy umożliwia dalszą i bardziej szczegółową klasyfikację typów. Jung tak, jak Kretschmer, uzasadnia istnienie takich typów na podstawie danych z historii, kultury i literatury.

Typy konstatujemy, charakter oceniamy; nawet, jeśli się charakter konstatuje, to także sub specie wartości. Typy są naogół statyczne; empirycznie niema czystych typów, w jednostce

¹³⁾ Kretschmer: „Geniale Menschen“. Berlin 1929.

¹⁴⁾ Freud: „Sammlung kleiner Schriften und Neurosenlehre“. Lipsk 1911 — 12. Erste u. zweite Folge. „Traumdeutung“ 1922. „Drei Abhandlungen über Sexualtheorie“. Pisma zebrane. T. V. Wiedeń 1924. Ponadto artykuły: Mirskiego: „Rozwój i wychowanie dziecka w świetle freudyizmu“. Ruch Ped. 1923 i osobna odb.; Dryjskiego: „Rozbiór i krytyka głównych założeń psychanalizy“. Kraków 1929; Langholz: „Psychanaliza a wychowanie“. Ruch Ped. list. 1929.

¹⁵⁾ Jung: „Psychologische Typen“. Zurych 1921. Ponadto: Green: „Psychanaliza w szkole“. Przekł. z ang. Warszawa 1928.

można odnaleźć cechy typów rozmaitych, wśród których przeważa cecha naczelna. Charakter jest dynamiczny i zasadniczo powinien być jednolity i jednokierunkowy; — owo „powinien“ podkreśla właśnie potrzebę wartościowania przy ujmowaniu charakteru. Typy indywidualne — powiada Kerschensteiner ¹⁶⁾, są wyznacznikami działania, charaktery są maksymami. Dla typów indywidualnych istnieje specjalna nomenklatura, która pozwala je uszeregować; charaktery można tylko oceniać.

Dewey ¹⁷⁾, a za nim Kerschensteiner ¹⁸⁾ odróżnia cztery elementy składające się na charakter — siłę woli, jasność sądu, subtelność i wzruszalność, czyli zdolność do przeżywania uczuć. Od koordynacji tych elementów, od stopnia ich natężenia, a wreszcie od ich harmonii wzajemnej zależy t. zw. siła charakteru i jego większa lub mniejsza wartość. Życie domu, szkoły, wpływ rodziny i otoczenia, kształtuje ową syntezę elementów, która nazywa się charakterem. Istotą charakterologii w stosunku do charakteru jest czynnik analityczny, nauka o charakterze w znaczeniu ścisłym zajmuje się przedewszystkiem analizą charakteru. Twórca charakterologii nowoczesnej Utitz ¹⁹⁾ zdążył do poznania charakteru drogą analizy poszczególnych właściwości psychicznych człowieka, poznanie charakteru jest dla niego główną funkcją charakterologii, nietylko jej celem. „...Charakter oznacza osobistość pod kątem widzenia jej dążeń, albo oznacza dążenia same i ich istotne znaczenie dla osobowości“ ²⁰⁾. Celem zrozumienia charakteru, uwzględnić należy fizjognomikę, frenologię, naukę o temperamentach, stopień dynamiki spontanicznych czynności i stopień oporu, rytmikę i intensywność przeżyć, oddziaływanie podświadomego, stosunek osobisty do przeżycia, skłonność do maskowania się, instynkty, popędy, wszelkie inne skłonności, a nawet grafologię. Ale Utitz zaczął też o metafizykę, skoro powiada, że charakter musi być poznany na tle celu ostatecznego — telos — finału, na tle formalnych i materialnych momentów życia ludzkiego, przy wybitnem uwzględnieniu czynników zewnętrznych; istotne dla poznania charakteru to linie wytyczne postępowania człowieka, wywnioskowane z czynności dotychczasowych — „Leitlinien“ ²¹⁾. Ścisłe podstawy naukowe charakterologii dał Klages ²²⁾.

¹⁶⁾ Kerschensteiner: „Charakter — jego pojęcie i wychowanie“. Przekł. z niem. Warszawa 1932.

¹⁷⁾ Dewey: „Educational Essays“, edited by I. I. Findlay. London i inne dzieła.

¹⁸⁾ Kerschensteiner: o. c.

¹⁹⁾ Utitz: „Charakterologie“. Charlottenburg 1925 — i wydawane przez Utitza „Jahrbücher der Charakterologie“.

²⁰⁾ Utitz: o. c. str. 183. — ²¹⁾ Utitz: o. c. str. 301.

²²⁾ Klages: „Die Grundlagen d. Charakterkunde“. Lipsk 1926 i „Persönlichkeit“. Einf. in die Charakterkunde. 1927.

Charakter jest według niego tak zharmonizowanym zespołem cech i czynności, że tworzy jednię swoistą, odrębną.

W obrębie charakteru wyróżnić należy materiał, strukturę i naczelną tendencję na tle popędów. Materiał charakteru stanowią przeżycia intelektualne jaknajszerszej pojętej; pod uwagę należy więc brać kwantytatywną równość recepcji, t. zn. bogactwo lub ubóstwo przedstawień, kwalitatywną różność recepcji — przewagę doznań zmysłowych i myślowych koncepcyj — na tem tle odróżnić można sensualistów i spirytualistów, — odmiany ruchliwości przedstawień — przedstawienia przebiegają szybko, kojarzenia dokonywują się prędko lub powoli, jest mnóstwo czy mało kojarzeń, jakoś tych przedstawień pod względem ich stosunku do świadomości lub podświadomości; wreszcie opisuje się stopień, kierunek i formy doznawania i przyjmowania treści z zewnątrz. Pamięć, bystrość umysłu, siła woli, subtelność w odczuwaniu — oto dyspozycje, które uwzględnia się przy analizie materiału charakteru.

Strukturę charakteru stanowią stopnie wrażliwości uczuciowej, natężenia woli, zdolności wyrażania się — przyczem wyraz jest pojęty jaknajszerszej — wyrazem mogą być czyny. Temperament, afekt i wola — to tereny, na których bada się strukturę charakteru. Naczelną tendencją osobowości kształci się na tle jej płci, na tle zdolności psychicznego dostosowania się do warunków zewnętrznych i wewnętrznych i na tle uznawania przez osobowość zasad moralnych ogólnych lub stosowania zasad moralności osobistej.

W obrębie nauki o charakterze odróżnić można kilka metod badania charakteru. Niemieccy uczeni, jak Klages²³⁾, badają charakter w sytuacji statycznej, angielscy podchodzą do swego przedmiotu badania z punktu widzenia genetycznego — jak Shand²⁴⁾ lub Mc Dougall²⁵⁾. W książce Hoffmanna p. t. „Das Problem des Charakteraufbaus“²⁶⁾, przedstawiony został biologiczny punkt widzenia na charakter, a z tem połączone zostało zagadnienie dziedziczności cech charakterologicznych. Struktura właściwości charakterologicznych jest dziedziczna lub nabyta. Właściwości charakteru, które nie były decydujące w kształtowaniu się struktury charakterologicznej rodziców i znajdowały się na obwodzie ich osobowości, odnalezione bywają u ich dzieci w centrum charakteru; czasem zdarza się też zjawisko przeskoku, właściwości centralne rodziców przesuwają się do mało znaczących u dzieci i występują intensywnie znowu w centrum u wnuków. Hoffman przyjmuje jednak, że przesunięcie właściwości charakterologicznych może nastąpić także w ciągu życia

²³⁾ Klages: o. c. — ²⁴⁾ Shand: „The Foundations of Charakter“. Londou 1922.

²⁵⁾ Mc Dougall: „Charakter and the conduct of life“. Londyn 1927.

²⁶⁾ Hoffman: „Das Problem des Charakteraufbaus, seine

jednostkowego — a więc, że t. zw. właściwości obwodowe mogą stać się centralnymi i naodwrot.

Nauka o temperamentach trwa jeszcze w stadium podziału Galena, który odróżnił cztery rodzaje temperamentów — sangwiniczny, flegmatyczny, choleryczny i melancholijny. Nowi autorowie uzupełniają tylko ten podział lub go modyfikują. Heymans²⁷⁾ odróżnia np. temperament: bezpostaciowy, apatyczny, nerwowy — niestały, sentymentalny — uczuciowy — nieaktywny, sangwiniczny, flegmatyczny, choleryczny, namiętny. Lehman²⁸⁾ dodaje do każdego galenowskiego rodzaju temperamentu cechy: silny, słaby, powolny, szybki — uzyskując przez to 16 odmian temperamentu, a więc — temperament: choleryczny — silny — powolny — choleryczny — słaby — powolny, choleryczny — silny, szybki, choleryczny — słaby — szybki itd.; Elsenhans²⁹⁾ określa nie temperamenty, ale t. zw. „Stimmungsmenschen“ i odróżnia ludzi o następujących nastrojach: pędziwiatr, zimnokrwisty i apatyczny. U Ewalda³⁰⁾ główną rolę w opisie rodzajów temperamentu gra t. zw. poczucie vitalne; od ilości poczucia vitalnego zależy nasilenie temperamentu sangwinicznego, melancholijnego i innych. Elsenhans i Ewald nie rezygnują jednak z podziału Galena. Biologiczną genezę temperamentu zajmuje się Mac Auliffe³¹⁾, biopsychiczną — Ewald³²⁾.

Do nauki o temperamentach dołącza się nauka o konstytucjach, która głównie rozwija się we Francji³³⁾. Już w pierwszej połowie XIX wieku Cabanis³⁴⁾ i Thomas Trois-verre³⁵⁾ odróżniali typy fizyczne na podstawie przemożnego roz-

„Gestaltung durch die erbbiologische Persönlichkeitsanalyse“. Berlin 1926.

²⁷⁾ Heymans: za „Psychologią“ Witwickiego. T. II. Lwów—Warszawa—Kraków, str. 327.

²⁸⁾ Lehman: za Ułtza książką p. t. „Charakterlogie“, cyt. poprz., str. 81.

²⁹⁾ Elsenhans: za Ułtza książką p. t. „Charakterologie“, cyt. poprz., str. 81.

³⁰⁾ Ewald: „Temperament u. Charakter“. 1924.

³¹⁾ Mac Auliffe: „Les tempéraments“. Paryż 1926.

³²⁾ Biopsychiczny — biopsychizni zajmuje się analizą energii psychicznej, która ma rzekomo być podstawą energii fizycznej człowieka; jest to też energia, która reguluje mechanizm psychiczny, opisany przez Freuda, w teorii psychoanalizy. Zdrowie psychiczne jest rezultatem czynników biopsychicznych. W nazwie tego poglądu uwidatniona została rola wybitna psychiki w ogólnym układzie życia jednostki — bios = życie, psyche = dusza.

³³⁾ Por. należy Ernest Kretschmer: „Die französische Konstitutions u. Temperamentenlehre“. Jahrbuch d. Charakterologie. T. VI. 1929.

³⁴⁾ ³⁵⁾ ³⁶⁾ Według Kretschmera artykułu: „Die franz. Konstit. u. Temperamentenlehre“ — cyt. poprz.

woju jakiejs części korpusu. Type thoracique — to typ o wydatnej klatce piersiowej, — cranieu — o rozroslej głowie, abdominal — o wielkim brzuchu. Uzależniano temperament od konstytucji. Potem Sigaud³⁶⁾ rozpowszechnił cztery typy konstytucyjne: type respiratoire — klatka piersiowa, musculaire — silna budowa ciała, digestif — brzuch, cerebral — głowa. I on także uzależniał odmiany temperamentu od odmian konstytucji. Kretschmer³⁷⁾ rozbudował bogato naukę o konstytucjach, o czem już wspomniano. (C. d. n.).

J. W.

Test nauczyciela.

28 czerwca. Instrukcja brzmi: „Opis naszego nauczyciela“, — inaczej: „Charakterystyka naszego nauczyciela“. Chłopcy są zdumieni.

Prędko mija zakłopotanie. Pochylają się nad kartkami. Chętnie i radośnie korzystają z prawa do bezimiennego wyrażania swych sądów i uczuć. Ideą eksperymentu jest... *katharsis*. Zatem, gdy kończą „zadanie o nauczycielu“, otrzymują jeszcze kwestjonariusz:

- 1) Czego uczyłem Was lepiej. a czego gorzej?
 - 2) Co cię więcej interesowało?
 - 3) Które lekcje sobie przypominasz?
 - 4) Czy w ciągu całego roku jednakowo was uczyłem, czy też były zmiany?
 - 5) A czy w mojem postępowaniu wobec was były jakieś zmiany?
 - 6) Napisz szczerze, czy masz do mnie jakąś urazę. O co?
 - 7) Jakie popełniałem błędy jako nauczyciel? Co powinienem robić, aby tych błędów uniknąć?
- Co chciałbyś o mnie wiedzieć?

I oto z materiału, na który składają się wyznania i krytyka, wspomnienia i żale, „psychologiczne“ obserwacje i „pedagogiczne“ oceny, wylania się sylwetka nauczyciela. Można by ją odtworzyć systematycznie. Naprzykład tak: wybrać cechy dodatnie i ujemne, zalety i wady; policzyć; odciąć rzędne dodatnie i rzędne ujemne; oznaczyć pozytywny i negatywny profil nauczyciela... Ale eksperymentator nie szukał formuły standardu.

Oto odpowiedzi uczniów szóstej, siódmej i ósmej klasy szkoły powszechnej:

„Nasz nauczyciel jest to człowiek średniego wzrostu. Nie należy do tegich. Charakter ma b. dobry. Nie piszę tak dlatego, iż chcę go pochwalić, bo przy niektórych rzeczach muszę go zganić, chociaż nie mam do tego prawa. Zganić go można np. za to, że

³⁶⁾ Patrz str. 243, notka 33.

³⁷⁾ Autor dzieła „Körperbau u. Charakter“, cytowanego poprzednio.

przy klasyfikacji jest niekoniecznie sprawiedliwy i klasyfikuje, nie zważając na to, czy uczeń umie czy nie, tylko jak mu się dany chłopiec podoba. Pozatem jest nerwowy i jest bardzo dobry przy ostatniej klasyfikacji. Stara się on uczniów jak najlepiej nauczyć, a szczególnie dba o kulturę i przyzwoitość". — „Osoba, o której będę pisać jest osobą poważną jako nauczyciel. Gdy znalazł się pierwszy raz w klasie, było mu jakos markotno, bo nie wiedział od czego ma zacząć. Oblicze jego rozjaśniło się zapewne, gdy pierwszy raz zobaczył pieniądze zapracowane przez samego siebie. Był pewnie zadowolony, że będzie żył za własne pieniądze. Jest on szczery, serce ma dobre, lecz ma coś skrytego w duszy. Nie dba zbyt o modę i chodzi stale zamyślony. Bardzo rzadko się denerwuje". — „Przychodzimy do szkoły, gdzie poznajemy naszych wychowawców. Moc tu typów i charakterów, z pośród których jeden wybieram. Jest to osoba o bardzo miłej powierzchowności, która odrazu potrafi sobie zjednać sympatię moją i kolegów. Szczery, rozmowny, o świetnym sposobie nauczania, dobroduszny, jednym słowem posiadający wszystkie zalety, mogące człowieka światłego cechować. Jest zamilowanym pedagogiem, poświęca nam więcej czasu, niż na to zasługujemy, ponoć zna świetnie nasze charaktery i myślę, że za złe mi nie weźmie, że jakąś zaletę jego opuszcze". — „Pod względem pedagogii jest mistrzem. Gdy każe rozwiązać jakieś zadanie, daje uczniowi do namysłu kilka minut czasu, a gdy uczeń tego zadania nie rozwiąże, podaje mu różne przykłady, a te naprowadzają go na drogę rozwiązania zadania. Jest usposobiony wobec uczniów bardzo przychylnie. Serce jego nie pozwala na pokrzywdzenie ucznia, a szczególnie tego, który jest słaby w danym przedmiocie. Miał dyskusje z uczniami na różne tematy i posługiwał się różnymi metodami. Z uczniem rozmawiał jak z przyjacielem. Uczniowie kochali go, bo on nawet podczas paury tłumaczył różne zagadnienia. Jednym słowem był krzewicielem nauki!" — „Pańskie lica są trochę groźne, lecz serce uczuciowe. Zauważyłem, że pan ma serce dobre, bo poprawił mi pan stopień. Gdy mamusia przyszła na wywiadówkę, pan zgadł moje życzenie, czem ja chciałbym być. I odtąd czuję do pana szczere przywiązanie". — „Jest wzrostu niezbyt wysokiego, o twarzy przyjemnej, niezbyt poważnej. Jest nerwowy, kiedy ktoś przeszkadza w nauce. Wesolość i powaga zawsze panuje. Sprawiedliwe daje stopnie, aby zadowolić chłopców. Jest wielkim altruistą i optymistą względem uczniów tutejszej szkoły. Jest wielkim romantykiem i lubi czytać książki". — „Gdy dowiedziałem się, że pan mnie będzie uczył, było mi to obojętne. Ale już po pierwszych lekcjach zacząłem rozumieć jego duszę. Ma w sobie coś takiego, co nie każdy posiada. Klasyfikował tylko na podstawie rozumu danego ucznia, a nie tego, co dany uczeń wykul na pamięć. Jest to bardzo dobry system klasyfikacyjny. Pan jest pierwszym nauczycielem, który się ze mną i moimi kolegami obchodził nie jak ze sztubakami,

tylko jak z osobami dostatecznie rozwiniętymi pod względem umysłowym“. — „Pan jest człowiekiem dobrego charakteru. Zgniewać go trudno, a w razie gniewu opamięta się. Wyklada bardzo dobrze, tak, że każdy może zrozumieć. Często mówiąc z panem zapominałem, że mówię z nauczycielem. Stosunki między naszą klasą a panem były, że się tak wyrażę, przyjacielskie. Charakteryzuje pana to, że się stara z nami żywać i wnikać w nasze stosunki“. — „W pańskim charakterze jest przewaga zalet. 1) Sprawiedliwość. 2) Pan jest uczony. 3) Mądry. 4) Nerwowy, ale jak się pan denerwuje, to tylko przez nas. 5) Łagodny dla nas. 6) Pan stara się, abyśmy rozumieli i umieli, gdyż to jest przyszłość nasza. Otóż charakterystyka pana jest bardzo dobra“.

Prostsze są „zadania“ uczniów piątej klasy:

„Nasz nauczyciel jest bardzo dobry. Jeżeli mamy gimnastykę jest sędzią i sędziuje sprawiedliwie“. — „Pan jest dobrym nauczycielem, ale były również wyjątki. Naprzykład pewnego razu, gdy Zaspą grał w piłkę w pierwszej klasie, przypatrywałem się, bo chciałem wiedzieć kto wygra, gdy nagle Zaspą wyszedł z klasy i, zatrasnąwszy drzwi za sobą, zawołał pana. Wtedy pan krzyczał na chłopców, a przeważnie na mnie, chociaż grał Zaspą“. — „Pan, który uczył piątą klasę, nauczył nas ciekawych rzeczy, które się w życiu każdemu przydadzą. Naprzykład rachunki, to jest rzecz bardzo dobra, gdy człowiek umie rachować, nie można go wtedy oszukać. Nauczycielem był mądrym i sprawiedliwym. Były też różne gry na gimnastyce“. — „Praca pana wyszła na naszą korzyść. Przez cały rok pan nas uczył, by my mogli wejść na wyższe szczeble kultury. Czasem, gdy mnie pan wyrzucił na korytarz, odczuwałem ból w sercu, żem dokuczał panu. Ja uczyłem się złe, ale pan uczył dobrze. Nigdy o panu nie zapomnę“. — „Jestem bardzo zadowolony z pana. Chodziliśmy na wycieczki i jestem bardzo zadowolony z nauki. Chociaż nie przechodzę do następnej klasy, będę pamiętał o panu“.

Kwestjonariusz wywołał dużą zbieżność. Wszystkiego pan uczył dobrze. Wszystko było interesujące. Zmian nie było. Błędów — też nie. Urazy żadnej nie mam. Ale: chciałbym o panu dużo wiedzieć. Sporadycznie podawali uwagi krytyczne: i trafne, i naiwne.

„Mnożenia uczył pan dobrze, a dzielenia złe“. — „Historji pan uczył gorzej, a przyrody lepiej, bo były doświadczenia“. — „Pamiętam lekcje podczas wielkich mrozów“. — „Lecje o twierdzeniu Pitagorasa“. — „Wyjaśnienie nam linotypu i jego zasady technicznej“. — „O planetach“. — „Wszystkie lekcje, kiedy były doświadczenia“. — „Pierwszą lekcję z panem“. — „Była duża zmiana w gramatyce; dlaczego, to nie wiem“. — „Na drugim półroczu praca była szybsza, gdyż pan nas już poznał i wiedział, jak kto pojmuję“. — „Początkowo pan używał słów i zdań dla mnie niezrozumiałych, ponieważ pan nie wiedział, co umiemy“. — „Nie może dobrze tłumaczyć, gdyż

umie dla nas za dużo i słabsi uczniowie nie mogą go zrozumieć". — „Z początku roku był pan dla wszystkich uczniów dobry, lecz zmienił się wobec kilku, gdyż go zmusili, do których niestety zaliczam się i ja. Pan nie powinien się denerwować i nie sobie z tego nie robić, co chłopcy mówią i robią". — „Przed klasyfikacją był pan trochę za ostry". — „Pan zmienił swoje postępowanie, gdyż na pierwszym półroczu klasyfikował sprawiedliwie, a na drugim łagodniej". — „Pan miał za duże wymagania, bo chciałem, żebym ja się uczył lepiej. A ja nie mogłem, bo zaraz po obiedzie szedłem do mamusi i jej pomagałem. A wieczorem pisałem zadanie i musiałem pójść spać. Pan dlatego wymagał od nas za dużo, bo nie wiedział, czy mamy czas. Ażby uniknąć tego, powinien pan każdego chłopca o wszystko pytać". — „Często na lekcjach wytwarzała się atmosfera nazbyt wesoła i utrudniała pracę. Wynika to częściowo z tego, że pan za łagodnie postępował z nami i dopuszczał do wybryków. Jak nie dopuścić do tego w przyszłości, pan sam zrozumieć".

„Mam do pana urazę, bo mnie pan nie zabrał do parku". — „Mam dużo życzeń, ale to już przypadło, bo jest za późno". — „Dlaczego ja mam dostatecznie z przyrody?" — „Pan był sędzią sprawiedliwym. Ale wtedy, kiedy pan mnie usunął z gry, to nie ja kopnąłem Felka, a inny chłopak".

Na zakończenie — fala pytań. Są wyrazem tego zaciekawienia, które budzi każdy autorytet. „Jak pan spędził lata w naszym wieku?" — „Dlaczego pan wyjeżdża?" — „Skąd pan ma takie zamiłowanie do pedagogiki?" — „O czym pan myśli, kiedy jest zamyślony?" — „Chciałbym znać życiorys pański". — „Jakie książki pan czyta?" — „Czy pan lubi chodzić do kina?" — „Co ma skrytego w duszy?" — „Gdzie pan spędził swoje dzieciństwo?" — „Co zamierza czynić w starszym wieku?" — „Co pan sądzi o naszej klasie?" — „Czy pan mnie lubi?" — „Chciałbym pana poznać jako człowieka prywatnego". — „Chciałbym wiedzieć o przygodach pańskich". — „Chciałbym wiedzieć z jakim postępem zdał nauczycielstwo". — „Ja o panu wiem już wszystko..."

Z jakim postępem „zdał nauczycielstwo?" Nauczyciel — bacznie wie już o tem, zanim poddaje się formalnemu egzaminowi. Dzieci klasyfikują nauczyciela w innym celu. Może jest to przeżyciem wyzwalającym...?

HELENA WITKOWSKA.

Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania.

VI. Światowy kongres w Nicei.

Do najciekawszych zjawisk powojennego okresu należy powstawanie międzynarodowych związków, stowarzyszeń, instytucji — nader różne, poszczególne, zadania i cele mając na względzie, zdążają one wszystkie do zbliżenia i zbratania na-

rodów, do nawiązania między niemi przyjaznych stosunków gospodarczych, politycznych i kulturalnych, do usuwania dzielących je uprzedzeń, niechęci, nienawiści. Zwolują one kongresy i konferencje, wydają czasopisma, z których daleko i szeroko promieniują ich myśli, budzą wszędzie podobne odruchy i uczucia, stwierdzają istotną jedność i łączność rodu ludzkiego, mimo tylu sztucznie wznoszonych zapór, tylu bolesnych nieraz nieporozumień i rozdzźwięków.

Stowarzyszeniem takim jest Międzynarodowa Liga nowego wychowania, założona w 1921 r., na zjeździe pedagogów w Calais, obradujących nad środkami zapobiegania pokojowego, wychowywania młodzieży, a przez to zapobiegania w przyszłości katastrofom wojennym. Następne zjazdy Ligi odbywały się w Territet, w Heidelbergu, Locarno, Elsinore; zjazd ostatni zwołany był do Nicei w ciągu wakacji i obradował od 29. VI. do 11. VIII. br. Mimo trudności finansowych i paszportowych, zjechało nań 1500 osób, przedstawicieli 52 narodowości, ze stanowczą przewagą Anglików i angielskiego języka — językiem tym posługiwali się Amerykanie. Chińczycy, Japończycy, bardzo licznie reprezentowani. Hindusi itp. Przewodniczącym zjazdu był profesor Collège de France, P. Langevin, organizatorką przewodnicząca Ligi, p. B. Ensor. Zjechało wielu wybitnych pedagogów, jak z Genewy, Ferrière, Claparède, Bovet, Piaget, z Holandji van der Sceno, z Belgji Jadot, A. Hamaide; z Francji Lapierre, Piéron, Wallon, z Ameryki H. Parkhurst, Dr Rugg, z Włoch Dr M. Montessori, z Niemiec Prof. Becker, Elżbieta Rotten i w. i.

Zjazd obradował w 11 sekcjach: Ogólna kultura i poradnictwo zawodowe. Zadania wychowawcze czasów w szkole i w oświacie pozaszkolnej, Kształcenie nauczycieli, Współpraca międzynarodowa, Dwujęzyczność, Zagadnienia wychowawcze w kolonjach (Afryka), Przedszkola, Szkoły wiejskie, Szkoły miejskie, Szkoły wyższe. Pozatem zorganizowane były, za osobną opłatą, dla zapisanych na nie uczestników, specjalne kursy, jak: Współczesne prądy wychowawcze we Francji, 2) w Niemczech, 3) w Ameryce, 4) w psychologii wychowawczej, 5) w pracy indywidualnej, 6) w twórczości indywidualnej, 7) Znaczenie nauki w nowym wychowaniu, 8) Metoda Decroly'ego i jej zastosowanie, 9) Metoda Montessori — kurs ten zajął wyodrębnione stanowisko i wyrósł do znaczenia osobnego kongresu. Pozatem odbywały się zgromadzenia i konferencje grup narodowych, tworzyły się samorzutnie zespoły o pokrewnych zainteresowaniach, poglądach, dążeniach, toczyły dyskusje, wyrastały inicjatywy. Kongres pracował nader intensywnie, jednocześnie w kilku lub kilkunastu salach, tak, że poszczególnemu uczestnikowi zaledwie cząstka jego obrad była dostępna — niepodobna było objąć całości, wobec braku odnośnych druków, streszczeń, sprawozdań.

Osią, około której obracały się obrady kongresu, było zagadnienie stosunku wychowania do ewolucji społecznej — niemal wszystkie omawiane sprawy oświetlano pod kątem ich społecznego znaczenia i społecznej wartości. Wychowanie społeczne występowało na plan pierwszy, w związku z przeżywaną chwilą dziejową, z załamywaniem się obecnego ustroju, z kielkowaniem nowych form i nowych stosunków. Stary świat rozprzega się i odchodzi, powtarzano wielogłośnie — młodzież, którą wychowujemy, żyć już będzie w świecie innym, zbudowanym na innych podwalinach. Wychowawcom i nauczycielom współczesnym przypadło w udziale nader ważne zadanie — wykreślić mają linje dokonywującej się w oczach naszych ewolucji społecznej i przystosować do niej swą pracę wychowawczą, a tem samem współdziałać czynnie i twórczo w kształtowaniu okresu dziejowego, ku któremu idziemy. „Zegar dziejowy porusza się dziś szybko i niespokojnie — nie wystarczy stwierdzenie faktu tego, trzeba zmienić kierunek ruchu (Dewey) — a zrobić to mogą nauczyciele, wychowawcy, którzy w rekach swych mają przyszłość ludzkości. Do zadań tych nie dorosły sfery rządowe, mężowie stanu, ministrowie, politycy, dyplomaci i ekonomiści — cywilizacji naszej grozi zewsząd niebezpieczeństwo, idziemy ku przewrotom gwałtownym, ku katastrofie. Dla jej zażegnania, dla ochrony bezcennych kulturalnych wartości, tworzyć się dziś winny wielkie zrzeszenia wychowawców świata całego — one podejmą trud wychowania człowieka w duchu potrzeb przeżywanej chwili dziejowej, skierują życie zbiorowe w odpowiednie łożysko.

Z referatów, dyskusyj i odezów kongresu, tworzący się świat ten zarysowuje się, jako olbrzymia, całą ludzkość obejmująca organizacja, w obrębie której poszczególne narody współżyja harmonijnie i współdziałają ze sobą dla wspólnych celów gospodarczych i kulturalnych. Praca, uznana za funkcję społeczną, przynosić winna nietylko zyski jednostkom, ale i korzyści ogółowi. Wspólna, zbiorowa pracą wytworzone dobra gospodarcze służyć mają dla zaspokojenia potrzeb całego społeczeństwa. Zarysy tej organizacji występują już dzisiaj, dlatego wychowanie współczesne musi być społecznem; musi na plan pierwszy wysuwać wiedzę społeczną, zaprawiać młodzież do zgodnego współżycia i współdziałania, wyrabiać w niej zdolność przystosowywania się do drugich, nawiązywać życzliwe stosunki między warstwami społecznymi, zbliżać narody, rasy, kultury i wyznania w przeświadczeniu, że ludzkość stanowi w istocie swej jedność i całość, w dążeniu do „spójni ludów“, o której tak pięknie pisał i marzył nasz filozof Cieszkowski.

Wiele uwagi poświęcił kongres zagadnieniom kultury ogólnej i zawodowej, poruszał też sprawy kształcenia historycznego i obywatelskiego w duchu międzynarodowej solidarności, wpły-

wu czynnika bohaterskiego na młodzież, reformie programów szkolnych, egzaminom i t. p.

Grupa polska na kongresie była nieliczna, a to głównie z przyczyny trudności paszportowych; do Zarządu sekcji polskiej Ligi nowego wychowania, zgłosiło się wielu pedagogów, ale paszportów ulgowych nie zdołano dla nich uzyskać.

Zebrało nas się koło 20 osób, w tem byli też Polacy, zamieszkalí lub studjący zagranicą. Przeważały kobiety. Delegatką Ministerstwa W. R. i O. P. była wiz. J. Michałowska; w Radzie Ligi reprezentowała Polskę prof. H. Radlińska; wystawę naszą organizowała przedstawicielka szkolnictwa zawodowego wiz. Zbyszewska; delegatką T. N. S. W. była p. Z. Iwaszkiewiczowa, kierowniczka oświaty pozaszkolnej m. Warszawy. Był też Dr J. Mirski, dyrektor kursów pedagogicznych, Dr Piątek, dyrektor wydawnictw Książnicy - Atlas i inni. Brali oni czynny udział w pracy kongresowej: pani Michałowska wygłosiła referat „O reformie szkolenia w Polsce“, p. Radlińska „O społecznych przyczynach niepowodzeń dzieci w szkole“, p. Oderfeldówna „O jednostce i solidarności społecznej w świecie, który nadechodzi“, p. Mirski „Uwagi o nowej nauce i o nauczycielu“. Ponadto odczytane były referaty: p. A. B. Dobrowolskiego „O rozszerzeniu szkoły powszechnej“ i p. Kiełskiego „O działalności Ministerstwa W. R. i O. P. w Polsce, w latach 1929 — 1932“. Za inicjatywą delegatki p. Michałowskiej zorganizowane zostało zebranie słowiańskich członków Ligi nowego wychowania. — odbył się też piękny koncert muzyki polskiej, głównie utworów Chopina.

Referat o świeckiej żydowskiej szkole w Polsce wypowiedział prof. Kersch. jest szkół tych 215 w 90 miejscowościach, uczęszcza do nich 2300 dzieci — posługują się metodami szkół twórczych; panuje w nich duch świecki i międzynarodowy, nauka odbywa się w żargonie, obowiązane są język i historia Polski.

Z kongresem połączona była wystawa pedagogiczna — na pierwszy plan wysuwały się tu prace uczniów: rysunki, roboty, plany, zeszyty, przybory sportowe itp., były czasopisma i wydawnictwa w wielu językach; była specjalna sala architektury szkolnej; pokazy instytucji opiekuńczych i współdziałających ze szkołą i uproszczone formy nauczania historii, sala szkoły Deoroly'ego, szkół Daltonskich w Ameryce, Japońskich itd. Wystawa polska obejmowała rysunki dzieci z przedszkoli i prace uczenie żeńskich szkół zawodowych, wydawnictwa pedagogiczne, książki i czasopisma ilustrowane, dla zaznajomienia cudzoziemców z naszym krajem i ludnością.

Wystawa ta ładnie urządzona, podobała się ogólnie i była tłumnie zwiedzana, rozkupiono wiele eksponatów.

Zarząd kongresu organizował też wycieczki, zebrania, wieczory; był wieczór francuski, węgierski, wieczór obywatela świata, — były piękne koncerty; śpiewem i muzyką rozpoczynano

konferencje, by wprowadzić zebranych w uroczysty nastrój, przemówić do wszystkich narodów głosem, któryby mogli jednako odczuć i zrozumieć.

W drodze powrotnej, jakżeż dziwne, jakżeż dalekie od ideologii kongresu wydały mi się formalności graniczne państw współczesnych, paszporty, wizy, rewizje celne — szczególnie we Włoszech dały się one dotkliwie we znaki. Jakżeż to wszystko sprzeczne z głoszonemi hasłami o jedności rodu ludzkiego na ziemi, o solidarności międzynarodowej, o braterstwie, porozumienia i współdziałania narodów. Twórcza i lotna myśl poszybowała gdzieś daleko i wysoko, a podążać za nią nie mogą formy i stosunki naszego życia, naszej ziemskiej rzeczywistości. Myśl drogi wykreśla, po których z mozołem i trudem, w pracy i walce wykują dopiero musimy zbiorowemi siłami inną rzeczywistość, lepszą i szczęśliwszą. W wysiłkach tych, w przebudowie psychiki młodego pokolenia, nauczycielstwo może wydatną i twórczą odegrać rolę — i na to jego zadanie wskazywał kongres nicejski.

Recenzje.

Burdettes Ross Buckingham: „Praca badawcza na terenie szkoły”. Tłumaczyły: R. Czaplinska-Muttertsilchowa, N. Getterowa, J. Krahelska, I. Szymanikówna pod kierunkiem Prof. Stefana Baleya. Książnica-Atlas, 1931.

Tendencja w Ameryce do racjonalizowania wszystkich dziedzin współczesnego życia ogarnia zarówno przedsiębiorstwa przemysłowo-handlowe, jak i szkołę. Usiłuje się wszystko zmierzyć, wszystko przełożyć na cyfry, wszystko uczynić podatnem do opracowania statystycznego, ażeby większe wyciągnąć korzyści, ażeby łatwiej móc porównywać istniejący stan rzeczy z tym, do którego się dąży. Książka Buckingham'a podaje próbę zrationalizowania procesów nauczania szkolnego; podaje sposoby mierzenia wyników, ich porównywania, kontrolowania celem właściwego sformułowania zadań i wynalezienia właściwych metod nauczania.

Książka traktuje o badaniach z zakresu psychologii pedagogicznej, które może wykonywać nauczyciel w szkole. Chodzi głównie o badania testowe. Autor wskazuje dziedziny, w których testy mogą być stosowane; podaje rady, jak testy przygotowywać, jak z testów korzystać, jak wyniki opracowywać. Należy jednak podkreślić, że testowanie to jest subtelne narzędzie, którego umiejętne stosowanie wymaga pewnej kultury psychologicznej. Każdy, kto zetknął się z subtelniejszymi metodami badań przyrodniczych, choćby z techniką fotograficzną, ten zdaje sobie sprawę z tego, jakie przygotowanie teoretyczne i techniczne trzeba posiadać, aby dojść do poprawnych rezultatów. Teraz zdajemy sobie sprawę z tego, jakie

winno się mieć przygotowanie, ażeby stosować dobrze metody psychologii pedagogicznej, które dotyczą skomplikowanej, wrażliwej, mało jeszcze zbadanej i przez naukę opanowanej, psychiki dziecka.

