

ROK XXIII

PAŹDZIERNIK • 1933/4 R. • nr. 2..

WARSZAWA

⋮
**Ruch
Pedagogiczny**

MIESIĘCZNIK

T. R.

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNE-
GO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA
POLSKIEGO POŚWIĘCONY TEORJI
• WYCHOWANIA I NAUCZANIA

T R E Ś Ć N U M E R U :

ARTYKUŁY:

- STANISŁAW SKOWRON — EUGENIKA I JEJ WSKAZANIA.
- x ● DR WŁ. ŚCIEBORA — PROMOCJE, KLASYFIKACJE, SELEKCJE UCZNIÓW.
- J. PIETER — FILOZOFICZNE ZAINTERESOWANIA MŁODZIEŻY (c. d.).
- H. ROWID — ANALIZA WSPÓŁCZESNYCH METOD NAUCZANIA (c. d.).
- SPRAWOZDANIA:
 - Jan Hulewicz — Henryk Lukrec: J. Wł. Dawid. Szkic biograficzny.
 - Mirosław Sekreta — S. Stendig: System pedagogiczny G. Kerschensteinera.
 - Jan Hulewicz — Sprawy szkolne i oświatowe na kartach „Niepodległości”.
 - T. — Współczesna pedagogika francuska.
 - B. Pleśniarski — Charakterologia i jej znaczenie dla dzisiejszego wychowania.
- MYŚL PEDAGOGICZNA ZAGRANICĄ:
 - S. T. — Szkolnictwo w nowej Hiszpanji.
 - T. — Zmiany w szkolnictwie włoskiem.
- KRONIKA:
 - Dr Jan Biłek — Kilka uwag dla uczących się historii.

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ADRES REDAKCJI I ADMINISTR.: Warszawa, Wybrzeże Kościuszkowskie 55.
Redakcja czynna codziennie od godz. 9 do 14: tel. 545-55
Administracja czynna od godziny 8 do 15, tel. 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna	zł. 8.—
Dla członków Związku Naucz. Polsk.	zł. 4.—
Przy prenumerowaniu dwóch i więcej czasopism	zł. 3.—
Numer pojedynczy	zł. 1.—

KONTO P. K. O. Nr. 435.

KAŻDY CZŁONEK Związku Nauczycielstwa Polskiego może otrzymać „Ruch Pedagogiczny” bezpłatnie, jako dodatek do „Głosu Nauczycielskiego”



673

EUGENIKA I JEJ WSKAZANIA

Rozbudzona w ostatnich czasach tak silnie fala nacjonalizmów i antagonizmów rasowych znajduje niejednokrotnie swój wyraz w próbach prawnego unormowania niektórych wskazań eugenicznych, a cel przyświecający tym zamierzeniom umożliwia często zbyt pochopne zastosowywanie w praktyce niezupełnie jeszcze dokładnie przemyślanych i ugruntowanych koncepcyj. Zdarza się, że już nie eugenik po fachu, ale nawet ci, którzy przesunęli się tylko po samym wierzchu tych zagadnień i nie posiadają odpowiedniego biologicznego przygotowania stają się gorliwymi propagatorami idei, mogących czasem wydać bardzo przykre i cierpkie owoce. W tym stanie rzeczy i druga strona nie została bez głosu. Eugenicy spotkali się z krytyką, przybierającą czasem formy nieodpowiednie w naukowych sporach i dyskusjach, a nawet wywołali reakcję ze strony głowy kościoła katolickiego, skierowaną przeciwko stosowaniu sterylizacji, czyli wyjałowienia, jako jednego z ważnych obecnie wskazań eugenicznych.

Jakiegokolwiek zajęlibyśmy stanowisko w toczącej się na tem tle dyskusji, jedno nie ulega wątpliwości, nie możemy jej lekceważyć i zachować „splendid isolation” wobec eugeniki, jako nauki młodej, pełnej rozmachu, a przede wszystkim jako nauki o charakterze praktycznym, dotyczącej bezpośrednio człowieka. Spierajmy się o drogi i metody w realizowaniu zamierzeń eugenicznych, o zasięg programu, lecz nie o sam cel jak największej poprawy i doskonałości w zespole dziedzicznych właściwości człowieka. Rolnik ulepsza coraz to więcej rasy hodowanych roślin, hodowca stara się o wyprodukowanie najcenniejszych z jego punktu widzenia odmian zwierząt domowych, eugenik zaś bierze za przedmiot swych badań samego człowieka, pragnąc wynaleźć sposoby wyposażenia go w najlepsze znamiona dziedziczne i usunięcie tych cech szkodliwych, które zarówno dla samej jednostki, jak i dla jej otoczenia są balastem i przeszkodą w normalnym rozwoju cywilizacji i kul-

tury. Jak pisze jeden z autorów amerykańskich, pełen optymizmu i głębokiej wiary w moc i wartość nauki: „większość trudności życia dzisiejszego wypływa z jednego źródła, z niewykorzystania w tym stopniu potęgi umysłu ludzkiego w pracy nad poprawą dziedzicznego zespołu cech człowieka, w jakim np. zużytkowaliśmy ją przy budowie maszyny, dostosowanej doskonale do pracy, którą jej przeznaczamy”. Trudno się jednak i dziwić, że dopiero w ostatnich czasach przejawiał się silniejszy pęd do czynnej ingerencji w kształtowaniu się dziedzicznej struktury człowieka. Do niedawna jeszcze bowiem patrzyliśmy innemi oczyma na człowieka, niż na resztę świata ożywionego. zbyt ostrą kładąc granicę pomiędzy jego somatycznymi, cielesnymi, a psychicznymi właściwościami. Zwolna, ale stale biologiczny punkt widzenia zyskuje na sile, a więzi pokrewieństwa i wspólnoty człowieka z resztą organicznego świata, które nauka odkrywa, przestrzegają przed zbyt daleko posunięciem wyodrębnieniem naszego gatunku. Ileż to charakterystycznych dla osobnika popędów, ileż właściwości psychicznych, usposobienia, zależnych jest od wpływu pewnych wydzielin czyli t. zw. hormonów; jak ścisłym jest wreszcie związek i zależność pomiędzy różnymi czynnościami, doznaniem, a istnieniem poszczególnych części tkanki merwowej, obecnością odpowiednich ośrodków mózgowych!

Eugenika wyrosła na podłożu nauki o dziedziczności i jest zarówno z nią, jak i z jej dalszym rozwojem najściślej zespólna; dlatego też i rozważanie zagadnień eugenicznych musi spoczywać na faktach zaczerpniętych z tej dziedziny nauk biologicznych. Poznanie praw dziedziczności zawiązków cech, czyli genów, kształtowania się znamion, jako wypadkowych z oddziaływania warunków otoczenia i genów powstałych*), typ dziedziczenia się najróżnorodniejszych znamion fizycznych i psychicznych u człowieka, stanowią zasadniczą podstawę eugeniki. Bez tych podstaw każdy program będzie powierzchowny, a nie zapominajmy, że może być i szkodliwy, gdyż łatwo wtedy poczynić błędy, tem przykrzejsze, że ich ujawnienie przychodzi później, że dopiero przyszłe pokolenia zebrać mogą gorzkie owoce naszego zaniedbania, lub zbytniego pośpiechu. Nigdzie może zasada „śpiesz się powoli” nie jest tak wskazana, jak w próbach eugeniki, która dąży do „ułożenia cierpieniom ludzkości i zapewnieniu dalszego, pomyślnego rozwoju stworzonej przez nią cywilizacji i postępu”.

W przeciwieństwie do dawnych zapatrywań, genetyk odkrywa nieuniknione różnice wrodzone pomiędzy poszczególnymi osobnikami, których to różnic najlepsze nawet środowisko nie jest w stanie zatrzeć i wyrównać. Specjalne uzdolnienia, skłonności, genialność, a także cały szereg chorób umysłowych, popędy zbrodnicze,

*) Por. artykuł „Dziedziczność a wychowanie”. *Ruch Pedagogiczny* R. 1930. Nr. 7. Str. 289 — 303.

wreszcie i ten zespół właściwości, który zowiemy inteligencją są dziedziczne, przelane wraz z całą masą dziedziczną samem tylko oddziaływaniem otaczających warunków ze strony obojga rodziców. Próżny jest więc trud sprowadzania osobników do jednego poziomu samem tylko oddziaływaniem otaczających warunków. Nie dadzą się one zestandaryzować jednolicie według przyjętego wzorca. Genetyka rozwiała ostatecznie złudzenia, jakoby każdy obywatel mógł równie dobrze, jak inny wypełnić każde zadanie, które często przez prosty zbieg okoliczności przypada mu w udziale. Istnieją różnice w sferze psychicznej, z którymi musimy się liczyć, podobnie, jak istnieją różnice cielesne wśród osobników jakiegokolwiek gatunku.

Fakt istnienia wspomnianych różnic pomiędzy osobnikami zakreśla nam zadania eugeniki, której główną troską z jednej strony będzie powiększenie ilościowe indywiduów o wartościowej masie dziedzicznej oraz umożliwianie jej stopniowe dalsze doskonalenie, a z drugiej — starania o usunięcie, wyeliminowanie tych, którzy w swej konstytucji zawierają elementy niepożądane i szkodliwe. Przez nich bowiem cechy ujemne przenoszą się dalej na pokolenia następne, są oni bowiem rozsądnikami i propagatorami jednostek, stanowiących balast każdego społeczeństwa. Postaramy się najpierw omówić drugi z kolei punkt programu eugenicznego, gdyż eliminacja typów szkodliwych jest nieporównanie łatwiejsza do przeprowadzenia, aniżeli doskonalenie masy dziedzicznej jednostek i powiększanie ich liczby. Dotychczas społeczeństwo ze względu na bezpieczeństwo swych innych członków starało się oddzielić ogół osobników asocjalnych, szkodliwych, chorych umysłowo, trzymając ich w więzieniach, domach poprawczych i szpitalach. Bez wątpienia izolacja taka, podobnie jak izolacja przy chorobach zakaźnych jest skuteczną, jednakże ustaje ona z chwilą gdy ci nie-szczęśliwi odbędą przeznaczoną im karę, lub w razie schorzenia umysłowego przestaną bezpośrednio zagrażać otoczeniu. Istnieje więc zawsze możliwość, że po opuszczeniu zakładu chorzy, względnie przestępcy, znajdą sposobność naturalnego zaspokojenia swych popędów rozrodczych, co w razie dziedzicznego ich obciążenia przysporzy nowe zastępy dziedzicznie obciążonych jednostek. Izolowanie ich bowiem aż do późnej starości w zakładach pociągałoby, pomijając już sam okrutny fakt pozbawienia ich tak długo wolności, bardzo znaczne świadczenia ze strony całego społeczeństwa na utrzymanie szpitali, więzień, domów poprawy i odpowiednio wyszkolonego personelu lekarskiego i nadzorczego.

Eugenika, mająca na oku nie stan obecny, lecz następstwa, które dopiero w przyszłości się ujawnią, zaleca inny radykalny środek zabezpieczający przed przyrostem osobników szkodliwych. Propaguje ona mianowicie sterylizację, czyli wyjaławianie jednostek obciążonych dziedzicznie, które dzięki tej sztucznie nabytej nieplodności pozbawieni będą możności przekazywania potomstwu swych szkodliwych znamion. Bez wątpienia jest to metoda bardzo rady-

kalna, skutków jej jednak nie należy utożsamiać ze skutkami powodowanymi przez kastrację, czyli wytrzebieenie osobnika.

Celem przedstawienia zasady samej sterylizacji i istotnej różnicy pomiędzy wyjałowieniem a kastracją przypomnimy w paru słowach budowę i funkcję narządów rozrodczych.

Zarówno u płci męskiej, jak też i żeńskiej komórki rozrodcze tj. plemniki, względnie jaja, wytwarzane są w specjalnych narządach zwanych gruczołami rozrodczymi, lub gonadami. Z gonad przesuwa się one odpowiednimi przewodami, i tak u inężczyzny wyprowadza plemniki z jądra przewód nasienny, u kobiety zaś jaja wytwarzane w jajniku przesuwa się wzdłuż jajowodów. uchodzących do macicy. Każdy gruczoł płciowy, a więc zarówno jądro, jak i jajnik posiada jednak oprócz produkcji elementów płciowych i inne jeszcze zadanie. Tutaj mianowicie wytwarzane są pewne substancje chemiczne, które wyprosi z tkanki jądra, względnie jajnika przedostają się do krwi i zostają rozniesione wraz z nią do wszystkich narządów i tkanek całego organizmu. Substancje te, które bynajmniej nie są wytwarzane przez same komórki rozrodcze, lecz najprawdopodobniej przez inne elementy, znajdujące się w jądrze i w jajniku, posiadają bardzo ważne znaczenie przy wykształcaniu się najróżnorodniejszych cech płciowych, odróżniających jedną płeć od drugiej. Nie tylko silniejszy rozwój samych zewnętrznych narządów rodnych i różnych gruczołów dodatkowych, ale także charakterystyczne różnice w budowie szkieletu i całego ciała mężczyzny i kobiety, w typie uwłosienia, a wreszcie w sile i kierunku popędu płciowego, jak i w tak subtelnych różnicach w psychice obu płci zależy właśnie od tych specyficznych substancyj chemicznych, czyli od t. z. hormonów płciowych. Przy kastracji, czyli wytrzebieeniu osobnika usuwamy cały gruczoł płciowy, pozbawiamy go więc możności zarówno wytwarzania komórek rozrodczych, jak też i hormonów płciowych. które jak zaznaczyliśmy wywierają tak potężny wpływ nie tylko na konstytucję cielesną, lecz i całą strukturę psychiczną. Kastracja przeprowadzona przed okresem pokwitania, czyli przed rozwinieniem się funkcji gonad zatrzymuje niejako dalsze różnicowanie się płci i powoduje zupełny brak popędu płciowego, podczas gdy przeprowadzona w wieku późniejszym wpływa, poza niektórymi zmianami cielesnymi, na osłabienie, względnie zanik popędu płciowego przy równoczesnych silniej, lub słabiej zaznaczonych przemianach w życiu psychicznem jednostki. U kobiet wywołuje kastracja wystąpienie tych zmian, które i w normalnem życiu przychodzą, zmian klimakterycznych, związanych z zawieszeniem czynności jajnika.

Jak już z tych paru uwag wynika, wytrzebieenie powoduje nie tylko bezpłodność osobnika, ale równocześnie, wskutek usunięcia źródła produkcji hormonów płciowych wywołuje te wszystkie zaburzenia, które uwidaczniają się przy braku owych swoistych substancyj. Zupełnie inny efekt daje nam natomiast wyjałowienie:

czyli sterylizacja, która w zasadzie polega tylko na przecięciu dróg, odprowadzających komórki rozrodcze, a więc nasieniowodów, lub jajowodów. W tym wypadku sam zabieg nieporównanie mniej groźny, niż usunięcie gruczołów rozrodczych stwarza tylko nie-
możność należytego odprowadzania jaj i plemników, cała natomiast, czynność hormonalna gonady zostaje w pełni utrzymana. Wyjałowienie powoduje więc nieplodność nie osłabiając normalnego popędu płciowego, pozwalając na stosunki płciowe i zachowując cały zespół cech płciowych, zależnych od działania swoich hormonów.

Ten właśnie zabieg wykorzystali do swych celów eugenicy. W Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej najpierw w stanie Indiana w r. 1905, a następnie w wielu innych (około 30), poddani zostają temu zabiegowi z mocy prawa chorzy umysłowo niedorozwinięci, a wreszcie także w wielu wypadkach różnego rodzaju przestępcy, dzięki czemu wszyscy tak operowani są tem samem pozbawieni raz na zawsze, mimo nawet wstąpienia w związku małżeński możliwości pozostawienia potomstwa. W jak znacznym stopniu zabiegi te są stosowane w niektórych stanach, na to wskazują ukazujące się sprawozdania, np. sprawozdanie z Kalifornji, donoszące o wykonaniu tego zabiegu w przeszło szesciu tysięcy pacjentów. W Europie przynajmniej dotychczas sterylizacja przymusowa jest właściwie rzadkością i stosowaną prawnie jest tylko w Szwajcarii w kantonie Waadt, chociaż i tu istnieją znaczne ograniczenia, utrudniające w dużym stopniu zbyt częste stosowanie tego zabiegu. Ostatnio ma być także wprowadzona i w Niemczech, gdzie jednak panujące obecnie prądy polityczne nie dają pełnej gwarancji, że będzie stosowana rzeczywiście obiektywnie, według zgodnej opinii wykwalifikowanych engeników, mających wyłącznie na oku zdrowie i szczęście młodego pokolenia, bez zabarwienia względami i uprzedzeniami rasowymi.

Trudno jest nam na razie ocenić bezstronnie wartość sterylizacji jako czynnika w realizacji programu eugenicznego. W niektórych krajach podobny cel jak wyjałowienie mają obowiązkowe świadectwa lekarskie, zezwalające na zawarcie małżeństwa (Norwegja), w Szwecji zakaz zawarcia małżeństwa dotyczy chorych umysłowo, epileptyków i chorych wenerycznie, przyczem zakaz ten może być zależnie od schorzenia stały, lub tylko czasowy, jak np. przy gruźlicy, chorobach wenerycznych itd. Same jednak zakazy zawierania małżeństw nie rozwiązują całego zagadnienia wyeliminowania od funkcji rozrodczych osobników upośledzonych, gdyż nawet przy bardzo rygorystycznym ich przestrzeganiu pozostawiają możliwość płodzenia dzieci w stosunkach pozamałżeńskich. Temi więc, że właśnie jednostki dziedzicznie obciążone najmniej posiadają moralnych hamulców i nie biorą pod uwagę ewentualnego obciążenia z kolei swego potomstwa. Poza tem u niektórych chorych popęd płciowy występuje silniej niż normalnie, czynności czysto animalne górują w życiu jednostki nie hamowane funkcją

wyższych ośrodków mózgowych. Z tego też względu zasada sterylizacji wydaje się uzasadnioną, chociaż co do samej procedury jej stosowania i określenia przypadków podpadających pod prawo przymusowego wyjałowienia podnieść możemy zawsze poważniejsze zarzuty. W niektórych razach przeprowadza się sterylizację przymusowo, bez zezwolenia pacjenta, kiedy indziej wymagana jest jego zgoda, względnie, w razie np. schorzenia umysłowego, zgoda jego najbliższej rodziny. Niektórzy z eugeników, mojem zdaniem zupełnie słusznie, skłaniają się raczej do pozostawienia pacjentowi wyboru pomiędzy sterylizacją i życiem swobodnem, a zachowaniem zdolności płodzenia i pozostawianiem czas długi, aż do końca okresu życia płciowego pod ścisłym nadzorem, chorych w szpitalach, przestępców różnego typu w zakładach poprawczych. Z pewnością wielu nieszczęśliwych wybrałoby raczej pierwszą ewentualność, pragnąc zachować najdroższy skarb, wolność. W Stanach Zjednoczonych wielu wyjałowionych pracuje chętnie w swoim zawodzie, nie będąc balastem dla społeczeństwa, wielu z nich zawiera związki małżeńskie i żyje szczęśliwie. Zresztą odpowiednie czynniki starają się wytłómaczyć pacjentom, że sam zabieg bynajmniej nie jest karą, lecz tylko ochroną, ochroną przyszłych pokoleń, których dobro każdemu obywatelowi powinno leżeć na sercu. Szczególnie przy różnych typach dziedzicznych chorób umysłowych wyjałowienie umożliwia normalne życie ze sobą małżonków, bez obawy przyjscia na świat upośledzonego potomstwa i uwalnia od wskazanego w tych razach przerwania ciąży. Obecnie sterylizacja zyskuje sobie coraz to więcej zwolenników nawet wśród tych sfer, którym najtrudniej było pogodzić się z tym drastycznym bądźco bądź środkiem w walce o lepszą przyszłość rodu ludzkiego. Jeden z przedtsawicieli duchowieństwa anglikańskiego w ten sposób ujmuje swoje zapatrywania: „Zezwolić na rozród niedorozwiniętych umysłowo jest zbrodnią wobec cywilizacji, ludzkości, jest zbrodnią wobec samych zasad moralności. Pozwólmy tym nieszczęśliwym zażyć jaknajwięcej szczęścia i radości, ale sterylizujemy ich przedtem... Nie może wchodzić tu w grę tani apel do poszanowania wolności jednostki, potomstwo dziedzicznie obciążone musi być bowiem trzymane pod nadzorem. Jeżeli zabójstwo uważamy za tak ciężką zbrodnię, dlaczego z lekkim sercem, bez żadnych skrupułów godzimy się na niedolę i rozpaczliwą egzystencję tych, co nigdy nie powinni być zrodzeni?“. Jeżeli dla dobra i bezpieczeństwa ogółu pozbawiamy wolności jednostkę, skazując ją na długotrwały pobyt w więzieniu, lub w szpitalu, dlaczego wtedy dopiero budzą się poważne wątpliwości, gdy chodzi o sterylizację, chroniącą wprawdzie nie nas samych, ale co ważniejsze tych, którzy po nas bezpośrednio następują. Wprawdzie, jak statystyki wykazują, chorzy umysłowo zazwyczaj mniej pozostawiają potomstwa, jednakże fakt ten nie może być argumentem, przemawiającym przeciwko sterylizacji, gdyż sama możliwość przyjscia na

świat chociażby nielicznego, obciążonego dziedzicznie potomstwa wystarcza, aby metody wyjaławiania nie odrzucać bez poważniejszej naukowej dyskusji.

Godząc się w zasadzie na sam zabieg jako metodę eugeniczną, należy jeszcze zbadać, w jakich przypadkach ma ona znaleźć zastosowanie. Nie wystarczy bowiem ogólne założenie poddawania wyjaławieniu takich a takich chorych, lub osobników o skłonnościach zbrodniczych, o popędach szkodliwych dla otoczenia, należy jeszcze stwierdzić, czy te schorzenia, względnie skłonności są dziedziczne, określić typ ich dziedziczenia, gdyż tylko wtedy przedstawiają one prawdziwe niebezpieczeństwo przy ewentualnym dalszym rozrodzie. W tym jednak punkcie, tak bardzo ważnym i istotnym, najwięcej jeszcze istnieje wątpliwości, najmniej zupełnie pewnie zbadanych i wielokrotnie potwierdzonych danych. Dzięki temu, że właśnie u zwierząt nie znamy wielu schorzeń, któreby były odpowiednikami genetycznymi homologicznych schorzeń umysłowych u człowieka, ich sposób dziedziczenia pozostaje niedokładnie poznany, a luki tej z powodu niemożności eksperymentowania w tej dziedzinie nie zapełnią tak szybko dokładnie nawet prowadzone drzewa genealogiczne poszczególnych rodzin. Schizofrenję, stany depresyjno-manjakkalne, epilepsję, idiotyzm, które ze względów eugenicznych należałoby wykluczyć i które, występując częściej w pewnych rodzinach, wskazują na podłoże dziedziczne, przedstawiają jeszcze dla genetyka zagadkę rozwiązana nie całkowicie, gdyż sam typ dziedziczenia tych cierpień nie został należyście określony. Jeszcze większe zaś wątpliwości nasuwają się przy ocenie, czy najrozmaitsze zbrocenia, skłonności zbrodnicze, przestępstwa etc. są rzeczywście natury dziedzicznej. Wogóle jednostki psychiatry i psychologa mogą być zupełnie różne od zasadniczych jednostek genetyka, stąd i porozumienie ostateczne natotyka na duże trudności. Należy się też liczyć i z tem, że bardzo często dany obraz schorzenia, posiadający swą nazwę w terminologii lekarskiej, genetycznie zależy jest od współpracy większej ilości genów, dzięki czemu określenie biegu dziedziczenia tej cechy u człowieka, posiadającego tak ograniczoną liczbę potomstwa, jest rzeczą nadzwyczaj trudną i wymagającą bardzo dużej liczby dokładnych obserwacyj. Wreszcie wiele z tych cierpień ujawnia się dopiero w późniejszym wieku już po spłodzeniu ewentualnem potomstwa, utrudniając przez to możność interwencji eugenika. Nakoniec wchodzi tu w grę i rola wpływów otoczenia, której nikt nawet z najbardziej ortodoksyjnych genetyków lekceważyć dzisiaj nie może. Wprawdzie obecnie genetyka rozwiąła ostatecznie złudzenia co do t.zw. dziedziczności cech nabytych, niezaprzeczonym jednakże pozostanie fakt, że specjalnie te cechy, które właśnie eugenik ma na oku przy swych próbach oczyszczania struktury genetycznej człowieka, zależą w dużej mierze nie tylko od samych

× genów, lecz i od warunków, w których dana cecha się wytwarza-
× ła. Cecha bowiem, jak nas o tem uczy nauka o dziedziczności, jest

wypadkową z działania genów i otaczających warunków. Niejednokrotnie odpowiedni zespół warunków otoczenia sprzyja ujawnieniu się cech szkodliwych, w innych razach zespół inny, korzystniejszy, nie dopuści do ich ujawnienia i osobnik nie wykazuje żadnych znamion, któreby go w stosunku do innych ludzi upośledzały. (c. d. n.).

Stanisław Skowron

PROMOCJE, KLASYFIKACJE, SELEKCJE UCZNIÓW

Promocja w znaczeniu szkolnym zawsze istniała. Nie była ona bowiem niczym innym, jak posunięciem ucznia na wyższy szczebel. A ponieważ prawie każdy uczeń „przechodził” różne wiadomości, w dziedzinie zaś jednego „przedmiotu” różne jego działy, by osiągnąć pewien dostępny mu zakres wiedzy, przeto przerobienie i opanowanie jednego podręcznika, względnie określonego zakresu materiału podanego przez nauczyciela i przystąpienie do innego działu, było swego rodzaju promocją. Odbywała się ona w dowolnym czasie, t. j. wtedy, gdy nauczyciel dochodził do przekonania, że uczeń opanował materiał naukowy. Takie indywidualizowanie promocyj było możliwe tylko przy nauczaniu indywidualnym, które dominowało dawniej w szkołach nie tylko niższych, lecz i średnich.

Pomijając metody i materiał ówczesnego nauczania, trzeba przyznać, że taki system promocyj był jedynie właściwy, jako zależny tylko od zdolności ucznia i opanowania przez niego przerebowanego materiału. Nie była znana wtedy tak drażliwa dziś sprawa drugoroczności, ponieważ nie zakreślano z góry czasu, potrzebnego na wyuczenie się przez ucznia pewnego materiału.

Nauczanie indywidualne w znaczeniu wyżej określonym nie utrzymało się na stałe. Gdy nauczyciel zajmował się jednym uczniem, inni nie byli zatrudnieni, co stwarzało niemożność zajęcia się tym uczniem przez czas dłuższy codziennie. Ten wzgląd oraz rosnąca ilość pobierających naukę u jednego nauczyciela — spowodowały przejście od nauczania jednostkowego do zbiorowego. I choć stało się to nie odrazu, wielu pedagogów i pisarzy wskazywało na większą wartość nauki zbiorowej, niż indywidualnej. Nic też dziwnego, że jeszcze Kwintyljan przekonywał, że „głos nauczyciela to nie obiad, przy którym tylko pewna ilość osób pożywić się może; podobny on raczej do słońca, które tem samym światłem i ciepłem wszystkich dostatecznie obsługuje”.¹⁾ Ostatecznie jednak nauczanie zbiorowe zostało ujęte w stałe ra-

¹⁾ St. Kot. — Historia wychowania, str. 80.

my przez Jana Sturma w Strassburgu (1538 — 1581 r.). On pierwszy zorganizował szkołę, podzieloną na 10 klas rocznych w znaczeniu obecnym, i przeznaczył poszczególnym klasom określony materiał naukowy, który każdy uczeń winien był opanować. Nie znaczy to bynajmniej, by przedtem nie było wcale szkół, posiadających klas, lecz te ostatnie rzadko bywały jednoroczne, częściej zaś kilkoletnie, zamykając w sobie pewną całość wiedzy. Ślady klas, w których uczeń siedział dłużej, niż jeden rok, pozostały następnie częściowo w szkołach jezuickich, pijarskich, Komisji Edukacji Narodowej, a dotychczas — w naszych szkołach powszechnych niższego stopnia organizacyjnego. Znaczenie zaś Sturma polega na tem, że pierwszy ściśle oznaczył klasy jednoroczne, przez co dał wzór późniejszym szkołom, tembardziej, że jego zakład był najslawniejszy w swoim czasie i wywarł znaczny wpływ na rozwój szkolnictwa. Ustalenie jednorocznych klas wyłoniło sprawę promocyj. Odtąd dla każdej klasy i każdego przedmiotu przeznacza się pewien zakres materiału naukowego, dostosowany mniej lub więcej do średniego poziomu nauczania, co zresztą zależało od poglądów na zdolności ucznia, potrzeby społeczne i kulturalne (oczywiście, poglądów ówczesnych). Nie trzeba chyba dodawać, że wobec braku znajomości psychiki dziecka i różnorodności poglądów na zadania i cele społeczne lub kulturalne dobór materiału naukowego nie zawsze bywał (i dotąd niezawsze bywa) najszczęśliwszy. Gdy uczeń materiał klasowy opanował, przesuwno go do następnej klasy; w przeciwnym razie — pozostawał na drugi, a czasami i na trzeci rok.

Ten system zmusił do zastanowienia się, czy przejście do następnej klasy jest uwarunkowane opanowaniem w poprzedniej wszystkich przedmiotów, jakich tam uczono, w stopniu przynajmniej dostatecznym, czy też można otrzymać promocję, pomimo pewnych braków z niektórych przedmiotów. Przegląd praktyki, stosowanej w różnych krajach, wykazuje, że zagadnienie to różnie rozwiązywano: niekiedy nie promowano ucznia, mającego przynajmniej jedną ocenę niedostateczną, co znowu pomimo jednej lub nawet dwóch takich ocen promowano. Zależne to było od podziału przedmiotów nauczania na pierwszorzędne i drugorzędne. Do ostatnich zaliczano przede wszystkim przedmioty lt. zw. artystyczne, czasami i inne. U nas ustalił się ostatnio zwyczaj, który następnie stał się obowiązującym na skutek zarządzeń władz szkolnych, że przy rocznej ocenie niedostatecznej z dwóch przedmiotów uczeń nie otrzymuje promocji, zaś przy jednej niedostatecznej otrzymuje ją z zastrzeżeniem, t. zn. o ile w następnej klasie z tegoż przedmiotu nie wykaże postępów przynajmniej dostatecznych, pozostaje na drugi rok. Istnieje jednak i tu wyjątek: gdy pewien przedmiot nauczania kończy się w danej klasie, tak iż uczeń nie będzie go się uczył w następnej i tem samem nie ma możliwości opanowania go w przyszłości przy normalnej pracy w szkole, pozostaje on na drugi rok. Tak dzieje się w szkołach zarówno powszechnych, jak i średnich.

Nie powinno przytem być podziału na przedmioty pierwszej, drugiej, czy jeszcze i dalszej klasy, jakkolwiek w praktyce, niestety, zdarza się jeszcze, że np. niedostateczny postęp z robót ręcznych, rysunków lub śpiewu nie bierze się pod uwagę przy promocji. Przy ukończeniu szkoły uczeń nie może mieć ani jednej oceny rocznej niedostatecznej, gdyż wtedy nie otrzyma świadectwa ukończenia. Lecz i w ostatnim wypadku również jest pewien wyjątek: przy rozszereżonym egzaminie dojrzałości w dotychczasowem gimnazjum absolwent może otrzymać maturę z oceną niedostateczną z jednego przedmiotu, wymienionego w istniejących rozporządzeniach (co zależne jest i od typu szkoły średniej), o ile taki absolwent otrzymał przytem z kilku innych przedmiotów oceny więcej niż dostateczne.

Podany system klasyfikacyj daleki jest od doskonałości. Bo weźmy np. ucznia promowanego z zastrzeżeniem z jednego przedmiotu. Przy niektórych przedmiotach, gdzie zagadnienia powtarzają się, uczeń taki, przerabiając je w dalszym ciągu, ma możność nauczyć się i opanować to, czego z jakichś względów nie mógł zrobić poprzednio. Gorzej jest znacznie, gdy materiał z poprzedniej klasy nie jest ani przerabiany ani rozszerzany w następnej i do tego, bez zrozumienia pewnych partyj poprzedzających niepodobna posunąć się dalej, jak to jest prawie we wszystkich działach matematyki. Wtedy uczeń, nie dając sobie rady, zniechęca się do pracy, a często i traci wiarę we własne siły. Przeważnie też słabi uczniowie, promowani z zastrzeżeniami, pozostają nadal takimi. Pozostawianie na rok drugi w klasie nie jest lepsze, a może być nawet i gorsze. O ile bowiem uczeń w swem przekonaniu winien się uczyć przedmiotów, przez które powtarza klasę, to w innych uważa się już za kompetentnego i przeważnie ich się nie uczy; często nie interesują go one. Skutek bywa taki, że, powtarzając klasę, uczeń otrzymuje gorsze oceny z pewnych przedmiotów, niż w roku poprzednim. Zjawisko takie obserwuje się przede wszystkim u dzieci leniwych. Powtarzanie klasy wtedy tylko może wpłynąć dodatnio na ucznia, gdy jest on opóźniony w rozwoju, lub z jakichś niezależnych od niego względów poprzedniego roku nie mógł opanować przynajmniej w stopniu minimalnym zakreślonego programu i w następnej klasie nie da sobie rady, a nawet może się zniechęcić do pracy, przerastającej jego siły, co byłoby najważniejszem niebezpieczeństwem. Tyczy się to uczniów pracowitych, posiadających duże braki z przerobionego materiału.

Poszczególne szkoły często dość różnorodnie traktują sprawę promocyj: w jednych odsetka drugorocznych wynosi tylko kilka jednostek, w większości waha się od 15 do 25%, jak to wskazują publikacje i wykresy Ministerstwa W. R. i O. P., a są i takie szkoły powszechne, gdzie na drugi rok pozostaje aż 40%. Zapewne, istnieją szkoły, pracujące w niezmiernie trudnych warunkach gospodarczych, w których na jednego nauczyciela przypada zbyt wielu uczniów lub posiadające słabą frekwencję z powodu nędzy ludno-

ści, względnie rozległości obwodu szkolnego i nieodpowiednich dróg (ostatni wypadek spotykamy prawie wyłącznie w szkołach powszechnych wiejskich), lecz i wtedy przy dobrej woli i umiejętnych zabiegach ze strony nauczyciela szereg trudności da się usunąć. Nie wymienione zatem przyczyny powodują duży odsetek dzieci drugorocznych, lecz nastawienie, wymagania i sama praca nauczyciela.

Badania wykazują, że co dla jednego nauczyciela jest poziomem dostatecznym, dla drugiego może być niedostatecznym, a jeszcze dla innego nawet dobrym¹⁾. Tu więc tkwi często przyczyna tak różnorodnych wyników klasyfikowania uczniów. Niestety, na odpowiednie nastawienie nauczyciela niema sposobu, o ile on sam nie znajdzie ich w sobie, t. j. o ile nie zna psychiki dziecka, a brak mu obiektywnego poglądu na własną pracę. Ten ostatni odgrywa znaczną rolę. Zdarza się przecież, że nauczyciel nie przerobi z dziećmi w szkole tego, co powinien, i tak, jak powinien, a potem je klasyfikuje ze stanowiska niby bezstronnego, uważając, że mało one wiedzą i umieją, choć właściwie... należałoby siebie sklasyfikować.

Tu mimowoli nasuwa się sprawa t. zw. masowo niezdolnych klas. Nieraz słyszy się od nauczyciela, że te lub owe klasy, dzieci z takiej lub innej miejscowości są wyjątkowo zdolne, częściej jednak, że są leniwe lub niezdolne, a nawet przeważnie tępe. Nie ulega wątpliwości, że dzięki sprzyjającym warunkom przyrodniczym i gospodarczym w pewnych miejscowościach dzieci mogą i uczą się lepiej, niż to obserwuje się przeciętnie, a w innych znowu — pracę znacznie gorzej i wyniki osiągają mniejsze, niżby należało się spodziewać. Tak bywa, gdzie ludność cierpi głód i nie dokarmia należycie dzieci, gdzie panoszą się choroby nagiennicze lub kiedyś panowały i skutki ich dotąd są widoczne, wreszcie, gdzie nadużywają alkoholu. Ogólnie, jak to wykazuje psychologia społeczeństw²⁾, niema we współczesnej ludzkości cywilizowanej jakichś ras czy plemion specjalnie uzdolnionych, albo specjalnie tępych, są tylko narody więcej i mniej kulturalne, więcej i mniej cywilizowane, mające znaczne różnice indywidualne. Wszystkie jednak są uzdolnione do przyjmowania współczesnej kultury, z której biorą to, co im jest potrzebne, lub co odpowiada ich cechom psychicznym. Nie można przeto zgóry twierdzić, że dzieci masowo są nieuzdolnione. W takich wypadkach należałoby raczej zbadać przyczyny słabych wyników pracy dzieci. Przedewszystkiem zaś trzeba poznać ich zainteresowania, zależnie od wieku, rozwoju, otoczenia i wkońcu samego nauczyciela, a ściślej — jego osobowość.

Z tego wynikają określone wskazówki, jak należy postępować przy promocjach. Przedewszystkiem ważne będzie przeświadczenie

Dr. B. J. 21/55.

¹⁾ Döring: Untersuchungen zur Psychologie des Lehrer.

²⁾ Mac Dougall: Psychologia grupy.

nauczyciela, że uczeń da sobie radę w następnej klasie. Nie suma bowiem wiadomości ma być miarodajna (tembardziej, że wiadomości tak łatwo się ulatniają), lecz pewność, że nowy materiał będzie przydatny uczniowi do dorabiania się własnej struktury psychicznej. Leniwych a zdolnych nie pozostawiać na drugi rok, gdyż wtedy jeszcze więcej się rozleniwiają; promować ich i zmuszać do pracy. Uczniów wątpliwych raczej promować i otoczyć większą opieką.

Z promocją ściśle jest związana klasyfikacja, gdyż pierwsza opiera się na drugiej. Klasyfikacja jest swego rodzaju osądem ucznia za pewien określony czas, przy końcu roku zaś jest i rozważaniem, dotyczącem jego dalszej pracy. Z tego wynika, że od jej dokładności i słuszności zależy właściwe skierowanie ucznia.

Gdy rozejrzemy się w dotychczasowym systemie klasyfikowania, musimy znowu stwierdzić, że jest on zbyt schematyczny. Weźmy dla przykładu księgę ocen sprawowania się i postępów w nauce uczniów, przeznaczoną dla szkół powszechnych. Sprawowanie ma w niej skalę stopni: b. dobry, dobry, odpowiedni i nieodpowiedni. Pomińmy pierwszy i czwarty jako zupełnie wyraźne i jasne. Lecz wyrazy „dobry” i „odpowiedni” mogą być różnie przez przeciętnego nauczyciela rozumiane. Biorąc je w znaczeniu codziennym i dosłownym, można nie upatrywać w nich zasadniczej różnicy, chyba że „dobry” jest wyrazem bardziej ogólnikowym, a „odpowiedni” dokładniej nieco oddaje myśli. A dalej, stopień „odpowiedni” oznacza zachowanie nie tak bardzo znowu odpowiednie, choć, biorąc dosłownie, niema podstawy do czynienia zarzutów uczniowi, który taką ocenę otrzymał. Przecież zachowuje się — odpowiednio. Znacznie lepiej jest przy ocenie postępów w nauce, dla których mamy też 4 stopnie: b. dobry, dobry, dostateczny i niedostateczny. Znaczenie tych wyrazów zarówno w życiu codziennym jak i w sferach zawodowych jest oddawna ustalone i zrozumiałe. Jednak i tu spotykamy pewne trudności. Dla przykładu weźmy parami sąsiadujące stopnie, np. bardzo dobry — dobry i dobry — dostateczny. W stosowaniu ich przez nauczyciela bywa różnie: co dla jednego jest dobre, dla innego bardzo dobre; jak znowu u jednego to dobre, co u innego dostateczne. Zależy to w znacznej mierze od nastroju nauczyciela, jego stosunku do ucznia, a czasem jeszcze i od różnych okoliczności ubocznych. Zresztą każdy z tych stopni kwalifikuje dodatnio. Najwyżej uczeń, porównując ocenę swoją i kolegów, może mieć pewną pretensję, że go za nisko oceniono. Gorzej znacznie jest ze stopniami dostateczny — niedostateczny. Jakkolwiek sąsiadują one ze sobą, podobnie jak wyżej wymienione 2 pary, istnieje między nimi przepaść: ocena dostateczna kwalifikuje ucznia dodatnio i daje mu prawo do promocji, niedostateczna — tego wszystkiego mu zaprzecza.

Gdy zaś, abstrahując od samej wartości porównawczej stopni, zapytamy, co one oznaczają: sumę wiadomości, zdolność czy pracowitość ucznia, jego orjentację, umiejętność radzenia sobie z prze-

robionym materiałem, czy w życiu, to odpowiedzi w nich nie znajdziemy. Raczej można powiedzieć, że taki sam stopień u jednego ucznia oznacza sumę wiadomości, u drugiego stopień pracowitości, u innego stopień zdolności, a jeszcze u innego dość dużo wiadomości, lecz lenistwo lub odwrotnie; jednym słowem stopień może oznaczać zarówno poszczególne dyspozycje ucznia jak i ich kombinacje. Nawet w wypadku, gdy ten sam stopień oznacza te same cechy różnych uczniów, nie można twierdzić, że są one istotnie jednakowe i poziom ich jest równy. Ilekroć tu bowiem może być odcieni i osobliwości zarówno ilościowych jak i jakościowych! Z tego wynika, że istniejąca klasyfikacja czterocyfrowa nie jest wystarczająca. Przydałaby się skala rozleglejsza, jaka jest stosowana w szkołach i na kursach wojskowych u nas oraz w niektórych szkołach obcych. Ale i tego jeszcze nie wystarcza. Konieczne byłoby prowadzenie jakichś ustalonych arkuszy, w których w oparciu na znajomości warunków życiowych ucznia, jego przeszłości i psychiki, byłyby wymienione: zainteresowania ogólne i szczegółowe, uzdolnienia, stopień pracowitości, stopień opanowania poszczególnych przedmiotów, osobliwości w przyswajaniu materiału naukowego, korelacja pomiędzy przyswojeniem poszczególnych przedmiotów nauczania, charakterystyka całości i cech osobliwych. Taki arkusz ułatwiłby każdemu w dużej mierze orientację w sprawie pracy i przydatności ucznia, a tem samem i jego klasyfikację. W szczególności zaś byłby wskaźnikiem dalszego kształcenia i wyboru zawodu.

Dopóki tego wszystkiego niema, obowiązuje wielka rozważa i ostrożność przy klasyfikowaniu w ramach istniejących stopni oceny. Jako główną zasadę trzeba przyjąć, by stopień był wypadkową (naturalnie nie czysto mechaniczną) wiadomości, pracowitości i uzdolnień ucznia. W szczegółach zaś należy brać pod uwagę przede wszystkim pracowitość ucznia i możliwość jego dalszego rozwoju.

Dobrze przeprowadzona klasyfikacja daje podstawę do selekcji uczniów. Selekcja nie jest bowiem niczem innem, jak kształceniem, odpowiadającym wrodzonym zdolnościom dziecka. Dotyczy więc skierowania ucznia do właściwej szkoły, względnie takiego kształcenia, by jego pozytywne zadatki i zdolności najlepiej się rozwinęły. W ten sposób stawia się sprawę, gdy uczeń pewną szkołę już ukończył albo, choć nie ukończył, nie daje sobie w niej rady i chodzi o wybranie dla niego innego zakładu kształcenia. Nieco inaczej jest wtedy, gdy dziecko jeszcze się nie uczyło i nie można mówić o jego zdolnościach w znaczeniu zdobywania wiedzy szkolnej. Sprawa ta jest zasadniczego znaczenia, bowiem zwalczają się tu względy ekonomiczne i rozwojowe. Pierwsze zalecają rodzicom możliwie wcześniejsze posłanie dziecka do szkoły, by prędzej ją ukończyło i mogło samodzielnie pracować. Drugie—raczej zalecają zastanowić się, czy dziecko może się już uczyć bez uszczerbku dla zdrowia i normalnego rozwoju fizycznego, bez czego znowu

niemożliwy jest rozwój psychiczny. Ostatnio przeważa zdanie, że należy mieć na względzie interes dziecka, a nie sprawy wyłącznie ekonomiczne. Chodzi więc o to, kiedy dziecko może zacząć normalną pracę szkolną. Wiadomo, że w różnych krajach początek wieku szkolnego jest różny, np. w Anglii przypada na piąty rok życia dziecka, w Niemczech na szósty, a i u nas doniedawna w województwach południowych dziecko rozpoczynało naukę w szóstym roku życia. Obecnie w Polsce obowiązuje jednolita ustawa, określająca początek nauki dziecka w siódmym roku życia. (* Trzeba przyznać, że postawienie sprawy u nas jest najszcześniejsze. Jakkolwiek bowiem nie wszystkie dzieci rozwijają się jednakowo i gdy jedno może się uczyć w szóstym roku, inne natomiast jeszcze w ósmym nie jest należycie przygotowane do pobierania nauki, znaczna większość w klimacie naszym może zacząć się uczyć w siódmym roku bez szkody dla swego zdrowia*).

Jednak i w naszych warunkach konieczna jest selekcja przy rozpoczęciu nauki szkolnej. Dotyczy ona dzieci niedorozwiniętych fizycznie, czy psychicznie, o czym winien przedewszystkiem orzekać lekarz szkolny, znający dobrze dzieci. O ile w danej miejscowości jest szkoła dla niedorozwiniętych, należy do niej skierować takie dziecko; gdy niema, naukę odroczyć na rok, a w rzadkich wypadkach nawet na dwa lata.

Dzieci, normalnie rozwinięte, po przyjęciu do szkoły zazwyczaj uczą się w pierwszych latach wszystkie razem i tegoż samego. Muszą bowiem one pewien czas popracować, że tak powiem, nad pewnym materiałem, czegoś się nauczyć, winny być przez dłuższy czas obserwowane, by można było wyrobić sobie o każdym zdanie, co do jego skłonności i zdolności. Zazwyczaj tak przechodzi dziecko niższy stopień szkoły powszechnej, co przeciętnie przypada na dziesiąty rok jego życia, w niektórych krajach później. Dopiero gdy zarysowują się wyraźniej pewne zdolności ucznia, następuje selekcja. Bywa ona ilościowa i jakościowa. Przykład pierwszej spotykamy we współczesnem szkolnictwie austriackiem. Tam po czteroletniej szkole niższej pierwszego stopnia (Grundschule), obowiązującej wszystkie dzieci, następuje selekcja w wyższej szkole powszechnej (Mittelschule), również czteroletniej. Ów drugi stopień jest dwojaki: jeden, przeznaczony dla dzieci mniej zdolnych, które nie pójdą do gimnazjum, a skierują się do szkół zawodowych względnie poprzestaną na szkole powszechnej; drugi, mający program identyczny z niższem gimnazjum, jest przeznaczony dla tych, którzy mogą się dalej uczyć w szkołach ogólnokształcących i wyższych. Warunkiem skierowania ucznia do tego lub innego typu szkoły drugiego stopnia są: zdolność i pracowitość. Uczeń może też przejść z jednego typu uczelni do drugiego: wybitniejszy

*) Patrz: Penning: Das Problem der Schulreife. Ściebora: Dziecko w wieku przedszkolnym.

ze szkoły o mniejszym programie, na mocy zdanego egzaminu może być przyjęty do szkoły o szerszym programie, słaby zaś ze szkoły drugiego typu — cofnięty do pierwszego.

Przykładem jakościowej selekcji jest współczesna szkoła w Stanach Zjednoczonych A. P. Tam pierwszy stopień szkoły (primary school) obejmuje 6 lat nauki i jest przeznaczony również dla wszystkich. Selekcja następuje dopiero na drugim stopniu szkoły, obejmującej 3 lata nauki, stanowiącej zarówno wyższą szkołę początkową, jak i niższe gimnazjum. Ścisłej jest to niższe gimnazjum. Selekcja polega na tem, że ów drugi stopień nauki (junior high school) jest organizacyjnie niezależny od stopnia pierwszego i posiada szereg równoległych oddziałów z takim doбором przedmiotów nauczania i ich zakresu, by można było każdego ucznia skierować stosownie do jego uzdolnień. A więc poza minimalnym programem z pewnych przedmiotów w jednych oddziałach kładzie się nacisk na przedmioty humanistyczne, w innych na realne, jeszcze w innych na artystyczne i t. d.

Nie trudno zgodzić się, że system amerykański jest lepszy od austriackiego, gdyż dostosowany jest nie tylko do inteligencji ucznia, lecz i do jego specjalnych zdolności i zainteresowań. Nie wolno jednak zapominać, że nie wszędzie jedna, czy druga selekcja może być stosowana. Przedewszystkiem jest ona niemożliwa w mniejszych osiedlach, a więc tam, gdzie niema dostatecznej ilości dzieci, by móc zorganizować oddziały równoległe z różnym doбором materiału naukowego. A poza tem, jest ona droga. To też nawet w Ameryce, gdzie istnieje tyle wielkich skupień ludzkich, bardzo rozpowszechnione jest dzięki doskonałej komunikacji dowożenie dzieci do szkół drugiego stopnia, szkoły takie są przeważnie bardzo ludne.

Nasza Ustawa szkolna z 11 marca 1932 r. inaczej stawia sprawę selekcji, niż to podano powyżej, bo też i nasze warunki psychiczne i fizyczne są odmienne od austriackich lub amerykańskich. Przewiduje ona selekcję po 6 i 10 latach nauki. Pierwsze 6 lat mają się uczyć wszystkie dzieci jednego i tegoż samego, choć w zależności od stopnia organizacyjnego szkoły w różnych zakresach (szkoła pierwszego, drugiego stopnia). Po 6 latach następuje pierwsza selekcja: typy więc teoretyczne, a uzdolnione w dostatecznej mierze, idą do czteroletniego gimnazjum, praktyczne zaś do szkół zawodowych. Dzieci mniej uzdolnione lub nie mogące się dalej kształcić, mają po sześcioletniej nauce jeszcze jedną klasę uzupełniającą, której, program, zabarwiony praktycznie, uwzględnia warunki lokalne (selekcja regionalna).

Po czteroletnim gimnazjum, w którym skryształizowały się zainteresowania intelektualne ucznia, następuje druga selekcja i uczeń ma możliwość pójść do odpowiadającego mu liceum. Podobnie uwzględnia się selekcja w szkołach zawodowych. Nieuprzedzony musi zgodzić się, że tak przeprowadzone dwukrotnie zróżnicowanie jakościowe — po dwunastym i szesnastym roku życia — daje po-

ważne podstawy do prawidłowego sklasyfikowania ucznia i skierowania go na najodpowiedniejszą dla niego drogę.

Oprócz tego możliwa jest w szkołach liczniejszych i selekcja ilościowa. Gdy istnieją w szkole oddziały równoległe, zawsze można, a raczej powinno się, w jednym zgrupować dzieci zdolniejsze, * w drugim słabsze. W miastach, mających po kilka szkół, należałoby tak właśnie podzielić dzieci pomiędzy szkoły, wówczas bowiem bez zmiany programu, dzieci zdolniejsze mogłyby przerobić materiał bardziej obszernie, słabsze — w mniejszym zakresie. W drugim wypadku nie należy się obawiać, że dziecko za mało będzie „umieć”. Lepiej bowiem dla niego będzie, gdy opanuje ono coś w skromniejszych rozmiarach, a dokładniej, niż niby wiele, a powierzchownie. * Ważne jest, jak dziecko opanowało, a nie, co opanowało; ważne jak materiał nauczania wpłynął na urabianie się ucznia. Przy tak postawionem zagadnieniu mniej będzie narzekań na uczniów i mniej drugorocznych.

Na zakończenie poruszymy jeszcze sprawę t. zw. nadmiernej rozpiętości wieku uczniów, jedną z bolączek naszych szkół powszechnych. Dolną granicę wieku ustalono Ustawą, natomiast granica górna jest bardzo rozciąglą. Wiadomo przecież, że np. na 3 — 4 roku nauki spotyka się dzieci od 9 - 10 do 14 lat, a w siódmych oddz. 13-16-letnie, ba nawet 18-letnie.

Zapewne, że zachodzą wypadki późnego rozpoczęcia nauki z niezależnych od ucznia względów lub też wobec obowiązku szkolnego niezdolny uczeń musi siedzieć w szkole, przeznaczonej dla dzieci normalnych, o ile niema w danej miejscowości szkoły specjalnej. Wtedy nauczyciel jest prawie bezradny, gdyż rodzice nie chcą zabrać dziecka ze szkoły lub nie mogą uczyć go w domu. Musi więc oba typy trzymać w danym oddziale, zwracając bacznieszłą uwagę na normalne dziecko starsze, a zupełnie niezdolne pozostawiając zwykłemu biegowi czasu. Natomiast nauczyciel ma wolną rękę wobec dzieci, które już przekroczyły czternasty rok życia, a nie ukończyły jeszcze szkoły. W takim razie należy dać możliwość ukończenia szkoły tym, którzy chcą ją ukończyć, pracują i nie wpływają ujemnie na kolegów. W każdym jednak razie obok dzieci 13 — 14-letnich nie powinny siedzieć w szkole 17 — 18-letni młodzieńcy. Jakaż bowiem ogromna różnica istnieje w zainteresowaniach dziecka w wieku przełomowym a młodzieńca! Zwykle taka młodzież źle pracuje i ujemnie wpływa na młodszych współkolegów. Nie można przeto rozczulać się nad uczniem, który do siedemnastego roku życia w normalnych warunkach nie zdołał ukończyć nawet szkoły powszechnej; przecież on nie pójdzie już do gimnazjum, a nawet, ze względu na wiek, nie dostanie się do szkoły zawodowej odpowiedniego stopnia. Zresztą, o ile chce mieć świadectwo szkolne, może zdawać egzamin w charakterze eksterna. W szkole zaś niech nie zajmuje miejsca napierającym zdołu masom, chcących się uczyć dzieci.

Dr Wł. Ściebora

FILOZOFICZNE ZAINTERESOWANIA MŁODZIEŻY

(c. d.)

a) Typy według ustosunkowania się do tradycji religijnej.

Filozofowanie młodego człowieka jest, formalnie rzecz biorąc, odchylem się w różnym stopniu od tradycji; teoretycznie, odchyleń tych możnaby maliczyć tyle, ile jest młodocianych filozofów. Praktycznie trzeba liczyć się tylko z kilkoma, ponieważ pewne „typowe” ustosunkowanie się do tradycji powtarza się bardzo często w jednakowy prawie sposób i ponieważ, logicznie rzeczy biorąc, tylko kilka odrębnych sposobów tego ustosunkowania się jest możliwych (postawa tradycjonalisty, racjonalisty i oportunisty).