Pierwszą cechą książki Buckinghama, rzucającą się w oczy przy jej czytaniu, jest jej charakter praktyczny. Książka ta nie zawiera rozważań teoretycznych, któreby nie mogły być bezpośrednio zużytkowane przez nauczyciela do konkretnych zagadnień, związanych z jego pracą w szkole. Co więcej, przez cały ciąg swej rozprawy wskazuje autor na długi szereg zagadnień, któremi winien się zająć nauczyciel, jako jedynie powołany do ich rozwiązania. Autor mówi do nauczycieli: „Nie sądźcie, że badania pedagogiczne są wyłącznym udziałem profesorów uniwersytetu lub członków biur badawczych“, oraz powołuje się na twierdzenie Wincha, że „bez współpracy nauczycieli nigdy nie będziemy mieli nauki o wychowaniu w jakimś poważniejszym znaczeniu“. Jeden rozdział p. t. „Co nowoczesny nauczyciel powinien wiedzieć o statystyce“, poświęca autor najelementarniejszym zagadnieniom metod statystycznych, których opanowanie ułatwi operowanie materiałem statystycznym w zakresie psychologii pedagogicznej. W podawaniu uwag praktycznych idzie autor tak daleko, że wskazuje źródła zakupu testów, omawia najpraktyczniejszy system kartotek, które nauczycielowi pozwolą wykorzystać swe doświadczenie pedagogiczne.

Jest to książka niezmiernie pożyteczna dla polskiego czytelnika. Należy jednak zgóry uprzedzić naszych nauczycieli, że książka Buckinghama powstała na tle stosunków amerykańskich, że wiele rzeczy w tych stosunkach aktualnych u nas będzie dopiero w przyszłości ewentualnie zrealizowanych. Niemniej znajduje się mnóstwo materiału do wykorzystania w polskich szkołach. Nauczyciel czytania, pisania, rachunków znajdzie dużo wskazówek specjalnych. Wszystkich nauczycieli bez wyjątku zainteresują niewątpliwie najciekawsze rozdziały w tej książce, poświęcone egzaminom nowego typu, oraz błędom i niedostatecznym postępom uczniów. Egzaminowanie. Wiele z tem słowem łączy się przykreści rzetelnego nauczyciela, wiele nadużyć, wiele lez dziecięcych. Oklepane są już dzisiaj dowolności, niesprawiedliwości w egzaminowaniu, a jednak mało się myśli, a jeszcze mniej robi, ażeby zmienić ten stan rzeczy. Egzaminuje się ciągle na stary sposób. Buckingham proponuje egzaminowanie nowego typu, oparte na stosownych testach wiadomości o jednoznacznych pytaniach, wymagających jednoznacznych odpowiedzi, obejmujących cały materiał Przyczem „sposób oceniania jest dla wszystkich ten sam. Nie jest ani pobłażliwy, ani surowy, jest sprawiedliwy“. Dla porównania egzaminów starego i nowego typu przytacza autor następującą ocenę Mc. Calla: „Byłoby może trochę przesadą powiedzieć, że dzieci wołają o nowy typ egzaminów, ale w każdym razie mniej go nienawidzą. Daje on sposobność do

pewnej walki, przy której prawidła są sprawiedliwe“.

Do najbardziej interesujących części książki należy rozdział zatytułowany: „Błędy i niedostateczne postępy uczniów i ich znaczenie dla pedagogiki“. Autor stoi na stanowisku, że w zasadzie niema innego nauczania jak indywidualne. Dla poznania ucznia, sposobu jego uczenia się daleko większą wartość mają jego błędy, aniżeli poprawności. „Przy formułowaniu swych ocen szkoła powinna raczej uwzględnić dokładnie sferę błędu, niż procent poprawności, ażeby powiększać ten ostatni w miarę możliwości. Dokładne poznanie błędów ma doniosłe znaczenie przy ustalaniu programów szkolnych, ponieważ uczyć należy tych rzeczy, w których popełniane są błędy. Wskazana została również możność zużytkowania błędów dla metody nauczania. Rzeczy nasłuchujące trudności, — to jest te, w których najczęściej popełniane są błędy, — muszą być podawane ze szczególną starannością i często ćwiczone“. „Dawne błędy pozostawiają ślady w naszym systemie nerwowym i całkiem niespodzianie mogą powstać na nowo, aby nas sprowadzić z właściwej drogi“. Walka szkoły z błędami uczniów powinna objąć dwie strony tego zagadnienia. Szkoła winna usuwać zakorzenione błędy, oraz zapobiegać powstawaniu nowych. W tym celu nauczyciel musi poświęcić szczególną uwagę złym odpowiedziom uczniów, zanalizować je i ustalić ich przyczynę. „Większość błędów da się zaliczyć do pewnych kategorii, a gdy się to robi, środki zaradcze najczęściej nie są już trudne do znalezienia“. Autor przytacza przykłady analizy niektórych błędów z arytmetyki i czytania.

Książka niewątpliwie ciekawa i pożyteczna, jest podręcznikiem, w którym nauczyciel znajdzie wskazówki, jak obok nauczania można prowadzić pracę badawczą. O tych dwóch rodzajach pracy na wszystkich szczeblach nauczania wypowiada autor zdanie, któremu nie można odmówić słuszności. „Wzajemne ustosunkowanie tych dwóch dziedzin działalności może, co prawda, być różne na różnych poziomach, lecz w całym szkolnictwie należy wymagać zarówno nauczania, jak i badania, cenić je, przewidywać i opłacać“.

Dr Stanisław Skrzyszewski.

Kronika pedagogiczna.

Zagadnienia pedagogiczne doby obecnej. W czasopiśmie poświęconem pedagogice porównawczej (*Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Revue Internationale de Pédagogie*), wydawane w Kolonii pod redakcją Prof. Dra P. Monroe, dyr. Inst. Naucz. w N.-Jorku i Prof. Dra Fr. Schneidera, znajdujemy nader wartościowe rozprawy z dziedziny teorii wychowania. drukowane w języku niemieckim, francuskim i angielskim. W jednym z najbliższych zeszytów naszego pisma zajmiemy się obszerniejszem omówieniem treści zro-

praw, które się dotąd ukazały w tem czasopiśmie. Obecnie podajemy nader interesującą wzmiankę o podróży pedagogicznej *prof. E. Washburne'a*, znakomitego pedagoga amerykańskiego i twórcy nowej metody nauczania, t. zw. techniki Winnetkowskiej.

Prof. Wahsburne w niedawno odbytej podróży pedagogicznej „naokoło świata” zwiedził Japonję, Mandżurję, Chiny, Indję, Irak, Syryję, Egipt, Turcję, Rosję, Polskę, Niemcy, Austrię, Francję i Anglję. We wszystkich tych krajach zwrócił się do wybitniejszych osób, co do których przypuszczał, że wywierają silniejszy wpływ na cele i kierunek wychowania w swym kraju, prosząc ich o odpowiedź na następujące pytania:

1. Czy zmierza Pan przy pomocy wychowania do poprawy i udoskonalenia, względnie do zachowania obecnego porządku społecznego w swym kraju? Czy też celem pańskim jest wprowadzenie nowego, jasno określonego porządku społecznego przez zastosowanie odpowiednich środków pedagogicznych? Czy wreszcie uważa Pan jako jedyne zadanie wychowania możliwie doskonały rozwój każdej indywidualności dziecięcej, w tem mniemaniu, że tak wychowane pokolenie potrafi lepiej, niż my dzisiaj, zrozumieć, jaka forma społeczna jest potrzebna i że pokolenie to będzie też zdolne ustrój, ten wprowadzić w życie?

Odpowiedź twierdzącą na pierwsze pytanie dała Japonja, na drugie Rosja, na trzecie zaś Anglja. Chińczycy zajęli stanowisko kompromisowe między drugą i trzecią ewentualnością.

2. Czy wychowanie winno być przepełnione tak silną lojalnością w stosunku do państwa, by jednostka także i w wypadku, kiedy wymagania państwa sprzeczne są z jej sumieniem, bezwzględnie się podporządkowała tym wymaganiom? Czy też w wypadkach takich konfliktów winna być posłuszna swemu sumieniu?

W Japonji i Rosji odpowiedź twierdząca wypadła na pierwsze, w Anglji na drugie pytanie. W krajach, które przez długie lata miały rządy zaborcze, albo też jeszcze dziś znajdują się pod obcym panowaniem, podnosiły się częste głosy przeciw wszelkiemu indywidualizmowi, wysuwano natomiast na plan pierwszy wolę państwa. *Gandhi* podkreślił jednak sumienie człowiecze jako najwyższą instancję.

3. Czy sądzi Pan, że właściwem byłoby wychowanie w duchu międzynarodalizmu w tym stopniu, by w razie konfliktu między dobrem własnego kraju a dobrem świata, młodzież w późniejszym swem życiu mogła się wypowiedzieć przeciw własnemu narodowi?

Odpowiedzi były tu przeważnie wymijające; wielu twierdziło, że podobny konflikt jest wogóle niemożliwy, a więc i pytanie to niema żadnego znaczenia realnego. Prof. Dr *Becker*, b. minister ośw. w Prusiech, rozważa problemat ten w ujęciu historycznem. Ludzkość musi w swym rozwoju przejść przez pewne fazy: po epoce państw-miast, nastąpiła epoka feudalna, potem epoka wielkich państw, w której dotąd żyjemy. W przyszłości dopiero nastąpi epoka Stanów Zjednoczonych świata.

4. Czy nauka historii w szkole winna mieć charakter możliwie obiektywny, czy też silnie podkreślać należy w odpowiednio wybranym materiale historycznym pewne momenty narodowe?

Japończycy i Rosjanie oświadczyli się za drugim, podczas gdy Francuzi i Anglicy za pierwszym sposobem w nauce historii.

5. Czy zdaniem Pana, byłoby właściwe, by dzieci szkolne mogły swobodnie dyskutować nad zagadnieniami, co do których i dorośli nie mają jeszcze zdecydowanego sądu, jak np. internacjonalizm, związek narodów, komunizm i t. p.

W tej sprawie stanowisko negatywne zajęły Francja, Japonja i inne państwa; pozytywne zaś Anglja. W Rosji można o wszystkim dyskutować, ale wyłączony jest z wszelkiej dyskusji istniejący tam ustrój sowiecki.

6. Czy nauczyciel może wpływać na przebieg dyskusji i w jakim kierunku? Czy odpowiednio do swoich poglądów osobistych, czy też zgodnie z panującymi w danym czasie poglądami rządowymi?

Anglicy i Chińczycy oświadczyli, że nauczyciel nie powinien wpływać na dyskusję i jej wynik. Wśród Niemców znalazły się dwie wprost przeciwnie odpowiedzi na powyższe pytanie. Prof. *Becker* jest zdania, że państwo może od nauczyciela, jako urzędnika państwowego, wymagać, by świadomie nie wpływał na młodzież w duchu przeciwpaństwowym. Natomiast *Elzbieta Rotten*, redaktorka czasopisma „*Das Werwende Zeitalter*”, wygłosiła zdanie, że poglądy oficjalne są w rzeczywistości tylko poglądami stronnictwa politycznego, które właśnie znajduje się u steru. Byłoby — jej zdaniem — poniżeniem godności zawodu, gdyby od nauczyciela żądano, by się zawsze zamieniał w tułę stronnictwa, które w danym okresie sprawuje rząd.

7. Czy program naukowy winien się opierać na potrzebach społeczeństwa, czy też uwzględniać winien potrzeby i zainteresowania dorastającej młodzieży?

Większość odpowiedzi polegała na zajęciu stanowiska pośredniego, t. zn. że program powinien odpowiadać zarówno potrzebom społeczeństwa jak i jednostki.

Przytoczone tu pytania (problematy) świadczą, jak silne są obecnie prądy w dążeniu do nowej treści i nowych form w życiu społecznym a zarazem i w wychowaniu, które jest jedną z najważniejszych funkcji społeczeństwa. W odpowiedziach przejawiają się nieraz cechy charakterystyczne psychiki zbiorowej poszczególnych narodów. Oczywiście, opinie dotyczące zagadnień wychowawczych nawet w jednym i tym samym kraju są różne; jak w wielu innych sprawach, tak i tu uwydatniają się różnice w poglądach. W każdym razie ankieta *Washburne'a*, opracowana na podstawie bezpośredniego kontaktu z wpływowymi i wybitnymi osobami ze świata pedagogicznego nasuwa nam, zwłaszcza w dobie obecnej, wiele refleksyj. (*Intern. 2 tochr. f. Erziehungswissenschaft — Revue Internationale de Pédagogie* II H, 1932).

Zapiski bibliograficzne.

Komitet obchodu 25-lecia walki o szkołę polską. Nasza walka o szkołę polską 1901—1917. Opracowania, wspomnienia, dokumenty, zebrała Komisja historyczna pod przewodnictwem Prof. Dra B. Nawroczyńskiego. Tom I. Skł. Gł. Książnica-Atlas. Warszawa 1932.

Stefan Szuman. Podstawowe zagadnienia konstrukcji i wypełniania karty indywidualności. Biblioteka Kwartalnika Pedagogicznego Nr. 4. Warszawa 1932.

Higjena Szkolna. Podręcznik dla kierowników, nauczycieli i lekarzy szkolnych pod redakcją Dra Stan. Kopczyńskiego. Wyd. II. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1932.

Dr Leon Langholz. Testy charakterologiczne Henninga. (Odbitka z „Chowany” 1931).

Jakób Wachtel. Obrazy ejdetyczne i następce w przestrzeni zwierciadlanej. Wyd.: Poznańskie T-wo Psychologiczne. Poznań 1932.

St. Szuman. Recherches sur le développement progressif de la compréhension des images symboliques chez les enfants et les adolescents des deux sexes. (Extr. du Bulletin Intern. de la Société Scientifique de Pédagogie). Książnica-Atlas 1932.

Bureau International d'Education. Littérature enfantine et collaboration internationale. Genève 1932.

Czesław Wycech. Wytyczne pracy w Ogniskach i Oddziałach Z. N. P. Przewodnik organizacyjny. Wyd. Zarządu Okr. Z. N. P. w Lublinie.

Władysław Gacki. Książka Nauczyciela. Rozważania na temat kultury duchowej nauczyciela. Księgarnia Nauczycielska. Łódź 1932.

Prenumerata roczna . . . 10— zł.		Nabyć można w Administracji „Ru-
Dla człon. Zw. P. N. S. P. 8— zł.		chu Pedagogicznego” w Krakowie.
Cena oddzielnego zeszytu 1.50 „		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.

Wydawca w imieniu Związku Nauczycielstwa Polskiego:

Władysław Sienko.

Redaktor odpowiedzialny: Henryk Schlenker.

Administracja: Kraków, Rynek Główny L. 29. — Telefon Nr. 133-60.

Zakłady Graficzne „Styl”, Kraków, Krupnicza 6, Telef. 111-02,
pod zarządem Michała Twardosza.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POŚWIĘCONE NOWYM PRĄDOM

W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO

ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Naczelny Redaktor: **Dr HENRYK ROWID**

Kraków, ulica Lelewela L. 6.

ŁUDWIK BANDURA.

Pedagogika antropozoficzna Steinera.

(Dokończenie)

Nauczyciel flegmatyczny nie zaspokaja znów w dostatecznej mierze aktywności uczniów. Dziecko zatrudnia wewnętrznie swe impulsy, ale nie odpowiada to zewnętrznym wrażeniom, dusza jego wyczuwa duchowo jakoby brak oddechu. Skutki tego na przyszłość są fatalne, objawiają się nerwowością i neurastenją. Mamy dziś bardzo wielu ludzi nerwowych, mogłoby się więc wydawać, że pokolenie dzisiejsze miało nauczycieli flegmatycznych. Steiner potwierdza to przypuszczenie tem, że poglądy materialistyczne pod koniec XIX w. wywoływały zubożenie i sprzyjały rozwojowi temperamentu flegmatycznego. Nauczyciel, dający upust swemu temperamentowi melancholijnemu, wpływa na dziecko w ten sposób, że ono zamyka się wewnątrz i nie będzie wypowiadało swych uczuć. Wpływa to znowu na nieregularną cyrkulację krwi, co w późniejszym życiu wywołuje choroby serca. Nauczyciel sangwinik znów zajmuje się dzieckiem krótko, skarci, by za chwilę już nie pamiętać tego, wrażenia i uczucia jego nie są głębokie. Wpływa to na pomniejszenie radości życiowej dzieci i na osłabienie ich woli.

Już nieraz zajmowano się temperamentem nauczyciela i jego wpływem na wychowanie dzieci. Poglądy Steinera są jednak nadzwyczaj oryginalne. Pedagogika antropozoficzna głosi, że osobowość nauczyciela ma podstawowe znaczenie w wychowaniu dzieci. Musi on umieć panować nad swoim temperamentem i umieć dostosować się do każdej sytuacji. Musi też być przekonany, że nietylko jego wiedza, ile to, jakim jest człowiekiem, ma największe znaczenie wychowawcze. Heyde-

brand w swych publikacjach żąda, by nauczyciel urobił sobie osobowość, któraby nietylko przez działanie, ale i swoją istotą wpływała na dzieci wychowawczo i uzdrawiająco.

Życie dziecka dzieli Steiner na trzy okresy: pierwszy okres od urodzenia do wypadania zębów mlecznych i wyrastania nowych, drugi od zmiany zębów do pokwitania, trzeci to okres dojrzewania płciowego. Stosunek wychowawcy do dziecka winien w każdym okresie być inny, inne cechy jego osobowości winny się w każdym okresie ujawniać.

Z chwilą urodzenia dziecko zstępuje z świata duchowego i duchowe przeżycia pozostają w luźnym związku z ciałem fizycznym już w okresie embrjonalnym. W pierwszym okresie jest wzajemny stosunek istoty fizycznej do duchowej stosunkowo luźny. Duch dziecka nie jest jeszcze tak silnie spójony z ciałem jak u człowieka dorosłego, żyje więcej poza ciałem. Wrażenia z środowiska przenikają cały organizm dziecka. Dziecko w tym okresie jest jakby modelem, który kształtuje jego istota duchowa na podstawie wrażeń środowiska.

Z chwilą zmiany zębów rodzi się niejako nowy człowiek. Tak jak ząb mleczny wypada i wyrasta nowy, tak też siły fizyczne muszą ustąpić powstającej indywidualności. W pierwszym okresie było dziecko modelowanym wynikiem sił ziemskich, teraz wpływają na jego ukształtowanie te siły, które zstąpiły z świata ziemskiego. Pierwszy okres jest okresem walki między siłami dziedzicznymi, wpływającymi na rozwój fizyczny, a siłami indywidualnymi, sprowadzonymi z życia przedziemskiego. W drugim okresie przeważają wpływy sił indywidualnych. Faktu tego, zdaniem Steinera, nie można pojąć teoretycznym rozumem i temi nalogami myślenia, jakie nam dała współczesna kultura, trzeba więc wnikać od strony dziecka.

Wychowawca winien w pierwszym okresie, wychowania przedszkolnego, mieć w sobie coś kapłańskiego, bo w rozwoju dziecięcym ujawnia się bóstwo, które towarzyszyło mu aż do chwili urodzenia, to też czynność wychowawcza w tym okresie winna być swego rodzaju nabożeństwem. Podobną myśl spotykamy i u Trentowskiego. „Jażn każda, nawet niemowlęca, jest święta, ponieważ jest jednostkowym bóstwem; trzeba więc ją szanować jak bóstwo“⁷⁾. „Gdyby nawet wychowawiec mój wrogiem mym czasem został, będzie mi wdzięczny, bom nie siebie samego w niego przelał, alem w nim własne jego bóstwo wypielegnował i rozkołysał“⁸⁾.

W drugim okresie życia dziecka walczą ze sobą wpływy świata zewnętrznego z tem, co człowiek chce podporządkować swej indywidualności. Wpływy zewnętrzne są silne, dziecko jednak się wzmacnia, bo nie chce, by wszystkie te wpływy

⁷⁾ Cytat zaczerpnięty z Rowida „Szkoly twórczej”. Kraków 1931 str. 43.

⁸⁾ Op. cit. 45.

niem ovladnęły. Dziecko nie przyjmuje już biernie wpływów zewnętrznych, ale przeistacza się według swego upodobania, dlatego też wychowanie w tym okresie, w okresie szkoły powszechnej, musi przyjąć kierunek artystyczny. Tymczasem cywilizacja nasza stworzyła szkoły wybitnie intelektualistyczne. Nauczanie w tym okresie winno się oprzeć na zasadach artystyczno-obrazowych. O ile wychowawca w pierwszym okresie musi być pewnego rodzaju kapłanem, to w okresie drugim musi być artystą.

Nauczanie w drugim okresie popada najczęściej w ten błąd, że jest zbyt intelektualistyczne i martwe. Dla lepszego wyjaśnienia niedorzeczności nauczania intelektualistycznego posługuje się Steiner podobną analogią, co Claparède. Nauczanie zbyt intelektualistyczne odbywa się nie na miarę, bo tak jak noga nie wchodzi w ciasny but, nie na miarę skrojony, tak wielka część istoty duchowej dziecka pozostaje w szkole intelektualistycznej poza nauczaniem. Stosunek nauczyciela do dziecka winien być żywy, tymczasem jest najczęściej martwy, bo na martwych pojęciach się opiera. W szkołach antropozoficznych nie rozpoczyna się nauki od pisania liter, lecz od malowania i rysowania.

Dziecko rozwija swój zmysł do rozpoznawania barw w ten sposób, że w związku z malowaniem, barwa staje się jego przeżyciem. Forma staje się dziełem farb. Linję poznaje jako granicę farby. Rysunek rozwija się stopniowo z malowania i przeżyć poruszającego się człowieka. Pomija się naśladownictwo przedmiotów martwych. Dziecko uczy się pojmować język form. Rysuje np. koło po zabawie w kółko. Rysunek nie jest wtedy martwą formą, ale symbolem przeżycia. Dziecko ogląda np. rybę, palcem dotyka się jej kształtów, następnie ruchem palca odtwarza kontur ryby, później rysuje. Odpowiada to dziecięcemu artyzmowi, który dominuje w tym okresie, a plan nauczania winien przecież być kopją rozwoju dziecięcego.

Rysunek jest stopniem przejściowym do nauki pisania. Dziecko nie pozostaje jeszcze w żadnym stosunku do abstrakcyjnych znaków, jakimi są litery. Podobnie było zresztą i w rozwoju ludzkości. Pismo rozwinęło się z pisma obrazkowego. Podobną drogę zalecał u nas już przeszło pół wieku temu Żarański, który pisze: „Uważając sztukę pisania tak, jak się sama w pierwocinach swych rozwijała, gdy pisanie zrazu było obrazowaniem przedmiotów, należy przeto pierwiastkową naukę pisania rozpoczynać obrazowaniem⁹⁾”. Dziecko maluje drukowane wielkie litery łacińskiego alfabetu, stopniowo przechodząc do liter pisanych.

⁹⁾ S. Żarański. Wykład elementarza, ułożonego śladem dziejowego rozwoju nauki pisania i czytania w zastosowaniu do umysłowych potrzeb dzieci polskich. Kraków 1869. Porównaj H. Rowida „Szkołę twórczą”, str. 252.

Ćwiczenia w opanowaniu języka literackiego mają swój punkt wyjścia w gwarze dziecka, gwara bowiem jest nieskończenie żywsza niż mowa literacka. Treścią pierwszych pogadek są bajki, zwłaszcza te, w których występują zwierzęta (niemieckie Fabeln), dziecko bowiem jest w tym okresie do zwierząt bardzo przywiązane. Bajki są ilustrowane obrazami. Są one w szkole Steinera zgola odmienne od tych, używanych zwykle w szkołach. Bo przecież i obraz jest czymś martwym. Aby go uduchowić, składa się z luźnych cząsteczek przyczepionych jedna na drugiej, jakby z kilku warstw złożony. Każda cząsteczka posiada łasemkę, za pociągnięciem której figurki na obrazie zaczynają się rytmicznie poruszać.

Nauka o rzeczach oczyszczonych ma marzące dziecko obudzić, by nauczyło się świadomie wiązać z swoim otoczeniem. Dziecko poznaje rośliny, zwierzęta, łąki, rzeki, wzgórza, niebo, gwiazdy w formie moralno-fantastycznej. Są to siły żywe, które uduchowione jak w bajce, mówią o swej wielkości, pobożności, łagodności względnie surowości i t. p. Stopniowo nauka o rzeczach wkracza na drogę coraz realniejszą. Dziecko poznaje, że zwierzę potrzebuje rośliny do swego wyżywienia, roślina zwierzęcia do nawożenia, minerał do swego odżywiania i t. p. Rzeczy są skazane na wzajemną pomoc, niema na świecie rzeczy oderwanych. Dziecko zaczyna odczuwać wdzięczność i do istot niżej od niego stojących.

Nauka rachunków jest oparta na rzeczach. Rytmiczne poruszanie się, klaskanie, skakanie jest przygotowaniem do liczenia.

Bardzo wczesnie zaczyna się nauka języków obcych, bo już w pierwszym roku nauczania uczą się dzieci języka angielskiego i francuskiego. Nauka oparta jest na naśladownictwie.

Ale i kształt fizyczny dziecka nie jest obojętny dla wychowania, u grubaska jest np. rytm oddechowy powolny, należy go przyspieszyć, gdyż okazało się, że rytmika oddechu ma wielki wpływ na naukę czytania i śpiewu. W szkole Steinera ma to tem większe znaczenie, że wielki nacisk kładzie się na budzenie eurytmji, która jest stopniem do poznania duchowego ja. Eurytmja jest sztuką wyrażania, nadająca ruchom człowieka pewną formę. Nie chodzi tu tyle o wyrazy mimiczne i ruchy taneczne, ile o wytworzenie mowy prawdziwej, widzialnej. Przy mówieniu i śpiewie formułuje się sposób oddychania, by wyrażaniu się słownemu nadać postać plastyczną. Ramiona i ręce starają się treść wyrazu odtworzyć, tak że mowa staje się widzialną. Przeprowadza się wpiertw ćwiczenia samogłosek i spółgłosek. Wyrażenie plastyczne jest dla każdej głoski inne, inne przy głoskach dźwięcznych, inne przy bezdźwięcznych. Ćwiczenia te wykazują, że głoska nie jest już dla dziecka abstraktem, wyrażającym się martwą literą, ale że za nią ukrywa się jakaś treść¹⁰⁾. Po ćwiczeniach głosek

¹⁰⁾ Dla wykazania kontrastu między nauką w szkole Steinera i szkole tradycyjnej podaję wyjątek z nowelki Bolesława Prusa „Antek”:

następują ćwiczenia pewnych myślowych całości. Nauczyciel deklamuje jakieś przysłowie lub wiersz, uczniowie oddają to plastycznie. Przeprowadzenie podobnych ćwiczeń posiada głęboki sens, bo pomaga uczniowi do lepszego zrozumienia słowa i jego treści. Oglądając takie ćwiczenia, poznajemy jak ogromną jest różnica między starą szkołą a mową. W szkole tradycyjnej uczeń monotonnym głosem powtarzał słowa wiersza, tutaj uczeń nie tylko w dykcji wykazuje wiele uczucia, ale i w ruchach daje ekspresję treści. Jest to więc nie tylko ćwiczenie słowne, ale ćwiczenie wszechstronne. Nie należy jednak mieszać eurytmji z modną niegdyś a dzisiaj zwalczaną gestykulacją przy deklamowaniu. Eurytmja z podobną gestykulacją nie ma nic wspólnego, gdyż jest swoistą mową widzialną, złożoną z głosek plastycznych, tak jak mowa pisana złożona jest z liter.

Steiner widzi w eurytmji jeszcze cel wyższy. Podnosi ona człowieka duchowo. W życiu codziennem tendencja do ruchu zostaje ograniczona, lokalizuje się w organach mowy. W eurytmji tendencja ta objawia się w postaci widzialnej. Eurytmja pozwala przeniknąć prozę słowa i odkryć imaginacyjną poezję języka. Słowo samo nie jest artyzmem, jest tylko materialem, którego artystyczna treść objawia się przez obrazową mowę, przez takt, rytm, stopę wiersza. Język poetycki jest już ukrytą eurytmją. Należy z niego wydobyć tę obrazowość, plastykę i muzykę, które poeta w nim ukrył. Eurytmji trzeba się uczyć tak, jak małe dziecko uczy się mówienia. Powstaje ona wtedy, kiedy dziecko nauczy się używać swych własnych kończyn jako narzędzia wyrażania. Steiner spodziewa się, że tak jak obecnie eurytmicznie można wyrazić treść słowa i wewnętrzną istotę człowieka, tak w dalszej fazie rozwoju będzie można eurytmicznie wyrazić tajemnice świata.

Eurytmja jest jednym z głównych środków wychowawczych i kształcących w szkołach, opartych na pedagogice Steinera. Nie uznaje się tam też rozkładów lekcyjnych. Dziecko poznaje i przeżywa świat nie w postaci rozciętej na poszczególne dziedziny wiedzy, ale jako uporządkowany jedno-

„— Patrzcie, dzieci — mówił, pisząc na tablicy wyraz: dom — jaka to mądra rzecz pisanie! Te trzy znaczki takie małe i tak niewiele miejsca zajmują, a jednak oznaczają... dom. Jak tylko na ten wyraz popatrzysz, to zaraz widzisz przed oczyma cały budynek: drzwi, okna, śień, izby, piec, ławy, obrazy na ścianach. krótko mówiąc: widzisz dom ze wszystkim, co się w nim znajduje.

Antek przecierał oczy, wychylał się, oglądał napisany na tablicy wyraz, ale domu żadnym sposobem zobaczyć nie mógł. Wreszcie tracił swego sąsiada i spytał:

— Widzisz ty tę chałupę, co o niej profesor gadają?

— Nie widzę — odparł sąsiad.

— Musi to chyba być łgarstwo — zakonkludował Antek.

lity kosmos. Uczy się przedmiotu przez dłuższy okres czasu, podobnie jak to jest w niemieckich Landerziehungsheimach. Dzieci mogą się więc wczuć w materiał i żyć się z nim. Dawanie pojęć abstrakcyjnych bez należytego uzmysłowienia jest pogwałceniem dziecka. Wychowaniem nazywa Steiner czekanie, aż dziecko samo będzie wyczuwało potrzebę zrozumienia czegoś.

Samej metodyki nauczania nie można tylko w praktyce wykonywać, musi ona być czemś żywym, musi wypływać z warunków życiowych wychowania. Chodzi więc o należyte zorganizowanie tych warunków, o ukształtowanie środowiska w ten sposób, by jak najwięcej sprzyjało ukształtowaniu się dziecka. A przecież w dziecku rozwija się to, co nieświadomie i podświadomie przeżyło w otoczeniu. Środowisko winno więc być wzorem dobra, prawdy i piękna. Dawanie przykazań moralnych jest bezcelowe, gdyż są one dla dziecka pustym dźwiękiem, ale za to powinien nauczyciel być ucieleśnionym wzorem dobra, piękna i prawdy.

Steiner silnie podkreśla wychowawcze znaczenie nauczyciela. Rozumie szkole, jaką odnosi dziecko, gdy po każdej lekcji wita w klasie innego nauczyciela, gdy każdego roku ma innego wychowawcę. Aby proces wychowania jak najwięcej ujednolicić, posiada dziecko do 14 roku życia tego samego wychowawcę, który uczy wszystkich przedmiotów. Nauczyciel ma więc sposobność przedstawić dziecku materiał nauczania jako nierozczłonkowaną silnie związaną całość. W szkołach opartych na teorii Steinera niema też specjalnych lekcji religij, natomiast stara się nauczyciel wykazać dzieciom w nauce, że duch Boski przenika wszystkie zjawiska świata.

Przez nieodpowiednie wychowanie w okresie trzecim, a więc po 14 roku życia, zaniedbane siły dziecka zmierzają w dwu kierunkach: w popędzie do mocy i znaczenia oraz w erotyce. Popędy te uważa się ogólnie za naturalne. Psychoanaliza dopatruje się ich już u dziecka kilkoletniego. Steiner sądzi inaczej. W każdym okresie domaga się dziecko czegoś określonego; jeśli damy mu co innego, będzie reagowało w sposób niekorzystny. W drugim okresie wychowanie było przeniknięte artyzmem. Plastyczne i muzyczne zobrazowanie materiału było koniecznością. Teraz dziecko dąży do poznania, jego myślenie się rozwija. W drugim okresie dano dziecku w nauczaniu historii obrazy, mówiono w sposób żywy o ludziach i ich czynach, teraz o pomyślnych i niepomyślnych okolicznościach, które wpływają na bieg ewolucji historycznej, dziecko dąży do zgłębienia sił historii. W wychowaniu muzycznym przed pokwitaniem dziecko wnikało w melodie uczuciowo, teraz stara się zgłębić źródła motywów muzycznych. W duszy dziecka budzą się zagadnienia o powstaniu świata, natury, człowieka, zagadnienia, które prowadzą dziecko ponad własne ja. Rozwiązanie tych i podobnych zagadnień sprawia dziecku wielkie zadowolenie i ulgę. Nie można mu wpajać sceptycyzmu,

bo to działa zabójczo na duszę, dziecko żąda przedstawienia czegoś, czemu by uwierzyć zdołało. O ile nauczyciel nie dopomoże dziecku do rozwiązania tych zagadnień, pozostanie związane z własnym ja i siły jego wyrodzą się w kierunku erotycznym. Erotyzm dziecka 14-letniego jest więc, zdaniem Steinera, nie objawem naturalnym, ale wynikiem fałszywego wychowania. Najsilniejszy jest on u tych dzieci, które mają nudnych nauczycieli.

Pedagogika Steinera, aczkolwiek wyszła z zupełnie innego źródła, ma, jak zauważyliśmy, wiele punktów styecznych z nowym wychowaniem. Szkoła jego w Stuttgarcie wzbudziła zainteresowanie i zdobyła sobie uznanie, zwłaszcza wychowanie w kierunku eurytmii. Żarzucą ją wprawdzie inni, że pedagogika ta opiera się na teorii, a nie na ogólnoludzkich przeżyciach, że jest zbyt oderwana od interesów współczesnego życia, którego negację Steiner stale podkreśla. Cała kultura nasza upadnie i zginie, zdaniem jego, o ile nie nastąpi nowe odrodzenie z pęt materializmu w kierunku duchowości. Wychowanie w duchu Steinera ma to odrodzenie przygotować. Steiner sam zastrzega się przed oceną jego systemu przez ludzi i nie przyznawał nikomu kompetentnego sądu, kto we wspomnianej szkole antropozoficznej w Dornach nie zdobył sobie przygotowania myślowego, wolnego od dawnych nałogów.

Negacja życia współczesnego jest charakterystyczna dla Steinera. Negacja kultury budzi się zawsze w epokach przejściowych, a w takiej epoce my niewątpliwie żyjemy¹¹⁾. „W takich przejściowych krytycznych epokach powstaje nieuniknione pytanie: w jaki sposób przywrócić naruszoną równowagę pomiędzy dośrodkową siłą osobowości a odśrodkowymi siłami kultury zewnętrznej? Jaką drogą człowiek może odzyskać straconą wolność? Pierwszą odpowiedzią, jaka się od razu nasuwa, jest następująca: żeby przywrócić straconą równowagę, należy cofnąć osobnika do dawnej prostej kultury, kiedy osobowość była całkowita i wolna¹²⁾. U Steinera zauważymy cofanie się do prostoty średniowiecza, którego życie uduchowione ma w czasach dzisiejszych zastąpić antropozofja.

Dr LEON LANGHOLZ.

Charakterologia w życiu szkolnem.

(Ciąg dalszy).

3) Próby praktycznego wyzyskania charakterologii w zakresie życia szkolnego.

Tak przedstawia się z punktu widzenia naukowego typ psychologiczny, charakter, temperament, konstytucja, taka jest

¹¹⁾ Porównaj artykuł M. Orłowa „Szkoła twórcza Sokratesa” w Ruchu Pedagogicznym. Rocznik 1931. Zeszyty I—IV.