Tradycjonalistą nazywam tego, kto — filozofując — stoi w zasadzie w obrębie światopoglądu religijnego, albo wogóle tego, w którym go wychowano. Tradycjonalista miewa także swoje problemy i wątpliwości, ale dotyczą one albo spraw drugorzędnych („w piramidzie” pojęć i zagadnień), np. czy istnieje piekło, czy też tylko niebo (takich pytań jest bardzo dużo w ankietach), albo wprawdzie porusza także i rzeczy zasadnicze, np. wiara, a wiedza, istnienie Boga i t. p., ale z zamiarem zgóry powziętym, aby argumenty „heretyków obalić i uzasadnić rozumem światopogląd odziedziczony w dzieciństwie. W pierwszym wypadku nazywam tradycjonalizm naiwnym, w drugim krytycznym albo teologicznym; stanowisko teologa bowiem doskonale odpowiada temu typowi (uzasadnianie założonych uprzednio tez). — Młodzież pisząca dzienniki i odpowiadająca na ankietę jest przeważnie tradycjonalistyczną, t. zn. wcale często filozofuje, ale z mniej lub bardziej jawnym *zamiarem apologetycznym*. Jest to zgola zrozumiałe, jeśli się weźmie pod uwagę, że tradycja to nie tylko gotowy pogląd na świat (szukanie poglądu nowego jest pełne trudu, bolesne i uczuciowo ryzykowne), ale i uczuciowe zabezpieczenie sensu życia, przez nadanie życiu autorytatywnie celu ostatecznego. Takiego celu właśnie poszukuje rozum celowościowo hiperfunkcyjny. Młodzież odnosi się — praktycznie — z wielką nieufnością do ziemskiego szczęścia, jako ideału etycznego, ale sama wiara, że istnieje życie pozagrobowe i Bóg, ma dla masy młodocianych olbrzymie znaczenie; jeśli bowiem nie rozwiązuje, to przynajmniej stępia ostrze zasadniczego problemu filozoficznego młodzieży i dorosłych, odbierając groźę pytaniom, jaki sens ma życie, istnienie?

Zgola odrębną jest postawa duchowa typu *racjonalisty*. Bywa on czasem niemięcej „wierzący” (częściej jednak „niewierzący”) od tradycjonalisty, ale jego ustosunkowanie się do „wiary” jest zupełnie inne. „Nie rozumiem, jak można wierzyć w coś, czego się nie wie, lub czego się nie udowodniło”, mówi jeden z autorów odpo-

wiedzi ankietowych. Jest to krótka, a znakomita ilustracja racjonalizmu. Rozum, dowód, argument jest dlań wartością najwyższą. Religja jest wyłącznie szkieletem dowodowym (wzgl. niedowodowym); jest zbiorem dogmatów; dla racjonalisty niema w niej miejsca na uczucie, na misterjum „Jeśli udowodnię, uwierzę, jeśli nie udowodnię, nie uwierzę, ale wcale mi zgóry nie zależy na tem, aby udowodnić; wolalbym, aby to było prawdą, co mówi katecheta na lekcjach religji, ale jeśli to jest fałszem, bez wahania wyrwę całą wiarę jako bezużyteczny balast z mego mózgu. Wolalbym wprowadzić, aby religja była „prawdziwa“; tyle w niej rzeczy pięknych i tak bardzo z nią się żyłem, jednakże rozumowi gwałcić nie mogę; rozum to moja ostatnia instancja apelacyjna...”; oto racjonalizm młodzieńczy, oczywiście w skrócie upraszczającym rzecz.

Racjonalizm tego typu ujawniać się może w dwu odmianach: intelektualistycznej i etycznej. Intelektualista wierzy lub nie wierzy w metafizyczne dogmaty (np. w kosmologję religijną), „etyk-moralista“ wyprowadza konsekwencje praktyczne, zależne od tego, czy zasady etyczne swego wyznania uważa za słuszne — „prawdziwe“ lub niesłuszne — „niesprawiedliwe“ (kilkanaście bardzo wyraźnych przykładów w ankietach). „Jeśli poglądy na cnotę, życie moralne, dobro, sprawiedliwość i t. p. zawarte w Biblii są zgodne z rozumem (scil. moim), będę ściśle według nich postępował. jeśli się udowodnić nie dadzą, postępował będę według własnych zasad moralnych, według mojego rozumu...“. Ponieważ moralność ma źródło społeczne, więc w życiu codziennem racjonalista etyczny nie bardzo różni się od tradycjonalisty. — Odsetek racjonalistów jest stosunkowo nieduży, przyczem większy u chłopców, niż u dziewcząt: zbyt wielką jest potrzeba oparcia o religję, o dogmat w zagadnieniu sensu życia; zbyt potężnym wpływ organizacji kościelnej, nietylko katolickiej. Dodać mogę, że racjonalista intelektualistyczny może być, a zazwyczaj bywa racjonalistą etycznym i odwrotnie.

Najradszym wśród młodzieży filozofującej jest typ *oportunisty*. Oportunista zdaje sobie bardzo dobrze sprawę z wielu niekonsekwencji istniejących w obrębie stosunków między dogmatami a nauką; zrazu boleje nad tem, szuka pogodzenia wiary z wiedzą, ale cały ten problem zbyt go nie przyjmuje. Co mu ostatecznie obchodzi, czy jest prawdą to, co księża gadają, czy nie; religji ludziom potrzeba bo bez niej nie byłoby porządku społecznego, motłoch rychłoby się rozwydrzył. Poza tem niebezpiecznie mędrkować na tematy religijne, zwłaszcza zaś głosić niewiarę; poco mam się narażać, a zresztą, czy religja tylko na dogmatach polega? Ile w niej rzeczy pięknych i wzniosłych, ile głębokich uczuć z nią związanych; niema sensu, aby gwoli rozumowych ścisłości i dowodów z uczuciami temi zrywać. Ostatecznie nie trzeba być bigotem, ni dewotem; wystarczy od czasu do czasu zejść do kościoła, okazać się, osłuchać, uwznioślić na chwilę bo wreszcie, a nuż jednak jest coś takiego, jak życie pozagrobowe; jak — zwłaszcza — nie-

bo i piekło; wszystko jest w zasadzie możliwe... nie trzeba być takim gwałtownym racjonalistą z jego albo-albo; może być, mojem zdaniem, jedno i drugie i rozum i wiara...

Rzecz ciekawa: na 450 ankiet ani jednej dziewczyny nie można zaliczyć do tego właśnie typu, a tylko 12 chłopców. Wydaje się, że postawa światopoglądowa scharakteryzowana wyżej jest kompromisem; jest wypadkową między racjonalizmem a tradycjonalizmem i że jest właściwą, jako typ dominujący, wiekowi dojrzalemu, szczególnie z warstw „oświeconych”. Mimo rzadkości, pewne zaczątki oportunistu światopoglądowego są w ankietach wcale pospolite, w szczególności zaś rozumowanie na temat *funkcji społecznej religii*.

Dodać mogę, że jednej czwartej autorów odpowiedzi ankietowych nie dało się zaliczyć do żadnego z powyższych typów albo z powodu skąpości wypowiedzi, albo też ze względu na chwiejność i niejasność wyrażonych zapatrywań; kilku wreszcie, uważających się za zdecydowanych buddystów i panteistów, trzeba było umieścić także w osobnej rubryce.

b) Typy według głównych zainteresowań filozoficznych

Trudniej rozklasyfikować statystycznie cztery typy „treściowe”, tj. w zależności od głównego kierunku zainteresowań filozoficznych, ale i one dadzą się w pewnych wyrazistych wypadkach — zwłaszcza w obrębie materiału dziennikowego — dość jasno wyodrębnić. *Typ metafizyka* jest wśród młodzieży dojrzewającej wcale pospolity. Właściwie wszystkich młodzież myśli metafizycznie, ale u niektórych skłonność ta jest szczególnie wyraźna i o takich krańcowych wypadkach, o „typie” metafizycznym słów kilka. — Metafizyk spogląda na wszystko sub specie aeterni. — „Jak drobne, nic nie warte są kłopoty życia codziennego wobec wielkich problemów nieskończoności, wieczności, materializmu-spirytualizmu, boskości, mechanizmu świata i t. p.”. Stale zapatrzony w metafizyczną (niekoniecznie tradycyjnie-religijną) wieczność, metafizyk lekceważy sobie wygląd zewnętrzny, naukę szkolną, stosunki z kolegami; jest zamknięty w sobie, nieprzystępny i drażliwy; odczuwa boleśnie swoją małość wobec nieskończoności, wobec wszechświata, który stale tkwi w jego myślach, a zarazem odczuwa też swoją niezmierną wyższość wobec kolegów, nauczycieli, wobec całego społecznego świata, który wszak żyje po filistersku i cieszy się śmiesznościami, który nic w gruncie rzeczy nie rozumie; który nie odczuwa ani ciężaru problemu bytu, ani nie szuka prawdy absolutnej. On, Faust, myśli za miliony i jest szczęśliwy ze swej misji filozoficznej. — Załamanie się racjonalizmu w obrębie tego typu duchowego jest z reguły połączone z największymi konfliktami i niezmiernie bolesnym kryzysem światopoglądowym.

Typ naukowca-pozytywisty jest antytezą poprzedniego i również się często spotyka w wyższych klasach szkoły średniej. Naukowiec

dawno zrezygnował z prawdy absolutnej; sam nie umiałby powiedzieć kiedy; owszem we własnej opinii nigdy jej nie poszukiwał. Metafizyką gardzi, uważając ją za pustą grę słów, która raz wreszcie powinna ustąpić miejsca myśleniu poważnemu, naukowemu. Ścisłą nauką zdobędziemy świat; trzeba się tedy uczyć, badać, robić doświadczenia, a nie mędrkować. Zgodnie z tem hasłem, naukowiec wyrzyna się wprost do wiedzy. Gromadzi książki z zakresu wszystkich nauk, zwłaszcza jednak ścisłych, zakłada sobie w domu małe laboratorium chemiczne, studjuje chemję i fizykę z podręczników uniwersyteckich, interesuje się żywo teorją względności, a wogóle „ostatniemi“ zdobyczami nauki; zapowiada się na uczonego. Ale czyżby tylko uczonego? Zdaje się, że przeciwnie, na idealnego filozofa, o jakim marzył A. Comte. W rzeczy samej; filozofem jest nasz naukowiec, li tylko w metodzie różnym od metafizyka. I on pragnie wiedzy wszystko obejmującej (pocóżby się inaczej kochał w encyklopedjach), tylko, że nie wierzy, aby wiedzę tę można było zdobyć dialektyką — rozumowaniem; sądzi przeciwnie, że dno świata poznamy wprawdzie (tu jest typowym racjonalistą), ale tylko na drodze eksperymentu, „okiem i szkiełkiem mędrca“.

Typ społecznika. Wszystko sprowadza się w jego opinii do wielkich zagadnień życia zbiorowego. Cóż człowiekowi pomoże wiedza absolutna o wielkim wszechświecie, jeśli będzie cierpiał nędzę, niesprawiedliwość i nierówność społeczną. Tutaj właśnie jest potrzebna prawda bezwzględna. Jak urządzić życie społeczne i państwowe, aby ludzkość była raz wreszcie szczęśliwą, aby zapanował raj na ziemi? Oto są najpilniejsze pytania, na które trzeba znaleźć mądrą odpowiedź. Społecznik szuka pilnie tejże odpowiedzi. Wszelkie jego dyskusje z kolegami i starszymi, wszystkie samotne rozważania, próby prac naukowych, jego lektura, wszystko znajduje się *pod znakiem problemu szczęśliwej ludzkości*. Dziwi się, że ludzie dotąd nie znaleźli lekarstwa na wojny, że nie zrozumieli, iż jedynie w harmonji, w bezwzględnej wolności, równości, braterstwie i sprawiedliwości można należycie zorganizować życie społeczne. Gdyby mu tylko dali... siłę, onby pokazał narodom, jak należy żyć w zgodzie i pokoju, jak to wszyscy mają być równi, zadowoleni, szczęśliwi. Opornych należałoby oczywiście bezwzględnie wytępić, nie będzie bowiem prawdziwej wolności i szczęścia na świecie, póki będą istnieli ludzie z instynktami krwiożerczemi. Naogół społecznik nie lubi zastanawiać się dokładnie nad środkami poprawy bytu ludzkości; środki te zawsze się znajdują. Rzecz najważniejsza to ideał, to wiedza absolutna, ku czemu się chce iść, to obraz jutrzejszej ludzkości.

Typ moralisty. Dla niego wszystko jest ostatecznie zależne od natury ludzkiej. Naturę tę należy poznać i skierować ku dobremu. W człowieku tkwi tyle niezbadanych sił, a ludzie tak mało sami o sobie wiedzą. Gnoti se auton! powinno być ich pierwszym i najważniejszym zadaniem życiowym. Moralista też poznaje intensywnie

nie i siebie i innych, zwłaszcza innych. Stale niepokoi go sprawa ludzkich charakterów i temperamentów (który temperament Hipokratesa jest najlepszy?). Usilnie zapytuje samego siebie, czy poznał się już dobrze, czy rozumie swą naturę, swe właściwe powołanie życiowe. Nie interesuje go jednak zbytnio praktyczne ulepszenie własnego charakteru, lecz raczej filozoficzne zrozumienie człowieka: siebie i innych. Jest urodzonym La Bruyere'm, toteż częściej odkrywa w naturze ludzkiej jej wady niż zalety, nie jest jednakże stały w swych zapatrywaniach; raz wydaje mu się natura ludzką gliną plastyczną, z której przecież przy pewnej wytrwałości, zwłaszcza jednak po zdobyciu prawdziwej wiedzy o człowieku, będzie można ulepić anioła, to znowu widzi w niej zawsze tego samego małego szatana, niezmiennie złego od wieków, beznadziejnego. Czasem z uśmiechem zrozumienia popatrzy na swych bliźnich: jacy oni naiwni, jak nie zdają oni sobie nic sprawy z ukrytych sprzecz swego postępowania; ślepcy, śmieszni i zarozumiali; zawsze udają lepszych stokrotnie niżli są nimi w rzeczywistości; co gorsza, nawet najczęściej łudzą się, że naprawdę dobrze i szlachetnie postępują, chociaż drzemie w nich dzika bestja... Oto portret moralisty.

Zapewne, bardzo szablonowe, szkicowe, powierzchowne i może nieco karykaturalne są te portrety typów, ale napewno w te ramy wchodzi wielki procent dojrzewającej, filozofującej młodzieży, a o to właśnie chodziło, t. j. o tymczasową racjonalizację bogatego życia, wielokształtnego nawet w tak pozornie błachym zakresie zjawisk, jak filozofowanie i światopogląd młodzieży.
(c. d. n.).

J. Pieter

ANALIZA WPÓŁCZESNYCH METOD NAUCZANIA

(c. d.)

Formą odmienną planu daltońskiego jest *metoda uczenia się pod kierunkiem* (*supervised study*, czytają: sjuperwizd stady), która również obudziła duże zainteresowanie w kołach naszego nauczycielstwa. Zaznajomienie się gruntowniejsze z duchem metody i jej głównymi założeniami ułatwia książka pedagoga amerykańskiego Hall-Questa, która niedawno ukazała się w przekładzie polskim¹⁾. Co stanowi istotną cechę metody uczenia się pod kierunkiem, jakie są jej główne założenia, co ją odróżnia od planu daltońskiego, jakie sobie stawia cele?

¹⁾ A. L. Hall-Quest: *Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej* Przeł. J. M. Szymoniakówna z przedmową Prof. B. Naroroczyńskiego. Książnica — Atlas. Lwów, Warszawa 1952.

Pojęcie uczenia się pod kierunkiem formułuje Hall-Quest następująco: jest to „system postępowania szkolnego, przy którym każdy uczeń otrzymuje tak dokładne wskazówki i wdrożenie w metodę uczenia się i myślenia, że jego codzienne przygotowanie posuwa się naprzód w warunkach najbardziej sprzyjających doskonaleniu się w higienicznej, ekonomicznej i samodzielnej pracy umysłowej¹⁾. Podczas gdy w nauczaniu i uczeniu się, zorganizowanem na zasadach planu daltonskiego, uczeń otrzymuje szczegółowe, *pisemne* wskazówki biblijograficzne i metodyczne w „przydziałach pracy” (assignments), to przy zastosowaniu metody uczenia się pod kierunkiem udziela mu nauczyciel wskazówek jaknajbardziej dokładnych *ustnie*, w czasie rozwiązywania zadań. Nauczyciel pełni wtedy niejako rolę korepetytora, który wskazuje młodzieży, jak się ma uczyć, a więc wdraża ją *do metody pracy*.

Praca domowa ucznia przy metodzie uczenia się pod kierunkiem ograniczona jest do minimum. Wszystkie prawie zadania wykonuje uczeń w godzinach nauki w szkole, wskutek czego dzień szkolny jest tu dłuższy, aniżeli to bywa zazwyczaj. Wobec tego, że każdy uczeń wykonuje swe prace pod kierunkiem, istnieją tu obok nauczycieli głównych nauczyciele-asystenci, którzy przygotowują potrzebne pomoce naukowe, jak np. podręczniki, słowniki, encyklopedje, atlasy, okazy i t. p. Udzielają oni uczniowi w toku jego pracy dokładnych wskazówek, jak winien układać plan, jak sporządzać ma zapiski i streszczenia, jak podkreślać główne myśli i czynić własne uwagi. Wdrażają ucznia do opracowywania referatów, dając mu też dokładne wskazówki techniczne, co do formy kartek, notatek, etc.

Uczenie się pod kierunkiem oznacza przejście od nauczania zbiorowego do indywidualnego, lub też do nauczania w małych grupach. W zastosowaniu tej metody istnieją różne odchylenia. Niektórzy jej zwolennicy poświęcają cały czas szkolny wyłącznie nauce indywidualnej, gdzie nauczyciel pełni tylko funkcję kierownika, pracując wspólnie z uczniem (ale nie za niego) i ćwicząc go w metodzie pracy samodzielnej.

Uczenie się pod kierunkiem jest metodą pracy, której celem ostatecznym jest *wyrobienie zdolności samokształcenia*. Wdrażając ucznia do uczenia się pod kierunkiem, dając mu metodę pracy, pobudzając go do samodzielności i samokształcenia, stwarzamy warunki rozwoju jego indywidualności. Zadaniem metody jest rozwinięcie inicjatywy i pomysłowości, kształcenie jednostek, mających własny, niezależny sąd, a zarazem zdolnych do działania i czynów samodzielnych w życiu społeczno-obywatelskiem. Hall-Quest mówi: „W świecie gospodarczym pełno jest bezmyślnych naśladowców, którzy, jak papugi, dokładnie powtarzają to, co im po-

¹⁾ Hall-Quest, op. cit., str. 43.

wiedziano, lecz na których nie można polegać, gdy chodzi o wykonanie pracy, o ile się im nie da drobniejszych wskazówek¹⁾.

W metodzie uczenia się pod kierunkiem możemy podobnie, jak w systemie daltońskim stwierdzić i sporo zalet i niektóre braki i wady. Jeżeli chodzi o te ostatnie, istnieje tu jeszcze większa jednostronność i przewaga po stronie pracy indywidualnej i jeszcze silniejsze podkreślenie znaczenia jednostki. „Którykolwiek system (t. j. którąkolwiek odmianę metody uczenia się pod kierunkiem), będzie się popierało — mówi Hall-Quest — zawsze się zauważy, że uczeń jest w nich traktowany jako jednostka, która może różnić się od innych pod względem wrodzonych uzdolnień, lub chwilowego reagowania na pewne szczegóły kursu. W większości systemów nauczania pod kierunkiem dąży się do uwydatnienia jednostki, wyodrębnienia jej z grupy, aby w ten sposób umożliwić jej jaknajbardziej stosowanie własnego typu uczenia się, doprowadzającego do owocnego rezultatu, zgodnie z właściwą jej szybkością postępowania²⁾).

Wobec zwrócenia całkowitej prawie uwagi na jednostkę, oddziaływanie bezpośrednie na grupę uczniowską prawie że zanika przy tej metodzie, brak tu kontaktu wzajemnego między nauczycielem a klasą, brak odpowiedniej atmosfery duchowej, którą stwarza grupa klasowa. Niemale trudności natury gospodarczej wynikają ze zwiększonej liczby nauczycieli w poszczególnych klasach. Obok wspomnianych tu braków metoda uczenia się pod kierunkiem ma niewątpliwie i duże zalety, z których najcenniejszą jest możliwość wdrożenia uczniów w dobrą metodę pracy, pobudzenie ich do samodzielnego myślenia, przyzwyczajanie do pracy samokształceniowej oraz rozwinięcie w nich zaradności życiowej. Niemale też znaczenie pedagogiczne ma znaczne ograniczenie prac domowych ucznia.

Przestudjowanie metody uczenia się pod kierunkiem oddać może wiele korzyści naszej praktyce szkolnej i pozaszkolnej, zwłaszcza w organizowaniu t. zw. cichych zajęć w szkołach niższego stopnia organizacyjnego, w kierowaniu pracą dzieci i młodzieży w świetlicach, w umiejętnym wdrażaniu uczniów do cichego czytania w godzinach szkolnych, np. na lekcjach języka polskiego, gdy przekształcamy klasę w „czytelnię” i staramy się dać każdemu z uczniów szczegółowe wskazówki, jak powinien czytać i jak się uczyć, jak korzystać ze słownika polskiego, ze słownika wyrazów obcych, z encyklopedji i objaśnień, zawartych w samej książce. W tych i w wielu innych wypadkach umiejętnie stosowana metoda uczenia się pod kierunkiem może się przyczynić do podniesienia wydajności pracy ucznia i do pogłębienia pracy dydaktycznej nauczyciela.
(c. d. n.).

Henryk Rowid

¹⁾ Hall-Quest, op. cit. str. 43.

²⁾ Hall-Quest, op. cit. str. 35 i in.

Henryk Lukrec.

J. WL. DAWID. Szkic biograficzny. Przedruk wstępu do pracy „Psychologia religii” J. Wl. Dawida. Nakładem „Naszej Księgarni”, Warszawa 1953, str. 31. Pozostanie zasługą p. Henryka Lukreca, że artykułami swymi w „Wiadomościach Literackich” przypomniał społeczeństwu polskiemu ogrom zasług Dawida i wywołał zainteresowanie dla jego twórczości, które doprowadziło do wydania „Psychologii religii”. Rzecz to tembardziej godna podkreślenia, że o najwybitniejszym pisarzu pedagogicznym XIX w. nie posiadamy dotąd nietylko poważnej monografii, ale nawet większej rozprawy o jego działalności na polu pedagogiki i psychologii. Literatura naukowa o J. W. Dawidzie właściwie nie istnieje: po śmierci pojawiło się kilka wspomnień, ocen — i na tem właściwie można całą tę literaturę zamknąć. I tak najwybitniejsza uczennica J. W. Dawida, Aniela Szczyówna podkreślała kilkakrotnie („Muzeum”, „Nowe Tory”, „Książka” w r. 1914) znaczenie badań Dawida dla rozwoju polskiej myśli pedagogicznej i uwypakowała jego rolę jako nauczyciela. Henryk Rowid („Ruch Pedagogiczny” 1914, 1924) starał się ująć znaczenie Dawida w perspektywie historycznej, specjalnie uwypuklając jego pracę na terenie Galicji w latach przed wojną światową. To były właściwie w chwili zgonu Dawida dwa jedyne głosy, oceniające trafnie rolę pisarza, bo już pośmiertne wspomnienie J. Kierskiego („Kurier Warszawski” 1914, nr. 47) nie było wolne od fałszywej oceny. Potem tylko w drobnym ustępie w „Historji wychowania” Stanisław Kot starał się porównawczo na tle europejskiem ocenić zasługi Dawida na polu psychologii i pedagogiki.

W całości jest to wszystko niewystarczające, jeśli idzie o znajomość pisarza tej miary, co J. W. Dawid. Na tem tle artykuły p. Lukreca były istotnie potrzebne i swą rolę spełniły. Niemniej jednak wstęp p. Lukreca budzi cały szereg zastrzeżeń. Najcenniejszą rzeczą wydaje mi się w nim obfite przytoczenie nieznanych dotąd wypowiedzi Dawida. Natomiast charakterystyka pisarza z powodu swej fragmentaryczności wypadła tu dość jednostronnie. W ocenie p. Lukreca Dawid — publicysta usunął w cień Dawida — badacza, uczonego. Redagowanie „Głosu”, wysuwa się tu zbytnio na czoło, niemal jako jedna z najważniejszych poczynił Dawida. Nie może zaś chyba ulegać najmniejszej wątpliwości, że oryginalna, czysto badawcza praca Dawida na polu psychologii i pedagogiki bezsprzecznie jest gatunkowo pod względem kulturalnym daleko ważniejsza od jego publicystyki. W niczem nie umniejszając roli Dawida, jako redaktora „Głosu”, trzeba przecież stwierdzić, że w stosunku do innych jego zasług ten moment stoi na dalszym niewątpliwie planie i w szkicu p. Lukreca został zbytnio rozdęty kosztem innych prac Dawida. Sama bowiem działalność naukowa Dawida w zakresie badań psychologiczno-pedagogicznych została tu potraktowana bardzo pobieżnie, niemal zbyta ogólnikami. Tak samo duże luki widać w biografii; o redagowaniu „Przeglądu Pedagogicznego” same ogólniki; ważny okres w życiu Dawida na gruncie Krakowa, okres organizowania Polskiego Instytutu Pedagogicznego, prawie zupełnie pominięty. Wogóle czytając zarys biograficzny p. Lukreca, nie odnosi się wrażenia, jakoby był to zarys biografii najwybitniejszego naszego pisarza pedagogicznego XIX-go wieku, tak urykowo potraktowana w nim została istota pracy Dawida — jego badawcze wysiłki. I dlatego w pełni uznając wartość artykułów p. Lukreca, jako przypomnienie roli Dawida społeczeństwu dzisiejszemu, trzeba jednak równocześnie stwierdzić, że pod względem wyświetlenia naukowych zasług autora „Inteligencji, woli i zdolności do pracy” nie popchnęły one sprawy naprzód. Dawid czeka w dalszym ciągu na swego monografistę. Opracowanie zaś monografii o Dawidzie staje się postulatem tem pilniejszym, że dziś mamy zapewne jeszcze do dyspozycji szereg osób, które osobiste stykając się z Dawidem, mogłyby dostarczyć bardzo cennego materiału.

Jan Hulewicz.

S. Stendig.

SYSTEM PEDAGOGICZNY G. KERSCHENSTEINERA. (Próba ujęcia podstaw). Cieszyn, 1933. (Odbitka z „Miesięcznika Pedagogicznego“ R. XLII).

Postać zmarłego niedawno G. Kerschensteinera, znanego twórcy „szkoły pracy”, staje się u nas w ostatnich czasach przedmiotem żywego, a zasłużonego zainteresowania; dowodem tego liczne artykuły, jakie ukazały się w czasopiśmie pedagogicznych. Różny jest ich charakter, poziom a więc i wartość: jedne są mechanicznym przedstawieniem poglądów Kerschensteinera (Wł. Gacki: G. Kerschensteiner i A. Ferrière, jako twórcy nowej szkoły. Łódź, 1931), drugie mają cechy nekrologów (W. Opatrny: Hołd pracy i zasług s. p. J. K. „Przyjaciół szkoły” 1932), inne wreszcie są krytyczno-polemiczną anlizą pewnych założeń systemu (K. Sośnicki: G. Kerschensteiner „Kwart. Pedag.” 1933).

Brak natomiast dotąd syntetycznego ujęcia podstaw systemu Kerschensteinera, jeśli nie liczyć przygodnych tu i ówdzie wzmianek¹⁾. A czas już najwyższy, by ta luka została zapełniona i postać oraz zasady pedagogiczne tego, na którego cześć berliński „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht” bił srebrne medale z napisem „Für Verdienste um die Pädagogik”, a którego jeden z wielbicieli z przesadnym może nieco patosem obwołał „koronowanym królem niemieckiej i światowej pedagogiki”²⁾, doczekały się wreszcie wyczerpującego studium naukowego.

Z uznaniem tedy przyjąć należy każdą w tym kierunku próbę, choćby nawet... niezupełnie udaną.

A taką jest właśnie rozprawka p. S. Stendiga. Jak wynika z tytułu, chodziło autorowi o nakreślenie podstaw systemu pedagogicznego Kerschensteinera. Próbnymi jednak szukali jednoznacznej odpowiedzi, względnie szkicowego choćby zaznaczenia. Z układu rozdziałów domyśleć się wypada, że są nimi trzy zagadnienia: 1. koncepcja szkoły pracy, 2. wychowanie państwowe, 3. wychowanie moralne. Ostatecznie, dla uproszczenia sytuacji można się zgodzić i na takie postawienie sprawy, chociaż pozostaje ono w pewnej sprzeczności z ideami samego Kerschensteinera, który podstawy swego systemu na czym innym opierał³⁾. Sposób opracowania poszczególnych zagadnień wykazuje wielką niejednolitość; po bardzo sumiennie przeprowadzonej analizie pojęcia szkoły pracy, następuje mętawy i naciągany rozdział o wychowaniu państwowym, a dalej dobrze naszkicowany zarys wychowania moralnego. Rozdział następny o typologii i aksjomacie kształcenia, zbyt szkicowy, wymaga pogłębienia i rozszerzenia. Rozdział ostatni (Twórca czy rozbudowiec), nie wynika organicznie z poprzednich i mógłby bez szkody dla całości odpasć. Dotkliwie natomiast odczuwać się daje brak jakiegś wspól-

¹⁾ M. Ziemnowicz: Problemy wychowania współczesnego. Kraków, 1927.

H. Rowid: Szkoła twórcza. Kraków 1931.

B. Nawroczyński: Zasady nauczania. Warszawa, 1930.

²⁾ Paul Oestreich: List otwarty w 75-lecie G. K. „Die Neue Erziehung”, 1929. Nie przeszkodziło mu to zresztą bynajmniej w trzy lata później w notatce pośmiertnej pod lakonicznym tytułem „G. K. ist gestorben” w imieniu komunizującego Związku radykalnych reformatorów szkolnictwa bez ogródek wypalić: „Nie możemy go nie szanować. Był naszym przyjacielem, który cieszył się z naszej odrębności, pozytywnie oceniał naszą żywotność, zbyt był jednak wszystkimi korzeniami swej istoty wrośnięty w swój wiek ekspansyjnego liberalizmu, by móc walczyć z nami solidarnie... Kochaliśmy go raczej dla zalet ludzkich, niżli zasług jako przywódcy ruchu pedagogicznego. „Die Neue Erziehung”, 1932, s. 182.

³⁾ Por. „Pedagogika naukowa nie jest bynajmniej stosowaną etyką, logiką, estetyką czy filozofią, oznacza ona samodzielną gałąź filozofii. Głównymi jej pojęciami są wykształcenie, zainteresowanie i wartości”. — G. K. Pädagogik d. Gegenwart in Selbstdarstellungen. 1926. I. s. 88.

nej zasady, łączącej poszczególne odgałęzienia pedagogiczne systemu Kerschensteinera. Zasadę ową tworzy pojęcie kształcenia, któremu poświęcił Kerschensteiner główne dzieło swego życia i trudu pisarskiego, epokową „Theorie der Bildung”. Obfite przypiski również mogłyby ulec pewnej redukcji, bowiem liczbą oraz rozmiarem odwracają za często uwagę od tekstu, skierowując ją ku zbędnym w danym momencie wskazówkom bibliograficznym (przypis 25, 37, 49), lub sprowadzając ją na manowce zupełnie luznych dygresyj (przypis 43, 72). Na ostatek zaznaczyć należy, że spotykane w niektórych partiach poprawki zwroty, oraz akcenty, są w naszej literaturze naukowej niespotykaną dotąd innowacją, niecałkowicie zgodną z nauki powagą oraz dostojnościami.

Przyszłe badania nad systemem pedagogicznym Kerschensteinera winny zająć się przede wszystkim ustaleniem definitywnym następujących kwestyj:

1. ewolucja poglądów filozoficznych Kerschensteinera od pozytywizmu Spencera i Macha, do neoidealizmu Lippsa i Sprangera;
2. teoretyczne podstawy koncepcji wychowania obywatelsko-państwowego w oparciu o ideologię Fichtego, Paulsena, Natorpa;
3. określenie stosunku systemu Kerschensteinera do teorii osobowości Gaudiga;
4. ustalenie istoty kierunku i rozmiaru wpływu J. Dewey'a na konstrukcję myślową Kerschensteinera.

Pewne materiały przygotowawczo znaleźć można w studjach E. Sprangera. S. Hessena, H. Kirschbauma, A. Fischera, Prantla. Inaczej nie wyjdziemy poza stadium przygodnych szkiców okolicznościowych.

Mirosław Sekreta

SPRAWY SZKOLNE I OŚWIATOWE NA KARTACH „NIEPODLEGŁOŚCI”

„Niepodległość” pod redakcją Leona Wasilewskiego jako „czasopismo poświęcone dziejom polskich walk wyzwoleniczych w dobie popowstaniowej” od pierwszych już zeszytów poświęca sporo miejsca wspomnieniom szkolnym w ścisłym tego słowa znaczeniu i wspomnieniom z prac oświatowych. Stanowisko najzupełniej słuszne i trafnie pojęte. Bo pomijając już fakt, że częstokroć działalność polityczno-społeczna łączy i ząbacia się tak ściśle z akcją oświatową, iż nie sposób ich wzajem od siebie oddzielić, trzeba zwrócić uwagę na fakt natury zasadniczej: dzieje szkolnictwa polskiego i prac oświatowych drugiej połowy XIX wieku i początku XX mogą stać się przedmiotem naukowego badania historyków wychowania tylko w tym wypadku, gdy uwzględnią oni oświetlenie tych prac w oficjalnych dokumentach i aktach władz zaborczych oraz, gdy uwzględnią także ocenę tej pracy ze strony społeczeństwa polskiego. Dla tej drugiej kategorii źródeł wspomnienia uczestników i twórców prac szkolnych, czy oświatowych są materiałem wagi pierwszorzędnej. Miałem ostatnio możność podkreślić wagę wspomnień jako niczem niezastąpionych źródeł dla badań nad historią kultury polskiej drugiej połowy XIX wieku¹⁾. Specjalnie doniosłą jest ich rola, jeśli idzie o działanie szkoły zaborczej w Królestwie i Poznaniu, niemniej ważną — jeśli chodzi o skreślenie dziejów konspiracyjnej pracy oświatowej, która nie mogła się utrwalić w formie dokumentów pisanych. Omawiając niedawno na łamach „Ruchu Pedagogicznego” (1933, nr. 4) wspomnienia prof. Heleny Radlińskiej, drukowane w „Niepodległości”, starałem się uwypuklić wagę wspomnień dla historii oświaty tego okresu.

Wspomnień tych dotąd niewiele się pojawiło. Władysław Smoleński, Józef Grabcie, S. Koszutski, Jan Offenber, S. Surzycki — oto ludzie, którzy usilowali ostatnio przekazać swe wspomnienia szkolne czy oświatowe. Jeśli się doda do tego regionalne księgi pamiątkowe (Kielce, Płock), trochę materiałów przygo-

¹⁾ Por. „Nauka Polska” t. XVII.

dnie ogłaszanych — to będzie to wszystko. Razem jest tego bardzo niewiele. I dlatego z uznaniem powitać należy myśl redakcji „Niepodległości”, która do swego planu wydawniczego wciągnęła także wspomnienia dotyczące dziejów szkolnych i oświatowych.

Ogłaszane dotąd (niesystematycznie) wspomnienia z „Niepodległości” obejmują głównie te zagadnienia życia szkolnego, które bądź łączą się z dziejami nowych ruchów społecznych czy wysiłków niepodległościowych, bądź pozostają w związku z tajnymi poczynaniami oświatowymi zbiorowości polskiej. Ruchy młodzieży, udział kobiet w pracy oświatowej, szkoła zaborcza w Królestwie i Galicji, formy pracy oświatowej — oto zagadnienia dotąd poruszone.

Życie młodzieży skupiło na sobie największą może uwagę. I słusznie: młodzież bowiem stanowi awangardę nowych ruchów ideowych w społeczeństwie polskim drugiej połowy XIX wieku: na niej głównie opiera się siła ruchu niepodległościowego, ona podejmuje szereg prac oświatowych. Z artykułów w „Niepodległości”, odnoszących się do życia młodzieży, na plan pierwszy wysunąłbym artykuł Dr. Heleny Więckowskiej „Zjednoczenie Towarzystw Młodzieży Polskiej Zagranicą” (1887 — 1914) (VI tom, zeszyt 12, s. 1 — 25). Wskazawszy krótko na historię Zjednoczenia, na wpływ Z. Miłkowskiego na urobienie ideologii organizacji, trawionej walką wewnętrzną kierunku narodowego i postępowo-socjalistycznego, główną uwagę poświęciła autorka opisowi archiwaljów organizacji. I to uważam za najcenniejszą część artykułu: daje on wskazówki informacyjne dla badacza, któryby chciał podjąć ten temat.

Z zacięciem czyta się artykuł Stanisława Roszkowskiego „Komisja robotnicza „Zetu” (VII, 17, s. 360 — 384). Po wyczerpujących uwagach, jakie niedawno „Zetowi” poświęcił Stanisław Dobrowolski w I tomie „Naszej walki o szkołę polską”, potrafił Roszkowski odświeżyć nową kartę organizacji na terenie sfer rzemieślniczych i robotniczych Warszawy. Dzieje „Kilińszczyzny”, stosunek „Związku im. Jana Kilińskiego” do „Zetu”, dane liczbowe o organizacji, szczegóły o ludziach, o udziale organizacji w strajku szkolnym, o piśmie organizacji są interesującym przyczynkiem już nie tylko ze względów czysto oświatowych, lecz także polityczno-społecznych. Zetowcy-Kilińszczyzcy stali się bowiem w dużej mierze „współtwórcami programu polityczno-ekonomicznego przyszłego ruchu narodowo-robotniczego” (N. Z. R.). Ten wkład Komisji robotniczej „Zetu” jasno, przejrzyście ukazuje zwarty i bogaty w treść artykuł Roszkowskiego.

Te same czasy są przedmiotem wspomnień Dra Tadeusza Dybczyńskiego „Wspomnienia z moich prac konspiracyjnych w latach 1899 — 1913” (VIII, 19, s. 256 — 256), tylko, że tu nacisk pada na lokalne wspomnienia w poszczególnych szkołach warszawskich.

Przyczynkiem drobnym do fermentów ideowych wśród młodzieży królewskiej po roku 1905 jest notatka J. Krzesławskiego „Z dziejów ruchu niepodległościowego wśród młodzieży Królestwa” (III, 5, s. 179 — 183).

W życie galicyjskiej młodzieży wprowadza nas artykuł Wacława Borzewskiego „Ruch patryjotyczny wśród młodzieży polskiej w Galicji” (1886 — 1894) (II, 3, s. 61 — 82). W erze owej młodzież pod wpływem żyjących niedobitków powstania roku 1863-go stara się wytworzyć ośrodki oporu przeciw wszechwładnej partii rządzącej — stańczykom. Im przeciwstawiając się skupia się w tajnych organizacjach niepodległościowych. Ich ideologia wyraża się w nawrocie do hasel powstańczych, w manifestacjach patryjotycznych. Brutalnie usiłuje je zgnieść policja austriacka, czego dowodem słynny proces tarnopolski z roku 1895, opisany przez „jednego z więźniów” w „Niepodległości” (II, 4, s. 255—255.) Ruchom młodzieży galicyjskiej z lat 80 i 90-ych brak szerszego tła ideowego, ideologia jej obraca się w kręgu romantyki powstańczej. Dopiero przełom XIX i XX wieku przynosi niesłychanie bujny rozkwit życia samokształceniowego i ideowo-społecznego wśród młodzieży akademickiej i gimnazjalnej w Galicji. Wykwit to tych dwóch prądów społeczno-politycznych, które zapanowały nad umysłami młodzieży: socjalizmu i nacjonalizmu. Początki tajnej organizacji socjalistycznej wśród młodzieży galicyjskiej wyświetla artykuł Stanisława Siedleckiego „Założenie „Promienia” (IV, 7, s. 71 — 80). Wy-

światła on dobrze tylko sam moment narodzin pisma i organizacji, nie wychodzi poza początki, choć i tu nieścisły w szczegółach, które sprostowane zostaną w artykułach II tomu „Naszej walki o szkołę polską“, jaki się wnet ukaże w druku.

Czem był dla młodzieży poznańskiej i pomorskiej w czasach zaborczych Kraków, jaką doniosłą rolę spełniły jego zabytki i tradycja historyczna w podtrzymaniu świadomości narodowej dzielnic zachodnich, o tem świadczy artykuł Bernarda Chrzanowskiego „Dziesięć lat tajnych wycieczek młodzieży z zaboru pruskiego do Krakowa. 1905 — 1914“. (IV, 8, s. 241 — 247). Był on prawdziwem „źródłem narodowego pokrzepienia“. W organizacji tych wycieczek duże zasługi położył prof. Henryk Jordan.

Prócz tych artykułów, odnoszących się specjalnie do młodzieży, znajdzie czytelnik „Niepodległości“ arcyciekawy materiał we wspomnieniach prof. Ludwika Krzywickiego, pokazujących szerzenie się hasel socjalizmu w jego najprzeróżniejszych odcieniach wśród młodzieży. Informują o tem artykuły Juliana Stachewicza, Zofji Zawiszanki i innych, pokażą wpływ hasel budzącego się po apatii okresu porewolucyjnego w latach 1908 — 1914 ruchu wojskowego na młodzież.

Wkład „pracy kobiet w ruch oświatowy“ również jest przedmiotem kilku artykułów. Helena Ceysingerówna rzeczowo informuje o formach, jakie przybrało „Tajne nauczanie w Warszawie. 1894 — 1906/7“. Inicjatorką była tu Cecylja Śniegocka, dzięki jej zapalowi i gronu oddanych współpracowników akcja ta zatoczyła bardzo szerokie kręgi, przetrwała aż do czasów strajku szkolnego, stanowiąc bazę pracy, powstałej w 1906 Polskiej Macierzy Szkolnej. Rzeczowy artykuł H. Ceysingerówny, sekretarki organizacji przynosi spory zasób informacji o ludziach, na których opierała się praca organizacyjna, o zasięgu liczbowym i terenowym pracy, jak i zasługach inicjatorki.

Od rzeczowego tonu artykułu Ceysingerówny odbiegają dość daleko artykuły Walentyny Nagórskiej. Siła wspomnień, ich wartość dla historyka tkwi bądź w podaniu możliwie najbogatszego materiału faktycznego, bądź w wydobyciu tonu, nastroju epoki. Artykuły Nagórskiej tym celom mało zdają się odpowiadać. Zbyt wiele w nich ogólników, zbyt wiele sztucznej deklamacji, która niekiedy rozpylwa się w nieuchwytnym i mglistym, gładko zaokrąglonym frazesie, a zbyt mało konkretnych faktów, rzeczywistych danych, których się jest najbardziej ciekawym. Artykuł poświęcony „Faustynie Morzyckiej. 1864 — 1910“ (IV, 7, s. 106 — 117) cierpi właśnie na ów nadmiar frazeologii przy ubóstwie materiału faktycznego, który byłby właśnie najbardziej interesującym. Faustyna Morzycka i siostra jej, Róża, są inicjatorkami tajnego koła oświaty ludowej, przy którym powstało wydawnictwo popularnych książek dla dzieci, młodzieży i samouków, kilkanaście utworów tego typu wychodzi z pod pióra Faustyny. Późniejsza jej praca oświatowa w Nałęczowie wspólnie z grupą tamtejszych działaczy oświatowych (Żeromski, Daniłowski i inni), potem w Krakowskim oddziale Uniwersytetu Ludowego im. Mickiewicza rysują się tu dość mgliście, gdyż autorka wspomnień przesunęła punkt ciężkości opowiadania na skreślenie depresji psychicznej szkoły u Mokrzyckiej pod wpływem upadku rewolucji roku 1905.

Taki sam ogólnikowy charakter mają wspomnienia tejże autorki, poświęcone „Z Morzyckich Róży Mieczysławowej Brzezińskiej“ (VII, 17, s. 329 — 334).

Największe zainteresowanie budzić może wspomnienie Klementyny Nagórskiej poświęcone „Ze Szczawińskich Jadwidze Dawidowej“. 1865 — 1910“. (VI, 13, s. 201 — 211). Rola Dawidowej, jako organizatorki „Uniwersytetu latającego“, jej wkład w redagowanie i administrację „Głosu“, a nade wszystko znaczenie w życiu Dawida — wystarczające to chyba zagadnienia, by wywołać zainteresowanie dla tej postaci, tem więcej, że osąd współczesnych bywa dość rozmaity (por. choćby wypowiedzenie Grabca w „Czerwonej Warszawie“). Wszystkie te problemy w omówionych wspomnieniach są tylko zaznaczone, autorka, choć daje tu trochę szczegółów faktycznych, jednak cały szereg zagadnień pierwszorzędnych — a do takich zaliczam rolę Dawidowej w życiu męża — wprost pomija.

Przykładem, jak powinno się pisać wspomnienia o działaczkach oświatowych

są mimochodem rzucane uwagi prof. Ludwika Krzywickiego we wspomnieniach w „Niepodległości”, odznaczające się i prawdziwym bogactwem materiału konkretnego i żywą, plastyczną charakterystyką tła społecznego, na którym ich działalność wyrastała.

Mało dotąd w „Niepodległości” stosunkowo pojawiło się prac o tajnych pracach oświatowych starszego społeczeństwa zaboru rosyjskiego. Pięknie wprowadza w nie nadzwyczaj interesująco i żywo nakreślony profil działacza oświatowego Kazimierza Dulebą przez I. W. Kosmowską (VII, 15, s. 3 — 15). Nałęczowska grupa oświatowców z Stefanem Żeromskim, Gustawem Daniłowskim, Rudzkiem, Dulebą, Felicją Sułkowską, Faustyną Morzycką na czele została tu świetnie scharakteryzowana, prace nałęczowskiego „Światła”, wpływ i odbicie tych spraw w utworach Żeromskiego — oto zagadnienia ważniejsze, które wydobyły wspomnienia Kosmowskiej (cenne bardzo zdjęcie fotograficzne tej grupy).

„Walka o czytelnie warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności. 1897—1899” (VI, 14, s. 341 — 354), między obozem zachowawczym a postępowym jest przedmiotem szkicu Aleksandra Heflicha. Instytucja ta, która położyła pierwszorzędne zasługi na terenie Warszawy, czeka na swego monografistę.

Dziejów samej szkoły zaborczej dotyka bezpośrednio kilka drobnych szkiców. Cezary Łagiewski „Z historii walk o szkolnictwo polskie” (II, 4, s. 214 — 228) szkicowo kreśli losy strajku, Jan Klimek dorzuca kilka szczegółów o „Buncie nauczycieli szkół powszechnych pow. brzezińskiego w 1905 r.” (VII, 16, s. 295 — 298), — H. Królikowski snuje „Wspomnienia szkolne z Suwalszczyzny” (I, 2, s. 355 — 362), terenu interesującego ze względu na zagadnienie litewskie w szkolnictwie i stosunek Rosjan do tego problemu.

Okolicznościowo można znaleźć trochę materiałów szkolnych i w całym szeregu artykułów, niezwiązanych bezpośrednio z sprawami wychowawczymi, tak np. artykuły Krzywickiego, Dłuskiego, Heryuga poruszają sporo szczegółów dla historii szerzenia się prądów społecznych wśród młodzieży, tak znów artykuł Kosmowskiej o ruchu chłopskim, ubocznie przynosi trochę szczegółów o pracy nauczycielstwa szkół ludowych w zaborze rosyjskim (I, 2, s. 355 — 357). Taki materiał przytoczony marginesowo dałby się odszukać w wielu wspomnieniach w „Niepodległości”.

W całości rzecz biorąc, widać we wspomnieniach szkolnych i oświatowych, dotąd ogłoszonych w „Niepodległości” dominowanie zagadnień związanych z życiem młodzieży, przyczem nacisk główny pada na oświecenie wypadków w b. zaborze rosyjskim. Wolno spodziewać się, że następne tomy przyniosą więcej materiału ściśle szkolnego oraz uwzględnią także i inne dziedzice, które dotąd słabo są reprezentowane. Mam tu na myśli pracę konspiracyjną oświatową w Poznańskim i na Górnym Śląsku. Zebranie materiału, dotyczącego konspiracyjnej roboty oświatowej we wszystkich zaborach, staje się pilnym postulatem badań, póki żyją ludzie, którzy mogą na podstawie własnych przeżyć oświecić to zagadnienie.

Jan Hulewicz

WSPÓŁCZESNA PEDAGOGIKA FRANCUSKA

(Przegląd wydawnictw za rok 1952—53).

PEDAGOGIKA OGÓLNA.

Problemy pedagogiki ogólnej nie budzą we Francji większego zainteresowania. Jest to wynikiem specyficznego nastawienia umysłowego, pochodzącego jeszcze z XIX wieku, a kładącego w pedagogice cały nacisk na wykształcenie. „Kształcić umysły znaczyło kształcić sumienia”. Wobec tego, zagadnienia, odnoszące się do programów i metody nauczania przeważają nad zagadnieniami

mi wychowawczemi. Temu intelektualizmowi pedagogicznemu przeciwstawiać się zaczęła w czasach ostatnich tak nauka, jak i opinia publiczna.

Tradycja dotychczasowa nie wpływała zresztą ujemnie na poziom moralności młodzieży francuskiej. Istotnem źródłem wychowania była rodzina i społeczeństwo. „Szkoła kształci — rodzina wychowuje”, ta zasada żyje we Francji od wieków.

Idealy wychowawcze i wiadomości pedagogiczne czerpie zaś rodzina z tradycji i z literatury pięknej, która bardziej niż wszystko inne jest syntezą pełnego życia. W literaturze francuskiej rozwój systemu pedagogicznego ciągnie się od Montaigne'a i Fenelona poprzez szkice, powieści, nowele, poezje. By w końcu znaleźć syntezę w podręczniku i rozprawie pedagogicznej. W powieści francuskiej XIX i XX wieku jest tak wiele idei i znajomości psychologii oraz zagadnień moralnych, że przewyższa ona o wiele wszystko to, co we Francji pracownicy zebrali psychologja naukowa i pedagogika. I to właśnie stanowi wskazania wychowawcze we Francji.

Dopiero w ostatnich czasach zaczęto odczuwać konieczność zerwania z tym stanem dyletantyzmu. Rodzice, zazdrośnie dotąd broniący swych praw w zakresie wychowania dzieci, zaczęli teraz spostrzegać trudności tego zadania i braki własnego przygotowania do tej, tak odpowiedzialnej, funkcji. Od lat już grupowali się rodzice w różnych stowarzyszeniach, mających na celu obronę swych praw wychowawczych. W roku 1929 stowarzyszenia te utworzyły jedno, pod nazwą „szkoły rodziców” (*Ecole des parents*). Szkoła ta podzieliła się na dwie grupy. Celem pierwszej grupy stało się wspólne badanie doktryn pedagogicznych. Druga grupa objęła rodziców młodszych, pragnących się kształcić i zapoznać z zagadnieniami i techniką wychowania pod kierownictwem grupy pierwszej.

„Szkoła rodziców” roznosi się szybko. Zjazdy jej wykazują dużo siły żywotnej. Pierwszy zjazd został poświęcony rozważeniu problemu dzieciństwa, drugi przy współpracy lekarzy, księży katolickich, protestanckich i rabinów, profesorów i literatów zajmował się zagadnieniami wieku młodzieżowego, wreszcie kongres z 1931 r. zajmował się młodzieżą dorastającą i jej stosunkiem do społeczeństwa, rodziny i państwa. Sprawozdania z tych zjazdów zostały wydane u Lanore'a w Paryżu, stanowiąc bardzo ważny przyczynek do pedagogiki ogólnej.

Tych samych zagadnień dotyczą publikacje innego stowarzyszenia rodzicielskiego, opracowane w duchu chrześcijańskim. Wydawnictwa „Związku rodzin chrześcijańskich” zajęły się zagadnieniami wychowania, problemami rodziny i małżeństwa i t. d. Wydawnictwa te dzielą się na dwie serie. Jedna obejmuje dzieła dla wychowawców, druga małą bibliotekę edukacyjną, mającą za cel popularyzowanie wiadomości pedagogicznych, nieodzownych dla rodziców.

M. Ch. Aimond w pracy swej „*Au service de l'enseignement libre*”, Paris 1932 (W służbie wolnego nauczania), opracowanej w duchu chrześcijańskim, stara się oprzeć wartości wychowawcze na różnych kierunkach wykształcenia. Autor pragnąłby z każdego profesora uczynić ognisko życia duchowego.

Dzieło H. Pradel'a „*Comment former des hommes*”, Desetée, Paris 1931 (Jak wychowywać) napisane dla rodziców, przedstawia w formie popularnej najnowsze zdobycze pedagogiczne, oparte na współczesnej psychologii, jako ideał, ukazując wychowanie chrześcijańskie.

Zagadnieniami moralnemi zajmuje się M. L. Signoret w pracy swej „*A la recherche d'une méthode d'éducation*” Nathan, Paris 1932. (W poszukiwaniu metody wychowania). Autor przedstawia filozofję wychowania i moralności świeckiej. Zdaniem autora moralność stoi w ścisłym związku z duchem każdej epoki. W dziele swem zajmuje się moralnością współczesną, t. j. moralnością socjologiczną. Dla wychowawcy jest ona zagadnieniem technicznym, opartem na psychologii i usiłującym odpowiednio ukształtować wolę, uczucie i umysł wychowanka. Signoret zarzuca wychowaniu francuskiemu po za innemi momentami przedewszystkiem zbyt racjonalizm i dydaktyzm, a lekceważenie roli sił emocjonalnych i irracjonalnych w życiu duchowym człowieka.

Największą uwagę z prac pedagogicznych wzbudziło dzieło filozofa radykalizmu francuskiego Alain'a „Propos sur l'éducation”, Rieder, Paris 1932 (Słowo o edukacji) Alain, uważany za jednego z mistrzów współczesnej myśli francuskiej, jest zasadniczo kontynuatorem Comte'a. Uznaje on tylko szkołę świecką, występuje natomiast zdecydowanie przeciw pretensjom naukowym szkoły dzisiejszej i nie uznaje profesorów, mających wykłady. „Nie cierpię małych Sorbon” — twierdzi. Bynajmniej nie jest zwolennikiem metody pogładowej w nauczaniu, która, zdaniem jego, prowadzi tylko do rozwoju techniki. Uczyć należy, rozwijając myśl, intelekt. Według Alain'a budzenie zainteresowania u dzieci czyni pracę szkolną bezowocną. Alain protestuje przeciw szybszemu rozwijaniu obserwacji przed interpretacją. Technika bowiem prześciga naszą wiedzę, należy więc w szkole dla przeciwwagi tworzyć wartości duchowe. Alain skierowuje człowieka ku rzeczom istotnym i wiecznym. Stoi oczywiście po stronie klasyków. W klasach wyższych szkoły średniej według Alain'a uczeń winien poznać kilka książek w oryginale łacińskim i greckim, gdyż żadne tłumaczenie nie zastąpi oryginału. Zdaniem Alain'a wogóle nie istnieją współczesne nauki humanistyczne. By ludzie współcześni nie byli tylko tajemniczymi zwierzętami winni poznać przeszłość, która oświecili im teraźniejszość. Nie należy zrzucać nauki gramatyki greckiej, która jest pełnią harmonii, jasności i słuszności. Według Alain'a u dziecka powinno się najpierw rozwijać inteligencję, wolę, uczucie, dopiero wkońcu wiedzę. Najważniejszy bowiem jest rozwój; najpierw więc ćwiczenie, a potem dopiero wiadomości. Rozprawa Alain'a jest zbiorem błyskotliwych paradoksów, pomijających zdobyte wiedzy współczesnej.