¹²⁾ *Sergjusz Hessen*. Podstawy Pedagogiki. Warszawa 1931. (Biblioteka Dzieł Pedagogicznych Nr. 25, 26, 27), str. 72.

nomenklatura odmian człowieka pod względem charakteru, temperamentu i budowy fizycznej rzekomego wyrazu tendencji psychicznych — to nomenklatura naukowa. Gdyby można ją zastosować do jednostek żywych, jak etykiety do lekarstw lub napisy pod rycinami, zażywano by spokojnie żywota i nie troszczono się o rozmaite, niespodziane konflikty między ludźmi wynikające na tle ich usposobień, charakterów etc. Ale praktyka życia codziennego jest inna. W nauce podaje się i opisuje mechanizm przedmiotu badań naukowych, w praktyce trzeba umieć ten mechanizm wprowadzić w ruch w odpowiednich okolicznościach przestrzennych i czasowych, trzeba w myśl wymagań rzeczywistości kilka mechanizmów łączyć razem i użytkować je jako mechanizmy połączone etc. W odniesieniu do naszej dziedziny należy podkreślić, że w rzeczywistości niema czystych typów, ani czystych temperamentów, ani czystych konstytucyj fizyko-psychicznych; każda jednostka zawiera w sobie różnorakie elementy różnych typów, konstytucyj etc.; w jednostce mogą ale nie muszą dominować niektóre cechy, które nadają jej wyrazowi zewnętrznemu ton zasadniczy i na podstawie tego tonu można taką jednostkę zaliczyć do tego czy owego typu, dopatrzeć się takiej lub innej konstytucji.

Starano się zastosować wyniki charakterologii do życia szkolnego, chciano przez to bliżej, lepiej poznać wychowanka, odpowiednio i ekonomicznie wyzyskać środki wychowawcze i czas przeznaczony na wychowanie w szkole, a przedewszystkiem zrealizować cel wychowania — charakter moralny — pełną osobowość człowieka przygotowanego do życia moralnego i fizycznego. Foerster napisał książkę p. t. „Szkoła i charakter“³⁸⁾ — jest to jednak zbiór luźnie powiązanych ze sobą zagadnień, polski pedagog Zarzecki³⁹⁾ w swych szkicach i dydaktyce niejednokrotnie wskazywał, jaką rolę ma kształcenie charakteru w szkole i na to że nauczyciel ma obowiązek poznać charakter dziecka. Specjalnie kształtowaniem charakteru w sensie profilaktycznym i jego leczeniem zajęli się adleryści — uczniowie Adlera, twórcy psychologii indywidualnej. Wskazują oni istotny dla każdej jednostki plan życia — Lebensplan i metodę, czyli styl życia — Lebensstil. Na tle planu lub stylu życia, który nie został odpowiednio wyzyskany przez daną jednostkę snują oni domysły o rozmaitych zniekształce-

³⁸⁾ Foerster: „Szkoła i charakter“. Przekł. z niem. Lwów 1928. Por. nast. rozdz.: Szkoła i ideał życiowy; Społeczno-pedagogiczne zadania w życiu szkolnym; Reforma karnośći szkolnej ze stanowiska psychologicznego i pedagogicznego.

³⁹⁾ L. Zarzecki: „Dydaktyka ogólna, czyli kształcenie charakteru przez nauczanie“. Lwów 1920 i niektóre artykuły umieszczone w zbiorze szkiców pedagog. p. t. „Wychowanie narodowe“. Warszawa 1926. — „Charakter i wychowanie“ Warszawa 1924.

niach charakterologicznych⁴⁰⁾. — Zniekształcenie charakteru powstaje przez spowodowane rozmaitemi okolicznościami poczucie małowartościowości jednostki. Poczucie małowartościowości adleryści drogą analizy psychiki zastępują poczućciem pełnowartościowości i budzą radość życia w jednostce. W „Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie“ ustanowiono w związku z tem dział specjalny t. zw. „pedagogikę leczniczą“⁴¹⁾.

Odezwał się też książką o charakterze w związku ze szkołą i wychowaniem Kerschensteiner⁴²⁾, wybitny propagator i jeden z twórców pojęcia szkoły pracy i tego pojęcia realizatorów. Zresztą szkoła pracy jest przecież także szkołą charakterów, szkołą przygotowującą ludzi do życia społecznego i państwowego. Ale Kerschensteiner tak, jak Foerster, zajmuje się tylko kształtowaniem i wychowywaniem charakteru, a nie rolą charakterologii w szkole. Uczynił to Hirsch, który oświecił rolę tej nauki, jaką ona może odegrać w przebudowie ideowej szkolnictwa. Hirsch pragnie w artykule p. t. „Charakterologie d. Schule“⁴³⁾ umieszczonym w „Zeitschrift f. pädagogische Psychologie“ dać podstawy t. zw. pedagogice charakterologicznej. Celem wychowania jest według niego urobienie osobowości. Szkoła z powodu powszechności nauczania jest zbiorem rozmaitych osobników. Istotą nauczania i wychowania jest nie mechanizacja, ale znalezienie indywidualnego zarysu osobowości, intuicyjne odgadnięcie osobowości i empiryczne poznanie jednostki wychowywanej. Pedagogika, dla której podstawą stanie się charakterologia, będzie miała trzy cele: a) wprowadzić na teren pracy nauczycielskiej i w stosunek nauczyciela do uczniów prawdziwą harmonję i pracę wychowawczą uczynić pełną — przyczem musi nastąpić modyfikacja materiału nauczania uzależniona od charakteru uczniów, a personalne tendencje wychowanków muszą stać się elementem szeroko uwzględnionym w akcie wychowawczym; b) wskazanie wychowankom drogi do działania przy zharmonizowaniu celów osobistych z celami socjalnymi; c) kształcenie charakteru indywidualnego na podstawie charakteru kultury.

⁴⁰⁾ Z prac polskich o szkole Adlera wymienić należy: Rondthaler: „Psychologia indywidualna Alfreda Adlera“. Warszawa 1929 i Dra Mikulskiego: „Badania psychologiczne w szkole średniej“. Warszawa 1930.

⁴¹⁾ Wyd. przez Adlera w Lipsku. Wspomnieć należy też o czasopiśmie: „Schwer erziehbare Kinder“ wyd. w Dreźnie lub „Richtige Lebensführung“ wyd. w Wiedniu.

⁴²⁾ Kerschensteiner: „Charakter...“ cyt. poprzednio. Por. też recenzję „Sekrety o tej książce“ w „Ruchu Ped.“ z r. 1932.

⁴³⁾ G. Hirsch: „Charakterologie d. Schule“. Vorbedenken zu einer charakterologischen Pädagogik. Zeitschrift f. päd. Psychol. Styczeń 1932.

PRAKTYCZNE WYZYSKANIE CHARAKTEROLOGII NA TERENIE SZKOŁY.

W obrębie życia szkolnego jako specyficznej instytucji wychowawczej o określonych zgóry tendencjach wychowawczych odróżnić można trzy istotne sfery. Pierwszą stanowią nauczyciele-wychowawcy, druga jest najważniejsza — są to uczniowie-wychowankowie, do trzeciej należy szkolny porządek, rygor i karność szkolna. Owe trzy sfery są od siebie zależne i wzajemnie na siebie wpływają; od ich wzajemnego ukształtowania zależy bliższa czy dalsza realizacja wychowawczych celów. Jeżeli choć jedna sfera odchyła się nieco od harmonii powszechnej, której istnienie jest nakazem w życiu szkolnym, następuje degradacja pracy wychowawczej i uniemożliwiona jest realizacja celów wychowawczych. W harmonizowaniu się tych trzech sfer charakterologia może odegrać rolę decydującą, może owe sfery przedsię i bardziej celowo ustosunkować względem siebie i uczynić pracę wychowawczą bardziej wydajną. Dlatego wartoby rozpatrzyć rolę charakterologii i możliwości jej wyzyskania w postawie nauczyciela wobec klasy i swego zawodu, jako wychowawcy, w stosunku do nauczyciela i szkoły jako instytucji wychowawczej i w tendencjach regulacyjnych porządku szkolnego i ogólnej karności szkolnej. To rozpatrzenie będzie miało cele praktyczne i dokonane zostanie na tle doświadczeń z dziedziny życia szkolnego, dlatego zaniechano w tem daleko idących wniosków, któreby rzekomo miały zmierzać do przemiany życia szkolnego.

A) Nauczyciel w świetle i na tle charakterologii.

Już Döring⁴⁴⁾ w książce p. t. „Untersuchungen zur Psychologie des Lehres“ usiłował poddać psychikę nauczyciela badaniu i na tle tego badania przedstawił szereg typów wychowawców-nauczycieli wraz z opisem ich zachowania się wobec klasy. Uważa Döring, że zagadnienie psychologii nauczyciela należy słusznie do psychologii pedagogicznej; psychologia dziecka nie może wyjaśnić sama psychologicznych i kulturalnych wyników procesu kształcenia, wyniki te są przecież także zależne od psychicznych właściwości wychowawcy. Książka Döringa w rękach nauczycielstwa miałaby za zadanie uświadomić wychowawcę, dlaczego on tak a nie inaczej reaguje wobec klasy, dlaczego we właściwy sobie sposób prowadzi lekcję i dlaczego właśnie ten sposób uważa za najodpowiedniejszy, dlaczego rozwiązuje wobec klasy zagadnienia metodą swoistą. Odróżnia Döring dwie metody zachowania się wobec klasy: a) stano-

⁴⁴⁾ Döring: „Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers“. Lipsk 1925.

wisko wynikające z wczuwania się w życie klasy i z oceny tego życia i b) stanowisko doradcze, pośredniczące i usuwające konflikty wewnętrzne w obrębie psychiki wychowanków — stanowisko to jest właściwem stanowiskiem kształtującym i wytworza trwałe i owocny stosunek nauczyciela do ucznia. Chodzi też o to, o ile nauczyciele zdolni są ocenić odpowiednio i odpowiednio zrozumieć działalność i produktywność pojedynczych swych wychowanków. Döring zastosował do klasyfikacji typów nauczycieli deduktywną typologję Sprangera; doszedł jednak do tego drogą indukcji i ankiety. Doskonałym, jeśli o wartościowanie typów chodzi, okazuje w pracy pedagogicznej typ reprezentujący syntezę sprangerowskiego typu estetycznego i socjalnego. Znamienny dla psychiki nauczyciela jest arkusz obserwacyjny Döringa, który wychowawcy mieli zaopatrywać w swe uwagi; oto rubryki tego arkusza: ogólna struktura psychiki, życie uczuciowe, życie woluntarne, jakość wykonywania pracy, skłonność do zmęczenia, uwaga, zdolność spostrzegawcza, pamięć, fantazja, myślenie, zdolność wyrażania się, specjalne zainteresowania i talenty.

Podobne cele autognozji — poznania siebie samego — mogłaby spełniać psychanaliza skrajnie freudowska, adlerowska psychologia indywidualna i typologia Junga. Mówi się w psychanalizie i w psychologii indywidualnej o t. zw. reedukacji nauczyciela, o t. zw. powtórkiem jego wychowaniu. Otóż w psychanalizie przybiera owa reedukacja formę ciągłej a bacznej kontroli nad sobą, reedukacja to jakby nakaz ciągłego a umiejętnego analizowania siebie, ciągłego rozpatrywania swych błędów sub specie winy własnej, mającej swe źródło w utajonych kompleksach tego, który siebie analizuje. W psychologii indywidualnej Adlera reedukacja jest korekturą osobistego planu życia — Lebensplan i normalizacją i utrwaleniem osobistego stylu życia — Lebensstil. Reedukacja jest nie tylko potrzebą terapeutyczną, ale obowiązkiem wobec pracy i zadań wychowawczych, jest przezwyciężeniem trapiącego poczucia małowartościowości na korzyść pełnowartościowości i przekonania, że praca, jaką się spełnia, jest korzystna dla społeczeństwa. Rezultatem tej reedukacji albo autoedukacji jest całkowita lub częściowa przemiana celu i kierunku działania; na tle wyłaniającego się jasnego i barwnego obrazu osobistych usiłowań dotychczasowych i ich skutków potęguje się produktywność pracy, wzrasta się chęć i zdolność wyzycia się społecznego. Osobowość nauczyciela, lekarza dusz dojrzewających, sama musi podlegać bezwzględnej kontroli osobistej. I tak zanika groźna autorytatywność nauczyciela tam, gdzie wychowawca ma do czynienia z młodzieżą dojrzewającą, — bo młodzież w okresie dojrzewania przyjmuje rozkazodawczy autorytet jako ciężar i z tego często wynikają konflikty w życiu szkolnem. Postulatem jest raczej stworzenie warunków

współżycia, niż używanie tresury, a przez to nastąpi przemiana osobowości nauczyciela z rozkazodawcy w przyjaciela dusz młodych. Autoedukacja i kontrola osobista nauczyciela potrafi ów postulat odpowiednio ocenić i zrealizować. Taka przeróbka duchowa wymaga też wielkiej energii osobistej i dokładnej znajomości osobistego charakteru. Adlerysta Furtmüller napisał o tem artykuł p. t. „Selbsterziehung als Berufsproblem des Lehres“, umieszczony w księdze pamiątkowej ku czci Adlera, mającej znamienne dla psychologii indywidualnej i dla tych rozważań tytuł „Selbsterziehung des Charakters“ — samowychowanie charakteru.⁴⁵⁾

B) Uczniowie w świetle i na tle charakterologii.

Typologia Junga, a zwłaszcza owe naczelne rozróżnienie pomiędzy ekstr. i introwertykami może być ogromnie korzystne dla zrozumienia osobistego stosunku nauczyciela względem klasy. I tak, jeśli nauczyciel uświadomi sobie w pełni, że jest ekstrawertykiem, może spostrzec wraz z tem w swej postawie wobec klasy i przedmiotu, którego naucza, powierzchowność i pobieżność, introwertyk po pełnem uświadomieniu sobie przynależności do typu introwertyków może dojść do konkluzji, że jego ustosunkowanie się wobec klasy jest niecałkiem odpowiednie i że jego dotychczasowa bierność i bezinteresowność są powodem niejednokrotnych uchybień wychowawczych i kłopotów z klasą. Może dojść do takiej konkluzji po krytycznem ujęciu swej pracy, ale mniej lub więcej świadoma przynależność do jakiegoś typu nie jest jeszcze dowodem złego stanu pracy: introwertyk lub ekstrawertyk może być jednak doskonałym nauczycielem i wychowawcą.

W tych kilku próbach odnaleźć można tendencję, aby spożytkować charakterologię dla celów wychowawczych człowieka i dla polepszenia osobistej sytuacji psychicznej w jego zawodzie. Wyznaczona jest rola doniosła problemowi poznania siebie samego. Ale poznanie siebie nie wystarczy; musi na tle tego poznania nastąpić poprawa swego „ja“ i dostosowanie go pełne do zadań natury społecznej, jakie osobnikowi spełnić przypadnie.. Charakterologia więc jako metoda korektury osobistej nie będzie miała wyłącznie celów indywidualnych, ale cele społeczne; chodzić będzie wówczas o zharmonizowanie jednostki z otoczeniem na tle współdziału tendencji i postępowań, na tle wzajemnego uwzględnienia potrzeb istotnych i na tle ustępstw wzajemnych. Błędy popełniane na terenie szkoły, niedomogi pracy wychowawczej, wpływ nieodpowiedni

⁴⁵⁾ „Selbsterziehung des Charakters“ Alfred Adler zum 60-ten Geburtstag gewidmet, herausgeg. v. Seif. u. Zilahr. Lipsk 1930 (por. rec. Langholza w „Ruchu Ped.“ z r. 1932).

albo działanie bez wpływu istotnego — to wszystko może mieć źródło w większości przypadków w psychice nauczyciela. Stosunek nauczyciela do wychowanków — w szkolnictwie powszechnem i średnim pod względem obyczajowym i w szkolnictwie wyższem pod względem intelektualnym jest stosunkiem istoty stojącej wyżej od gromady, która pozostaje w każdym nawet najlepszym razie na niższym stopniu rozwoju. Uzależnienie grupy od jednostki, uzależnienie trwałe i skuteczne wynikać musi nie tylko z zewnętrznych danych, ale musi być uzależnieniem psychicznem, musi być takie, aby żadne momenty przypadkowe nie maciły więzów wytwarzanych z czasem między wychowawcami i wychowankami. Inicjatywa takiej harmonii i jej uskutecznienie pozostaje jednak w mocy jednostki naznaczonej do wychowania i nauczania przez okoliczności zewnętrzne — w mocy nauczyciela, który został mechanicznie mianowany, przeznaczony drogą urzędową lub inną. Od tej inicjatywy i od jakości jej wyzyskania wiele zależy, ale inicjatywa dotyczy działalności wobec żywych istot i do tego rozwijających się stale. Kazyistka wychowawcza zmusza nauczyciela do przybierania rozmaitych postaw wobec żywiej lub mniej żywo wypowiedzanych postulatów ze strony wychowanków, ponadto musi nauczyciel owe postulaty wyczuwać nawet, gdyby one nie były uwydatnione ze strony wychowanków. Stałe więc naginanie psychiki, ciągła różnorodność postaw, ciągła zmienność wymaga doskonałej znajomości własnego charakteru. Ciągła zmienność może wreszcie zmienić się w złe aktorstwo, nawet w rutynę; pozostanie tylko kilka zbitwiałych form tej zmienności; rutyna jest głównym środkiem samobójczym psychiki nauczyciela. Wobec żywych istot nie można mieć stałych nastawień i środków i nie można temi środkami pobudzać psychicznego dorastania istot żywych. Lekarz, zapisując pacjentowi środek, bada przedtem chorego całkowicie, szukając źródła choroby i bacząc na to, aby środek zalecany na bóle, nie wywołał w organach o słabej odporności niepożądanych, a zgubnych skutków. Lekarstwem dusz młodych, profilaktycznym środkiem jest osoba i działalność wychowawcy. Szukanie opieki i porady u bardziej doświadczonych, schron i poczucie bezpieczeństwa, jakie znajdują i znaleźć powinni wychowankowie u wychowawcy — oto motywy, które skłaniają do porównania działalności wychowawczej z działalnością lekarza. Lekarstwem wychowawczem jest postawa wychowawcy, jego funkcja, która organicznie wynika z jego sumienności wychowawczej. Znajomość charakterologii pozwoli na pełne wczuwanie się w psychikę żądającego pomocy. Hasłem dla nauczyciela będzie nie tylko to: poradź tak, jakbyś sam znalazł się w tem położeniu, ale tak, jakbyś sam był ową osobą potrzebującą pomocy, jakbyś sam posiadał taką psychikę, jak osoba poszukująca twej porady. Owo wezwanie wymaga

nie tylko znajomości charakteru własnego, ale zdolności i umiejętności przerabiania swej psychiki na taką, jaką posiada wychowanek. Oto, co prof. Szuman powiada o działalności wychowawczej w związku z higieną psychiczną i obroną przed konfliktami psychicznymi: „Higienę psychiczną może skutecznie uprawiać tylko ten wychowawca, który dobrze zna rozwój charakteru w jego zmaganiu się z sobą i z życiem. Musi on poznać psychikę wychowanka i ułatwić mu poznanie samego siebie, bo to jest jednym z warunków zapobiegania chorobom charakteru i początkiem każdego leczenia. Poza tem musi on jednak być człowiekiem psychicznie zdrowym i posiadającym pewny, własną pracą zdobyty, bogaty charakter. Higiena wychowawcza wymaga nie tylko znajomości teoretycznej zaburzeń psychicznych, lecz zdrowia własnego charakteru, którego może udzielać drugim“.⁴⁰⁾

Stosunek nauczyciela do wychowanków jest kamieniem węgielnym każdej teorii pedagogicznej, jest podstawą wszelkich praktycznych poczynąń wychowawczych, jest fundamentem wszelkiego planowego pedagogicznego oddziaływania.⁴¹⁾ Sposób zachowania się nauczyciela wobec uczniów i w ich obecności wobec innych ludzi, metoda postępowania z ludźmi wogóle, metoda zajmowania stanowisk wobec wszelkiego rodzaju zagadnień i postulatów natury społecznej, kulturalnej, osobistej i t. p. jest tu istotna i b. ważna. Znajomość charakterów wychowanków ułatwia i łagodzi cały szereg czynności, które nie zawsze są łatwe i nie zawsze pozostają w zgodzie z sumieniem lub poczuciem honoru wychowawcy, łagodzi też dynamikę postulatów bezwzględного i stałego oddziaływania na wychowanków. Nauczyciel znający charakter ucznia może nie tylko łatwiej wykonywać swą pracę nauczycielską i wychowawczą, ale może pozostawić wychowanka bez opieki, podając mu tylko dyrektywy — i to już jest ułatwieniem żmudnej pracy wychowywania. Dostosowywanie się do charakteru wychowanka, zdolność niewywoływania buntu w wychowanku przed przekonaniem go o dobrych stronach porady lub wychowawczego postępowania, subtelność w wyczuwaniu potrzeb charakterologicznych w obrębie psychiki wychowanka — oto, co może być przez umiejętnie wyzyskaną charakterologię spotęgowane i w działaniu bardziej owocne. (Dok. nast.).

⁴⁰⁾ Szuman: „O stosunkach czynności leczenia i wychowania...“ Chowanna Z. II, 1931 r., cyt. poprz.

⁴¹⁾ Zob. H. Rowid: „Dusza klasy szkolnej“ („Ruch Pedag.“ Nr. 9 i 10 r. 1931).

Ludomir Sawicki jako obywatel i wychowawca.¹⁾

Wciąż jeszcze pogodzić się trudno z myślą, że niema prof. Sawickiego między nami. Przy każdej sposobności staje żywo przed oczyma pelen nieugaszonego zapалу, dźwigający ogrom pracy. Pogodny zawsze, nieodparcie dążący wprzód, myślą i okiem o lata całe wyprzedzający społeczeństwo. Takim też raz Go jeszcze widzimy w ostatnio opublikowanym dziele.

A ma ta książka historję. W sierpniu 1919 r. zorganizowano w Cieszynie-Bobruku staraniem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego na Śląsku Kursy Nauczycielskie, na których śp. prof. Dr Ludomir Sawicki wykladał ogólną geografję ziem polskich w zarysie. Wykład ten cieszył się niezwykle powodzeniem tak, że „czyniąc zadość życzeniu licznych uczestników... postanowiło P. T. P. na Śląsku ogłosić go drukiem, by w ten sposób zaspokoić potrzebę, oddawna przez nauczycielstwo kresowe odczuwaną, krótkiego zarysu ogólnej geografji Polski“. To były pobudki wydania w r. 1920 (a zatem okragło rok po odbytym kursie) I. Części Zarysu²⁾, w formie nader skromnej. Zainteresowanie wzbudzone przez wykłady (wspomina o niem przedmowa do wyczerpanej już dzisiaj I. Części „Zarysu“) musiało być istotnie żywe, skoro mimo wypadków politycznych, które w latach 1919/20 przewalily się przez Śląsk, doprowadzono do ukazania się książki. Tymczasem druga część skryptu, poprawiona i przejrzana przez Autora równocześnie z pierwszą, czekała na druk. Wobec trudności finansowych rzecz się przewlekła, aż w ub. roku P. Alojzy Milata, dyrektor Państw. Seminarjum w Cieszynie-Bobruku, oddał starannie przechowywany rękopis, dzięki czemu stało się możliwem wydanie całości odbytych w roku 1919 wykładów³⁾.

Fakt pochodzenia rękopisu z r. 1919 posiada duze znaczenie tak, gdy idzie o naukową jego wartość jak i o jego dzisiejszą ocenę. Można bowiem było żywć uzasadnione wątpliwości, czy ogłaszanie geografji Polski — chociażby nawet ogólnej — ale pochodzącej z r. 1919 wytrzyma skalpel krytyki w r. 1932. Bądź co bądź upłynęło lat 13 (!), przyczem na polu

¹⁾ Z okazji wydania „Zarysu Ogólnej Geografji Ziem Polskich“.

²⁾ Ludomir Sawicki — „Zarys Ogólnej Geografji Ziem Polskich“. Wykłady, wygłoszone na Kursie Nauczycielskim w Cieszynie 1919. Część I. Wydano ze stenogramu jako rękopis. Cieszyn 1920, str. 88.

³⁾ Ludomir Sawicki — „Zarys Ogólnej Geografji Ziem Polskich“. Wykłady wygłoszone na Kursie Nauczycielskim w Cieszynie 1919. Kraków — Orbis — 1932, str. 112 + II.

poznania Polski we wszystkich kierunkach posunęliśmy się znacznie naprzód. Że właśnie Sawickiemu i jego niestrudzonej działalności pedagogicznej zawdzięczać to należy w nie-małym stopniu — jest rzeczą ogólnie znaną.

Nic też dziwnego, że bierze się tę książkę z wielkiem zaciekawieniem w rękę. Jak się ją czyta? Jednym thcm! A odkłada się ją z podziwem dla wyżyn, na które Sawicki się wzniosł, dla talentu, z jakim została napisana, tak co do konstrukcji naukowej, jak i pod względem formy literackiej, z podziwem wreszeie, że tak może wyglądać geografia.

Całość ujęta jest w dziewięć rozdziałów. W pierwszym precyzuje Autor geografię, jej cel, istotę i znaczenie społeczne. W geografii widzi tę naukę, dzięki której „pokierujemy społeczeństwem, nie lekceważąc zresztą sił psychicznych, któremi ono rozporządza — drogą naturalną, która będzie odpowiadała warunkom naszego rozwoju. Geograf dobry toruje — zdaniem Sawickiego — drogę sądom sprawiedliwym i rozumnym“¹⁾ (str. 3).

I zaraz w pierwszym wykładzie daje dowód sprawiedliwego i rozumnego postępowania przy sposobności rozbioru definicji Polski. Próbuje określić obszar Polski przy pomocy kryterjów historycznych, fizjograficznych, etnograficznych i kulturalnych. dochodząc do dwóch następujących tez: 1) „Bez Karpat i Bałtyku Polski zdrowej, silnej, naturalnej niema. To jest pewnik, nad którym nie powinno się nawet dyskutować“ (str. 10). 2) „...wszyscy mamy głębokie przeświadczenie o istocie i rozmiarach Polski, lecz nie posiadamy żadnych ścisłych zasad, celem umiejscowienia granic ziem polskich wzdłuż niedwuznacznych i pewnych linii. A więc: Polską nazywamy w ogólnych zarysach ziemię historycznie polską, sięgającą po Karpaty i Bałtyk, zamieszkałą przeważnie przez Polaków i widocznego działania kulturalnego narodu polskiego. Gdy jednak chodzi o ścisłe granice, to pojęcie Polski staje się pojęciem ewolucyjnem; Polskę będziemy mieli taką, jaką mieć będziemy chcieli, zdobywając się na odpowiednie czyny, gromadząc energję społeczną na naszych granicach dla obrony państwa i dla rozwiązywania naszych problemów kresowych“ (str. 11).

Wolno wątpić, czy dzisiaj po latach prób i poszukiwania rozmaitych ideałów wychowawczych, można tę rzecz wyrazić jaśniej lub mocniej: „Polskę będziemy mieli taką, jaką mieć będziemy chcieli!“ młody obywatelu! Ucz się chcieć!

Dyskusję nad położeniem geograficznym Polski i nad jego społeczno-politycznymi skutkami, kulminującą w przeprowadzeniu śmiałej analogji pomiędzy kontrastami fizjogeograficznymi, antropogeograficznymi a socjologicznymi i politycznymi,

zachodzącymi na ziemiach Polski, czyta, się jak rewelacyjne sprawozdanie. Sawicki widzi, że jak w przyrodzie na ziemiach naszych zalegają się górotwory łańcuchowe o typie zachodnio-europejskim i stoliwa oraz płyty masywne o typie sarmackim, jak ścierają się wiatry, jak rozbiegają się rzeki, podobnie „nie skonsolidowało się jeszcze nasze społeczeństwo, niema zdecydowanego kierunku. Obok wyraźnie zorjentowanych warstw kierujących, obok zdającej sobie z wszystkiego sprawy inteligencji, zwróconej ku zachodowi — szeroka masa, nie zdolawszy się jeszcze zdecydować wyraźnie, nie potrafiła się też wyzwać z wszystkich naleciałości wschodnich, zwłaszcza w kulturze materialnej i w stosunkach ekonomicznych. Jesteśmy przedmurzem zachodu wobec wschodu, ale nie jesteśmy odgródnieni od wschodu chińskim murem, któryby nas odcinał od wszelkich wschodnich wpływów“ (str. 15—16). „W Polsce nurtują wszystkie te prądy i tendencje obok siebie, stwarzając nieraz niedojrzałe, rażące przeciwieństwa“. „Ten brak równowagi... jest spowodowany m. i. naszym położeniem geograficznym i dlatego stan ten w przyszłości zasadniczo się prawdopodobnie nie zmieni... To są rzeczy naturalne, z temi faktami społeczeństwo nasze liczyć się powinno, to są rzeczy, których my nigdy nie zmienimy. Nie należy jednak zakładać fatalistycznie rąk wobec tych konieczności geograficznych, lecz przeciwnie, wiedząc, że przyroda stawia nas w tak trudnym położeniu, trzeba się mieć ciągle na baczności, wyteńczyć wszystkie siły, zdobyć się na tę energję społeczną i polityczną, która jedynie pozwoli nam opanować położenie w każdej chwili“ (str. 17).

Pogląd swój konkretyzuje Sawicki jeszcze jaśniej, mówiąc, że „należyte rozpatrzenie wpływu położenia geograficznego może być podwaliną nie tylko fizjonomji każdego społeczeństwa, ale i podwaliną orjentacji i światopoglądu każdego obywatela. Od tego położenia geograficznego i wynikających stąd konsekwencji powinniśmy rozpocząć polityczne wychowanie obywatela polskiego“ (str. 22—23). Wszak „krajobraz polski jest wielkim wychowawcą społeczeństwa“ (str. 23).

Tego też krajobrazu analizie poświęca Autor cztery rozdziały. Jest to mistrzowski wykład prawideł geografji ogólnej na przykładzie Polski. Przytem nie suchy wykład teoretyka, ale porywające, barwne opowiadanie działacza i organizatora, nie wahającego się zejść z platformy problemowej dyskusji, ilekroć tylko zachodzi możliwość zarysowania głębszych związków z jakąkolwiek dziedziną praktycznego, codziennego życia. Bo Sawicki jest głęboko przekonany o tem, że „dziś o zrozumieniu naszych warunków, o zrozumieniu rozwoju społeczeństwa w czasach przeszłych i dzisiejszych oraz jego widoków

na przyszłość mówić nie można bez zrozumienia podłoża geograficznego. Wszystko, co w społeczeństwie nurtuje i wyraz znajduje w rozmaitych objawach życia, opiera się na tem środowisku, na tych właśnie warunkach przyrodzonych, których zmienić nie możemy, z którymi się więc liczyć musimy. Na tej podstawie otwierają się przed nami szerokie perspektywy. Musimy wiedzieć, co nas w przyrodzie popiera, w czem leży nasze bogactwo, gdzie zaś nasze słabe strony; ułatwi to nam decyzję, gdzie wyżyć energję, by usunąć trudności" (str. 61).

Dwa następne rozdziały poświęcone są zjawiskom klimatologicznym i hydrografji. Przy sposobności rozważań nad wahaniami klimatycznymi wiąże Autor w pouczający sposób katastrofy przyrodzone dalekiej Azji z kataklizmami wędrowek narodów, które przeszły przez ziemie Polski. Punktem wyjścia są tutaj wyniki badań archeologicznych Sven Hedina w centralnej Azji w pustyni Takla-Makas. Przy omawianiu zagadnień hydrograficznych i hydrologicznych nie waha się Autor ani chwili, by, stanawszy na twardym gruncie potrzeb życia codziennego, wykazać, jak daleko idący jest związek między studjami teoretycznymi a praktycznem wyzyskaniem wyników.

Rozdziały VIII i IX zajmują się biografją i człowiekiem. Obszernie omawia się tutaj warunki życiowe, wpływ środowiska i walkę człowieka o przestrzeń życiową. Prócz tego Autor porusza tu w śmiałym szkicu cały szereg zagadnień z zakresu biogeografji ogólnej i omawia je na przykładach polskich.

Na tak przygotowanym tle przechodzi Sawicki do demoi i antropogeografji. Dotyka wszystkich niemal aktualnych zagadnień. Omawia strukturę statystyczną ludności polskiej, zastanawia się nad liczbą, przyrostem i ruchem ludności, podkreśla zjawisko emigracji, porusza problem kolonij polskich (o walorach polskiego wybrzeża morskiego mówił przy sposobności dyskusji nad krajobrazem morskim), kończy wreszcie przepiękną charakterystyką struktury rasowej i folklorystycznej. „Mądrość polityczna — według Niego — polega na tem, aby nie zwalczając przyrody, wyzyskać... pojedyncze typy, szanując, a nie niszcząc ich. Różnice folklorystyczne powinny jako naturalne całkowicie się utrzymać i powinny być pielęgnowane“. „Unifikacji zaś Polaków szukać należy na innem polu: na polu kultury duchowej, dążeń społeczno-politycznych, a przede wszystkim w miłości wspólnej matki-ojczyzny“ (str. 110).

Tak się przedstawia w krótkim rzucie treść „Zarysu“. Wyraźnie podkreśliłem, że mimo upływu 13 lat od chwili napisania, książka na aktualności nic nie straciła — przeciwnie nawet, jak to we wstępie zaznacza prof. J. Smoleński „jesteśmy świadkami realizacji twórczej szeregu postulatów

w niej wysuniętych, o które ś. p. prof. Sawicki walczył (wyzyskanie dostępu do morza, rozbudowa komunikacji wewnętrznej, ochrona zabytków przyrody i tworzenie Parków Narodowych etc.). Jest to najlepszym dowodem, że zasady geograficzne, które na wnioskowaniu o potrzebach i zadaniach naszych opierał, były słuszne" (str. II).

"Zarys" Sawickiego ma dla nauczycielstwa zupełnie wyjątkową wartość. Nietylko dlatego, że cechuje go „ujęcie niezwykle jasne i treściwe naczelných prawd i praw geograficznych, podkreślanie związku zjawisk różnorodnych, wyjątkowy zmysł syntezy, który w szerokich uogólnieniach nie cofa się przed hipotezą, gdy ta najlepiej zdaje się rzecz tłumaczyć, ale kto wie czy nie z tego przedewszystkiem względu, iż jest on najwspanialszym w polskiej literaturze geograficznej przykładem, jak nawiązywać w nauczaniu geografji do środowiska, jak z jednego faktu przechodzić do dalszych i jak łączyć logicznie zjawiska pozornie najodleglejsze.

Równocześnie zachęca już wtedy Sawicki do samodzielnej pracy badawczej, wskazuje okolicznościowo kierunki i drogi pracy regionalnej. Widzi w niej możliwość związania się „na najgłuchszej prowincji... z ogólnym postępowaniem wiedzy i kultury". Dla Sawickiego nie ulega wątpliwości, że „nauczyciel, wyszkolony dobrze w geografji i panujący nad metodami jej poszczególnych gałęzi, może w związku ze szkołą stworzyć cały szereg, choćby skromnych stacji naukowych, które będąc odblaskiem ogólnej organizacji nauki w ojczyźnie, staną się równocześnie także jej podwaliną". „Praca przy tych stacjach uszlachetni go..." i „uczyni z niego jedno z tych tysięcy niezbędnych kółeczek, na których toczy się prawdziwy postęp i rozwój nauki ojczystej" (str. 87).

Książka Sawickiego zrodziła się z głębokiej troski o dobro Szkoły Polskiej, o jaśniejszą przyszłość społeczeństwa, któremu pragnął oszczędzić błąkania się po manowcach. Rozumiał, że realizatorem tych wielkich idei może być przedewszystkiem nauczycielstwo. Do niego też się zwrócił. Nauczycielstwu głosił, że „stara Europa na zachodzie przeżywa się, murszeje, podczas gdy młoda Europa zaczyna się dźwigać i budzić do nowych form życia" (str. 53), a widział je „w unifikacji na polu kultury duchowej, dążeń społeczno-politycznych, a przedewszystkiem w miłości wspólnej matki-ojczyzny".

Recenzje.

Kazimierz Konarski: „Nasza Szkoła”. Księga Pamiątkowa Warszawskiej Szkoły Realnej. Tom. I. Dzieje Warszawskiej Szkoły Realnej. Nakład Stowarzyszenia Wychowawców b. gimnazjum i b. szkoły realnej w Warszawie. 1932; str. VIII+683.

Wśród nowszej polskiej literatury naukowej z zakresu historii wychowania prace Dra Kazimierza Konarskiego mają wyraźną, odrębną fizjonomję. Obejmują zwykle teren badania całkiem nietknięty przez dotychczasowe poszukiwania, oparte są na świeżym, zawsze niezmiernie bogatym i interesującym materiale archiwalnym. Przyczem dla postawy badacza wobec materiału archiwalnego najbardziej znamionnym jest tu fakt, że ten materiał często suchy, bezbarwny pod piórem Dra Konarskiego ożywia się i pozwala na wysnucie daleko nieraz poza sam materiał sięgających wniosków i uogólnień o szerszem podłożu społecznem czy kulturalnem epoki. Taki charakter miała gruntowna monografia wydana w roku 1923 „Dzieje szkolnictwa w b. Królestwie Kongresowem 1915—1918”. Że zaś w swej pracy zawsze opierał się przedewszystkiem na wyzyskaniu materiału archiwalnego o tem świadczy artykuł p. t. „Archiwalia szkolne w Archiwum Akt Dawnych w Warszawie”. (Prace Naukowe oddziału warszawskiego Komisji do badania dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce, biuletyn za lata 1927 i 1928). W parze ze zdolnością zużytkowywania i ożywienia materiału archiwalnego szła inna cecha konstrukcyjna prac Dra Konarskiego — ścisłość i precyzja w ujmowaniu wyników badań, która najlepiej wyraziła się w tendencji do liczbowego, statystycznego ujmowania zagadnień.

Oparcie się na olbrzymim materiale archiwalnym, dążność do ścisłego, statystycznego podsumowania rezultatów badań, żywość i duża plastyka obrazu, jasność i przejrzystość konstrukcji, a w pewnych partiach książki, żywy sentyment wobec materiału znamionują też i najnowsze dzieło.

Jest ono pięknym czynem kulturalnym dawnych wychowanków warszawskiej szkoły realnej, którzy w poczuciu obowiązku przekazania społeczeństwu polskiemu tradycji szkoły nie wahali się w tych, tak obecnie ciężkich warunkach wydawniczych, przystąpić do druku pokażnej monografii (blisko 700 stron), przyczem zapowiadają — co oby najrychlej nastąpiło — wydanie drugiego tomu, który zawrze wspomnienia pamiętnikarskie żyjących „realistów”. Monografistą szkoły stał się jej dawny uczeń — Dr. Kazimierz Konarski, b. sekretarz generalny Ministerstwa W. R. i O. P., obecnie dyrektor Archiwum Akt Dawnych w Warszawie.

Poświęcenie pokażnej tomu monografii jednej szkoły nie zdziwi, gdy się zwróci uwagę na bogatą tradycję warszawskiej szkoły realnej: korzeniami sięga daleko wstecz, bo aż do roku

1657, jako daty założenia warszawskiego Kolegium pijarskiego, najstarszego średniego zakładu naukowego w Warszawie. Różnorodne, zmienne i bogate koleje losu przechodziła szkoła. Jej okres pijarski trwa po rok 1833, przechodząc od pierwocin poprzez czasy reformy Konarskiego i Komisji Edukacji Narodowej, poprzez twardą erę rządów pruskich i nawrót do tradycji Komisji Edukacji Narodowej za Księstwa Warszawskiego, by wreszcie spokojniejsze, pomyślniejsze warunki bytowania znaleźć w dobie Królestwa Kongresowego. W tym czasie chwila odrodzenia szkoły zakonnej przypada na czas rządów ministra — wielkiego mistrza polskiej masonerii, Stanisława Kostki Potockiego, doba zaś upadku na czas rządów klerykała i reakcjonisty Grabowskiego. Od roku 1833—1866 wkracza szkoła w drugi etap swej pracy — w etap skurczonej pod względem programu, skrzepowanej na duchu szkoły powiatowej ery Paskiewicza. „Całość — pisze autor na stronie 235 — zwłaszcza w zestawieniu z tradycjami pijarskimi robi dziwnie suchotnicze wrażenie. Skarłaly poziom, skarłaly program, skarłaly środki materialne. Stanowość“. W roku 1866 wkracza szkoła w trzecią fazę, rozrasta się w gimnazjum realne, w 1874 ulega przekształceniu na szkołę realną, tę ostatnią nazwę zachowując do końca swego istnienia, do roku 1915, przyczem w 1914 rozpada się na dwie odrębne organizacje szkolne. Cała ta faza stoi pod znakiem jednej, ale dominującej tendencji — russyfikacji. Wyłomem będzie tu chwila strajku szkolnego w 1905 r. W ostatniej części swej monografii omawia autor losy budynku szkolnego.

Ten olbrzymi pod względem rozpiętości czasowej materiał ujmując autor w przejrzysty schemat konstrukcyjny: przyjmując chronologiczny układ treści omawia zwykle w każdym okresie najpierw podłoże polityczne epoki i jego wpływ na rozwój materialny i ideowy szkoły, potem tok nauki i wychowania, wreszcie analizuje skład elementu nauczycielskiego i uczniowskiego. Taki układ materiału sprawił, że monografia warszawskiej szkoły realnej stała się mimowoli czemś więcej, niż to planował i zamierzał autor: dała nie tylko zarys historii szkoły, ale przez wyodrębnienie poszczególnych okresów przyniosła nie jeden wymowny i znamienny przyczynek czy dla charakterystyki wychowawczych dążeń Pijarów czy dla doby rządów Potockiego lub Grabowskiego, czy wreszcie dla całej skali fluktuacyj nastrojów russyfikacyjnych od ery Paskiewicza do doby przed wojną światową.

Lektura przeciętnych monografii jednej szkoły rzadko bywa interesująca i kształcąca ze względu na ubóstwo materiału i szablonowy układ prac tego typu. Dzieło Dra Konarskiego zawiera ogrom materiału archiwalnego z pierwszej ręki, ogrom materiału ciekawego i kulturalnie i pedagogicznie. Z równem zainteresowaniem śledzi czytelnik dzieje okresu pijarskiego,

podziwiając i tolerancję religijną Pijarów i ich wyrobienie pedagogiczne oparte na „ogromnem ukochaniu, zrozumieniu i uszanowaniu duszy dziecka” (str. 112), jak i załamywanie się szkoły pod wpływem policyjnego systemu wyjąłwiającej doby Grabowskiego. Z jeszcze większem napięciem czyta się karty poświęcone drugiej połowie XIX wieku, gdy wnিকamy wraz z autorem w skomplikowany, ogromny, a jakże ubogi w rezultaty okres rusefikacji. Bo największym sukcesem autora jest fakt, że wielka monografię jednej szkoły czyta się z coraz większem zainteresowaniem, że nigdy nie powstaje uczucie znudzenia. Przyczyna tego tkwi w rozpiętości skali poruszonych zagadnień i w sposobie przedstawienia. Wbrew bowiem surowym, autokrytycznym zastrzeżeniom autora, stwierdzającego górowanie momentów historycznych nad oceną ściśle pedagogiczną (str. 5) stwierdzić należy, że analiza zagadnień czysto wychowawczych i dydaktycznych objęła tak szeroki zakres, przeprowadzona jest tak wnikliwie i sumiennie, że może uchodzić za wzór. Analiza programu i metod nauczania, warunków szkolnych i domowych pracy ucznia, ocen i egzaminów, — zasobu pomocy naukowych i bibliotek, budżetu szkoły, wizytacji, — zagadnień wychowawczych, jak karność i nagrody, życia nauczycieli i uczniów, pozaszkolnego oddziaływania szkoły na uczniów — oto kilka przykładowo wymienionych problemów wskazujących na bogactwo zagadnień pedagogicznych monografii. Wszystkie one ujęte ściśle, liczbowo, pod tym względem monografia daje prawie nigdzie niespotykane bogactwo materiału statystycznego, naliczyłem mniejszych i większych z niezwykłą pracowitością i bystrością zestawionych tablic statystycznych przeszło 30. Ale olbrzymi aparat cyfrowy nie zabił innej wyraziście występującej cechy książki. Książka ta żyje i pulsuje. Rumieńców życia dodają jej obficie przytaczane wyjątki z literatury pamiętnikarskiej, sentymentem wspomnień zabarwia ją uczucie autora, jakże chętnie wracającego w kraj wspomnień lat młodości. Żyje w niej i ów jakże różnorodny i jakże nieraz komiczny świat „belferski” — zwłaszcza kapitalne typy niektórych Rosjan — żyje w niej niemniej wyraziście scharakteryzowany świat młodzieży polskiej. I wzruszenie ogarnia czytelnika, gdy śledzi ustawiczną walkę podjazdową szkoły obcej z młodzieżą, ale zarazem i podziw dla hartu i niefrasobliwości tej młodzieży. Bo książka Dra Konarskiego to także interesujący wycinek z dziejów życia młodzieży polskiej (zwłaszcza ustępy o strajku szkolnym). Jedyne drobne zastrzeżenie, a raczej żal, jakiby można mieć do autora, dotyczyłby zbyt szczupłego potraktowania najstarszego okresu dziejów szkoły (zwłaszcza w dobie Komisji Edukacji Narodowej). Tak dokładny i ciekawy jest obraz szkoły XIX i XX wieku, że żałować musi czytelnik, iż nie dostał podobnie pełnego obrazu dawniejszej epoki.

Monografia Dra Kazimierza Konarskiego uchodzić może za doskonały pod względem metody wzór monograficznego opracowania dziejów jednej szkoły. Stać się ona powinna przykładem zarówno pod względem wyzyskania materiału jak i sposobu jego traktowania dla przyszłych monografii tego typu.

Jan Hulewicz.

Stefan Szuman. Podstawowe zagadnienia konstrukcji i wypełniania karty indywidualności. Nakładem Stow. Chrześ. Nar. Naucz. Szkół Powsz. Biblioteka Kwartalnika Pedagogicznego, Nr. 4. Warszawa 1932. Str. 42 + 2 streszczenia niemieckiego.

Nasza literatura tycząca tak popularnego dziś w świecie pedagogicznym zagadnienia „karty indywidualności“, „arkusza obserwacyjnego“ jest — jak dotąd bardzo uboga. Mamy wprowadzić kilka wzorów-prób, samychże arkuszy obserwacyjnych i trochę artykułów o wolnych charakterystykach i arkuszach, ale brak było dotychczas szerszego oświetlenia zagadnień charakterologicznych, stanowiących podstawę teoretyczną arkusza obserwacyjnego.

Praca prof. St. Szumana znakomicie wypełnia tę lukę. Nietylko bowiem daje wskazówki metodyczne jak należy, a zwłaszcza jak nie należy układać karty indywidualności, ale — co najważniejsze w niej — przedewszystkiem wykazuje jasno i wnikliwie charakterologiczne założenia, trudności i problemy związane z prostem — zdawałoby się — zagadnieniem konstruowania arkusza obserwacyjnego.

Autor pracy stwierdza popierwsze, że konstrukcja naprawdę naukowych kart indywidualności jest narazie niemożliwa, ponieważ stan dotychczasowy charakterologii nie pozwala na systematyczny i obiektywny wgląd w strukturę osobowości i ponieważ pozatem osobowość wogóle tylko do pewnych granic może być poddana racjonalizującej psychografii. Praktycznie, konstrukcja kart indywidualności jest dziś wprowadzić możliwa, a nawet konieczna, ale jeśli dana karta ma być chociaż w pewnej mierze naukowa, a oprócz tego pedagogicznie celowa, spełnić musi pewne zasadnicze warunki. Jednym z takich ważnych warunków jest, aby układający kartę indywidualności unikał pojęć i terminów psychologicznych, zaczerpniętych z psychologii naukowej, która dotąd prawie że nic nie pomogła w sprawie praktycznego poznania duszy ludzkiej.

Praktyczne poznanie człowieka jest jak dotąd raczej intuicyjne niż wyrozumowane, a słownictwo charakterologiczne common sensu jest nietylko zupełnie różne od terminologii naukowej, ale przedewszystkiem o wiele bogatsze i lepiej przystosowane do potrzeb życiowych od tamtej; wobec tego schemat pytań karty indywidualności powinien być ściśle oparty o wyrażenia charakterologiczne mowy obiegowej, a nie

naukowej; jedynie w tym wypadku umożliwimy szerokim warstwom nauczycielstwa korzystanie z karty indywidualności oraz wnikiemy lepiej niż zapomocą pojęć teoretycznych takich jak np. uwaga, pamięć, myślenie, wyobraźnia i t. p. w duszę dziecka.

W dobrze ułożonej karcie indywidualności nie należy podawać poprostu listy funkcij psychicznych określeniem natężenia tychże, ale raczej trzeba sformułować pytania w ten sposób, aby wypełniający dany arkusz opisywał typowe formy zachowania się, formy podatne bezpośredniej obserwacji nauczyciela.

W związku z powyższymi omówione są w pracy niektóre obce i polskie wzory arkuszy obserwacyjnych oraz zagadnienia porównawcze wartości arkuszy obserwacyjnych i t. zw. wolnych charakterystyk.

Rozprawa napisana jest gładko i jasno; każdy interesujący się sprawami wychowania przeczyta ją nie tylko z przyjemnością, ale i niewątpliwie z korzyścią dla własnej praktyki wychowawczej.

Dr J. Pieter.

S. M. Studencki: „Jak obserwować dzieci”. Program obserwacji systematycznych oraz wskazówki dla nauczycieli, rodziców i wychowawców. str. 59. Arkusz obserwacyjny opracowany przez Sekcję Psychologów Szkolnych przy Kole Psych. im. Józefa Joteyko. Wydawn. „Naszej Księgarni”. Warszawa 1931. str. 23.

Sekcja Psychologów Szkolnych w Warszawie wydała „arkusz obserwacyjny” celem ułatwienia wychowawcom możliwości poznania dziecka szkolnego oraz opracowania jego charakterystyki na podstawie dłuższej obserwacji. Arkusz zawiera 7 części uwzględniających wygląd zewnętrzny i rozwój fizyczny dziecka, jego warunki domowe, stosunek do ludzi (rodziny, nauczycieli, kolegów i do siebie samego), dążenia i zainteresowania dziecka, właściwości jego charakteru i temperamentu, właściwości umysłu, wreszcie stosunek dziecka do pracy. Działy te obejmują 40 pytań głównych i około 60 dodatkowych, tak, że „arkusz obserwacyjny” liczy ogółem prawie setkę pytań.

Budowa „arkusza obserwacyjnego” i jego treść nasuwają pewne uwagi. I tak sądzę, że dział I-szy poświęcony być winien treściwej charakterystyce środowiska rodzinnego dziecka i rozwoju jego w okresie przedszkolnym, poczem dopiero nastąpić winien dział, zawierający pytania dotyczące wyglądu zewnętrznego i rozwoju fizycznego. Charakterystyka dziecka byłaby wtedy ujęta na tle określonego środowiska, od którego w znacznej mierze zależy i wygląd i rozwój fizyczny i duchowy. W dziale III-cim należałoby obok stosunku dziecka do ludzi, uwzględnić także stosunek jego do świata przyrody, do zwierząt i roślin, jak również i do rzeczy. Arkusz uwzględnia właściwości umysłu dziecka, pomija jednak pyta-

nia, mające na celu dokładniejsze określenie poziomu jego inteligencji zapomocą odpowiednich testów. Pożądane byłyby też testy (w rodzaju Manna lub Winklera) w opracowaniu Bałeya, dotyczące obserwacji dziecka wstępującego do szkoły.

„Arkusze obserwacyjny” ma naogół charakter schematyczny, jego głównym zadaniem jest zgromadzenie materiału, oświetlającego poszczególne właściwości fizycznej i duchowej strony wychowanka. Poprzestając na schemacie, nie zmierza do systematycznego ujęcia indywidualności dziecka, nie skłania nauczyciela do przedstawienia najbardziej istotnych cech obserwowanego ucznia w formie wolnej charakterystyki.

Poza temi uwagami przyznać trzeba, że „arkusze obserwacyjny” w opracowaniu S. P. S. posiada niewątpliwie zalety. Oparły głównie na założeniach psychologii indywidualnej, pobudza wychowawcę zapomocą umiejętnych pytań do zwracania uwagi na różne przejawy życia duchowego dziecka, na jego aktywność i zainteresowania, umożliwia mu wnikanie w dziedzinę zjawisk psychicznych, budzących pewne obawy ze względu na ich charakter ujemny, wskazuje mu środki zaradcze w celu leczenia zauważonych wad duchowych. Pytania nacechowane prostotą i praktycznością uwzględniają codzienną pracę nauczyciela i obecne trudne warunki w naszej szkole. W porównaniu z dotychczasowymi arkuszami obserwacyjnymi praca S. P. S. stanowi niewątpliwie postęp i może dostarczyć wartościowego materiału, oświetlającego problemat charakterystyki dzieci szkolnych. Na wstępie podaje S. P. S. w sposób treściwy i przejrzysty „uwagi ogólne”, które dość skutecznie orjentować będą nauczyciela, posiadającego elementarne przygotowanie w zakresie psychologii pedagogicznej.

W związku z „arkuszem obserwacyjnym” Sekcji Psychologów Szkolnych opracował p. Studencki „komentarz” p. t. Jak obserwować dzieci. Praca ta zawiera przedruk pytań zawartych w arkuszu obserwacyjnym, oraz wskazówki dla nauczycieli, rodziców i wychowawców. „Wskazówki” poprzedzone stosunkowo dość obszerną przedmową, w której autor wyjaśnia powstanie arkusza obserwacyjnego, jego strukturę i główne założenia, poczem podaje kolejno poszczególne pytania, zawarte w dołączonym „arkuszu obserwacyjnym”, ilustrując każde z nich swemi uwagami, zaopatrując je w pouczenia i wskazówki. Zarówno przedmowa, jak i „komentarz” nasuwają sporo wątpliwości pod względem ujęcia, treści i celowości wskazówek i wyjaśnień.

W przedmowie samej stwierdzić można zbyt pośpieszne uogólnienia i zbyt autorytatywne wygłaszanie sądów, nie zawsze zgodnych z faktycznym stanem rzeczy. Autor sugeruje czytelnikowi, że obecne przygotowanie teoretyczne w zakładach kształcenia nauczycieli z przedmiotów pedagogicznych jest bezużytecznym balastem, który w pracy szkolnej tylko zawadza: „Okruszyny t. zw. nauki psychologii — czytamy

w przedmowie — wykładane w seminarjum, gloszą coś niecoś o zmysłach i progach różnicowych, lecz w małym stopniu mogą się przydać w praktyce szkolnej. Innych, bardziej pożytecznych umiejętności, początkujący nauczyciel z seminarjum nie wyniósł, a wyrobić sobie jeszcze nie zdołał samodzielnie, to też zazwyczaj młody nauczyciel zarzuca bezużyteczny balast formułek teoretycznych do lamusa, wskazania psychologii i pedagogiki uważa z blagą i zrezygnowany z możliwości (sic) indywidualizowania, rozpoczyna t. zw. orkę szkolną, tę szarą, codzienną pracę pańszczyźnianą..." (str. 6) i t. d. w podobnym tonie. Kreśląc tak rozpaczliwy obraz przygotowania teoretycznego i praktycznego w seminarjach, stawia sobie autor „zagadnienie uzbrojenia nauczyciela w taką wiedzę, która mu się w życiu na coś przyda i ułatwi jego pracę". Nielada zadanie podejmuje autor broszurki.

Zdaje się, że autor przeniósł się myślą w dość odległą przeszłość i szkicuje stan, należący dziś już chyba do wyjątków. Program przedmiotów pedagogicznych w seminarjach różni się nieco od obrazu nakreślonego w przedmowie; nie wątpię, że autorowi znany jest „Program nauki w państwowych seminarjach naucz.” Min. W. R. i O. P. (Wyd. II-gie z r. 1926); znany mu też jest chyba fakt, że w ostatnich latach coraz więcej nauczycieli fachowo przygotowanych, z pełnemi studjami uniwersyteckimi, obejmuje naukę przedmiotów pedagogicznych w seminarjach.

Podobnie zbyt autorytatywny charakter mają i dalsze wywody autora na temat dawniejszych arkuszy obserwacyjnych. Autor, zarzucając poprzednim arkuszom zbytni schematyzm, znowu uogólnia, wygłasza sądy apodyktyczne i przesadza w swej krytyce w tym np. tonie: „Jakgdyby autorowie (arkuszy obserwacyjnych) wskutek dziwnej a niepojętej dla nas aberacji umysłowej (sic) nie troszczyli się zupełnie o to, czy istotnie wszystkie wymienione w arkuszu cechy są równie ważne i potrzebne..." (str. 7) i t. d.

Tak obszedł się p. Studencki z poprzednimi autorami arkuszy obserwacyjnych, wśród których spotykamy nazwiska psychologów, znanych w świecie naukowym (Łazurski, Stern, Decroly, Joteyko i inni). Obiektywna ocena pracy poprzedników i nawiązywanie do ich wysiłków, czy to w dziedzinie teoretycznej, czy praktycznej, czy też ustrojowej, ujmowanie zagadnień w pewnej perspektywie historycznej jest cechą kultury pedagogicznej danego autora. W przeciwnym razie mamy do czynienia ze zjawiskiem „rozpoczynania historii od siebie“, co stanowi tak wybitną cechę płytkiego dyletantyzmu. Autor omawianej broszurki zapomina, że powstanie dawniejszych arkuszy obserwacyjnych przypada na okres psychologii asocjacyjnej, nie pojmując, że poprzednie prace i wysiłki zbiorowe i indywidualne znanych badaczy spełniły swe zadanie i stanowią konieczną fazę

w rozwoju arkusza obserwacyjnego i problemu charakterystyki dziecka. Razi zwłaszcza taka „argumentacja” wobec faktu, że i omawiany arkusz obserwacyjny, jakkolwiek udoskonalony, posiada również charakter schematyczny i eklektyczny, zawierający prawie setkę pytań, z którymi spotykamy się i w innych arkuszach; co zresztą jest zupełnie naturalne. Przytoczone tu dwa przykłady będą może wystarczającą ilustracją stosowanej przez autora metody ujmowania zagadnień i uzasadniania twierdzeń. Nadto autor popada dość często sam ze sobą w pewną sprzeczność i swe twierdzenia poprzednie zbija na następnych stronicach, lub też odrazu w następnym zdaniu, np. „Przeglądając te arkusze, trudno niekiedy pojąć, czem jeden różni się od drugiego” i odrazu zdanie następne „W wielu wypadkach, niewątpliwie, uwydatniały się zasadnicze różnice, wynikające z odmiennych założeń lub odmiennych celów, stawianych sobie przez autorów...” (str. 7). Cóż tu pocznie biedny czytelnik — czy ma „pojąć”, że nie było różnic czy też, że były „zasadnicze różnice”.

Same „wskazówki” i pouczenia zawierają sporo ogólników, mają często charakter sugestywny, co w razie braku solidnego przygotowania psychologicznego, może dać materiał bezwartościowy ze strony osób, kierujących się temi wskazówkami. Autor opiera się głównie na adleryźmie, wprowadza terminy i pojęcia stosowane w psychologii indywidualnej, jak również z zakresu typologii Junga, Kretschmera i innych. Odnośne „wskazówki” będą niewystarczające dla osób z takim przygotowaniem, jak to autor nakreślił w swej przedmowie, dla osób zaś chociażby z przygotowaniem elementarnym w zakresie psychologii pedagogicznej będą zbędne. Klasyfikacja typów, oparta na analizie głosu ludzkiego (typ „sferyczny”, „paraboliczny”, „piramidalny”, str. 22 i n.) wydaje mi się sztuczną i w związku z arkuszem obserwacyjnym zbyteczną zwłaszcza, że dotyczy on wieku, w którym głos dziecka, jego barwa, ulega zmianom. Autor posługuje się wogóle dość często terminami i pojęciami z dziedziny psychologii indywidualnej i typologii, których w niewielkiej broszurze nie może należycie wyjaśnić.

Język naogół poprawny; znalazły się jednak we wskazówkach pewne usterki językowe np.: „zarzuca bezużyteczny balast do lamusa” (str. 6), „zrezygnowany” z możliwości (?) indywidualizowania” (str. 6), „anomalje stosu pacierzowego” (str. 21), „wszystkie zmysły są jeszcze nierozwinięte” (str. 25). Zdanie „człowiek przynosi ze sobą na świat doświadczenia swych przodków” (str. 26) wymaga sprostowania: zawiązki cech — byłoby może bardziej właściwe.

W związku z powyższymi uwagami nasuwają nam się następujące wnioski: 1) Zbyteczny był przedruk pytań zawartych w arkuszu obserwacyjnym, dołączonym do „komentarza”,

choćby ze względu na oszczędność papieru i kosztów druku. Wystarczyłoby powołać się na odnośne cyfry porządkowe, podane przy każdym pytaniu w samym arkuszu. 2) Wskazówki, jak obserwować dzieci, są za skromne dla nieprzygotowanych w zakresie psychologii pedagogicznej, zwłaszcza psychologii indywidualnej i typologii, które stanowią podstawę wyjaśnień i pouczeń. 3) Bardziej celowy byłby komentarz, zawierający bodaj kilka dobrze opracowanych charakterystyk dzieci szkolnych na podstawie „arkusza obserwacyjnego” Sekcji Psychologów Szkolnych i następnie poddanych analizie psychologicznej i umiejętnej interpretacji wraz ze wskazaniem ważniejszych książek. Brak wskazań bibliograficznych stanowi ze względu na samokształcenie czytelnika poważną lukę omawianej broszury. 4) Arkusz obserwacyjny w opracowaniu Sekcji Psychologów Szkolnych może stanowić dobrą podstawę obserwacji i niezawodnie odda duże usługi w praktyce szkolnej. „Komentarz” zaś p. Studenckiego, zawierający wskazówki „jak obserwować dzieci” w swej obecnej formie nie może spełnić swego zadania, wymaga przemyślenia i gruntowniejszego opracowania.

Henryk Rowid.

Dr Jan Kuchta: Dążenia do kompensacji u dziecka włóczęgi, a postawa wychowawcza, Kraków, 1930.

Pod względem treści praca dzieli się na trzy części: krytyczną, opisową i pedagogiczną. W części krytycznej autor referuje poglądy przedstawicieli psychologii indywidualnej Adlera, Hoffmanna i Junga na zagadnienie „dążenia do przewyższenia przykrego poczucia niepełnowartościowości”) (Minderwertigkeitsgefühl) przez spotęgowanie świadomości o własnej wartości”, czyli zagadnienie dążenia do kompensacji. Autor czyni próbę zastosowania badań psychologii indywidualnej do określenia pedagogicznej postawy względem dziecka włóczęgi. Za podstawę przyjmuje autor dążenie do mocy, nurtującej w człowieku, a niezaspokojonej; włóczęgostwo u dzieci traktuje jako jedną z form kompensacji, czyli „wyrównania poziomu hedonistycznego” pomiędzy przykresem uczuciem niepełnowartościowości, a dążeniem do mocy; bada mechanizm kompensacji, jego odmiany, warunki dziedziczne - biologiczne, wpływ środowiska oraz warunki zaistnienia procesu kompensacji. Pomysł ujęcia osobowości nieletniego włóczęgi w kategoriach obiecującej psychologii indywidualnej wydaje się bardzo szczęśliwy. Należy jednak podkreślić, że według niektórych autorów, włóczęgostwo może być objawem choroby organicznej, np. epilepsji (porówn. Wallon H., L'enfant turbu-

*) Należy podkreślić, że autor spolszczył w swej pracy wiele wyrazów, które operują przedstawiciele psychologii indywidualnej, trudnych do przetłumaczenia.

lent, rozdział III., poświęcony stadium projekcyjnemu rozwoju psychomotorycznego).

W części opisowej operuje autor niestety bardzo małym materiałem. Podaje zaledwie pięć sylwetek psychicznych oraz dwa listy nieletnich włóczęgów, obserwowanych w schronisku dla dzieci opuszczonych krakowskiej Y. M. C. A. Interpretacja przytoczonych sylwetek nie jest w ich opisie dostatecznie ugruntowana i robi wrażenie naciągania materiału do stanowiska teoretycznego.

Wnioski pedagogiczne, dotyczące tych warunków, przy których wpływ wychowawczy na dziecko włóczęgę, może być skuteczny, płyną z teoretycznego ujęcia osobowości tych dzieci. Autor zdaje sobie sprawę, że te problemy zająają się o kwestje społeczne; że włóczęgę, dla którego styczność ze społeczeństwem dokonuje się za pośrednictwem żołnierza policyjnego, dozorca więziennego, strażnika ogrodowego, konduktora kolejowego, nie pozwalającego podróżować „na gapę“, dozorcę w miejskim domu noclegowym, tylko specjalny, dobrze zrozumiany i zorganizowany wysiłek może zwrócić społeczeństwu jako produktywnego osobnika. Autor słusznie uważa, że droga powrotna włóczęgi, prowadzi przez zaspokojenie żądzy mocy, uznania i znaczenia, poszanowania jego godności osobistej. Postawa wychowawcy musi być nacechowana zdolnością do współodczuwania tego, co się dzieje w duszy wychowywanego włóczęgi, cierpliwością i świadomością tego, że powrót będzie się dokonywał krętymi ścieżkami. Autor przestrzega przed zbytnią surowością i „dema-gogiczną dobrocią“.

Dr Skrzyszewski Stanisław.

Kronika pedagogiczna.

W sprawie terminologii pedagogicznej. Stowarzyszenie francuskie popierania nauk (*L'Association française pour l'Avancement des Sciences*) powzięło ostatnio uchwałę, by przedmiotem obrad na najbliższym Kongresie Stowarzyszenia była sprawa ustalenia terminologii międzynarodowej w pedagogice, wychowaniu i nauczaniu. W tym celu proponowane jest utworzenie Komisji, złożonej z pedagogów, która będzie miała na celu przygotowanie odpowiednich materiałów, dotyczących terminologii pedagogicznej międzynarodowej, tudzież jej odpowiedników w języku francuskim, angielskim, niemieckim i włoskim, poczem praca ta byłaby kontynuowana odnośnie do innych języków. (*Bulletin au Bureau Int. d'Éducation* Nr 20 i 24 r. 1932).

Czasopismo „*L'Éducation*“ o wychowaniu i szkolnictwie w Polsce. Znakomicie redagowane przez G. Bertier'a czasopismo „*L'Éducation*“ poświęciło cały swój zeszyt lipcowy (Nr 10 r. 1932) sprawom wychowania i szkolnictwa w Polsce. Wstępny artykuł w opracowaniu samego redaktora i znakomitego pedagoga Bertier'a zajmuje się odrodzeniem wychowania

w Polsce (*La renaissance de l'éducation en Pologne*), poczem następują artykuły: B. Kielskiego o administracji szkolnej i organizacji szkolnictwa w Polsce, Dr J. Kuchty o współczesnej szkole polskiej, J. Michałowskiej o autoedukacji, S. Seweryna i Dra J. Zaleskiego o dalszem kształceniu nauczycieli szkół średnich, Dra St. Kopczyńskiego o wychowaniu fizycznym i higienie szkolnej, Dr E. Kownackiej o Centr. Instytucie Wych. Fiz. Zeszyt uzupełniają treściwe sprawozdania o szkołach nowego typu w Polsce, zaopatrzone w piękne ilustracje, wreszcie bibliografja zawierająca ważniejsze dzieła w języku polskim z dziedziny psychologii dziecka i pedagogiki, tudzież przegląd polskiej prasy pedagogicznej.

Zapiski bibliograficzne.

B. Suchodolski. Ideały kultury a prądy społeczne. Wypisy z dzieł myślicieli polskich XIX i XX wieku z 16 portretami. Nakł. „Naszej Księgarni” Związku Naucz. Pol. Warszawa 1933.

E. Barker. Charakter narodowy i kształtujące go czynniki. Tłum. I. Pannenkowa. Nakł. „Naszej Księgarni” Zw. Naucz. Pol. Warszawa 1933.

René Maunier. Wprowadzenie do socjologii. Tłum. N. Assorodobraj. Uzupełnił Prof. St. Czarnowski. Nakł. „Naszej Księgarni” Zw. Naucz. Polsk. Warszawa 1932.

I. Pannenkowa. Co to jest wychowanie państwowe. Dom Książki Polskiej. Warszawa 1932.

L. Schächner. Współpraca domu ze szkołą. Nakł. Rady Szkoln. Miejskiej. Lwów 1932.

Dr Jan Kuchta. Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna. Nakł. Stow. Chrz.-Narod. Naucz. Szkół Powsz. Warszawa 1932.

Dr I. Schreiber. Wiedeńskie szkoły specjalne. Odbitka z „Życia Dziecka” r. 1932.

St. Irzyk. Dzienny rozkład materiału naukowego dla oddz. III i IV. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1932.

Walery Nowicki. Nauka języka polskiego w szkole powszechnej. Część III. Oddz. IV. Włocławek 1932.

Ludomir Sawicki. Zarys ogólnej geografji ziem polskich. Nakł. księgarni „Orbis”. Kraków 1932.

Dr St. Niemcówna. Kraków. Krajoznawstwo. Cz. I. Ćwiczenia. sprawozdania. Cz. II. Atlasik konturowy do ćwiczeń. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1932.

M. Skierczyński — F. Krawczykowski. Zabawy i gry ruchowe. Podręcznik metodyczny. „Nasza Księgarnia” Związku Naucz. Pol. Warszawa 1932.

Dr Józef Życzkowski. Śpiewnik szkolny. Cz. I. Pieśni treści historycznej. Historia Polski w 130 pieśniach. Nakład Autora. Kraków 1932.

Ignacy Huber. Jak wykonać samemu pomoce naukowe. Cz. III. „Nasza Księgarnia” Zw. Naucz. Polsk. Warszawa 1932.

Ankieta.

Nazwa zakładu i miejscowość: Klasa:
 Data odpowiedzi: Zawód rodziców:
 Wiek: Płeć:

1. Czy i jak długo pisałem(am) pamiętnik (dzienniczek) i jaki był doń mój stosunek?
2. Czy i kiedy doznałem(am) uczucia, że rodzi się we mnie jakoby nowa istota — proszę podać dokładny opis tego przeżycia na podstawie przypomnień.
3. Kiedy i w jaki sposób dokonała się we mnie zmiana w stosunku do uznawanego w dzieciństwie autorytetu?
4. Czy były z mojej strony próby oporu w stosunku: a) do rodziców, b) do nauczycieli i w jaki sposób się ujawniały?
5. Moja przyjaźń młodociana — jakich zalet szukałem(am) w przyjacielu (przyjaciółce)?
6. Czy w okresie młodocianym pragnąłem(ęłam) samotności i jakich doznawałem(am) wówczas uczuć i pragnień?
7. Jaka była treść najczęściej powracających marzeń na jawie i we śnie?
8. Analiza tęsknoty na podstawie własnych przeżyć.
9. Czy i w jakich okolicznościach odczułem(am) po raz pierwszy piękno przyrody (muzyki, sztuki plastycznej, poezji) — opisać związane z tem przeżycia.
10. Mój ulubiony autor w okresie młodocianym (14 do 17 lat) i obecnie — co wpłynęło na jego wybór?
11. Czy i kiedy zrodziły się we mnie wątpliwości religijne, i pod wpływem czego — czy w związku z tem odbywała się we mnie walka duchowa i jaki był jej wynik?
12. Jakie mam poglądy społeczno-polityczne — kiedy i pod wpływem czego one się utrwały we mnie? W jaki sposób staram się pogłębić swoje poglądy? Czy i jak wyrobiłem(am) sobie pogląd na świat i życie człowieka i na podstawie czego?
13. W jakich okolicznościach stałem się w życiu samodzielny(a) i jak się następnie ułożył mój stosunek do najbliższego otoczenia?
14. Próba charakterystyki własnej (autoportret) i przyjaciela mojego (przyjaciółki).
15. Własne dodatkowe uwagi, nieuwzględnione w powyższych pytaniach.

Uwagi w sprawie przeprowadzenia ankiety.

Ankieta przeznaczona dla młodzieży VII i VIII klasy gimnazjalnej, IV i V-go kursu seminarjum, oraz dla młodzieży szkół wyższych.

a) Przeprowadzający ankietę zapewnia młodzieży bezwzględną dyskrecję i zachęca ją do odpowiedzi szczerzej, prawdziwej, możliwie dokładnej i jaknajbardziej zgodnej z faktami. Odpowiedź bez podpisu służyć ma wyłącznie celom naukowym.

b) Odpowiedzi pisze młodzież w domu, bez przepisywania pytań, a tylko z podaniem liczby porządkowej — wyraźnie i atramentem na arkuszu.

c) Po upływie 5—8 dni zbiera, wybrany przez ogół, np. wójt gminy szkolnej, odpowiedzi kolegów przyniesione w zamkniętych kopertach i w obecności ich i profesora wkłada do dużej koperty, zakleja i sam odsyła pod wskazanym adresem. (Dr H. Rowid, Kraków, Lelewela 6).

Prosimy uprzejmie Pp. Profesorów o poparcie i zachęcenie młodzieży do odpowiedzi, możliwie obiektywnej.