PEDAGOGIKA SPOŁECZNA.

Poza zwolennikami koncepcji intelektualistycznej szkoły, która zakres uczenia ogranicza do prostego przekazywania wiadomości, istnieje grupa teoretyków, żądająca przedewszystkiem rozwoju i kształcenia uczucia. Z zagadnień pedagogiki moralnej — dziś tak aktualnej — wysuwają się na plan pierwszy zagadnienia wychowania społecznego. Jan Javuen w pracy „La formation sociale dans l'enseignement secondaire”, Edition du Cerf, Juvisy 1952 (Kształcenie społeczne w szkolnictwie średnim) usiłuje skierować wychowanie moralne w łóżysko wychowania socjalnego. Jest on przeciwnikiem wszystkich teorii niepopartych doświadczeniem. Podstawą wychowania społecznego jest, zdaniem jego, zawsze wychowanie jednostki. Autor jest zwolennikiem szeregu poglądów w tym zakresie Fr. W. Foerstera.

ORGANIZACJA SZKOLNICTWA.

W dziele p. t. „Problème de l'inspection et de l'éducation nouvelle” Editions Delachane et Niestlé, Newchatel et Paris 1952 (Zagadnienia nadzoru i nowego wychowania) M. Robert Dottrens przedstawił historyczny szkic organizacji szkolnictwa oraz stan obecny organizacji szkolnictwa we Francji, Szwajcarii, Niemczech i t. d., wykazując konieczność daleko idących reform. Potępia on nieodpowiednią kontrolę pracy nauczycielskiej przez niefachowych delegatów rad gminnych, broni niemieckiego systemu kolegialnych dyrekcji szkół, co pozwoliłoby stosować fayolizm, który polega na ścisłym określeniu zakresu czynności dyirekcji, oraz na zastosowaniu naukowej organizacji pracy nauczycieli.

Nad zagadnieniami organizacji szkolnictwa pracuje Laboratorium pedagogiczno-psychologiczne w Angleur (Belgia), które wydało dwa roczniki „Adaptation” l'Ecole du Centre Angleur 1950 i 1951.

Na temat kooperatyw szkolnych, istniejących we Francji od lat dwunastu, opublikował pracę M. B. Profit „La coopération scolaire française. Directions, statuts, résultats”, Paris, Nathan 1952. Kooperatywy, zdaniem autora, wyrażają w uczniach zmysł solidarności i zrozumienia interesu zbiorowego — stają się nową szkołą społeczną. Wyniki są bardzo pomyślne. Sto siedemdziesiąt dwie kooperatywy szkolne we Francji przyniosły ponad 100.000 dochodu, przeznaczonego w większości na zakup materiałów szkolnych.

Zainteresowania metodologiczne we Francji są stosunkowo duże. Z tego zakresu w latach 1932 — 1933 pojawiło się kilka prac. Z pośród nich na pierwszym miejscu postawić należy książkę René Nihard „La méthode des tests” Ed. du Cerf, Juvisy 1932. (Metoda testów). Francuscy pedagodzy odnoszą się do metody testów z dużą rezerwą. Nihard staje na stanowisku obiektywnym i opierając się na doświadczeniach, przeprowadza wyczerpującą naogół analizę zagadnień, dotyczących metody testów.

Do zakresu metodologii należy dzieło Roberta Lambry „Le dessin chez les petits”, Juvisy 1933. (Rysunek małych dzieci). Jest to synteza intuicji artysty i pracy badacza naukowego. Rzuca nowe światło na problem wychowania estetycznego dziecka.

Pozatem zanotować należy ukazanie się pracy M. N. Braunschhausena „Le bilinguisme et les méthodes d'enseignement de langue étrangères” (1933). (według Pierre Frieden, Luxemburg, La Pédagogie française contemporaine, Aperçu bibliographique année 1932 — 1933, Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jahrgang 1933/34, Erstes Heft).

T.

CHARAKTEROLOGJA I JEJ ZNACZENIE DLA DZISIEJSZEGO WYCHOWAWCY*).

Żadna z dziedzin ludzkiej wiedzy w ostatnich siedmiu latach nie wzbogaciła się o tyle wydawnictw książkowych, co psychologia, a szczególnie jedna z jej najobszerniejszych gałęzi — charakterologja. Wzmoczenie się literackiej produkcji charakterologii nie może być obojętne dla wychowawcy, który dokładnie winien znać dyspozycje psychiczne wychowanków, aby skutecznie mógł kształcić charaktery przyszłych obywateli. Wychowawca dzisiejszy musi znać najnowsze zdobycze wiedzy. Podobnie, jak żaden z nas nie zaufałby lekarzowi, operującemu według starych metod, nie zasługuje na zaufanie rodziców ten nauczyciel, który nie zna nowszych wiadomości z zakresu charakterologii. Intuicyjne bowiem poznanie człowieka i własne spostrzeżenia oraz doświadczenia nie wystarczają w procesie wychowywania; niezbędną jest tu wiedza specjalna.

Ułatwi nam to zadanie przyswojenie sobie najnowszych wiadomości z charakterologii. Poglębione wiadomości z tej dziedziny pozwolą nam:

1. wzbudzić drzemiące w dziecku siły, rozwinąć je i zaprząć do intensywniejszej pracy w kształtowaniu charakteru;

*) Por.: Leopoldine Dunkler, Ergebnisse der charakterologischen Forschung und ihre Verwertung in der Praxis der Erziehung. Schulreform, str. 453, 521, 587 i 639. Deutscher Verlag für Jugend und Volk, Wien 1932.

Mathilde Vaerting, Lehrer und Schüler. Ihr gegenseitiges Verhältnis als Grundlage der Charakterziehung. J. A. Barth, Leipzig 1931.

Spranger E. Psychologie des Jugendalters. Leipzig 1925.

— Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. Halle 1925.

Bühler Ch. Das Seelenleben des Jugendlichen. Jena 1927.

— Kindheit und Jugend. Leipzig. 1928.

Saxby J. B. Kształcenie postępowania. Przełożyła I. Pannenkowa. Lwów — Warszawa 1928.

Freud S. Ueber Psychoanalyse. Wien. 1922.

— Zur Psychopathologie der Alltagslebens, Wien. 1929.

Adler Alfred. Menschenkenntnis. Leipzig. 1927.

Klages L. Die Grundlagen der Charakterkunde. Leipzig. 1926.

2. dostosować nasze postępowanie do indywidualności ucznia;
 3. poznać wychowawczą i socjalną wartość społeczności klasowej i wskazać w niej każdemu uczniowi najodpowiedniejsze dla niego miejsce.
- Innymi słowy, systematyczna, głęboka obserwacja działań pozwoli nam wziąć czynny udział w urabianiu charakterów dziecięcych. O istocie charakteru i jego ewolucji napisano już tak wiele, że niemożliwe jest scharakteryzowanie w tym artykule (choćby w ogólnych zarysach), poszczególnych systemów charakterologii. Ograniczę się przeto, do zebrania głównych kierunków w pewne grupy.

Charakterologia wyszła z psychologii lub — jak kto woli — oparła się na psychologii. Pierwsze badania osobowości były całkowicie zależne od doświadczalnej psychologii Wundta i Meumanna, asocjacyjnej Ebbinghausa i Ziehena. Zwolna badanie osobowości człowieka, określanie jego charakteru przeobraziło się w odrębną gałąź wiedzy, w t. zw. charakterologię, rozpatrującą charakter człowieka z punktu widzenia filozofii oraz medycyny.

Systemy charakterologii, wywodzące się z filozoficznych założeń, opierają się na stosunku człowieka do życia, do świata, w którym żyje; obserwują czyny i dzieła człowieka. Przedstawicielami tego kierunku są: Dilthey, Spranger, Jaspiers, Haeblerlin.

Dilthey, zależnie od sposobu patrzenia na świat, dzieli ludzi na trzy typy:

1. naturalistów, ludzi o zdrowych zmysłach, otwartymi oczyma na świat patrzących;
2. herosów, idealistów, ludzi z przewagą woli, kochających wolność lub władzę;
3. trzeźwych, opanowanych, dla których świat jest olbrzymim widowiskiem.

Dr. Edward Spranger wyodrębnia sześć typów ludzi: typ teoretyków, estetyków, polityków, społeczników, ekonomistów i typ ludzi religijnych.

Drugi kierunek charakterologii, kierunek „lekarski”, w odróżnieniu od systemów filozoficznych, akcentujących rolę ducha, podkreśla w rozwoju organizmu ludzkiego, znaczenie popędów, temperamentów, afektów i motorycznych reakcji. Przedstawiciel tego kierunku, Kretschmer, uznaje dwa główne rodzaje charakterów: struktury harmonijne i niejednolite. Pierwszy rodzaj charakterów tworzą nieskomplikowane natury, ludzie otwarci i szczerzy. Po wymianie paru słów jest się ich przyjacielem lub wrogiem. Ich stosunek do życia jest bezpośredni i prymitywny. Dla nich istnieje tylko rzeczywistość. Niejednolite charaktery posiadają swoją powierzchnię i głębie. Ich świat duchowy jest podwójny: jeden dla obcych, drugi dla siebie. Pod powierzchnią, oddzielającą świat zewnętrzny od wewnętrznego, w głębi duszy, niedostępnej dla obcych, kryją się ich rzeczywiste uczucia, myśli i zamiary. Wobec ludzi tego charakteru nigdy nie możemy być pewni, jak na bodziec zareagują, jak w danym momencie postąpią.

Te dwa zasadnicze rodzaje charakterów podzielił Kretschmer, zależnie od budowy ciała, na trzy grupy:

1. Do grupy pierwszej, t. zw. pykników czyli jamowców zaliczył ludzi średniej wielkości ze skłonnością do tycia. Kończyny ich są miękkie, krągłe: ręce krótkie, szerokie i miękkie, dłoni wysmukła i delikatna. Plecy wąskie, okrągłe, często naprężone podane. Lekko skloniona głowa z miękką szeroką twarzą spoczywa na masywnej szyi. Waga ciała pyknika ulega licznym wahaniom. Pośród pykników spotykamy gadulskich, miłych humorystów, cięchłych uczuciowców, aktywnych praktyków i wygodniaków. Większość pykników ma charakter zupełnie zharmonizowany.

2. Grupę asteników czyli kończynowców tworzą ludzie chudzi, wysmukli i bezkrwiści; wąskie plecy, cienkie kończyny kościste smukłe ręce, mała niska czaszka, długie wąskie płaskie piersi i waga niżej normy wskazują na wątłą budowę ciała. Wśród tej grupy ludzi wyróżniają się następujące typy charakterów: subtelni uczuciowcy, oderwani od życia idealisci, zimni egoiści i ludzie twardzi.

3. Trzecią grupę ludzi tworzą atleci. Są to ludzie średniej lub powyżej

średniej wielkości, z szerokimi mocnymi plecami, takąż klatką piersiową, dużą, wysoką głową, plastycznymi mięśniami, masywnym kośćcem, mocnymi rękami i elastycznym naskórkiem. Charaktery w tej gromadzie są mieszane, przeważnie niejednolite.

Cornelius Rothe, poświęcając się szczególnie badaniom dzieci, ustalił wśród dziatwy szkolnej następujące typy:

1. Duże, źle wyglądające dzieci, t. zw. „tyczki“ są w szkole przykładowymi uczniami.

2. Bardzo grube dzieci uczą się dość dobrze; fizycznie słabe, są zgodne i dobroduszne.

3. Mocne dzieci — typ atletyczny — są leniwe i źle się uczą; z zamilowaniem oddają się sportowi.

4. Małe dzieci są pretensjonalne i niezgodne; uczą się słabo.

Już Kretschmer poruszył zagadnienie rozwoju ciała i temperamentów, zastanawiając się nad tem, dlaczego człowiek postępuje tak, a nie inaczej? Wyraźniej stawia tę kwestję psychologja postępowania, t. zw. bihewjoryzm. Thorndike, Watson, Saxby i inni bihewjoryści uważają organizm ludzki za niezwykle zróżnicowaną maszynę, której materiał pędny dostarczają gruczoły. W związku z ich wpływem na organizm według Watsona i Saxby'a kształtuje się rozwój charakteru. Natomiast Thorndike i Janet sądzą, że osobowość człowieka zbadać można jedynie na podstawie obserwacji zachowania się osobnika. Charakterem bowiem, według nich, jest zespół wszystkich form reakcyj, cechujących danego osobnika. Dlatego też, osobowość człowieka, jego charakter poznać można tylko przez obserwację codziennych zajęć i sposobów postępowania.

Wspomniani myśliciele i pedagogowie stwierdzili, że na kształtowanie się charakteru wpływają kultura i otaczający świat, dziedziczność i budowa organizmu. Gdyby jednak tylko wpływy otoczenia, dziedziczenie i biologja organizmu decydowały o charakterze osobnika, natenczas rezultaty naszych zabiegów wychowawczych byłyby bardzo problematyczne. Na szczęście jest inaczej: psychoanaliza Freuda i psychologja indywidualna Adlera stwierdziły, że jednostka wprawdzie przynosi z sobą na świat pewne dane, nastawiające już w dzieciństwie linię kierunkową przyszłego życia, jednak odziedziczone właściwości, wpływy otoczenia, struktura fizyczna mogą, lecz nie muszą urobić taki, a nie inny, charakter.

System charakterologii Wexberga, oparty na przesłankach, zbliżonych do freudowskich i adlerowskich, wyróżnia specjalnie typy dzieci o charakterze ujemnym.

Dzieci trudne do wychowania, dzieli Wexberg na następujące grupy:

1. Złe dzieci (będące w aktywnej opozycji przeciw nauczycielowi i społeczności klasowej), najczęściej kończą w więzieniu. Przyczyną zboczenia za niedbanie dziecka przez rodziców.

2. Kłamliwe dzieci (przeważnie przez zbyt ostre wychowanie do kłamstwa zniewolone). Są one zwykle przekonane, że tylko zapomocą kłamstwa unikną nieprzyjemności.

3. Chciwe. Ich dewizą „wszystko albo nic“. Winni temu rodzice, również chciwi, albo za wiele wymagający.

4. Dziecko „przykładne“. Pozornie bardzo pożądaný typ. Jednak przy ścisłej obserwacji spostrzeczemy, że wykonuje tylko te prace, których wykonania życzą sobie nauczyciele i rodzice; jest zanadto usługiwym i przymilającym się. Przez przełożonych jest lubiane, natomiast koledzy nienawidzą je.

5. Łekliwe dzieci. Brakuje im odwagi do obcowania z ludźmi. Nie ufają ani własnym siłom ani obcym.

Przyczyną anomalij charakterów dziecięcych są urojone, albo też rzeczywiste niedomagania duchowe i fizyczne. Aby je usunąć lub zmniejszyć, aby nie dopuścić do niezdrowego rozwoju charakterów lub też chore już charaktery uleczyć, wykluczamy z naszego wychowania wszystko, coby charaktery dzieci spaczyć mogło.

W tym celu:

a) Eliminujemy wychowanie nieojcowskie, bezuczuciowe, wyciskające na dziecku piętno bezwartościowości; wychowanie drakońskie, ukazujące dziecku jego bezsilność wobec starszych; wychowanie pedantyczne, unaoczniające dziecku najmniejszy błąd, karzące za najdrobniejsze przewinienie; wychowanie niekonsekwentne, pozostawiające dziecko w ciągłej niepewności.

b) Wzmacniamy dzieci w dźwiganiiu tych uciążliwości, których sami usunąć nie możemy (ubóstwo, kalectwo, chorowitość).

c) Wykazujemy dzieciom te braki, które nie pozwalają im czynić postępów. Niech wiedzą, że brak spokoju, rozważli, uwagi, staranności, uporządkowanego wypowiadania myśli, ćwiczeń, uczciwości, opanowania hamują ich postępy. Nigdy jednak nie osądzamy ogólnie: ty niczego nie umiesz. Po pierwsze jest to niezgodne z prawdą, po drugie uczeń w danej chwili prawdopodobnie nie umie sobie poradzić. Pospieszamy więc z pomocą. Dopomagamy w ten sposób, że zmuszamy dzieci do samodzielnego zebrania swych sił, wykrycia słabości swych i znalezienia samodzielnego środków i dróg, wiodących naprzód. Postanowienia w rodzaju: przewycięż strach, będę uważny, uczciwy, poproszę sąsiada, aby zwracał mi uwagę na każdy mój błąd, otwarcie przyznam się, gdy się omył nie będę posługiwał się wybiegami — dopomogą w procesie samokształcenia charakteru. Proces ten przyspieszamy poleceniem wykonywania dobrowolnych, niekontrolowanych i nieklasyfikowanych prac domowych; postanawiamy np. że będziemy codziennie w domu uczyć się różnych zadań rachunkowych, nieprzeglądanych przez nauczyciela; zobaczmy, kto umie bez nadzoru i bez pochwały pracować.

d) W wypadkach trwałej niezdolności dodajemy dzieciom odwagi do znoszenia ograniczenia ich „ja”, wpajając w nie przekonanie, że również mogą dużo osiągnąć i dużo dobrego zdziałać.

e) Uświadamiamy dzieci, że jeśli raz jakieś przedsięwzięcie nie zostało uskutecznione, można je zrealizować innym razem. że, jeśli jeden człowiek zawiodł zaufanie, nie znaczy to, ażeby inni nie byli godni zaufania, że jeśli raz udało się bólem głowy, płaczem wzbudzić litość i zyskać darowanie winy, to jeszcze nie dowód, że musi się udać raz drugi i trzeci.

f) Wzmacniamy w dziecku zaufanie we własne siły i umiejętność przez dawanie łatwiejszych zadań, udzielanie dyskretnej pomocy i t. p.

g) W razie oporu ze strony uczniów, szczególnie jeżeli chodzi o ich wyzywające zachowanie, pychę, bezcelne tendencyjne kłamstwo, przymiłanie się będziemy zmuszeni pozornie tych objawów nie widzieć. Zlekceważenie jest nieraz najlepszym lekarstwem. Pozorne nie zwracanie uwagi na niewłaściwe zachowanie się ucznia nie uwalnia nas jednak od wysiłków, skierowanych ku przeobrażeniu sił destrukcyjnych na produktywne.

i) Przy podkreślaniu odpowiedzialności uczniów za ich słowa i uczynki nie zapominajmy o odpowiedzialności za nasz stosunek do dzieci. Unikajmy czułościowości, schlebiania i zbyt daleko idącej ostrości. Jaknajoszczędniej szafujemy pochwałą i naganą.

Chociaż wiemy, że szkoła nie wszystko zdziałać może, to jednak jesteśmy w tem szczęśliwym położeniu, że dużo uczynić możemy w dziedzinie kształtowania charakteru. Dwa bowiem ważne czynniki życia, wywierające zasadniczy wpływ na rozwój charakteru człowieka, są do naszej dyspozycji: praca i współzycie w gromadzie.

Błogosławieństwa pracy, jej twórczej roli nikt już nie kwestionuje. widząc, jak demoralizująco na charaktery ludzkie wpływa bezrobocie. Każdy nauczyciel na podstawie własnego doświadczenia przyzna, że najtrudniejsze do prowadzenia klasy tylko przez „wyscig pracy” pozyskać można.

Drugim, równie ważkim, czynnikiem w kształtowaniu charakteru jest współzycie w społeczności klasowej. Dobrze zorganizowane współzycie klasowe z własnym samorządem na czele będzie tem dla uczniów, czem w życiu jest t. zw. opinia publiczna. Na uznaniu, względnie naganie społeczności klasowej dzieciom bardzo zależy. To zjawisko musimy wyzyskać dla celów wychowawczych.

Bolesław Pleśniarski.

MYŚL PEDAGOGICZNA ZAGRANICĄ

SZKOLNICTWO W NOWEJ HISPANII

W „Schweizer Erziehungs-Rundschau“ (nr. 4 z 1933 r.) umieścił Dr. Feliks Weil niezwykle ciekawe uwagi na temat rozwoju szkolnictwa w republice hiszpańskiej.

I

Problem szkolnictwa stał się w nowej republice hiszpańskiej najżywościąszem zagadnieniem państwowym. Stan oświaty w monarchji hiszpańskiej przedstawiał bardzo smutny obraz. Do dziś dnia ilość analfabetów w państwie sięga 50 proc. ogółu ludności. W krajach północnych półwyspu iberyjskiego: Katalonji, Aragonji i prowincjach basko-nawarskich ilość analfabetów sięga 20 proc., na południu natomiast np. w Andaluzji ilość ta dochodzi do 80%. Są tam wsie, w których poza księdzem i wójtem nikt pisać nie umie. Istniało wprawdzie w Hiszpanji prawo o przymusowym obowiązku szkolnym, jednakowoż w czasach monarchji nikt nie zajmował się jego realizacją.

Redakcja znanego dziennika madryckiego „El Sol“ wysłała przed trzema laty swego współpracownika do jednego z miast prowincjonalnych, będącego siedzibą biskupa, by zbadał tam stosunki szkolne. Współpracownik znalazł w tem stosunkowo niedużem mieście 30 księży i jednego tylko nauczyciela. Gdy chciał obejrzeć szkołę, okazało się, że jest zamknięta, nauczyciel zaś pracuje na swej roli, wyjątkowo z uczniami, ponieważ za 150 pesetów, pensji miesięcznej nie może żadną miarą żyć. Wielu rodziców chętnie nawet posyłałaby swe dzieci do szkół, niestety, ilość szkół i sił nauczycielskich jest zbyt mała. Wskutek tego niejednokrotnie zdarza się, że młodzież dopiero w 15 roku życia zaczyna naukę elementarną.

W północnej Hiszpanji jeszcze przed rewolucją było wiele szkół o stosunkowo wysokim poziomie. Były to jednak zakłady prywatne, zawdzięczające swe państwu bogatym obywatelom hiszpańskim, najczęściej przebywającym za granicami, np. w Ameryce. Rząd monarchistyczny odmawiał tym szkołom wszelkiej pomocy.

Szkoły średnie nie posiadały jednolitej organizacji, chlubny wyjątek stanowiły szkoły religijne księży Jezuitów, przynajmniej, jeżeli chodzi o poziom nauki. Nawiasem dodać należy, że prezes obecnej rady hiszpańskiej ministrów (oraz szereg jego kolegów) otrzymał wykształcenie właśnie w średnich szkołach jezuickich.

Szkoły akademickie za rządów monarchistycznych nie stały również wysoko. Uczniowie, którzy chcieli posiąść należytą wiedzę, musieli się udawać na uniwersytety francuskie i niemieckie. Podręczniki używane w szkołach akademickich były prawie wyłącznie tłumaczeniami dzieł autorów niemieckich i francuskich.

II

Tak przedstawiał się, oczywiście w pobieżnem ujęciu stan szkolnictwa „ancien régime“. Rząd Republiki stanął przed olbrzymim zadaniem, nie tyle reorganizowania, ile wogóle zorganizowania szkolnictwa wszystkich stopni i typów. W przeciągu 10 miesięcy republikańskie ministerstwo oświaty powołało do życia na terenie Hiszpanji 7000 szkół powszechnych. Rzecz utrudniał niesłychanie brak sił nauczycielskich. Jednym z ciekawych pedagogicznych eksperymentów rządu hiszpańskiego było utworzenie, na wniosek wielkiego pedagoga hiszpańskiego Manuela de Cossio, „misji pedagogicznych“. Dekret powołujący do życia misje pedagogiczne tak określał ich cel: „zadaniem Zarządu misji pedagogicznych jest szerzenie po wszech ogólnego wykształcenia, zapoznanie z najnowszymi prądami pedagogicznymi i nauką o państwie; przy czem winien zarząd zwracać uwagę na duchowe potrzeby mieszkańców“. Misje pedagogiczne przebywają w poszczególnych wioskach od 8 do 14 dni. Z wykładów ich korzystają przedewszystkiem nauczyciele. Opuszczając daną miejscowość misja pozostawia bibliotekę, złożoną ze 100 tomów, aparat ki-

nowy i gramofon. W ostatnim roku rozdały w ten sposób misje około 60.000 książek, wielką ilość aparatów kinematograficznych i gramofonów oraz 3500 płyt gramofonowych. By uzyskać środki pieniężne na ten cel, rząd zredukował wydatki na wojsko, posuwając te oszczędności możliwie najdalej.

III

Równocześnie zajął się rząd szkołami średnimi i wyższymi, które wymagały gruntownych reform. W tym celu zostało założone Towarzystwo Szerzenia Wiedzy i Badań Naukowych „Junta para Ampliación de Estudios y de Investigaciones Científicas”. Dzięki niestrudzonej działalności tego Towarzystwa powstały między innymi: Instytut historyczny, domy dla studentów, wzorowe realne gimnazjum i w końcu najoryginalniejsze dzieło „Escuela Plurilingüe” — szkoła wielu języków, zwana także szkołą hiszpańsko-międzynarodową. Instytutem historycznym, który zogniskował badania historyczno-filologiczne kieruje prof. Ramon Menendez Pidal. Domy studenckie zwane „residencia” nie tylko dostarczają wygodnych mieszkań akademikom, lecz stwarzają kulturalne milieu. W auli domu studentów w Madrycie odbywają się regularnie publiczne wykłady najwybitniejszych, tak krajowych, jak i zagranicznych fachowców z zakresu wiedzy i sztuki. Obecnie powstały analogiczne domy przy wszystkich prawie uniwersytetach hiszpańskich.

Organizacja gimnazjum realnego oparta została na samorządzie uczniów. Oficjalnego kierownika niema. Co tygodnia inny nauczyciel pełni funkcje kierownicze. Ważniejszych rozstrzygnięć dokonuje rada pedagogiczna. Prof. Castillejo jest twórcą tej szkoły. Celem jej jest nie wychowywanie wzorowych uczniów, uzbrojonych w mało produktywną wiedzę szkolną, lecz takich, którzy istotnie coś potrafią i coś w życiu zdziałają.

IV

Najciekawszym atoli eksperymentem Towarzystwa dla szerzenia wiedzy i badań naukowych jest założenie szkoły wielojęzycznej. Jest to szkoła dla najmłodszych; prowizorycznie przyjmuje się dzieci od czwartego roku życia. Ręczywistymi uczniami zostają tylko dzieci dobrze fizycznie i duchowo rozwinięte, bowiem zadaniem szkoły jest wychowanie wysokowartościowych jednostek, któreby w przyszłości były zdolne uratować Europę z jej nędzy moralnej i socjalnej.

„Jest rzeczą najzupełniej bezcelową, głosi program szkoły, propagować pokój i zgodę wśród narodów, gdy nadal przyszłe pokolenia wychowywać będziemy w granicach wąskiego horyzontu duchowego. Już dziecko musi się uczyć szerokiego myślenia. W tym celu musimy mu jaknajwcześniej dać do rąk narzędzie, przy pomocy którego utoruje sobie drogę do skarbów współczesnej kultury. Nie osiągnię się tego żadną miarą przez wprowadzenie jednolitej międzynarodowej nauki szkolnej. Byłoby to zresztą nonsensem. Przeciwnie, wychowanie winno się opierać o tradycje i ideały każdego kraju i w ten sposób rozwijać indywidualność dziecka... Jednak musimy dziecko zapoznać nie tylko z kulturą narodową, konieczną jako podstawa wychowania narodowego, lecz także o ile możliwości z kulturą powszechną, a na to niema lepszego środka, jak poznanie najważniejszych europejskich języków już w dzieciństwie”.

W ten sposób pragnie Castillejo wychować młodzież, która bez trudności będzie mogła zrozumieć dzieła wielkich nauczycieli i mistrzów wszystkich krajów, zapoznać się na wszystkich uniwersytetach z metodami badania współczesnej wiedzy, albo też poświęcić się polityce, handlowi czy przemysłowi, językowo odpowiednio ku wszystkim tym zadaniom przygotowana.

Dziecko więc możliwie najwcześniej winno opanować dokładnie trzy ewentualnie cztery języki, a więc hiszpański, francuski, angielski i niemiecki. Dotychczas, zdaniem profesora Castillejo zapóźno zaczynało naukę języków. Dziecko winno się uczyć języka bez studjów, bez analizy, instynktownie. I istotnie w szkole wielojęzycznej dzieci od czwartego roku życia uczą się trzech

języków przez konwersację przy zabawie, rysunkach, śpiewie, i t. d. Uczą nauczycielki czterech narodowości: hiszpańska, francuska, niemiecka i angielska. Co godzina zmieniają się nauczycielki a wraz z nimi i język.

Zdumiewające osiągnięto w tym kierunku wyniki. Dzieci opanowują obce języki łatwo, uczą się w czasie zabaw, i co ciekawsze, zupełnie nie mieszają słów. Używanie języka jest dla dzieci wyłącznie związane z osobą danego języka nauczającego.

Przyszłość wykaże, czy prof. Castellejo zrealizuje w tej szkole wszystkie swe zamierzenia. S. T.

ZMIANY W SZKOLNICTWIE WŁOSKIEM.

Faszyzm przeprowadził początkowo reorganizację szkolnictwa powszechnego i średniego — pozostawiając narazie szkoły akademickie kontroli G. U. F. (Gruppi Universitari Fascisti) — faszystowskią organizacją akademickim, które pilnują lojalności politycznej profesorów. Podobnie, jak w szkole średniej młodzież wychowywana w organizacji Balilla mocno krytycznie ustosunkowuje się do przekonań swych nauczycieli, tak też G. U. F. krytycznie obserwuje swych profesorów, powodując nierzadko ich spensjonowanie, albo też przeniesienia. Urlopowania, zwalniania i przeniesienia profesorów szkół akademickich zastosował faszyzm od momentu objęcia w swe ręce steru nawy państwowej — wykonywano je atoli stosunkowo powoli. Grono nauczycielskie szkół akademickich nazywano „martwym zakątkiem” narodu. Dopiero w czasach ostatnich obecny sekretarz partii faszystowskiej Starace postanowił przeprowadzić zasadniczą reformę szkół akademickich i „oczyścić” je z żywiołów niepożądanych z punktu widzenia rządowego.

Nie reformował też faszyzm dotychczas szkół zawodowych. Dopiero obecny minister oświaty Ercole, który zainicjował szereg reform, wystąpił z ustawą o szkołach zawodowych, zaliczając je do rzędu szkół średnich i nadając im jednolitą organizację. Szkoły zawodowe zostały podzielone na kilka typów zasadniczych i otrzymały w zakresie typów jednolite programy szkolne. Nacisk położony został na stronę praktyczną. Kierownictwu szkół zawodowych pozostawiono znaczną autonomię, by umożliwić im przystosowanie się do charakteru lokalnego przemysłu, co z powodu wybitnej specjalizacji gospodarczej poszczególnych miast włoskich ma bardzo duże znaczenie.

(Gerhard Reinboth: Weitere Durchbildung der italienischen Lehranstalten, Pädagogische Warte Hef. 16, August 1933).

T.

KRONIKA

KILKA UWAG DLA UCZĄCYCH SIĘ HISTORJI.

Samodzielna nauka historii wymaga od uczącego się dobrego orientowania się „w materjale”, z którym ma do czynienia: tylko wtedy, gdy będziemy dobrze zdawali sobie sprawę z tego, czym jest podręcznik, monografia (opracowanie), dokument historyczny (źródło), w jaki sposób powstały, jak ujmują zagadnienia historyczne — tylko wtedy będziemy mogli sprawnie korzystać z tych pomocy, będziemy łatwo i szybko mogli osiągnąć zamierzony cel. Uczący się historii musi posługiwać się: 1) podręcznikiem, 2) monografią (opracowaniem historycznym), 3) dokumentem historycznym (źródłem) — wreszcie atlasem względnie mapą i tablicami synchronistycznymi.

Podręcznik daje pewną określoną całość wiadomości historycznych, ale robi to w formie syntezy, skrótu niejako, nie zawiera szczegółów (choć są, zwłaszcza do nauki historii powszechnej podręczniki bardzo obszerne i szczegółowe), wobec czego istnieje możliwość nieścisłości i tworzenia się luk. Korzysta-

jąc z podręcznika, należy o tem stale pamiętać. Stosunek uczącego się do podręcznika musi być krytyczny: nie może być podręcznik „ewangelją”, ale nie można go też całkowicie odrzucić. W pewnym zakresie podręcznik wystarczy, w innym — nie; zależeć to będzie od uczącego się, od jego zainteresowań, ambicji, celu, do którego dąży. Podręcznik do historii powinien ściśle i obiektywnie przedstawiać przeszłość, przyczem ścisłość zależy od tego, z jakich opracowań (prac historyków) autor podręcznika korzystał, obiektywizm zaś zależy od światopoglądu autora podręcznika. Inaczej np. naświetla przeszłość Polski Józef Dąbrowski (Grabiec), inaczej Michał Bobrzyński. Szczegółowe omówienia podręczników zawierają dydaktyki historii (Pohoska. Dydaktyka historii. 1928).

Monografia. Autor monografii stara się gruntownie i szczegółowo przedstawić jakieś zagadnienie historyczne, zawarte w krótkim naogół okresie czasu; w monografii więc musi uczący się historii szukać wiadomości, gdy podręcznik nie wystarczy. Autor monografii opiera się nie tylko na materiale historycznym, zbadanym przez innych historyków, lecz korzysta z materiału „surowego”, z dokumentów i źródeł historycznych. Od ilości i jakości zbadanego materiału, od umiejętności posługiwania się nim, od wnikliwości i intuicji autora, zależy wartość monografii. Przykładem takiej wnikliwości i intuicji będzie T. Wojciechowski (Szkice historyczne XI wieku). Naturalnie i tu światopogląd autora odgrywa znaczną rolę.

Źródła historyczne. Dla lepszego zrozumienia historii należy korzystać ze źródeł (dokumentów) historycznych. Dostęp do źródeł, które znajdują się w archiwach, wielkich bibliotekach, czasem zaś w rękach osób prywatnych, korzystanie z dokumentów — wymaga dużo czasu i gruntownego, fachowego wykształcenia; starano się udostępnić źródła przez wydawnictwa źródłowe, w których są przedruki (kopje niejako) wybranych dokumentów historycznych.

Np. H. Orsza: „Z dziejów narodu”. Wypisy ze źródeł i streszczenia z opracowań historycznych. 1908 r.

K. Kosiński: „Pisarze polityczni i historyczni do XX wieku”. Część I i II. 1919 i 1920 r.

Gebert i Gebertowa: „Wypisy historyczne z dziejów ojczyźtych” 1923; i tychże autorów „Wypisy historyczne z dziejów starożytnych” 1925.

C. Nanke: „Wypisy do nauki historii średniowiecznej” i „wypisy do nauki historii nowożytnej”. 1923 i 1925 r.

H. Mościcki: „Wybór dokumentów niezbędnych do nauki historii Polski” (2 części).

H. Paszkiewicz: „Dzieje Polski” (2 części) — są to wypisy ze źródeł i wyjątki z monografii historycznych.

Wreszcie najobszerniejszem wydawnictwem są: „Teksty źródłowe do nauki historii w szkole średniej”, wydane w 60 (dwuarkuszowych) zeszytach (26 zeszytów do historii Polski — reszta do powszechnej). Każdy zeszyt opracowany był przez poszczególnych specjalistów, przeważnie profesorów uniwersytetu.

Uczący się historii, korzystając ze źródeł, posługując się niemi, staje się w pewnej mierze i w wąskim naturalnie zakresie fachowym, niejako historykiem, musi też umieć zorientować się, czem są te źródła i jak z nich korzystać.

Źródła (dokumenty) są różnego rodzaju, różnego typu, różną mają wartość.

Mogą to być wyjątki z kronik średniowiecznych, pamiętników, wyjątki z korespondencji urzędowej do posłów przy dworach zagranicznych lub do tych posłów, mogą też być listy osób prywatnych lub o charakterze prywatnym. lecz dotyczące rzeczy publicznych, mogą być wyjątki z dzieł ludzi w danym okresie żyjących, djarjusze sejmowe, druki urzędowe, rozporządzenia, uchwały, konstytucje i t. p.

W jednym z zeszytów tekstów źródłowych (zeszyt 43 „Panowanie Stanisława Augusta Poniatowskiego”, w świetle źródeł przedstawił N. Konopczyński, prof.

Uniw. Jagiellońskiego) znajdują się: wyjątek z pamiętników Króla St. Augusta; mowa Andrzeja Zamoyskiego na konwokacji 16 maja 1764 r.; wyjątki z korespondencji dyplomatycznej dworów obcych w sprawie dysydenckiej w Polsce; wyjątek z uchwał sejmu 1768 r.; wyjątek z dzieła pisarza francuskiego J. J. Rousseau p. t. „Uwagi nad rządem polskim (1771 r.) i t. d. Mamy tu przykłady różnych typów i różnej wartości dokumentów i do każdego z nich należy ustosunkować się indywidualnie; trzeba w każdym poszczególnym wypadku wiedzieć, co to za dokument, jakie ma znaczenie, jaki cel, jaki sens — i wtedy dopiero z dokumentu korzystać. Nieumiejętne posługiwanie się dokumentem, wywołuje fałszywe obrazy przeszłości, powoduje błędy, fałszywe sądy — słowem może prowadzić na manowce.

A więc np., gdy mamy do czynienia z pamiętnikiem, należy wiedzieć i pamiętać: kto pisał, w jakim celu, w jakim stopniu zasługuje na wiarę to, co pisał pamiętnikarz. Bo inaczej rzecz się przedstawia, jeśli pisał pamiętnik tylko z pamięci (czy też robił sobie bezpośrednio notatki i na nich się opierał), a inaczej, gdy pisał dopiero po paru a nieraz kilkudziesięciu latach i pamięć go już zawodziła. Trzeba zdać sobie sprawę, czy znał dobrze wydarzenia, o których pisał i t. p. Podobnie, choć nie identycznie będzie się przedstawiała sprawa, gdy mamy do czynienia z listem; inaczej znów, gdy będziemy mieli do czynienia z dokumentem urzędowym (rozporządzenie, ogłoszenie, konstytucja). Druki, ulotki, pisma polityczne, polemiczne, propagandowe — to jeszcze inna kategoria dokumentów.

Pragnący bardziej dokładnie zapoznać się z dokumentami historycznymi i z metodą pracy nad historią, znajdą wskazówki w wydawnictwie:

— M. Handelsman. Historyka. Zasady metodologii i teorii poznania. 1928 r. — Zasadniczo jest to podręcznik dla pracujących naukowo na polu historii; niektóre jednak rozdziały nadawałyby się i dla uczących się historii, zwłaszcza, jeśli chodzi o dobre poznanie zjawisk historycznych. (np. §§ 1 — 6; 10, 11, 14, 17, 18, 32 — 36).

Korzystać też można z pracy K. Sochaniewicza: „Nauka historii“. Wskazówki dla samokształcenia. Poradniki nauczycielskie. tom. II. Lwów. 1928.

Dr. JAN BŁEK

REDAGUJE KOMITET:

PROF. STEFAN CZARNOWSKI • DR. MARJA GRZEGORZEWSKA • BENEDYKT KUBSKI • DR. MARJAN ODRZYWOLSKI •
• DR. HENRYK ROWID i FRANCISZEK ZAWADZKI.

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: BENEDYKT KUBSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA REKOPISÓW NIE ZWRACA



Z „N A S Z E J K S I Ę G A R N I „

„ENCYKLOPEDJA WYCHOWANIA“

Jedyna w Polsce encyklopedia pedagogiczna, oparta na układzie działowym. Zawierać będzie 3 tomy, poświęcone: wychowaniu, nauczaniu, organizacji nauczania i wychowania.

„ENCYKLOPEDJA WYCHOWANIA“ ukazuje się w zeszytach w formie 18×25 cm. objętości 4 arkuszy druku (64 str.) co miesiąc z wyjątkiem lipca i sierpnia. Dotychczas wyszło 5 zeszytów, na których treść składają się następujące prace: Przedmowa — prof. B. Nawroczyńskiego, Pedagogika, jej metody i miejsce w systemie nauk — d-ra Z. Mysłakowskiego, Fizjologiczne podstawy wychowania — d-ra Wł. Dybowskiego, Antropologiczne podstawy wychowania — prof. L. Jaxa Bykowskiego, Nowe kierunki psychologii — M. Kreutza. Ogólne zagadnienia rozwoju psychicznego — St. Szumana, Charakterystyka i typologia dzieci i młodzieży oraz Zadania psychologii pedagogicznej—S. Baleya. Metody psychologii pedagogicznej — St. Szumana.

Zeszyt VI zawierać będzie: dokończenie artykułu S. Szumana — Metody psychologii pedagogicznej, artykuł p. t. Psychologia pedagogiczna — prof. St. Błachowskiego oraz artykuł p. t. Psychologia dzieci i młodzieży — d-ra J. Frostiga.

Cena pojedynczego zeszytu w sprzedaży zł. 4.— z przesyłką zł. 4.50, w prenumeracie miesięcznie zł. 3.—, półrocznie zł. 14.—, rocznie zł. 27.—

Prenumeratę przyjmuje „Nasza Księgarnia“, Warszawa, Świętokrzyska 18.

Konto czekowe P. K. O. Nr. 2058.

ROK XXIII(XXI)

LISTOPAD • 1933/4 R. • nr. 3

WARSZAWA

Ruch Pedagogiczny

MIESIĘCZNIK

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNE-
GO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA
POLSKIEGO POŚWIĘCONY TEORJI
• WYCHOWANIA I NAUCZANIA

T R E Ś Ć N U M E R U :

ARTYKUŁY:

- D-r. M. GRZEGORZEWSKA — NAUCZYCIEL W CHWILI OBECNEJ.
- K. GREB — OCENA UCZNIA W SZKOLE.
- S. SKOWRON — EUGENIKA I JEJ WSKAZANIA (dokończenie).
- J. PIETER — FILOZOFICZNE ZAINTERESOWANIA MŁODZIEŻY (dokończenie).
- H. ROWID — ANALIZA WSPÓŁCZESNYCH METOD NAUCZANIA (ciąg dalszy).

● SPRAWOZDANIA:

M. Odrzywolski — J o h n M a c C u n n : Kształcenie charakteru.

S. Truchim — L u d w i k M u s i o ł : Dzieje szkół parafjalnych w dawnym Dekanacie Pszczyńskim.

M. Friedländer — Pamiętniki Bezrobotnych.

S. T. — Nowe wychowanie w myśl wytycznych socjalizmu w Niemczech.

● KRONIKA:

S. T. — Organizacja i metody Międzynarodowej Korespondencji Szkolnej.

S. Truchim — Rocznica zgonu Stanisława Konarskiego.

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ADRES REDAKCJI I ADMINISTR.: Warszawa, Wybrzeże Kościuszkowskie 35.

Redakcja czynna codziennie od godz. 9 do 14: tel. 543-55

Administracja czynna od godziny 8 do 15, tel. 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna zł. 8.—

Dla członków Związku Naucz. Polsk. zł. 4.—

Przy prenumerowaniu dwóch i więcej czasopism zł. 3.—

Numer pojedynczy zł. 1.—

"KONTO P. K. O. Nr. 435.

KAŻDY CZŁONEK Związku Nauczycielstwa Polskiego może otrzymać „Ruch Pedagogiczny” bezpłatnie, jako dodatek do „Głosu Nauczycielskiego”



• NAUCZYCIEL W CHWILI OBECNEJ¹⁾

Temat ten wywołuje obraz pracy nauczyciela w chwili dzisiejszej w związku z realizowaniem nowej ustawy o ustroju szkolnictwa, nowych programów, prowadzeniem szkół eksperymentalnych, nowych metod wychowania, stosowaniem różnych testów i t. p. I rzeczywiście, nigdy może nie pisało się tyle o reformie szkoły. Ożyły leniwo wegetujące pisma pedagogiczne, powstał nowy ich szereg, półki księgarskie zaroily się książkami i broszurami „jak realizować nowe programy“, interpretacjami tych nowych programów i różnemi na tle ich radami. Wir pracy pochłonał nauczyciela i rozlał przed nim powódź kursów dokształcających i słowa drukowanego; jak uczyć, jak oceniać, jak poznawać, jak badać i t. p.; to też ja nie o tem tutaj chcę mówić.

Przedewszystkiem, co tę chwilę dzisiejszą w pracy nauczyciela charakteryzuje?

Szkolnictwo nasze znajduje się w tej chwili na drodze wielkich przemian, zasadniczej przebudowy. Nowa ustawa o ustroju wsparta swoją konstrukcją przebudowy o jednolitą szkołę polską, nowe programy, wynikające z najistotniejszych potrzeb chwili obecnej i głęboko sięgające w treść życia naszego! Niesłuchanie ważna chwila dziejowa w rozwoju szkolnictwa.

Realizatorem mającej się dokonać przebudowy szkoły naszej będzie przedewszystkiem nauczyciel, stojący u warsztatu pracy wychowawczej. Otóż praca nauczyciela w tej reformie szkolnictwa przypada na okres nadzwyczaj ciężkich warunków pracy w szkole. Brak odpowiedniej ilości lokali szkolnych, zastępy całe dzieci w wieku szkolnym nie mogą korzystać ze szkoły ze względu na brak w niej miejsca; nauczyciel często ma wychowywać, uczyć w ciasnej, dusznej i przepełnionej ponad miarę izbie. Przeładowanie klas

¹⁾ Przemówienie na I Zjeździe słuchaczy i absolwentów Instytutu Nauczycielskiego w dniu 1 listopada 1933 r.

jak wiemy, dochodzi do tego stopnia, że nauczyciel staje wobec zasadniczych, często nierozwiązalnych, trudności w zdaniu sobie choćby w pewnej mierze sprawy z indywidualności dziecka. Dzieci same w wysokim odsetku wyniszczone fizycznie i moralnie sytuacją swoich środowisk rodzinnych, bezrobociem, nędzą, destrukcją fizyczną a czasem wiążącym się z tem alkoholizmem i poniewierką moralną.

Tak więc w dzisiejszej pracy nauczyciela skupiły się szeregi trudności, z którymi musi walczyć i jednocześnie teraz właśnie nadszedł okres niesłychanie intensywnej twórczej, bogatej pracy reformatorskiej; całej przebudowy ustroju szkolnictwa i wprowadzenia w życie nowych programów szkolnych.

A teraz ogólne tło tej pracy. Specjalna zupełnie sytuacja kraju naszego — odpowiedzialna chwila w życiu Państwa! Odzyskanie Niepodległości, szalony wir pracy organizacyjnej we wszelkich dziedzinach życia, w budowie trwałych zrębów Państwa naszego. Droga tej pracy w atmosferze ciągłej troski o obronę granic Rzeczypospolitej, ciężkich załamań ekonomicznych, przeżywanych wraz z załamaniem się całej gospodarki świata, zwalczanie ciężkiego okresu bezrobocia, a jednocześnie dążenie do wypełnienia tych zrębów treścią takiej wartości, któraby siłę moralną temu Państwu dała, któraby była jego sumieniem, ostoją i regulatorem życia. I tutaj, właśnie w tej pracy czynnikiem decydującym jest C z ł o w i e k w każdej dziedzinie życia, we wszelkich organizacjach, w każdej pracy, zarówno twórczej, przodującej, inicjatorskiej, jak i w pracy wprowadzania w życie pewnych poczyną, realizowania, wykonywania. Od człowieka właśnie, od jego wartości, od jego siły moralnej, od wiary w celowość poczyną zależy ideowa treść życia społecznego, a co za tem idzie — siła Państwa. Uważam, że na ten właśnie postulat należy przedewszystkiem położyć nacisk w wychowaniu państwowem.

W tych trudnych obecnie warunkach nie wolno nam upadać na duchu, rezygnować z konieczności zwiększenia wysiłku w pracy, siać jeśli już nie rozgoryczenie, to zniechęcenie, lub bierność; przeciwnie, właśnie z myślą o tem największem szczęściu, jakie nam w udziale wypadło — budowy niepodległego kraju naszego, zdwoić energję i pogłębić pracę swoją z myślą o przyszłości naszej. Zresztą nie wiem, gdzieby można było znaleźć tyle istotnie bohaterskiego wysiłku, co w pracy nauczyciela polskiego. Nie w stolicy może i nie w większych osiedlach życia naszego, ale w zakątkach zapadłych, po wsiach odległych o dziesiątki nieraz kilometrów od kolei. Tyle mi się nasuwa przykładów z mego współżycia z tymi ludźmi! Jedna z koleżanek, młodzianka dziewczyna pracuje w wiosce oddalonej o 2 km. od granicy rosyjskiej — izba szkolna, to stara walcąca się chata, dzieci 110-ro. Wiemy o tem, jaką męką jest uczyć w ciasnej, dusznej wiejskiej izbie, dwa oddziały jednocześnie w stłoczeniu, przekraczającem pojemność ławek. Pierwsza partja jeszcze nie skończyła nauki, druga już się schodzi. Deszcz,

bloto, wicher, albo mróz i śnieżycy — niema gdzie czekać, wchodzi do klasy i cicho czekają na swoją kolej. Potem przerwa, gotowanie sobie stawy jakiegś i znowu kursy, świetlica, praca z Korpussem Ochrony pogranicza, w Strzelcu, przygotowanie lekcji na dzień następny. Koleżanka ta zapytuje mnie o warunki wstępu na W.K.N. Wyjaśniam, radzę, mówię o urlopie płatnym. Zdumienie w oczach „urlop płatny“ — nigdy, ona chce zdawać, jako ekstern, nie mogłaby przecież opuścić wioski swojej, gdzie praca tak dobrze się rozwija.

A teraz inny wypadek: szkoła o 30 km. od stacji o 8 km. od miasteczka, w którym jest poczta i sklepiki. Wieś ciemna bardzo, pełna uprzedzeń, niechętna. Nauczycielowi sprzedają drożej niż w miasteczku, wszystkie więc niemal produkty kupować trzeba w mieście. W szkole 95 dzieci, izba zupełnie nieprzystosowana, z klepiskiem zamiast podłogi. Uczenie na dwie zmiany w zaduchu i ciasnocie, potem gospodarcze kłopoty (skąd wziąć prowianty, gotowanie stawy) i znowu cały szereg prac rozpoczętych z młodzieżą wiejską, kursy, świetlica, biblioteka. W listach radość i głęboka pogoda, że wieś zaczyna zbliżać się do szkoły, żadnej skargi, prośba tylko o radę, pytania, nie a nie o swej ciężkiej doli i przepracowaniu, a wiem, że gruźlica czyha tam oddawna...

A kursy świąteczne, na które po tej pracy w ciężkich warunkach zjeżdżają się nauczyciele. Frekwencja na nich i zapal do wiedzy wprost bezprzykładne. Czas przeznaczony na odpoczynek zajmują wykłady, konferencje, referaty „żeby lepiej pracować, żeby się dowiedzieć czegoś, co się w pracy przydać może, co rozjaśni jakieś zagadnienie“. I zjeżdżają się wyczerpani pracą, po strasznych nierzad drogach, w zadymkę i mrozy, pozawijani w co mają, jadą długie, długie kilometry: 30, 50 i 80 niejednokrotnie (gdzieś na woj. wschodnich i północnowschodnich). Na takim kursie byłam w Głębokiem, w mroźne styczniowe dni. Nikt nie narzekał, nie słyszeliśmy żadnej skargi na warunki pracy — w oczach był zapal i chęć posłyszenia czegoś nowego, w dyskusjach troska o rozwój pracy. Podziwiać należy zapal do pracy tych ludzi i ich niegasnącą nigdy chęć, aby pracować jak najlepiej. Stwierdzając to, zastanawiam się zawsze nad wielką siłą ich ducha, nad tem, że pracując nierzad w tak okropnych warunkach zdobywają się jeszcze na pracę samokształceniową, często trudno nawet powiedzieć „zdobywają się“ — marzą wprost o niej.

I to nie są jakieś fenomenalne wyjątki, rzadkie i dziwne, tych ludzi jest zastęp cały, a szukać ich należy w szarej rzeszy cichych pracowników. Szukać — mówię — należy, bo echo od nich nie idzie — nie mówią o sobie i pracy swojej, żyją tak właśnie, bo inaczej żyć nie umieją, taka postawa wobec zagadnień życia jest nakazem ich sumienia i świadomości społecznej, jest nakazem wielkości ich ducha. Tam w tej cichej rzeszy pracowników są wielcy bojownicy o najlepsze jutro kraju naszego, tam właśnie są tytani twórczej

produkcyjnej pracy w imię największych wartości życia społecznego, a co zatem idzie w imię największej potęgi Państwa¹⁾. Tak, trzeba umieć spojrzeć na pracę nauczyciela w różnych odległych nieraz bardzo od nas zakątkach kraju, trzeba zrozumieć jej warunki i jej wartości — to są już nie błaski, to są wielkie światła w życiu kraju naszego. I niech nikt z pobłażliwym uśmiechem nie mówi, że to są rzadkie wyjątki, że ogół jest inny — nie, takich pracowników znajdzie się duży odsetek, tylko społeczeństwo nasze przede wszystkim dostrzega wady i błędy poszczególnych jednostek, widzi wszędzie i podkreśla zło, słabości ludzkie, wykroczenia wobec obowiązków, albo podnosi czyny tych, którzy sami o sobie dużo mówią, a z dziwną obojętnością przechodzi wobec rzeczy istotnie wielkich, wobec wielkości czynu, zrodzonego z głębokiej idei, szczerego, prostego i zachowanego w ciszy. Obserwuję już dawno to zjawisko i zawsze wydaje mi się, że nie czujemy potrzeby szukania tego. Nie widzimy patrząc nań nawet, nie rozumiemy wartości i przechodzimy obojętnie mimo. Podnoszę to nawiasem, jako sprawę głębokiej jednak wagi w wychowaniu w twórczej budowie ducha. Przede wszystkim nauczyciel-wychowawca powinien umieć patrzeć na życie, na różne jego przejawy, winien umieć oceniać różne zjawiska społeczne, widzieć je i wartościować odpowiednio.

Bezwątpienia, że w pogłębieniu stosunku do życia i pracy, w walce z trudnościami sprzymierzyć się winien nauczyciel z niezawodnym w tej sprawie czynnikiem: z pogłębieniem poznania tych trudności i ich przyczyn, w celu zwalczania ich lub zapobiegania im. Już teraz poznanie środowiska dziecka stało się czymś niezbędnym w pracy wychowawczej, rozwija się współpraca szkoły z domem, jako nieodzowna wprost instytucja w tej pracy. Dom i szkoła zaczynają się zbliżać w sprawie wychowania dziecka. Środowisko przenika do szkoły w materjał pracy z dziećmi w związku z ich zainteresowaniami. I program nasuwa te drogi, wymaga pójscia niemi w oparciu o współpracę wszystkich pracowników danej szkoły i t. p.

Ale to nie wszystko! Nauczyciel-wychowawca w całej skomplikowanej pracy swojej w chwili dzisiejszej musi budować siebie samego, swoje wewnętrzne życie, przemyśleć treść stosunku swego do życia zespołowego, społecznego, do Państwa swego, świadomie spojrzeć na warunki pracy kraju, odnaleźć siebie, swo-

¹⁾Naturalnie, że ciężkie warunki pracy różnie mogą działać na ludzi, zależnie od ich stopnia ideowego nastawienia, siły woli, wytrwałości w pracy i bezinteresownego do niej stosunku. Często się słyszy: „trudno w takich warunkach pracować“, „zniechęciłem się“, „ręce opadają“. Ale wiemy też przecież, że i w ślicznych pałacach-szkołach często jest ten upadek ducha, martwota, że wszędzie i wszystko znaczy człowiek!

je zadania i cele w rzeczywistości życia kraju naszego i w pracy dla niego.

W „Księgach Pielgrzymstwa“ postulat ten zawarł Poeta w powiedzeniu: „Każdy z was w duszy swej ma ziarno przyszłych praw i miarę przyszłych granic. O ile powiększycie i polepszycie dusze wasze, o tyle polepszycie prawa Wasze i powiększycie granice“.

W tem odnalezieniu duszy swojej, swojej drogi życia kryje się wieczne źródło siły i hartu ducha, źródło pogody i ukochania życia przez zrozumienie jego wartości, źródło bezinteresownej miłości człowieka, powodującej życzliwy stosunek do niego. Stosunek jedyny dla wychowawcy, bo u podstawy orężny w moc twórczą. Można powiedzieć, że w im trudniejszych warunkach żyjemy, tem bardziej wartość pracy podnosić musimy z myślą o przyszłości, o występującej wtedy jaskrawo — potrzebie człowieka dużej wartości.

Otóż nauczyciel-wychowawca wartość pracy swej pogłębia przez wnikliwe poznanie jej warunków, budowę siebie samego i przez odpowiedni stosunek do człowieka. W tych ciężkich przełomowych warunkach pracy człowieka i życia Państwa jaśniej występuje zagadnienie osobistego życia, zjawia się nie zważony, konieczny postulat rewizji wartości i treści pracy i wartość istotna człowieka wystąpić musi na czoło zagadnień w pracy przebudowy. W wirze organizującego się po wojnie świata, we wszystkich dziedzinach życia człowiek pozostał w cieniu, zapomniany. Organizowanie życia we wszelkich jego przejawach pochłonęło całą energję. W kraju naszym, to są lata pracy zawrotnej — wielkimi rzutami dla uruchomienia życia niepodległego kraju naszego dla budowy w zrębach zasadniczych Państwa naszego. To samo w dziedzinie szkolnictwa: organizacja, programy, zagadnienia kształcenia nauczycieli, a potem znowu przebudowa tych zagadnień; nowy ustrój, nowy program i nowe plany kształcenia. Rzeczy wielkiej, doniosłej wagi, tylko, żeby wypełnić je twórczą dla życia przyszłości treścią, dać im ideową treść życia społecznego, należy w tej pracy zobaczyć człowieka i zrobić analizę stosunku do niego. W odpowiedzi na to mógłby ktoś powiedzieć, iż przecież w programie pracy szkolnej dziecko jest teraz ośrodkiem — zagadnienie jest więc już na zupełnie właściwej drodze rozwiązania. Otóż nie, to co jest, jest niewystarczające; dziecko traktowane jest, jako pewien obiekt, który się wychowuje i w tym właśnie celu znać je należy pod każdym względem a więc: środowiska, w którym żyje, zdrowia i rozwoju fizycznego, rozwoju psychicznego i postępów szkolnych. Należy je znać, aby zastosować odpowiedni program i metody pracy, aby niem odpowiednio do sił jego i uzdolnień w życiu pokierować. Naukowa strona wychowania pogłębia się i rozwija — ale to nie wszystko. Najlepsze programy, t. zw. „najlepsze metody“, najciekawsze testy, najbardziej znane organizacje mało znaczą pod względem wartości twórczej w budowie psychiki dziecka. w kształtowaniu osobowości wobec stosunku bezinteresownej życzliwości do kształtującego się człowieka. To jest siła, która całą

tą pracą kieruje, właściwą treść jej nadając. Zapytywał mnie kiedyś któryś z Kolegów, w czym leży tajemnica powodzenia w wychowaniu. Otóż właśnie tajemnica ta w człowieku leży, w tem czym jest nauczyciel-wychowawca, jako człowiek i w stosunku do pracy swojej, do umiłowania zawodu. Tajemnica ta więc musi dalej leżeć w stosunku do człowieka, w szacunku do stającej się osobowości, w życzliwej postawie w stosunku do każdego. Metody wychowawcze, testy te czy inne, to są tylko pomocnicze narzędzia, istotna siła leży w duszy nauczyciela. Na to zagadnienie właśnie, teraz w cień usunięte, należy położyć nacisk w pracy wychowawczej. Świat cały i Państwo nasze są teraz w skomplikowanych i trudnych nadzwyczaj warunkach życia. Nauczyciel w pracy swojej winien dążyć do tego, aby w duszach obywateli rodziło się poczucie głębokiej łączności, aby się pogłębiła siła stosunków łączących jednostki, aby wskutek tego rozwinęło się poczucie odpowiedzialności za rzeczywistość życia naszego, aby każdy czuł i rozumiał, że w pewnej mierze jest współtwórcą Państwa, że każdy obywatel, my wszyscy jesteśmy za Ojczyznę naszą odpowiedzialni, że każdy odpowiedzialny jest za wszystkich, którzy na tej ziemi mieszkają, odpowiedzialny jest za całość Ojczyzny, za Jej Niepodległość, za wartość Jej obywateli.

Przysłuchując się krytyce destrukcyjnej, tak częściej na ustach społeczeństwa naszego, ma się dziwne wrażenie, jak gdyby nam już spowszedniał fakt Niepodległości kraju naszego. Ciągłe i wszędzie jest to: „my i oni”. — Daleka jeszcze widocznie droga do tego obywatela kraju, któryby czuł współodpowiedzialność swoją w budowie całości. Do tego dążyć musimy!

Wiemy dobrze, że nie słowa żadne i piękne zdania mają w tej pracy wychowawczej jakiegokolwiek znaczenie, raczej przeciwnie jałowe i puste, mimo najlepszej nieraz formy, nic zrodzić nie mogą — działają raczej negatywnie. Jedynym wartościowym i twórczym tutaj czynnikiem jest życie własne i praca nauczyciela. Najbardziej przekonującym argumentem będzie uczciwa, rzetelna, dobrze zrozumiana praca — wartość tej pracy.

Wychowanie to jest wielka rzecz! Gdyby tak w istocie samej, do głębi nauczyciel to zrozumiał, to w tem poczuciu i głębi zrozumienia rodziłaby się potężna siła działania w służbie społecznej. Głęboko i pięknie powiedział Komendant do żołnierzy swoich: „wypadło mi w życiu mojem największe szczęście, jakie wypaść może żołnierzowi polskiemu” i dalej „żołnierze, krew waszych przodków pisała w dziejach smutne „nie zginęła”, wy szczęśliwi krwią swoją piszecie: „żyje i zginąć nie może”.

Możemy te słowa Komendanta przenieść na nas nauczycieli i powiedzieć sobie, że wypadło nam w życiu naszym szczęście największe, jakie może wypaść nauczycielowi polskiemu — budować Państwo nasze i że jak krew naszych przodków pisała w dziejach smutno „nie zginęła”, my szczęśliwi piszemy pracą swoją „żyje i zginąć nie może”.

M. Grzegorzewska.

potem do archywu

I. STOPNIE SZKOLNE JAKO FORMA OCENY¹⁾

Rozpęd reformatorski — to wybitna cecha pedagogiki nowoczesnej. W odniesieniu do codzienności szkolnej, cecha ta kryje w sobie wiele niebezpieczeństw, które dadzą się sprowadzić do dwu faktów dominujących:

1-o rozdrobnienia się myśli pedagogicznej, wynikającego z braku odpowiednich syntez, oraz braku uporządkowania nowych pojęć i haseł;

2-o jednostronnej twórczości, gdyż ruch reformatorski nie dociera do zasadniczych, konstrukcyjnych zrębów szkoły, lecz przegrupowuje jedynie i „wygladza” niejako szczegóły drugo- i trzeciorzędne (materiał nauczania, ilość godzin, podział i t. d.).

Pierwsze — sprowadza dezorientację szerokich mas nauczycielskich w pracy zawodowej, drugie — pogłębia rozdzźwięk między wskazaniami teoretycznymi a praktyką szkolną. Stąd obok szkoły nowej, teoretycznej, nieustannie zmieniającej się, mamy rzeczywistość szkolną, hołdującą zasadzie przetrwania w formach dawnych. Słowem, ruch nowatorski w pedagogice „bardziej jest oddany idei postępu, niż postępowi idei”²⁾. W atmosferze właśnie takiego przetrwania tradycyjnego znalazł się i problem oceny ucznia. Ocena, jako integralna część postępowania dydaktycznego, jest rzeczą nieuniknioną w szkole³⁾. Nasuwa się pytanie, dlaczego pomimo tak niesłychanie gwałtownego rozwoju pracy ucznia, samą czynność oceniania traktuje się wciąż po dawnemu; dlaczego system stopni i cenzur, stosowany już w szkołach Jezuitów w wieku XVII panuje wszechwładnie we wszystkich niemal środowiskach szkolnych wieku XX? I dalej. Czy nie jest to zaprzeczeniem możliwości istnienia jakichkolwiek innych form oceniania? W tym względzie odpowiedź musi być pozytywna. Można bowiem wspominać dawne, dobre czasy, kiedy to wychowanek posiadał „wygodny” dla pedagoga umysł w postaci „niezapisanej tablicy”, lecz nie możemy zapominać, że żyjemy w „stuleciu dziecka”, w wieku „Deklaracji

¹⁾ Wyjątek z pracy p. t. „Ocena ucznia w świetle starej i nowej pedagogiki”, wykonanej w Państwowym Instytucie Nauczycielskim w Warszawie pod kierunkiem prof. B. Kubskiego.

²⁾ Patrz I. L. Kandel — „The New School” — Teachers College Record, March 1932.

³⁾ Patrz J. Joteyko — Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologii i potrzeb społecznych — „Polskie Archiwum Psychologii” T. I. 1927. Str. 104.

o bieżących i korektach !!!

Praw Dziecka", w epoce rozkwitu nauk eksperymentalnych, które noszą nazwę psychologii pedagogicznej, pedagogiki doświadczalnej i dydaktyki doświadczalnej.

Wyjaśnienie przyczyny zjawisk, tkwiących w pytaniu pierwszym, wymagałoby omówienia wielu różnych momentów, gdyż spłot dyspozycji i związków pojęciowych, warunkujących powstanie problemu ocen ucznia, jest niezmiernie zawikłany i składa się z wielu elementów. Zakreślmy dla przykładu momenty zasadnicze: co i jak oceniamy, kto może lub powinien oceniać, cele i znaczenie oceniania, co jest miarą oceny, sposoby mierzenia, stosunek ocen do różnych metod pracy szkolnej, do selekcji szkolnej, formy uzewnętrzniania wyników ocen dla celów wychowawczo-dydaktycznych, społecznych lub administracyjno-organizacyjnych i t. d. Ścieśnione ramy artykułu nie pozwalają na obszerniejsze rozważania¹⁾. W przyczynku niniejszym wysuwamy pojęcie skali ocen wyłącznie w stosunku do oceny postępów ucznia, a więc zagadnienie znane każdemu, kto w jakiegokolwiek bądź formie styka się ze szkołą²⁾.

Przyczynek ten należy w całości uważać za próbę wykazania, że pojęcie samo powinno być badane i wyjaśniane w sposób naukowy, t. j. ścisły i obiektywny. Częściowo zaś praca ma na celu pobudzić odnośne czynniki do większego samokrytycyzmu w dotychczasowych sposobach egzekwowania ucznia i jego pracy (terminem egzekwowanie ogarniamy te wszystkie i powszechnie stosowane sposoby kontrolowania, odpytywania, przepytывania zbiorowego i indywidualnego na t. zw. „stopień”). Czy można mówić wiele na ten temat? Uzasadnimy to dalej pozytywnie.

Gdybyśmy chcieli znaleźć uzasadnienie potrzeby interesowania się wymienionymi zagadnieniami, względnie uzasadnienie ważności tych zagadnień, to niewątpliwie współczesny ruch pedagogiczny dostarczy nam wiele materiału i źródeł dowodowych. Dla przykładu przytoczę niektóre:

1) Kongres Pedagogów Słowiańskich M. L. N. W., odbyty w lipcu 1931 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

¹⁾ Zagadnienie to omawiamy wszechstronnie i wyczerpująco na innym miejscu. Zaznaczyć też wypada, że Wydział Pedagogiczny Z. N. P. powołał do życia Sekcję Kierowników szk. pow. m. Warszawy, która zajęła się m. inn. specjalnie badaniem kwestji ocen szkolnych.

²⁾ Można również mówić o skali ocen w odniesieniu do inteligencji ucznia, jego uzdolnień, postępowania, pilności i t. p.

znaczenia szkoły w życiu społecznym¹⁾. A jak poważnie traktowano tę kwestję na V Wszechświatowym Kongresie Międzynarodowym L. N. W. w Helsingör (Danja), świadczy fakt, że do badań stanu rzeczy w szkolnictwie różnych krajów powołana została specjalna komisja z 30 przedstawicieli 20 narodowości złożona²⁾. 2) Berliński „Związek Radykalnych Reformatorów Szkoły” rozpoczął od paru lat energiczną akcję przeciwko dotychczasowym systemom wartościowania ucznia i jego pracy. W wiedeńskich t. zw. „Bezirkslehrerkonferenzen” toczyła się w ciągu roku 1928/29 ożywiona dyskusja na temat niedoskonałości obowiązujących obecnie systemów oceniania uczniów. Biorąc pod uwagę, że szkoła ma do czynienia nie z martwymi przedmiotami, lecz z postępowaniem młodych, rozwijających się organizmów, żądano uwzględnienia w ocenianiu psychologicznych motywów działania i zachowania się uczniów.

3) W czasopiśmiennictwie niemieckim można od kilku lat notować coraz liczniejsze i coraz bardziej energiczne z roku na rok głosy, żądające reformy w tej dziedzinie. Na czoło wysuwają się wiedeńskie „Die Quelle” i „Schulreform”, następnie „Die neue Erziehung”, „Schulpraxis”³⁾ i „Pour l'Ere Nouvelle”, organ Ligi Międzynarodowej Nowego Wychowania. Gdyby chodziło o polską prasę pedagogiczną, musielibyśmy wskazać przede wszystkim „Pracę Szkolną”, „Muzeum”, „Ogniwo”, następnie „Oświatę i Wychowanie”, „Przyjaciela Szkoły”, „Życie Szkolne” i wreszcie pisma nowsze, jak „Kultura Pedagogiczna”, „Gimnazjum”, „Chowanna”, „Ruch Pedagogiczny” (od r. b.), „Pion” (pismo literacko-społeczne), a nawet prasę codzienną (np. „Kurier Poranny”).

4) Szkoła bierna — powtórzmy jeszcze za Hessenem — jest w istocie, można powiedzieć, szkołą mechaniczną jednostajności. W każdej takiej szkole materiał wykładany stanowi prostą sumę współrzędnych, mało z sobą związanych przedmiotów, z których każdy z osobna jest prostą sumą wiadomości i umiejętności, podlegających przyswojeniu. Nazewnątrż przejawia się to w tem, że rady pedagogiczne w szkole biernej nie stanowią nic innego, jeno czysto mechaniczne zestawienie postępów poszczególnych uczniów z poszczególnych przedmiotów⁴⁾. Dlatego system

¹⁾ Ze sprawozdań E. Semila w „Ruchu Pedagog.” z r. 1932. Str. 93.

²⁾ Ze sprawozdań D-r A. E. Kownackiej w „Oświacie i Wychowaniu” z r. 1929. Str. 587.

³⁾ Zeszyt 6 z r. b. poświęcono całkowicie doświadczeniom próbnym z nowymi świadectwami, wprowadzonymi do szkół berneńskich.

⁴⁾ Wnikliwą analizę powyższego stanu rzeczy daje w ostrej wprawdzie formie I akt znanej sztuki K. Leczyckiego p. t. „Sztuba”. Por. także art. J. Ostrowskiego „Kompleks Nd” w „Pionie” Nr. 2. R. 1933.

stopni nieuchronnie jest związany ze szkołą bierną. Znieść zatem system stopni, pozostawiając dawny system szkoły — to znaczy walczyć z objawami choroby, nie niszcząc samego niedomagania¹⁾).

Przeciwno owemu s c h e m a t y z m o w i, broniła się młodzież i wciąż się jeszcze broni zapewne: „lenistwem“, niekarnością, nieuwagą, i wszystkimi innymi niemal „grzechami szkolnymi“, będącymi w gruncie rzeczy najczęściej objawem samoobrony, jej najistotniejszych praw do własnego życia i rozwoju²⁾. O te prawa domaga się już dzisiaj nie tylko młodzież sama. Przejawy ducha walki spostrzegamy zarówno w formie zbiorowej na międzynarodowych zjazdach pedagogicznych, na kongresach wychowawczych, na zebraniach zawodowych związków nauczycielskich, jak i w formie głosów pojedynczych na łamach wydawnictw fachowych, ogólnie mówiąc, w całym współczesnym ruchu pedagogicznym. Opinię przytem pedagogów z punktu widzenia skali ocen, możemy sprowadzić do trzech stanowisk:

1. Całkowita negacja skali ocen. Klasycznym niejako przykładem jest tu Szkoła Jenajska, z której usunięto oceny pisemne, stwierdzające przeciętną wartość w obrębie jakiejś ustalonej skali. Zastąpiono je ocenami ustnymi, które stwierdzają jedynie postęp indywidualny ucznia w pracy nad sobą. Cenzurowania pracy ucznia w pospolitem znaczeniu nie uznaje się, gdyż wypacza to jej istotę twórczą. Praca nad sobą zamienia się wtedy w środek do uzyskania „dobrych“ stopni. Zamiast świadectw, istnieją t. zw. sprawozdania obiektywne i subiektywne. Pierwsze w formie charakterystyk psychologicznych, przeznaczone jedynie dla rodziców. Sprawozdania zaś subiektywne otrzymują do rąk same dzieci; cel ich, to nietyle ocena, ile raczej zachęta i porada, starannie przystosowana do poszczególnych indywidualności. Ze stanowiska też dziecka uznaje się w Szkole Jenajskiej samoocenę.

W pisaniu lub rachunkach np. uczeń może na podstawie porównania pracy z pracami kolegów ze swojej grupy sam ocenić swe postępy. Pomocne mu są w tym względzie t. zw. „klucze“.

W przedmiotach artystyczno-technicznych kontrolę i ocenę przez porównanie ułatwiają uczniowi wystawy prac grupowych. Samoocena przytem okazuje się podobno tak trafną i sumienną, że uczeń w pewnych wypadkach nawet może „promować się“ do wyższej grupy³⁾).

¹⁾ S. Hessen — Podstawy pedagogiki. Z rękopisu II wydania oryginału rosyjskiego przełożył D-r A. Zieleńczyk. Warszawa, 1931. Str. 125 n.

²⁾ J. Mirski — Pedagogizm nowoczesny i jego przejawy. — „Ruch Pedagogiczny“. R. 1930. Str. 340n.

³⁾ J. Mirski — Plan Jenajski jako szkoła wspólnoty — Warszawa, 1932. Str. 80n.

2. Całkowite uznawanie stopni, jako jedynych, ustalonych probierzy pracy ucznia. W tym wypadku sprawa skali ocen nabiera w życiu szkolnym „centralnego” znaczenia, gdyż ten, lub inny stopień, taka, lub inna ich suma, wyrokuje o promowaniu lub niepromowaniu, decydują o dojrzałości lub niedojrzałości umysłowej i t. d. Powstaje przysięm dość znaczna rozbieżność w poglądach na stronę formalną skali ocen. Gdy jedni uważają skalę kilkustopniową za wystarczającą, by wyrazić przy jej pomocy ocenę pracy, to drudzy domagają się przyjęcia większej liczby stopni, by lepiej i dokładniej wyrazić różne odcienie oceny, bardziej sprawiedliwie uwzględnić drobniejsze różnice uzdolnień i postępów w pracy.

Gdy jedni chcą dać pierwszeństwo skalom symbolicznym lub cyfrowym, to drudzy znów proponują skalę przymiotnikowe, słowne (wyrazowe) lub też kombinowane cyfrowo-wyrazowe, cyfrowo-symbolowe i t. p. Zilustrujmy powyższe przykładami.

a) D-r Zagajewski, używając pięknej analogji między rozwojem ogólnym dziecka a stanem zasiewów w rolnictwie, proponuje skalę o kilkadziesiąciu odcieniach: „W rolnictwie określa się stan zasiewów cyframi od 1 — 5 z ułamkami, przyczem 5 oznacza najlepszy, 1 najgorszy stan, zaś np. 3.5 średni. Gdybyśmy tę skalę rozszerzyli in minus do zera, otrzymalibyśmy 50 stopni, które znakomicie wystarczą na zindywidualizowanie ocen całej klasy¹⁾”. Wyglądałoby to w sposób następujący:

0.1,	0.2,	0.3,	0.4,	0.5,	0.6,	0.7,	0.8,	0.9,	1;
1.1,	1.2,	1.3,	1.4,	1.5,	1.6,	1.7,	1.8,	1.9,	2;
2.1,	2.2,	2.3,	2.4,	2.5,	2.6,	2.7,	2.8,	2.9,	3;
3.1,	3.2,	3.3,	3.4,	3.5,	3.6,	3.7,	3.8,	3.9,	4;
4.1,	4.2,	4.3,	4.4,	4.5,	4.6,	4.7,	4.8,	4.9,	5.

b) W Stanach Zjednoczonych używana jest skala 100 stopniowa. Stopień 60 lub częściej 70 jest stopniem dostatecznym, 80 lub 90 — stopniem, zwalniającym od egzaminu. Pozatem są, lub były stosowane jeszcze następujące skale w szkołach zagranicznych:

Od 1 — 20 (Portugalia, Francja, Belgja).

„ 1 — 10 (Szwecja, Bułgarja, Włochy).

„ 1 — 5 (Serbja, Austrja, Holandja, Anglja, Rosja).

„ 1 — 4, 1 — 6, 1 — 8 (Norwegja, Szwajcarja, Niemcy).

c) Skala symboliczna, wprowadzona do wielu szkół amerykańskich:

A+, A—, B+, B—, C+, C—, D+, D— i t. d.²⁾.

¹⁾ D-r K. Zagajewski — O klasyfikacji i świadectwach — „Muzcum”. R. 1928. Str. 152n.

²⁾ Ph. D. Daniel Starch — Educational Measurements — New York. 1918. Str. 10.

d) Skale wyrazowe (przymiotnikowe) skłpe nad wyraz i zawierające ponadto odcień oceny moralnej: bardzo dobry, dobry, dostateczny, niedostateczny (obowiązują w szkolnictwie polskim i od rządów ministra Głabińskiego) lub Excellent, Good, Fair, Poor (w szkolnictwie amerykańskim).

Ciekawe są dzieje skali ocen w szkolnictwie rosyjskim. Przed wojną stosowano tam skalę cyfrową od 0 — 5, którą w praktyce szkolnej często rozszerzano przez dodanie do poszczególnych stopni plus lub minus. Rewolucja bolszewicka, z właściwym sobie rozmachem do gwałtownych zmian społeczno-ustrojowych, przekształciła także radykalnie i „burżuazyjny” system ocen szkolnych. Nie chcąc uznawać indywidualnych różnic w uzdolnieniach i postępach szkolnych, wprowadzono skalę do jednego stopnia, mianowicie wpisywano do świadectw tylko literę „u” (t. zn. uczestniczył) obok wysłuchanych przedmiotów nauki. Można by zaryzykować tu postawienie tezy, że jedną z przyczyn, warunkujących tę żywiołową negację szkoły „burżuazyjnej” i jej przejawów, był właśnie ów system stopni cyfrowych. Kto przeszedł przez szkołę rosyjską, ten wie niewątpliwie, jak decydującą rolę odgrywał tam stopień; temu na całe życie pozostaną w pamięci wspomnienia obłudy i niesprawiedliwości, wynikających z drakońskiego zwyczaju stawiania stopni. Tłumaczy to jasno, dlaczego dawni „oceniani”, wyselekcjonowani społecznie na budowniczych i „ocenicieli” nowego porządku świata, tak bezwzględnie przystąpili do tępienia znienawidzonego systemu stopni cyfrowych (selekcji cyfrowej)¹⁾. Niewytłumaczonym natomiast staje się fakt, dlaczego dzisiaj, po piętnastu latach różnorodnych eksperymentów, mniej lub więcej radykalnych reform w zakresie programów, metod nauczania i dyscypliny szkolnej, szkolnictwo sowieckie nawraca do „burżuazyjnych” schematów szkolnych. Odnośna część Uchwały t. zw. CKWKP (Centralny Komitet Wszechzwiązkowej Partii Komunistycznej) poleca Komisarjatowi Oświaty wprowadzenie gruntownych zmian w dziedzinie ocen szkolnych. „Podstawą oceny pracy szkolnej — czytamy tam — powinny być indywidualne oceny postępów każdego ucznia z danego przedmiotu i cenzury kwartalne. Wszelkie skomplikowane schematy ocen i sprawozdań winny być zabronione. W końcu roku winny być wprowadzone egzaminy dla wszystkich uczniów”. (p. „Oświata i Wychowanie”. R. 1932. Z. 8, str. 793n).

¹⁾ Społeczeństwo polskie również nie jest całkowicie poza nawiasem tej niechęci do szkoły dzisiejszej. Ma się ochotę przypuszczać — pisze Ostrowski, że ludzie dorośli posiadają w swej podświadomości zadawnioną obawę i niechęć do szkoły, niechęć powstałą na tle własnych niepowodzeń szkolnych, własnych przykrości i tej grozy uczucia — stopnia niedostatecznego, oznaczanego w skróceniu bałtazarowemi literami „nd”. („Pion”. R. 1933. Nr. 2. Str. 3).

Przywrócenie wszystkich środków dawnego systemu ocen w postaci stopni, cenzur kwartalnych, egzaminów przejściowych, a nawet osławionych „wilezych biletów” jest tu najbardziej charakterystycznym przyczynkiem do dziejów stopnia szkolnego wogóle.

W niektórych okolicach Niemiec różnicowanie skali przy pomocy znaków + i — zastąpiono literami a i b. Szczególnie w środkowych stopniach + i — odgrywa ważną rolę, a przede wszystkim przy „osobistych porównaniach” nauczycieli: „jeden rozkoszuje się w + i — i tylko w wyjątkowych wypadkach daje „gładki” stopień. Drugi daje tylko gładkie stopnie”¹⁾. Władze szkolne przeciwstawiają się temu, czego dowodem ciągle „reformy” skali ocen szkolnych, przepisów klasyfikacyjnych i formularzy świadectw. W Prusach np., a także i u nas w Polsce, żąda się „oficjalnie” gładkiej skali. Wystarczy wszakże zajrzeć do „prywatnych notesów” profesorskich, żeby się przekonać, ile jeszcze indywidualnych odmian skali ocen możnaby przytoczyć. Kropki, znaczki, figury geometryczne, alfabet grecki i t. p. symbole, różne pod względem wielkości, kształtu, barwy i wartości dydaktycznej, znalazły tu bogate zastosowanie. Po jednej stronie praca ucznia, po drugiej — symbolika i logistyka nauczyciela, po środku — przepisy urzędowe. Kto tu ma rację, rozstrzygnąć mogą dopiero studia specjalne. Faktem natomiast jest, że dane powyższe świadczą o niedoskonałości postępowania i braku stałego punktu oparcia. Przyczyna zaś niedomagań tkwi tu w jednostronności poszukiwań, wyłącznie na płaszczyźnie konwencjonalizmu, który decyduje nie tylko w oznaczaniu samej skali, lecz także i w oznaczaniu wartości poszczególnych stopni. W dawnej Galicji na przykład, stopień czwarty oznaczał niedostateczne postępy, zaś pierwszy był stopniem celującym. U nas wartościuje się poszczególne stopnie skali w stosunku odwrotnym.

Reasumując powyższe, dochodzimy do wniosku, że:

1-o wyróżnić możemy dwa kierunki w poglądach na skalę ocen: **unifikacyjny i różnicujący**;

2-o zasady, na jakich oba kierunki chcą budować swe skale pomiarów postępów ucznia, są wyłącznie **konwencjonalne**, zwyczajowe, oparte na umowie, a więc nie mające wartości przedmiotowej;

3-o zachodzi potrzeba ustalenia **skali obiektywnej**, której wartość przedmiotowa byłaby uwarunkowana podstawami naukowymi.

Tem ostatniem zagadnieniem zajmuje się trzecia grupa pedagogów. Stojąc na stanowisku wyłącznie naukowem, zapomocą badań i doświadczeń, ustalają ściśle podstawy i wskazania stronom polemizującym. Wadliwość systemu konwencjonalnego sprawa-

¹⁾ D-r W. Lietzmann — Ueber die Beurteilung der Leistungen in der Schule. Mathematisches. Psychologisches. Pädagogisches. — Leipzig — Berlin, 1927. Str. 51n.

dzają oni do następującej diagnozy, którą przytoczę w formie trzech krótkich zdań amerykańskiego pedagoga Lennes'a:

1. Ci sami uczniowie otrzymują różne stopnie w różnych szkołach.

2. Różni nauczyciele dają równym pracom różne stopnie.

3. Ten sam nauczyciel daje w różnych czasach za tę samą pracę różne stopnie¹⁾.

Dla stwierdzenia powyższego stanu rzeczy posługiwano się mniej lub więcej skomplikowanymi metodami statystyczno-empirycznymi (Döring, Lietzmann, Riebesell, Starch, Buckingham, Bobertag, Burt i inni). Pomijając liczne badania, któremi może się poszczycić literatura angielska i niemiecka, ograniczymy się jedynie do podania kilku ilustrujących przykładów.

Ciekawą w pewnym względzie jest praca Voigts'a, który próbował dać charakterystykę typów nauczycieli, na podstawie sposobu stawiania stopni. Analiza krzywych, zbudowanych na zebranych materiałach statystycznym w skali 10-stopniowej, dała następującą charakterystykę typów:

Typ X — Brak końcowych stopni. Skupienie stopni w środku. Wielka ostrożność przy ustalaniu stopnia z nastawieniem niechętnym do dawania niedostatecznych świadectw.

Typ Y — Do najwyższych granic ostry krytyk niekiedy skłonny do oceniania postępów miernie, skłonny także do afektów.

Typ Z — „Oceniciel“ w wielkim stylu, ze skłonnością do wnikań, w psychikę ucznia. Zwolennik stosowania nowoczesnych metod²⁾.

Do równie ciekawych wyników prowadzą badania Döringa, które może w sposób najbardziej wyczerpujący, a zarazem typowy, ze względu na swoistą metodę badania, wykazują, że oceny cyfrowe posiadają mocne zabarwienie dowolności i subiektywizmu.

Miedzy innymi przeprowadzono próbę oceniania prac piśmiennych uczniów. W tym celu autor dał swemu gronu 12 wypracowań piśmiennych³⁾. Każdy uczestnik musiał ocenić pracę pod względem treści, stylu, ortografii i pisma.

Sumaryczne zestawienie 48 ocen, wystawionych przez każdego uczestnika przedstawia poniższa tabelka:

Uczestnik:	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Suma:	131	149	139	111	127	125	138	131	112
Uczestnik:	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Suma:	118	125	112	119	113	125	139	—	130

Uczestnik drugi ocenił najsurowiej, uczestnik zaś czwarty najłagodniej. Różnica między obu skrajnościami wynosi $149 - 111 = 38$

¹⁾ Lietzmann — op. cit. Str. 46 n.

²⁾ Lietzmann — op. cit. Str. 49.

³⁾ 18 nauczycieli, zrzeszonych w t. zw. wspólnotę pracy (Lübecker Arbeitsgemeinschaft).

punktów. Fakt powyższy świadczy, że nauczyciel czwarty prawie wszystkie swoje oceny wystawił średnio o 1 stopień wyżej. Stwierdzono następnie, że różnice w ocenach zachodzą nie tylko pomiędzy różnymi nauczycielami, lecz, że ten sam nauczyciel w różnym czasie różnie ocenia. Żaden bowiem z uczestników, przy powtórnej ocenianiu tej samej pracy, nie powtórzył tych samych stopni. Różnice przytem wahały się od 1 do 3 stopni, czyli to, co jeden ocenił stopniem 2-im, inni oceniali 5-tym i to, co raz było ocenione cyfrą 3, przy ocenie powtórnej wartościowało się cyfrą 1¹). Wartości zmienne, powodujące tak olbrzymie różnice w ocenach, sprowadzono do 4 kategorii:

1-o niejednakowy poziom wymagań stawianych w różnych szkołach;

2-o niejednakowy poziom wymagań poszczególnych nauczycieli;

3-o niejednakowe wartościowanie różnych elementów pracy ucznia (styl, ortografia, estetyczne pismo i t. d.);

4-o trudność uchwycenia małych różnic w pracach uczniów.

Od stwierdzenia empirycznego wadliwości i nieścisłości pomiarów pracy szkolnej przeszli badacze naukowcy do studjów w dziedzinie wskazań pozytywnych. Wysłunięto przede wszystkim pytanie: Jaką podziałkę skali należy przyjąć, aby dawała najdokładniejsze pomiary? Pokróćce możnaby dać taką odpowiedź:

Objektywną wartość ma skala o takiej podziałce, w której granicach jednego podziału mieści się $\frac{3}{4}$ wszystkich pomiarów, dokonanych nad wielkością jednego gatunku, czyli jeśli np. 75 nauczycieli z pośród 100 oceniło pewną pracę stopniami od 80 do 90, to jednostką podziału powinno być 10 punktów i wobec czego skala winna zawierać nie szereg 100, 99, 98, 97, 96 i t. d., lecz szereg 100, 90, 80, 70, 60 i t. d. (w odniesieniu do 100 stopniowej skali, stosowanej powszechnie w szkolnictwie amerykańskim²).

Drugie pozytywne wskazanie nauki w odniesieniu do objektivizacji skali ocen, to określenie częstotliwości występowania (rozszanie) poszczególnych stopni w klasie o normalnym poziomie ucznia. Nauka wysuwa tu postulat następujący:

Podział stopni — zbliżyć w ogólnych zarysach do t. zw. krzywej częstotliwości Gauss'a lub do t. zw. binomjalnej (dwumianowej) krzywej podziału³).

Nie wnikając głębiej w istotę tych wskazań, podajemy jedynie normy rozszania stopni, proponowane przez niektórych badaczy. Liczby podano w przeliczeniu procentowym:

¹) Dr. W. O. Döring — Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers — Leipzig, 1925. Str. 159n.

²) Starch — op. cit., str. 10.

³) „Die verteilung der Zeugnisnummern soll sich angenähert nach der Gauss'schen Fehlerkurve oder in größerer Annäherung nach der binomischen Verteilungskurve richten“. Por. Lietzmann — op. cit., str. 52.

Dla podziałki 3-stopniowej: 25%, 50%, 25%. Podział ten znalazł szerokie zastosowanie przy standaryzacji testów umysłowych. Na przykład, przy masowych badaniach skalą Binet'a i Simon'a liczyła 75% testów trafnie rozwiązanych jest normą dostosowania dla danego testu. Dla podziałki 4 stopniowej: 12,5%, 37,5%, 37,5%, 12,5%.

Dla podziałki 5 stopniowej:

- | | |
|----------------------------|-----------------------|
| a) Lietzman ¹⁾ | 6%, 25%, 38%, 25%, 6% |
| b) „ | 2%, 23%, 50%, 23%, 2% |
| c) Riebesell ²⁾ | 3%, 24%, 46%, 24%, 3% |
| d) Starch ³⁾ | 7%, 24%, 38%, 24%, 7% |
| e) Stern ⁴⁾ | 3%, 22%, 50%, 22%, 3% |

Jakby to wyglądało w zastosowaniu do przykładu konkretnego: Przypuśćmy, że nauczyciel, mając w klasie 60 uczniów, pragnie wystawić im oceny za pracę piśmienną zgodnie z powyższymi normami. Podział stopni przedstawiałby się następująco:

Podług:	1	2	3	4	5	Skala:
a)	3	15	23	15	3	5 stopniowa
b)	1	14	30	14	1	
c)	2	14	28	14	2	
d)	4	14	24	14	4	
e)	2	13	30	15	2	
szeregu dwumianowego	—	7	23	23	7	4 stopniowa

¹⁾ Op. cit., str. 53. Przykład drugi w związku z pewnymi modyfikacjami szeregu dwumianowego przez Galton'a.

²⁾ P. Riebesell — Die mathematischen Grundlagen des Zensur-systems — Mitteilungen der mathematischen Gesellschaft in Hamburg — Bd. V. Heft 7 (1919). Str. 269n.

³⁾ Op. cit., str. 15. Autor na podstawie opracowań statystycznych, zebranych w szkołach Stanów Zjednoczonych A. Pn. proponuje do podanych norm rozszanian stopni następującą skalę wartości: celująca (excellent) — 7%, dobrze (superior) — 24%, średnio (average) — 38%, słabo (inferior) — 24%, niedostatecznie (unsatisfactory) — 7%. W tym wypadku mielibyśmy cztery oceny (normy) promujące i jedną niepromującą.

⁴⁾ Przez analogję do pięciostopniowego podziału inteligencji z następującem oznaczeniem poszczegół. stopni skali: anormalnie słabi — 3%; słabo normalni (słaby środek) — 22%; średnio normalni (dobry środek) — 50%; silnie normalni (silny środek) — 22%; nadnormalni (wybitni) — 3%.

Patrz J. Joteyko — Metoda testów umysłowych i jej wartość naukowa — Warszawa. 1924. Str. 185 n.

Z podanych tu przykładowo norm podziału stopni nie wynika oczywiście, że nauczyciel posługując się tą lub inną skalą powinien zgóry przewidywać wyniki ocen postępów. Byłoby to sprzeczne z istotą samego wychowania. Wszelkie proroctwa w dziedzinie właściwości umysłowych dziecka pozostaną zawsze czemś dziwnie niedorzecznem. Pewien zgryźliwy pisarz, który przyrównał nauczycieli z ich ocenianiem uczniów do rzymskich wróżbitów, prorokujących na podstawie obserwacji lotu ptaka, daje temu zdziwieniu wyraz następujący: „Tajemnicą jest, mówi on, jak taki wróżbita mógł spotykać na ulicy drugiego bez ironicznego uśmiechu, porozumiewawczego mrugnięcia lub skrzywienia. Jak jeden nauczyciel, ciągnie on dalej, może rozmawiać z drugim o stopniach bez podobnych znaków — jest również tajemnicą¹⁾”.

Nauczyciel ma do czynienia z istotami żywymi, podlegającymi ciągłym przemianom rozwojowym, których przewidzieć nie można.

Podane normy pozostaną niejako wskazaniem względnym, dającymi jedynie orjentację przewodnią w kierunku ograniczenia do minimum dowolności w ocenach cyfrowych. Sądzymy wszakże, że i te zastrzeżenia nie rozwiązują problemu ocen szkolnych zgodnie z duchem nowoczesnego wychowania. Praktycznie rzecz biorąc prowadziłoby to od schematyzmu dowolnego, konwencjonalnego do pewnych lepszych wprowadzić schematów naukowych, liczbowych.

Tymczasem z psychologicznego punktu widzenia, tak bogatej i subtelnej skali zjawiska, jakim jest rozwój umysłowy ucznia nie da się wtłoczyć w cztero czy nawet stu procentową skalę liczbową.

Każde dziecko jest nowem i niepowtarzalnem zdarzeniem w świecie, jest odrębną, konkretną całością w sobie. Natura „zmieszała w niem różne pierwiastki według pewnej indywidualnej formuły i dała mu możliwości, które są ściśle osobiste²⁾”.

Cokolwiekbyśmy zatem jeszcze mogli powiedzieć na temat udoskonalenia ocen szkolnych zawsze i przede wszystkim brać musimy pod uwagę jeden postulat naczelny. Wyraził go w poetyckim natchnieniu Mickiewicz:

„Chcę ci mnie sądzić, nie ze mną
trzeba być, lecz we mnie”.

Kazimierz Greb.

¹⁾ B. R. Buckingham — Praca badawcza na terenie szkoły — Warszawa. 1931. Str. 143.

²⁾ Buckingham — op. cit., str. 203.

(Dokończenie)

Tak bardzo skomplikowane dzisiaj życie człowieka może dla niektórych mało odpornych jednostek być nadmiernym ciężarem, grożącym ciągle załamaniem, podczas gdy w innych warunkach ci sami ludzie pracowaliby z korzyścią dla społeczeństwa. Przeglądając tak obszerną już dzisiaj literaturę, dotyczącą dziedziczenia cech psychicznych człowieka, na której każde teoretyzowanie, każdy program eugeniczny musi się przecież opierać, doznajemy jakgdyby zawodu. Tak mało pozytywnych danych, tak wiele domysłów i hipotez. Szczególnie wtedy, gdy nie uzmysławiamy sobie należycie tych wszystkich trudności, piętrzących się na drodze naszego badania, płon dotychczasowy wydaje się bardzo niski. Genetyce nie udało się jeszcze rozbić całej, tak złożonej osobowości człowieka, na pojedyncze czynniki genetyczne, zwolna, bardzo powoli stara się nauka odcyfrować, jak z nieznanych hieroglifów skład i dziedziczenie się poszczególnych elementów naszej psychiki. Krok za krokiem w gmatwaniu rodowodów, opisów, relacyj odkrywamy prawidłowość dziedziczenia poszczególnych znamion, ustalamy ich bieg w ciągu pokoleń, badamy ich zależność od wpływów otoczenia.

Wszystkie jednak zastrzeżenia, podniesione powyżej, chociaż muszą być brane pod uwagę przy ocenie zamierzeń eugenicznych, nie mogą być wyłącznie traktowane, jako atuty, skierowane przeciwko zasadzie sterylizacji. Jeżeli je podnosimy, to głównie dlatego, aby przestrzec przed stosowaniem zabiegu w tych wypadkach, w których co do dziedziczenia cechy szkodliwej istnieją poważniejsze wątpliwości. Sądzę jednak, że mając w ręku te dane, jeżeli szczerze pragniemy uwolnić społeczeństwo od nadmiaru jednostek, które dla niego są nie tylko materialnem obciążeniem, ale balastem i niebezpieczeństwem, jeżeli samo zrozumienie zdobyczy nauki i etyka nie przeciwdziałają jeszcze tak skutecznie, aby osobniki, o cechach dziedzicznych szkodliwych same z rozrodu zrezygnowały, pozostaje nam wtedy jedynie albo najcięższa i długotrwała izolacja, albo wyjaławianie genetycznie szkodliwych indywiduów. Rozstrzygnąć, czy dane schorzenie jest ogólnie biorąc dziedziczne, nie jest już dzisiaj w wielu wypadkach rzeczą trudną. Skoro zaś rozstrzygnięcie takie już się dokonało, nie wiadomo, czy nie większą bierzemy na siebie odpowiedzialność, dopuszczając do urodzin dzieci chorych i obciążonych dziedzicznie, niż wtedy, gdybyśmy nawet przez ilozlację, lub sterylizację wykluczyli od rozrodu pewną ilość osobników, mogących być rodzicami także i zdrowych zupełnie dzieci.

Starania nad wyeliminowaniem genetycznie szkodliwych jednostek od rozrodu, powinny iść w parze z równoczesną troską nad zapew-

nieniem optymalnych warunków otoczenia rozwijającym się osobnikiem. Stwierdzonym bowiem faktem jest znaczna plastyczność genów, modelujących strukturę psychiczną osobnika; świadczą o tem chociażby obserwacje nad spotykaną czasem rozbieżnością bliźniąt jednojajowych, posiadających identyczne zespoły związków cech dziedzicznych¹⁾. Odpowiedniemi działaniami wpływów otoczenia można czasem skorygować rozwój osobniczy, można utrudnić, względnie nawet uniemożliwić ujawnienie się znamion szkodliwych. Olbrzymią rolę ma tu do spełnienia medycyna i higiena, których wskazania osiągną z pewnością nie tylko poważne wyniki w naprawie błędów organizacji fizycznej, lecz także oddziaływać mogą korzystnie w wielu typach schorzeń umysłowych, których ujawnienie się i przebieg zależą w dużym stopniu od całego szeregu warunków, w których dana jednostka rozwija się i żyje. Geny szkodliwe, chociaż nie zginą wtedy ze składu genetycznego jednostki i chociaż będą się w dalszym ciągu na potomstwo przenosić, pozostaną w ukryciu, nie wywołując, mimo swej obecności, szkodliwych następstw u posiadającego je osobnika.

Bardzo ważne zadanie stwarzania najlepszych podstaw rozwoju stanowi szkoła. Wiele zagadnień szkolnych wyrosło właściwie w oparciu o biologiczne właściwości człowieka. Podkreślenie indywidualności dziecka przez badania genetyczne wpłynęło na system wychowawczy, stąd też pełne uzasadnienie znajdują próby zakładania specjalnych szkół dla dzieci nieprzeciętnie, względnie poniżej normy uzdolnionych. Zróżniczkowanie to nie jest, jak słusznie podkreśla Saller, zaprzeczeniem, jak chcą niektórzy, zasad demokracji, lecz naturalnem dostosowaniem się szkoły do różnej indywidualności dziecka, celem stworzenia najkorzystniejszego wpływu na te jednostki, które — wykazując niższy poziom umysłowego rozwoju — skazane są, kolegując z dziećmi normalnemi w jednej klasie, na pozostanie daleko w tyle za niemi. System ten dąży więc raczej do wyrównania, nie zaś do podkreślenia i utrwalenia różnic indywidualnych. W Stanach Zjednoczonych np. ilość dzieci niedorozwiniętych umysłowo wynosi tylko około 2%, podczas gdy procent dzieci, stojących poniżej normy wynosi aż 13%. Tej ilości nie można już bezwarunkowo lekceważyć; stwarzanie dla nich szkół specjalnych, jak i opieka po ukończeniu przez nie szkoły, stają się palącą koniecznością. Tak samo ustosunkować się należy i do dzieci wybitnie zdolnych, dając im jaknajlepsze możliwości szybkiego, niehamowanego obecnością mniej uzdolnionych, rozwoju. Ciekawe różnice pomiędzy płciami notuje w związku z tym Popenoe. O ile bowiem chłopcy po ukończeniu obowiązkowych lat nauki utrzymują się na pewnym, stałym poziomie, u dziewcząt daje się zauważyć, w miarę dojrzewania, raczej obni-

¹⁾ Porównaj artykuł „Zagadnienie dziedziczności u bliźniąt”. *Ruch Pedagogiczny* 1933.

zenie, które autor ten stara się sprowadzić do pewnej nierówności stosunku pomiędzy ukształtowaniem się wybitnem intelektu, a działaniem stopniowego zróżnicowania przy dalszym rozwoju cielsnym.

Zagadnienie rozwoju i dojrzewania płciowego wiąże się też z zagadnieniem koedukacji. Bez wątpienia koedukacja sprzyja wcześniejszemu rozbudzeniu i bardziej zdecydowanemu ujawnianiu się popędów płciowych, hamując równocześnie pojawienie się skłonności homoseksualnych, które mogą mieć początek nie tylko w specjalnej organizacji dziedzicznej, ale także i jako wynik oddziaływania sprzyjających po temu warunków otoczenia. Jak bowiem podaje jedna z autorek, homoseksualizm najczęstszym jest właśnie w internatach, w których każda płeć rozwija się i kształtuje bez oddziaływania osobników płci przeciwnej. Poza tem wzajemne, bliższe poznanie się pomiędzy jedną i drugą płcią, wzajemne zrozumienie naturalnej odrębności psychiki stwarza zdrowe podstawy późniejszego prawdziwego szczęścia małżeńskiego, mimo wszystko może częstszego dzisiaj, niż dawniej, kiedy fałszywy, konwencjonalny purytanizm utrudniał wzajemne, swobodne poznanie się chłopców i dziewcząt.

Szkola w jednym jeszcze punkcie może spełnić eugenicznie bardzo ważne zadanie: może pomóc w wyborze zawodu swoim wychowankom. Chociaż często w tych latach życia wybitniejsze skłonności nie ujawniają się jeszcze, to przecież wprowadzone ostatnio w nowej reformie naszego szkolnictwa zróżnicowanie w formie liceów ułatwi rozwinięcie się specjalnych uzdolnień, a zakończenie drugiego etapu nauki czteroklasowem gimnazjum, skieruje większą ilość studentów do zawodów, nie wymagających przygotowania akademickiego, zwalczając tem samem dawniejszy zakorzeniony podział na inteligentów z maturą i uniwersytetem i „półinteligentów“ bez niej. „Odbierze to wyższym akademickim zawodom nimb, który je dotąd otaczał i dozwoli na jednakowe i jedynie sprawiedliwe traktowanie wszystkich zawodów“. Obecnie więc szkoła nie jest tylko „maszyną, wtłaczającą w młode umysły pewną ilość faktów i wiadomości, ale raczej sitem, oddzielającym różne a tak odrębne indywidualności i starającym się każdej z nich dać odpowiednie i jej właściwe możliwości dalszego rozwoju“.

Nieporównanie trudniejszym zadaniem eugeniki, aniżeli eliminacja szkodliwych genotypów, będą starania o polepszenie, wzbogacenie w zawiązki korzystne składu genicznego człowieka. Obecnie, gdy tak mało jeszcze posiadamy danych o dziedziczeniu cech psychicznych, pomijając już sam absurd prawnego uregulowania zalecanych chociażby przez eugeników łąceń pomiędzy wybranymi osobnikami, wszelkie bezpośrednie próby określenia dokładnego cech eugenicznie ważnych u potomstwa wybiegają daleko poza ramy możliwości naukowych. Wtedy bowiem tylko moglibyśmy mówić o osiągnięciu celu w tym dziale eugeniki, gdybyśmy na podstawie zbadania składu genetycznego rodziców mogli snuć pewne

wnioski o strukturze psychicznej potomstwa. Naturalnie wtedy eugenik zalecałby tylko te związki, które dać winny najlepsze kombinacje w potomstwie. Musimy też jasno zdawać sobie sprawę z tego punktu przy ocenie działalności różnych poradni eugenicznych i nie spodziewać się po nich więcej, niż to, co nam mogą dać rzeczywiście. Rola ich ogranicza się do zwracania uwagi w razie schorzeń u partnerów, lub w ich rodzinach, co może być ważne ze względu na niebezpieczeństwo wystąpienia cech szkodliwych u potomstwa. Kierownictwo tych poradni powinno spoczywać w rękach doświadczonych lekarzy, najlepiej psychiatrów, posiadających gruntowną znajomość zagadnień biologicznych, a przede wszystkim nauki o dziedziczności.

Ponieważ, jak widzimy, tak trudno w tej gałęzi eugeniki obrać pewną drogę, wiodącą prosto do celu, drogę, którąby przez naukę została wskazana i zalecana, musimy raczej traktować całe zagadnienie ogólnie, nie zaś indywidualnie, jak przy rozważaniu metod i celów wyjaławiania. Wtedy zaś cały nasz temat łączy się ściśle z problemami socjologicznymi, ekonomicznymi, z programem polityki narodowej, tak, że tylko niektóre punkty postaramy się poruszyć bliżej, nie chcąc wdawać się w zbyt obszerną dyskusję i zajmować stanowisko w sprawach, co do których kompetencja biologii wydawałaby się wątpliwą.

Troską każdego prawie państwa stała się obecnie dążność do jak najszybszego zwiększenia liczby swych obywateli. Żmierzają ku temu liczne ustawy, starające się materialnymi korzyściami zachęcić do większej rozrodczości, a opodatkowujące często na rzecz rodzin posiadających dzieci kawalerów i małżeństwa bezdzietne. W niektórych państwach większe rodziny korzystają ze specjalnych ulg podatkowych, istnieją dodatki rodzinne; wydawane są też ustawy, karzące surowo sztucznie wywołane poronienia. Czasami zachęta do zwiększenia przyrostu ludności odnosi się do ogółu obywateli bez względu na ich stanowisko społeczne, zasoby materialne a nawet i zdrowie rodziców. Z drugiej strony, szczególnie w Anglii, propagowane jest bardzo silnie zwiększenie rozrodczości u klas, stojących wyżej w hierarchji społecznej, a zmniejszenie przyrostu ludności u klas najniższych, nie mających często środków zapewnienia należytego wychowania i dostarczenia warsztatów pracy zbyt licznemu potomstwu. Eugenicznie dążność ta znaleźć ma jakoby swą podstawę w wypowiedzianych często zapatriwaniach o więcej dodatnich dziedzicznych właściwościach dzieci klas wyższych, o mniej zaś wartościowych genotypach u warstw niższych. Zazwyczaj nieporównanie większa rozrodczość tych ostatnich ma prowadzić w końcu do zubożenia dziedzicznie całego społeczeństwa, do stopniowej eliminacji lepiej przez naturę wyposażonych jednostek.

Takie sformułowanie problemu nasuwa jednak bardzo poważne wątpliwości i sędzę, iż większość z genetyków nie przyłączy się do wywodów powyższych. Na jakiej bowiem naukowej podstawie

możemy mówić o genetycznie mniejszej wartości klas niższych, czyż czasy obecne nie zdają się zaprzeczać takiemu przypuszczeniu? Ileż z wybitnych, z genialnych jednostek rekrutowało się właśnie z warstw pracujących, ileż z tak bardzo zasłużonych i wartościowych rodzin wzięło swój początek z ludu, przekraczając w szybkim tempie, dzięki demokratycznemu ustrojowi, tak trudne dawniej do przebycia granice klasowe i zyskując możność różnorodności pełnej działalności i twórczej dla ogółu pracy? Czyż ci, którzy tak pewnie głoszą i podkreślają różnice w wartościach dziedzicznych, nie przeocząją tak ważnego dla rozwoju jednostki wpływu czynników otaczających, czy nie biorą zbyt mało pod uwagę olbrzymiej różnicy między warunkami życiowymi dzieci wychowanych w otoczeniu kulturalnym wysoce intelektualnym i dzieci, którym brak tego zewnętrznego bodźca? Dlatego też conajmniej przedwczesnym będzie opieranie programu zwiększenia rozrodczości klas wyższych na podstawie ich jakoby większej genetycznej wartości, żale nad nieuniknionym zwiększaniem się ilościowym mniej wartościowych genotypów. Naturalnie, że sformułowanie takie nie może być tłumaczone, jako zachęta, czy dążność do jak najsilniejszego, nienormowanego przyrostu ludności. Właśnie, pamiętając o wpływie otoczenia nie tylko na rozwój cielesny, ale także i duchowy osobnika, powinniśmy rozsądnie kierować ilością potomstwa i nie mając odpowiednich środków, nie przysparzać społeczeństwu nowych kadr bezrobotnych obywateli. Rozwijanie zasad świadomego macierzyństwa wśród sfer nieposiadających winno być kierowane nie myślą o ich jakoby niższej wartości dziedzicznej, ale względami wychowawczymi (ograniczona możliwość zapewnienia większej liczbie dzieci należytego wychowania i opieki).