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 10%, 10-krotnie o 20% taniej. Ogłoszenia w tekście o 50% drożej.

Wydawca w imieniu Związku Nauczycielstwa Polskiego:

Władysław Sieńko.

Redaktor odpowiedzialny: Henryk Schlenker.

Administracja: Kraków, Rynek Główny L. 29. — Telefon Nr. 133-60.

Zakłady Graficzne „Styl”, Kraków, Krupnicza 6, Telef. 111-02,
pod zarządem Michała Twardosza.

RUCH PEDAGOGICZNY

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

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Naczelný Redaktor: **Dr HENRYK ROWID**

Kraków, ulica Lelewela L. 6.

HENRYK ROWID.

Rozbrojenie duchowe a nowa szkoła.¹⁾

1. Idee i prądy kulturalne współczesnej ery.

W rozważaniach naszych zajmiemy się zagadnieniem, w jakich warunkach dokonać się może rozbrojenie duchowe człowieka, co stanowi jego istotę i jaką rolę spełnić może w tym procesie psychicznym wychowanie młodzieży w nowej szkole — w szkole twórczej. Rozwiązanie tego problemu ułatwi nam w dużej mierze wyjaśnienie pojęcia samego wychowania i jego związku z prądami współczesnej doby kulturalnej.

Wychowanie jest funkcją społeczną, polegającą na metodycznym uspołecznianiu jednostki, w związku z budzeniem i kształceniem dyspozycji i zdolności, umożliwiających jej samorzutny rozwój i doskonalenie osobowości, przygotowanej do życia produktywnego i twórczego. Przygotowanie to odbywa się w szkole, gdzie wychowawca wprowadza swych uczniów w świat wartości kulturalnych, tkwiących w nauce, sztuce, religii, w technice i t. d. Zczasem wartości owe stają się duchową własnością młodzieży, umożliwiają jej uczestniczenie w aktualnym życiu kulturalnym danego społeczeństwa, narodu i całej ludzkości. Atoli szkoła twórcza stawia sobie jeszcze inne i trudniejsze cele: wychowanie człowieka zdolnego do tworzenia nowej ery kulturalnej. W związku z tem wychowawca uświadomić sobie musi prądy i siły kształtujące nową epokę w dziejach ludzkości. Wobec tych prądów i sił szkoła zająć musi

¹⁾ Odczyt wygłoszony staraniem Akademickiego Związku Pacyfistów
U. U. J. dnia 12. II. 1932.

odpowiednią postawę i użytkować je w realizowaniu współczesnego ideału pedagogicznego.

Ludzkosc szuka dziś nowej treści i nowych form w różnych dziedzinach życia społecznego — w sferze gospodarczej i politycznej, w dziedzinie nauki, sztuki, religii, techniki i t. p. Nową treść stanowią pewne idee, koncepcje, dążenia i pragnienia, do urzeczywistnienia których zmierzają społeczeństwa wśród ciągłych zmagających się trudnościami. Owe trudności i przeszkody tkwią — jak zobaczymy później — przede wszystkim w samym człowieku, w jego psychice obciążonej smutnymi darami przeszłości. Najpierw jednak zwróćmy uwagę naszą na idee i prądy, jakie nurtują w zbiorowej psychice społeczeństwa, jakie treści kształtują psychikę człowieka nowoczesnego.

Obserwując życie współczesne, stwierdzić możemy, że motorem, który silny wywiera wpływ na tworzenie się treści duchowej nowego człowieka, jest idea demokracji. Zawiera ona w sobie: a) pojęcie równouprawnienia obywateli w sferze społeczno-politycznej, b) poczucie odpowiedzialności każdego członka grupy za dobro materialne i duchowe ogółu, a zwłaszcza za jego dobro etyczne i wreszcie c) prawo kontroli publicznej działalności osób, którym ogół obywateli powierza odpowiednie funkcje społeczne. Równocześnie w idei demokracji tkwi konieczność podniesienia ogółu na możliwie wysoki poziom kultury i oświaty. W tym celu każda jednostka współdziałać musi w wytwarzaniu dóbr materialnych i wartości duchowych i zarazem rozwijać w sobie potrzeby, zainteresowania i zdolności, któreby jej umożliwiły korzystanie z owych dóbr i uczestniczenie w wartościach, jakie stworzył geniusz ludzkości.

W związku z dążeniem do demokracji we wszystkich dziedzinach życia społecznego wyłania się więc idea pracy produktywnej i twórczej, jako najważniejszego źródła, z którego płyną dobra materialne i duchowe. Droga ciągłego wysiłku wewnętrznego rozwija człowiek tkwiące w jego organizacji psychofizycznej dyspozycje i zdolności, któreby mu umożliwiły osiągnięcie maximum wydajności w dziedzinach wytwórczości, najlepiej odpowiadających jego uzdolnieniom i zainteresowaniom. W pracy wytwórczej znajduje człowiek istotny sens i cel życia, dzięki niej ma możność ciągłego doskonalenia się wewnętrznego i podnoszenia kultury społecznej na wyższy poziom. W takim ustosunkowaniu się do danego rodzaju pracy, obranego zgodnie z własnymi zdolnościami i zamiłowaniem, tkwi możliwość przepełnienia pracy fizycznej pierwiastkami duchowymi i uczynienia jej równowartościową z pracą umysłową.

Praca produktywna i twórcza wymaga współdziałania jednostek, zharmonizowania wysiłków mniejszych lub większych grup społecznych i stąd wyłania się idea kooperacji

oparta na poczuciu solidarności i sprawiedliwości, na wzajemnem zaufaniu i poważaniu. Idea ta toruje sobie zwycięsko drogę w sferze działalności duchowej, czego wyrazem są różne instytucje międzynarodowe o charakterze naukowym, jak kongresy, wystawy i wyprawy naukowe, instytuty badawcze, Komitet współpracy intelektualnej w Paryżu, Biuro Wychowania w Genewie, Instytut filmu wychowawczego w Rzymie, Instytucja wymiany profesorów i młodzieży, M. Biuro Pracy w Genewie, Liga Nowego Wychowania i t. d.

Wyniki współdziałania ludzi skupionych w tych instytucjach przyczyniają się do wzmocnienia twórczości, do wzbogacenia różnych dziedzin pracy, a co najważniejsze, dokonuje się dzięki idei kooperacji zbliżenie człowieka do człowieka. Idea ta łączy ludzi różnych ras i narodowości w jedną duchową całość, ożywioną wspólnem dążeniem do wytkniętego celu. We współdziałaniu takim nie zacierają się jednakowoż odrębne właściwości psychiczne i kulturalne grup narodowościowych i rasowych, lecz wytworzone przez nie wartości najwyższe i bezcenne składają się na harmonijną całość, stanowiącą własność duchową całej ludzkości. Pojęcie kooperacji nie oznacza więc pewnego uniformizmu, jakiejś jednakowości czy jednostajności, ale wprost przeciwnie. Podobnie jak w obrębie jednej grupy społecznej, jednego społeczeństwa i narodu istnieją jednostki o różnych zdolnościach, wytwarzające różne wartości, słowem różne osobowości, podobnie w obrębie całej ludzkości poszczególne narody cechuje różnorodność i różnaitość w dziedzinie twórczości kulturalnej. Tak więc w dziedzinie kultury naukowej, artystycznej, technicznej, pedagogicznej idea kooperacji stała się faktycznym i koniecznym czynnikiem rozwoju i postępu ludzkości.

Atoli dążności do kooperacji w sferze życia gospodarczego i politycznego, których wyrazem jest Liga Narodów, napotyka ją na nieprzezwyciężone wprost trudności. Idea kooperacji, opierając się — jak już wspomniałem — na poczuciu solidarności i sprawiedliwości, wymaga atmosfery wzajemnego zaufania, szczerości i szacunku. Brak tych czynników niweczy jakiekolwiek próby porozumienia się między narodami i państwami, uniemożliwiając kooperację we wzajemnych stosunkach gospodarczych i politycznych, z którą nieodłącznie związana jest idea pokoju i rozbrojenia powszechnego i która ośwładnęła dziś umysły ogromnej części ludzkości kulturalnej.

Wspomniane idee i koncepcje, jak idea demokratyzacji, pracy wytwórczej, kooperacji, pokoju i rozbrojenia tworzą treść psychiki człowieka nowego, stanowią dynamikę życia współczesnego, budują nową erę kulturalną. Wyzwalają one w duszach ludzkich, dzięki tkwiącym w nich energjom twórczym, pierwiastki emocjonalne, które są motorem działania.

Niezwykły rozwój techniki, znamionujący również naszą epokę, przyczynia się do rozpowszechnienia wspomnianych idei tak, że w szybkim tempie stają się one własnością zbiorowej psychiki ludzkości kulturalnej, rozwijając nowy pogląd na świat i życie. Narodziny nowego człowieka odbywają się jednakowoż wśród nader ciężkich zmagania z przeciwnościami, które utrudniają i opóźniają realizację nowej ery. Nasuwa się zagadnienie, w czym tkwi źródło owych trudności i przeszkód, z którymi boryka się ludzkość w swem dążeniu do stworzenia kulturalnych form współżycia narodów.

2. Rola czynników psychicznych w realizowaniu rozbrojenia.

Nasze rozważania dotychczasowe wskazują, że jedna z przyczyn, które uniemożliwiają wyzwolenie się z więzów barbarzyństwa, są obecne międzynarodowe stosunki gospodarcze i polityczne. Brak wzajemnego zaufania, dwulicowość i obłuda w stosunkach międzynarodowych usuwa na coraz dalszy plan możliwość porozumienia się i kooperację w dziedzinie gospodarczo-politycznej. Stwierdzić tu więc trzeba ujemne oddziaływanie pewnych czynników natury psychicznej, przede wszystkim czynników emocjonalnych o charakterze negatywnym. W sferze politycznej kryteria obiektywne, oparte na doświadczeniu, badaniu, rozumowaniu usuwają się na plan dalszy, a decydują najczęściej czynniki subiektywne, kierujące się uczuciami i nastrojami. Rozstrzygają tu nie tyle czynniki rozumowe, obiektywne, ile przede wszystkim t. zw. „siła” i postawa subiektywna walczących ze sobą grup.

Niemniej dużą przeszkodą, obok czynników psychicznych, jest też niewątpliwie niski jeszcze na ogół poziom oświaty szerokich mas obywateli, wskutek czego idea demokratyzacji nie jest dotąd silnie ugruntowana i możliwość decyzji nie wszędzie zależy od woli narodów. Atoli najgłębsza może przyczyna istniejących trudności w wyzwoleniu się z obecnego stanu, spychającego narody na dno nędzy materialnej i duchowej, tkwi w samej naturze człowieka, w jego organizacji psychicznej i w tej sferze dokonać się musi rozbrojenie duchowe, które dopiero zbliżyć może ludzkość do rozbrojenia fizycznego i do urzeczywistnienia idei pokoju.

Uświadomiwszy sobie ważniejsze przyczyny obecnego stanu nasuwa się z kolei zagadnienie, jakimi środkami usunąć można przeszkody, utrudniające wychowanie nowego człowieka i budowanie nowej epoki kulturalnej. Zagadnienia reformy stosunków gospodarczych i politycznych leżą w sferze działania ekonomistów, socjologów i mężów stanu, ożywionych duchem nowej ery. Ich zadaniem i obowiązkiem jest znalezienie takich form, któreby stosunki międzynarodowe

ugruntowały na zasadzie kooperacji, na sprawiedliwości społecznej, zapewniającej każdemu obywatelowi minimum egzystencji, na solidarności i zaufaniu wzajemnym, umożliwiającem rozwiązywanie sporów między państwami i narodami drogą porozumienia się i wzajemnych ustępstw. Podniesienie kultury i oświaty mas ludowych na wyższy poziom jest zagadnieniem rozumnej polityki szkolnej, owianej duchem demokracji, która zapewnia każdemu obywatelowi maksimum wykształcenia odpowiednio do jego zdolności wrodzonych i która popiera metody wychowawcze rozwijające w nim potrzebę i umiejętność samokształcenia, co zapewnia uczestniczenie w dobrach i wartościach kulturalnych.

W dalszych rozważaniach interesować nas będzie głównie założenie, że jedna z najważniejszych przyczyn, stojących na przeszkodzie wyzwoleniu się społeczeństw, tkwi w pewnych właściwościach psychicznych jednostki i z tem właśnie wiąże się problemat wychowania nowego człowieka. Zadanie, jakie podjąć musi szkoła twórcza, polega przede wszystkim na dokonaniu głębokich zmian w treści duchowej człowieka dzisiejszego, często pogrążonego dotąd jeszcze, pomimo wspólnych zdołań kulturalnych, w głębokiem barbarzyństwie duchowem.

Zadanie to niezmiernie skomplikowane wymaga dużego wysiłku i umiejętności ze strony wychowawcy, wymaga zrozumienia psychiki rozwijającego się i dojrzewającego dziecka, jego właściwości i skłonności. Czy wśród tych właściwości i skłonności nie istnieją i takie, które, rozwijając się na skutek oddziaływania podnieć środowiska wychowawczego, stanowią główną przeszkodę wyzwolenia człowieka. A skoro poznamy te właściwości i skłonności, czy możliwe jest ich wychowanie i przy pomocy jakich środków?

Z pośród właściwości, tkwiących w organizacji psychofizycznej największą intensywnością i siłą odznaczają się te, które są wrodzone człowiekowi: są to instynkty. One to umożliwiają jednostce wykonywanie reakcyj dla osiągnięcia określonych celów, np. środków zachowania życia, ochrony przed różnemi niebezpieczeństwami, zachowania gatunku i t. p. Instynkty, wyzwalając w duszy ludzkiej pierwiastki emocjonalne i aktywne, pełnią ważną rolę w mechanizmie życia, w jego dynamice. To też niemożliwe jest ich zniweczenie, stłumienie, bo temsamem zanikłoby samo życie. Z chwilą ich zaniku organizm stałby się niezdolny do spełniania najważniejszych funkcji życiowych zarówno jednostki jak i grupy społecznej. Są one ową siłą, która utrzymuje i kształtuje życie indywidualne i zbiorowe.

Oprócz instynktu samozachowawczego i gatunkowego, najsilniejszych w życiu każdej jednostki normalnej, istnieją jeszcze inne instynkty, wywierające wpływ na indywidualność człowieka, jak instynkt współzawodnictwa, postawienia się

i dążność do mocy, znaczenia i władzy, instynkt gromadzkich czyli stadny, instynkt walki i t. d. Psychologia amerykańska i angielska rozróżnia wiele rodzajów instynktów, oprócz wspomnianych mówi też np. o instynkcie religijnym i estetycznym. Dla naszego zagadnienia największe znaczenie mają: instynkt samozachowawczy, współzawodnictwa, stadny czyli społeczny i instynkt walki. Zajmiemy się najpierw instynktem walki, którego badaniu szczegółowemu poświęcił *Bovet* swą znakomitą pracę „*L'instinct combatif*”, znaną też w przekładzie polskim¹⁾. W badaniach swych opiera się na obserwacji zachowania się młodzieży w różnych sytuacjach tudzież na materiałach zebranych drogą ankiety.

3. Instynkt walki a rozbrojenie duchowe.

Obserwujemy nieraz mniej lub więcej zawzięte bójki, jakie chłopcy staczają na dziedzińcu szkolnym, w domu, na ulicach i placach, przyczem powodem tych bójek są zazwyczaj bardzo błahе motywy. Oto *Bovet* przytacza w swej książce następujący obrazek rodzajowy:

„Rzecz dzieje się na przechadzce. — *Monnard* (w gniewie): Ty oszuście! — *Marcin*: Kto jest oszust? — *Mon.*: Ty. do ciebie mówię! — *Marcin*: Dlaczego się przezywasz? — *Mon.*: A co, może nie widziałem, jakieś tracił łokciem mojego kuzyna *N.*, naumyślnie, żeby przegrał, ty oszuście; — *Marcin*: Nieprawda! — *Mon.*: Nieprawda. Jak ci dam w zęby, to zobaczysz, czy prawda! — *T.* (pojednawczo): Daj mu pokój, widzisz przecież, że to malec. — *Mon.*: Czy ja się do ciebie odzywam? — *T.*: Ale ja do ciebie mówię. — *Mon.*: Co?... stawiasz się?... stawiasz?... A ja ci mówię wara! — *T.*: Coś ty powiedział? — *Mon.*: Powiedziałem — wara ci do mnie! — *T.*: Chcesz dostać w łeb? — *Mon.*: Spróbuj tylko... Myślisz, że się ciebie bardzo boję?... Podły tchórz, oszustów bronil — *T.*: Jeśli jeszcze raz powiesz „wara”, dostaniesz w zęby. — *Mon.*: Wara!

T. wymierza *Monnardowi* policzek, *Mon.* rzuca się na *T.* — Chwytają się za karki, okładają pięściami, nabijają sobie sińce, tarzają się po ziemi. Inni koledzy przerwali zabawę i otaczają ich kołem. Okrzyki, wrzaski, przekleństwa. — *Chór kolegów* (na nutę marsza zwycięskiego): To ci się dostało!... To ci się dostało!... To ci się dostało!...

Obserwując tak częste objawy bójek między chłopcami z łada przyczyny i to w najrozmaitszych formach, jak np. walki jako zabawy, walki „na serjo”, walki w pojedynkę i grupowe, przekonywamy się, jak głęboko tkwi ten instynkt w naturze człowieka. Czyż więc jest możliwe jego zniweczenie? Wspomniałem już, że instynktów wogóle nie można zniszczyć, a ich bezwzględne i gwałtowne tłumienie spowodować by mogło tworzenie się kompleksów, i w związku z tem ujawnić by się mogły dotkliwe urazy i zaburzenia psychiczne.

¹⁾ *Pierre Bovet. L'instinct combatif. Psychologie-Éducation, Neuchâtel 1927. Instynkt walki. Tłum. M. Górską. Warszawa 1928.*

Trzeba więc szukać innych dróg ujarzmnienia, a właściwie opanowania instynktów, zwłaszcza o charakterze antyspołecznym i etycznie negatywnym, do jakich zaliczyć trzeba instynkt walki.

W analizie tego instynktu stwierdzić można, że posiada on swą historję, że ulega ewolucji i przekształceniom. Zależnie od wieku, płci, temperamentu, typu i charakteru osobnika, od jego środowiska socjalnego i kulturalnego instynkt walki ujawnia się w różnej postaci i w różnym stopniu nasilenia. Przybiera na intensywności w czasach niepewnych, w związku z nienormalnymi stosunkami między poszczególnymi narodami. Wówczas grupy społeczne starają się za pomocą propagandy, literatury, prasy, szkoły, przez tworzenie związków młodzieży o charakterze bojowym, a nawet za pomocą specjalnych metod wychowawczych podsycać u swych członków instynkt walki. W normalnych czasach pokojowych instynkt ten traci na intensywności i wyładowuje się w inny sposób w różnych dziedzinach działalności społecznej.

Zarówno wśród jednostek, jak i całych grup społecznych rozróżnić można ze względu na stopień nasilenia instynktu pewne typy mniej lub więcej bojowe, albo też o słabo rozwiniętym instynkcie walki, który ujawnia się na zewnątrz w postaci słownej, mimicznej, w postaci mniej lub bardziej gwałtownych ruchów pod wpływem różnych podnieci, przyczem wyzwalają się silne przeżycia emocjonalne, ubezwładniające procesy jasnego rozumowania i myślenia.

Czasami reakcja następuje bezpośrednio po danej podniecie, podobnie jak się to dzieje przy odruchach, czasami zaś między podniecią a reakcją nawet o charakterze instynktowym wykryć można pewien szereg ogniw pośrednich. Zwierzę reaguje n. p. zazwyczaj bezpośrednio po danej podniecie, o ile poprzednio nie odbyła się tresura. Podobne jest zachowanie się małego dziecka w takiej sytuacji, które pod wpływem podniety odrazu wykonywa pewne ruchy. W miarę rozwoju duchowego dziecko starsze i człowiek dojrzały opanowuje swe ruchy i instynkty, reakcję poprzedza zazwyczaj namysł, refleksja, rozważanie motywów, uznawanych norm etycznych, religijnych, prawnych i t. p. Dopiero po tych skomplikowanych procesach następuje reakcja w odpowiedniej postaci lub też jej zahamowanie wogóle, tak, że przebieg ten dokonał się tylko w wewnętrznym przeżyciu jednostki. To istnienie ogniw pośrednich między podniecią a reakcją jest jedną z najbardziej istotnych cech człowieka kulturalnego. Nie posiada zdolności tworzenia tych ogniw zwierzę, małe dziecko, dzikus, człowiek pierwotny, alkoholik i matolek. Wychowanie zmierza właśnie do rozwinięcia tej zdolności, tak, by uczeń w coraz wyższym stopniu umiał kierować swymi ruchami i instynktami przy pomocy wyższych funkcji swej jaźni.

Energje, tkwiące w instynkcie walki, muszą jednak znaleźć jakieś ujście i jakąś formę wyładowania się w odpowiednim przeżyciu. W tym celu skierować je należy w pewne łożysko i uwolnić instynkt ten od jego cech ujemnych, destruktywnych i antyspołecznych, umożliwiając mu przekształcenie się i wyładowanie się w formie wyższej — pozytywnej i twórczej. Na tem właśnie polega uwznioślenie czyli sublimacja instynktów. Instynkt walki może się wyładować n. p. w grach i zabawach, w sportach i zawodach. Ujściem dlań są wycieczki, zwłaszcza wysokogórskie. Zdobywanie szczytów, narażanie się na różne niebezpieczeństwa, pokonywanie przeszkód zaspokajają instynkt, dokonywując równocześnie jego sublimacji. Podobną rolę spełniają różne gry, n. p. w szachy, warcaby i t. p. Na wyższym poziomie rozwoju duchowego ujawnia się instynkt walki w postaci dyskusyj na różne tematy, a wreszcie w postaci wysiłków i zwalczania trudności w dążeniu do urzeczywistnienia uznanych idei w dziedzinie gospodarczo-politycznej, technicznej, artystycznej, naukowej, religijnej. Sublimacja religijna instynktu walki ujawnia się n. p. w dziele ś. Ignacego Loyoli, założyciela T-wa Jezusowego, w Armji Zbawienia W. Bootha i t. p. Tak więc sublimowany instynkt walki ujawnia się w zdobywaniu i tworzeniu coraz wyższych form życia społecznego.'

'4. Kształcenie zmysłu kooperacji.'

W dążeniu ku wyższym i doskonalszym formom życia ludzkiego nasuwa się konieczność współdziałania z innymi. Na przeszkodzie staje tu związany z instynktem samozachowawczym egoizm i egocentryzm, ujawniający się zarówno w zachowaniu się i postępowaniu jednostki, jak i całych grup społecznych. Nastawienie psychiczne, ujmujące swoje „ja” (czy niem będzie jednostka, czy cały naród) jako najważniejszy ośrodek, około którego skupia się wszystko i dla korzyści którego wszystko istnieje, nazywamy egocentryzmem. Motywem wszelkiego myślenia i działania są wyłącznie własne, rzekomo uzasadnione potrzeby i interesy, które stanowią punkt wyjścia i jedyny cel różnych poczynąń. Z podobnego nastawienia psychicznego wynikają takie koncepcje, jak samowystarczalność (autarkja) w dziedzinie gospodarczej, z którą łączą się systemy cel ochronnych, wojny handlowe, zbrojenia we wzmożonem tempie, pochłaniające olbrzymie budżety i t. d.

Atoli ludzkość uświadamia sobie coraz silniej konieczność współdziałania nie tylko w dziedzinie techniki, nauki, sztuki i t. d., ale także i w dziedzinie ekonomicznej. Stąd w życiu współczesnem, którem kierują dwa czynniki: z jednej strony egocentryzm, z drugiej kooperacja, stanowiące antynomję, ciągle ujawniają się konflikty, zakłó-

cające pracę pokojową i rozwój cywilizacji. Czy możliwe jest zniesienie owej antynomji i uzgodnienie tych dwu czynników, mających swe źródło, pierwszy w instynkcie samozachowawczym, drugi w instynkcie społecznym. Uzgodnienie i przenikanie się obu czynników możliwe jest w układzie sił społecznych, opartych na stosunku wzajemności, uwzględniającego potrzeby zarówno jednostki, jak i grupy w obrębie danego narodu i państwa, a następnie potrzeby danego państwa i innych będących z niem w styczności państw, na terenie międzynarodowym.

Do życia społecznego, opartego na tych zasadach, przygotować może nowe wychowanie, przeniknięte nawskroś ideą kooperacji. Szkoła tradycyjna podtrzymuje egocentyzm, popiera współzawodnictwo, wywierające często ujemny wpływ na charakter młodzieży. Budzi ono bowiem u jednych nadmierną i fałszywą ambicję, u drugich zawiść i zazdrość, skłania nawet czasami do zatajenia przed kolegą sposobów i środków rozwiązania jakiegoś zagadnienia, zdobycia potrzebnych pomocy naukowych i t. p.

Nowe wychowanie wypracować musi nowe metody postępowania oparte o psychologję dziecka, któreby umożliwiły rozwój i wykształcenie nowego, wyższego zmysłu — zmysłu kooperacji i solidarności, jako istotnej właściwości człowieka.

W szkole twórczej dominuje współdziałanie. Uczniowie pod kierunkiem nauczyciela rozwiązują różne zagadnienia wspólnymi siłami, wykonują różne prace w warsztacie, ogrodzie, laboratorium, organizują wycieczki krajoznawcze i naukowe, przygotowują sztuki sceniczne, organizują chór, dbają o estetykę klasy, organizują wzajemną pomoc materialną i t. d. Jednostka uczy się rozumieć w sytuacjach konkretnych znaczenie kooperacji dla własnego dobra i dla dobra grupy. Działalność ta bowiem odbywa się zazwyczaj w ramach samorządu uczniowskiego, rozwijającego się stopniowo w miarę ujawniania się potrzeb i zainteresowań członków grupy klasowej. Tak więc nie drogą pouczeń słownych, ale przez działanie kształtuje się psychika ucznia w nowej szkole, gdzie idea kooperacji, oparta na poczuciu solidarności i sprawiedliwości jest wynikiem intensywnego przeżycia.

W miarę rozwoju duchowego otrzymują uczniowie coraz więcej praw, mają możność wypowiadania swoich sądów w związku z różnemi sytuacjami w szkole i w świecie otaczającym. Życie w nowej szkole opiera się na wzajemnym szacunku i na zaufaniu. Nauczyciel nowoczesny, oddziałujący na młodzież swą osobowością, nie narzuca jej gotowych sądów, nie stosuje przymusu w sferze jej poglądów, wierzeń, umiowań, ideałów, bo wie, że postępowanie takie pacyłoby charaktery. Ideały wypływają samorzutnie z głębi jaźni, ich ujawnienie się poprzedzić musi własny wy-

silek duchowy, są one owocem dłuższej pracy myślowej i głębokich wzruszeń. W żadnym wypadku nie mogą one być wynikiem jakiegokolwiek przymusu, albowiem wtedy pleni się w duszach fałsz i obłuda. „Człowiek — mówi *Trentowski* — zdobywa poczucie godności i samodzielności, skoro uznajemy w nim człowieczeństwo i obchodzimy się z nim, jako z człowiekiem. On, twój uczeń i młody przyjaciel, powinien cię szanować, ale twą powinnością jest na jego szacunek zasłużyć i zapłacić mu szacunek szacunkiem”. Tylko szczere i życzliwości pełne postępowanie nauczyciela względem uczniów stwarza w szkole atmosferę sprzyjającą działalności wychowawczej, wyzwała w duszach wychowanków nową treść ideową.

Oparcie wychowania na samorządzie uczniowskim, na zasadzie kooperacji wysuwa oczywisty i konieczny warunek uwzględnienia tychsamych zasad w stosunku władz szkolnych do nauczyciela. Tylko w atmosferze rozumnie pojętej swobody uznającej prawa drugich, w atmosferze wolności pozytywnej, jak mówi *Hessen*, dojrzeć może osobowość wychowawcy, który wywiera wpływ na wychowanków i przygotowuje ich do życia w nowej epoce kulturalnej. „Nauczyciel — mówi *David* — może wpływać i na otoczenie, w pewnym stopniu do swoich celów je przystosowywać, nauczyciel jest sam częścią otoczenia — częścią uczniowi najbliższą — i jakim on jest, nie pozostaje bez wpływu na to, jakim będzie otoczenie. A cele i programy, plany zgóry przez władze wyznaczone? Ale właśnie o to idzie, że nauczyciel nie może być biernym, mechanicznym wykonawcą celów i zadań, nie przez niego pomysłanych i przyjętych, ale narzuconych mu z zewnątrz, przepisywanych zgóry na lata, tygodnie dni i godziny... Nauczyciel, który działać może tylko wedle tego, czego chce własna jego wola, że nauczyciel ten musi cel i programy dawać sobie sam lub przez swych przedstawicieli, być ich współtwórcą, a w ich wykonaniu mieć zostawioną szeroką swobodę”. (O duszy nauczycielstwa).

Tak więc wychowanie nowoczesne wymaga również kooperacji władz szkolnych i nauczycielstwa, opartej na wzajemnem zaufaniu i szacunku. Czynniki takie, jak uprzedzenie, podejrzliwość, będące cechą niskiej kultury etycznej, nie zatruwają atmosfery wychowawczej tam, gdzie istnieje współdziałanie. Następuje tu zbliżenie człowieka do człowieka i realizowanie celów wychowawczych przy pomocy wspólnych wysiłków.

W tych krajach, gdzie w wychowaniu realizuje się idee kooperacji i samorządu uczniowskiego, tudzież idee pokoju, konieczne jest również uzgodnienie prądów i tendencji, panujących w życiu społeczeństwa a celami wychowania. Jeśli w wychowaniu i szkole propagujemy idee autonomji uczniowskiej, zawierającej w sobie poszanowanie godności,

uznanie osobowości, zasadę współdziałania, solidarności i sprawiedliwości, muszą te same idee i normy być czynnikiem kierującym i motorem działania w życiu społecznym ogółu obywateli. Inaczej znowu grozi dwoistość w życiu duchowym człowieka, nieszczerść, fałsz i obłuda, a co gorsza, o ile dzieci wychowane w duchu kooperacji, znajdują się później w życiu obywatelskim w warunkach nieraz zupełnie różnych i dalekich od ich treści duchowej, pomnożą wtedy niezawodnie szeregi wykolejenców życiowych.

Szkola jest instrumentem społecznym bardzo czułym. W jej życiu, w stosowanych przez nią metodach wychowawczych, w psychice nauczyciela i uczniów głębokie żłobią ślady prądy nurtujące w dziedzinie gospodarczej, w stosunkach politycznych danego narodu i państwa. Poziom etyczny w życiu całego społeczeństwa silny wywiera wpływ na charaktery wychowanków, którzy doskonale uświadamiają sobie ewentualnie istniejące rozdzźwięki i sprzeczności między tendencjami wychowawczymi na terenie szkoły, a rzeczywistością w życiu społecznym dorosłych obywateli. Dziecko, nawet już w wieku szkoły powszechnej, zwłaszcza w ostatnich latach tej szkoły 11—14-letnie, doskonale wyczuwałoby owe rozdzźwięki i sprzeczności, nie mówiąc już o młodzieży starszej na poziomie szkoły średniej. W tworzeniu się sądów młodzieży, wartościujących podobne zjawiska, współdziała środowisko rodzinne dziecka i obserwacja samego życia społecznego. Tak więc kształcenie charakteru i odwagi cywilnej w duszach przyszłych obywateli zależy od harmonii tendencji wychowawczych i stosunków w życiu obywatelskim. Jedną i drugą dziedzinę przenikać winien duch kooperacji i sprawiedliwości zarówno w stosunkach w obrębie jednego państwa, jak i na terenie międzynarodowym.

5. Idea kooperacji międzynarodowej a program nauki w szkole.

Nietylko działalność wychowawczą, ale i całą naukę w szkole, programy naukowe ożywiać musi duch nowej epoki. Nauczyciel, wprowadzając uczniów w świat wartości, kierując ich pracą, ułatwiając im zdobywanie wiedzy i rozwinięcie sprawności technicznej i dzielności fizycznej, stoi na straży prawdy, dba o piękno w życiu szkolnym. Nauczyciel jest sługą prawdy i musi w sobie samym i w uczniach swych wyrobić silne poczucie obiektywności. Rozwijając przy pomocy materiału naukowego głębokie przywiązanie i miłość ku własnej ojczyźnie, narodowi swemu, zrozumienie i ukochanie rodzimej kultury duchowej, nie poniża kultury innych społeczeństw, nie budzi pogardy, czy też nawet nienawiści do innych narodów. Zasada obiektywności obowiązuje we wszystkich gałęziach nauki, a zwłaszcza w nauce

historji, która nadto rozwijać winna ducha tolerancji i kształcić zmysł kooperacji w ujmowaniu stosunków międzynarodowych.

Podręczniki obecnie używane do nauki historji we wszystkich niemal krajach sprzeciwiają się często wspomnianym zasadom. Zawierają one bowiem sporo błędnych i historycznie fałszywych przedstawień, oraz treść, budzącą często uczucie nienawiści czy pogardy, pragnienie zemsty w stosunku do drugiego narodu. Mowa tam o najeźdźcach, o wrogach dziedzicznych i odwiecznych i t. p. Opowiadania o krwawych bojach, już od pierwszych lat szkoły elementarnej, wyzwała, zwłaszcza w duszy chłopców, instynkt walki. Pod wpływem takiej nauki chłopcy urządzają często między sobą bójki, które mają wprowadzić charakter zabawy, ale mimo to przyczyniają się do spotęgowania instynktu.

W jednej ze szkół powszechnych nauczycielka obdarzona talentem narracyjnym przedstawiała chłopcom 10—11-letnim w klasie IV-tej tak barwnie i plastycznie wojny i bitwy z dziejów polskich, że po każdej godzinie historji pod wrażeniem krwawych opisów i wywołanych niemi silnych emocyj tworzyły się samorzutnie podczas przerwy dwa obozy wśród chłopców: wojska polskiego i wrogich Tatarów, Kozaków czy Krzyżaków. Zazwyczaj wodzem wrogiej armji, Dżingis-Chanem, Chmielnickim czy Wielkim Mistrzem Krzyżackim Ulrychem obierali jednomyślnie wszyscy kolegę nielubianego w klasie i ten oczywiście po poniesionej klęsce wracał po dzwonku do klasy z sińcami i guzami, zadanymi mu przez zwycięskie hufce polskie.

Reformatorskie prądy pedagogiczne w związku z tendencjami pokojowymi wysunęły problemat opracowania nowych podręczników do nauki historji we wszystkich krajach w duchu porozumienia i kooperacji między narodami. Na podstawie dokonanej rewizji podręczników i zbadania ich treści, tudzież metod nauczania historji ujawniły się w kompetentnych sferach pedagogicznych różne poglądy na rolę nauki historji w szkole.

W obecnej dobie toczy się spór pomiędzy dwiema koncepcjami. Jedna podkreśla ideę narodowościową, jako zasadniczą w nauczaniu historji, które powinno przenikać gorące uczucie patriotyczne i które oświeślać należy wyłącznie ze stanowiska interesu narodowego. Druga koncepcja głosi, by w nauczaniu historji dominowała idea kooperacji narodów i państw, i by nauka historji rozwijała uczucia międzynarodowe i zrozumienie wzajemnej zależności wszystkich społeczeństw. Obecnie przeważa prawie wszędzie pierwsza koncepcja w nauczaniu historji. Idea kooperacji i pokoju wymaga atoli uzgodnienia tych dwu koncepcyj i stworzenia syntezy, o czem już przedtem była mowa. Synteza ta w nauczaniu historji łączyłaby w sobie dwa czynniki, zharmonizowane ze

sobą: budzenie miłości ku własnej ojczyźnie i własnej kulturze przez jej dokładne poznanie i zrozumienie, a równocześnie budzenie uczucia szacunku w stosunku do innych narodów oraz chęci poznania ich kultury, odmiennej od naszej, a jednakowoż zawierającej dużo wspólnych wartości.

Tak więc w nauczaniu historii należałoby większą wagę kłaść na momenty z dziejów kultury, na te czynniki, które łączą poszczególne narody w duchową jedność, aniżeli na to, co je dzieliło w przeszłości i co je dzieli w dobie obecnej.