Obawy zarówno przed stopniowym zwiększaniem się nieplodności u cywilizowanego człowieka, jak również i przed grozą przeludnienia są, prawdopodobnie, w zasadzie płonne. Tam gdzie rzeczywistość zmalała liczba urodzin, powodem zjawiska nie były jakieś zmiany fizjologiczne, powstające jako skutek przerafinowanej kultury, ale same warunki otoczenia, zmuszające do późniejszego zawierania związków małżeńskich i świadomego ograniczania liczby potomstwa. W tym wpływie otoczenia, a nie w zmieniającym się biologicznie podłożu należy szukać hamulca dla wrodzonego wszystkim istotom żywym pędu do utrwalenia przez rozród bytu gatunku. Przeludnienie zaś nie musi pociągać za sobą prostej, brutalnej walki o byt, człowiek bowiem przez stwarzanie nowych warunków, nowego otoczenia wprowadza tem samem nowy czynnik w swym dalszym rozwoju i nie zostaje wyłącznie poddany prawom, które kierują rozwojem i rozkwitem innych istot żywych. Nie na darmo przecież nazywają go *Homo faber*. Podobnie jak przy ocenie wartości dziedzicznej różnych klas społecznych, tak i przy uświadczanej ocenie ras i narodowości z punktu widzenia genetycznego nadużyta powagi nauki, starając się czy-

sto nacjonalistyczne uprzedzenia, sympatje i dążności wesprzeć na wynikach nauki o dziedziczności. Stąd płyną rozważania na temat wyższości rasy białej nad czarną, stąd tej pierwszej przyznaje się prymat wśród wszystkich ras włączonych do gatunku *Homo sapiens*, nie biorąc pod uwagę odrębności psychiki każdej rasy, nie tłumacząc stopnia rozwoju więcej, lub mniej korzystnymi warunkami, wśród których dana rasa się rozwijała i stwarzała swą kulturę i cywilizację. Zaprzeczeniem jakichś zasadniczych różnic genetycznych w intelekcie różnych ras ludzkich są obserwacje poczynione nad osobnikami rasy czarnej i żółtej, którzy stykając się i czerpiąc ze zdobyczy kulturalnych człowieka białego zdolni są do żywego współdziałania w jego dorobku i nie wykazują żadnych znamion dziedzicznych świadczących o ich mniejszej wartości genetycznej. Przykładem tego mogą być np. murzyni w Stanach Zjednoczonych Ameryki, którzy od czasu odzyskania praw wolnego człowieka wydali z pośród siebie wiele jednostek naprawdę wybitnych zarówno lekarzy i uczonych, jak i polityków i artystów. Jak wielką rolę odgrywa tu wpływ otoczenia na to wskazuje porównanie np. murzynów w Ameryce Półn. ze stanów południowych, rolniczych z murzynami, zamieszkującymi miasta części północnej. O ileż wyżej ci ostatni potrafili wznieść się nad poziom swych krewniaków z południa, nie ustępując zdolnościami człowiekowi białemu. Podobne wnioski wysnuć też można i z badań nad stopniem inteligencji u studentów uniwersytetu murzyńskiego, nie wykazujących żadnych różnic pomiędzy murzynami czystej rasy, a mulatami, posiadającymi bardzo znaczną przymieszkę krwi rasy białej.

Sama zresztą metoda badania stopnia inteligencji nasuwa poważne wątpliwości. Nawet wtedy, gdy badany inteligencję za pomocą odpowiednich testów w jednolitem środowisku np. w klasie, w której dzieci są mniej więcej jednego wieku i tej samej narodowości, wynik badania testowego zależy w dużej mierze nie tylko od samego stopnia inteligencji osobnika, lecz także i od jego sposobu reagowania w tej bądź co bądź niecodziennej dla niego sytuacji. Lecz to jeszcze nie wszystko. Stosując testy, przy rozwiązywaniu których konieczną jest znajomość jakiegoś języka, wynik będzie różny, zależnie od tego, czy to jest język ojczysty badanego osobnika, czy też język obcy, znany tylko więcej lub mniej gruntownie. Dla ilustracji podam następujący przykład. W badaniach testowych, przeprowadzonych na Filipinach na obfitym materiale 32.000 dzieci, dla których język angielski nie był jednakże językiem ojczystym, wykazano, że ich stopień inteligencji jest niższy, aniżeli u dzieci w Ameryce. Gdy zaś zastosowano inne testy, przy których znajomość języka nie była potrzebna, nie ujawniły się żadne różnice w poziomie inteligencji. Poza tem testy nie dają wyłącznie wskazówek co do odziedziczonych cech psychicznych, będących składnikami inteligencji, lecz także ujawniają i oddziaływanie wpływu człowieka. Jeżeli więc nie uwzględnimy tych

wszystkich punktów, możemy łatwo w tego rodzaju badaniach popełnić bardzo istotne pomyłki.

Nie ulega wątpliwości, że trzy główne rasy człowieka, rozwijające się od wieków odrębnie, posiadają szczególne znamiona w sferze psychicznej, które trudno położyć wyłącznie na karb wpływów zewnętrznych. Różnice te mają często, jak się zdaje, podłożów dziedzicznych, podobnie jak i cechy fizyczne, odróżniające te rasy od siebie. Być może, że dzięki wrodzonym właściwościom murzyni, jak sądzi Davenport, posiadają więcej rozwinięte poczucie rytmu, być może, że znów człowiek rasy białej posiada w wyższym stopniu zdolność do abstrakcyjnego myślenia, jednakże wypowiedanie na tej podstawie sądów wogóle o niższości i wyższości ras nie wypływa z obiektywnie w tym kierunku przeprowadzonych obserwacji i doświadczeń.

To samo da się powiedzieć i o rasach w węższym tego słowa znaczeniu, a raczej o typach antropologicznych i o różnorodnych mieszańcach pomiędzy niemi.

Zupełnie zaś chybione są próby wartościowania genetycznego narodowości, które nie stanowią jednolitej genetycznie jednostki, lecz są mieszaniną różnych typów antropologicznych, łączących się dowolnie ze sobą i ulegających ciąglemu przemieszczaniu. Wszelkie klasyfikacje więc według stopnia inteligencji poszczególnych narodów dają fałszywy obraz, na którym nie można się w żadnym razie opierać. Jeżeli więc czytamy, że według klasyfikacji testowej, przeprowadzonej wśród żołnierzy armji amerykańskiej, pierwsze miejsce zajmują Anglosasi, a Polacy mieszczą się na szarym końcu, to naszą pozycję w tym wypadku należy odnieść nie do jakiegś niższości genetycznej, ale poprostu wypływa ona zarówno z niedokładnej znajomości języka angielskiego naszych świeżych emigrantów, jak też i stąd, że emigranci ci, rekrutując się z warstw niższych, pozbawieni byli tego korzystnego wpływu otoczenia, który, jak wspomnieliśmy, nie jest bez znaczenia w wynikach badań testowych. Wreszcie nie należy zapominać, że sam proces dojrzewania może w niektórych rasach np. żydowskiej przebiegać wcześniej i stąd mogą się ujawnić różnice w badaniu testowem, nie uwzględniającem należycie tego czynnika.

Streszczając dotychczasowe wywody, sądzimy, że obecnie niema jakichkolwiek naukowych podstaw wartościowania pod względem genetycznem różnych ras, a tem więcej narodów. Istnienie pewnych różnic, mających swe podłoże bądź to w składzie dziedzicznym, bądź też powodowanych wpływem geograficznych, specjalnych warunków otoczenia, tradycji i t. d. nie jest bynajmniej stałe, gdyż przy krzyżowaniu, przemieszczaniu się ludności, różnice te ulegają stopniowemu zatarciu. Wyniki zaś krzyżowań są niejednokrotnie z punktu widzenia eugenicznego bardzo dodatnie i ujawniają częstokroć znamiona korzystne, których zbywało rodzicom.

Niektórzy z eugeników są zdania, że krzyżowanie pomiędzy trzema zasadniczymi rasami t. j. białą, czarną i żółtą nie daje pomysłu

nych rezultatów. Różnice genetyczne, są bowiem, zdaniem tych autorów, w tych przypadkach zbyt znaczne, tak że w mieszańcu nie otrzymujemy harmonijnego współdziałania zawiązków cech dziedzicznych, co prowadzi wkońcu do uwstecznienia i degeneracji. Degenerację taką dostrzegamy np. przy krzyżowaniu niektórych ras zwierząt domowych bardzo się między sobą różniących. Ujawnia się ona między innymi w karykaturalnej budowie cielesnej; u człowieka mieszańcy fizycznie nie ustępują rasom wyjściowym, a podnoszone mało wartościowe cechy psychiczne, bo o nie w tym wypadku najwięcej chodzi, bynajmniej nie są regułą. Najczęściej niekorzystny rezultat takiej krzyżówki ma swe przyczyny nie w jakiejś domniemanej genetycznej niezborności, ale w tym fakcie, że bardzo często rodzice (lub jedno z nich w tego rodzaju związkach) byli już obciążeni dziedzicznie. Stąd i potomstwo może wtedy ujawnić cechy eugenicznie mało wartościowe, a nawet wręcz szkodliwe. Jak słusznie podnosi Morgan „więcej dobrej woli przy rozpatrywaniu tych zagadnień jest rzeczą najważniejszą i najwięcej godną zalecenia szczególnie dla niektórych z nowszych propagatorów czystości ras”.

Biologiczne różnice, jakie wykazują poszczególne jednostki, różnice oparte na odmiennym składzie w ich masie dziedzicznej i leżące u podłoża różnic indywidualnych, stwarzających tę wielość osobowości, uzdolnień, charakterów są bezwątpienia korzystne dla dalszych możliwości rozwoju ewolucyjnego naszego rodu. Jednolitość konstytucji dziedzicznej nie dawałaby tej łatwości w tworzeniu nowych kombinacji, nie prowadziłaby w tak szybkim tempie do pojawiania się jednostek, przysparzających całej ludzkości nie tylko zdobyczy materialnych, ale przede wszystkim zdobyczy intelektualnych, które są prawdziwymi etapami w rozwoju człowieka. Nikt nie może przewidzieć dzisiaj, jak dalece człowiek będzie mógł w przyszłości kierować losem swego własnego rodu, na jakie tory i czy wogóle będzie mógł swą ewolucję prowadzić. „Łatwo sobie wyobrazić, że człowiek usiłując wyznaczyć ewolucję swego własnego gatunku może fatalnie się omylić. Można by nawet spytać, po co właściwie miesza się do tego, skoro przyroda bez jego pomocy sama stworzyła człowieka. Dlaczegoż nadal nie ufać w siły przyrody, które może zrobić wszystko, na co warunki pozwolą? Może to dobra, ale może też i zła rada. Nigdy jednak nie powinniśmy zapominać, że człowiek obecnie w zgodzie ze swymi celami i ideałami, wraz z możliwością wszystkich omyłek, samolubstwem i brakiem rozważliwego zdecydowania jest wyznaczać swą własną przyszłość, czynnie wkraczając na dobro, lub zło w bieg naturalnych zjawisk przyrody. Człowiek może nie zdoła skierować swej przyszłości na drogi, którychby pragnął, okazuje jednak czasami zadziwiająco wprost zdolność zmiany tego, co się obecnie dzieje”.

Zdaniem naszym, rozwój eugeniki, po której się każdy genetyk może w przyszłości bardzo wiele spodziewać winien iść zarówno w kie-

runku badawczym, jak też i w kierunku jak najżywiej, ale równocześnie i bardzo umiejętnie prowadzonej popularyzacji. Dalsze badania bowiem nad dziedzicznością u człowieka, nad dziedzicznymi składowymi jednostkami jego struktury psychicznej, ich dziełem wzajemnym oddziaływaniem na siebie i zależnością od wpływów otoczenia stworzą naukowe podstawy wszelkich podobnych i prób poprawy masy dziedzicznej jednostki. W odniesieniu zaś do punktu drugiego, więcej niż dotychczas starań należy dołożyć nie w kierunku najrychlejszego przeprowadzania w ustawodawstwie zmian, przystosowanych do wymagań eugeniki, ale przede wszystkim w kierunku przestrzegania norm eugenicznych przez samą jednostkę, przestrzeganiu nie z musu i ślepej konieczności, ale ze zrozumienia, z własnej woli i chęci. Ogół, rozumiejąc znaczenie i wartość zamierzeń eugenicznych, inaczej ustosunkuje się do litery prawa, a ustawę traktować będzie nie jako karę, lecz jak zapobieganie i leczenie schorzenia, tem groźniejszego, że obarcza ono młode pokolenia, cierpiące bez własnej winy. Naturalnie, że myślę o popularyzacji w najlepszym tego słowa znaczeniu, opartej o wyniki eksperymentów i badań naukowych, wolnej od wszelkiego innego zabarwienia. Praca ta prowadzona na szerokim terenie przez wygłaszanie odczytów, wydawanie przystępnie napisanych książek, ujmujących zagadnienia genetyki i eugeniki, zawiązywanie towarzystw przygotowuje dopiero grunt pod próby wprowadzenia postulatów eugenicznych w obręb ustawodawstwa. Eugenika prywatna stwarza — jak pisze Saller — nie tylko podstawę do wprowadzenia przez państwo obowiązujących norm i ustaw, ale równocześnie uzupełnia je w tych punktach, w których ingerencja państwa nie jest możliwą. Prowadzi ona do utożsamienia dążeń ogółu z wolą jednostki, jednoczy wolę i obowiązek zapewniając przez to osiągnięcie celów programu eugenicznego“.

Stanisław Skowron.

FILOZOFICZNE ZAINTERESOWANIA MŁODZIEŻY

(Dokończenie)

7. Jak dotąd, rozpatrywałem filozofowanie młodzieży bez uwzględnienia rzeczywistego faktu, że jest to kompleks zjawisk rozwojowych, a nie statycznych. Młodzież w pewnym wieku „zapada” i przechodzi pewną jakgdyby „chorobę” filozofowania, a w chorobie tej, jak w każdym procesie organicznym są pewne etapy rozwojowe, pewien okres „inkubacyjny”, pewien kryzys i jakby „rekonwalescencja” względnie załamanie się. Porównanie z chorobą jest może nie całkiem szczęśliwe, atoli niewątpliwie filozofowanie młodocianych nie jest pro prostu statycznym faktem, lecz

ogromnie wielokształtnym i bogatym rozwojem. Aliści, łatwiej istnienie tego rozwoju stwierdzić, niż należycie go opisać, tembardziej zaś wyjaśnić. Z ankiet nie udało mi się wydobyć w tym kierunku zgola żadnych liczbowych danych, niektóre dzienniki są wprawdzie „rozwojowe“, ale jest ich za mało, aby to wystarczyło do stwierdzenia pewnych prawidłowości rozwojowych. Można mieć tylko pewne przypuszczenia odnośnie do tych prawidłowości. Przypuszczam tedy, że rozwój filozofowania młodzieńczego dokonuje się w następujących etapach-fazach:

- I° faza rozbudowanych skłonności do krytykowania (bez określonego, zwłaszcza światopoglądowego przedmiotu krytyki);
- II° faza krytykującego nastawienia do tradycji religijnej;
- III° faza problematyki teologiczno-kosmologicznej;
- IV° faza problemów społeczno-etycznych;
- V° faza ustalania się niektórych zapatrywań na świat i życie (powrót do tradycji lub skryształizowanie się racjonalizmu);
- VI° zubożenie dla zagadnień filozoficznych.

Podczas gdy fazę pierwszą rozbudzania się skłonności krytycznych można bez dużej pomyłki wstawić w okres przejściowy między drugim dzieciństwem a dojrzewaniem, t. j. mniej więcej na lata od 12—13—14 r. ż., fazy ostatniej nie da się nawet w przybliżeniu oznaczyć. Znaczny odsetek młodzieży uniwersyteckiej filozofuje „namiętnie“ do późnych lat po skończonym okresie dojrzewania, wielu innych kończy dość wcześnie — już w szóstej, siódmej gimnazjalnej — z „mrzonkami metafizycznymi“. Zresztą ramy czasowe nie są tu takie ważne. Ważniejszem byłoby ustalenie pewnych stałych po sobie następujących faz, czy to zgodnych czy też różniących się od konstrukcji wyżej zaproponowanej.

Fazę pierwszą znamionuje podniecenie umysłowe, skłonność do „czepiania się“, do krytykowania za wszelką cenę (o tem była już na właściwym miejscu mowa). Dość rychło jednak tworzą się w pół-chłopięcym, pół-młodzieńczym umyśle pierwsze z a g a d n i e ń o świecie i życiu. Załamanie się idealizmu religijno-moralnego i wpływ nauki szkolnej powodują, że pierwsze problemy mniej lub więcej filozoficzne młodocianego wiążą się ściśle z tradycją religijną. Chęć postawienia się i bunt przeciw społeczeństwu dorosłemu wywołują nieraz skrajnie negatywne ustosunkowanie się do światopoglądu tradycyjnego, w czem jednak — przeciętnie rzecz biorąc — bynajmniej nie trzeba się doszukiwać wyraźnie zrozumiałych problemów, ani też własnego, nowego pojęcia na świat. Atoli pozytywne i pełne odczucie oraz sformułowanie niepewności dogmatów tradycyjnych, wątpliwości sensu istnienia i wielu innych spraw zasadniczych zwolna rodzi się w młodej duszy, całym sercem wyrывая się do zdobycia prawdy bezwzględnej. Młodzieniec nie jest już teraz tylko krytycznie, a raczej krytykująco nastawiony do poglądów, które weń wpojono w dzieciństwie; odczuwa, że trzymanie się „wiarę przodków“ ma swój

wielki sens, bo rozwiązuje podstawowe zagadnienia jego coraz to bardziej uporczywych dociekań filozoficznych: jaki sens ma życie, a wogóle istnienie? Rozwija się wyrozumowany sprzeciw wobec nielogiczności światopoglądu religijnego i coraz to żywsze pragnienie, aby przecież w jakiś, w zasadzie jednakże tylko rozumowy, sposób obronić podstawy tegoż światopoglądu, aby z niego wyłuskać rozumem to co najważniejsze, a dla potrzeb uczuciowych najwartościowsze i... udowodnić słuszność właśnie tych składników. W ten sposób z początkowych wątpliwości religijnych (II-ga faza) często negatywistycznych, a nawet nihilistycznych, wylania się wielki kompleks zagadnień o własnej pozytywnej przynależności rozwojowej, a w kompleksie tym widoczne są dwie odrębne, chociaż związane z sobą drogi myślowe: kosmologiczna i teologiczna; ta druga w postaci zagadnienia wiary, a wiedzy.

Z jednej strony wyobrażnia, podsycona pojęciami naukowymi ulatuje w bezkresy świata, zamęczając młodocianego „myśliciela” nieustającymi pytaniami: co to właściwie jest ten świat? gdzie jest koniec przestrzeni? Co ma znaczyć wieczność i czy może świat skończy się w jakimś czasie? Jak powstał ten świat i jaki jest jego właściwy sens, przeznaczenie oraz ku czemu zmierza? W ścisłym związku z temi pytaniami i z zasadniczym problemem całej młodzieńczej filozofii: jaki sens ma życie, próbuje młodociany podejść do zagadnień teologicznych, starając się — apologetycznie — o wyrozumowanie możliwie największej harmonii między pojęciami astronomii, fizyki, geologii i historii, a wyobrażeniami biblijnymi. Wynikiem najczęstszym usiłowań, przepelzionych tragicznym zmaganiem się z samym sobą jest pewien niebardzo jasny, rzadko kiedy sformułowany kompromis między światopoglądem tradycyjnym, a wymaganiami rozumu i nowonabytej wiedzy. Raczej mały tylko odsetek młodzieży odrzuca wszelką pojednawczość i idzie zdecydowanie za samym tylko głosem rozumu. Przeciwnie rzeczy biorąc, zwycięża potężny wpływ tradycji. Czy tak, czy inaczej, po pewnym czasie zagadnienia czysto teologiczne, metafizyczne i kosmologiczne tracą żywotność swych kolorów, maleje ich napór i gwałtowność z jaką narzucały się 17-letniemu, a chociaż bynajmniej nie znikają ze świadomości, ustępują przecież miejsca (V-ta faza) zagadnieniom nowym, bardziej zbliżonym do życia, mimo że niemniej metafizycznie traktowanym zagadnieniom społecznym. Przeciwnie rzeczy biorąc, dzieje się to gdzieś między 17-ym a 19-ym rokiem życia, w których to latach problemy filozoficzne, wszystkie już teraz, występują najczęściej i najbardziej intensywnie w świadomości młodzieńczej. W tym czasie prawdopodobnie różniczkują się typy „rzeczowe” młodocianych filozofów. Jedni próbują swych sił w samodzielnych konstrukcjach metafizycznych, inni zdecydowanie zwracają się ku zagadnieniom społecznym lub naukowemu.

Powoli dochodzi do pewnej — słabej zresztą długie jeszcze lata — krystalizacji zapatrywań, do ugruntowania samodzielnego, własnego światopoglądu. Bardzo rzadko jest ten światopogląd ja-

sny i zdecydowany: jest raczej zbiorem „skłonności“ w tym czy tamtym kierunku rozwiązywania określonych problemów. Młodzież naokoło dwudziestki zdaje sobie zresztą bardzo dobrze sprawę, że jest raczej w posiadaniu licznych zagadnień — zagadek, niżli jako tako ujętych odpowiedzi.

Tabl. 11. Mam—nie mam określonych zapatrywań filozoficznych

	Mam	Nie mam	Nie opow. się	Razem
L. abs.	14	177	34	225
L. abs.	6'2	79	14'8	100
%	22	156	47	225
%	9'9	69'1	21	100

Z tego nie wynika wszelako, że młodzież ta jest „głupsza“ czy bardziej bezradna wobec wielkich zagadnień życia ludzkiego świata, aniżeli parę lat temu, gdzieś około 15 — 16-go roku życia. O tyle góruje nad swemi minionemi latami, że już zdaje sobie sprawę z trudności i metafizyczności, z którymi się już od lat borykała, świadomość problemów zaś jest nawet wężej niż światopoglądem, bo o tani dogmatyzm nie trudno, tem trudniej o powstrzymanie się od definitywnego głosu w kwestjach zasądzonych. Zresztą także i ta krystalizująca się świadomość zagadnień powoli przygasa. Jeszcze przeciętnie rok dwa, a koło 22—3 roku życia, młodzieniec już dojrzały powoli obojętnieje na kwestje ontologiczne, które mu dojadły tyle spokoju zabierały, tyle nerwów i czasu pochłaniały. Dramat filozofowania jest na ukończeniu, a tylko jeszcze „niedobitki“ filozofują uporczywie dalej.

Filozofowanie młodzieży jako przeżycie i jako funkcja psychiczno-rozwojowa

Wymowa faktów i problemów, powyżej przedstawionych może być rozmaita, zależnie od punktów widzenia. Co innego powie o nich społecznik, zwłaszcza związany z jakimś określonym światopoglądem, co innego teolog — co innego wreszcie psycholog. Ponieważ badania wyżej zreferowane miały cel psychologiczny, ograniczę się do kilku uwag też tylko psychologicznych. Ze stanowiska psychologii, widzieć możemy w młodzieńczem filozofowaniu pewien specyficzny kompleks przeżyć — i to nadwyraz przykrych przeżyć — oraz pewną funkcję rozwojową. Jako kompleks przeżyć przykrych, trzeba naogół ocenić filozofowanie młodzieńca za zjawisko ujemne. Jako wychowawcy, moglibyśmy chcieć dopomóc młodocianemu w jego syzyfowym trudzie i walce z tajemnicami świata, bo jako ludzie mamy wszelki powód, aby bliźniemu

żyćć dobra i aby umniejszyć jego cierpienia. A właśnie każdy młodociany wyznaje, że bólem, cierpieniem, nieszczęściem jest dziwny dlań przymus wewnętrzny filozofowania. Niestety, jak narazie, niewiele możemy mu pomóc. Nie pomoże ani usportowienie, ani umyślne odwracanie uwagi od wielkich zagadnień bytu, gdy *de facto* młodociany żyć musi w trwałej rozterce między dwoma światami idealów i dwoma światami wiedzy, czy światopoglądami, które podsuwamy mu równocześnie, metodycznie i z jednąkową pieczołowitością. Żyjemy w okresie największego w dotychczasowych dziejach ludzkości kryzysu kulturalnego, kryzysu i rozbieżności w zasadniczych zapatrywaniach na świat — i kryzys ten dajemy odczuć racjonalistycznemu z usposobienia młodocianemu w najbardziej drastycznej, w najbardziej dlań uczuciowo przykryj i nieszczęsnej postaci. Każde młode pokolenie będzie się zawsze borykało z trudem swojego, osobistego spojrzenia na świat, atoli pokolenia wychowywane obecnie mają do pokonania i do przeboleń trud ustokrotniony. Czemu nie jest inaczej, mogą w to nie wchodzić; mogą pozostać przy zauważeniu faktu, że *przeżyciowo* jest dla dzisiejszych młodocianych filozofowanie zadaniem i zjawiskiem nadwyraz bolesnem i niewesołym.

Inaczej z funkcjonalnego punktu widzenia. Każda funkcja organiczna, niemniej i każda funkcja duchowa spełnia określony cel w życiu organizmu czy ducha. Do czegoż „służy” filozofowanie? — Jeśli zważymy, że filozofowanie jest spojrzeniem na zjawiska, na byt *sub specie aeternitatis* i w sposób *całościowy*, nietrudno odnaleźć funkcję tychto przeżyć. Dziecko żyje w świecie segmentarycznym, to znaczy nie orientuje się we współzależności zjawisk natury, a zwłaszcza kultury. Każda rzecz jest dla jego umysłu „samą przez się”, mało powiązana z innymi rzeczami. Wskutek tego nie może ono nawet w przybliżeniu uprzystępnąć sobie myśli, że świat, zwłaszcza świat kultury stanowi pewną *zespółową*, organiczną całość. Że mimo to jest ze swojego „posiekanego” świata zadowolone, a nawet wysoce szczęśliwe, to tylko dlatego, że nie musi mieć problemów codziennej walki o życie i orientację w coraz bardziej komplikującym się świecie ducha ludzkiego, bo inni za nie myślą, orientują się i utrzymują je przy życiu. Młodzieniec, jako przymusowy kandydat na dorosłego musi się koniecznie nauczyć myśleć syntetycznie; musi zdobyć orientację w jakże mnogich i różnorodnych zjawiskach kultury, jeśli chce wywalczyć sobie poziom życia człowieka kulturalnego, skoro dzieckiem natury (à la Robinson lub ideał Rousseau’a) zostać już nie może. Otóż nie trzeba bliżej uzasadniać, że tem lepsze są jego szanse w świecie życia kulturalnego, taksamo nie znającym litości, jak świat życia pierwotnego, im lepiej, dokładniej w nim się *orientuje*. Orientować się zaś, znaczy to przedewszystkiem *widzieć zależności i związki*, a to z kolei znaczy *umieć myśleć* w sposób jaknajbardziej abstrakcyjny i syntetyczny *zrazem*. Czemże zaś jest młodzieńcze filozofowanie, jeśli nie gorącz-

ka syntetyzowania i abstrahowania? Coprawda, syntetyzowanie młodzieńca jest samo przez się, zwłaszcza w treści problemów ponad wszelką miarę spekulatywne i abstrakcyjne, jest hipersyntetyzowaniem, ale trzeba raz w życiu — zanim się zostaje obciążonym obowiązkiem samodzielnej, odpowiedzialnej pracy i walki o byt — umieć gorączkować się zagadnieniami dotyczącymi Absolutu, aby później, po znizeniu lotu intelektualnego umieć orjentować się bystro i z powodzeniem w bardziej już konkretnych problemach dnia, w bezpośrednio obchodzących człowieka zagadnieniach kultury. Zawsze siła rządziła światem, atoli dziś i oddawna już siła ta przybrała postać chyżej i bystrej myśli i ten jest zwycięzcą, kto tą myślą, jako orężem lepiej władać umie. Płaton przewidywał w swej Rzeczypospolitej filozofów w za rządów państwa i miał głęboką rację. Rzadko wprowadzicie rządzić światem, zwłaszcza masą ludzką filozofowie, pojęci jako mole książkowe z katedr uniwersyteckich, ale de facto rządzą nią coraz częściej i mocniej umysły, których myśl jest najlepiej wygimnastykowana, „przesyntetyzowana“ filozofowaniem (szeroko pojętem) i w ten sposób przysposobiona do skutecznego boju. Kto przyzwyczaił swój umysł do chwytania w lot ogólnych problemów i kto się z nich potem częściowo wyleczył, aby przystosować się jako nie-fantasta, lecz człowiek czynu, do konkretnego środowiska, w którym żyje, umie też w lot ogarniać i drobne problemy szarego dnia i ten jest zarazem naturalnym panem swego środowiska kulturalnego. Kto — jako młodzieniec — nigdy nie sięgnął myślą w bezkresy czasu, przestrzeni, przyczyny i t. p., kto nie zastanawiał się nad sensem istnienia, społeczeństwem i kulturą, dla tego zapewne świat kultury będzie zawsze chaosem najsprzeczniejszych zjawisk i wydarzeń; ten zawsze będzie patrzył na swe otoczenie z bardzo ograniczonego punktu widzenia, bo brak mu będzie nawyknienia do całościowego ujmowania zjawisk.

Jako przysposobienie do myślenia syntetycznego jest tedy filozofowanie młodzieńcze funkcją nawskroś pozytywną i twórczą.

J. Pieter.

ANALIZA WSPÓŁCZESNYCH METOD NAUCZANIA

(Ciąg dalszy)

Do metod indywidualizujących w nauczaniu obok planu daltonskiego i metody uczenia się pod kierunkiem, zaliczyć też można t. zw. *technikę winnetkowską* (The Winnetka Technique). Winnetka — to jedna z najpiękniejszych, dalszych dzielnic miasta Chicago, położona wśród ogrodów, alei dębowych i łąk kwiecistych, nad jeziorem Michigan. Tutaj, od 10 przeszło lat odbywają się w pięciu szkołach (trzech elementarnych i dwóch śred-

nich), próby i doświadczenia pod kierunkiem wybitnego pedagoga amerykańskiego Carletona Washburne'a. Do szkół tych uczęszczała dzieci i młodzież od 5 do 18 lat. Grono nauczycielskie opracowało według wskazań Washburne'a metodę, która pod nazwą techniki winnetkowskiej zyskała sobie uznanie w świecie pedagogicznym i która, według ogłoszonych sprawozdań, coraz lepsze daje wyniki¹⁾. Stwierdzają to zarówno rodzice, jak i nauczyciele szkół zawodowych oraz profesorowie kolegów i uniwersytetów, do których wstępują wychowankowie szkół doświadczalnych w Winnetce. Zkolei zastanowimy się, jakie sobie cele i zdania stawia winnetkowski system edukacji, jak jest zorganizowana praca w tych szkołach pod względem programu i metod nauczania.

Cele edukacji wypływają z poglądów Washburne'a na naturę dziecka i prawa do samorządnego rozwoju. Dziecko powinno w poszczególnych fazach rozwojowych przeżywać swoje dzieciństwo, zgodnie ze swoimi właściwościami psychofizycznymi. Przeżywając w pełni daną fazę rozwojową, przygotowuje się temsamem najlepiej do życia w następnej fazie i wreszcie do życia w społeczeństwie ludzi dorosłych. Wysuwając na pierwszy plan zajęcia indywidualne dziecka, dąży system winnetkowski do wszechstronnego rozwoju każdej indywidualności. Wykształcenie człowieka twórczego, zdolnego do inicjatywy i samodzielności w postępowaniu jest głównym zadaniem edukacji w szkołach Winnetki. Zadaniem Washburne'a postępowanie ludzkości zależy od pełnego rozwoju właściwości i zdolności twórczych każdego dziecka. Dzięki pewnym odchyleniom od istniejących norm, każda indywidualność wnosi coś własnego do wspólnego dorobku i temsamem przyczynia się do ogólnego postępu i doskonalenia życia społecznego. Postęp społeczeństwa zależy zatem od rozwoju indywidualności, podobnie znowu, jak jej własny rozwój uwarunkowany jest postępem ogółu społeczeństwa. Szkoła umożliwia też swym wychowankom poznanie ewentualnych wad i braków urządzeń społecznych, a to w tym celu, aby je w przyszłości, skoro dojrzeją, mogli wykorzystać i przyczynić się do naprawy i udoskonalenia ustroju społecznego.

Z tak ujętego celu edukacji wynikają z a s a d y, na których opiera się organizacja zajęć i pracy wychowawczej w szkołach Winnetki. Według tych zasad każde dziecko ma prawo do życia pełnego i zgodnego z jego naturą, powtórę ma prawo do przyswojenia sobie wiadomości, umiejętności i zręczności, które mu będą w ży-

¹⁾ C. Washburne: Les Écoles de Winnetka (P o u r l'É r e Nouvelle Nr. 7, r. 1931).

C. Washburne: Recent Developments in the Winnetka Schools. (Intern. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Nr. 2, r. 1932—33).
Henri Bouchet: L'individualisation de l'enseignement. Paris, 1933.

ciu potrzebne. Wreszcie szkoła, organizując pracę swych wychowanków, pebudza ich samorztutność i inicjatywę, nieodzowną dla rozwoju i postępu społecznego. Te zasady wychowania i nauczania indywidualnego stanowią też podstawę konstrukcji programu nauki tudzież stosowania swoistych metod pracy.

Program nauki w szkołach Winnetki obejmuje dwa główne działy: a) przedmioty podstawowe i zajęcia techniczne, które przyswoić sobie i opanować musi każdy uczeń; b) przedmioty i zajęcia artystyczne, które sobie uczeń wybiera swobodnie, odpowiednio do swych uzdolnień i zainteresowań. Każdy więc uczeń przyswoić sobie musi umiejętność poprawnego czytania i pisania, sprawność w wykonywaniu działań arytmetycznych oraz w rozwiązywaniu zagadnień geometrycznych, znajomość zasadniczych pojęć geograficzno-przyrodniczych tudzież ważniejszych faktów historycznych. W tych przedmiotach wszyscy uczniowie osiągnąć winni mniej więcej wspólne wiadomości i jednakowy poziom. Natomiast w przyswojeniu sobie wiadomości i sprawności z dziedziny literatury, sztuki plastycznej, muzyki i t. p. każdemu uczniowi pozostawiona jest swoboda wyboru przedmiotu, zgodnie z jego uzdolnieniem i zainteresowaniem. Do przedmiotów podstawowych należą więc: czytanie i pisanie, arytmetyka i geometria, tudzież „socjologia” czyli „nauki społeczne”, t. j. historia i geografia, które na wszystkich stopniach szkół winnetkowskich traktowane są łącznie, stanowiąc całość i jedność. W klasach średnich w zakres programu wchodzą też umiejętności techniczne (prace warsztatowe, drukarstwo, krawiecczyzna, gotowanie i t. p.). Jedna połowa dnia szkolnego poświęcona jest przedmiotom podstawowym, druga zaś przedmiotom z wyboru, odpowiednio do uzdolnień i zainteresowań uczniów. W szkołach średnich istnieją też różne kursy specjalne, np. muzyki, sztuki dramatycznej, rysunku, malarstwa i t. p., które, jako nieobowiązkowe uczniowie sami wybierają według swego zamiłowania i uzdolnienia. Materiał naukowy z zakresu przedmiotów podstawowych ujęty jest w formie testów wiadomości, które nauczyciele opracowują wspólnie i starają się je drogą ciągłych prób i doświadczeń jaknajlepiej przystosować do poziomu umysłowego dzieci i do ich potrzeb.

Szkoły winnetkowskie wyrobiły sobie pewną swoistą metodę pracy, która jednak ma wiele cech wspólnych z metodą stosowaną w szkołach daltońskich. I tu każdy z uczniów ma możność zachowania właściwego sobie tempa pracy, każdy też kontroluje i sprawdza wyniki swej pracy, każdy wreszcie podejmuje samodzielne ćwiczenia w tym przedmiocie lub w dziale, w którym stwierdził pewne braki lub niedociągnięcia. Uczniowie otrzymują książki, zawierające testy, ale bez odpowiedzi i bez rozwiązań. Skoro uczeń samodzielnie rozwiązał testy wiadomości z zakresu danego przedmiotu, wówczas sam też sprawdza wyniki, do czego mu służą t. zw. testy diagnostyczne. Są one środkiem

wykrywania błędów, a zarazem umożliwiając kontrolę nauczycielowi w chwili, kiedy uczeń zamierza rozpocząć pracę w zakresie nowego działu. Stwierdzone błędy są dla ucznia dowodem; że powinien jeszcze w danym przedmiocie uzupełnić i ugruntować swe wiadomości. Nadto istnieją jeszcze testy ćwiczebne, mające na celu wdrożenie ucznia oraz umożliwienie mu osiągnięcia jaknajwiększej wprawy w danym dziale.

W szkołach winnetkowskich przeważa praca indywidualna uczniów. Nasuwa się zagadnienie, w jaki sposób jest ona tam zorganizowana. Wiemy już, że uczniowie otrzymują różne testy, które służą im bądźto do przyswojenia sobie wiadomości z zakresu poszczególnych przedmiotów, bądź też do sprawdzenia osiągniętych wyników pracy, wreszcie do zdobycia możliwie doskonałej wprawy. Podczas godziny arytmetyki n. p. każdy z uczniów zajęty jest rozwiązywaniem innego zagadnienia arytmetycznego. Po przerobieniu serii testów i skontrolowaniu wyników, może uczeń, zaawansowany w matematyce, zająć się zupełnie innym przedmiotem, do którego ma zamiłowanie szczególne. Podobnie i na godzinie lektury każde dziecko otrzymuje inną książkę do czytania. Skoro uczeń przeczytał wyznaczony tekst, zabiera się do pracy pisemnej, zazwyczaj w formie sprawozdania z przeczytanej książeczki. Zarówno podczas godzin arytmetyki, jak i lektury nauczyciel znajduje się wśród uczniów, udzielając im rad i wskazań, zachęcając ich do czynienia prób i doświadczeń, do pokonywania trudności, jakie im się nasuwają w rozwiązywaniu zagadnień arytmetycznych. Kolejno też czyta jeden uczeń po drugim ze swej książeczki, gdy nauczyciel chce się przekonać o ich postępach. Wtedy czytają półgłosem, podczas, gdy wszyscy inni zajęci są lekturą swych książek i oczywiście nie interesują się, co czyta kolega. Często też podczas godziny tej samej uczniowie zajmują się różnymi przedmiotami: jeden rozwiązuje zagadnienia arytmetyczne, drugi zajęty jest ćwiczeniami gramatycznymi lub czytaniem, inny wreszcie uczy się historii i geografii. Nauczanie zbiorowe w szkołach winnetkowskich odbywa się tylko czasami i tylko w zakresie niektórych przedmiotów i zajęć, t. j. takich, przy których współpraca jest konieczna, n. p. gdy trzeba przygotować sztukę dramatyczną, opracować pieśń chóralną, zorganizować gry i zabawy i t. p.

Szkoły winnetkowskie, podobnie, jak i inne szkoły doświadczalne, są pewnego rodzaju laboratorium pedagogicznem, w którym odbywają się systematyczne badania i próby około doskonalenia nowych metod wychowania i nauczania. W doświadczeniach tych stosowane są metody naukowe i w tym celu istnieją tu dwie sekcje, będące integralną częścią organizacji szkolnictwa w Winnetce. Pierwsza sekcja, b a d a w c z a, zajmuje się studjami w zakresie zasadniczych problemów szkolnych, między innymi bada programy nauki różnych stopni szkół, ich podstawy psychologiczne i w związku z tem rozważa, w jakiej fazie rozwojowej dziecko

zdolne jest do przyswojenia sobie pewnych wiadomości. Sekcja ta zajmuje się też badaniem różnych metod nauczania, usiłując stwierdzić, które z nich dają najlepsze stosunkowo wyniki. Druga sekcja, p o r a d y, w skład której wchodzi psycholog, psychjatra, lekarz, psychotechnik i wychowawca, zajmuje się leczeniem wad dziecięcych, oraz badaniem uzdolnień i zainteresowań, celem udzielania rad i wskazań w sprawie wyboru odpowiedniej szkoły lub też odpowiedniego zawodu.

Wspomnieć wreszcie należy, że celem przygotowania do pracy w szkołach winnetkowskich odpowiednich sił istnieją tam dwa instytuty nauczycielskie: „W i n n e t k a - S u m m e r - S c h o o l for Teachers” i „The Graduate Teachers of Winnetka”.

Technika winnetkowska, jak to można stwierdzić na podstawie podanej charakterystyki, zawiera niewątpliwie wysokie wartości wychowawcze i dydaktyczne. Zróżnicowanie i elastyczność programu nauki, opracowanie drogą skrupulatnych badań programu minimalnego, przystosowanego do poziomu umysłowego każdego ucznia, umożliwia zachowanie zasady ekonomii pracy i osiągnięcie maksimum wyników w zakresie poszczególnych przedmiotów i zajęć technicznych. Przez samodzielne rozwiązywanie testów, przez umiejętne korzystanie z samouczków i kontrolowanie wyników pracy, uczeń przygotowuje się należycie do samokształcenia. Technika winnetkowska stwarza temsamem jaknajlepsze warunki rozwoju indywidualności ucznia, która wyraża się w działaniu pełnem inicjatywy i pracy twórczej. W atmosferze wychowawczej, gdzie jednostka cieszy się prawdziwą wolnością, dojrzewa człowiek uspołeczniony, o wyrobionem poczuciu odpowiedzialności i obowiązkowości, zdolny do wzbogacenia kultury społecznej.

Obok tych niewątpliwych zalet, stwierdzić można w technice winnetkowskiej pewne braki, wynikające z przewagi zajęć indywidualnych, z nadmiaru stosowania testów, jako głównego środka zdobywania wiadomości. Sama nazwa metody — „t e c h n i k a” w i n n e t k o w s k a — wskazuje, że istnieją tu tendencje do zbytniego mechanizowania procesu uczenia się, do racjonalizacji pracy szkolnej. Jest to zjawisko, związane ściśle ze stosunkami amerykańskimi w dziedzinie życia społeczno-gospodarczego, które wywiera też swój wpływ na ujmowanie funkcji wychowawczych. Przewaga zajęć indywidualnych nie sprzyja tworzeniu się scharmonizowanej społeczności uczniowskiej; ten system edukacji niewiele daje też sposobności oddziaływania osobowości nauczyciela na grupę uczniowską, jako na całość. Wobec różnorodnych zajęć na tej samej godzinie lekcyjnej, uczniowie nie mają możliwości przeżywania wspólnych wrażeń i wzruszeń, jakie daje wspólna lektura, czy nauka historii i t. p. Stałe zajmowanie się każdym uczniem, zosobna przysparza niezawodnie nauczycielowi zbyt wiele pracy, pochłania nadmiernie dużo sił i energii. Atoli braki te nie pomniejszają istotnej wartości metody winnetkowskiej, polegają-

cej na stwarzaniu sprzyjających warunków, w których dojrzewa indywidualność, w których rozwija się samodzielność, praktyczność i zaradność życiowa, zdolność niezależnego sądu — słowem wszystkie owe właściwości i zalety, tak bardzo cenione w społeczeństwie amerykańskim, a mające swe źródło zarówno w układzie tamtejszych stosunków, jakoteż w pragmatycznym poglądzie na świat, cechującym filozofów i pedagogów Ameryki.

Charakter wybitnie indywidualistyczny ma również koncepcja „s z k o ł y n a m i a r ę” (L'école sur mesure) w ujęciu Claparède'a. Koncepcja ta wypływa zarówno z jego poglądów socjologicznych, jak i z jego stanowiska biologicznego w ujmowaniu zagadnień wychowawczych. W naszym społeczeństwie — mówi Claparède — jednostka jest wszystkim i w interesie samej społeczności trzeba, aby jednostka była zdolna do jaknajwiększej wydajności. Pracując dla jednostki, rozwijając jej zdolności, jej cechy oryginalne, wydobywając na jaw jej siły i bogactwa jej utajone, pracujemy również, a może nawet przede wszystkim dla społeczeństwa¹⁾. Tak więc, zdaniem Claparède'a, najwyższe wartości tkwią w jednostce i stąd celem i zadaniem szkoły i wychowania jest kształcenie indywidualności odpowiednio do jej uzdolnień, dzięki którym może człowiek wyrażać swoje ja w działaniu i czynach.

Źródłem wszelkiego działania człowieka są jego potrzeby, zarówno fizyczne, jak i duchowe. W razie zachwiania się równowagi fizycznej, fizjologicznej organizmu, związanej z procesem zużycia, budzi się potrzeba odnowy. Zaspokojenie tej potrzeby za pomocą odpowiednich środków i czynności (odżywianie, oddychanie, ruch, spoczynek, sen, mycie się, kąpiel i t. p.) przywraca na pewien okres czasu równowagę organizmu. Potrzeby w sferze duchowej budzą się pod wpływem podnieci i zjawisk świata zewnętrznego, oraz instynktu ciekawości i dążenia do ich poznania i wyjaśnienia. Stan nierównowagi psychicznej trwa tak długo, dopóki ciekawość nie zostanie zaspokojona. W miarę poznania i zrozumienia danego zjawiska następuje przywrócenie chwilowo zachwianej równowagi²⁾. Potrzeby w sferze duchowej są źródłem zainteresowań jednostki i są one zarazem motorem jej działania w tej dziedzinie, która najbardziej odpowiada jej uzdolnieniom, t. j. pewnym dyspozycjom wrodzonym, stanowiącym podstawę różnic indywidualnych. Stąd też poznanie uzdolnień i zainteresowań każdego wychowanka wchodzi organicznie w zakres czynności wychowawczych nauczyciela³⁾.

¹⁾ Ed. Claparède: L'école sur mesure. Lausanne 1920.

²⁾ Ed. Claparède: L'éducation fonctionnelle. Neuchâtel 1931.

³⁾ — Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers? Paris, 1925.

Uzdolnienia uczniów i związane z nimi ich zainteresowania stanowią główną podstawę organizacji pracy w szkole na miarę, czyli w „szkole przystosowanej — jak to określa Claparède — do umysłowości każdego osobnika, w szkole, któraby była tak dobrze dopasowana do form umysłowych, jak ubranie lub obuwie, wykonane na miarę, są dopasowane do formy ciała lub nogi”. Najbardziej do koncepcji szkoły na miarę zbliża się, zdaniem Claparède'a, system wyboru przedmiotów, który daje każdemu uczniowi największą możliwą swobodę dobierania sobie warunków, sprzyjających rozwojowi właściwych mu uzdolnień. System ten dotyczy głównie kształcenia młodzieży starszej, na poziomie szkoły średniej. Koncepcja szkoły na miarę ma wiele cech wspólnych zarówno z daltońskim planem laboratoryjnym, jak i z techniką winnetkowską. Poleca bowiem Claparède podobną organizację pracy i podobne metody, jakie stosowane są w obu wspomnianych systemach edukacji. Żąda położenia większego nacisku na pracę indywidualną uczniów i w tym celu zaleca urządzenie w szkołach średnich pracowni, wyposażonych w biblioteki, słowniki, encyklopedje i inne pomoce naukowe, z którychby uczniowie mogli korzystać swobodnie. W pracowni udziela uczniom rad i wskazówek nauczyciel-specjalista. W ramach przepisanych programem godzin lekcyjnych połowa czasu winna być poświęcona przerabianiu programu minimalnego w zakresie każdego przedmiotu, drugą zaś połowę uczniowie wypełniają pracą z wyboru. Zajęcia dowolnie wybierane mogą być bądź to uzupełnieniem kursu ogólnego, bądź też studjum na kursie specjalnym, odpowiadającym uzdolnieniom ucznia. Taka organizacja, w szkole na miarę, zdaniem Claparède'a, zapewni każdemu uczniowi maksimum korzyści i uwzględni jego uzdolnienia. Po tym przeglądzie ważniejszych metod nauczania indywidualizującego, zajmiemy się z kolei współczesnymi metodami nauczania kolektywnego.

H. Rowid.

SPRAWOZDANIA

Z PIŚMIENICTWA

JOHN MAC CUNN: „Kształcenie charakteru. Zagadnienia etyczno-pedagogiczne”. Z 6-tego wyd. oryg. p. t. „The Making of Charakter” przeł. Z. Jętkiewiczowa. Przejr. i do druku przyg. prof. D-r B. Nawroczyński — Książnica — Atlas. S. A. Zjedn. Zakł. Kartog. i wydaw. T. N. S. W. Lwów — Warszawa. — Biblioteka przekładów dzieł pedagog. T. 6. pod red. D-ra Zygmunta Ziemińskiego. Form. — mała ósemka. Str. 256.

Czytelnik darmo szukałby w tej książce wyjaśnień, dotyczących charakteru w znaczeniu typologicznym. Autorowi bowiem nie o to chodzi, nie zastanawia się on nad tem, co to jest charakter. Celem jego książki jest omówienie tego, co wpływa na wyrobienie charakteru moralnego. Charakter w znaczeniu typologicznym, czy psychologicznym obchodzi go tylko o tyle, o ile jest wa-

runkiem postępowania moralnego (czynnikiem moralnym). Moralność zaś to tyle, co „wyrobione instynkty, dobre nawyki, dobre uczucia, jasne i prosto wytknięte zamierzenia, zdrowy sąd”. (str. 111). Te cechy stanowią t. zw. charakter moralny. Trzeba go jednak w człowieku wytworzyć. Wymaga on trzech zasadniczych warunków; są to: „dobre nalogi, oparte na silnych i obiecujących instynktach”, „koordynacja nalogów” i „zdrowy sąd”. Żaden z nich sam nie wystarcza, jakkolwiek najważniejszym dla postępowania moralnego jest zdrowy sąd moralny, gdyż „przewyższa nawet genialność, nie tylko bowiem jest cnotą sam w sobie, ale jest też płodną matką wielu cnot” (str. 201). Zdrowy rozsądek w sprawach moralnych nie jest bynajmniej identyczny z sądem logicznym; nie jest to bowiem proces wyłącznie intelektualny. W istocie swojej jest on bardzo złożoną dyspozycją, której najważniejszym czynnikiem są: charakter, rozważa i oświecenie (str. 204). Pedagog obchodzi w pierwszym rzędzie sprawę wychowania, wyrobienia moralnego sądu. Sąd moralny musi mieć jakąś podstawę, jakiś cel, ideał życiowy. Kształtowanie się ideału jednostki jest ważnym czynnikiem rozwoju moralnego. Na ten temat autor snuje bardzo trafne i pod względem psychologicznym bardzo słuszne rozważania. Na ideał nasz, na jego wytworzenie składa się całe życie. Ideały „rosną wraz z naszym wzrostem”, (str. 223), a ich historia jest kroniką wpływów, jakim od dzieciństwa ulegamy. Ideały nie są wyłącznie przywilejem lat młodzieńczych. Doświadczenie życiowe rozwija je i przetwarza w ideały coraz bogatsze. Rozdziały, poświęcone zagadnieniom ideału, tętnią świeżością i zawierają wiele zdrowych myśli. Tu też wyraźniej zaznacza się etyczne stanowisko autora. Jakkolwiek otoczenie kształtuje charakter, wykruwa ideały, to jednak wartość moralna jednostki tkwi w niej samej, w jej niezależności sądu moralnego. Dlatego autor taki nacisk kładzie na dziedziczne wyposażenie jednostki, na jej temperament, zdolności, instynkty. Całe otoczenie, zwłaszcza socjalne, stanowi tylko warunek, wpływający na rozwój załączników indywidualnych. Z otoczenia czerpie jednostka materiał dla swego tworzywa moralnego. Z tego względu działanie owych, zewnętrznych, wpływów jest niezmiernie doniosłe w urabianiu charakteru moralnego. Ani sama natura dziecka (instynkty), ani przyzwyczajenia (nalogi) nie wystarczają do tego. Przypatrzmy się więc, jak autor pojmuje i ocenia wartości tych wpływów zewnętrznych. Najważniejszym ich źródłem jest środowisko socjalne. Wpływ społeczeństwa wyraża się w rozmaitych formach. Do najważniejszych dla rozwoju moralnego należą: rodzina, szkoła i przyjaciele. Dalej idą instytucje społeczne, ew. organizacje, a nawet sama struktura socjalna życia. Tak np. praca zarobkowa, jako wynikająca z podziału pracy i stosująca się do niego, nie pozostaje bez wpływu na wyrobienie charakteru moralnego. Wprawdzie czynniki takie, jak instytucje socjalne, lub struktura życia zbiorowego, a zwłaszcza podział pracy, nie mają wcale na celu rozwoju jednostki — mimo to posiadają i dodatnie strony w kształtowaniu wartości moralnej jednostki. „Podział pracy — czytamy na str. 118 — przyczynia się do scalenia społeczeństwa, a wszystkie takie czynniki wywierają głęboko sięgający wpływ moralny”. Przymusowa praca daje pojęcie człowiekowi znaczenie obowiązku. I społeczeństwo, wzięte jako całość, wywiera silny wpływ na kształtowanie się charakteru moralnego. Jednakowoż współczesne społeczeństwa, zdaniem autora, nie wystarczają na wyrobienie moralne jednostki i dlatego wymagają jakiegoś uzupełnienia. To uzupełnienie w wychowaniu moralnym stanowią mogą takie czynniki, jak rodzina, szkoła i niektóre organizacje społeczne, o charakterze ideowym np. kościoł. Analizie działania tych czynników poświęca autor wiele miejsca w swej książce, wypowiadając dużo cennych uwag i spostrzeżeń. „W rzeczywistości rodzina, nie zaś jednostka, jest cegłą w budowie społecznej” (str. 106). Nic więc dziwnego, że jej wpływ wychowawczy odgrywa wielką rolę w rozwoju moralnym jednostki. Wartość moralna rodziny wyraża się w codziennym życiu, w uczuciach, myślach i w działaniu jej członków. Dzieci: zaufaniu, jakie dziecko znajduje w rodzinie, wzmacnia się jeszcze jej znaczenie moralno-wychowawcze. W zjawiskach moralnych bowiem zasadniczą

rzeczą jest bezpośredni wpływ człowieka na człowieka. Dlatego też autor taką wielką rolę przypisuje oddziaływaniu przyjaciół. W przeciwieństwie do rodziny, szkoła stawia dziecko wobec innych warunków socjalnych. Tu bowiem na pierwszy plan wysuwa się działanie opinii publicznej i koleżeństwa.

Jak widzimy z tego przedstawienia, stanowisko autora nie jest jakimś nowym punktem widzenia w wychowaniu moralnym, ani też nie wprowadza jakichś nowych walorów etycznych. A jednak wyczuwa się w traktowaniu czynników socjalnych wychowania w wysokim stopniu współczesne podejście do zagadnień. Uzyskuje to autor dzięki temu, że czynniki socjalne pojmuje jako funkcje scalone; nadaje im znaczenie jednostek wyższorzędnych, które działają dopiero przez swoją wartość, jako całość odrębna. Dlatego to wywody autora nabierają wartości racjonalnej.

Dokola wpływów socjalnych grupuje autor cały szereg poszczególnych zagadnień, mających pierwszorzędne znaczenie dla pedagoga. Do takich np. należy zaliczyć działanie przykładów bądź realnych, z życia wziętych, bądź urojonych, fantazyjnych, zaczerpniętych z literatury lub historii; dalej działanie przepisu; wartość współzawodnictwa, kary i t. d. i t. d. Można by zrobić autorowi zarzut, że często nie doprowadza analizy do końca, rozwiązując skomplikowane zagadnienie zbyt powierzchownie, jak np. działanie przepisu, życia religijnego, stosowania kar i t. p. Autor nieraz sięga w argumentacji swojej do przebrzmiałych już poglądów (np. lotnego zapatrywania na temperament). Mimo to książka ma wielką wartość. Czytelnik bowiem znajduje w niej silną podjętą do zastanawiania się nad znaczeniem, złożonością i działaniem wpływów otoczenia socjalnego w ogólnym procesie kształtowania się charakteru moralnego, a zarazem nabiera przekonania, że wiele dziś utartych poglądów (np. współzawodnictwo, kara) w pedagogice praktycznej należałoby ponownie przemyśleć, a nieraz i zmienić.

M. Odrzywolski

LUDWIK MUSIOŁ: Dzieje szkół parafjalnych w dawnym dekanacie pszczyńskim. Nakładem Muzeum Śląskiego w Katowicach, 1953.

Autor oparł pracę na bogatym materiale rękopiśmiennym, wydobyłym z szeregu Archiwów: Książęcego w Pszczynie, miasta Pszczyny, kościoła parafjalnego w Pszczynie i kapitulnego w Krakowie, wykorzystując przytem wydane opracowania.

Książka Ludwika Musioła składa się z dwóch części. Pierwsza przedstawia obraz dziejów szkolnictwa parafjalnego ziemi pszczyńskiej, druga zawiera wiadomości o szkołach w poszczególnych parafjach dekanatu pszczyńskiego. Całość uzupełniają liczne i bardzo ciekawe przypisy (przeszło 55 stron).

Jakkolwiek autor w skromności swej twierdzi, że „praca... nie zawiera... nic, coby miało większe znaczenie dla historii szkolnictwa parafjalnego w ogólności” jesteśmy nieco innego zdania. Historia szkolnictwa w Polsce, jest, jak dotąd, tylko w drobnej części opracowana. Czasy porozbiorowe wysunęły inne problemy z dziejów na pierwszy plan opracowań i dlatego dziedziną historii szkolnictwa jest dziś bardzo jeszcze zaniedbana. Każdy najmniejszy przyczynek, opracowany metodą naukową, ma tem samem niepoślednią wartość. Z zakresu historii szkół parafjalnych w Polsce, poza wyczerpującą monografią prof. Kota „Szkolnictwo parafjalne w Małopolsce w. XVI — XVIII”, nie mieliśmy dotąd żadnego poważniejszego przyczynku. (Pomijam pracę Wierzbowskiego). Obecnie przybywa nam praca Musioła. I chociażby jedynym jej wynikiem było otrzymanie analogicznych do pracy prof. Kota stwierdzeń, już przez to samo, że stwierdzone zostały na innym terenie lokalnym, ma swoją wartość.

Atoli praca przynosi szereg nowych pozytywnych, jakkolwiek może nie rewelacyjnych, zdobyczy naukowych: do nich zaliczyłbyś przede wszystkim ustalenie liczby i miejscowości, w których znajdowały się szkoły parafjalne w dekanacie pszczyńskim; następnie powstawanie przemiany szkół parafjalnych, jaka dokonana się z chwilą wprowadzenia pruskiej reformy szkolnej

w 1765 r.; wreszcie szereg drobniejszych, jak ustalenie lokalnych nazw nauczycieli szkół parafjalnych, ich ubocznych zajęć, jak krawiectwa i szewstwa, jak w końcu szereg uwag, poświęconych „szkołom parafjalnym” (Winkelschulen), językowi używanemu i t. d. Ciekawy jest też epizod badania wiadomości naukowych, wzgl. szkolnych, rektorów i organistów dekanatu pszczyńskiego przez rektora szkoły pszczyńskiej (str. 69).

W części pierwszej omówił autor czas powstania szkół parafjalnych w dekanacie pszczyńskim, który początkiem swoim sięga wieku XV, wyposażenie i utrzymanie szkół parafjalnych, pochodzenie rektorów, obowiązki służbowe rektora i organisty, wykształcenie rektorów, rolę społeczną kierownika szkoły, naukę w szkole parafjalnej, władze szkolne, szkoły parafjalne na tle stosunków religijnych w czasie reformacji, szkoły parafjalne wobec pruskiej reformy szkolnej i stan oświaty ludowej w dekanacie pszczyńskim w opisywanym okresie czasu.

Część druga zawiera historję 17 szkół parafjalnych dekanatu pszczyńskiego. Mamy tu drobne zastrzeżenia. Przedewszystkiem w historii nie używa się pojęcia „u nas” (co ma oznaczać na Śląsku) [str. 21, 52, 45, 49, 61 i t. d.], także należało wyjaśnić pewne mniej znane pojęcia, których przeciętny czytelnik nie zrozumie np. „cibile”, „koszczek”, „siodlak”, „gist”, „snażny”, „siel”, a które, o ile się nie mylę, w części były wyrazami lokalnie tylko używanymi.

Blіższego wyjaśnienia również wymaga ustęo o nauce czytania. Autor twierdzi, że „młody zacząek zaznajamiał się wpiery z czytaniem, ucząc się z początku rozpoznawać poszczególne litery, wypisane na tablicy, odszukując je następnie w tekście drukowanym, nabywając tą żmudną drogą sylabizowania powoli wprawę w czytaniu” (str. 51).

Przedstawienie niejasne. Na tablicy litery były pisane, jakżeż mógł sam uczeń odszukać je następnie w tekście drukowym; wreszcie odszukanie litery drukowanej nie jest jeszcze sylabizowaniem. Najważniejsze atoli, że autor nie ustalił języka, w jakim odbywała się nauka czytania. Pozaatem bardzo mało wiadomości podał autor z zakresu używanych w szkołach parafjalnych podręczników.

Zauważyliśmy kilka błędów korekty na stronie 13 (data 1958), na str. 73 (podać, na str. 85 (dom swych), zastrzeżenia też budzi wyrażenie „świadczenia piśmienne” może raczej „pisemne”.

Drobne te uwagi bynajmniej nie ujmują wartości pracy Ludwika Musioła, który dowiódł nią opanowania naukowej metody badania i przyniósł kilka ciekawych, choć nie rewelacyjnych, zdobyczy naukowych.

S. Truchim

Pamiętniki Bezrobotnych, Nr. 1 — 52, wyd. Instytut Gospodarstwa Społecznego, Warszawa, 1933, str. 600.

„Pamiętniki Bezrobotnych są nie tylko opowieścią, mającą poruszyć sumienia ludzkie, ale także książką dla ludzi dbałych o przyszłość, dla polityków, dla mężów stanu, aby wiedzieli, co tam w głębi narasta w duszach ludzkich”.

Czyżby zapominał autor wstępu, w którym powyższe słowa znajdujemy, znakomity uczony L u d w i k K r z y w i c k i, o p e d a g o g a c h, którzy również winni wiedzieć, „co tam w głębi narasta w duszach ludzkich?”. Nie wymienił ich, ale też nie zapominał, skoro w tymże wstępie w innym miejscu powiada, mówiąc o kwestji bezrobocia: „Chodzi o przyszłość naszą, o t o n i e o d r o s ł e j e s z c z e o d z i e m i p o k o l e n i e, na którego barkach spoczną kiedyś losy kraju, a które dzisiaj nie dojada, podupada na zdrowiu, karłowacieje i wyrodnije. Albowiem, pomimo nędzy, dzieci rodzą się obficie. Rodzą się i umierają!”.

Tak, chodzi o to pokolenie, które ma budować przyszłość. Czytam te zgrozą codziennych tragedij przejmujące pamiętniki ludzi, którzy nie mają pracy i — śmieszne wydają mi się owe wszystkie wzniośle teorie pedagogiczne, owe dydaktyki i metodyki, tak bujnie się dziś krzewiące w świecie pedagogicz-

nym, wobec tej rzeczywistości: dzieci nie mają co jeść, dzieci muszą kraść, dzieci widzą wokoło siebie podłotę i występki, dzieci stają się zgorzkniałymi dorosłymi jeszcze zanim zdołały stać się dziećmi. Dzieci milionów bezrobotnych! Całe masy dzieci! Całe pokolenie! Oto parę zdań samych rodziców:

„Odżywiam swe dzieci kartoflami i marchwią, nawet i burakami, bo kapusty nie mam, bo nie było za co kupić. Dzieci proszą o kawałek chleba...” (str. 6).

„Chłopiec spadł z wagi, waży zamiast 17 tylko 11 kg, dziewczynka (2 lata) 8 kg. Blade, wargi jakiegoś sine zamiast różowych, pod oczami sińce, stale chore. Tak zjadł je niedostatek, te najmłodsze ofiary kryzysu...” (str. 85).

„...W kącie przytulone do siebie troje dzieci. Siedzą cichutko, obserwując rodziców. Przy stole siedzi ojciec, podparłszy dłońmi głowę, patrzy uporczywie w przeciwną stronę. Przy kuchni matka z cicha popłakuje...” (str. 166).

„Serce się kraje na widok tych dzieci niewinnych, które kiedyś mogą się przysłużyć krajowi. Urosną wątłe, niezdolne do niczego...” (str. 170).

„Wiele smutku, bardzo wiele można wyczytać w oczach tych dzieci, gdzie dawno, dawno nie gościł na ich twarzach uśmiech, gdzie wszelka radość znikła, wygnana przez głód i bezrobocie...” (str. 254).

„...daremną propaganda, ażeby gruźlicę zwalczać, jak się społeczeństwo, jak też i Państwo nie zabierze do pracy, aby dzieci bezrobotnych były odżywiane w szkołach, jak też i w domach, to daremną propaganda i zwalczanie gruźlicy...” (str. 577).

„Jak nie będzie niskąd żadnej pomocy, to nastąpią skutki złe i Państwo poniesie na tem bardzo wielką szkodę, bo całe masy tych biedaków całkiem schodzą na żebraków i najwięcej na tem cierpi to młode pokolenie, które kiedyś ma być tym dzielnym obywatelem Państwa”. (str. 579).

Oto warunki i atmosfera, w jakich rosną tysiące dzieci w Polsce i setki tysięcy i miliony w świecie dzisiejszym. Jakie to będzie „młode pokolenie”, od którego się tyle spodziewamy dla kultury jutra?! Jak tu mówić o wychowaniu etycznym, obywatelskim, kiedy te dzieci nie mają zapewnionych najprymitywniejszych potrzeb życiowych?

A dzieci starsze, młodzież, nie zaznaje wogóle błogosławieństwa pracy. Oto słowa 18-letniego chłopca:

„Niech nie chodzimy, jak muły ze zwieszoną głową, aż ciężką od wielu niepotrzebnych rzeczy, zgłupiała od mnóstwa słów, które przecież nie mówią o naszej inteligencji... Pócoż mówić o pracy dla przyszłych pokoleń, znajdziecie i umożliwicie nam pracę, niech pracujemy dla siebie”. (176).

Ci młodzi chodzą po kraju, szukają pracy, uczą się — bez żadnych widoków na przyszłość: bohaterzy kryzysu. Oto up. 20-letni chłopak, repatriant z Rosji, zapisuje się do Szkoły Nauk Politycznych w Warszawie i chodzi na wykłady, zdaje egzaminy — ale profesorowie nie wiedzą, że ten chłopak śpi po dworcach i ulicach, nie jada całymi dniami i chwytą się różnych zajęć, od zamiatacza podwórza aż do agenta, akwizytora gazetowego, buchaltera i t. d., i t. d. Oto 16-letnia uczennica seminarjum w Krakowie, mieszkająca w suterynie ciemnej i wilgotnej, sama w obcym mieście, bez środków utrzymania, narażona na wszystkie niebezpieczeństwa ulicy i nędzy...”¹⁾

„Pamiętniki bezrobotnych” obejmują tylko 57 pamiętników z obszernego, zebranego przez Instytut materiału 774 pamiętników. Ale nie trzeba zaprawdę więcej, by poznać ów bezmiar nędzy i by wyobrazić sobie skutki owej „pedagogiki bezrobocia”.

M. Friedländer

¹⁾Bulletin de Bureau International d'Education przynosi w n-rze 28 (3 trimestre 1935) notatkę o publikacji niemieckiej na ten temat: R u t h W e i l a n d: „Die Kinder der Arbeitslosen”, wyd. R. Müller, Eberswalde — Berlin, 1935, str. 60 — zawierającą niektóre wyniki ankiety organizacji Deutsche Zentrale für freie Jugendwohlfahrt.

W sierpniowym numerze miesięcznika „Die Erziehung“ z bieżącego roku umieścił Walther Hohmann artykuł p. t. „Zur Nationalpolitischen Erziehung“, w którym usiłuje dać pogląd na zasadnicze podstawy wychowania, sformułowane przez narodowy socjalizm w Niemczech oraz przywrócić w tym systemie znaczenie humanizmowi.

- Zasadniczą myślą wychowawczą ostatnich lat dziesięciu, zdaniem autora, było twierdzenie, że punktem wyjścia wszelkiego wychowania jest indywidualność dziecka. Celem zaś był bezgraniczny rozwój indywidualnych skłonności przy zastosowaniu psychologicznie uzasadnionych metod. Wszystkich pedagogów, postępujących inaczej, nazywano wstecznikami i reakcjonistami. Ten kierunek pedagogiczny spotkał się z aprobatą literatów tej miary, co Wassermann, Henryk Mann i inni.

Narodowy socjalizm przekształcił zasadniczo to stanowisko. Teoretyk pedagogiki narodowego socjalizmu Krieck zamiast dotychczasowych wytycznych zaproponował zasadę świadomego formowania młodzieży, zmierzającą do wyrobienia w niej określonej postawy i woli i wprowadzenie surowej karności w system wychowawczy. Poza tem Krieck zdeponował wykształcenie humanistyczne w szkołach średnich. I znowu pojawiło się zagadnienie, czy ważniejsze jest wychowanie człowieka, czy też obywatela państwa. Zdaniem autora, nie należy przeciwstawiać tych dwóch kierunków, raczej należy z tych dwu kierunków wychowania: humanistycznego i politycznego stworzyć jednolity cel wychowania. Przecież poczucie honoru, wierności, prawa i obowiązkowości, leżące u podstaw wychowania narodowo-socjalistycznego jest również istotną wartością w wychowaniu człowieka. A więc humanizm winien zostać w pełni uwzględniony w systemie wychowawczym narodowego socjalizmu. Byłoby to w historii trzeci nawrót humanizmu. Posłuszeństwo prawu i dobrowolne temu prawu podporządkowanie się, było zasadniczym pojęciem helleńskiego myślenia. Liberalistyczne pojęcie wolności jednostki powstało w czasach nowożytnych dopiero i w konsekwencji przeciwstawiło się karności w wychowaniu. Zdaniem Platona, młodzież winna być wychowywana na współpracowników władzy. A więc prawdziwy humanizm zdążył również, jak pragnie tego Krieck, do świadomego wychowania młodzieży w pewnym kierunku. Należy więc i w wychowaniu narodowo-socjalistycznym zastosować założenia humanizmu. Wszystko, co wzmacnia niemiecką siłę życiową, niemiecką wolę i samoświadomość narodową, winno zostać obecnie wysunięte na plan pierwszy. Krieck, potępił reformę szkolną z 1924 r. w Niemczech, lecz nie powinien zapominać, że znaczny odłam nauczycieli nie podporządkował się jej — pracując i wychowując młodzież według dawnych metod. Z dawnego liberalizmu, którym przepojona była ustawa z 1924 należy jedynie zachować indywidualne sumienie, które winno wziąć odpowiedzialność za czyny i słowa.

— Krieck oddziela również od szkoły wychowanie gimnastyczne i artystyczne, szkoła ma służyć tylko wychowaniu umysłowemu. Wychowanie gimnastyczne i artystyczne ma się odbywać w związkach młodzieży. Autor uważa, że jednakowoż wykształcenie artystyczne należałoby nadal pozostawić szkole. Świecenie rocznic narodowych, szkolnych, urządzanie wieczorów muzyczno-literackich, przedstawień teatralnych daje bowiem szkole duże możliwości wychowawcze, które uzupełniają wychowanie umysłowe. Pozbawienie szkoły tych właśnie momentów może spowodować w konsekwencji oziębienie uczuć uczniów w stosunku do szkoły, którzy w szkole będą widzieli tylko warsztat nieprzyjemnej pracy.

S. T.

ORGANIZACJA I METODY MIĘDZYNARODOWEJ KÓRESPONDENCJI SZKOLNEJ

Międzynarodową Konferencją Szkolną nazywamy zorganizowaną i służącą celom pedagogicznym wymianę listów między uczniami szkół różnych państw. Już z tej definicji widocznym jest, że język obcy nie jest cechą zasadniczą międzynarodowej korespondencji szkolnej. Młodzież, naprzykład, szkół powszechnych, nie posiadająca znajomości języków obcych koresponduje pod opieką Kół Młodzieży Czerwonego Krzyża, których centrala zajmuje się przekładami.

Może też istnieć korespondencja między uczniami dwu państw, posługujących się tym samym językiem. Np. korespondencja uczniów szkół austriackich, czy niemieckiej połaci Szwajcarii z uczniami szkół w Niemczech. Do międzynarodowej korespondencji szkolnej zaliczamy też korespondencję w języku esperanto.

Zasięg międzynarodowej korespondencji szkolnej obejmuje tak szkoły powszechne, jak średnie, zawodowe a nawet i wyższe, oczywiście z przewagą tych szkół, w których odbywa się nauka języka obcego. Natomiast jednostkowa — prywatna korespondencja prowadzona w obcym języku tylko celem wymiany myśli nie należy do zakresu międzynarodowej korespondencji szkolnej.

Cele M. K. S., widzi Werner Picht w artykule p. t. „Organisation und Methode der Internationalen Schülerkorespondenz“, umieszczonym w trzecim zeszycie „Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“, z roku 1932/33, w zwiększaniu znajomości języków, w rozwijaniu międzynarodowego porozumienia, oraz w wartościach pedagogicznych w sensie t. zw. szkoły pracy czy też l'éducation active. Oczywiście, że wymienione cele nie wyczerpują wartości M. K. S. Dzięki niej rozwijać można znajomość geografii, przyrody i historii obcych krajów, przyczem możność rozszerzania horyzontu ucznia przy pomocy M. K. S. jest niewyczerpana.

Pierwsza inicjatywa stworzenia M. K. S. wyszła z Francji od profesora Paul Mieille z Draguignan, który w porozumieniu z niemieckim profesorem Hartmannem z Lipska i Anglikiem Stead, wydawcą Review of Reviews powołał ją do życia. Wkrótce i inne kraje zaczęły ją wprowadzać w życie, gdy wojna 1914 r. położyła kres pięknie zaczętej akcji. Lecz już w 1919 r. ożyła M. K. S., ograniczając się początkowo do wymiany międzyszkolnej korespondencji między Francją i Ameryką przyczem już w pierwszym roku liczba uczestników dosięgała 40.000. Wkrótce potem została nawiązana też korespondencja między uczniami państw wrogich i dziś obejmuje daleko większe obszary aniżeli przed wojną.

Wartość zorganizowanej korespondencji szkolnej zrozumiała i pierwsza doceniła Liga Międzynarodowej Współpracy Intelktualnej, zwolując w maju 1929 r. pierwszą międzynarodową konferencję przedstawicieli organizacji M. K. S. poszczególnych państw, by umożliwić międzynarodową współpracę poszczególnym centralom poszczególnych państw. Na tym zjeździe przyjęto zasadniczy podział na korespondencję grupową i jednostkową, przyczem organizację pierwszej powierzono Kołom Młodzieży Czerwonego Krzyża, drugą natomiast centralom M. K. S. poszczególnych państw.

W tym miejscu musimy poświęcić kilka słów Kołom Młodzieży Czerwonego Krzyża. Organizacja Kół Młodzieży Czerwonego Krzyża powstała w łonie organizacji czerwono krzyżskiej w 1914 r. w Kanadzie. Szkoła rzuciła myśl, by młodzież zajęła się sprawą potrzeb żołnierza na froncie. Dziś organizacja Kół M. C. K. istnieje w 45 krajach kuli ziemskiej, zmieniawszy swe dotychczasowe cele. Celami tej organizacji jest troska o zdrowie młodzieży, wytworzenie poczucia i współpracy międzynarodowej. Jako jedną z metod międzynarodowego porozumienia Koła M. C. K. wprowadziły grupową korespondencję szkolną międzypaństwową. Akcja ta zresztą powstała spontanicznie.

Dzieci europejskie, dziękując za pomoc zorganizowaną przez amerykański Czerwony Krzyż w czasie wojny, wysłały szereg listów do swych młodych przyjaciół w Ameryce. Ten spontaniczny odruch postanowiło kierownictwo Czerwonego Krzyża zamienić w stałą akcję, organizując korespondencję między młodzieżą Ameryki i Europy. Oczywiście, metody korespondencji czerwono-krzyżskiej odpowiadają celom Czerwonego Krzyża, które, jakkolwiek posiadają charakter wychowawczy, mniejszą atoli uwagę zwracają na momenty kształcenia językowego, które znów w M. K. S. są czynnikiem zasadniczym. Dlatego centrale czerwono-krzyżskie zajmują się tłumaczeniami, a wymienię listów nierzadko zastępuje wysyłka albumów, zbiorów rysunkowych prac szkolnych, fotografii, marek pocztowych, robót ręcznych i t. d. Indywidualna korespondencja jest tu wykluczona — do wyjątków należą listy, pisane przez uczniów całej klasy, przejrane przez nauczyciela i wspólnie odsyłane. Idealnym i regułą jednak jest przesyłanie prac kolektywnych.

Na zjeździe międzynarodowym w 1929 r. utworzono pozatem biuro główne, którego prezesem został Charles-Marie Garnier. Uznane Biura M. K. S. w poszczególnych państwach są następujące:

w Niemczech: Biuro główne: Deutsche Pädagogische Auslandstelle. Berlin W. 35, Postdamer Strasse 120, Kierownik Dr. Littmann; Biuro korespondencji niemiecko-francuskiej: Radca szkolny Dr. Bäcker. Berlin N. 58, Gleimstrasse 26; Biuro korespondencji z krajami władającymi językiem angielskim (Stany Zjednoczone, Anglja, Irlandja, Kanada) P. Kat. Hartmann. Leipzig N. 22, Fechnergasse 6; Biuro korespondencji szkolnej z Holandją: Radca szkolny Dr. Appens, Gelsenkirchen — Buer I, Bochumer Strasse 62; Biuro Korespondencji szkolnej z krajami północnymi (Danja, Finlandja, Norwegja, Szwecja) Radca szkolny Hellwig, Berlin — Steglitz, Ringstrasse 2; Biuro ogólnego związku niemieckich neofilogów dla korespondencji szkolnej z Ameryką: radca szkolny Dr. Werner, Berlin — Tempelhof, Bose-strasse 44; Biuro korespondencji szkolnej w języku esperanto z wszystkimi krajami: panna M. Moelke, Berlin — Steglitz, Stindestrasse 12; Biuro korespondencji szkolnej z uczniami włoskimi i hiszpańskimi Deutsche Pädagogische Auslandstelle, Berlin W. 35, Postdamer Strasse 120.

w Finlandji: Centrala fińska M. K. S.: Koulumatkailutoimisto (Skolresebureau) Helsinki.

we Francji: Francuskie Biuro Centralne: Bureau français de la C. S. I. Musée pédagogique, 41 rue Gay-Lussac, Paris V^o. Kierownik M. Ch. M. Garnier, generalny inspektor oświecenia publicznego.

w Anglii: Angielskie Biuro Centralne: The Modern Language Association 5, Stone Buildings, Lincoln's Inn, London, W. C. 2, sekretarz Mr. F. Renfield. Office national des universités et écoles françaises, 3. Cromwell Gardens, South, Kensington, London, S. W. 7. La Société de Liaison, 65 Abbots Road, Southall, Middlesex, sekretarz Dr. P. E. Haines.

we Włoszech: Centralne biuro włoskie: Centro Italiano per la Corrispondenza Scolastica Internazionale, Ministero della Giustizia, Via del conservatorio, Roma. Dyrektor: Prof. Dr. Giorgio del Vecchio.

w Nederlandach: Vereniging voor International Jeugdverkeer: Jan van Goyenkade 44, Leiden, zastępca dyrektora pani Dr. Nieuwenhuis von Uekküll.

w Austrii: Österreichisch-Französisches Schüler — Austausch — Komitee: Wien I, Schottenbastei 7 — 9, dyrektor prof. dr. Ryszard Korn.

w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej: National Bureau of Educational correspondence: George Peabody College for Teachers, Nashville, Tennessee, dyrektor: Dr. Alfred Roehm. World Brotherhood of Boys: Boys Life, 2 Park Avenue, New York City. World League of International Education Associations: 521 Phelan Building, San Francisco, Cal. dyrektor: Mrs. Alice Wilson.

Sekretarjat Biura Głównego wydaje Bulletin de la Correspondance Scolaire Internationale, od 9 do 12 razy rocznie, w języku francuskim i niemieckim, czasopismo to okazało się pełnowartościowym środkiem zapewniającym stały kontakt między biurami M. K. S. poszczególnych krajów.

A teraz z kolei kilka cyfr statystycznych.

Najstarsze i najlepiej zorganizowane biuro francuskie nawiązało w 1930/31 r. kontakt między 100.000 uczniami; w tymże roku pomogło w wymianie 51.717 korespondencji uczniowskich z 25 krajami. Z liczby 57.717 korespondencji przypada na Stany Zjednoczone 24.119, na Anglię 16.898, na Niemcy 5.997. Zdecentralizowana forma organizacyjna utrudnia dokładne dane z państwa niemieckiego. Wymiana korespondencji z krajami w języku angielskim wyniosła 12.150 pozycji, podczas gdy biuro rady szkolnego Wernera przesłało Stanom Zjednoczonym dalszych 2.979 adresów. Wymiana listów z Holandją doszła w 1931 r. do cyfry 2.596, a z Francją do 3.524.

Centrala fińska zapośredniczyła w 1931 r. w wymianie 896 korespondencji Z Anglii: Modern Language Association doniosła o 5.784 koresp. w roku 1930/31.

Londyńskie Bureau des office National des Universités et Ecoles Français o 7.227. Société de Liaison o 1.300. Centrala włoska, założona dopiero po zjeździe w 1929 r. zapośredniczyła w 1930/31 w 1.551 korespondencjach. Austria doniosła w sprawozdaniu z r. 1930/31 o 1.850 koresp. wyłącznie skierowanych do Francji. Ze Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej National Bureau of Educational Correspondence donosi o otrzymaniu 20.000 zagranicznych adresów; World Brotherhood of Boys rocznie wysyła 5.000 listów; World League of International Education Associations przesłała w roku 1931 do 40 krajów 7.582 adresów.

Jeżeli do tych cyfr dodamy nadto niezarejestrowaną korespondencję, otrzymamy cyfrę 200.000 do 300.000 listów. Jasną więc staje się rzecz, że tylko dzięki utworzeniu centrali w poszczególnych krajach i biur głównego międzynarodowa korespondencja szkolna mogła osiągnąć tak wysoką cyfrę.

W praktyce korespondencja ta dokonuje się w sposób opisany poniżej.

Biuro centralne rozsyła dyrekcjom poszczególnych szkół dwukrotnie w ciągu roku odpowiednie ankiety z prośbą o rozdział między nauczycieli lingwistów. Nauczyciele wypełniają poszczególne rubryki, podając adresy uczniów pragnących prowadzić korespondencję, ich wiek, zainteresowania, środowisko z którego pochodzą, i ogólny stopień wykształcenia. Uczniowie pragnący wziąć udział w M. K. P. zmuszeni są w niektórych krajach, n. p. we Francji złożyć równocześnie tytułem wpisowego 1,50 fr. Ankiety wracają następnie do centrali, która porządkuje je według płci i krajów, z którymi wymienieni uczniowie pragną korespondować. Mieszanej korespondencji, t. j. między chłopcami a dziewczętami zazwyczaj się nie dopuszcza. We Francji mieszana korespondencja prowadzi się wyjątkowo tylko ze Stanami Zjednoczonymi, między francuskimi chłopcami a amerykańskimi dziewczętami, nigdy odwrotnie i tylko za zgodą rodziców. Uporządkowane adresy wysyła następnie centrala jednego kraju do centrali kraju drugiego, która rozdziela adresy według zapotrzebowań i korespondencja się zaczyna.

Korespondencja od tej chwili jest już prywatną sprawą ucznia. Listy otrzymuje on pod swym prywatnym adresem. Uczniowie atoli mogą się dzielić treścią otrzymywanych listów z nauczycielami i kolegami swej klasy, co wprowadza duże w nauce ożywienie. Przy uwzględnianiu atoli całej swobody ucznia nauczyciel winien mu zwrócić uwagę, że winien pamiętać o tem, że podejmując M. K. S. występuje w pewnej mierze jako reprezentant państwa i narodu, że winien unikać zadrażnień narodowościowych i t. d. Zazwyczaj zobowiązuje się ucznia do tego, aby korespondował conajmniej w ciągu roku, o ile zaś przerywa korespondencję, żeby o tem doniósł nauczycielowi, który z kolei donosi centrali. We Francji nawet przyznaje się uczniom, najpilniej do M. K. S., przykładającym się, pewne nagrody, przyczem zauważyć należy, że celowość udzielania nagród w tych wypadkach wydaje się bardzo problematyczna. Niemniej jednak ogólne wartości M. K. S. są niezaprzeczalne. Postępy o opanowaniu języka obcego, pogłębienie znajomości obcych krajów i stosunków tam panujących, wreszcie zbliżenie się międzynarodowe — oto są czynniki o dużem znaczeniu kształceniowym i wychowawczem M. K. S.

S. T.

Wśród szeregu świetnych rocznic, obchodzonych w b. r., uszła uwagi 160-ta rocznica śmierci Tego, który pierwszy odważył się w Polsce XVIII wieku być mądrym.

„We wtorek, dnia 3 sierpnia 1773 r. o godzinie 3 zrana po długiej chorobie i przykładnem na drogę wieczności przygotowaniu z tym się światem pożegnał imię ks. Stanisław Konarski S. P., mąż wielki i wielce zasłużony tak w literaturze jak i w ojczystej Rzeczypospolitej“, tak doniosła współczesna prasa o śmierci jednego z najwybitniejszych i najzasłużeńszych ludzi XVIII w. Mimo obszernej, sumiennie opracowanej, w wiele nowych szczegółów obfitej monografii P r o f. K o n o p c z y ń s k i e g o o Stanisławie Konarskim, szczegółowo rozpatrującej działalność na polu politycznem, nie doczekał się Konarski pracy, któraby specjalnie dokładnie omawiała jego wielkopomną działalność na polu szkolnictwa. Działalność ta, śmiem twierdzić, do dziś dnia nie została doceniona.

A przecież Konarski stworzył nasze szkolnictwo w Polsce, przygotowując w ten sposób podstawy, na których mogła się oprzeć i rozwijać działalność Komisji Edukacji Narodowej, a bez których napewno wyniki jej prac byłyby o wiele skromniejsze. Wychował też cały szereg ludzi, którzy zadecydowali później na sejmie czteroletnim o uchwale Konstytucji 3 maja, i wniósł do pedagogicznej myśli polskiej szereg pomysłów, które dziś dopiero znajdują realizację, a które uważamy za produkt myśli zachodu. Wreszcie przez czyn własnego życia zmusił przeciwników swych, Jezuitów, do podjęcia reform szkół jezuitckich, stając się w ten sposób prawdziwym reformatorem nie tylko szkolnictwa, lecz i społeczeństwa polskiego.

Punktem wyjścia działalności Konarskiego na polu szkolnictwa były momenty społeczno-polityczne. Podobnie jak Pestalozzi, zetknąwszy się z nędzą ludu w swej ojczyźnie, zapragnął przez oświecenie tych warstw usunąć mękę — tak też Konarski zapoznawszy się dokładnie z rzeczywistością polską, z nędzą, upadkiem moralnym i ciemnotą warstw przodujących w narodzie i stanowiących podówczas naród postanowił usunąć zło przez reformę szkolnictwa. Różnica tkwi zaś nie tylko w tem, że Konarski uczynił to pierwszy lecz, że pragnieniem poprawy objął cały naród i państwo.

Można z całą stanowczością stwierdzić, że Konarski był pierwszym twórcą państwowego wychowania. Zdając sobie sprawę, że Polską rządzą magnaci, zapragnął najpierw ich synów, w których ręce z biegiem czasu musiała przejść władza, odpowiednio wykształcić i wychować. I taka była geneza Collegium Nobilium. Zmienione zostały programy nauczania, wprowadzono szereg nowych przedmiotów, opracowano nowe podręczniki. Naukę retoryki zmieniono na lekcję nauki wychowania państwowego. Konarski osobiście opracował tematy (przeszło 100), które na lekcjach retoryki miały być rozważane. Co więcej tematy opracowywane zmierzały do wyrobienia w uczniach jasnego poglądu na wady ustrojowe ówczesnego państwa polskiego. Stąd takie tematy, jak: „Zwyczaj zrywania sejmów albo kończenia ich na niczem jest wielce szkodliwy i zgubny dla Rzeczypospolitej“; „Elekcja Króla powinna się odbywać większością głosów. Jednomysłnej zgody dotąd nigdy nie było, ani też nie można jej oczekiwać“; „Falszywa to i ohydna zasada: Polska nierządem stoi. Równie szkodliwą dla Rzeczypospolitej jest druga zasada: Choćby się Polska jak najgorzej rządziła, to jej mocarstwa nie dadzą upaść“; „Konfederacyj nie trzeba nadużywać, chyba w ostatecznej potrzebie Rzeczypospolitej. Wtedy jednak, gdy na czele konfederacyi stanie król, może ona być zbawienną dla państwa“; „Wyboru sędziów, posłów sejmowych i wszelkich innych powinno się dokonywać większością głosów“; „Niecne uczynki niszczą szlachcie i senatorom zaprzędawania się obcym monarchom przez przyjmowanie od nich darów i jurgieltów“; „Popleczników obcych monarchów lub

ich posłów karać wygnaniem i konfiskatą wszystkich dóbr"; „Podatki powinny być sumiennie uiszczane"; „Poddani mają z wolna przechodzić na czynsz płacony panom, w zamian za pańszczyznę i dniówki, po podzieleniu między nich na sposób pruski pól i roli, należących do właścicieli ziemskich"; „Skład i liczbę wojska koronnego podnieść w miarę jak tego wymaga obrona Rzeczypospolitej i t. p.“.

Tematy wybrane i zestawione przez Konarskiego dotyczą wszystkich dziedzin życia państwowego i społecznego. Na 118 jego pytań 109 zawiera w sobie afirmację, a tylko 9 dopuszcza różnorakie rozwiązania. Konarski, wprowadzając młodzież w zagadnienia polityki wewnętrznej, wykazując ujemne strony współczesnego ustroju i godząc w złote prawa szlachty, był rewolucjonistą — i jeszcze dziś zapewne za rewolucjonistę by uchodził, bo przecież wprowadzał do szkoły politykę. Pytania Konarskiego, przerabiane na godzinach retoryki podzielić można na trzy grupy: a) polityczną, b) społeczną, c) moralną. W pierwszej omawiano stanowisko króla, zagadnienie sejmu, naprawę administracji, sądownictwa, skarbu, polityki zagranicznej, szkolnictwa, przemysłu i handlu i wojska; w drugiej zastanawiano się nad położeniem i prawami stanu szlacheckiego, mieszczańskiego, włościańskiego i Żydów. W trzeciej wreszcie omawiano stanowisko religii, moralność publiczną i jednostki. Odpowiednia lektura uzupełniała rozważane zagadnienia.

Tak, zaprzeczyć trudno, Konarski wprowadzał do szkoły politykę, której celem było najwyższe dobro państwa. A że wychował na tej polityce grono ludzi, którzy zadecydowali o uchwaleniu Konstytucji 3 maja, słusność każe przyznać, że wybrał drogę dobrą.

Po uruchomieniu Collegium Nobilium jał się Konarski reformy wszystkich szkół pijarskich, by podnieść, wykształcić i wychować jaknajszersze warstwy szlacheckie.

Polska teoria pedagogiczna zawdzięcza również bardzo wiele Konarskiemu. Szereg uwag, rozszaniach w „ustawach szkolnych“, dopiero dziś może być w pełni realizowanych. Stanowisko Konarskiego, że „wychowanie da dobre owoce, gdy będziemy rzadko stosowali karę, częściej dobre słowa, a ustawicznie czuwaliby nad młodzieżą“ znalazło pełną aprobatę w dzisiejszej pedagogice. Specjalnie niechętnie odniósł się Konarski do kary chłosty, do której „trzeba się uciekać jak najrzadziej“, pozatem nauczyciel winien „strzec się jak ognia, słów choćby cokolwiek obraźliwych lub zakrawających na obelgę“, wypowiedzianych do ucznia. Podprefekci „niech nigdy nie używają (w stosunku do uczniów), słów nieprzystojnych, tem mniej trącających obelgą, a nawet w razie surowej nagany, niech broń Boże nie podnoszą ręki i nie posuwają się do czegoś w tym rodzaju“. „Bo czy chłopcy wychowawcę lekceważą czy nienawidzą, cała jego praca idzie na marne. Ta wada (u nauczycieli) ciągłego łajania, krzyczenia, biadania, ganienia jest czasem wrodzoną, częstokroć jednak owocem nierozsądku i niedoświadczenia, u tych, którzy chcą mieć jesień na wiosnę, to znaczy chcieliby znaleźć u młodzieniaszków dojrzałość i doskonałość“. „Swoim sposobem postępowania niech jawnie okażą młodzieży, że ją kochają i że chcą być przez nią kochani“.

To podkreślenie ważności atmosfery w klasie, życzliwego stosunku nauczycieli i uczniów do siebie, jako zasadniczo decydującego w osiągnięciu pozytywnych wyników nauczania i wychowania jest dla Konarskiego bardzo charakterystyczne i do dziś dnia zasadnicze. Przytem zwraca Konarski uwagę na indywidualność uczniów. Wyniki kształcenia i wychowania nie mogą być, zdaniem jego, jednolite, z powodu różnorodności wychowywanych i „u nas się także stosuje i zawsze stosować będzie, stosownie mianowicie do pojemności swojego umysłu i serca, których my nie możemy ani rozszerzyć ani ulepszyć“. Konarski, odmiennie od racjonalistów, zdaje sobie sprawę, że wpływ wychowawczy ma pewne granice w indywidualności jednostki.

Pozatem zwraca Konarski uwagę na współpracę domu — rodziców z szkołą. Rodzice nie powinni przeciwstawiać się zarządzeniom szkoły, odrywać dzieci od nauki, zabierając je na biesiady, przetrzymywać w domu zamiast wysłać

do szkoły, natomiast powinni porozumiewać się z nauczycielami w sprawie swych dzieci (oczywiście, odpowiednio do czasów, ta współpraca opierała się na innych nieco przesłankach aniżeli w czasach dzisiejszych).

Nie uszły uwagi Konarskiego i zagadnienia dydaktyczne, jakkolwiek na tem polu rewolucyjnych zmian zanotować nie możemy, podkreślić należy wysunięcie na plan pierwszy metody pogładowej, wprowadzenie obowiązkowej lektury i czytania czasopism.

Zwracał Konarski uwagę na higienę i zdrowotność uczniów, pierwszy w Polsce polecając rektorowi Coll. Nobil. przygotowanie sal dla chorych uczniów i zaangażowanie stałego lekarza i chirurga.

Celowo pominęliśmy walkę Konarskiego o piękny język i wymowę tak łacińską jak i polską, jego reformę nauczania poszczególnych przedmiotów, przez wprowadzenie do nauki szkolnej zdobyczy i wyników wiedzy zachodu, jako bardziej znanych.

Zorganizowawszy w ten sposób szkolnictwo pijarskie, pragnął atoli Konarski, by piecza o dobre wychowanie młodzieży należała „nie tylko do chętnych jednostek lecz i do króla i do Rzeczypospolitej i do ministrów“.

„Powinno się, za przykładem Wenecji powołać urząd, sprawujący nadzór nad szkołami i sposobem nauczania oraz nadający szkolnictwu kierunek“.

Spełnienia tego pragnienia nie doczekał za swego życia Konarski, w dwa miesiące jednak po jego śmierci powstał naczelny urząd wychowania — Komisja Edukacji Narodowej.

S. Truchim

ARTYKUŁY, PISMA I KSIĄŻKI PRZEZNACZONE DLA „RUCHU PEDAGOGICZNEGO“ PROSIMY NADSYŁAĆ POD ADRESEM: WARSZAWA, WYBRZEŻE KOŚCIUSZKOWSKIE 55.

„RUCH PEDAGOGICZNY“ za miesiąc grudzień 1933 r. ukaże się w połowie stycznia 1934 r. razem z numerem za m. styczeń.

REDAGUJE KOMITET:

PROF. STEFAN CZARNOWSKI • DR. MARJA GRZEGORZEWSKA • BENEDYKT KUBSKI • DR. MARJAN ODRZYWOLSKI •
• DR. HENRYK ROWID i FRANCISZEK ZAWADZKI.

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: BENEDYKT KUBSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA

WYDAWNICTWA „NASZEJ KSIĘGARNI“

PEDAGOGIKA

Anderson G. L. Ciche czytanie w świetle badań psychologicznych i pedagogicznych. Z przedmową H. Radlińskiej i P. Bovet'a. Tłumaczyła z języka francuskiego H. Dobrowolska	4.—
Barker E. Charakter narodowy i kształtujące go czynniki. Tłum. z angielskiego I. Pannenkowa	12.—
Bovet P. Instynkt walki. Psychologia—wychowanie. Tłumaczyła M. Górską. Wydanie II.	6.—
Buehler Ch. Dzieciństwo i młodość. Tłumaczenie z niemieckiego Wandy Ptaszyńskiej	12.—
Claparède E. Dr. Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna. Wyd. III, powiększone	—.—
Dawid J. W. O duszy nauczycielstwa. Wyd. III.	1.—
Decroly Dr. i Monchamp. Gry wychowawcze, jako środek wdrożenia dziecka do czynności umysłowych i ruchowych. Przyczynki do pedagogiki niedorozwiniętych i małych dzieci. Przekład H. Berggruenowej	5.—
Dryjski A. Zagadnienie seksualizmu dzieci i młodzieży	—.—
Encyklopedia Wychowania. Wydawnictwo zeszytowe	4.—
	w prenumeracie 5.—
Hessen S. Prof. Podstawy pedagogiki. Z rękopisu drugiego wydania oryginału rosyjskiego przełożył Dr. A. Zielen-czyk	10.—
Joteyko J. Dr. Prof. Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologii i potrzeb społecznych	1.50
Karpowicz S. Wybór pism, pod redakcją Dr. M. Librachowej, z życiorysem opracowanym przez N. Samotyhową	7.—
Kerschensteiner G. Charakter — jego pojęcie i wychowanie Z poprawionego IV wyd. niemieckiego przełożył T. Tom	5.—
Key Ellen. Stulecie dziecka. Wyd. III. Przekład Izy Moszczeńskiej	4.—
Kierski F. Dr. Jan Henryk Pestalozzi. 3 tomy	6.—
Korczak J. Momenty wychowawcze, wyd. II, powiększone	1.—
Mill J. S. Autobiografia. Z przedmową i w tłumaczeniu z angielskiego Dr. M. Szerera	4.—
Mirski J. Plan Jenański jako szkoła wspólnoty	4.—
Nawroczyński B. Prof. Swoboda i przymus w wychowaniu. Siedem rozpraw pedagogicznych. Wyd. II	6.—
Patri A. Nauczyciel w wielkim mieście. Tłum. z angielskiego J. Łaszczowej	—.—
Rudniański S. Technologia pracy umysłowej. Higijena, organizacja, metodyka	3.60
Russell B. O wychowaniu, ze specjalnem uwzględnieniem wczesnego dzieciństwa. Tłumaczyła z oryginału angielskiego Dr. J. Hosiassonówna	5.50
Sandiford P. Prof. Szkolnictwo angielskie. Przełożył Prof. W. Gumpłowicz	3.—
Sterling W. Dr. Dziecko histeryczne	1.—
„ „ „ Dziecko psychopatyczne	0.80
Suchodolski B. Ideały kultury a prądy społeczne. Wypisy z dzieł myślicieli polskich XIX i XX w. z 16 portretami	11.—
	w ozd. opr. 14.50

Adres „Naszej Księgarni“ — Warszawa, ul. Świętokrzyska 18.
Konto P. K. O. Nr. 2058.

T R E Ś Ć N U M E R U :

- ARTYKUŁY:

- B. KIELSKI — PIĘTNASTOLECIE SZKOLNICTWA POLSKIEGO.

- H. ROWID — ANALIZA WSPÓŁCZESNYCH METOD NAUCZANIA (dokończenie).

- SPRAWOZDANIA:

F. Zawadzki — Aleksander Kawalkowski:
Z dziejów odbudowy państwa.

J. Hulewicz — H. Orsza-Radlińska: Program i metoda badania dziejów pracy oświatowej. J. Mackiewicz-Wojciechowska: Uniwersytet „Latający”.

S. Mazgajówna — The New Era. Rocznik 1935. The Schoolmaster and Fromen Tedchers Chronicle. Rocznik 1935.

- KRONIKA.

- ZAPISKI BIBLIOGRAFICZNE.

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ADRES REDAKCJI I ADMINISTR.: Warszawa, Wybrzeże Kościuszkowskie 35.
Redakcja czynna codziennie od godz. 9 do 14: tel. 543-55
Administracja czynna od godziny 8 do 15, tel. 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna	zł. 8.—
Dla członków Związku Naucz. Polsk.	zł. 4.—
Przy prenumerowaniu dwóch i więcej czasopism	zł. 5.—
Numer pojedynczy	zł. 1.—

KONTO P. K. O. Nr. 435.

KAZDY CZŁONEK Związku Nauczycielstwa Polskiego może otrzymać „Ruch Pedagogiczny” bezpłatnie, jako dodatek do „Głosu Nauczycielskiego”



PIĘTNASTOLECIE SZKOLNICTWA POLSKIEGO

Jeżeli mówimy obecnie o piętnastoleciu szkolnictwa polskiego, to mamy na myśli okres, który rozpoczął się jesienią 1918 r., gdy po skapitulowaniu Niemiec przysnęły ostatnie przeszkody, niepozwalające przedtem na samodzielną odbudowę naszego bytu politycznego i Państwa. W istocie jednak odbudowa polityczna, poczynając od czynu legjonowego, rozpoczęła się wcześniej, jakkolwiek krępowana, niekiedy nawet duszona przez naszych zaborców, dopóki jeszcze czuli się na siłach.

Podobnie i na polu szkolnictwa, praca nad stworzeniem własnego systemu, odpowiadającego naszej psychice i naszym potrzebom, rozpoczęła się również znacznie przed datą ostatecznego powrotu Polski w szeregi niezależnych mocarstw. Można mianowicie powiedzieć, że nauczycielstwo polskie, nosząc w sercu ideał niepodległej Polski, już przed wojną czyniło wysiłki w kierunku zapewnienia młodzieży naszej możliwego maximum warunków prawidłowego rozwoju opartego — jeśli nie zupełnie, to przynajmniej częściowo — na narodowych podstawach. Niezapomniane będą nigdy zasługi tajnej szkoły polskiej; niezapomniany strajk szkolny w r. 1905 — a w ślad za nim zdobycze prywatnego szkolnictwa polskiego w b. zaborze rosyjskim. W b. zaborze austriackim położenie było lepsze. Od r. 1867 językiem wykładowym w szkołach tego zaboru dla młodzieży polskiej był język polski, a nauczyciele-Polacy, czując się przedewszystkiem Polakami, współdziałali z młodzieżą nad rozwijaniem uczuć patriotycznych polskich, mimo pewnych kompromisów, do których zmuszały ich ówczesne warunki polityczne.

Z tem wszystkiem istniały przed r. 1918 na terenie dzisiejszego Państwa polskiego trzy różne systemy szkolne — obce. Jako jedno z najważniejszych w niepodległym Państwie zagadnień, wysunęło się od pierwszej chwili zagadnienie budowy jednolitego szkolnictwa polskiego, jednolitego jego ustroju, jednolitych — z punktu widzenia państwowości polskiej — programów. Zasluga nauczycielstwa jest, że pomyślało nad zagadnieniem tem bez-

zwłocznie, gdy tylko ujawniły się możliwości jego realizacji i sta-
nęło (mimo dzielącego kordonu granic) do współpracy z pierwszym
Rządem Polskim, Tymczasową Radą Stanu, względnie z pierwszą
władzą szkolną polską przy Radzie tej utworzoną, a działającą
zrazu tylko na tym terenie b. Kongresówki, który okupowały woj-
ska niemieckie¹⁾.

Porozumiewanie się nauczycielstwa b. zaborów austriackiego i ro-
syjskiego występuje wyraźnie i celowo już w r. 1917, począwszy
zaś od stycznia r. 1918 nauczycielstwo to organizuje specjalne
zjazdy, mające na oku rozważenie najważniejszych zagadnień
organizacji jednolitego szkolnictwa polskiego i przygotowanie od-
powiednich projektów. Dwa ze zjazdów tych odbyły się — mimo
trudności okupacyjnych — jeszcze przed zakończeniem wojny
światowej, a mianowicie jeden w Krakowie, w styczniu 1918 r.,
drugi zaś w Piotrkowie, w sierpniu tegoż roku. Trzeci, zwany
„Sejmem nauczycielskim“ przyszedł do skutku w kwietniu 1919 r.,
a więc w kilka miesięcy po ogłoszeniu niezależnego Państwa Pol-
skiego.

Zjazdy te miały dla budowy szkolnictwa w niepodległej Polsce
duże znaczenie. Poruszyły one w szeregu referatów, gruntownie
dyskutowanych, niemal wszystkie zagadnienia dotyczące się tej
kwestji, a więc zagadnienia ustroju, programów, sieci szkolnej,
kształcenia nauczycieli, a nawet budżetu, i objęły nietylko szkol-
nictwo ogólnokształcące, ale i szkolnictwo zawodowe²⁾. Obok
wszechstronności i rozmachu, drugą cechą tych zjazdów było stałe
dążenie do doskonalenia projektów, w każdym razie obserwować
można na nich linję stałej ewolucji. Jeśli na zjeździe krakowskim
podstawą obrad była głównie koncepcja gimnazjum 4-o letniego
opartego na 7-klasowej szkole powszechnej (7 + 4), to w Piotrkowie
wysuwa się koncepcja gimnazjum 5-o letniego, opartego na
6-ciu klasach 7-klasowej szkoły powszechnej (6 + 5 z t. zw. „za-
zębaniem“), zaś na „Sejmie nauczycielskim“, obok rozwinięcia
koncepcji „piotrkowskiej“, wysunięto ze strony nauczycielstwa po-
wszechnego koncepcję gimnazjum 5-cio letniego, opartego na peł-
nej 7-klasowej szkole powszechnej (7 + 5). Godzi się przy tej spo-
sobności wspomnieć żywy udział w tych pracach ś. p. księdza
Gralewskiego.

Zjazdy, o których mowa, dały poznać władzom polskim opinię
nauczycielstwa i dostarczyły im niejednego cennego przyczynku
do prac już ściśle oficjalnych, jakie władze te ze swej strony pod-

¹⁾ T. zw. Departament Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicz-
nego, wkrótce potem przekształcony na Ministerstwo (1917).

²⁾ Referaty i przebieg dyskusji wydrukowano następnie w 3 to-
mowej publikacji p. t. „O szkołę polską“ (Lwów 1918 — 1919
i Lwów - Warszawa 1920).

jęły od pierwszej chwili swego powstania (Minister Ponikowski, później Ksawery Prauss). Ważnym był zwłaszcza „Sejm nauczycielski“, na którym przyszło do wymiany zdań między przedstawicielami władz szkolnych (z ministrem Łukasiewiczem na czele) a przedstawicielami organizacji nauczycielskich. Podstawą dyskusji stała się wówczas z jednej strony publikacja „Sekcji Szkolnictwa Średniego“ ówczesnego Ministerstwa, ogłoszona tuż przed „Sejmem“, jako projekt, p. t. „Program naukowy szkoły średniej“, z drugiej zaś strony referaty opracowane przeważnie bądź na podstawie dyskusyj, przeprowadzonych poprzednio w różnych organizacjach nauczycielskich, jak: Komisja Szkolna Związku Nauczycielstwa Szkół Powszechnych w Krakowie, t. zw. Komisja referentów krakowskiego Koła T. N. S. W., Warszawskie Stowarzyszenie Nauczycieli Szkół Średnich i t. d. — bądź na podstawie dyskusyj, przeprowadzonych na dwu pierwszych zjazdach.

Publikacja ministerjalna, opracowana głównie przez ówczesnego szefa sekcji szkolnictwa średniego, a późniejszego ministra Łopusańskiego i wydana za ministerjum Łukasiewicza, zrazu jako projekt sekcji szkół średnich¹⁾, stała zasadniczo na stanowisku 7-letniej szkoły powszechnej oraz 8-letniego gimnazjum, podzielonego na dwa okresy: t. zw. gimnazjum niższe, 5-letnie, jednolite i stąd zwane także „podbudową“, oraz 5-letnie gimnazjum wyższe, na tej podbudowie oparte i zróżnicowane na 4 wydziały: matematyczno-przyrodniczy, neo-humanistyczny (bez łaciny), humanistyczny (z łaciną) i klasyczny (z łaciną i greką). Charakterystyczną cechą koncepcji, której publikacja ta była wyrazem, stanowiło także to, iż przyznawała ona pełnowartościowość pedagogiczną tym typom gimnazjów, które opierały się na wyraźnej „podstawie wychowawczej“ (zwanej później „dydaktyczną“), a więc typowi matematyczno-przyrodniczemu i klasycznemu, uważając jednak równocześnie typ klasyczny za przeżywający się i stąd skazany jeśli nie na likwidację, to na ilościowe ograniczenie.

Ustrój szkolny, projektowany we wspomnianej publikacji ministerjalnej, zgodny był z projektami zjazdowymi, o ile chodziło o szkołę powszechną 7-o letnią, natomiast koncepcja 8-o letniego gimnazjum znajdowała poparcie tylko mniejszości nauczycielstwa, oraz profesorów szkół wyższych. Bądźco bądź, w publikacji tej liczono się z możliwością oparcia szkoły średniej na pełnej lub prawie pełnej szkole powszechnej i — zapewne, dlatego także, obok motywów pedagogicznych — przyjmowała ona podział szkoły

¹⁾ Rzecz ta ukazała się następnie w drugim wydaniu (z małymi zmianami) r. 1921 p. t. „Zasady planu nauczania w szkole średniej“, jako wydawnictwo Ministerstwa.