Poznanie odmiennych kultur innych narodów i urzeczywistnienie poprzednio wspomnianej syntezy osiągnąć by można przez zwiedzenie innych krajów, co umożliwiałoby obecnie instytucja międzynarodowej wymiany młodzieży i nauczycieli. W związku z tem pozostaje sprawa nauczania języków obcych w szkole. Rozwój zmysłu kooperacji międzynarodowej popiera w dużej mierze znajomość chociażby jednego języka nowoczesnego. W okresie obowiązków szkolnych, a więc już na poziomie szkoły powszechnej program nauki ostatnich 3—4 lat powinien każdemu dziecku umożliwić zdobycie początków, oprócz opanowania ojczystego, drugiego języka nowoczesnego. W naszych warunkach znajomość początków jednego z języków światowych (wchodzi tu w grę: język francuski, angielski lub niemiecki) przyczyniłaby się niezmiernie do utrwalenia idei kooperacji kulturalnej. Z tego punktu widzenia uważamy za konieczne uwzględnienie nauki jednego języka obcego w programie szkoły powszechnej.

Wybitną rolę w kształceniu i rozwoju zmysłu kooperacji ma nauka geografii tudzież nauka o Polsce współczesnej (nauka obywatelska), o społeczeństwie i państwie. Zrozumienie zależności wzajemnej w stosunkach gospodarczych wszystkich krajów, obudzenie poczucia prawa, zrozumienie ducha konstytucji, normującej prawa i obowiązki każdego obywatela, zaznajomienie się z działalnością Ligi Narodów, z jej ideami i dążeniami przyczynia się do kształcenia zmysłu kooperacji i poczucia łączności międzynarodowej.

Niezmiernie doniosłą rolę w tworzeniu nowej treści duchowej i w kształceniu typu człowieka nowej ery spełnia w szkole nowoczesnej literatura dla dzieci i młodzieży. Staraniem Międzynarodowego Biura Nowego Wychowania w Genewie wyszło właśnie w II-gim wydaniu dzieło, poświęcone literaturze dziecięcej i współpracy międzynarodowej, opracowane na podstawie materiałów, zebranych drogą ankiety psycho-pedagogicznej w 37 krajach.¹⁾ Ankieta

¹⁾ Bureau International d'Education. Littérature enfantine et collaboration internationale. Genève 1932.

ta zawiera m. i. pytania następujące: Jakie istnieją w danym kraju książki klasyczne dla młodzieży (t. zn. takie, które każde dziecko czyta dla swej przyjemności)? — Które z książek, opisujących życie młodzieży danego kraju, dzieci lubią najbardziej? — Czy znane są książki w danym kraju, które budzą i rozwijają w duszach dzieci przyjaźń dla innych narodów? Na podstawie zebranych materiałów opracowało M. B. W. katalog najbardziej ulubionych i najchętniej przez dzieci czytanych książek w 37 krajach, m. i. i katalog książek polskich dla dzieci i młodzieży.

Niemniej duże znaczenie mają czasopisma dla dzieci i młodzieży, tudzież poważne dzienniki, oświeclające zdarzenia współczesne. dotyczące rozwoju idei kooperacji międzynarodowej w różnych dziedzinach twórczości. Młodzież w ostatnich klasach szkoły powsz. w wieku 12—14 lat i młodzież szkół średnich winna pod kierunkiem nauczyciela czytać odpowiednie dla jej wieku, interesujące ją artykuły, sprawozdania i t. p., przedstawiające ważniejsze zdarzenia w różnych krajach. Bez względu na stosunek szkoły do tej sprawy, młodzież czyta dzienniki w domu i interesuje się żywo zdarzeniami życia codziennego. Negatywne stanowisko szkoły w tej sprawie oznaczałoby usunięcie z sali szkolnej świata współczesnego i w ten sposób stworzyłoby dualizm, szkodliwy ze stanowiska wychowawczego; świat, przedstawiony w prasie i w pismach periodycznych i drugi świat, obrazowany w klasie. Oświecenie obiektywne treści czasopism, interesującej młodzież, wpłynęłoby niezawodnie na urobienie ducha obywatelskiego i zmysłu kooperacji.

W toku rozważań dotychczasowych starałem się podkreślić ważniejsze momenty, od których zależy rozbrojenie duchowe człowieka. W procesie tym, jak widzieliśmy, doniosła rola przypada nowej szkole, którą nazwać można szkołą twórczą, albowiem w niej wychowują się obywatele, zdolni do tworzenia nowej epoki kulturalnej. Główne cechy nowego wychowania to: 1) Przepojenie działalności wychowawczej duchem demokracji i kooperacji; 2) urzeczywistnienie zasady aktywności i pobudzenie w duszy dziecka pierwiastków twórczych; 3) utrwalenie szacunku dla innych narodów i ich kultury, przy równoczesnem budzeniu głębokich uczuć patriotycznych, miłości i aktywności w stosunku do kultury własnej; 4) sublimacja instynktu walki i współzawodnictwa.

W rozwiązywaniu najważniejszego a zarazem najtrudniejszego problemu doby obecnej, jakim jest idea rozbrojenia fizycznego, współdziałać muszą różne czynniki, zarówno natury gospodarczej, jak i psychologicznej. Wśród tych czynników doniosłą rolę może spełnić szkoła, ożywiona nowymi ideami, w której dokonać się musi proces rozbrojenia duchowego.

wego człowieka, jako najsilniejsza podstawa ugruntowania kooperacji między narodami i ocalenia kultury i cywilizacji europejskiej.

Literatura:

- Pierre Bovet.* L'Éducation pour la paix. Genève 1927.
 — L'instinct combatif. Psychologie-Éducation. Neuchâtel 1927.
E. Claparède. Psychologie et collaboration internationale. (III-ème Cours pour le personnel enseignant).
J. Piaget. Introduction psychologique à l'éducation internationale. (IV-ème Cours pour le personnel enseignant).
A. Ferrière. Ecole active, méthodes actives et éducation internationale. (IV-ème Cours pour le personnel enseignant).
Maria Montessori. La paix et l'éducation. Genève 1932.
C. Kiritzescu. La pédagogie de la paix et les problèmes internationaux d'après-guerre en Roumanie. Genève 1930.
Secrétariat de la S. d. N. L'Année de la Société des Nations (1928—1929). Genève.
Société des Nations. Recueil pédagogique. Volume I—III. Genève 1930, 1931, 1932.
Bureau International d'Éducation. Troisième cours pour le personnel enseignant. Comment faire connaître la S. d. N. et développer l'esprit de coopération internationale. Compte rendu des conférences. Genève 1930.
Bureau International d'Éducation. Quatrième cours pour le personnel enseignant. Genève 1931.
Bureau International d'Éducation. Littérature enfantine et collaboration internationale. Genève 1932.

JANINA MELCHERT.

Działalność pedagogiczna Adama Szymańskiego

(w 80-letnią rocznicę urodzin).

O twórczości Szymańskiego mówi H. Biegeleisen: „Twórczość Szymańskiego podobna jest do meteoru, co po szalonej wędrówce gaśnie na skłonie widnokregu, zostawiwszy na niebie szlak płomienisty swojego przejścia... Lutnia twórcy obrazów syberyjskich, jak owa pierwotna lira Apolina, ma niewiele strun, ale ze szlachetnego kruszcu. Ponad wszystkim rozbrzmiewa potężny akord głębokiej, bezbrzeżnej miłości ojczyzny“. Miłość ojczyzny była motorem jego działania i jego twórczości. Bojownik idei, człowiek otwarty i jasny, w najtrudniejszych chwilach karczował zachwaszczoną niwę ojczystej pedagogiki, jeden z pierwszych torował drogi nowego wychowania.

Pracy tej jał się z uczuciem obywatelskim, gorącym i szlachetnym, z mocnym przekonaniem, że od wychowania

głównie zależą losy społeczeństwa, z silną, prawdziwie młodzieńczą wiarą, że fałi myśli żywej, zdrowej nie nie zatrzyma. „Do najciaśniejszych umysłów, do najbardziej zatłuszczonych serc, dążenia nasze muszą znaleźć dostęp“. Z właściwą sobie wnikliwością potrafił przejrzeć nawskroś i przeniknąć życie duchowe wszystkich trzech zaborów. Tę obserwację i rzadki dar widzenia, zaostriżyło w nim długie a ściśle przestawanie z przyrodą. Na Syberji bowiem spędził lat siedem. Podczas wojny rosyjsko-tureckiej 1877—1878 został jako Komisarz Rządu na Król. Kongresowe aresztowany i po 13-miesięcznym więzieniu w X pawilonie skazany na zesłanie do Jakucka. Dowiedziony do Irkucka ciężko zachorował, a gdy ówczesny generał-gubernator nie zezwolił na przeniesienie ciężko chorego do szpitala więziennego, Szymański, nie chcąc umierać w dusznej i zatęchłej celi, prosił, aby powieziono go dalej. (Na fotografii zdjętej w więzieniu 28-letni Szymański wygląda jak starzec). Gubernator przychylił się tym razem do prośby skazanego. Wymiesiony do kibitki, wyruszył w dalszą, jeszcze 3.000 wiorst liczącą drogę. To go ocaliło. Słońce (była to wiosna), powietrze idealnie czyste i młodość zrobiły swoje. Wysłany na śmierć pewną, szybko odzyskał zdrowie.

W r. 1886 powrócił do Rosji europejskiej i w tym roku ukazały się jego Szkice. Proste, a mocne duchem wyrazy, nacechowane prawdą i szczerością, w których tkwiło tyle dostojnego cierpienia, osłoniętego puklerzem rezygnacji, sprawiły, że Szkice stały się odrazu własnością narodu, a imię autora uczyniły powszechnie znanem i znakomitem. Oba tomy zostały wielokrotnie tłumaczone na obce języki.

Po śmierci Aleksandra III. otrzymał Szymański pozwolenie na stały pobyt w Królestwie, a w r. 1902 przeniósł się do Krakowa. Rozejrzawszy się tutaj w stosunkach społecznych, skierował główną uwagę na szkolnictwo.

Zapałony od pracy reformatorskiej na polu wychowania, szuka przyczyn fatalnego stanu szkolnictwa. Przedewszystkiem uderza go i boli brak udziału społeczeństwa w sprawach wychowawczych. Wykazuje, że wieki złożyły się na wzniesienie chińskiego muru między społeczeństwem a szkołą. Od czasu, gdy zakony nauczające ujęły troskę o wychowanie przyszłych pokoleń w swoje ręce, szkoła stała się czemś istniejącem poza społeczeństwem i jego wpływami. Stąd zupełny brak samodzielności i samopomocy, apatja i obojętność ogółu, stąd też niemożność oparcia jakiegokolwiek reformy na szerokiej, dyskusji, na żywym i czynnym współudziale całego społeczeństwa. Wszelkie reformy szkolne u nas od Komisji Edukacyjnej poczynawszy, były pracami przedsiębranymi zgóry, były dziełem garści ludzi, którzy dzięki swej obywatelskiej energii i wielkiemu rozumowi, mogli reformować szkoły. Można było jednak w ten sposób reformować szkoły, ale nie można było zreformować ani pogłębić przeciętnych pojęć wychowawczych ogółu.

Zdając sobie sprawę ze skutków, jakie wydała ignorancja i apatja ogółu, postanawia rozbudzić śpiącą myśl społeczeństwa. Pracę rozpoczyna więc na szerokich podstawach, od zakładania fundamentów w sercach i duszach ludzkich, budowa społeczna bowiem, jeśli ma mieć cechy trwałości, musi być produktem serc i umysłów świadomego ogółu.

W Krakowie zawiązuje „Towarzystwo Zreformowania nauczania i wychowania“ i w roku 1904 wydaje I. tom Reformy szkolnej, który bije w 400 egzemplarzach. Wyteżająca praca przy tem wydaniu spowodowała chorobę Szymańskiego, tak, że nie może być mowy o dalszem redagowaniu czasopisma. Dopiero podejmuje pracę na nowo i w 1911 r. ukazuje się II. tom „Reformy“.

Ukazanie się I. tomu Reformy Szkolnej wywołało w świecie pedagogicznym, zwłaszcza w b. Galicji niezwykle wrażenie, a w pismach życzliwą ocenę. W Tygodniku Ilustrowanym z 21 stycznia 1905 r. Ignacy Chrzanowski, poświęcając „Reformie“ długi artykuł, pisze wkońcu: „Witamy nowe pismo z serdeczną radością i głęboką wdzięcznością dla jego założyciela i współpracowników. Oby chciano je tylko czytać i rozumieć. Oby to wszystko się nie mówiło, jakoby „groch na ścianę miotał“. Oby się nie śpiewało „pustemu morza brzegowi“. „Reforma Szkolna“ wpłynęła na ożywienie się ruchu pedagogicznego, między innemi na zreformowanie organu nauczycielstwa szkół średnich Muzeum.

W programowym artykule Od Redakcji, czyli Nasze najbliższe zadania w I. tomie ujął Szymański kwestję wychowania z szerokiej perspektywy dziejowej, wykazując przyczyny i związki sprawy wychowania z całokształtem życia narodu.

W gorących, pełnych przekonania słowach, rzuca społeczeństwu słowa prawdy. Nie krępując się żadnemi względami politycznej czy społecznej natury, wznosi się ponad wszelkie interesy partyjne czy wpływy chwili. Ostra jest jego krytyka, ale ta właśnie krytyka jest wyłomem, mającym zerwać tamę oportunistów i zacofania. Krytyka jego druzgoce, ale nie strąca w otchłań zwątpienia, wskazuje bowiem drogę, którą iść należy. On burzy, ale o tem burzycielstwie słusznie sam mówi, że jest „twórcze“. Bo on nie tylko krytykuje, ale wczuwa się w duszę narodu, chce odgadnąć jego potrzeby i pragnienia nurtujące. „Przykładaliśmy ucho swoje do wszystkich ziem naszych, przysłuchiwalismy się biciom serc polskich i zewsząd, z serc wszystkich, czyto w kraju, czy na wygnaniu będących, z lepiarek bezrolnego wyrobnika, z dusznych kasarni fabrycznych, z kazamatów więziennych i najdalszych pustyń Sybiru, z pod łachmanów nędzarzy, dla których zda się ziemia piekłem się stała, szedł i idzie jeden jęk błagalny, wielki jęk ludu polskiego: wiedzy i światła. Na ziemi mogił i krzyżów musi więc raz nareszcie zacząć się przygotowanie nie serc, bo wielcy poeci nasi już tego dokonali, ale przygotowanie umysłów pod zasiew

wolnego od nienawiści, dążącego do poznania prawdy, kochającego wszystko, co żyje — słowa“.

I tu jest geneza podjęcia sprawy reformy szkolnej. Organizując „Towarzystwo Zreformowania wychowania i nauczania“, wciąga doń umysły światłe, ludzi o szerokich poglądach. W Reformie Szkolnej, wydawnictwie podjętem na wielką skalę, znajdujemy prace, zajmujące wybitne miejsce w naszej literaturze pedagogicznej. Już same tytuły prac wskazują jak żywotne tu poruszane były problemy, a dobór ich wskazuje, jakie horyzonty obejmował światopogląd Szymańskiego, w czym widział braki i potrzeby.

Szymański doskonale rozumiał potrzeby oparcia nauczania i wychowania na znajomości duszy dziecka, zwłaszcza u nas, gdzie, jak powiada, wykwitem niewoli jest spotęgowanie pojęć o dowolnem traktowaniu umysłu i duszy dziecka. Ustawiczne zmiany programów ze względów politycznych, obarczanie nadatkami sprawiło, że na dziecko zaczęto się zapatrywać, jak na jakiś aparat, w który można wpakować wszystko, co się tylko komu podoba. Widząc szybki postęp w dziedzinie pedagogiki eksperymentalnej zagranicą, postawił sobie za cel rozbudzenie u nas żywszego zainteresowania i szerzenia głębszej wiedzy w tym kierunku. Dlatego też sam tłumaczy pracę p. t. Stan współczesnej pedagogji doświadczałnej Wiktora Henri, oraz umieszcza prace oryginalne z tego zakresu. On sam, choć pedagogiem zawodowym nie był, był, jak mówi prof. Zarzecki, pedagogiem z urodzenia. Znał i kochał duszę dziecka, jak wogóle znał i kochał duszę człowieka. O literaturze dziecięcej mówi: „Literatura dla dzieci powinna być żywa, obrazowa, barwna, pełna życia, śmiechu, wesela, wybuchami radości i lżą serdeczną przeplatana, rymem i rytmem, dźwiękiem i wdziękiem przepelniona. Lepiej złych książek wcale nie używać, niż przykuwać małości do słuchania sentymentalnych bzdurstw na łokcie pisanych i ducha mającego się narodzić, zamienić na manekin bezduszny“.

W poglądach na wychowanie przeciwstawia się pedagogice niemieckiej i jej karnością, która „zwierzęcość w ludzkość przemienia“. W przypisku do tłumaczenia Kanta czytamy: „W rozumnem wychowaniu karność osiąga się całkowicie troskliwą pieczą, która miarkuje niebezpieczne, nierozważne zapędy dziecka. Nawet wtedy, gdy to miarkowanie dąży do wszczepiania pewnych pożądaných przyzwyczajęń, nie potrzebują one uciekać się do karności w ciasnem znaczeniu przymusu, karność zjawi się wtedy sama, jako rezultat pieczołowitego miarkowania“.

Sprawa reformy szkolnictwa, a zwłaszcza reforma seminarjów była według niego palącą potrzebą chwili, tem bardziej, że traktowanie reformy na zjazdach i konferencjach nauczycielskich nie wybiegało poza szablon zdawkowych narzekań i niemniej zdawkowych środków zaradczych. Dlatego też umieszcza w Reformie artykuł Rzeszowskiego: Nasze

seminarja nauczycielskie i Wasunga: O potrzebie reformy seminarjów nauczycielskich wogóle. Omawianą w artykule sprawę przeciążenia szkolnego podkreśla Szymański, uważając ją za najpoważniejszą przyczynę złego stanu seminarjów.

Powodowany szlachetną ambicją narodową, oraz urzeczywistniając jedną z zasad programu Redakcji, odnajdywania w literaturze myśli cennych, a zapomnianych, albo zupełnie nieznanych, pilnie wyszukuje wszystko, co na najszybsze rozpowszechnienie wśród całego ogółu polskiego zasługuje. I tak w artykule *Najlepszy elementarz świata* drogą szczegółowego rozbioru jego treści, zasad i metody, wykazał, dlaczego z pomiędzy 500 najbardziej rozpowszechnionych Elementarzy, zgromadzonych ze wszystkich krajów świata przez Towarzystwo Pedagogiczne w Londynie, najlepszym okazał się *Elementarz Promyka*. Wyraża żal, że są całe ziemie polskie, w których ten najznakomitszy elementarz zupełnie jest nieznany. Z entuzjazmem zapewnia, że system tej książki, niezwykła prostota układu, jasność i przejrzystość metody, prędzej lub później muszą być przyjęte przez wszystkich pedagogów, przez wszystkie szkoły i Elementarze świata. Możemy, dziś zwłaszcza, nie podzielać entuzjazmu autora, podkreślić jednak należy szlachetne usiłowania wydobycia na jaw i uznanie zasług człowieka, tak zasłużonego w walce z analfabetyzmem, co Konrad Prószyński.

Tak samo odkrywa Szymański nieznaną postać skromnego nauczyciela rysunków J. Piwarskiego. Wykazuje, że nieznanemu ten reformator polski, którego działalność przypada na pierwsze dziesiątki 19-go stulecia, znacznie wyprzedził reformatorów amerykańskich, angielskich i niemieckich, a nawet niektórymi reformatorskimi pomysłami dotychczas góruje nad nimi w metodzie nauczania rysunków, nietylko w Europie, ale i w Ameryce. Przez wydobycie na jaw i należyte oświetlenie tej nieznanej dotychczas postaci wykazuje, że i Polska nie była na szarym końcu w nowym ruchu światowym. Szymański, rozumiejąc wartość rysunku, jako środka podniesienia kultury estetycznej, poświęca tej sprawie pokazałą, bo 85 stronic druku, źródłowo ujętą pracę. Zbiera skrupulatnie całą bibliografię polską z tej dziedziny, omawia metody nauczania rysunków, zawarte w pracach Tadda, Kuhlmann, Kerschensteina i innych z końca 19 wieku i choć niefachowiec pisze pracę, którą każdy zawodowy nauczyciel rysunków z wielkim pożytkiem dla siebie przeczytać może. Szymański utrzymuje, że prędzej, niż przypuszczamy, nasze pojęcia o wykształceniu elementarnem, rozszerzone zostaną włączeniem doń umiejętności rysunku i wyraża nadzieję, że po upływie trzech lat przejściowych, już żadne dziecko bez przedstawienia kajetów rysunkowych, do gimnazjum przyjęte nie będzie. Sprawa nauczania rysunków jest według niego szczególnie ważną nietylko dla szkół elementarnych i przedszkolnego nauczania, ale dla całego naszego

narodu bez wyjątku. Każde opóźnienie w jej pomyślnem rozwiązaniu wyrządza szkody społeczeństwu, zwłaszcza tym setkom tysięcy naszego ludu, którym szkoła daje tak mało, a pozbawia w znacznej mierze przyrodzonego daru obserwacji i zdrowego rozsądku.

Szymański jest też rzecznikiem prawdziwej, rzetelnej oświaty ludowej. W artykule *O Redakcji* piętnuje zjawisko, jak dowodzenie na szpaltach pism postępowych, że rozwój przemysłowy kraju jest możebny i bez właściwego rozwoju oświaty. Ostrzega, że „te wszystkie niedole, hiobowa nędza, widokiem której proroczy duch Skargi starał się okiełznać zapamiętałość umysłów ciasnych, spadną na nas dopiero wtedy, gdy na tem płodnem, w nieobliczalne następstwa brzemiennem polu działalności ludzkiej wyprzedzić się damy“. Dokładniej omawia tę sprawę w niedokończonym niestety artykule p. t. *Domy ludowe*. Tu podaje trzy racje, dla których kwestję oświaty ludu należy wysunąć na czoło najpilniejszych zadań: względy natury ogólnie narodowej, względy ekonomiczne i moralne. Każda z nich jest racją wystarczającą do podjęcia wielkiego zadania, mającego postawić nas w rzędzie cywilizowanych narodów. „Tymczasem albo zupełnie nie rozumiemy tych rzeczy, albo mamy o niej spaczony i niewłaściwy pojmowanie. I to jest naszym wielkim grzechem“. Z całego artykułu wieje duch obywatelski. Szymański w słowach pełnych zapału i przekonania broni „boskiej wiedzy, nie dla jakichś ciasnych utylitarnych celów, ale dla jej uroku, dla jej czci“.

I sprawy wykształcenia kobiet nie zostawił autor na ubożu. W *Upominku*, książce zbiorowej na cześć Orzeszkowej w Krakowie, znajdujemy artykuł tej sprawie poświęcony, pisany w Petersburgu 1893 r. Mało jest u nas — mówi autor — zrozumienia potrzeby szerszej oświaty wśród kobiet, a nawet, — o zgrozo, stawia się publicznie kwestję nadmiernej ilości ludzi wyżej wykształconych. Przyczynę tego widzi autor w rozpowszechnionem ogólnie mniemaniu, że kobieta nasza zawsze znajdowała się w stanie prawnej i ekonomicznej zależności, a bywała jednakże ząną matką i dzielną obywatelką kraju. Szymański powołuje się na dawną swoją pracę *O prawach kobiet*, gdzie wbrew utartym u nas mniemaniom o odwiecznej zależności kobiet w Polsce, dowiódł na podstawie Statutów w Wiślickich i współczesnych aktów grodzkich i ziemskich, że kobieta w XIV. i XV. w. miała u nas niezależność ekonomiczną i niezawisłość prawną. Dopiero wiek XVII. i XVIII. pod wpływem prawa kanonicznego i rzymskiego, pozbawia kobietę praw dawniejszych i wolna niegdyś Polka podzieliła los swych siostrzyc Zachodu. Tylko, gdy dla tamtych świata jutrznia lepszej doli, u nas wciąż rozlegają się złowieszcze krzyki: za wiele światła, za wiele. Jak zawsze, tak i tu, szuka środków zaradzenia złemu. Chociaż postulaty jego są dziś spełnione, niemniej praca jego, w tym kierunku podjęta,

pozostanie pomnikiem jego obywatelskich, ogólnoludzkich poglądów, przerastających poziom epoki, w której żyje.

Przystępując do wydawnictwa *Reformy*, zaczął Szymański gromadzić w Krakowie bibliotekę pedagogiczną polską. Broszury oraz druki ulotne, programy i sprawozdania szkolne, wreszcie książki z 18-go i początku 19-go stulecia, a także prace emigracyjne, nabywane były w Krakowie, Warszawie, we Lwowie i Poznaniu, wobec tego biblioteka nie posiadała charakteru dzielnicowego, ale obejmowała wszystkie trzy zabory. Szymański nosił się z zamiarem stworzenia z tej biblioteki zaczątku wielkiej biblioteki pedagogicznej polskiej, na wzór tego rodzaju niemieckiej biblioteki centralnej w Lipsku.¹⁾

Krótki zarys działalności Szymańskiego w dziedzinie wychowania nie może dać dokładnej charakterystyki jego postaci, ani objąć całokształtu jego twórczości.

Mojem zadaniem było dzisiaj, w 80-tą rocznicę jego urodzin,²⁾ wspomnieć zasługi Szymańskiego. Wartość i znaczenie jego polega na ekspansji jego myśli, na przedziwnem wyczuwaniu zbiorowej duszy narodu i to go stawia w rzędzie najlepszych duchów polskich. Należał do tych, którzy, jak mówi o nim prof. Zarzecki, bez pomocy niczyjej, samotni niemal szli, wierząc w wielką gwiazdę genjusza i w wolę mocy niezłomną swojego narodu.

W ciężkich warunkach życia pracować mu wypadło, siedł jednak przez życie, pracując niezmordowanie nad wyrabianiem i wyzwaniem myślącego człowieka, przemawiając zawsze do tych strun duszy ludzkiej, które są czyste i wielkie. Dlatego też można do niego zastosować jego własne słowa, wypowiedziane z powodu jubileuszu Świętochowskiego: „I oto w chwili, gdy już wydawać się mogło, że w ziemi, która kiedyś przyjmowała tak żywy udział w umysłowym odrodzeniu ludzkości, zaczyna ostatecznie obumierać wszelaka myśl niezależna, wśród głębokiej ciszy mogilnej rozległ się okrzyk donośny: „Niech żyje myśl“, a w okrzyku tym Twój głos górował ponad inne. Od tego czasu nie połowicznie, ale niepodzielnie, oddałeś siebie wielkiej służbie publicznej“.

Dr LEON LANGHOLZ.

Charakterologia w życiu szkolnem.

(Dokończenie).

a) Lekcja. Czyż podczas lekcji szkolnej mało ma się sposobności do wyzyskania swej wiedzy charakterologicznej i typologicznej — i nie tylko do wyzyskania, ale do jej

¹⁾ Biblioteka liczy około 7000 numerów i jest obecnie w posiadaniu syna Adama p. Jana Szymańskiego w Warszawie.

²⁾ Adam Szymański urodził się 18. lipca 1852 r. w Hruszniewie na Podlasiu, umarł dnia 6. kwietnia 1916 r. w Moskwie.

powiększania. Charakterologia naukowa dostarcza tylko ram, życie i obserwacja wciela w te ramy treść swoistą, bogatą. Przecież nauczyciel może bez eksperymentu, przy pomocy jedynie bacznej obserwacji odróżnić spośród uczniów słuchowców od wzrokowców, może za Dilthey'em⁴⁷⁾ określać typy t. zw. zmysłowe lub kontemplatywne lub wreszcie typy, w których życiu przeważa czynnik woli, za Ribotem,⁴⁸⁾ może poznać podczas wolnej dyskusji subiektywistów i obiektywistów — a więc takich, którzy treść percypowaną przerabiają według zdania osobistego i takich, którzy dostosowują się psychicznie do treści percypowanej, szukając w niej elementów pozaosobistych. A typy, które określił Jung,⁴⁹⁾ czyżby i one nie mogły znaleźć uwzględnienia w czasie lekcji szkolnych. W odpowiedziach uczniów dopatrzeć się można tego, czy oni np. w myśl podziału Schneidera⁵⁰⁾ mówią z rozważą, ze świadomością, że tę wiedzę rzetelnie posiadli, czy też pod wpływem nagłego uświadomienia sobie pewnych prawd wypowiadają swe sądy nagle i bez uprzedniej refleksji, przyczem należy uwzględnić to, że według Schneidera rozważne mówienie i wypowiadanie się z powodu nagłego przypływu energii — to dwa bieguny, między którymi znajduje się wiele zjawisk pośrednich. Specyficzne cechy będą znamionowały odpowiedź emocjonalisty i racjonalisty. Uczuciowość, żywość i subiektywność, a ponad tem stanowczość — oto mniej więcej atmosfera psychiczna odpowiedzi emocjonalisty, sceptycyzm, rozważa, powolność i świadomość, że możnaby jeszcze dalsze wnioski wysnuwać na tle omawianego problemu — takie przejawy będą towarzyszyły odpowiedzi racjonalisty. Emocjonalistę pasjonować będzie poezja, zawiłkane zadanie matematyczne, arcyciekawe zjawisko przyrody, racjonalista będzie się przeważnie opierał na książce, będzie mimo sceptycyzmu „iurare in verba magistri“, będzie przecież praktyczny w zdobywaniu stopni szkolnych. T. zw. uczeń specjalista w szkole średniej odpowiada emocjonalście — typowy celujący uczeń — „kujon“ — racjonalistcie.

b) Ocena. Ocena wiedzy ucznia przez nauczyciela jest zwykle doskonałym wychowawcą. Uczeń t. zw. pokrzywdzony albo oceniony niesprawiedliwie traci zaufanie do swych nauczycieli, a z tem zwykle idzie w parze utrata poczucia powagi wobec przedmiotu i nauki wogóle. Z tem łączy się także kwestja następująca — oto zdarza się b. często, że uczeń uzdolniony wybitnie w obrębie jednego przedmiotu, niedopisuje w obrębie drugiego. Formalistyka szkolna pozostaje zwykle na stanowisku, że szkoła nie kształci geniuszów-specjalistów i że uczeń musi odpowiadać wszystkim warunkom

⁴⁷⁾ o. c. — ⁴⁸⁾ o. c. — ⁴⁹⁾ o. c. — ⁵⁰⁾ o. c. — ⁵¹⁾ Schiller: „Über naive und sentimentale Dichtung“, w pismach prozą — w zbiorowych wydaniach pism.

wymagany przez program. Nie wdając się jednak w dyskusję, która toczy się zresztą od lat przy każdej sposobności, rozpatrzyć należy, czyby przy pomocy charakterologii i typologii nie udało się ocenę uzupełnić i ewentualnie ją skorygować, czyby, oceniając ucznia nie tylko z punktu widzenia jego wiedzy, ale też jego stosunku do każdego przedmiotu z osobna nie można było usprawiedliwić na podstawie danych charakterologicznych niedomagań w jednym przedmiocie wybitną pracą skuteczną w obrębie przedmiotu drugiego. Ministerstwo Oświaty poleciło dyrekcjom szkół prowadzić od r. szk. 1930 — 1931 karty ocen wraz z uwagami i opinią nauczyciela danego przedmiotu o pojedynczym uczniu. Te karty mają już swoją historję. W pierwszej fazie swego istnienia zawierały one specjalną rubrykę — charakter i temperament ucznia, którą wypełniał wychowawca w porozumieniu z komisją klasową, w drugiej fazie zamieniono ową rubrykę na uwagi wychowawcy. Owa przemiana jest słuszną, gdyż wobec dzisiejszego stanu charakterologii, wobec rozbieżności jej metod nie można by wyrazić i jasno i co ważniejsze całkiem ściśle określić charakteru ucznia, a nawet jego temperamentu, — a gdyby nawet udało się osiągnąć jakieś terminy i określenia charakterologiczne, byłyby to tylko etykiety bez wyrazistego i celowego znaczenia. Opinia natomiast nauczyciela pojedynczego przedmiotu o uczniu — opinia o stosunku ucznia do przedmiotu może ocenę bogato uzupełnić i uczynić ją bardziej ścisłą pod warunkiem, że opinia musi być uczciwa i oparta na faktach, które wartoby w opinii przytoczyć. Wówczas charakterologia będzie stanowiła wyraźną pomoc przy powstawaniu i formułowaniu opinii. Dydaktyka każdego przedmiotu nauczanego w szkole podaje charakterystykę tego przedmiotu, określa przyczyny, dlaczego się tego przedmiotu naucza, wskazuje na metodę nauczania. Postawa ucznia wobec pojedynczego przedmiotu już może posłużyć do charakterystyki ucznia, bo jest ta postawa ustosunkowaniem się wobec dobra kulturalnego, a na tle tej postawy poeta niemiecki Schiller rozróżnił przecież sentymentalnych i naiwnych,⁵¹⁾ Müller-Freienfels⁵²⁾ kontemplatywnych i wczuwających się, a Spranger⁵³⁾ zbudował koncepcję słynnych swych sześciu typów. Z porównania różnych postaw wobec różnych przedmiotów można już coś powiedzieć o osobowości ucznia, a potem można owe ogólne zarysy osobowości ponownie określić bardziej szczegółowo na tle stosunku wobec danego przedmiotu. Otóż wracając do kwestji oceny szkolnej specjalistów i wybitnie uzdolnionych w jednym kierunku, a zaniedbujących się w innych przedmiotach można na tle tak pojętej opinii i jej rozbudowania usprawiedliwić niedomagania wybijającego się

⁵¹⁾ Patrz str. 310.

⁵²⁾ o. c. — ⁵³⁾ o. c.

w jednym przedmiocie ucznia i załagodzić wobec niego dynamikę wymagań szkolnych, dotyczących innych przedmiotów. Jeżeli w sumie opinii zarys osobowości wypadnie tak, iż można będzie powiedzieć o osobowości jednolitej, o pewnych stałych tendencjach rozwojowych, jeżeli okaże się, że osobowość owa daje gwarancję dalszego rozwoju, przynajmniej w jednym kierunku, już to będzie mogło usprawiedliwić mankamenty jej wiedzy i sprawności w innych przedmiotach. Ponadto każda opinia nauczycieli i opinia ogólna nie ma posiadać charakteru karty indywidualnej, tylko ma wyłącznie dotyczyć charakteru ucznia i tego, co doń należy.

A teraz jeszcze jedna ważna sprawa: Wrażliwość dorastającego chłopca lub dziewczyny wobec nieodpowiedniości oceny może spowodować rozmaite skoki nerwowe; może być pobudką perseweracji nerwicowych i ślady może zostawić po sobie znamienne i szkodliwe. Jedynie uwzględnienie ścisłe postawy ucznia wobec przedmiotu, jedynie wyjaśnienie sobie ustosunkowania się ucznia wobec materiału lekcyjnego może uchronić od przykrości. Jakże uporczywe i trapiące wydaje się naleganie ucznia o treści następującej: „Ach, z tego przedmiotu słusznie otrzymałem notę niedostateczną, ale z owego naprawdę niesprawiedliwie“. Ocena całości pracy ucznia, ocena jego tendencji intelektualnych i jego szczerych, a owocnych zamiarów musi być aktualna, a nie biurkowe i biurowe domaganie się odpowiedzi i stawianie stopni niedostatecznych, jeśli się jej nie otrzyma.

c) Inne tereny. Pełno możliwości do zużytkowania wiedzy charakterologicznej i tem samem do jej powiększania mieści się w życiu szkolnem pozaklasowem, w pracy samorządu i w ogólnem zachowaniu się uczniów na terenie szkoły. Samorząd i ogólne zebrania uczniów zrzeszonych w samorząd — oto doskonałe pole do obserwacji charakterologicznych. Uczeń przebywający na zebraniu, niekontrolowany przez nikogo, pozostający w gronie kolegów zdradza się, odkrywa się w pełni. Klasa jest przecież niejednokrotnie takim terenem, na którym rozmaite okoliczności jak karność szkolna, nauka, lekcja, obawa przed ujemną oceną i przed autorytetem nauczyciela są przyczyną tego, że uczeń wdziewa maskę; zczasem maska ta może pozostać jego drugą naturą. Ale na tle swobody samorządowej może bystry obserwator przydzielić uczniów do kategorii ludzi społecznych lub aspołecznych, lub wreszcie antyspołecznych, może uzupełnić swe uwagi dotyczące skłonności ekstra- czy introwertywnych jednostki badanej, może w myśl teorii Sprangera określić punkt widzenia jednostki na rzeczywistość jako ekonomiczny, władczy, socjalny, może uzyskać podstawy dla znajomości stopnia egoizmu lub altruizmu uczniów. Zresztą członkowie uczniowskiego samorządu posiadają tak różne funkcje, że na tle tych czynności wyłania się człowiek ukryty pod maską

ucznia w klasie. Sądy koleżeńskie, to tak że dziedziną oddzielną, w której urobić sobie można opinię charakterologiczną o uczniu, o jego ustosunkowaniu się wobec sankcji natury społecznej i prawnej, o jego poczuciu sprawiedliwości, o jego stosunku do winy i kary, o tchórzostwie lub odwadze cywilnej i t. p.