średniej ogólnokształcącej na 2 okresy, wyżej wspomniane, z których pierwszy, 3-letni, mógł być zastąpiony przez odpowiednie wyższe klasy szkoły powszechnej.

Ustrój ten, sankcjonowany i wprowadzony de facto w życie rozporządzeniem min. Łukasiewicza¹⁾ nie miał jednak jeszcze oparcia w ustawie. Opracowano w jego ramach i wydano dla szkół powszechnych i dla szkół średnich ogólnokształcących programy, wprowadzając je stopniowo począwszy od r. 1919/20. Zaznaczyć przytem trzeba, że programy wyższych klas szkół powszechnych i niższego gimnazjum opracowano niezależnie od siebie, tak, jakby już przestano się liczyć z koncepcją „szkoły jednolitej”. Zdołano nawet przeprowadzić rewizję programów gimnazjum niższego (1925 r.) a następnie programów gimnazjum wyższego pod kątem widzenia redukcji czasu i materiału nauczania. W tym czasie zjawił się też projekt ustawy ustrojowej ministra Grabskiego (1925). Projekt ten zachowywał 8-letnią szkołę średnią, wprowadzał jednak poraz pierwszy pewne odseparowanie jej 2-ch klas najwyższych pod nazwą gimnazjum, gdy pierwszych klas sześć miało nosić nazwę liceum. Projekt nie wszedł jednak pod obrady sejmu, prawdopodobnie bowiem byłby pobudził licznych zwolenników „jednolitej” szkoły do silnej opozycji. Po wypadkach majowych i z nastaniem nowego reżimu, nowy minister oświaty i zarazem premier prof. Bartel po przeprowadzeniu szeregu konferencji specjalnie do tego celu powołanej Komisji w grudniu 1926 r., oświadczył się za ustrojem, którego podstawą miała być 5-o letnia szkoła średnia oparta na 7-o klasowej szkole powszechnej. Zwyciężała w ten sposób, choć nie ostatecznie, jedna z koncepcyj przyjętych na „sejmie” nauczycielskim z r. 1919. Na komisji min. Bartla nie podtrzymywano już wogóle 8-o letniej szkoły średniej, natomiast wysunięto, jako przeciwstawienie, koncepcję inną, zbliżoną do ustalonej na zjeździe piotrkowskim a rozwijaną także na „sejmie” nauczycielskim, t. j. koncepcję 6 + 6 z „zazębianiem”, innemi słowy koncepcję 6-o letniej szkoły średniej, opartej o 6 klas 7-klasowej szkoły powszechnej (stad „zazębianie”). Nową tę koncepcję wysunięto, niezależnie od siebie z dwóch stron i w dwu nieco odmiennych formach. Autorem jednej z nich był obecny minister oświaty (od maja ub. r. premier) p. Janusz Jędrzejewicz. Żadna z tych form nie uzyskała jednak aprobaty min. Bartla, który po przychyleniu się do koncepcji 7 + 5, powierzył jej realizację swemu następcy w resorcie oświaty — min. Dobruckiemu. Na tej podstawie został opracowany projekt ustawy- który wraz z uzasadnieniem ogłoszono

¹⁾ Z 17 maja 1919 r. (Dz. Urz. Min. WR. i OP. Nr. 6 z r. 1919 poz. 13). Zasady przyjęte w tem rozporządzeniu obowiązywały zrazu na terenie b. Królestwa Kongresowego, niebawem jednak rozciągnięto je i na inne dzielnice Rzeczypospolitej Polskiej.

drukiem¹⁾. Jako wstęp do realizacji tego projektu przyszy z kolei zarządzenia min. Świtalskiego (początek r. 1929) mające na celu uzgodnienie programów 3-ch najwyższych klas oddziałów szkoły powszechnej oraz 3-ch klas gimnazjum niższego, aby w ten sposób mogły te ostatnie być teraz każdej chwili zastąpione przez odpowiednie klasy szkoły powszechnej. Na razie poza zasadą wyprowadzono jednak tylko wspólny plan godzin dla wymienionych klas, względnie oddziałów. Opracowanie wspólnych programów musiało z natury rzeczy potrwać czas dłuższy. Praca ta odbywała się za czasów min. Czerwińskiego.

Powoli jednak zaczęły wysuwać się nowe wątpliwości co do projektu jednolitej szkoły, opartej na koncepcji 7 + 5. Szkoła średnia ogólnokształcąca 5-letnia nie mogłaby spełnić swych zadań w tak krótkim czasie, zwłaszcza że notorycznem było zjawisko, iż częstokroć abiturjenci nawet 8-letniego gimnazjum okazywali się niedostatecznie przygotowani do szkoły wyższej. Przesłanki społeczne, stanowiące podstawę koncepcji 7 + 5, nie straciły oczywiście swej wagi, należało się z niemi przeto liczyć. Przedłużenie o jeden rok szkoły średniej ogólnokształcącej nie mogło wpłynąć zasadniczo na skrócenie 7-o letniej szkoły powszechnej. Nie mogło też być mowy o powrocie do dawnej 4-o letniej szkoły „ludowej”. Nasunęła się tedy (referowana już w Piotrkowie i potem na „Sejmie” w Warszawie) koncepcja jednorocznego zazębiana, polegającego — jak widzieliśmy — na tem, że szkoła średnia ogólnokształcąca opiera się nie na 7-u, lecz na 6-u klasach pełnej 7-o letniej szkoły powszechnej. Koncepcja ta umożliwia także racjonalniejsze przeprowadzenie zasady „selekcji”. Zasada ta, niewykluczając zresztą przyjętej poprzednio zasady zapewnienia wszystkim zdolniejszym jednostkom, bez względu na ich pochodzenie społeczne, dostępu do najwyższych szczebli kształcenia się i najwyższych stanowisk, uzupełnia ją dodatkiem: „do jakich rodzaj i stopień zdolności osobistych dają kwalifikację”. Niewątpliwie system wspomnianego „zazębiana” ułatwia taką selekcję. Klasa 7-ma szkoły powszechnej stanowić może w tych warunkach osobny szczebel programowy, przeznaczony dla osób, które nie idą do gimnazjum, lecz obierają inną drogę, np. szkołę zawodową lub praktykę życiową, albo też dla osób, które chcą jeszcze przez rok popracować, aby zdobyć większe szanse zdania egzaminu wstępnego do gimnazjum.

Zasada selekcji nie mogła jednak na tem się ograniczyć. W koncepcji min. Jędrzewicza występują dwa momenty selekcji, jeden przy przejściu ze szkoły powszechnej do szkoły średniej ogólnokształcącej lub zawodowej, drugi zaś w ciągu szkoły średniej. Ten drugi moment przypada po 4-ch latach, po których uczeń może znów być skierowany do dalszych studiów ogólnokształcą-

¹⁾ Także w przekładzie francuskim.

cych, do studiów zawodowych pewnego typu, lub do pracy na innym polu. Dla uwydatnienia tej cezurę przyjęto dla pierwszego, 4-o letniego, okresu 6-o letniej szkoły średniej ogólnokształcącej, nazwę gimnazjum, dla drugiego, 2-letniego, nazwę liceum, dla odpowiednich zaś szkół zawodowych — nazwę szkół zawodowych — nazwę gimnazjalnego względnie licealnego stopnia. Zaznaczyć przytem należy, że gimnazjum miało być zasadniczo jednolite (z łaciną) i dopiero w liceum nauka różnicowałoby się na wydziałach, nie tracąc charakteru ogólnokształcącego. Tak sprecyzowane zasady stały się podstawą ustawy o ustroju szkolnictwa, uchwalonej w dniu 11 marca 1932 r. Ustawa ta stanowi pierwszy legislacyjny akt, regulujący tę tak podstawową sprawę dla budowy szkolnictwa, sprawę, która niemal w ciągu całego 15-lecia niepodległości Polski była przedmiotem rozważań, dyskusyj i sporów, zanim przybrała wreszcie ostateczną formę.

Nic dziwnego, że skoro nie było ustalonych ram ustrojowych, także i treść ich, t. j. programy szkolne nie mogły mieć charakteru większej trwałości.

Praca nad programami obok zagadnień ustrojowych była również jedną z ważniejszych prac zmierzających do budowy szkolnictwa naszego. Pierwsze obowiązujące programy dla szkoły powszechnej ukazały się w latach od 1918 do 1921, zaś dla szkoły średniej ogólnokształcącej w latach od 1919 do 1922¹⁾. W porównaniu z programami, jakie obowiązywały poprzednio, przynosiły programy te niewątpliwie wiele istotnych wartości i cennych innowacji zarówno pod względem rzeczowym, jak dydaktycznym, jak i samej organizacji nauczania. Pod względem rzeczowym wystarczy nam wspomnieć o unarodowieniu programów. Rzeczy polskie, traktowane za reżimu zaborców po macoszemu, często ignorowane, albo nawet przedstawiane w tendencyjnie fałszywym świetle, odzyskały teraz pełnię należnych im praw. Wprowadzono nawet osobny przedmiot pod nazwą nauki o Polsce współczesnej, a w nauce historii — historję Polski wysunięto na plan pierwszy. Pod względem dydaktycznym od początku podkreślono potrzebę czynnej postawy ucznia, a w ślad za tem przesunięto punkt ciężkości (zwłaszcza w klasach wyższych) na własne poszukiwanie ucznia — oczywiście pod kierunkiem nauczyciela. Uwidocznili się to w szczególności w pracowniach szkolnych, które teraz zaczęto organizować. Obecnie, można powiedzieć, pracownie te stanowią poważny dorobek i jedną z zasadniczych cech strony programowo-dydaktycznej szkolnictwa naszego. Pod względem organizacji nauczania usunięto z programów „rozproszkowanie”, t. j. rozbiecie nauki na dużą ilość przedmiotów, tam gdzie ono istniało

¹⁾ Dzieje tworzenia tych programów przedstawił D-r A. Zieleń-
 ic z y k w artykule pt. „Z dziejów tworzenia programu szkoły śred-
 niej”. Oświata i Wychowanie z r. 1929 str. 366 i n. oraz 496 i n.

a istniało nieraz w jaskrawych formach; zwrócono uwagę na pracę z całą klasą i t. d.

Ujemną stronę pierwszych programów stanowiło to, że w zapale podniesienia poziomu przygotowania naukowego nie spostrzeżono ich zbyt dużego przeładowania materiałem naukowym. Doszło do tego, że niekiedy znalazł się w programie klas niższych materiał, nienadający się do nich ze względu na poziom rozwoju intelektualnego uczniów. Pod tym względem grzeszył zwłaszcza program wyższych klas szkół powszechnych i to niemal aż do ostatnich czasów. W szkole średniej zdołano, jak wspominaliśmy, przeprowadzić pierwszą rewizję programu z tego punktu widzenia już w latach 1925 i 1926, i odciążyć je nieco. Niemniej jednak pozostało jeszcze dość wiele do poprawienia; w szczególności należało, zwłaszcza w nowym 4-letnim gimnazjum położyć większy nacisk na zastosowania praktyczne i stronę gospodarczą. Wogóle zaś wymiar i dobór materiału należało bardziej gruntownie oprzeć o podstawy psychologii młodzieży, dając w poszczególnych fazach jej rozwoju program o charakterze i metodach dostosowanych do tych faz. Należało także bliżej określić wyniki, jakie osiągać winno nauczanie. Praca nad nowymi programami, opracowaniami w związku z nowym ustrojem szkolnictwa, jaki zaczął wchodzić w życie, począwszy od r. szk. 1932/33, wzięła sobie właśnie za punkt wyjścia zaznaczone przed chwilą przesłanki. Korzystając zarówno z ujemnych doświadczeń bezpośredniej przeszłości, jak i z rzeczywistych walorów, jakie dotychczasowe programy do szkolnictwa naszego wniosły, zwłaszcza pod względem metodycznym, jak wreszcie ze zdobytych ciągle postępujących nauk pedagogiczno-dydaktycznych, praca ta ma wszelkie szanse sformułowania ostatecznych programów nauczania szkoły naszej na dłuższy okres jej istnienia. Dokonuje się ona pod kierunkiem wiceministra K. Pierackiego. W zakresie spraw programu i realizacji wychowania linia rozwoju nie była od początku jednakowo intensywna. Dziedziną wychowania, w której dość rychło dokonał się niewątpliwie duży postęp, była dziedzina wychowania fizycznego i higieny szkolnej. Oprócz ćwiczeń cielesnych (gimnastyki), jako przedmiotu obowiązkowego dla wszystkich szkół ogólnokształcących, wprowadzono również obowiązkowe gry i zabawy szkolne, oraz sporty i wycieczki. Zbudowano szereg sal gimnastycznych i urządzono sporo boisk sportowych, dla popierania zaś ruchu wycieczkowego (turystycznego) szereg schronisk noclegowych. W kilku szkołach powstały nawet pływalnie szkolne i schrony dla łodzi (do sportu wioślarskiego). Powstał Centralny Instytut Wychowania Fizycznego, którego gmach, na wielką skalę zakrojony, oddano do użytku w r. 1929. W zakresie higieny szkolnej położono nacisk na odpowiednie budownictwo szkolne, instytucję lekarza i dentysty szkolnego oraz profilaktykę chorób. W związku z tem rozwija się ruch w kierunku tworzenia szkół na wolnym powietrzu, osiedli szkolnych oraz szkół-uzdrowisk.

132 Łączność wychowania fizycznego i wychowania moralno-społecznego znajdujemy w harcerstwie, które rozwija się od początku pomysłnie, odnosząc sukcesy także zagranicą.

W zakresie wychowania moralno-społecznego zanotować należy wcale bujny rozrost samorządu uczniowskiego w nowej szkole polskiej. Pod tym względem można było zresztą nawiązać do tradycji Komisji Edukacyjnej i idei Trentowskiego. Ankieta przeprowadzona z inicjatywy Międzynarodowego Biura Wychowania Szkolnego przez władze szkolne różnych państw w zakresie samorządu uczniowskiego dała szczególnie obfity materiał z Polski¹⁾. Okazało się, że formy samorządu tego są u nas nader rozmaite i że jest on wcale wcale szeroko w szkołach naszych rozpowszechniony, jako mniej lub więcej skuteczny—zależnie od postawienia—środek kształcenia uczuć społecznych i wyrobienia społecznego.

W systemie wychowawczym odbudowanej Polski brakło jednak do niedawna jeszcze jednego ogniwa i to ogniwa zasadniczego. Doświadczenia już pierwszych lat niepodległości wskazały, że bodaj najważniejszym zagadnieniem wychowawczym powinna być sprawa przemiany psychiki młodzieży i społeczeństwa w kierunku rozbudzenia i wyrobienia poczucia solidarności państwowej. Konieczność wysunięcia tej sprawy podyktowana została w szczególności pewną dezorientacją ideową młodzieży, jak również pewnymi momentami politycznymi. Sprawa ta leżała jednak dość długo odłogiem. Kwestję t. zw. „wychowania państwowego“, jako naczelnego punktu programu wychowawczego, postawił wyraźnie dopiero ś. p. minister Sławomir Czerwiński. Ideę przez niego podkreśloną, przejęli jego następcy. Nie stoi ona bynajmniej w żadnej kolizji z wychowaniem narodowym, jak sądzą niektórzy, lecz obejmuje także to ostatnie. Potrzeba będzie jednak wiele czasu, a także jeszcze i gruntownego przemyślenia tego zasadniczo słusznego postulatu, aby móc opracować na silnych fundamentach programową jego stronę, postawić jasno i w niewątpliwej formie jego cel, oraz wskazać istotne środki jego realizacji. Jednym ze środków torowania drogi do jej realizacji w życiu przyszłego pokolenia jest tworzenie zastępów „Straży Przedniej“, pod opieką władz szkolnych, jako organizacji dobrowolnych i złożonych jedynie z wybranych jednostek.

Od ustroju i programów zależy w szkolnictwie wiele, ale nie wszystko. Bodaj że więcej jego pomyślny rozwój zależy od zespołu nauczycieli, poziomu ich przygotowania i ideowej postawy. Przed władzami szkolnymi stanęły pod tym względem dwa zadania. Jedno — to dokształcanie nauczycielstwa już pracującego, w skład bowiem jego weszła, bo wejść musiała, skutkiem nagłego zapotrzebowania, poważna ilość jednostek niewykwalifikowa-

¹⁾ Por. artykuł D-ra A. Zielenkiewicza pt. „Samorząd uczniowski w Polsce“. Oświata i Wychowanie z r. 1932 str. 324, 429, 501 i n.

nych. Nic dziwnego, bowiem tylko w byłym zaborze austriackim nauczycielami szkoły polskiej byli wyłącznie Polacy, przygotowani do swego zawodu i w dostatecznej liczbie; w innych zaborach sił takich albo całkiem brakowało, albo była ich bardzo niewystarczająca ilość, zwłaszcza że szkolnictwo musiało być także ilościowo rozbudowane. Od początku tedy rozpoczęła się akcja dokształcania drogą najrozmaitszych kursów, zwłaszcza dla nauczycieli szkół powszechnych. Kursy i ogniska wakacyjne dokształcające, przeznaczone dla nauczycieli niewykwalifikowanych tych szkół prowadzono do r. 1929, jako daty, do której mieli oni zdobyć przepisane kwalifikacje. Kontynuowane po tej dacie, kursy dokształcające mają już nieco inny charakter, organizowane są bowiem odąd już dla nauczycielstwa kwalifikowanego; ostatnio tj. w r. 1933 służyły one przedewszystkiem jako platforma do należytego zaznajomienia z nowym ustrojem szkolnym oraz zasadami nowych programów. Dla nauczycieli kwalifikowanych istniały zresztą od początku t. zw. Wyższe Kursy Nauczycielskie, mające na celu dać pogłębione wykształcenie dla osób upatrzonych na stanowiska kierownicze w szkolnictwie powszechnem. Podobny cel miał także Instytut Nauczycielski, skasowany w r. 1925, a wznowiony w r. szk. 1930/31. Począwszy od r. 1929 urządzano także kursy dla inspektorów szkół powszechnych.

O ile chodzi o przygotowanie nowych kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych, to jako normalną drogę przewidziano zrazu 5-o letnie seminarjum nauczycielskie, oparte na 7-klasowej szkole powszechnej. Obok tego tworzone roczne kursy nauczycielskie przeznaczone dla abiturjentów szkół średnich ogólnokształcących, później zaś także 2-letnie pedagogja. Ustawa ustrojowa z r. 1932 kasuje seminarja, a jako drogi przygotowania kandydatów na stanowisko nauczyciela szkół powszechnych przyjmuje: 1) 4-o letnie gimnazjum + 3-letnie liceum pedagogiczne, lub 2) 2-letnie pedagogjum oparte na pełnej szkole średniej ogólnokształcącej (gimnazjum + 2-letnie liceum).

Sprawę kwalifikacyjną zawodowych do nauczania w szkołach średnich ogólnokształcących i w seminarjach nauczycielskich uregulowano ustawą z r. 1922. Na podstawie tej ustawy opracowano szereg rozporządzeń wykonawczych regulujących 1) studia i egzaminy normalne na nauczyciela wspomnianych szkół, 2) t. zw. egzaminy „uproszczone”, wprowadzone na czas ograniczony, 3) wydawanie dyplomów bez egzaminu na podstawie dłuższej, zadawalającej praktyki, odbytej w większej części w okresie panowania zaborców (zasadniczo w szkole polskiej).

Dla dokształcania nauczycieli czynnych już w szkole średniej organizowano od r. 1920 kursy dokształcające wakacyjne oraz powoływano t. zw. instruktorów. Sprawa dokształcania tych nauczycieli nabrała szczególnej intensywności począwszy od r. 1929, kiedy za sprawą wiceministra K. Pierackiego przeznaczono na ten

Łączność wychowania fizycznego i wychowania moralno-społecznego znajdujemy w harcerstwie, które rozwija się od początku pomyslnie, odnosząc sukcesy także zagranicą.

W zakresie wychowania moralno-społecznego zanotować należy wcale bujny rozrost samorządu uczniowskiego w nowej szkole polskiej. Pod tym względem można było zresztą nawiązać do tradycji Komisji Edukacyjnej i idei Trentowskiego. Ankieta przeprowadzona z inicjatywy Międzynarodowego Biura Wychowania Szkolnego przez władze szkolne różnych państw w zakresie samorządu uczniowskiego dała szczególnie obfity materiał z Polski¹⁾. Okazało się, że formy samorządu tego są u nas nader rozmaite i że jest on wcale wcale szeroko w szkołach naszych rozpowszechniony, jako mniej lub więcej skuteczny—zależnie od postawienia—środek kształcenia uczuć społecznych i wyrobienia społecznego.

W systemie wychowawczym odbudowanej Polski brakło jednak do niedawna jeszcze jednego ogniwa i to ogniwa zasadniczego. Doświadczenia już pierwszych lat niepodległości wskazały, że bodaj najważniejszym zagadnieniem wychowawczem powinna być sprawa przemiany psychiki młodzieży i społeczeństwa w kierunku rozbudzenia i wyrobienia poczucia solidarności państwowej. Konieczność wysunięcia tej sprawy podyktowana została w szczególności pewną dezorientacją ideową młodzieży, jak również pewnymi momentami politycznymi. Sprawa ta leżała jednak dość długo odłogiem. Kwestję t. zw. „wychowania państwowego“, jako naczelnego punktu programu wychowawczego, postawił wyraźnie dopiero ś. p. minister Sławomir Czerwiński. Ideę przez niego podkreśloną, przejęli jego następcy. Nie stoi ona bynajmniej w żadnej kolizji z wychowaniem narodowym, jak sądzą niektórzy, lecz obejmuje także to ostatnie. Potrzeba będzie jednak wiele czasu, a także jeszcze i gruntownego przemyślenia tego zasadniczo słusznego postulatu, aby móc opracować na silnych fundamentach programową jego stronę, postawić jasno i w niewątpliwej formie jego cel, oraz wskazać istotne środki jego realizacji. Jednym ze środków torowania drogi do jej realizacji w życiu przyszłego pokolenia jest tworzenie zastępów „Straży Przedniej“, pod opieką władz szkolnych, jako organizacji dobrowolnych i złożonych jedynie z wybranych jednostek.

Od ustroju i programów zależy w szkolnictwie wiele, ale nie wszystko. Bodaj że więcej jego pomyslny rozwój zależy od zespołu nauczycieli, poziomowi ich przygotowania i ideowej postawy. Przed władzami szkolnymi stanęły pod tym względem dwa zadania. Jedno — to dokształcanie nauczycielstwa już pracującego, w skład bowiem jego weszła, bo wejść musiała, skutkiem nagłego zapotrzebowania, poważna ilość jednostek niewykwalifikowa-

¹⁾ Por. artykuł D-ra A. Zielenicyka pt. „Samorząd uczniowski w Polsce“. Oświata i Wychowanie z r. 1932 str. 324, 429, 501 i n.

nych. Nic dziwnego, bowiem tylko w byłym zaborze austriackim nauczycielami szkoły polskiej byli wyłącznie Polacy, przygotowani do swego zawodu i w dostatecznej liczbie; w innych zaborach sił takich albo całkiem brakowało, albo była ich bardzo niewystarczająca ilość, zwłaszcza że szkolnictwo musiało być także ilościowo rozbudowane. Od początku tedy rozpoczęła się akcja dokształcania drogą najrozmaitszych kursów, zwłaszcza dla nauczycieli szkół powszechnych. Kursy i ogniska wakacyjne dokształcające, przeznaczone dla nauczycieli niewykwalifikowanych tych szkół prowadzono do r. 1929, jako daty, do której mieli oni zdobyć przepisane kwalifikacje. Kontynuowane po tej dacie, kursy dokształcające mają już nieco inny charakter, organizowane są bowiem odtąd już dla nauczycielstwa kwalifikowanego; ostatnio tj. w r. 1933 służyły one przedewszystkiem jako platforma do należytego zaznajomienia z nowym ustrojem szkolnym oraz zasadami nowych programów. Dla nauczycieli kwalifikowanych istniały zresztą od początku t. zw. Wyższe Kursy Nauczycielskie, mające na celu dać pogłębione wykształcenie dla osób upatrzonych na stanowiska kierownicze w szkolnictwie powszechnem. Podobny cel miał także Instytut Nauczycielski, skasowany w r. 1925, a wznowiony w r. szk. 1930/31. Począwszy od r. 1929 urządzano także kursy dla inspektorów szkół powszechnych.

O ile chodzi o przygotowanie nowych kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych, to jako normalną drogę przewidziano zrazu 5-o letnie seminarjum nauczycielskie, oparte na 7-klasowej szkole powszechnej. Obok tego tworzono roczne kursy nauczycielskie przeznaczone dla abiturjentów szkół średnich ogólnokształcących, później zaś także 2-letnie pedagogja. Ustawa ustrojowa z r. 1932 kasuje seminarja, a jako drogi przygotowania kandydatów na stanowisko nauczyciela szkół powszechnych przyjmuje: 1) 4-o letnie gimnazjum + 3-letnie liceum pedagogiczne, lub 2) 2-letnie pedagogjum oparte na pełnej szkole średniej ogólnokształcącej (gimnazjum + 2-letnie liceum).

Sprawę kwalifikacyjną zawodowych do nauczania w szkołach średnich ogólnokształcących i seminarjach nauczycielskich uregulowano ustawą z r. 1922. Na podstawie tej ustawy opracowano szereg rozporządzeń wykonawczych regulujących 1) studia i egzaminy normalne na nauczyciela wspomnianych szkół, 2) t. zw. egzaminy „uproszczone”, wprowadzone na czas ograniczony, 3) wydawanie dyplomów bez egzaminu na podstawie dłuższej, zadawalającej praktyki, odbytej w większej części w okresie panowania zaborców (zasadniczo w szkole polskiej).

Dla dokształcania nauczycieli czynnych już w szkole średniej organizowano od r. 1920 kursy dokształcające wakacyjne oraz powoływano t. zw. instruktorów. Sprawa dokształcania tych nauczycieli nabrała szczególnej intensywności począwszy od r. 1929, kiedy za sprawą wiceministra K. Pierackiego przeznaczono na ten

cel znaczniejsze fundusze. Dzięki temu można było organizować liczne kursy i konferencje rozmaitego rodzaju. Przedmiotem ich były zagadnienia bądź wychowawcze, bądź dydaktyczne, bądź także organizacyjne. Jedne z nich były przeznaczone dla nauczycieli, inne dla nauczycieli i dyrektorów, inne dla dyrektorów, inne wreszcie dla dyrektorów, instruktorów i wizytatorów. W bieżącym roku poświęcono kursy i konferencje wakacyjne głównie omawianiu zasad nowego ustroju i nowych programów. W ostatnich latach rozbudowano t. zw. pracownie dydaktyczne przy „Muzeum Oświaty i Wychowania”, stanowiącem część Ministerstwa, oraz przystąpiono do organizowania w niektórych szkołach t. zw. ognisk metodycznych pod kierunkiem wybitniejszych nauczycieli. — Wszystko to, cośmy dotąd powiedzieli, dotyczy przedewszystkiem strony jakościowej, względnie podniesienia jakościowego poziomu szkoły polskiej. Przed władzami polskimi stały jednak już od pierwszej chwili także zagadnienia ilościowej rozbudowy szkolnictwa, zagadnienia niemniej trudne, pod pewnym względem nawet trudniejsze. Chodziło przedewszystkiem o rozbudowę szkolnictwa powszechnego, zwłaszcza na tych terenach, gdzie istniało ono w bardzo niedostatecznej ilości, a więc w b. zachodzie rosyjskim. Była to bodaj kwestja najważniejsza, kwestja wytypowania analfabetyzmu, którego odsetek dochodził gdzieś na tym terenie do 50% i więcej. To też już pierwsi ministrowie zatroszczyli się o te sprawy. Dekret z dn. 7 lutego 1919 r.¹⁾ wprowadza obowiązkowe bezpłatne nauczanie w zakresie 7-letniej szkoły powszechnej dla wszystkich dzieci w wieku od siódmego do czternastego roku życia. Realizacja powszechnego obowiązku postępowała, oczywiście, stopniowo i nierównomiernie na różnych terenach, przeciętnie jednak biorąc, robiła ona szczególnie szybkie postępy tam, gdzie obowiązkowi tego przedtem wcale nie było. Gdy w r. szk. 1921/22 odsetek dzieci uczęszczających do szkół powszechnych wynosił 66,21 (na terenach wschodnich 39,5, zachodnich 99,0), to w r. szk. 1927/8 dochodzi już do 92,8 (na terenach wschodnich 76,6; na zachodnich przekraczał nawet 100 z uwagi, że pewna liczba dzieci w wieku szkolnym miała tam 8-letni obowiązek szkolny). W ostatnich latach wyżej wskazany odsetek nie podniósł się, chwilowo nawet nieco się obniżył z powodu wejścia do szkoły roczników znacznie liczniejszych, począwszy od r. 1927/8 bowiem przyrost dzieci w wieku szkolnym, który po wojnie aż do tej daty rok rocznie maleje, począł się wzmacniać, osiągając w szk. roku 1932/3 ilość maksymalną. Toteż gdy w r. szk. 1927/8 liczba dzieci w wieku szkolnym wynosiła 3,650.000, w r. szk. 1933/4 doszła ona do niemal 5 milionów (bez Śląska). Wzmógł się przyrost dzieci wymaga oczywiście wzmoczonego zwiększania liczby izb szkolnych oraz etatów nauczycielskich, zwiększenie zaś to zależne

¹⁾ Dz. Pr. P. P. Nr. 14, poz. 185.

jest zasadniczo od zwiększania budżetu szkolnego. Tymczasem ra-
dosne skądinąd zjawisko wzmożonego przyrostu liczby dzieci
przypadło na okres krytyczny pod względem finansowym. Władze
szkolne musiały się skutkiem tego uciec do znaczniejszego obcią-
żenia nauczyciela i izb szkolnych, aby nie dopuścić do załamania
się szkolnictwa. Dzięki ofiarnej i ideowej postawie nauczy-
cielstwa oraz zarządzeniom oszczędnościowym udało się niebez-
pieczeństwo to, jeśli niezupełnie zażegnać, to przynajmniej
zmniejszyć do możliwego minimum. W bieżącym roku szkolnym
pozostaje poza szkołą powszechną około 460.000 dzieci w wieku
szkolnym, czyli 10%, co nie wskazuje na bezwzględne pogorszenie
stanu rzeczy, a i względne pogorszenie nie jest tak znaczne. Jest
przytem podstawa do twierdzenia, iż dochodzimy już do punktu
zwrotnego na lepsze.

Z kwestją, o której mowa, wiąże się bezpośrednio — jak widzi-
my — sprawa budownictwa szkolnego. Tu trzeba podnieść, że
jakkolwiek działalność nasza w tej dziedzinie nie mogła nadążyć
w tak krótkim przeciągu czasu wszystkim potrzebom, to jednak
przysporzyła ona Polsce szereg pozycji, które niewątpliwie świad-
czą o niezwykłym wysiłku i postępie na tem polu. Dawny nędzny
budynek szkoły powszechnej stopniowo zanika, a kraj pokrywa
się szeregiem budynków szkolnych nowego, a własnego typu, od
skromnych do (niekiedy) wprost okazałych. O ile chodzi o szkoły
powszechne, obowiązek budowy szkół spoczywa przedewszyst-
kiem na samorządach; oczywiście najwięcej zdziałały na tem polu
samorządy miast największych, a więc najzasobniejszych, jak
Warszawa, Łódź etc., nie brak jednak i innych wysiłków. W za-
kresie innych rodzajów szkolnictwa obowiązek ten spoczywał na
Państwie, które pochlubić się może również szeregiem wybitnych
budowli (gimnazjum im. Batorego w Warszawie, tamże gimnazjum
im. Słowackiego, gimnazjum VIII we Lwowie i t. d.).

Kryzys ekonomiczny zmusił do szukania nowych źródeł finanso-
wych na budownictwo szkolne. W celu zaradzenia palącej po-
trzebie, jaką widzieliśmy zwłaszcza w zakresie szkolnictwa po-
wszechnego, czynnik oficjalnie dały inicjatywę do złożenia Towar-
zystwa Popierania Budowy Szkół Powszechnych, zapewniając
mu zarazem źródła dochodów, z których same korzystać nie mo-
gły. Tym sposobem sprawa znalazła w znacznej części swe roz-
wiązanie.

Kwestja ilościowej rozbudowy szkół, to nie tylko kwestja zakła-
dania odpowiedniej ich ilości, oraz wyposażenia ich w etaty nauczy-
cielskie i budynki; to także kwestja sieci szkolnej. Jest to niewąt-
pliwie jedno z najtrudniejszych zagadnień. Chodzi o to, aby za-
kładać szkoły tam, gdzie one są niezbędne i takiego typu, jaki jest
potrzebny w danych warunkach lokalnych. W zakresie szkół po-
wszechnych powstaje kwestja obwodu szkolnego, oraz typu orga-
nizacyjnego szkoły zależnie od różnych miejscowych warunków,

które badać należy. Podobnie w zakresie szkół zawodowych, a nawet szkół średnich ogólnokształcących. W zakresie szkół powszechnych ujawniła się tendencja do stopniowego przekształcania szkół niższego typu organizacyjnego na wyższy, a w związku z tem zagadnienie t. zw. „komasacji szkół”. Przeprowadzono pod tym względem szereg eksperymentów, które wraz z dalszemi badaniami stanowić będą podstawę do dalszych prac w przyszłości. W ostatnich czasach Ministerstwo przystąpiło w związku z wykonaniem ustawy ustrojowej do szczegółowego przepracowania zagadnienia szkół niżej zorganizowanych¹⁾.

— W powyższym przeglądzie poświęciliśmy główną uwagę szkolnictwu ogólnokształcącemu: powszechnemu i średniemu. Niepodobna było poruszyć, choćby pobieżnie, licznych zagadnień szkolnictwa zawodowego i wyższego. Wymagałyby one osobnego artykułu. Możemy tu tylko zaznaczyć, że dział szkolnictwa zawodowego, szczególnie upośledzony przez władze zaborcze, został nie tylko postawiony, ale i wcale poważnie rozbudowany. Ilościowo i jakościowo nie jest ono jeszcze w stanie zaspokoić wszystkich potrzeb, rozwój jego jednak należy oceniać względną miarą, t. j. w stosunku do niezbyt długiego okresu czasu i skromnych stosunkowo środków finansowych. Szkolnictwo wyższe natomiast pod względem ilościowym zostało rozbudowane może nawet ponad rzeczywistą potrzebę i stąd w ostatnich czasach tendencja do ograniczeń na tem polu, podyktowana głównie względami koniecznych oszczędności.

Bolesław Kielski

ANALIZA WSPÓŁCZESNYCH METOD NAUCZANIA

VI. METODY NAUCZANIA KOLEKTYWNEGO

Podczas, gdy w stosowaniu metod indywidualizujących w nauczaniu punktem wyjścia wszelkich zabiegów pedagogicznych jest dziecko, jako konkretna rozwijająca się osobowość, to metody nauczania kolektywnego podkreślają przede wszystkim zadania i funkcje grupy społecznej, jako harmonizowanej całości i one też stanowią podstawę działalności wychowawczej i dydaktycznej. Dobro jednostki, jej potrzeby i zainteresowania oraz jej możliwie wszechstronny rozwój ustępują tu poniekąd na plan dalszy, głównym zaś celem stają się

¹⁾ Por. Statut publicznych szkół powszechnych siedmioletnich (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P. Nr. 14 z r. 1933, poz. 194).

potrzeby i dobro grupy społecznej. Celowi temu jednostka podporządkować musi w sposób mniej lub więcej świadomy swe uzdolnienia i zainteresowania, a zarazem swą inicjatywę i pomyślność, swój możliwie największy trud w dążeniu do rozwiązania wspólnych zagadnień, do wykonywania wspólnych zadań wspólnymi siłami wszystkich członków danej grupy. Z takiego punktu widzenia ujmuje cel wychowania, program nauki i organizację pracy uczniów **metoda projektów**, tudzież t. zw. **metoda kompleksów**.

Metoda projektów, czyli zamierzeń, rozwinięta pod wpływem pedagogiki Dewey'a w szkołach amerykańskich (**the project method**), znana jest naogół na naszym gruncie zarówno z przekładu książki jednego z twórców metody Stevensona, z artykułów w czasopismach pedagogicznych, jak i ze sprawozdań, opartych na doświadczeniach poczynionych w naszych szkołach¹⁾. W szkole powszechnej w Turkowiczach na Wołyniu stosował swoistą metodę projektów nauczyciel M. Siudak, niezależnie od pomysłów zagranicznych i osiągnął interesujące wyniki swej pracy; metodę zamierzeń wypróbowało też grono nauczycielek w szkole ćwiczeń państwowego seminarjum nauczycielskiego im. Orzeszkowej w Warszawie. Wobec tego ograniczamy się tu tylko do uwypuklenia najbardziej istotnych założeń tej metody.

Sama nazwa tego systemu nauczania „metoda projektów” wskazuje, że praca w szkole opiera się w przeważnej swej części na realizowaniu zamierzeń, planów, przedsięwzięć, wynikłych z różnych sytuacji życiowych w danym środowisku. Według Stevensona „projekt to czynność, mająca swe źródło w zagadnieniu, a realizowana całkowicie i przeprowadzona na swem naturalnem podłożu”. Tak więc projekty, będące przedmiotem badania, rozważania i działania, związane są ściśle z życiem środowiska i ze zdarzeniami aktualnymi. W realizowaniu danego projektu chodzi nie tylko o poznanie wylaniających się zagadnień, o poznanie pewnych zjawisk w otoczeniu, ale także o ich czynne przeżywanie w naturalnych sytuacjach.

¹⁾ J. A. Stevenson. Metoda projektów w nauczaniu. Przeł. W. Piniówna. Warszawa, 1930. Jan Stanisławski. Nauczanie metodą projektów. (Chowanna, 1929). Z. Bastgenówna. Metoda projektów. (Ruch Pedagogiczny, 1929). J. R. Próby realizacji szkoły twórczej pracy w szkole powszechnej w Turkowiczach, powiatu dubieńskiego. (Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Wołyńskiego 1930). Dr. St. Tatarówna. Une réalisation d'école active à l'école primaire de Turkowicze. (Pour l'Ere Nouvelle Nr. 57, 1930). Z praktyki szkolnej. Zamierzenia dziecięce. Próby realizacji przeprowadzone w szkole ćwiczeń państw. Semin. nauczyc. żeńsk. im. Orzeszkowej w Warszawie. 1932.

Z określenia Stevensona wynikają istotne cechy metody projektów i różnice, jakie zachodzą między nauczaniem i uczeniem się tą metodą, a metodą tradycyjną. Tak więc dzieci zostają pobudzone do działania, do czynności, a nie poprzestają na mniej lub więcej biernym przyjmowaniu wiadomości. Metoda projektów kładzie nacisk na problematykę sytuacji, wymagającą raczej rozumowania, niż samego tylko zapamiętywania wiadomości z danego zakresu. Metoda ta wysuwa najpierw zagadnienia, a dopiero potem pobudza ucznia do formułowania zasad. Wreszcie podkreśla z naciskiem naturalność podłoża, na którym rozwijają się stopniowo określone czynności, zmierzające do osiągnięcia celu. Mówiąc o czynnościach, zaznaczyć trzeba, że projekt może obejmować zarówno czynności fizyczne, jak i umysłowe. Realizowanie projektu odbywać się może zarówno w izbie szkolnej, w pracowniach, bibliotekach, w ogrodzie szkolnym i na boisku, jak i poza szkołą w czasie wycieczek, zwiedzań i połączonych z nimi różnych prac i zadań. Projekty wysuwają zazwyczaj nauczyciele, czasami też uczniowie.

Podobne określenie podaje też prof. W. H. Killpatrick, według którego projekt jest działalnością celową, wykonywaną z zupełnem oddaniem się, w warunkach koniecznych ze stanowiska potrzeb społecznych¹⁾. Metoda projektów polega więc na realizowaniu zadań, przystosowanych do umysłowości uczniów w ich poszczególnych fazach rozwojowych, w warunkach rzeczywistych oraz w ich środowisku naturalnem. Projekt ma charakter dynamiczny, zawiera on bowiem pierwiastki rozwojowe i w miarę opracowywania dojrzewa, przybierając coraz wyraźniejszy kształt realny.

Pod względem treści rozróżnić można projekty natury fizycznej lub też umysłowej; atoli trudnoby tu było przeprowadzić jakąś wyraźniejszą granicę między obu rodzajami. Przypuśćmy, że wykonania się projekt zbadania mleka, które dzieci piją w domu z śniadaniem. Przynoszą do szkoły próbki mleka i pod kierunkiem nauczyciela przeprowadzają analizę. W razie stwierdzenia zbyt dużej części składników bez wartości odżywczej lub też odkrycia składników sztucznych szkodliwych w mleku, zawiadamiają swoich rodziców, skłaniając ich do zastosowania odpowiednich środków zapobiegawczych na przyszłość. Projekt wytypienia much w mieszkaniach uczniów i w najbliższym sąsiedztwie łączy się ściśle z przyswojeniem sobie potrzebnych wiadomości z przyrody, tudzież z przestrzeganiem zasad higieny w życiu codziennem. Pod względem stopnia złożoności projekt może być bardziej prosty, lub też bardziej skomplikowany — odpowiednio do wieku i rozwoju duchowego danej grupy uczniowskiej. Projektem mało skomplikowanym może być np. zakupno prowiantów na wyciecz-

¹⁾ Killpatrick. *Fondation of Method*. New York, 1926.

kę szkolną, obliczenie wydatków domowych w ciągu dnia, czy obliczenie węgla, zużytego w ciągu miesiąca, napisanie listu do znajomych lub krewnych po odbytej wycieczce, ostrzeżenie narzędzi używanych w pracowni i t. p. Projektem bardziej złożonym może być ozdobienie choinki w okresie Bożego Narodzenia, założenie ogródka szkolnego, zbudowanie dzwonka elektrycznego, przygotowanie sztuki teatralnej i t. d.

W szkole turkowieckiej opracowali uczniowie pod kierunkiem M. Siudaka m. in. następujące projekty złożone:

I. Uprawa owsa na dwu obok siebie położonych zagonach, z których jeden był lepiej, drugi gorzej użyźniony. Wysłanie stąd wniosków na przyszłość.

II. Badanie jakości ziarna pod zasiew żyta i pszenicy: a) używanego w okolicy i b) sprowadzonego z syndykatu rolniczego. Obliczenie stosunku zasiewu do plonu przy użyciu ziarna miejscowego i sprowadzonego.

III. Zorganizowanie przy pomocy dzieci szkolnych walki z owadami i roślinami pasożytniczymi, które niszczyły drzewa w okolicy. Wyniki walki, prowadzonej w ciągu kilku lat, utrwaliły dzieci na odpowiednich tabelach statystycznych.

IV. Opracowanie gazetki ściennej i „żywego dziennika“, na podstawie wycieczek w dalsze okolice, poczynionych tam obserwacji i zebranych wiadomości.

Wszystkie te projekty przeżywały nie tylko dzieci szkolne, wzbudziły one też niezwykle zainteresowanie wśród ich rodziców i ogółu mieszkańców wioski.

Wśród wymienionych projektów są takie, które wykonać może jednostka, np. napisanie listu do znajomych po odbytej wycieczce; są to projekty indywidualne. Albo też mamy projekty, które realizuje grupa uczniowska, np. urządzenie ogródka szkolnego; są to projekty społeczne. Nadto prof. W. H. Killpatrick rozróżnia projekty o charakterze produkcyjnym (producers project) i o charakterze konsumcyjnym (consumers project). Pierwsze dotyczą procesu wytwórczości, drugie zaś mają na celu użytkowanie wytworzonych dóbr materialnych, czy duchowych.

Już z podanych wyżej przykładów wynika, że w szkołach, w których nauka i praca opiera się na metodzie projektów, program nauki nie jest rozbity na poszczególne przedmioty, niema też tu specjalnego rozkładu godzin. Zamiast przedmiotów nauki i zajęć istnieją projekty. Konstrukcja programu nauki obejmuje pewne całości zjawisk życiowych na tle środowiska, pewne zadania, jakie wysuwają różne sytuacje w otoczeniu dzieci, podobnie, jak w metodzie Decroly'ego na program składają się ośrodki zainteresowań, a w metodzie Dewey'a zagadnienia. Poszczególne projekty obejmują zazwyczaj wiadomości i czynności z różnych dzie-

dzin nauki, jakkolwiek mogą być i projekty z zakresu tylko jednej dziedziny nauki, np. w zakresie matematyki.

Prof. E. Collings omawia w swej książce wyniki i organizację pracy w I-klasowej, koedukacyjnej szkole doświadczalnej, opartej na metodzie projektów. Program nauki tej szkoły zawiera projekty, podzielone na cztery kategorie: a) projekty z dziedziny gier i zabaw, b) z dziedziny wycieczek naukowych, c) z zakresu lektury, d) z zakresu robót ręcznych. Prof. M. Murry opracował około stu projektów; niektóre z nich podaje J. Stanisławski we wspomnianej już pracy „Nauczanie metodą projektów”, np. założenie i rozbudowa miasta Washington, użytkowanie progów, zwanych „Muscle Stoals”, na rzece Tennessee, nawodnienie Doliny Słonej Rzeki, urządzenie ogródka szkolnego i t. d.

Oczywista opracowanie każdego projektu wymaga dostatecznego opanowania wiadomości i sprawności w zakresie przedmiotów elementarnych. W tym celu mają i tu, podobnie, jak w technice winnetkowskiej, zastosowanie testy wiadomości, przy pomocy których wykryć można istniejące braki i usunąć je zapomocą odpowiednich ćwiczeń, nie przerywając atoli pracy około realizowania projektu. Jeśli np. w związku z obliczaniem wydatków domowych w ciągu tygodnia uczniowie stwierdzą braki w opanowaniu któregoś z pośród czterech działań arytmetycznych, np. brak dostatecznej wprawy w mnożeniu, muszą w tym zakresie przerobić pewną ilość ćwiczeń, zanim posuną się naprzód w wykonywaniu swego projektu.

Wiele ze wspomnianych przedtem projektów wymaga organizacji pracy zespołowej, kolektywnej, w której mniejsza, lub większa grupa uczniowska dąży do osiągnięcia wspólnymi siłami zamierzonego celu. Punktem wyjścia są projekty, związane z życiem uczniów w szkole i poza szkołą, z ich potrzebami i zainteresowaniami. Projekty w miarę dojrzewania uczniów stają się coraz bardziej skomplikowane, dotyczą pewnych wycinków życia społeczno-gospodarczego, z jego złożonymi zagadnieniami, które domagają się rozwiązania. Projekty rozwijają się stopniowo i obejmują swą treścią gminę (wieś, miasto), w której szkoła się znajduje, następnie stan (kraj), państwo i wreszcie zespół państw i narodów, tudzież całą ludzkość, jako zorganizowaną społeczność gospodarczo-kulturalną. Z projektem łączą się zazwyczaj obliczenia, sporządzenie kosztorysu, szkiców i planów, zwiedzenie odpowiednich instytucji i urzędzeń technicznych, zdrowotnych w okolicy, lektura odnośnych książek i czasopism, poznanie map i danych statystycznych, zasięganie opinii w sferach fachowych drogą korespondencji i t. p.

Metoda projektów zawiera, podobnie, jak inne koncepcje wychowawcze, zrodzone na gruncie amerykańskim, sporo zalet i wartości, które mogą się przyczynić do doskonalenia pracy w szkole,

zwłaszcza w kierunku jej strony praktycznej. W metodzie tej znajduje swój wyraz zasada Dewey'a, według której szkoła sama winna być życiem, a nie tylko instytucją, przygotowującą do życia. Projekty wypływają z życia dzieci, z ich potrzeb, z sytuacji rzeczywistych, co niewątpliwie przyczynia się do obudzenia intensywnych zainteresowań i wzmacnia wysiłek w zdobywaniu wiedzy i sprawności technicznych. W dążeniu do rozwiązywania zagadnień i realizowania zamierzeń rozwija się zdolność myślenia, ściśle zespolonego z celami dziecka. Uczniowie mają zarazem sposobność opanowania techniki danej czynności na gruncie praktyki życiowej. Zmierza ona do bezpośredniego i jaknajsiłniejszego zespolenia szkoły z życiem kulturalno-gospodarczym środowiska, z problemami wytwórczości i konsumpcji danego kraju. Metodę projektów cechuje jednak zbyt daleko posunięty utylitaryzm i zbyt jednostronna praktyczność. Widzimy więc, że metoda ta odpowiada w zupełności stosunkom społeczno-kulturalnym, tudzież zbiorowej psychice społeczeństwa amerykańskiego, wiąże się ściśle z jego poglądami na życie i jego filozofją pragmatyczną. Konsekwentne przeprowadzenie zasady pracy kolektywnej i zasady zespolenia szkoły z życiem kulturalno-gospodarczym środowiska znajdziemy w metodzie kompleksów, którą w ostatnich latach realizowała szkoła sowiecka.

Pierwotnie władze sowieckie reformowały swoje szkolnictwo w duchu zasad Dewey'a i Kerschensteinerja, wprowadzając t. zw. szkołę pracy¹⁾, następnie popierano tam usilnie w szkołach różnego stopnia organizacyjnego plan daltoński (Zob. H. Ogniew. Pamiętniki Kostji Rjabcewa). Obawiając się jednak zbytznego rozwoju pierwiastków indywidualnych w wychowaniu, reformatorzy sowieccy zerwali z planem daltońskim i opracowali metodę kompleksów, nadającą właściwy charakter sowieckiej szkole pracy produktynnej, związanej ściśle z ustrojem politycznym i gospodarczym państwa.

Podobnie, jak różne koncepcje wychowawcze, w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej mają swe źródło w pragmatyzmie James'a i w odmianie tej filozofji, w instrumentalizmie Dewey'a, tak i cel oraz zadania szkoły sowieckiej, programy nauki i metody nauczania wiążą się ściśle z założeniami doktryny komunistycznej, z historjozofją i ekonomją Marksa, Engelsa, Lenina i innych teoretyków socjalizmu i komunizmu. System edukacji sowieckiej opiera się zatem na założeniach materializmu

¹⁾ P. Błoński j. Die Arbeitsschule. Berlin, 1921.
S. Hessen u. N. Hans. Fünfzehn Jahre Sowjetschulwesen. Die Entwicklung des Sowjetschulwesens und die Wandlungen des kommunistischen Bildungspolitik seit der Oktoberrevolution bis zum Ende des Fünfjahresplanes (1917 — 1932). Langensalza, 1933.

dialektycznego oraz na materialistycznym pojmowaniu dziejów. Materializm dialektyczny Marksa zmierza do wykazania, że całe życie społeczne i kulturalne, jak stosunki ekonomiczne, ustroj polityczny państwa, nauka, sztuka, obyczaje, prawa, religja, filozofja, a nawet język — wszystko to jest wytworem, niejako „nadstrukturą” procesów produkcji dóbr materialnych. Tezę tę stara się marksizm udowodnić, badając działalność i twórczość społeczeństwa, różne fazy współżycia ludzi w związku z rozwojem techniki i gospodarki społecznej, w poszczególnych epokach dziejowych. Człowiek, jako część przyrody, podporządkowany jej prawom, bytuje w społeczeństwie, z którym związany jest koniecznościami żywiołowymi, takimi, jak zdobywanie środków żywności, obrona, utrzymanie gatunku. Człowiek może więc istnieć tylko w grupie społecznej, od której uzależnione jest jego postępowanie, jego czyny i działania. Najsilniejszą i jedyną więzią, która łączy gromadę ludzką przekształca w zorganizowaną społeczność jest praca społecznie użyteczna.

Z przedstawienia tego wynika, że system edukacji sowieckiej opiera się na dwóch aksjomatach, na dwóch podstawowych twierdzeniach: 1. Praca społecznie użyteczna wiąże człowieka z przyrodą i środowiskiem socjalnym, gdzie społeczność zaspakaja swoje potrzeby. 2. Praca społecznie użyteczna łączy jednostki w organiczną całość, w pewien system socjalny.

Praca użyteczna ma na celu produkcję, tak zorganizowaną, by zapewniała konsumpcję z uwzględnieniem potrzeb szerokiej warstw ludności. Tak pojęta praca ma w ujęciu komunistycznym niemal znaczenie mityczne, ma charakter metafizyczny tak, że obok humanitaryzmu stanowi ona treść „religji” sowieckiej. Także i wychowanie w ujęciu pedagogiki sowieckiej jest funkcją społeczną, organicznie związaną z pracą użyteczną, z procesem produkcji i konsumpcji.

Z tych założeń podstawowych wypływają cele wychowania, programy nauki i metody nauczania w szkołach sowieckich. W nawiązaniu do doświadczeń pedagogicznych w szkole angielskiej jednego z utopistów socjalizmu Roberta Owena, zaleca Karol Marks w dziele p. t. „Kapitał” politechniczny program nauki i zespoleń nauki z pracą produkcyjną dzieci. Tą drogą nastąpi podniesienie produkcji na wyższy poziom i tą drogą osiągnie się też „wszechstronny rozwój człowieka, jako członka społeczności”. Znakomite rezultaty, osiągnięte w szkołach fabrycznych w Anglii przez Roberta Owena i innych, wykazały — pisze Marks — poraż pierwszego zespoleń nauki i gimnastyki z pracą ręczną, a więc zespoleń nauki i gimnastyki z pracą umysłową i z gimnastyką. System fabryczny jest zawiązkiem wychowania przyszłości, kształcenia ludzi rozwinię-

tych harmonijnie". „System pracy, polegający na tem, że zajęcia ręczne i umysłowe kolejno po sobie następują i stanowią poniekąd wypoczynek po sobie, w konsekwencji odpowiada dziecku o wiele bardziej, aniżeli ciągłość zajęcia bądź to jednego, bądź też drugiego zosobna".

Rozwijając te myśli autora „Kapitału", jeden z wybitnych pedagogów sowieckich A. Pinkiewicz w ten sposób formułuje cel szkoły pracy produkcyjnej: „Wychowanie człowieka społecznie pożytecznego, zdrowego i przystosowanego do pracy, przenikniętego nawskroś zmysłem społecznym, świadomego swego miejsca w przyrodzie i społeczeństwie, umiejącego sobie radzić w różnych okolicznościach życia, nieustraszonego bojownika w służbie ideałów klasy robotniczej, roztropnego budowniczego miasta przyszłości, miasta-komuny"¹⁾.

Z tak ujętego celu edukacji wypływa konsekwentnie organizacja szkolnictwa, programy nauki i metody nauczania, a przede wszystkim duch szkoły, ideologia komunistyczna, przenikająca nawskroś nauczycieli i uczniów. Zgodnie z doktryną Marksa szkoła na wszystkich stopniach ma charakter politechniczny. Politechnizacja szkoły i wychowania polega po pierwsze na zatartciu różnicy między pracą fizyczną i umysłową, między nauką, a pracą wytwórczą, wzbogacającą dobro ogólne społeczności bezklasowej, powtórze na konsekwentnem kształceniu młodzieży w duchu komunistycznego poglądu na świat i przygotowania bojowników, zdolnych do utrwalenia i ugruntowania nowego ustroju sowieckiego.