A ogólne zachowanie się uczniów jako społeczności klasowej; — przecież jednostki uczniowskie tworzące zespół modyfikują się jako kontrolowana przez nauczyciela klasa. Ale tam, gdzie nie ma klasy, ani urzędowego nadzoru, postępowanie tej społeczności może być uzależnione nie tylko od osobistej woli jednostek wybitnych, ale też od woli zbiorowej. I właśnie przekształcenie czynności osobistej i osobistego postępowania w myśl postulatów społeczności, zdolność szybkiego i całkowitego podporządkowania się woli zbiorowej może być wyraźną cechą charakterologiczną.

Oczywista, że przy diagnozie charakterologicznej nie należy pominąć charakterologicznej etiologii — czyli przyczyn, które tkwią u podstawy każdego charakteru. Nauka charakterologii zapatruje się na genezę charakteru osobniczego natywistycznie lub genetystycznie. Cechy charakteru mogą być nabyte albo wrodzone. W związku z tem wskazane jest dla etiologii charakterologicznej zaznajomienie się z atmosferą pozaszkolną ucznia. Jeżeli naprawdę charakter tworzy się lub się normalizuje w latach dojrzewania, to bezwzględnie musi się zwrócić uwagę na to, ile rozmaitych wpływów może przekształcić albo zniekształcić pierwotne tendencje rozwojowe charakteru. Informacje w zakresie stosunków rodzinnych, mieszkaniowych, towarzyskich — towarzystwa i otoczenia rodziny i towarzystwa i otoczenia stałego wychowanków są koniecznością przy postawieniu diagnozy charakterologicznej. Wybitne znaczenie ma też stosunek chłopca lub dziewczyny do zagadnień seksualnych, bo one istotnie w wielkiej mierze urabiają psychikę młodzieńczą wraz z całymi grupami kompleksów, które istnieją u osobnika od najwcześniejszej młodości, a które dla nauki i psychoterapii odkrył Freud. Nie zawahał się przeto Allers w artykule: „Charakter als Ausdruck“⁵⁴⁾ twierdzić, że istnieje wpływ kompleksów podświadomych na tworzenie się charakteru; wpływ taki uwzględnia się w uzewnętrznianiu się charakteru. Uwzględniając teorię psychanalizy i psychologii indywidualnej na ich tle, zbudował systemat charakterologii jako wyrazu kompleksów utajonych. Znamienne jest też, że Adler ustanowił specjalny typ charakterologiczny — t. zw. charakter nerwowy — albo neurotyczny „der nervöse Charakter“⁵⁵⁾ który dręczony

⁵⁴⁾ Allers: „Charakter als Ausdruck“. Jahrbuch d. Charakterologie. T. I. 1924.

⁵⁵⁾ Adler: „Über den nervösen Charakter“. Monachjum 1928.

kompleksami małowartościowości choruje i zniekształca swój plan życia, niwecząc przytem styl swej drogi przez życie. Np. typ tchórza jest wedł. Allersa⁵⁶⁾ w myśl teorii psychanalizy objawem przekształconej libido, dla psychologii indywidualnej jest rezultatem walki z nabytem w ciągu życia poczuciem małowartościowości.

Diagnozę charakterologiczną przy pomocy testów usiłuje też ustalić Henning;⁵⁷⁾ przy pomocy specjalnych aparatów pragnie on zbadać stosunek osoby do osoby, bo taki stosunek jest według niego najlepszą ilustracją osobniczego charakteru; obok aparatów poleca wykonywanie szeregu zadań, w których miałyby b. wyraźnie ujawnić się stosunek osób względem siebie. Rozwiązanie testów poprzedzone być powinno w myśl założeń Henninga informacjami nauczyciela, lekarza, rodziców i otoczenia jednostki badanej; można też korzystać w celach informacyjnych, ze świadectw szkolnych lub świadectw pracy zawodowej. Testy Henninga nie mają pretensji do ustalania typów charakteru. Chodzi mu tylko o to, aby dowiedzieć się, czy i w jakim stopniu osobnik badany jest uczciwy, stały w postępowaniu, bezczelny, czy posiada inicjatywę, odwagę cywilną, czy jest sugestywny, czy skłonny do wybijania się, przewodnictwa etc.⁵⁸⁾

W związku z analizą cech charakterologicznych zaznaczyć należy, że charakterem dla nas jest harmonja struktur psychicznych, harmonja w znaczeniu psychologicznem, a więc korelacja struktur. Strukturą będzie cała sieć przedstawień, aktów woli, doznań psychicznych, wylaniających się na tle przeżywania jakiegoś jednostkowego uczucia wyższego, patriotyzmu, miłości ideału, doznania estetycznego etc., przyczem przeżycie takie uzależnione będzie od specyficzności dyspozycji psychicznych przeżywającego, a więc od jego wyobraźni, pamięci etc. W psychice jednostki takich struktur jest b. wiele, od ich odpowiedniego układu zależy mniejsza lub większa jednolitość osobowości. Dla celów analizy będziemy te struktury odróżniali i nazywali, w duszy osobowości są one ze sobą splątane i są jedną jak rzeźba lub dzieło literackie, ale praktyka wymaga od nas, abyśmy z pośród masy przeżyć jednostki wybierali najistotniejsze i uczynili owe struktury całościami izolowanemi.

Całościami izolowanemi uczynimy: a) strukturę etyki indywidualnej, a więc przeżycia psychiczne gromadzące się dookoła t. zw. uczuć etycznych, dookoła

⁵⁶⁾ Allers: „Charakter als Ausdruck“, cyt. popr.

⁵⁷⁾ Henning: „Ziele und Möglichkeiten der experimentellen Charakterprüfung“ Jahrbuch d. Charakterol. T. VI. i Henning: „Charaktertests.“ Industr. Psychotechnik 1927.

⁵⁸⁾ Por. Langholz: „Testy charakterologiczne Henninga“. Chowania 1932.

osobistego poczucia dobra i zła. Opinia będzie więc dotyczyła tego, czy uczeń jest wrażliwy na pewne niezgodności z własnym sumieniem, czy jest szczery, skryty, czy posiada odwagę cywilną, czy skłania się do hipokryzji, czy jest egoistą, czy altruistą, a więc, czy dąży do celów własnych kosztem drugih, czy sam własnymi siłami walczy o osobiste walery i t. d.

b) strukturę socjalną — a więc grupę przeżyć narastających na tle przeżywania uczuć społecznych. Uwagę zwrócimy wówczas na to, o ile uczeń jest wrażliwy na krzywdy drugih i o ile ta wrażliwość jest bezrefleksyjna czy refleksyjna, w jakim stopniu on jest obojętny na krzywdę bliźnich. Egocentryzm i egotyzm, altrocentryzm, stanowisko aspołeczne lub antispołeczne, skłonność do przewodnictwa i unikanie wyróżnień i cała gama stosunków społecznych będzie przedmiotem obserwacji.

c) strukturę estetyczno-religijną. Uwzględnić należy reakcję ucznia na zjawiska natury estetycznej, jego wrażliwość na dziedziny naukowe, jego ustosunkowanie się wobec rozbieżności między teorią i praktyką, jego przekonania t. zw. religijne, jego wiarę w pierwiastki boskie, jego ufnosć, optymizm etc.

d) strukturę woluntarną i taką, którąbym nazwał praktycystyczną. A więc obchodzić będzie obserwatora zdolność do wysilania woli, trwałość powziętych zamiarów, czasowy okres od powzięcia zamiaru do jego wykonania, wykonywanie czynności i jakość pracy, pedantyzm lub pobieżność, rzutkość, ruchliwość, zadowalanie się mniej lub więcej trwałymi wynikami pracy własnej, dążenie do rezultatów trwałych i t. d.

Jeżeli te struktury tak tutaj przedstawione b. ogólnie będą tylko ramami, w które się wcieli treść psychiczną rzeczywistości indywidualności badanej, to wówczas będzie można przynajmniej zbliżyć się do cech charakteru wychowanka, bo istotna dla charakteru jest przecież jego potencjalność. Charakter objawia się w czynach, ale pojedyncze przejawy charakteru nie pozwalają na określenie całości charakteru; czasami cechy pojedyncze charakteru mogą oznaczać w zespole, w całym człowieku, coś zupełnie odmiennego, aniżeli jako cechy izolowane.

C) Porządek szkolny w świetle i na tle charakterologii.

Nie należy pojęcia porządku szkolnego zamieniać z pojęciem psychologii grupy klasowej albo psychologii klasy, którą się zajmowano b. szczegółowo; rozpatrywano stopniowe organizowanie się grup, wrastanie w porządek szkolny i wylanianie się zwartej, znajdującej się w podobnym wieku i na podobnym poziomie umysłowym zbiorowości uczniów stanowiącej klasę. W zbiorowości tej budziła się powoli świadomość t. zw. zbior-

rowa, wytwarzały się warunki socjalne i t. d.⁵⁰. Chodzi mi o to, że szkielec i schemat porządku ogólno-szkolnego, który nawet w bardzo swoistych szkołach pozostaje taki sam, należałoby wypełnić życiem i nadać mu cechy specyficzne, zharmonizowane z psychiką nauczycieli i uczniów. Normalizowanie porządku w klasie lub w szkole nie jest tylko funkcją ściśle organizacyjną, ale jest też przeżyciem psychicznym. Porządek w klasie lub nawet w szkole nastaje z początkiem roku stopniowo, jest to porządek, któryby można nazwać nawykowym. Dziecko powoli tylko przyzwyczaja się do rygoru szkolnego; do rygoru — tak się utarło to wyrażenie „rygor“ a możnaby je zastąpić słowem „życie“. Szkoła i jej porządek były dawniej podobne do maszyny zresztą zgodnie z poglądami psychologicznymi o mechanicznym nauczaniu i wychowaniu. Powstawały wówczas w duszy dzieci urazy psychiczne — traumata, uzyskujące początkowo wyraz w płaczu, w unikaniu szkoły, a potem w dręczących snach o szkole, nauczycielach, egzaminach, lekcjach. Owe sny perseweracyjne trwały potem do późnej starości i pojawiały się zwykle przy innym, a niezależnym od szkoły wstrząsie psychicznym w późniejszym wieku. Każdy zresztą miewa takie sny o szkole, z którymi łączą się zwykle uczucia nieprzyjemne. Także nauczyciele cierpią naogół pod wpływem tych snów — zwłaszcza młodzi kandydaci na nauczycieli, którzy w zakładach kształcenia nauczycieli miewali lekcje praktyczne i stykali się dla celów zawodowych ze szkołą. Kandydat taki śnił, że spóźnia się do szkoły, że inspektor asystujący przy lekcji nie jest zadowolony z pracy kandydata, że dzieci zupełnie nie reagują na słowa nauczyciela etc. Charakterologiczna znajomość grup nieorganizowanych — bo i one mają specyficzne cechy charakterologiczne, jak sprawniejsza, ale mniej celowa reakcja masy, jak zapal bez treści, jak obawa bez przyczyn, jak dalej niezdolność do porozumienia się i wzajemna nieufność — otóż znajomość ta i ścisła początkowa obserwacja charakterologiczna jednostek w klasie ze strony nauczycieli starszych może w wybitnej mierze ułatwić przeprowadzenie porządku. Zakładanie samorządu w klasach wstępnych nie może odbyć się zaraz po nastaniu roku szkolnego, kółka naukowe nie mogą być wprowadzone w określonej dacie od dnia rozpoczęcia nauki. Jeżeli szkoła stanowi naprawdę specyficzny odcinek życia, to celowość pracy osiągnie się po umorowaniu się spontanicznym gromady szkolnej, po wewnętrznym uspokojeniu się — że się tak wyrażę — nauczycieli i uczniów.

⁵⁰) Por. Znaniecki: „Socjologia wychowania“, T. I-szy i II-gi. Warszawa 1928 i 1930; Nawrocki: „Uczeń i klasa“. Warszawa 1923 i b. jasno napisany rozdział p. t. „Psychologia klasy jako grupy społecznej“ w książce Rowida: p. t. „Psychologia Pedagogiczna“. Kraków 1930. Wyd. II., str. 343.

Dodam jeszcze kilka uwag. Młodzież — a zwłaszcza młodzież dorastająca, doskonale orientuje się dzięki wybitnej intuicji osobistej w trwałości poczynañ nauczyciela i na te poczynania odpowiednio reaguje. Klasa zachowująca się na początku wzorowo, nastraszona przeogromnym wybuchem autorytetu nauczyciela, spełniająca wszystkie jego postulaty, reagująca żywo na każde jego powiedzenie może przy końcu roku nie zwracać na nauczyciela uwagi, jego zarządzenia mogą wydawać się śmieszne, a jego polecenia będą najczęściej niewykonalne. Jest błędem diagnozy charakterologicznej podanej przez nauczyciela, że nie zauważył on maski we wszystkich, albo w większości poczynañ uczniowskich, że nie uwzględnił on tego faktu np., iż powolne wyłamywanie się jednostek z pod rygoru szkolnego jest hasłem do ogólnej albo częściowej dezorganizacji. Grupy organizujące się reagują sprawniej i szybciej niż grupy dawno zorganizowane, zwłaszcza jeśli podstawą organizacyjną jest wyraźne przeżycie uczuciowo zabarwione; wówczas energia grupy jest świeża i nie wciągnięta w kierat organizacyjnej biurokracji. Grupa organizująca się pragnie przez pierwsze wystąpienie mniej lub więcej świadomie wykazać swą energję, sprawność i celowość. T. zw. energia i surowość nauczyciela jest tylko dowodem jego nieznamości psychiki grupowej, a nie jego właściwą siłą. Umiejętnie postawiona diagnoza dotycząca grupy klasowej na tle psychologii może uchronić od nieprzyjemnych i szkodliwych dla wychowawstwa przypadków. Należałoby po zbadaniu charakterologicznem jednostek na podstawie obserwacji i nauki o charakterze przejść do badania tych jednostek w grupach, aby móc uzyskać dane dotyczące postawy psychicznej zbiorowości w klasie i w szkole.

Recenzje.

Nasza Walka o Szkołę Polską 1901 — 1917. Opracowania, wspomnienia, dokumenty zebrała Komisja Historyczna pod przewodnictwem Prof. Dra Bogdana Nawroczyńskiego. Tom. I. Nakładem Komitetu obchodu 25-lecia walki o szkołę polską. 1932, str. XII + 487 + XX tablic.

Postulat zbadania niedawno minionej pracy szkolnej i oświatowej na przełomie XIX i XX wieku nawracał ustawicznie we wszystkich rozprawach poświęconych zobrazowaniu stanu badań i postulatów w zakresie historii wychowania. Najsilniej akcentował ten postulat prof. Stanisław Lempiecki,¹⁾

¹⁾ Dzieje szkolnictwa i wychowania w Polsce. (Stan badań i postulaty). Referat IV Zjazdu historyków polskich w Poznaniu. 1925.

Potrzeby historii oświaty, szkolnictwa i wychowania w Polsce. X tom „Nauki Polskiej“. 1929.

uwydatniał znaczenie tego problemu piszący te słowa.²⁾ Najdobitniej wyraził się ten postulat w wezwaniu prof. Stanisława Lempickiego: „Przynajmniej o syntezy tymczasowe, o zarysy całości i o opracowanie kwestyj najbliższych nam latami — postarać się należy możliwie szybko. Dopóki żywa jest tradycja tych czasów, dopóki żyją i mogą opowiadać ci, co pamiętają dalsze i bliższe dzieje szkoły zaborczej i naszych walk o oświatę własną, dopóki nie zatraci się niejedno cenne źródło żywe czy dokumentalne... Niechby to było nawet za świeże, subiektywne, zabarwione tendencją, niedoskonałe ze stanowiska nauki, byle było... Czas sprostuje kiedyś omyłki, skrupulatniejsze badana usuną nalot ludzkiej stronniczości. Praca nasza nad szkolnictwem i edukacją polską XIX i XX wieku rozpocząć się powinna na szeroką miarę czempredziej“. („Potrzeby...“ str. 641).

Niestety wezwanie to rzucone przez prof. Stanisława Lempickiego w roku 1929 mały stosunkowo wywołało odgłos: przybyło wprawdzie trochę wspomnień, tu i ówdzie zjawił się drobny jakiś zarys historii jednej szkoły, wszystkie to jednak poczynania nie miały charakteru pracy podejmowanej systematycznie, zorganizowanej, celowej. Do tego typu pracy zbliżał się już potroszę tom wydany w roku 1930 p. t. „Walka o Szkołę Polską. W 25-lecie strajku szkolnego“ pod redakcją S. Drzewieckiego, Z. Nowickiego i T. Wojeńskiego. Tom ten dał trochę materiału archiwalnego (nieco nieraz surowego), garść wspomnień (najciekawsze p. Heleny Orszy-Radlińskiej, Z. Nowickiego) i zestawienie miejscami może zbyt sumaryczne procesu rusyfikacji szkoły polskiej po powstaniu styczniowym w rozprawie Dra A. Próchnika. Wydawnictwo to, będąc zresztą wyrazem postawy jednego tylko odłamu społeczeństwa polskiego w chwili wybuchu strajku szkolnego — odłamu postępowego — dawało też w następstwie obraz tylko fragmentaryczny i niepełny usiłowań oświatowych i szkolnych owej doby. Było ono już jednak wyraźną zapowiedzią, że 25-lecie strajku szkolnego musi zaktualizować podjęcie systematycznej pracy nad historią tego okresu.

Próbie objęcia systematycznego, pełnego, wszechstronnego wysiłku tej ery przedstawia wydawnictwo komitetu obchodu 25-lecia walki o szkołę polską p. t. „Nasza Walka o Szkołę Polską. 1901 — 1917“. W podjęciu inicjatywy w tym kierunku dużą rolę odegrał niedawno zmarły Minister W. R. i O. P. Dr Sławomir Czerwiński. Na czele Komisji Historycznej powołanej przez komitet do opracowania wydawnictwa stanął prof. Bogdan Nawroczyński. Wybór szczęśliwy, gdyż zapewniał z jednej strony dziełu wniesienie momentu bezpośredniości, jaką dawał redaktor — wybitny współuczestnik i współtwórca wypadków na terenie b. zaboru rosyjskiego, z drugiej gwaran-

²⁾ Niewyzyskana rola historii wychowania we współczesnem szkolnictwie polskiem. „Chowanna“ 1931, zeszyt I, str. 10.

tował wysoki stopień obiektywizmu naukowego, umiaru, spokoju, braku wszelkiego doktrynerstwa w ocenie wypadków, — cech znamionujących całość działalności naukowej autora „Zasad nauczania“. Dziełu nadano odrazu rozmach szerszy: zdając sobie doskonale sprawę z doniosłości skutków strajku szkolnego w życiu społeczno-politycznym Polski XX wieku, wydawnictwo usiłuje objąć całość zagadnień związanych ze strajkiem szkolnym 1905 roku, nie zacieśnia się ani do jednej tylko dzielnicy, ani jednego jakiegoś odłamu, przeciwnie, usiłuje wszystkie traktować możliwie równomiernie i wszechstronnie. Tom I. obejmuje wypadki w b. zaborze pruskim, protest przeciwko nauczaniu religii po rosyjsku w 1902 r. na Podlasiu i Polesiu, oraz akcję młodzieży w b. Kongresówce od 1905 do 1914 r. Tom II. ma przynieść obraz starszego społeczeństwa, organizacyj nauczycielskich, tajnego nauczania w b. Kongresówce, oraz wysiłki b. zaboru austriackiego. Komisja Historyczna „nie zaniedbując poszukiwań archiwalnych, główną uwagę zwróciła na zgromadzenie opracowań i wspomnień, pochodzących od najczynniejszych uczestników wypadków“, przyzem „autorom wspomnień, przedstawicielom organizacji, które brały udział w walce, pozostawiono swobodę oświetlania zdarzeń z własnego punktu widzenia“. (str. VII).

Takie ujęcie zagadnienia sprawiło, że dzieło pokazało strajk szkolny 1905 roku na tle całości wysiłków szkolnych społeczeństwa, zaś przez uwzględnienie wszystkich trzech zaborów uwydatniła się nader wyraziście rola czynnika zespalającego prace w tych trzech ośrodkach — rola tajnych organizacji samokształceniowych i politycznych młodzieży. Przez dopuszczenie zaś do głosu przedstawicieli różnych odłamów ideowych, dzieło pokazuje jasno zasięg, rozmiary i jakość wpływów organizacji polityczno-społecznych na szkołę i młodzież.

By dać przybliżone bodaj wyobrażenie o bogactwie zagadnień poruszonych w dziele, przytoczę w krótkości spis ważniejszych opracowań: słowo wstępne skreślił prof. B. Nawroczyński, walkę zaboru pruskiego i jej echa omawiają dwie rozprawy Zygmunta Moczyńskiego i Wacława Łapińskiego, — pierwszy etap walki b. zaboru rosyjskiego w 1902 r. o język polski w nauczaniu religii na Podlasiu i Polesiu odtwarza rozprawa W. Łapińskiego i wspomnienia Witolda Staniszkisa, Czesława Jankowskiego, Rajmunda Zawadzkiego, Franciszka Czubalskiego oraz kilka dokumentów. Właściwa rewolucja szkolna w Królestwie Kongresowem (1905—1915) zajmuje w tomie I. główny trzon: tło historyczno-polityczne roku 1905 szkicuje Bolesław Lutomski, poczem w dwóch wielkich działach skreślono rolę młodzieży i przebieg wypadków w poszczególnych szkołach. Organizacje młodzieży rozpadały się na tajne i półjawne. Grupę pierwszą omawiają: Stanisław Dobrowolski — Związek Młodzieży Polskiej (Zet 1886—1906), Stefan Szweadowski — Związek Młodzieży Polskiej (O. M. N. 1906—1915), Mieczysław Bujalski — Kilińczycy w walce o szkołę polską,

Adam Śtebelski — Zarzewie (1909—1915), Stefan Grostern — Związek Młodzieży Socjalistycznej (1902—1906), Henryk Kąkolewski — Młodzież postępowo-niepodległościowa (1909—1914), Stefan Starzyński kreśli rolę polskiej młodzieży akademickiej w Warszawie wobec bojkotu szkolnego w latach 1906—1914. Organizacje półjawne są przedmiotem rozpraw prof. Bogdana Nawroczyńskiego — Poimoc Bratnia (1889—1905), Tadeusza Tomaszewskiego — Spójnia (1899—1905), Przemysław Podgórskiego — Zjednoczenie Studentów Politechniki Warszawskiej (1898—1906), Tadeusza Dybczyńskiego — Koło Delegatów i Centralizacja młodzieży szkół średnich, Zygmunt Rothauba — Koło Delegatów (1905). Z kolei 15 autorów kreśli w sposób barwny i plastyczny opis wybuchu i przebiegu strajku szkolnego w Warszawie (z tych plastyką przedstawienia celuje rozprawa Dra Kazimierza Konarskiego), zaś 19 dalszych autorów uzupełnia ten obraz relacjami o wypadkach na prowincji (tu znów na czoło wysuwają się wspomnienia Dra Tadeusza Kupczyńskiego o strajku szkolnym w Piotrkowie, odtwarzające dobrze nie tylko sam wybuch strajku, ale także atmosferę życia młodzieży i jej rolę w ośrodku prowincjonalnym).

Sama już ilość autorów wskazuje na ogrom pracy włożonej przez redaktora wydawnictwa, ileż bowiem starań trzeba było niezawodnie włożyć w zmobilizowanie tylu uczestników i przygotowanie takiego olbrzymiego materiału. Pochodząc z ręki bezpośrednich współtwórców i uczestników ruchu, materiał ten przedstawia się niezmiernie żywo, barwnie i plastycznie. To samo zagadnienie zyskuje tu oświetlenie z punktu widzenia zwalczających się kierunków ideowych społeczeństwa. Stąd materiał ten nie może uchodzić za ostatni głos nauki w tej sprawie, wręcz przeciwnie, dopiero na jego podstawie nakreśli historyk kiedyś obiektywny zarys historii strajku szkolnego. Dla takiego zarysu materiał tu zgromadzony będzie stanowić pierwszorzędnny, niczem niezastąpiony budulec. Badania dalsze niezawodnie niejednem szczegół zmienią, inaczej oświetlą czy wyjaśnią, potrafią zdobyć się na większy zapewne spokój i chłód w ocenie samego zagadnienia. Ale dla tej przyszłej syntezy materiał ten o tyle jest bezcenny, że daje rzecz, którą z perspektywy trudno, a w wielu wypadkach wprost wogóle niepodobna odtworzyć, — daje mianowicie to wczucie się w atmosferę, to uchwycenie ducha okresu, jego nastrojów i dążeń, jakie jest udziałem ludzi, którzy stoją wobec omawianego problemu nie w roli chłodnych obserwatorów, badaczy, lecz żywych, uczuciowo reagujących współtwórców faktu historycznego. Dzieło omawiane w szeregu rozpraw daje istotny, wnikliwy wgląd w koloryt lokalny czasu, w nastroje psychiczne ludzi.

Kilka twierdzeń przewija się poprzez wszystkie rozprawy niezależnie od oblicza ideowego ich twórców. Wydaje mi się, że uchodzić one mogą za ustalony rezultat badań. Co do samej genezy strajku szkolnego w b. Kongresówce i ruchów szkolnych

w pozostałych zaborach, to obraz zawarty we wspomnieniach zdaje się prowadzić do wniosku, że naczelną rolę odegrał tu konspiracyjny niepodległościowy ruch młodzieży, który przekraczał i niszczył granice państw zaborskich. Akcja szkolna miała charakter przede wszystkim ruchu młodych przy dość daleko posuniętej apatii starszego pokolenia. Między pokoleniem młodem a starym zarysował się typowy konflikt dwóch generacji. Młodzież narzuciła swą wolę pokoleniu starszemu, ale uległa rozbiciu, jakie zarysowywało się wśród generacji dorosłej. Dzieło, dając obraz różniczkowania się politycznego i społecznego zbiorowości polskiej na przełomie XIX i XX wieku, wychodzi mimowoli dość daleko poza granice określone tematem zagadnienia, będąc dziełem z zakresu historii wychowania, jest równocześnie ważkim fragmentem dla historii idei i prądów społecznych, pokazując formy kształtowania się nowoczesnej polskiej ideologii społeczno-politycznej. Sam bowiem proces strajku szkolnego zarysowuje się tu na tle walki ideowej tych dwóch kierunków, które sięgają po władztwo dusz pokolenia Polski XIX i XX wieku — na tle walki socjalizmu z nacjonalizmem. Dwie partje, będące odpowiednikami organizacyjnymi tych dwóch kierunków ideowych — P. P. S. i N. D. zajmują diametralnie przeciwne stanowisko wobec ruchu młodzieży. P. P. S. poprze go, N. D. będzie go zwalczać. Wyjaśnienie najlepsze ideowych różnic między obozem narodowym a postępowym dał w dziele prof. Bogdan Nawroczyński, omawiając różnice ideologiczne „Spójni” i „Pomocy Bratniej”. Proces różniczkowania się sięgnął głębiej: w obozie narodowym dochodzi do rozłamu, odrywa się grupa popierająca strajk, równocześnie zaś obóz postępowy, stojący w kręgu wpływów ideologii socjalistycznej, w różnych swych odcieniach okazuje też pewne wahanien i różnice. „Strajkowicze” najpokaźniej zasiła obóz t. zw. „młodzieży niepodległościowej”. Wychowali się oni w kołach samokształceniowych, karmieni na pożywece zarówno romantyzmu, jak i pozytywizmu, entuzjazmujący się zarówno poezją wieszczów, jak tomami „Poradnika dla Samouków”, socjologią i naukami przyrodniczymi. „Nasza Walka o Szkołę Polską” przynosi dla historii ruchu samokształceniowego młodzieży poważny zasób informacji. Ale nie tylko stanowisko młodzieży zarysowuje się jasno, równie dobrze śledzić możemy konflikt zachodzący wśród starszego społeczeństwa na tle postawy wobec strajku szkolnego. Skala ta zwłaszcza duża jest w stanowisku duchowieństwa: od nieugiętej postawy wobec rządu rosyjskiego, jaką zajmie biskup lubelski Jaczewski, do oportunizmu i uległości arcybiskupa gnieźnieńskiego-poznańskiego Stabilewskiego wobec rządu pruskiego. Ten moment zarysowuje się jednak w dziele niejako na marginesie, główny bowiem zrab książki, to sprawa młodzieży. „Nasza Walka o Szkołę Polską” pokazuje po raz pierwszy w sposób dokumentalnie stwierdzony, olbrzymi zasięg organizacyjny i rozpię-

tość ideową ruchów młodzieży polskiej XIX i XX wieku. I w tem tkwi jej wielka wartość naukowa.

Ale jest jeszcze inna: czysto wychowawcza. Książka ta pokazując rozrastanie i przenikanie wzajemne ruchów młodzieży w trzech zaborach unaocznia proces scalania się ideowego polskiej młodzieży, niwelowania różnic wynikających ze specyficznych warunków życia w poszczególnych zaborach. Z tego względu nadają się niektóre jej części doskonale jako lektura pomocnicza przy nauce historii wychowania w zakładach kształcenia nauczycieli. Z tego punktu widzenia rzecz biorąc, odpowiednie wyzyskanie dzieła przy nauczaniu historii wychowania w zakładach kształcenia nauczycieli może być pierwszorzędnym środkiem ukazania dzisiejszej młodzieży olbrzymiego wysiłku i trudu włożonego w budowę szkoły polskiej, może tę młodzież nauczyć cenić szkołę wolną, której to wartości generacja nowa, w innych całkowicie warunkach wychowana, niekiedy nie docenia w pełni. Niektóre rozprawy dzieła nadają się tem więcej do lektury, że ilustrowane są ciekawymi, pięknie wykonanymi rycinami.

I tu pozwolę sobie nawiasowo zwrócić uwagę na niezmiernie piękną — można rzec — wytworną stronę zewnętrzną wydawnictwa: papier, dobór czcionek, wyrazistość druku, znakomicie wykonane fotografie — wszystko to świadczy o pieczyźnie redakcji, jak niemniej o sumienności i poważnym wysiłku ze strony wydającej się coraz bardziej w wydawnictwach pedagogicznych cieszyńskiej drukarni P. Miłęgii.

Dzieło podkreśla w tytule słowo: „nasza”. Bezwiednie niewątpliwie w tem podkreśleniu niezamierzonom uwypukliła się górująca tendencja pokolenia zapelniającego ławy szkolne w b. zaborze rosyjskim — tendencja uczynienia ze szkoły zaborczej, szkoły „naszej” — polskiej. Śledzenie walki żywiołu polskiego z zapędami rusyfikacyjnymi, pokazane na tle głębokich przemian ideowych, polityczno-społecznych zbiorowości polskiej XX wieku, jest lekturą tak pociągającą i instruktywną, że każdy kto wziął do ręki I tom „Naszej Walki o Szkołę Polską”, ten z tem większem zaciekawieniem i niecierpliwością oczekiwać będzie na II tom wydawnictwa, które niewątpliwie stanowi jedną z najpoważniejszych pozycji wśród literatury naukowej polskiej z zakresu historii wysiłków szkolnych i oświatowych na przełomie XIX i XX wieku.

Jan Hulewicz.

Juljusz Kleiner. „Zarys dziejów literatury polskiej. Tom pierwszy. Od początków piśmiennictwa do końca rządów Stanisława Augusta”. Z 35 ilustracjami i 4 tabelami, str. XIX+208. Lwów, wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, 1932.

W świecie polonistyki w szczególności w świecie dydaktyki języka i literatury polskiej w szkołach średnich książka Kleinera jest niewątpliwie zjawiskiem przełomowem: jest pierwszym nowoczesnym podręcznikiem literatury. Nie znaczy to,

że „Historja literatury niepodległej Polski“ Chrzanowskiego nie spełniała swego zadania wychowawczego. Spełniała, ale w sposób swoisty przede wszystkim w całości swej, nie zaś przystosowana przez Wojciechowskiego do szkół średnich. Dziesięć wydań tej znakomitej książki świadczy wymownie o zapotrzebowaniu wśród publiczności: do dziś jeszcze stanowi ona jedyną pozycję, jeśli idzie o rzeczowe, umiejętne i mądre zebranie, usystematyzowanie i naświetlenie materiału odnoszącego się do faktów literatury polskiej doby przedrozbiorowej. Wszystko to jednak, powtarzam, odnosi się do dzieła Chrzanowskiego w jego wymiarach oryginalnych, nie skróconych, nie przykrojonych, nie dostosowanych przez Wojciechowskiego dla dorastającej, wychowywanej dopiero publiczności, jaką jest młodzież szkolna.

Wojciechowskiego, wybitnego dydaktyka języka polskiego, nęciły zapewne walory wysoce pedagogiczne, których wielką sumą była i jest „Historja literatury niepodległej Polski“ Chrzanowskiego. Usiłował tedy przyswoić ją młodzieży szkolnej, mechanicznie skracając już nie tylko „Wypisy“, ale sam oryginalny tekst Chrzanowskiego. Wyrządził mu tem samym wielką szkodę, gdyż z dzieła, które swą doskonałą kompozycją całości właśnie jako całość oddziaływało na czytelnika, zrobił poprostu podręcznik szkolny starego typu z całym zapasem formuł, definicji, oddalając od wychowanka teren właściwy, teren dzieła literackiego i pisarza w głąb jakiejś kapryśnej, wichrowatej perspektywy.

Takie, pobieżne być może, refleksje nasuwają się przy zestawieniu szczególnie „Wypisów polskich“ Chrzanowskiego i Wojciechowskiego z „Zarysem dziejów literatury polskiej“ Kleinera. Cóż bowiem nowego wnosi do dydaktyki literatury polskiej książka Kleinera?

Nowoczesność podręcznika Kleinera, tak uderzająca czytelnika, polega przede wszystkim na wzorowej wprost kompozycji całości obrazu kultury literackiej polskiej, obrazu, na który mają patrzeć młode, niedoświadczone oczy wychowanka. Jak widać z przedmowy, autor liczył się z tem poważnie, skoro pisze: „Chciałbym, żeby ta książka ułatwiła młodzieży dostęp do nurtu energii, skupionego w dziełach wybitnych, życie się duchowe z Polską i z całą kulturą europejską, zetknięcie się z bogactwem psychicznym jednostek twórczych i z rytmem zbiorowości, spojrzenie na świat przez potęgujące i skupiające szkła utworów znamienitych — i to wzbogacenie duszy własnej, to podniesienie życia i urozmaicenie i rozradowanie, któremu darzy obcowanie ze sztuką i z przeszłością“.

Przepojenie treści książki myślą pedagogiczną wyraziło się również w tem, co nazwałbym umiejętnem rozplanowaniem tendencyj dydaktycznych i wychowawczych. Zarówno dzieło Chrzanowskiego, jak jego cień w postaci „Wypisów polskich“ Wojciechowskiego za we-

wewnętrzną zasadę, powiedzmy pedagogiczną, obrało sobie wartościowanie faktów literatury z punktu widzenia ideałów obywatelskich. U Kleinera ta sama dążność uzyskała podstawę w charakterystyce, obejmującej momenty nie tylko narodowo-społeczne, ale etyczne, moralne, estetyczne. Widać to najlepiej w charakterystyce działalności literackiej Krasickiego. Tu, w sposób o wiele silniejszy niż Chrzanowski, uwidatnił Kleiner tę „wieloplanowość” w traktowaniu twórczości autora „Hymnu do miłości ojczyzny”. Rzadko kiedy podciągnie pod jeden strychulec ogólnego sądu czyjąś działalność twórczą. Nawet Andrzej Maksymilian Fredro, choć należy do „takich, co utrzymywali społeczeństwo w senności i zaślepieniu”, jest przecież „autorem ciekawego zbioru maksym, wykształconym i doświadczoneym”. Przykładów takich jest więcej; zdawałoby się, że z tej wieloplanowości obiektywnej uczyniono jedyną podstawę wewnątrz-kompozycyjną całej książki, gdyby nie fakt, iż niekiedy autor da wyraz swej najgorętszej sympatii i szacunku dla pisarza i działacza tej miary co Skarga.

Wychowawcza wartość takiego sposobu przedstawiania faktów literatury oraz jego znaczenie dydaktyczne jest wielkie. Charakterystyka ujęta w kategorie wartości różnych dziedzin: społecznej, politycznej, etycznej i estetycznej, umieszczenie jej na tle kompleksu równorzędnych faktów kultury europejskiej stanowi dla wychowanka specyficzną szkołę sądu o dziele literackim, sądu opartego na prawdzie, zdobytego drogą bezpośredniego obcowania z utworem literackim, drogą samodzielnego przemyślenia jego wartości, jego funkcji: społecznej, etycznej i estetycznej. Okazanie dzieła literackiego w jego wielości funkcjonalnej, szczególnie jeżeli odbywa się to w zespoleniu z faktami kultury pozaliterackiej, zapobiega jednemu wielkiemu niebezpieczeństwu, które nie tylko zagraża młodzieży, ale również pokoleniu starszemu, a mianowicie niebezpieczeństwu literaryzacji kultury. Zjawisko to znajdowało swój wyraz np. na terenie dydaktyki literatury polskiej w szkołach średnich w abstrakcyjnych, scholastycznych i jakże subtelnych analizach „estetycznych” dzieła literackiego, których rezultatem były „disiecta membra poetarum”.

Wdrażanie młodzieży do poglądu na utwór literacki jako na „wielość” jego funkcji nie dozwala również na inny zakręt dydaktyczny, mianowicie na zbytnie socjologizowanie. Zapatrywanie się na dzieło sztuki literackiej jedynie przez pryzmat użyteczności społecznej, mierzenie go miarą potrzeb narodowych czy obywatelskich czy nawet państwowych przyczyniało się tylko do wypaczenia sądu o dziele w umyśle wychowanka. Książka Kleinera zatem przez swój nadzwyczajny umiar w możliwości równorzędnym traktowaniu wartości dzieła literackiego spełnia trudny dziś do zrealizowania ideał wychowania krytycznego, naukowego, którego jądrem jest dążenie do prawdy czystej w przeciwieństwie do rozpowszechnionej prawdy „stosowanej”.

I jeżeli mówi się o wartościach wychowawczych i dydaktycznych „Zarysu dziejów literatury polskiej“ Kleinera, nie można pominąć strony estetycznej samej książki. Formę jej nazwałbym intelektualną rozmową z czytelnikiem młodocianym. Jest to pełna wdzięku, humoru, a przede wszystkim mądrości mistrza, forma inicjacji adepta w arkanasztuki literackiej, stylu epok, kultury. Bystre uwagi np. o polskim średniowieczu w wieku... XVII, doskonała analiza baroku, znakomite wprost omówienie twórczości Kochanowskiego czy Krasińskiego mają trwałą wartość już nie tylko jako syntezy podręcznikowe dla szkół, lecz także jako wyniki badań ścisłych w zakresie wiedzy o literaturze. Język wykładu świetny, indywidualizowany stosownie do stylu omawianego pisarza, przechodzi niekiedy, np. przy analizie „Pamiętników“ Paska, delikatnie w skanżję języka staropolskiego. Przy takich walorach, oczywiście, zyskuje tylko ogólny obraz literatury polskiej, staje się żywy, barwny, i co najważniejsze, bliski młodemu odbiorcy.

Wydawnictwo Zakładu narodowego im. Ossolińskich, którego nakładem ukazała się książka Kleinera, wyposażyło ją zewnętrznie pierwszorzędnie. Portrety pisarzy, przedruki autografów i pierwodruków, fotografie stylowych budowli oraz plansze nadają publikacji wysoki poziom graficzny. Na osobną uwagę zasługują 4 tabele synchronistyczne. Oczywiście, umieszczenie ich wypływa z założenia kompozycyjnego autora, który pragnie dać wychowankowi wszechstronny obraz kultury europejskiej oraz umożliwić mu kontrolę chronologicznego powstawania faktów kultury.

„Zarys dziejów literatury polskiej“ jest cennym darem wybitnego badacza literatury, darem nauki złożonym codziennej praktyce wychowawczej i dydaktycznej języka i literatury polskiej.

Stefan Kawyn.

Helena Radomska-Strzemecka: Monografia testu definicji (studjum z zakresu logiki dzieci i młodzieży). Wyd. Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego. Składnica Główna: Książnica - Atlas, Warszawa, Lwów 1931.

Praca p. Strzemeckiej powstała z inicjatywy prof. J. Joteyko i w swej części doświadczalnej opiera się na badaniach testowych, przeprowadzonych raz na podstawie listy stuwyrazowej (ilość osób badanych wynosiła 40), drugi raz na podstawie listy o 15 wyrazach „symptomatycznych“ (łopata, telegraf, żelazo, owoc, kwiat, zwierzę, ptak, piorun, zachód słońca; biały, ciepły, dawny, bliski; kopać, pracować), wybranej z poprzedniej listy (ogółem zbadano 800 osób, opracowano odpowiedzi 403 osób, z tego 162 chłopców i 241 dziewcząt w latach od 4 do 18). Ze względu na 14 roczników, które wchodziły w zakres badań przy pomocy listy skróconej, liczba zbadanych osobników jest stosunkowo za małą, ażeby wysnute wnioski mogły być solidnie ugruntowane i uzasadnione dostatecznym materiałem statystycznym. Nieplanową prowadzi się u nas gospodarkę

naukową skoro, jak powiada autorka, „z powodu zbyt wielkich różnic wieku w poszczególnych klasach, któreby nie pozwoliły wyciągnąć wniosków co do korelacji, więcej niż połowę materiału z rozważań usunęłam“ (str. 174). Taki stan rzeczy ma dwa następstwa: marnotrawienie sił oraz brak dostatecznego uzasadnienia dla uogólnień.

Psychologowie dużą wagę przykładają do badań nad definicją. „Definicja pozwala wejrzeć w mechanizm myślenia, szczególnie myślenia dziecka“ (str. 242). Definiowanie ma wybitne korelacje społeczne, stąd badania nasze nad definicją „mogą wejść w zakres psychologii społecznej i pedagogiki socjalnej“ (str. 242). Niemale mają znaczenie badania nad definicją dla nauki o rozwoju języka. Studium nad różnicą definicji u dziecka obraca się na terenie granicznym pomiędzy psychologią a logiką. Te studia mają ustalić, jak pod wpływem otoczenia społecznego, a szczególnie szkoły dziecko zbliża się w określaniu pojęć do form najdoskonalszych, których normy znajdują się w logice. Górny kres rozwoju tkwi w poprawnej pod względem logicznym definicji; sam rozwój zaś zdąża od zupełnej mglistości pojęcia do zupełnej jego wyrazistości i ujmowania go w poprawną formę. Od strony logiki znajdujemy ustalone normy, od strony psychologii badamy sposób i stopnie zbliżania się do logicznego ideału.

Badania nad rozwojem definicji u dziecka i młodzieży musi wyprzedzić gruntowna analiza logiczna funkcji definiowania. I tutaj natrafiamy na pewne trudności. Według prof. Śleszyńskiego „definicja jest równością logiczną, którą przyjmujemy jako umowę“. ¹⁾ „Znaczenie definicji jest praktyczne. Wprowadza ona skrót zastępujący zawilsze wyrażenie“. ²⁾ Razi w „Monografii“ stosowanie kategorii prawdy i fałszu do definicji (str. 70, 88, 118, 124), którym definicja jako umowa nie podlega.

W analizie struktury definicji autorka oparła się głównie na podręczniku prof. Kotarbińskiego, ³⁾ którego wpływ w całości pracy jest bardzo wyraźny. Prof. Kotarbiński rozróżnia definicję słownikową, semantyczną, aksjomatyczną, matematyczną, klasyczną (per genus proximum et differentiam specificam). W zakresie szkół niższych najwyższym osiągalnym stopniem poprawności logicznej jest definicja klasyczna. Powstaje zagadnienie, czy w zakresie tych możliwości ma sens stawianie dziecka wobec pytania: co to jest biały, ciepły, dawny, bliski? względnie co to znaczy biały i t. d.? Otóż prof. Kotarbiński taki wypowiada pogląd: „można się spotkać z przykładami, w których definiendum jest czasownikiem, np. kuszykać jest to chodzić, utykając, lub przysłówkiem — lakonicznie, jest to krótko a treściwie; takie

¹⁾ Prof. Jan Śleszyński: Teoria dowodu; tom I. Kraków, 1925. Str. 7. — ²⁾ tamże, str. 22.

³⁾ Tadeusz Kotarbiński: Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk. Lwów, 1929.

jednak definicje (w rozmowach wcale nierzadkie) na terenie logiki szkolnej mają charakter wyjątkowy i trudno je zmieścić w ramach tradycyjnego poglądu szkolnego na istotę definicji; dobrze odpowiadają temu pogładowi tylko nazwowe przykłady⁴⁾. Jeszcze dobitniej podkreślone takie stanowisko znajdujemy w cytowanej przez autorkę „Logice“ W. S. Jevonsa: „żadna część mowy oprócz rzeczownika lub grupy wyrazów, użytych w znaczeniu rzeczownika, nie może być podmiotem czyli pierwszym terminem zdania“ (str. 15). Autorka zdawała sobie sprawę z tego, że „zachowanie się przymiotników w definicjach jest odmienne od zachowania nazw rzeczownikowych“, że „nie dadzą się dobrze zmieścić w schemacie definicji klasycznej“ i stwierdza na podstawie materiału doświadczalnego, że zamiana pytania „co to jest...“ na „co to znaczy...“ w zastosowaniu do definicji przymiotników „nie wiele wpłynęła na charakter odpowiedzi“ (str. 87).

Na podstawie zestawienia wyników podaje Autorka, że „definicje przymiotników przechodzą przez cztery główne stadia: 1) przykłady, 2) wyrazy bliskoznaczne i synonimy wraz z przeciwstawieniami, 3) rodzaje i 4) definicje semantyczne“ (str. 205). Definicje przez przykłady osiągają dla niektórych przymiotników nawet u najstarszych osobników 40% u chłopców i 30% u dziewcząt (dawny), przeciwstawienia i synonimy 50% u chłopców (ciepły), 30% u dziewcząt (dawny, porówn. tablica V, VI, str. 203—205). „Najdoskonalszym wyrazem myśli logicznej są definicje semantyczne oraz klasyczne z uwzględnieniem obu stron definicji“ (str. 209). Ten typ odpowiedzi zjawia się dopiero w 14 roku życia i osiąga swe maksimum dla przymiotników biały, bliski, ciepły, dawny u chłopców w najstarszym 17 roku (70%, 50%, 60%, 20%), oraz dla przymiotników biały, dawny, bliski u dziewcząt w 18 roku (42%, 25%, 25%), dla przymiotnika ciepły w 17 roczniku (60%, porówn. tabl. V, VI). Z zestawienia liczbowego wynika nadto, że ten typ odpowiedzi pojawia się bardzo późno i osiąga naogół niewielkie liczby procentowe. Do liczb procentowych dla najstarszych roczników, na które przesuwają się w danym wypadku punkt ciężkości nie można mieć dużego zaufania, ponieważ liczba zbadanych chłopców w latach 16 do 18 wynosi 10, dla dziewcząt w latach 17 do 19 ilość ta wynosi 31 (por. str. 176). Nadto obraz definicji semantycznych zaciemnia się w zestawieniu przez to, że obliczała je autorka łącznie z definicjami klasycznymi z uwzględnieniem obu stron. Przy tych ostatnich potrzeba jednak rodzaju dla przytoczonych przymiotników. Z wyszukaniem odpowiednich rodzajów usiłowały sobie dzieci bezskutecznie radzić. Do bardziej precyzyjnych należały „dawny, jest to stosunek czasu“, „bliski oznacza stosunek odległości — łączność w przestrzeni“, „ciepły jest to wrażenie termiczne“, „dawny oznacza przeszłość“ (str. 208—9).

Wbrew zdaniu autorki, że „definicje przymiotników zawie-

⁴⁾ tamże, str. 46.

raja bardzo cenne elementy, mogące służyć za ważne symptomy przy ocenie rozwoju umysłowego" (str. 168), uważam, że zarówno ze względu na zasadnicze trudności, jak wyniki doświadczeń, należy w badaniach nad definicją u dzieci i młodzieży pominąć przymiotniki. To samo dotyczy czasowników.

Przyjmując za ogólną formę definicji A jest B C, gdzie A jest definiendum, B rodzajem, zaś C cechą, każdą definicję dziecięcą rozpatruje autorka 1° pod względem formy, to znaczy bada zmienną B czyli „rodzaj, oraz wszystkie postaci definicji, które stoją w związku z trudnością znalezienia rodzaju", 2° pod względem treści, jeżeli kładzie się nacisk na zmienną C, to znaczy na to, „co indywidualnie wyróżnia rzeczy, których nazwy definiujemy" (str. 70).

W definicjach dziecięcych nazw rzeczy ustaliła autorka umiejętnie szereg szczebli rozwojowych, po których dziecko od braku rozumienia wyrazu poprzez tautologię, synonimy, przeciwstawienie, definicję bez rodzaju, rodzaj odległy (za obszerny) zdąża do definicji z rodzajem właściwym (genus proximum). Stara się autorka nadto o ustalenie ściślejszych korelacji zdolności definiowania do wieku, uzdolnienia i płci. Podaje przepis na punktowanie wyników badań.

Niektóre zestawienia liczbowe wyników badań nie są dostatecznie wyjaśnione, np. w tablicach §§ 2, 3, 4, 5, 6 rozdziału VII niewiadomo na jakiej podstawie pewne dzieci autorka zalicza do zdolnych, inne do średnich, inne do niezdolnych. Układ tych tablic nie jest dostatecznie przejrzysty, niewiadomo co do czego się odnosi, od czego procent się oblicza; niewiadomo skąd autorka na str. 146 w dziale rodzaj właściwy wpisała badanego pólanalfabetę, Leona, w wieku 17 lat (porówn. str. 49) w rubryce lat 12—16 (to samo dotyczy innych nieścisłych szczegółów w tych tablicach). Podając tablicę dla obliczenia współczynnika korelacji według wzoru Bravais-Pearsona (str. 230), nie wyjaśnia autorka dostatecznie, jak oblicza się x i y ¹⁾ (x otrzymujemy, odejmując od oceny szkolnej średnią wartość oceny definicji; y otrzymujemy, odejmując od oceny definicji średnią wartość oceny szkolnej).

Dr Skrzyszewski Stanisław.

Pamiętnik V-go Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Warszawie, 28-go listopada do 4-go grudnia 1930 r. Część II. Protokoły. Lwów 1931. Nakładem Polskiego Towarzystwa Historycznego, wydane z zasiłkiem Wydziału Nauki Ministerstwa W. R. i O. P. Stron XVIII + 410.

W tomie I Pamiętnika, omówionym w Nrze 5 „Ruchu

¹⁾ Przy tej sposobności należy sprostować omyłki drukarskie tej tablicy; w wierszu 3 od góry, oraz trzeciej rubryce ma być x zamiast X , zaś u dołu ostatniej rubryki ma być $Exy = 29.20$, zamiast $xy 29.20$. — Nadto dostrzeżono błędy drukarskie na str. 112, 177, 252 (jest 78, ma być 87). Numeracja tablic oraz wzmianki o ich numerach w tekście nie są jednolite (numeracja cyframi rzymskimi, wzmianki arabskimi, porówn. str. 180, 196, 197).

Ped.“ z r. 1931, podane były referaty, wygłoszone na Zjeździe Historyków, w tomie zaś II znajduje się sprawozdanie z dyskusji. Nauczaniem historii zajmowała się sekcja IV, której przewodniczyli prof. Bujak, Nanke i Opatrny. W związku z referatami prof. Bujaka i prof. Radlińskiej ciekawe uwagi o historii pracy podała p. H. Witkowska. Po uzasadnieniu, iż reforma w kierunku wprowadzenia historii pracy jest pożądana, wskazała na wyniki dotychczasowych wysiłków w tej dziedzinie. I-tak pierwszą książkę z zakresu historii pracy wydał Albert Thomas, dyr. M. Biura Pracy w Genewie. Tytuł tej książki: „*Lectures historiques, Histoire anecdotique du travail*“. Sprawę wprowadzenia historii pracy do szkół poruszył F. Maurette na kongresie Federacji stowarzyszeń pedagogicznych (w tłum. pol. w „Pracy Szkolnej“ z r. 1930).

Żywe zainteresowanie wzbudził postulat prof. Bujaka, że „nauka obywatelska jako zakończenie nauki historii powinna pozostawać w rękach nauczyciela historii“. Szereg mówców poparło te wywody i szczegółowo uzasadniał konieczność połączenia historii z nauką o Polsce współczesnej. Postulat ten ma wartość również w szkole powszechnej, gdzie w ostatnim oddziale jest nauka o Polsce. Dużo czasu poświęcono w dyskusji kwestji podręcznika. Tak np. prof. Żukowski po stwierdzeniu, iż obecne podręczniki „ukazują tylko cień życia minionych wieków“, wysuwa żądanie, by podręcznik był obrazowy, drgał życiem, budził myśl i uczucie, uwzględniał rolę sztuki i był przesycony materiałem cyfrowym. Ciekawą uwagę dorzucił p. Zand, mianowicie, że podręcznik powinien powstawać z życia drogą eksperymentów przez nawiązanie kontaktu z uczniem i z nauczycielem. P. Cz. Pawłowski wyraził przekonanie, iż nauczanie historii winno być oparte nie na podręcznikach, lecz na monografiach, opracowanych zwięźle i przystępnie. Pogląd ten podzieliła p. H. Mrozowska, która jest zwolenniczką używania większej ilości drobnych opracowań, połączonych ze sobą pracą nauczyciela. W klasie musiałby się nauczyciel posługiwać niewielkim podręcznikiem w formie np. tablic synchronistycznych albo chronologicznych. Uwagi te świadczą o tem, że nauczycielstwo odczuwa potrzebę reformy podręcznika.

W czasie dyskusji wysunięto zostało także zagadnienie nauczania historii polskiej w szkołach mniejszościowych. Grupa nauczycieli historii z Wilna zgłosiła kilka wniosków, w których domagała się m. in. opracowania specjalnych programów historii polskiej dla szkół mniejszościowych, obsadzania stanowisk nauczycieli historii w tych szkołach siłami o wybitnych kwalifikacjach naukowych i pedagogicznych. W obszernym memoriale uzasadniano konieczność odmiennego traktowania dziejów Polski w szkołach mniejszościowych przez usunięcie w programie szczegółów, dotyczących wojen, walk o wolność, powstań i czynów bohaterskich tych lub innych jednostek, które mogą być drogie jedynie sercu dziecka polskiego. W związku z tym memoriałem p. Żukowski zauważył, że jednak powinniśmy przypominać Rusinom i Litwinom, iż uratowaliśmy pierwszych

przed nawala turecką, drugich przed doszczętną rusyfikacją. Nadto p. Radlińska zwróciła uwagę, iż zupełne pominięcie walk narodu polskiego o niepodległość byłoby niesłuszne, gdyż tradycje powstańcze polskie zawierają budzenie świadomości narodowej Białorusinów i Ukraińców, hasła równouprawnienia obywateli wszystkich narodowości i wyznań, co ma pierwszorzędne znaczenie dla rozbudzania sympatji dla narodu polskiego.

Przyjęte w wyniku dyskusji wnioski odzwierciedlają poglądy dydaktyczne uczestników Zjazdu. I tak wyrażono życzenie, aby historia społeczna i gospodarcza była przedmiotem obowiązkowym dla przygotowujących się na nauczycieli historii w szkołach ogólnokształcących i aby podręczniki historii tę w całej pełni uwzględniały; aby podręczniki historii dla szkół zawodowych były oparte na zróżniczkowaniu programów; aby w związku ze studjum historycznym na Wydziałach humanistycznych i filozoficznych Uniwersytetów polskich wprowadzono magisterjum z nauk ekonomicznych; aby do wykładów historii we wszystkich uczelniach polskich wprowadzić historię sztuki polskiej. Poza tem uchwalono także wniosek z opinją, iż „Zjazd uważa powołanie do życia Instytutu wychowania obywatelskiego lub jakiejś innej instytucji zajmującej się tem zagadnieniem naukowo i pedagogicznie — za postulat ważny ze stanowiska państwowej pedagogiki“.

Z innych wniosków wymienić warto ten, w którym Zjazd wyraża zdanie, iż wydanie razem referatów i dyskusji Sekcji nauczania na obu Zjazdach historyków polskich jest pożądanę dla kontynuowania i realizowania poruszonych zagadnień. Wykonanie tej uchwały w najbliższym czasie byłoby wskazane, gdyż nie każdy może zakupić Pamiętniki z obu zjazdów z powodu wysokiej ceny (ok. 100 zł.), zakupiłby zaś chętnie za parę złotych broszurę z referatami i dyskusją o nauczaniu. Protokół Zjazdu daje dużo cennego materiału dydaktycznego. A sądzić można, iż w razie realizacji wniosku o utworzenie w Towarzystwie Historycznym oddzielnej sekcji dydaktycznej, materiał ten wzrośnie na następnych zjazdach — wzrośnie przede wszystkim przez objęcie referatami i dyskusją niższych oddziałów szkoły powszechnej jako podstawy nauczania historii.

Stanisław Nowaczyk.

Kronika pedagogiczna.

Państwowa Rada Oświecenia Publicznego, ustanowiona rozp. Ministra W. R. i O. P. z dnia 25. X. 1932 r. na podstawie art. I i 10 Ustawy z 4. VI. 1920 r. o tymczasowym ustroju władz szkolnych:

§ 1. Ustanawia się Państwową Radę Ośw. Publ. jako organ opiniodawczy Ministerstwa W. R. i O. P. w sprawach oświaty i wychowania.

§ 2. Państwowa Rada Ośw. Publ. ma za zadanie rozważanie przekazanych jej do opinii przez Min. W. R. i O. P. zagadnień oraz projektów, dotyczących organizacji oświaty i wychowania publicznego.

§ 3. Przewodniczącym P. R. O. P. jest Minister W. R. i O. P. W skład P. R. O. P. wchodzi: podsekretarze stanu Min. W. R. i O. P., dyrektorowie departamentów, kuratorowie okr. szkol., wojewoda śląski oraz wizytator Liceum Krzemienieckiego, przedstawiciel — z wyboru — Rad szkol. Okr., których kolejność udziału w P. R. O. P. ustala Min. W. R. i O. P., 5 przedstawicieli wyznań zaproszonych przez Min. W. R. i O. P., 4 nauczycielstwa szkół powsz., 3 naucz. szkół średn. i zakładów kształcenia nauczycieli, 3 naucz. szkół zawodowych, delegowani przez związki i zrzeszenia naucz., zaproszone przez Min. W. R. i O. P., przedstawiciel Pol. Akademii Umiejętności, 4 rektorowie szkół akademickich, których kolejność udziału w P. R. O. P. ustala Min. W. R. i O. P., 8 znawców zagadnień oświatowych i wychowawczych, których zaprasza Min. W. R. i O. P., delegat Zw. Harc. Polsk., Centr. Komitetu do spraw młodzieży wiejskiej, 3 przedstawiciele po jednym — Izb Roln., Izb Handl.-Przem. i Izb Rzemieśln., których kolejność udziału w P. R. O. P. ustala Min. W. R. i O. P., 3 związków i instytucji artystycznych, zaproszonych przez Min. W. R. i O. P., delegat Państw. Inst. Wych. Fiz., przedstawiciel Naczelnej Izby Lekarskiej.

§ 4. Min. W. R. i O. P. zaprasza² na członków P. R. O. P. przewodniczących komisji oświatowych Sejmu i Senatu, względnie wskazanych przez nich członków tych komisji; członkom tym przysługuje pełne prawo głosu.

§ 5. Członkowie P. R. O. P. pełnią swe obowiązki honorowo; członkowie, zamieszkali stale poza Warszawą, otrzymują zwrot kosztów podróży oraz diety.

§ 6. Kadencja P. R. O. P. trwa trzy lata.

§ 7. Regulamin wewnętrzny P. R. O. P. ustala Min. W. R. i O. P.

§ 8. Rozporządzenie niniejsze wchodzi w życie z dniem ogłoszenia.

Dnia 9 i 10 listopada 1932 r. odbyło się I posiedzenie P. R. O. P., na którym minister p. Janusz Jędrzejewicz złożył sprawozdanie z działalności Ministerstwa W. R. i O. P. za rok szkolny 1931—32, podkreślając znaczenie Ustawy o ustroju szkolnictwa i w związku z tem omówił wytyczne nowych programów szkolnych, sprawę przeszkolenia personelu nauczycielskiego, organizację szkolnictwa zawodowego. W sprawozdaniu swem zajął się też P. Minister zagadnieniem przyrostu dzieci w wieku szkolnym tudzież działalnością Ministerstwa na polu pracy oświatowo-społecznej. Wkońcu Państw. Rada Ośw. Publ. zajęła stanowisko wobec nowego projektu ustawy o szkołach akademickich.

Działalność Sekcji Polskiej Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania. Sekcja Polska M. L. N. W. ogłosiła właśnie swój Biuletyn (Warszawa, październik 1932), w którym po informacjach, dotyczących celów i organizacji, tudzież wydawnictw i Kongresów Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania, znajdujemy sprawozdanie z działalności Sekcji.

Sekcja Polska M. L. N. W. powstała podczas Kongresu w Locarno w r. 1928 na zebraniu uczestników z Polski, któremu przewodniczyła Dyr. L. Rudzka. Statut Sekcji uzyskał legalizację dnia 23 lipca 1929. Do zadań Sekcji Polskiej należy:

a) podejmowanie akcji na rzecz urzeczywistnienia zasad wytycznych „nowego wychowania”.

b) ułatwianie współpracy nauczycielstwa i wychowawców różnego typu szkół i różnych stopni nauczania, oraz rodziców i nauczycielstwa.

c) branie udziału w organizacji Kongresów międzynarodowych.

d) wydawanie czasopisma pedagogicznego w języku polskim (które będzie organem polskim M. L. N. W.), wydawnictw informacyjnych o szkolnictwie, wychowaniu i naukach pedagogicznych w Polsce.

e) organizowanie wycieczek, zjazdów, wystaw, konferencji i t. d.

Członkami Ligi mogą być stowarzyszenia nauczycielskie, instytucje oraz zakłady naukowe i wychowawcze, interesujące się nowym wychowaniem.

Do Sekcji Polskiej M. L. N. W. należy obecnie 15 instytucji i stowarzyszeń nauczycielskich, oświatowych i pedagogicznych.

Adres Sekcji Polskiej M. L. N. W.: Warszawa, Koszykowa 9;

Biuletyn Sekcji Nr. 2 podaje nadto sprawozdanie z I. Słowiańskiego Kongresu Pedagogicznego w Warszawie (lipiec 1931 r.) tudzież z VI. Międzynarodowego Kongresu Ligi Nowego Wychowania w Nicei (lipiec—sierpień 1932).

Zapiski bibliograficzne.

F. Śliwiński. Organizacja szkolnictwa w Polsce współczesnej. Wyd. III. znicza-Atlas. Lwów-Warszawa 1932.

Władysław Horoch. Intelktualizm a woluntaryzm na gruncie pedagogji. Gebethner i Wolff. Wyd. II. Warszawa 1932.

Dr J. Wachtel. Badania nad ejdetyzmem w szkołach łódzkich. Nakł. Magistratu m. Łodzi 1932.

Z. Perkowski i M. Hertzberżanka. Mowa ojczysta. Wyd. XI. Dom Książki Polskiej. Warszawa 1932.

R. Dobrzyński. Praca i zabawa. Ilustrowane czytanki polskie. II-gi rok nauki. Warszawa 1932.

Juljusz Kleiner. Zarys dziejów literatury polskiej. Tom I. Wyd. Zakł. Narod. im. Ossolińskich. Lwów 1932.

Wł. Semkowicz i Cz. Nanke. Szkolny atlas historyczny. Cz. II. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1932.

Michał Mścisz. Geografja dla V kl. szkół powsz. Wyd. II. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1932.

Konstanty Bzowski. Geografja dla kl. VI gimn. M. Arct. Warszawa-Kraków 1932.

Dr Józef Wąsowicz. Jak powstaje geograficzna mapa szkolna. Książnica-Atlas 1932.

Michał Halaunbrenner. Ćwiczenia praktyczne z fizyki w szkole średniej. Ks. gźnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1932.

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 20% taniej. Ogłoszenia w tekście o 50% drożej.

Wydawca w imieniu Związku Nauczycielstwa Polskiego:

Władysław Sieńko.

Redaktor odpowiedzialny: Henryk Schlenker.

Administracja: Kraków, Rynek Główny L. 29. — Telefon Nr. 133-60.

Zakłady Graficzne „Styl”, Kraków, Krupnicza 6. Telef. 111-0..

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POŚWIĘCONE NOWYM PRĄDOM
W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

POD REDAKCJĄ
DRA HENRYKA ROWIDA

ROCZNIK XIX.

1 9 3 2

KRAKÓW 1932.
NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

SPIS RZECZY.

I. Artykuły i rozprawy.

	Str.
<i>H. R. W</i> dwudziestolecie Ruchu Pedagogicznego. 1912—1932.	1
<i>Henryk Rowid.</i> O środowisku wychowawczem	8, 103
<i>Stanisława Niemcówna.</i> Wzywanie się w środowisko geograficzne jako czynnik wychowawczy	13
<i>J. W.</i> Trzynastoletni hipnotyzer	19
<i>Henryk Rowid.</i> Reforma ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej	33
Projekt Ministerstwa W. R. i O. P. Ustawa o ustroju szkolnictwa	38
<i>Zofja Wajcmanowa.</i> Organizacja szkolnictwa i podstawy teoretyczne reformy szkolnej w Z. S. R. R.	49
<i>Dr Jakób Wachtel.</i> Badania nad rozpowszechnieniem ejdetyzmu w szkołach m. Łodzi	65
<i>Dr Tadeusz Strumiłło.</i> O niektórych pilnych postulatach w sprawie badań psychologicznych w szkole	76
<i>Janina Melchertówna.</i> O prowadzeniu zeszytów obserwacyjnych w zakładach kształcenia nauczycieli	82
<i>Dr Mirosław Sekreta.</i> O pedagogicznym wykształceniu nauczycieli szkół średnich	97, 129
<i>Dr Jakób Wachtel.</i> Wyjaśnienia dziecięce w eksperymencie ejdetyzmu	112
<i>Dr Henryk Ormian.</i> Działalność samorządu uczniowskiego w świetle psychologii	132
<i>Aleksander Litwin.</i> Zasady nauczania łącznego	139, 174
<i>Jan Hulewicz.</i> Zjazd nauczycieli przedmiotów pedagogicznych	143
<i>W. Borelowski.</i> Humanizm robotniczy	161
<i>Dr Jakób Wachtel.</i> Z badań nad fenomenologią ejdetyzmu	166
<i>Henriette Ith.</i> Badania eksperymentalne w nauczaniu języków obcych	171
<i>Czesław Jastrzębiec-Kozłowski.</i> Hoene-Wrońskiego filozofia pedagogii	193, 225
<i>Dr Józef Mirski.</i> Antropozoficzny system wychowawczy	201
<i>Ludwik Bandura.</i> Pedagogika antropozoficzna Steinera	233, 257
<i>Dr Leon Langholz.</i> Charakterologia w życiu szkolnym	237, 263, 309
<i>J. W.</i> Test nauczyciela	244
<i>Helena Witkowska.</i> Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania. IV-ty światowy Kongres w Nicei	247
<i>Wiktor Ormicki.</i> Ludomir Sawicki jako obywatel i wychowawca	271
<i>Henryk Rowid.</i> Rozbrojenie duchowe a nowa szkoła	289
<i>Janina Melchert.</i> Działalność pedagogiczna Adama Szymańskiego	303

II. Literatura pedagogiczna.

(Oceny i sprawozdania).

	Str.
<i>Stanisław Kot. Dzieje wychowania (Jan Hulewicz)</i>	23
<i>Józef Fanciulli. Czar dziecięctwa (Dr J. Wachtel)</i>	26
<i>Henryk Rowid. Nowa organizacja studjów nauczycielskich w Polsce i zagranicą (J. B.)</i>	28
<i>Sergjusz Hessen. Podstawy pedagogiki (Jan Hulewicz)</i>	57
<i>Józef Mirski. Zagadnienie karności w wychowaniu. (Dr Mirosław Sekreta)</i>	88
<i>St. Adamczewski. Syzyfowe Prace Żeromskiego — Wł. Pobóg-Malinowski. Stefan Żeromski. Życie i twórczość (Jan Hulewicz)</i>	118
<i>Georg Kerschensteiner. Charakter. Jego pojęcie i wychowanie (Dr Mirosław Sekreta)</i>	145
<i>Wydawnictwo Kasy im. Mianowskiego. Nauka Polska, jej potrzeby, organizacja i rozwój (Jan Hulewicz)</i>	150
<i>Bertrand Russel. O wychowaniu (Dr Mirosław Sekreta)</i>	180
<i>Wyd. Kasy im. Mianowskiego. Nauka Polska, jej potrzeby, organizacja i rozwój. Tom XV. (Jan Hulewicz)</i>	185
<i>Aleksander Brückner. Dzieje kultury polskiej (Jan Hulewicz)</i>	210
<i>Dr J. Metallmann. Podstawy współczesne biologii psychologicznej i inne rozprawy (Dr Stanisław Skrzyszewski)</i>	217
<i>Wyd. Kasy im. Mianowskiego. Nauka Polska, jej potrzeby, organizacja i rozwój (Zet)</i>	221
<i>B. R. Buckingham. Praca badawcza na terenie szkoły (Dr Stan. Skrzyszewski)</i>	251
<i>Kazimierz Konarski. Nasza Szkoła (Jan Hulewicz)</i>	276
<i>Stefan Szuman. Podstawowe zagadnienia konstrukcji i wypełniania karty indywidualności (Dr Józef Pieter)</i>	279
<i>S. M. Studencki. Jak obserwować dzieci — Sekcja Psychologów Szkolnych. Arkusz obserwacyjny (H. Rowid)</i>	280
<i>Dr. Jan Kuchta. Dążenia do kompensacji u dziecka włości, a postawa wychowawcza (Dr Stan. Skrzyszewski)</i>	284
<i>Komisja Historyczna. Nasza walka o Szkołę Polską (Jan Hulewicz)</i>	317
<i>Juljusz Kleiner. Zarys dziejów literatury polskiej (St. Kawyn)</i>	322
<i>H. Radomska-Strzemecka. Monografia testu definicji</i>	325
<i>Pamiętnik V-go Powsz. Zjazdu Historyków Polskich (Stanisław Nowaczyk)</i>	328

Przegląd czasopism pedagogicznych:

<i>Jan Hulewicz. Polonista. Rocznik I.</i>	29
<i>Edmund Semil. Przegląd czasopism francuskich</i>	93, 122, 159, 190, 222

	Str.
Zapiski bibliograficzne	127, 223, 256, 286, 332
Polemika	153, 156

III. Kronika pedagogiczna.

Kongres M. Ligi Nowego Wychowania	31
Kongres Wychowawców w Londynie	31
Światowy Instytut Pedagogiczny	32
Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania	125
Centralny Instytut Wychowania i Nauczania w Berlinie	126
Międzynarodowa Konferencja w sprawie nauczania historii	126
Zagadnienia pedagogiczne doby obecnej	253
W sprawie terminologii pedagogicznej	285
Czasopismo „L'Éducation” o wychowaniu i szkolnictwie w Polsce	285
Ankieta w sprawie psychologii wieku dojrzewania	287
Państwowa Rada Oświecenia Publicznego	330
Sekcja Polska Międzynarod. Ligi Nowego Wychowania	331

IV. Współpracownicy „Ruchu Pedagogicznego” w r. 1932.

Bandura Ludwik	233, 257
Borelowski Wacław	161
Berggruen Józefa	28
Dr Hulewicz Jan	23, 29, 56, 118, 143, 150, 185, 210, 317
Ith Henriette	171
Kawyn Stefan	322
Kozłowski-Jastrzębiec Czesław	193, 225
Dr Langholz Leon	237, 263, 309
Litwin Aleksander	139, 174
Melchertówna Janina	82, 303
Dr Mirski Józef	201
Dr Niemcówna Stanisława	13
Nowaczyk Stanisław	328
Dr Ormian Henryk	132
Dr Ormicki Wiktor	271
Dr Pieter Józef	279
Dr Rowid Henryk	1, 8, 33, 103, 280, 289
Dr Sekreta Mirosław	88, 97, 129, 145, 180
Semil Edmund	93, 122, 157, 190, 222
Dr Skrzyszewski Stanisław	217, 251, 284, 325
Dr Wachtel Jakób	19, 26, 65, 112, 166, 244
Wajcmanowa Zofja	49
Witkowska Helena	247