Celem przeprowadzenia reformy wychowania w duchu politechnizacji połączono szkoły wszystkich stopni, poczynawszy od elementarnej aż do wyższej z instytucjami i warsztatami wytwórczości, w miastach z fabryką, po wsiach zaś z fermą kolektywną, państwową (sowchozem) lub gminną (kołchozem) lub też ze stacją maszyn i traktorów. Takie zespolenie szkoły z fabryką lub fermą ma na celu bezpośrednią styczność dziecka z rzeczywistością, która umożliwia mu przetwarzanie zdobytych wiadomości w różne dobra w zakresie produkcji. Uczeń, pracując na roli lub w fabryce, produkuje, a jego praca produkcyjna stanowi podstawę nauczania. W miarę rozwoju techniki następuje skrócenie czasu pracy w fabryce lub fermie i wówczas zaoszczędzoną energję i „wolny" czas poświęcić można kulturze naukowej i artystycznej. Atoli jednym z głównych zadań szkoły jest wzmożenie produkcji dóbr społecznych, w której uczestniczą miliony dzieci w wieku szkolnym, co przyczynia się równocześnie do podniesienia konsumpcji wśród ogółu społeczeństwa.

¹⁾ Eugène Dévand. Le pédagogie scolaire en Russie soviétique. Paris. 1932. Czasopismo: L'Internationale de l'Enseignement. Paris.

Szkoła według założeń wybitnych pedagogów sowieckich Łunaczarskiego, Pistraka, Pinkiewicza, Szulgina i innych, ma być nie tylko ośrodkiem produkcji, ale także głównym ogniskiem propagandy komunistycznej¹⁾. Cały system edukacji i metody nauczania pozostają w zupełności w służbie doktryny i zadaniem ich jest rozwinięcie uczuć i woli w duchu komunistycznym, tak, by jednostka utożsamiała się ostatecznie z kolektywnością, ze społecznością bezklasową. Szkoła nie obejmuje wszystkich klas społecznych, tylko służy jednej klasie robotniczej, w szkole tej uczą nauczyciele robotnicy. Od przedszkola aż do uniwersytetu uczeń oddycha atmosferą pracy i ideologią proletariacką. Szkoła ma na celu rozwinięcie instynktu społecznego, ma wychować członków kolektywu fabrycznego lub fermy. Ta dążność do utożsamienia jednostki z kolektywnością ma wyrobić w dziecku przekonanie, że nie należy ono ani do siebie, ani do swych rodziców, ale wyłącznie do społeczności. Uczeń winien utożsamiać swoje zainteresowania, swoje dążenia, swe aspiracje — słowem całą swą jaźń i osobowość ze zbiorowością, której oddaje swój intelekt, swe siły fizyczne i swą pracę. Tak się przedstawia wychowanie państwowe komunistyczne w szkolnictwie sowieckim.

Pogląd, że szkoła powinna być ośrodkiem produkcji, doprowadził w końcu do teorii „zamierania szkoły” w społeczeństwie komunistycznym, którą między innymi rozwija Szulgin, dyrektor Instytutu badań pedagogiki marksowsko-leninowskiej. Szkoła staje się w myśl tej doktryny organiczną częścią instytucji gospodarczych, następuje jej stopienie się z procesem wytwórczości i główną jej funkcją jest produkowanie kwalifikowanych sił robotniczych. Takie są ostateczne konsekwencje politelnizacji szkół pierwszego i drugiego stopnia, odpowiadających naszej powszechnej i średniej ogólnokształcącej.

Jak już wiadomo nauczanie w szkołach politechnicznych, oparte zostało na metodzie kompleksów, która ma swe źródło w metodzie projektów. Wskutek wprowadzenia metody kompleksów zerwano z podziałem nauki na przedmioty. Cała nauka grupuje się około danego projektu konkretnego, który uczniowie realizują na terenie fabryki lub też fermy. Na tej zasadzie opracowany został program szkół fabrycznych i szkół-ferm, szkół komunalnych w sowchozach i kołchozach. Głównym tematem nauki jest „kompleks”, obejmujący „plan gospodarczo-finansowy” danej fa-

¹⁾ Pistrak. Les problèmes fondamentaux de l'école du travail. Paris, 1928.

A. P. Pinkiewicz. Les bases d'une pédagogie marxiste. Le matérialisme dialectique et la pédagogie soviétique. (L. I n t. de l'En s. Nr. 9—10, r. 1929).

bryki lub fermy, i w związku z nim odbywa się nauka elementarna czytania, pisanie, rachunków. Program obejmuje trzy główne działy: A. Przyrodoznawstwo. B. Praca. C. Społeczeństwo, których podstawę stanowią nauki przyrodnicze, ekonomia i socjologia. Wszystkie te działy ujęte są, oczywiście, ze stanowiska ideologii komunistycznej. Przyroda winna być przedmiotem poznania w tym celu, by ją można było jaknajintensywniej zużytkować dla podniesienia produkcji i konsumpcji. Praca w fabryce lub w fermie wprowadza dziecko w bezpośrednią styczność z procesem produkcji i umożliwia mu zaznajomienie się z jej mechanizmem; ułatwia mu nabycie wprawy i rozwinięcie sił fizycznych. Wreszcie nauka o społeczeństwie (socjologia) wprowadza ucznia w zrozumienie głównych założeń doktryny Marksa i Lenina i uzbraja go do rozwinięcia propagandy komunistycznej.

Podajemy poniżej w formie przykładu tematy jednego z kompleksów, obejmującego trzy działy i opracowanego w szkole politechnicznej pierwszego stopnia, połączonej z fermą:

A. Przyroda.

Zapasy zimowe w roślinach.

Nasiona roślin rocznych i korzenie roślin dwuletnich.

Ochrona naturalna drzew w zimie.

Przygotowanie roślin uprawnych na zimę.

Gdzie chronią się owady?

Odlot ptaków.

Obserwacja i zapiski o zjawiskach przed nastaniem zimy.

B. Praca.

Gromadzenie zapasów zimowych. Owoce i jarzyny dla ludzi i zapasy dla zwierząt domowych.

Młyn — mąka — chleb.

Higijena — mycie owoców — woda.

Zbiórka i obliczenie produktów.

Poznanie miar i wag.

Sporządzenie odzieży, jej naprawa.

Higijena odzieży.

C. Społeczeństwo.

Co wieś daje miastu i nawzajem miasto wsi.

Wymiana produktów.

Instytucje spółdzielcze na wsi.

Warsztaty na wsi.

Wspólna praca rolnika, rzemieślnika i ucznia.

Zniesienie przedmiotowości w szkole politechnicznej pierwszego i drugiego stopnia i wyłączne oparcie nauki na metodzie kompleksów, jednostronnie i skrajnie pojętej i przeprowadzanej, wydało rezultaty negatywne i obniżyło zbyt wyraźnie rozwój umysłowy i poziom naukowy młodzieży sowieckiej, tak, że nawet w sferach wybitnych przedstawicieli komunizmu zapanował niepokój i ze sfer tych wyszła też ostra krytyka skrajnych teorii pedagogicznych Pinkiewicza, Szulgina i ich zwolenników. A nawet wyraźnie potępiono „politechnizację” wychowania. M. J. Kalinin, wykazując marny stan szkoły sowieckiej pod względem jakościowym, jej niski poziom naukowy, podkreśla takie fakty, jak: brak pomieszczenia dla dzieci, przeludnienie klas, niewystarczające wyposażenie techniczne budynków szkolnych, niedostateczna liczba nauczycieli. Atoli wszystkie te braki dadzą się, jego zda-

niem, usunąć w miarę rozwoju zasobów materialnych Unji Sowieckiej. Natomiast o wiele bardziej niepokojący — mówi Kalinin — jest fakt, że szkoła sowiecka nie spełnia swego zadania — jest fakt, że szkoła nie daje ona dzieciom dobrego wykształcenia elementarnego. Nawet uczniowie, kończący kurs szkoły 7-letniej wykazują zasadnicze braki w opanowaniu języka ojczystego, w gramatyce i w innych przedmiotach elementarnych. Dużo mówiono i pisano — wywodzi Kalinin — w ostatnich latach o „politechnizacji”, t. j. o wszechstronnym rozwoju ucznia, o ustanowieniu wzajemnej zależności między materiałem, przerabianym w szkole a zajęciami praktycznymi. Jest to cel, do którego dążyć należy, ale równocześnie nie wolno zapominać, że wszystkim to można będzie osiągnąć na podstawie dobrej znajomości języka ojczystego, od czego zależy umiejętność poprawnego wyrażania swych myśli, a poza tem na podstawie dobrej znajomości arytmetyki i elementów podstawowych innych gałęzi matematyki. Zaniedbanie tych przedmiotów u uczniów tamuje naukę innych gałęzi wiedzy, bardziej złożonych. Kalinin podkreśla też znaczenie rysunków wolnych i rysunku geometrycznego, również zaniedbywanych w szkole sowieckiej. Umiejętność rysowania, sporządzania wykresów ułatwia w dużej mierze poznanie narzędzi pracy i umożliwia rozwój techniki.

Dążąc do rozwiązania problemu „politechnizacji” szkoły, należy przede wszystkim czuwać nad tem, by praktyka nie wyrodziła się w przesadę, która polega na uczeniu się wszystkiego po trochu, ze wszystkich przedmiotów „coś nie coś”. W szkole elementarnej uczyć się winny dzieci najwyżej 5 — 6 przedmiotów, przy czem praca winna być tak zorganizowana, aby przedmioty podstawowe poznały jaknajdokładniej od samych początków, na co potrzeba i dużo czasu i spokoju, a więc trudnoby było równocześnie uczniów zajmować społeczną działalnością propagandową, czy też pracą w zakresie produkcji. Szkoła winna umożliwić uczniom przyswojenie sobie pewnego zasobu gruntownych wiadomości, a zarazem przyzwyczaić i uzdolnić ich do pracy niezależnej¹⁾.

Wobec tego stanu rzeczy nastąpił w ostatniej dobie powrót do nauki systematycznej w szkole I-go (pierwsze 4 lata), II-go (5 — 7 r. n.) i III-go (8 r. n.) stopnia organizacyjnego, do podziału na przedmioty, do wprowadzenia stałego rozkładu godzin, do gruntownego opracowywania podręczników, do bardzo ścisłych egzaminów i do skrupulatnego kontrolowania postępów uczniów w poszczególnych przedmiotach nauki²⁾. Zwolennicy „szkoły praw-

¹⁾ M. J. Kalinin. En lutte pour la bonne qualité du travail pédagogique. (L'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement, 1933.

²⁾ S. Hessen u. N. Hans. Fünfzehn Jahre Sowjetschulwesen. Kap. XVIII.

dziwej", poczynają odmiennie niż poprzedni teoretycy pedagogiki sowieckiej, Pinkiewicz, Szulgin i inni, interpretować „politechnizację” wychowania, przypominając pogląd Marksa na tę sprawę, według którego wychowanie obejmuje trzy czynności: a) kształcenie duchowe, t. j. rozwój intelektualny i wychowanie moralne w duchu komunistycznym; b) kształcenie politechniczne, które umożliwia poznanie ogólnych naukowych podstaw procesów produkcji i równoczesne rozwijanie umiejętności w posługiwaniu się prostymi narzędziami pracy, używanymi w różnych gałęziach przemysłu; c) edukacja fizyczna, t. j. ćwiczenia gimnastyczne i wojskowe¹). Na tych podstawach opiera się nowy program w szkole sowieckiej, który w zupełności zrywa z „metodą kompleksów” dotychczas stosowaną²).

Stosowanie skrajnej zasady kolektywności w nauczaniu, zrobienie ze szkoły narzędzia w wielkim procesie produkcji i gospodarki społecznej musiało pozbawić szkołę i wychowanie ich istotnych celów i zadań. Szkoła sowiecka, przed ostatnią reformą z r. 1952 hołdowała systemowi nauczania, który miał wyłącznie charakter użyteczności, przeczył istnieniu nauki „czystej i bezinteresownej”. Dziecko od lat najmłodszych wciśnięto w tryby olbrzymiego procesu produkcji, w tryby ustalonej koncepcji społeczno-politycznej. Taki system edukacji założono wbrew wszelkim rozumnym zasadom psychologii dziecka. Zapomniano o genialnym ujęciu „praw” dziecka w „Emilu” Rousseau’a, który apeluje do wychowawców całego świata: *P o z w ó l c i e d z i e c k u b y ć d z i e c k i e m !* — Szanujcie dziecięstwo! Przyroda chce, aby dzieci dziećmi były, zanim mężami się staną. „Jeżeli byśmy zmienili ów porządek, wyhodujemy jeno zawczesne owoce, które ani wieku właściwego nie osiągnęły, ani smaczności nie są, a rychło się psują; przysporzymy sobie młodych uczniów, a stare dzieci. Dziecięstwo ma właściwy sobie sposób patrzenia, myślenia, odczuwania; niema nic bardziej nierozsądnego, jakgdybyśmy chcieli zastąpić to naszym sposobem myślenia, odczuwania — słowem naszą jaźnią”. Tylko wtedy cel wychowania może być osiągnięty, jeśli umożliwimy dziecku przeżywanie każdej fazy rozwojowej, zgodnie z jego właściwościami psychicznymi. Zadaniem szkoły i rozumnej metody nauczania jest stworzenie takich warunków, któreby umożliwiały rozwój i doskonalenie duchowe i fizyczne ze stanowiska dobra dziecka, jako indywidualności i tylko tą drogą stanie się ono we właściwym czasie osobowością uspołecznioną.

H. Rowid

¹) L'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement. Nr. 4—6, 1955).

²) S. H e s s e n u. N. H a n s. Op. cit. str. 242, 243.

Aleksander Kawalkowski.

Z DZIEJÓW ODBUDOWY PAŃSTWA. Warszawa, 1953, Wojskowy Instytut Naukowo-Wydawniczy.

Książka A. Kawalkowskiego, stanowiąca cenny przyczynek do najnowszych dziejów Polski, dotyczy wypadków przeważnie z lat 1918 — 1921, zawierając jednocześnie, w związku z omawianiem epok, oraz pewne wywody historjograficzne.

Książka nie zawiera systematycznego wykładu dziejów odbudowy naszego Państwa — jest zbiorem szkiców i artykułów pisanych w ciągu ostatnich lat kilku, dotyczących spraw i momentów szczególnie doniosłych w dziejach odbudowy Państwa Polskiego, składających się przytem na pewną całość logiczną, spójną prądem żywych, drogich autorowi idei.

Książka ta nie powinna zostać nieznana nauczycielstwu naszemu, porusza bowiem w oparciu o gruntowną wiedzę, ważne zagadnienia z dziejów odbudowy Państwa Polskiego, bliskie nam a rzadko jednak znane szerszemu ogółowi, jeszcze rzadziej zaś należyce oceniane. Jest żywa, interesująca, przemawia językiem prostym, jasnym, miejscami wręcz pięknym.

Rzecz zaczyna się od rozdziału zatytułowanego „Próba syntezy”, gdzie znajdziemy — jak autor sam zaznacza — 5 artykuły powstałe z okazji wielkich rocznic. W artykule „Sto lat” rozważa się znaczenie powstania listopadowego dla dalszych dziejów narodu, jego wielkość niezaprzeczoną mimo, iż skończyło się ono militarną porażką, piękno moralne czynu podchorążych; szkicuje tu autor sylwetki wodzów powstania, przypomina nauki płynące z bohaterskich porywów i z tragicznie toczącej się walki.

W szkicu „Symbol Polski” przenosimy się w przełomowe jesienne dni r. 1918. W mglisty poranek listopadowy, stajemy oko w oko z symbolem zmartwychwstającej Polski, wielkim Polakiem, z „człowiekiem w szarym mundurze”, do którego w tych dniach garnęła się z wiarą i ufnością niemal cała Polska, stajemy się świadkami jego wielkiego moralnego triumfu.

Artykuł „Nowa era” uwydatnia historyczną rolę wojny polsko-rosyjskiej r. 1919/20, rolę nawskroś samodzielną Polski jaką J. Piłsudski przez swą genialną intuicję i żelazną wolę wyznaczył w tem zmaganiu się ze wschodem wysiłkom zbrojnym odradzającej Polski. „Piłsudski nie poprowadził Polski na drogę interwencji w sprawach wewnętrznych państwa rosyjskiego, pozostał głuchy na wezwania, idące z kwater białych”, przeniósł spór w inną sferę, w sferę spraw rdzennie polskich i dzięki temu stworzył jeszcze jedno źródło siły moralnej narodu w pamiętnym r. 1920.

Wspomnienie o „Rozejmie” z dn. 18 października 1920 r. wywołuje w autorze odległe reminiscencje historyczne zmagania się Polski z Rosją. Po 300 latach niepowodzeń i klęsk w walce Polska znowu triumfuje nad Rosją pod przewodnictwem człowieka, który rozumiał swą misję dziejową i stał na wyżynie duchowej, jakiej ta misja wymagała. W krótkich słowach potrąca autor o „Wienę Litwy”, współdziałającej haniebnie z najazdem rosyjskim w tragicznych dniach lata 1920 r.

W rozdziale „Dwie wojny” 1850/31 — 1918/20 autor szkicowo, lecz trafnie i z dużym znawstwem przedmiotu przeprowadza rzadko spotykane w literaturze historycznej, a niezmiernie pouczające i ciekawe paralele między epoką 1850/31 a 1918/20. Jest to jeden z najbardziej interesujących szkiców tej pięknej książki. Zanalizowano w nim i zestawiono warunki polityczno-gospodarcze, siły zbrojne przed stu laty i w r. 1918/19. Porównano koncepcje wojny, myśl operacyjną i wreszcie indywidualność wodzów obu przełomowych epok. Szkic daje stosunkowo obfity materiał do przemyśleń samodzielnych w oparciu o materiały i myśli, jakie tu znajdujemy, może też — nawiasem mówiąc — być bardzo przydatnym przy pogłębianiu wiedzy historycznej w epoce powstania

listopadowego w drodze samokształcenia przez szerszy ogół nauczycielstwa, jak również może być z powodzeniem potraktowany jako uzupełniająca lektura historyczna w klasach wyższych szkół średnich.

Mamy dalej szkic p. t. „Zamach ukraiński we Lwowie 1.XI.1918 roku”. Na treść szkicu dość obszernego (30 str.) składa się przedstawienie szczegółowe przygotowań ukraińskich i polskich, poprzedzający smutny dzień wybuchu walki „najboleśniej przez większość serc polskich odczutej”, opis samego zamachu ukraińskiego we Lwowie i wreszcie jego załamanie się na skutek zaciętego oporu polskiej ludności i miasta.

W szkicu „Polityczne tło i znaczenie zwycięstwa sierpniowego”, autor rozwija i uzasadnia pogląd, iż punktem wyjściowym utrwalenia stanowiska Polski na terenie międzynarodowym była zwycięska bitwa sierpniowa w r. 1920. Rozstrzyga tło tego przełomowego momentu. Tragicznie zarysowuje się niemal zupełne odosobnienie Polski w lecie r. 1920, i oto zwycięstwo sierpniowe dokonywa zupełnego przełomu w sytuacji, powtórnie jak gdyby wskrzesza Polskę. Autor zamyka swój krótki, ale piękny szkic słuszną konkluzją: „Polska może być dumna z tego, że nie zawdzięcza swego ocalenia obcym. Zwyciężyła samodzielnym wysiłkiem, na który złożyła się czynna energia obudzonych z bierności narodu, wypróbowane i nigdy nie zawodzące męstwo żołnierza polskiego i stojące na wysokości zadania kierownictwo wojenne z Naczelnym Wodzem, marszałkiem Józefem Piłsudskim na czele”.

Po sierpniu szybko następuje pamiętny październik 1920 r. miesiąc wyzwolenia Wilna z pod okupacji litewskiej; okres stanowczego „buntu” Żeligowskiego — to temat dalszego szkicu.

Bardziej specjalny, wojskowy charakter ma artykuł p. t. „Generał Żeligowski o kampanii 1920 r.”, dotyczący niektórych momentów strategicznych i taktycznych tej kampanii w związku z książką gen. Żeligowskiego p. t. „Wojna w r. 1920”.

W szkicu „Sprawa granicy wschodniej w wojnie 1918 — 21” autor roztrząsa momenty polityczne i dyplomatyczne w procesie kształtowania się naszej granicy wschodniej, akcentuje wpływ w tej dziedzinie woli i myśli Naczelnego Wodza, dążącego do stwarzania doniosłych i ważkich faktów dokonanych.

Dwa artykuły p. t. „Epopcja Górnej Śląska” i „Dwa dokumenty”, zajmujące 41 stron, poświęcone są dziejom walki o wyzwolenie Śląska, głównie dziejom trzech powstań śląskich. autor zatrzymuje się bliżej nad rolą w nich Korfanta, dochodzi do wniosków i sądów ujemnych, starając się szczegółowo je uzasadnić.

Jeszcze raz w rozdziale X powraca do oceny roli J. Piłsudskiego w wojnie 1920 r. w związku z opiniami francuskiego gen. Faury, wypowiedzianymi w jednym z artykułów paryskiego czasopisma „La Pologne”. Wreszcie, w ostatnim rozdziale XI, roztrząsa krytycznie tezy historjograficzne R. Dmowskiego, dotyczące dziejów Rosji i jej roli w Europie.

Krótką wzmianką o treści omawianej książki nie stanowi, rzecz prosta jej zreferowania, sygnalizuje tylko ukazanie się tej interesującej, potrzebnej, pożytecznej książki, która powinna — sędzę — znaleźć się w każdej bibliotece ogniska nauczycielskiego i w każdej bibliotece szkolnej. Oparta o gruntowną wiedzę może stać się ona przewodnikiem w gąszczy zjawisk ostatniego rozdziału naszej historii (wkraczającego już w „Naukę o Polsce współczesnej”), tak mało znanego, a tak gruntownie nieraz wypaczanego przez prąd demagogiczny. Książka tchnie nie tylko wiarą w Polskę lecz i miłością dla Jej Wodza, entuzjazmem dla Jego czynów — uczucia te podnosząc urok książki, nadają jej zarazem znamie pewnego subiektywizmu, pewnego (tu i owdzie) zacięcia publicystycznego. Za tem wszystkim wyczuwa się stale badacza naukowego, dbałego o gruntowne naukowe uzasadnienie wypowiedzianych poglądów i postawionych tez. Zalety stylu i języka, sposób ujęcia sprawiają, że śledzimy myśl autora z żywym, wzrastającym zainteresowaniem i z żalem rozstajemy się z książką po przeczytaniu jej.

F. Zawadzki

H. Orsza-Radlińska.

PROGRAM I METODA BADANIA DZIEJÓW PRACY OŚWIATOWEJ. I. Kongresówka w drugiej połowie XIX wieku. Warszawa 1933, str. 27, odbitka z wydawnictwa „Zagadnienia pracy kulturalnej”.

J. Mackiewicz-Wojciechowska:

UNIwersYTET „LATAJĄCY”. Kartka z dziejów tajnej pracy oświatowej. Warszawa 1933, str. 27, odbitka z wydawnictwa „Zagadnienia pracy kulturalnej”.

Obie prace dotyczą tego samego okresu dziejowego, który stanowi przedmiot wspomnień, drukowanych w „Niepodległości”. Są wynikiem celowo i systematycznie podjętych badań nad historią pracy oświatowej w seminarjum oświaty pozaszkolnej na Studiach Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej, prowadzonych pod kierunkiem prof. Heleny Radlińskiej. Rozprawa pierwsza zawiera uwagi programowe i metodyczne kierowniczkich badań, druga zaś jest jedną z prac, wykonanych w seminarjum.

Prof. Radlińska, która jeszcze w roku 1913 zainicjowała poważne studia naukowe nad przeszłością pracy oświatowej monografią p. t. „Początki pracy oświatowej w Polsce” (w książce zbiorowej „Praca oświatowa”), była specjalnie jakby predystynowana do nakreślenia szkieletu programu badań w tym zakresie. Będąc w jednej osobie i wybitną działaczką na tem polu (dość wymienić liczne prace w Kongresówce, działalność w galicyjskiem Towarzystwie Uniwersytetu Ludowego im. Mickiewicza) i mając za sobą liczne prace badawcze z tej dziedziny, posiada autorka wyjątkową możność istotnego zaznajomienia się z robotą oświatową, która ze względu na swą konspiracyjność, byłaby niedostępną dla innych badaczy. Postawienie całego szeregu zagadnień, wskazanie metody i źródeł badań, czynią z tej rozprawy wzorowy wstęp metodyczny dla studiów nad przeszłością pracy oświatowej. Słusznie zwraca autorka uwagę na potrzebę badań nad ustawami politycznymi z zakresu oświaty i kultury, nad stopniem ich realizacji, oraz na historję tajnych organizacji, ich skład socjalny, na załamywanie się ideologii pozytywizmu i nawrót tendencji romantycznych. Specjalnie też podkreśla konieczność zbierania i opracowywania materiałów do dziejów oświaty pozaszkolnej na terenie wsi. Wskazówki co do sposobu korzystania z materiałów rosyjskich i polskich — pierwszorzędné źródło informacji zwłaszcza dla historyka dzisiejszego pokolenia — i dołączony spis konkretnych tematów prac, podjętych przez grono uczniów autorki — dowodzi jasno, że badania nad przeszłością pracy oświatowej polskiej, wkraczają na tory poważnego, naukowego opracowania. Z zaciekawieniem oczekujemy na zapowiedziane przez autorkę dalsze rozważania, poświęcone Galicji.

Szkic p. J. Mackiewicz-Wojciechowskiej, to właśnie przykład jednej z takich prac, wykonanych pod kierunkiem prof. H. Radlińskiej. Na podstawie wspomnień i relacji ustnych osób żyjących oraz fascykułu akt żandarmskich w Archiwum Akt Dawnych w Warszawie, daje autorka interesujący obraz warszawskiego „Uniwersytetu Latającego” na przełomie XIX i XX-go wieku. Wyrósł on z pracy tajnych kolek samokształceniowych wśród młodzieży, czynił zaś zadość coraz bardziej rosnącej potrzebie wyższego wykształcenia wśród kobiet. Narzucenie jednolitej organizacji, wypracowanie programu wykładów, ściąganie wybitnych sił profesorskich, przez co „Uniwersytet Latający” stawał rzeczywiście na poziomie uniwersyteckim — wszystko to było zasługą Jadwigi Szczawińskiej-Dawidowej. Jej osoba i wpływ na losy instytucji rysują się tu bardziej plastycznie, niż we wspomnieniach Klementyny Nagórskiej w „Niepodległości”. Największe jednak zaciekawienie budzą przytoczone programy i nazwiska profesorów. Adam Mahrburg, Piotr Chmielowski, Władysław Smoleński, J. W. Dawid, L. Krzywicki — już te nazwiska wykładowców są miarą poziomu i znaczenia „Uniwersytetu Latającego”. Mając częstokroć po kilkaset słuchaczy, „Uniwersytet” przetrwał aż do roku 1905/6, t. j. do chwili zalegalizowania Towarzystwa Kursów Naukowych, przeobrażonych w 1919 r. w Wolną Wszechnicę Polską. Rozprawa

p. Mackiewicz-Wojciechowskiej dokumentnie stwierdza i uzasadnia dawniej wypowiedziane twierdzenie J. Grabca (Dąbrowskiego), że „Uniwersytet Łatający stał się pramacierzą wszechnic b. zaboru rosyjskiego w Odrodzonej Rzeczypospolitej”.

Omawiana „ozprawa spełnia dwojaką rolę: jest i ciekawą „kartą z dziejów tajnej pracy „światowej“ i interesującym przyczynkiem dla historii wyższego wykształcenia kobiet w Polsce.

Jan Hulewicz

„The New Era“, rocznik 1933.

NOWY MIĘDZYNARODOWY KLUB.

Celem zbliżenia przyjacielskiego młodzieży różnych narodów został utworzony Weltklub (klub światowy) albo Związek Światowy (Welt-Union). Jego centralą jest Magdeburg 55 i 36 Luneburgerstrasse. Związek wzywa przede wszystkim uniwersytety, nauczycieli języków i studentów do współpracy i wzajemnych odwiedzin. Związek liczy obecnie 800 członków z 34 różnych krajów. Kto jest zainteresowany, może pisać do założyciela, pod adresem: Herr Johannes Classen, Magdeburg.

WYCHOWANIE RODZICÓW W AFRYCE POŁUDNIOWEJ.

W Afryce Południowej kobiety nie mają jeszcze wielkiego wpływu na sprawy polityczne — główne ich zainteresowania skupiają się jeszcze około dzieci. Ostatnio organizacja kobiet zajęła się głównie troską o dobre wychowanie dzieci. Zaczęto krytykować dotychczasowy typ wychowania, a myśli i dyskusje potoczyły się w kierunku krytyki tradycyjnego wychowania... Zaczęły one szukać innego sposobu wypełniania powinności wobec własnych dzieci i doszły do przekonania, że muszą obserwować starannie swoje dzieci i że przedmiot ten wymaga należytego przygotowania. Wobec tego muszą się zająć reformą wychowania już w przedszkolach, potem muszą zająć się kwestią zdrowia dzieci, ich rozrywek, charakteru i przyszłej kariery.

ZAŁOŻENIE ZWIĄZKU RODZICÓW W PRETORJI.

D-r Marja te Water po powrocie do Afryki Południowej założyła przy uniwersytecie w Pretorji klinię. Zorganizowała ona i kursy dla rodziców, aby postawić należycie zagadnienia: stosunek rodziców do szkoły — stosunek dziecka do szkoły — dzieci do dzieci — rozrywki i zabawy. Kursy wzbudziły entuzjazm u rodziców. Był on tak wielki, że kiedy p. Beatrice Eusor z Ligi Nowego Wychowania była w r. 1930 w tem mieście, dała serię wykładów, które kwestję tę jeszcze ugruntowały i podniosły.

Związek Rodziców rośnie i już jest organizacją skonsolidowaną, skierowującą uwagę na dziecko w domu, w szkole i w społeczeństwie. Chodzi o zapewnienie dziecku praw, otoczenie go większą opieką i to nie tylko dziecko samo — trzeba otoczyć opieką i kobiety. Trzeba również zbliżyć szkołę do domu, trzeba zacząć inteligentną współpracę rodziców i nauczycieli — i w ogóle ożywić współpracę wszystkich wychowawców.

Program nauki rodziców, przygotowany przez nich w czasie 1931 — 1935 r. wskazywał na różność problemów, ale ponieważ uznano, że każdy członek nie może studjować każdego zagadnienia, wobec tego podzielono się na grupy. W końcu roku odbywają się zebrania specjalne całego związku, na których różne sekcje podnoszą różne sprawy i dyskutują nad niemi. W okresie 1931 — 1935 roku związek podzielił zagadnienia między główne sekcje następująco:

W 1931 — a) kino, b) rozrywki, c) wychowanie rodziców.

W 1932 — a) rozrywki, b) współpraca szkoły z domem, c) zdrowie, d) ochronki.

W 1933 — a) rozrywki, b) wychowanie fizyczne, c) odżywianie, d) szkoła i dom.

Sekcja, która zajęła się znaczeniem kina podniosła wagę dobrych filmów. To zagadnienie uznał związek za tak doniosłe, że zajęło ono ważne miejsce na zjeździe Międzynarodowej Federacji Szkoły i Domu w lipcu 1931 r.

Sekcja rozrywkowa zajęła się sprawą zabaw i gier w parkach i miejscach za-

baw i postawiła pytanie, czy wszystkie szkoły wyzyskały miejsca rozrywkowe? Czy dostateczna jest liczba parków i miejsc rozrywkowych? Czy te miejsca są w zdrowych czy niezdrowych terenach? Czy władze miejskie interesują się tą sprawą?

interesują się tą sprawą? Sekcja Szkoły i Domu zwróciła w r. 1932 uwagę na problem ścisłej współpracy między szkołą a domem. Ogólnie rzecz można, że często niema należytego porozumienia między temi czynnikami, często rozumiejają się one źle i krytykują wzajemnie. W roku bieżącym rozważano, jak ta sprawa przedstawia się w różnych krajach. Widoczna jest tendencja, aby do tego zagadnienia wychować nauczycieli szkół niższych i średnich — dlaczego nie

możnaby było zrobić tego w Afryce Południowej: „Poznaj miasto rodzinne”. Podniesiono Sekcja Zdrowia wzięła sobie motto: „Poznaj miasto rodzinne”. Podniesiono sprawę: Co zrobili i co powinny zrobić kliniki dziecięce? Sprawa chorób zakaźnych związek może pracować dla zdrowia społecznego? Sprawa chorób zakaźnych w mieście. Czy choroby weneryczne są kontrolowane (a szczególnie u niewiast, pracujących w szpitalach)? Czy jest należyty nadzór nad mlekiem, dostarczaniem do miast?

Sekcja przedszkoli: Każdy członek sekcji przychodzi do szkoły raz na dwa tygodnie i obserwuje dzieci i metodę nauczyciela. Sprawa ta jest na zebra-
niach dyskutowana — a rodzice osiągają tu duże korzyści.

Tego roku związek przyłączył się do Ligi Nowego Wychowania — wzrasta w siłę — podnosi różne zagadnienia, omawiane ostatnio na światowej konferencji wychowawczej, która odbyła się w lipcu 1953 r. w Afryce Południowej.

„The Schoolmaster and Froman Tedchers Chronicle“, rocznik 1933.

*.....NOWE WYCHOWANIE W NIEMCZECH.

Profesor wyższej szkoły technicznej w Brunswicku, Ewald Banse, powiada, że idea wojny musi być popularyzowana już od dzieciństwa. Oko rozwijającego się Niemca musi się wyćwiczyć w tem, by na wszystko patrzeć z punktu wojny. I tak np. jezioro, to nie tylko zbiór wód, ale także geograficzny element przyszłości, który będzie miał znaczenie przy ruchach wojska; ptaki w powietrzu, zwierzęta w polach, rośliny — wszystko to ma znaczenie militarne.

Książka, mówi profesor, jest środkiem nastawienia do ruchu wojennego dla wszystkich obywateli, a przede wszystkim dla nauczycieli. Zagadnienie wojny w szkołach ma być nie tylko jako instrukcja przeprowadzone, ale i w formie praktycznych ćwiczeń. W młodszych klasach zagadnienie wojny ma być ujęte w formie pouczeń przy geografii, historii. Dla uczniów starszych od 12 lat w całym proponuje profesor Banse 2 godziny tygodniowo instrukcji, a dwie godziny ćwiczeń praktycznych. Jest to droga, która rozwinię w młodzieży uczucia heroizmu i odwagi żołnierza, prowadzące do służby ojczyźnie. O celu wojny profesor Banse tak mówi: każdy musi zrozumieć, że wojna, to nie jest coś nadzwyczajnego — to nie jest grzech przeciw ludzkości. Udoskonalenie jej, to najwyższa moralna powinność i prawo Państwa. Jedynie ten obywatel może znaleźć obronę i korzyści w Państwie, który jest gotów mienie i krew jej oddać. Metody i cel w nauczaniu mają budzić niezachwianą wiarę w wysokie, etyczne wartości głębokiego znaczenia wojny i poświęcenia dla Państwa.

„Jedynie ten naród może przetrwać wojnę, którego każdy obywatel ma w duszy najgłębsze przekonanie, że jego życie należy do Państwa i tylko do Państwa, które stoi na straży narodu, języka ojczystego i kultury. I dlatego nie chcemy malować wojny w różnych kolorach, nie pragniemy jej, ale jesteśmy przekonani, że ona przysięść musi i że tylko przez wojnę prowadzi się droga do wolności. O tem musi wiedzieć każdy mężczyzna, każda kobieta i każde dziecko”. (Tak wygląda idea pacyfizmu w umysłach niektórych Niemców — Dop. Red.).

S. Mazgajówna

CZYTANIE DZIENNIKÓW W SZKOŁACH POWSZECHNYCH.

Wartość czytania dzienników w szkole przez uczniów jest zagadnieniem dotychczas nierozwiązaniem. Rozstrzygnięcie utrudnia przedewszystkiem niemożliwość porozumienia się, która, z wychodzących w danym kraju gazet ma być czytana. Najczęściej używa się w szkole dziennika, jako źródła wiadomości z różnych dziedzin wiedzy, do czego jednak wystarcza odpowiedni wycinek z dziennika. W ostatnich czasach wysunięto twierdzenie, że czytanie dzienników winna poprzedzać nauka o dziennikach. Tej treści artykuł pomieścił D-r H. A. Münster w *Pädagogische Werte* p. t. „Przygotowanie do korzystania z dzienników w szkołach powszechnych i kształcących”. Zdaniem jego wartościowa dla nauki jest nie treść dziennika, tylko wiadomości, w jaki sposób należy się orjentować i korzystać z pracy codziennej.

Niemiecki instytut dla badania pracy ustalił, przy pomocy ankiet, że prawie cała młodzież niemiecka między 12 a 15 rokiem życia czyta dzienniki. Na 1678 odpowiedzi, otrzymanych od uczniów powszechnych szkół w Berlinie tylko 25-ciu oświadczyło, że dzienników nie czytuje, zaś na 400 odpowiedzi uczniów powszechnych szkół wiejskich — tylko 14-stu. Chłopcy interesują się przedewszystkiem wiadomościami sportowymi, następnie kroniką nieszczęśliwych wypadków, wreszcie doniesieniami o przestępstwach. Dziewczęta natomiast najbardziej są zainteresowane nieszczęśliwymi wypadkami, poczem następuje sport, dodatki dla młodzieży, przestępstwa i romanse. Analogiczne zainteresowania przejawiają się wśród dziewcząt z powszechnych szkół wiejskich. Specjalnego zainteresowania dla zagadnień politycznych czy gospodarczych u młodzieży nie stwierdzono. Na tym więc stopniu można dzieciom udzielić wyjaśnień, dotyczących prawdomówności pracy i określić jej charakter sensacyjny.

Bardzo wskazane jest porównanie opisu danego wypadku, pomieszczone w dwu różnych dziennikach. W ten sposób uczniowie zostają wprowadzeni w porównawczą, krytyczną ocenę wiadomości podawanych prasowych. O ile atoli nauczyciel chce w czasie lekcji posługiwać się dziennikami, winien posiadać choćby zasadnicze wiadomości, dotyczące szkoły pracy i tylko w tym wypadku praca jego wydać może pozytywne owoce. (*Schulreform XII Jahr-gang 1933, Heft 6/7*).

III MIĘDZYNARODOWY KONGRES LINGWISTYCZNY W RZYMIE.

Po kongresach w Amsterdamie i Genewie (1931) konferencja rzymska przyniosła bogaty plon lingwistyczny; obrady ułatwiła świetna organizacja techniczna kongresu. Honorowym prezesem Komitetu był premier Mussolini, a wiceprezesem — minister oświaty Francesco Ercole. Obrady odbywały się w uniwersytecie (Palazzo della Sapienza); referaty wygłaszano w języku włoskim, francuskim, angielskim i niemieckim, na plenum i w trzech sekcjach: I-sza obejmowała problemy lingwistyki, II-ga: języki arjo-europejskie, III-cia: języki nie arjo-europejskie.

Inauguracja kongresu odbyła się w sali Cezara na Kapitolu w obecności ministra oświaty, tam też wygłoszono przemówienia powitalne a prof. Paweł Emil Pavolini z Florencji odczytał swój referat.

Po złożeniu sprawozdania z działalności przez sekretarza generalnego prof. Schrijnera, wygłosił na plenum prof. ks. Van Ginneken (Holandia), referat „O wpływach wzajemnych języków”, w którym dobitnie podkreślił znaczenie wpływów biologicznych i dziedzicznych podstaw artykulacji, obok wpływów psychologicznych i społecznych. Oprócz tego na plenum wygłoszono następujące referaty: H. Lindroth (Szwecja) o „psychologii mowy i interpunkcji”; P. Fouché (Francja) o „symbolizmie fonetycznym”; W. Porzig (Szwajcaria) o „pochodzeniu elementów morfologicznych w językach arjo-europejskich”; H. Pedersen (Szwecja) o „problemie pokrewieństwa pomiędzy głównymi gru-

pami lingwistycznymi"; Bartoli (Włochy) o „analogii w metodzie historii lingwistycznej” i t. d.

W sekcji pierwszej wygłoszono 23 referaty, w drugiej 25 referatów, w trzeciej 18 referatów, razem z plenarnymi 75 referatów. Ze względu na brak miejsc nie możemy podać analizy wszystkich prac przedstawionych, tembardziej, że nie pozostają one w bezpośrednim związku z pracą w szkole. Podkreślić tylko musimy, że przedstawiciele nauki polskiej odegrali w tym kongresie wybitną rolę, ze względu na ilość i jakość przedstawionych komunikatów. W sekcji pierwszej wygłosili referaty: prof. Doroszewski (Warszawa) o „lingwistyce ogólnej i nauce o dialekcie”. W drugiej sekcji prof. Małecki (Kraków) o „bałkańskiej jedności lingwistycznej”; prof. Willman-Grabowska (Kraków) o „wartości i funkcji przymiotnika w językach indo-europejskich”; prof. Kuryłowicz (Lwów) o „niezależności intonacji greckich i bałtyckich”; prof. Rudnicki (Poznań) o „ustaleniu się języków przed-słowiańskich w dorzeczu Wisły i Odry w czasach pre-historycznych”; prof. Lehr-Splawiński (Kraków) o „pochodzeniu intonacji w językach słowiańskich”. W trzeciej sekcji: prof. Safarewicz (Wilno) o „samogłoskach nosowych w łacinie”.

Referaty przyjęto z nadzwyczajnem uznaniem; zagraniczni uczeni podkreślili w dyskusji wysoką wartość twórczą prac polskich profesorów. W Komitecie międzynarodowym poważną rolę odgrywa prof. Doroszewski, zaś prof. Kuryłowicz przewodniczył na sekcji drugiej. Życzeniem naszym byłoby, ażeby polska nauka na wszystkich kongresach międzynarodowych cieszyła się takim uznaniem i uszanowaniem. Dodać jeszcze musimy, że atmosfera obrad przeniknięta była duchem nauki wolnej, obiektywnej, opartej na metodach badawczych; była to atmosfera naprawdę uniwersytecka, czego nie spotyka się często.

Oprócz wyżej wymienionych, zgłosili swój udział w kongresie prof. Milewski (Kraków), prof. Słoński (Warszawa), prof. Smal-Stocki (Warszawa), Zarząd Główny Z. N. P. na zaproszenie Komitetu Organizacyjnego delegował kol. D-ra Albina Jakiela, współpracownika Międzynarodowego Biura Wychowania i Instytutu Nauk Słowiańskich w Genewie, byłego ucznia prof. Bally'ego i prof. Sechehay'a, głównych twórców genewskiej szkoły lingwistycznej obok prof. Ferdynanda de Saussure.

✱→ XI KONGRES SOCJOLOGICZNY W GENEWIE.

Każdy dziś zdaje sobie sprawę z ważności socjologii i psychologii, nauk podstawowych w tworzeniu się wiedzy pedagogicznej; dlatego też nauczycielstwo bacznie śledzi rozwój tych nauk i zapoznaje się z dorobkiem przedstawionym na kongresach. XI Kongres socjologiczny budził specjalne zainteresowanie ze względu na temat; miano omawiać problemy determinizmu i przewidywania socjologicznego.

Przewodniczący prof. Richard (Bordeaux) otwierając Kongres, podkreślił potrzebę kooperacji międzynarodowej w badaniach nad rozwojem społecznym. Socjologia na misję rozproszenia błędów zrodzonych z tradycji lub namiętności politycznych; przez swe obliczenia przewidywać ma umożliwić czynnikom kompetentnym unikanie błędów i fatalnych konsekwencji, oraz wskazać drogi właściwego postępowania. Przewidywania socjologiczne opierają się na determinizmie socjologicznym; przez obiektywną obserwację zjawisk społecznych, przez analizę zachowania się zbiorowości, wysnuwanie stałych a koniecznych praw między zjawiskami, praw najbardziej ogólnych, przez korelację wedle rachunku prawdopodobieństwa, można przewidzieć przyszłe formy struktury społecznej. Prof. Maunier (Paryż) widzi w każdym fakcie socjalnym zjawisko zbiorowe, które musi być stwierdzone przez pomiary możliwie precyzyjne; dane z obserwacji wynikające musi się określić w cyfrach a współczynnik korelacji pozwoli jedynie z rachunkiem prawdopodobieństwa ustanowić przewidywania precyzyjne. Również prof. Bouglé (Paryż) jest zdania, że opierając się na eksperymencie i statystyce, można dokładnie określić dane, dotyczące przewidywań. Prof. Durpat (Genewa) zazna-

cza, że z rozwojem nauk pozytywnych, przewidywania socjologiczne będą miały coraz większe szanse; nie można jednak ograniczyć się tylko do statystyki opartej na prawie wielkiej ilości; jedynie zgłębiona morfologia społeczna jest warunkiem płodnym statystyki wartościowej. Prof. Ellewood (Stany Zjednoczone) żąda, ażeby w badaniu i obliczaniu przewidywań, opierać się nie tylko na danych historycznych, ale szczególnie na głębokiej analizie i interpretacji psychologicznej zjawisk społecznych. Prof. Namais (Rzym) obawia się, że coraz częściej zachodzące anormalności w biegu zdarzeń, mogą zakłócić przewidywania. Prof. von Wiese (Niemcy) pragnie, ażeby przewidywania socjologiczne łączono w części z socjologią ogólną, w części z socjologią stosowaną i ekonomią społeczną. Prof. Kozłowski (Poznań) przeciwstawia się mechanizmowi socjologicznemu, wykazując potrzebę liczenia się z możliwościami, których przewidywania nie mogą ogarnąć.

Przewidywania w dziedzinie politycznej. Wedle przewidywań socjologów w najbliższej przyszłości etatyzm ma wszelkie szanse do rozwinięcia się, przy wzmożonej władzy wykonawczej. Okres ten stosunkowo niedługo skończy się przemianą struktury społecznej w kierunku przekazania wszystkich agend organizacjom zawodowym; te ostatnie wyłonia ze siebie czynniki zarówno wykonawcze jak i ustawodawcze. Prof. Lasbax (Francja) dochodzi do wniosków, że etatyzm we Francji dojdzie nawet do nowego imperjalizmu konstytucyjnego. Prof. Kochanowski analizował przewidywania przewrotu rosyjskiego; prof. Andresy (Zagrzeb) mówił o przyszłej federacji narodów, prof. Chalupny (Praga) o ustaleniu się struktur społecznych, osłabieniu konkurencji na rzecz kooperacji i t. d.

Przewidywania ekonomiczne. Prof. Manduit wskazywał na nieudolność nauk ekonomicznych nieopierających się na danych socjologicznych. Wszyscy socjologowie zgodnie odnieśli się bardzo krytycznie do obecnych poczyną w dziedzinie ekonomii politycznej i finansów publicznych, szczególnie przeciw ekonomii etatystycznej, ekonomii kierowanej, organizowanej i t. d. Starą ekonomię polityczną, liberalistyczną i ortodoksyjną wyzuło z wszelkich praw za jej nieudolność. Charakterystyczne, że wszyscy uczeni socjologowie, nie tylko z Europy, ale z całego świata byli w tej sprawie jednego zdania. **X** Po pewnych dolegliwościach etatystycznych i kapitalistycznych nastąpi zupełna socjalizacja ekonomii, która unormuje racjonalnie produkcję, konsumpcję, podział zysków, bogactw, kwestję bezrobocia, ilości godzin pracy i t. d. W sprawie tej decydujący głos weźmie całe społeczeństwo zorganizowane w syndykatach i kooperatywach. W pierwszym rzędzie załatwiona będzie kwestja nędzy. Prof. Ogburn (Chicago) podaje przewidywania dotyczące gwałtownych przemian w najbliższej przyszłości wśród ludności wiejskiej i miejskiej, przewidywania dotyczące ilości urodzin, chorób, wypadków, warunków pracy: prof. Maunier (Paryż) wykazuje, że Turgot znakomicie przewidział pierwszą amerykańską wojnę o niepodległość; prof. Barnes analizował dawne przewidywania socjologiczne, które się sprawdziły w 75%, prof. Durpat przeprowadził analizę przewidywań Prondhona i Durkheima, które dotyczyły sprawdziły się 90%; oni też przewidują jako przyszłą organizację państwową federalizm polityczny oraz syntezę syndykalizmu i kooperatywizmu, jako form społecznych i ekonomicznych; prof. Bouglé (Sorbona) stwierdza, że mimo chwilowych załamywań się i cofania organizacji przewidzianych przez Prondhona i Durkheima, świat w najbliższej przyszłości pójdzie po linii wskazanej przez nich, której główną dyrektywą jest solidaryzm. Prof. Gaillard (Genewa) przedstawił przewidywania filozofa Sekretana, które do tychczas w znacznej mierze się sprawdziły; Sekretan widzi w syntezie rzekomo przeciwstawiających się sobie, racjonalnej woli i solidarności, źródło prawdziwego postępu.

Przewidywania w dziedzinie wychowania. Przewidywania pedagogiczne najbardziej nas interesują. Przyszła pedagogika będzie się starała przystosować wychowanków w większej mierze do środowiska oraz do szybko zachodzących przemian społecznych; pedagogika zejdzie z wyżyn metafizycznych w ramy

organizacyjne nauki, zaś szkoła będzie odzwierciedleniem tego, co się dzieje w społeczeństwie, czyli będzie oparta również na zasadach naturalności i kooperacji. Wpływ na szkołę będą miały szczególnie grupy zawodowe, które *przeprowadzą całkowitą separację szkoły od wpływów etatystycznych, metafizycznych i konfesjonalnych; rodzice i masy pracujące mają doprowadzić do zupełnej emancypacji człowieka. W metodach nauczania uwzględni się obok metod indywidualnych, także metody pracy grupowej, która uwzględni rozwój wrodzonych dyspozycji społecznych, jak solidarność, wzajemną pomoc, zdolność pracowania dla wspólnego celu i t. d. Miejsce władczego autorytetu zastąpi hierarchia kompetencji fachowej. Oprócz tego wygłoszono cały szereg referatów o przewidywaniach socjologicznych, jak np. Ferrière o „metodzie określania przyszłości przy pomocy korelacji pomiędzy wpływami astralnymi a czynnikami bio-psycho-socjologicznymi, Gampert o „metodach proroków izraelskich“ i in.: Uczni socjologowie przybyli z różnych stron świata: najczęściej pozostawali bez porozumienia się i kontaktu, a mimo to doszli do tych samych wyników w przewidywaniach. W końcowej dyskusji ustalili, że istnieją naukowe podstawy przewidywań; muszą się one oprzeć nie tylko na rachunku prawdopodobieństwa, nie tylko na danych historycznych i statystycznych, lecz głębokiej analizie psychologicznej aspiracji kolektywnych, struktur społecznych i prądów, możliwości ich rozwoju, przekształcania się lub zniknięcia. W Kongresie uczestniczył kol. A. Jakiel.

ZAPISKI BIBLIOGRAFICZNE

- Jan St. Bystroń. Socjologia. Wstęp informacyjny i bibliograficzny. Gebethner i Wolff. W-wa 1951.
 John Dewey. Moje pedagogiczne credo. Tłum. J. Pieter. Szkoła a społeczeństwo. Tłum. R. Czaplińska-Mutermilchowa. Książnica — Atlas. Lwów, Warszawa 1955.
 D-r Władysław Spasowski. Wyzwolenie człowieka w świetle filozofii, socjologii, pracy i wychowania ludzkości. Nakł. F. Hoesicka. Warszawa 1955.
 D-r Zdzisław Krawczyński. Z rozważań nad wychowaniem nowego człowieka. Kraków 1955.
 Józef Mirski. Nauczyciel-wychowawca, jego dobór i kształcenie ze stanowiska zasadniczej funkcji wychowania. Odbitka z kwartalnika „Zrąb“, W-wa 1955.
 D-r Kazimierz Sośnicki. Podstawy wychowania państwowego. Książnica — Atlas. Lwów — Warszawa 1955.
 Ks. Walerjan Adamski. Wychowanie państwowe. Próba ujęcia podstaw socjologicznych zagadnienia. Nakł. Księgarni „Ostoja“, Poznań 1955.

REDAGUJE KOMITET:

PROF. STEFAN CZARNOWSKI • DR. MARJA GZEGORZEWSKA • BENEDYKT KUBSKI • DR. MARJAN ODRZYWOLSKI •
 DR H. ROWID • FRANCISZEK ZAWADZKI.

REDAKTOR ODPOWIEDZALNY: BENEDYKT KUBSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA

„MATHESIS POLSKA“ DLA MŁODZIEŻY

Nowa serja popularno-naukowa „Mathesis Polskiej”
dla młodzieży od lat 12.

300.000 km. na sekundę z D-rem WSZĘDOBYLSKIM

Napisał D-r Wszędobylski

Przełożył T. ZAWISTOWSKI

z 28 planszami i fig. w tekście. Karton zł. 10, w opr. płóc.
na bezdrz. pap. zł. 13.

Sposób, w jaki autor podaje bogaty materiał naukowy z różnych dziedzin, jest tak poglądowy, jasny, zajmujący i oryginalny, że czyni z tych „zamaskowanych” podręczników techniki, fizyki i geografii najbardziej interesującą lekturę dla młodzieży.

Nakładem „Mathesis Polskiej” w Warszawie

Marszałkowska 81. Tel. 940-14.

Konto w P.K.O. 12.628.

ROK XXIII

STYCZEŃ • 1933/4 R. • nr. 5

WARSZAWA

Ruch Pedagogiczny

MIESIĘCZNIK

V. T. R.

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNE-
GO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA
POLSKIEGO POŚWIĘCONY TEORJI
• WYCHOWANIA I NAUCZANIA

T R E Ś Ć N U M E R U:

- H. RADLIŃSKA — PLANOWANIE PRACY WYCHOWAWCZEJ NA TŁE ŚRODOWISKA.
- D-r W. HOSZOWSKA — GOSPODARCZE NASTAWIENIE W PROGRAMACH SZKÓŁ OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH.
- SPRAWOZDANIA:
 - A. Jakiel — F. Marcel: La mesure de l'intelligence chez les écoliers.
 - A. Jakiel — L. Demaille: La pédagogie contemporaine: ses bases, ses méthodes, son histoire.
 - A. J. — Z czasopism francuskich.
- KRONIKA.
- ZAPISKI BIBLIOGRAFICZNE.

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ADRES REDAKCJI i ADMINISTR.: Warszawa, Wybrzeże Kościuszkowskie 55.
Redakcja czynna codziennie od godz. 9 do 14: tel. 545-55.
Administracja czynna od godziny 8 do 15, tel. 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna	zł. 8.—
Dla członków Związku Naucz. Polsk.	zł. 4.—
Numer pojedynczy	zł. 1.—

KONTO P. K. O. Nr. 435.

KAZDY CZŁONEK Związku Nauczycielstwa Polskiego może otrzymać „Ruch Pedagogiczny” bezpłatnie, jako dodatek do „Głosu Nauczycielskiego”.



673

PLANOWANIE PRACY WYCHOWAWCZEJ NA TLE ŚRODOWISKA

I. PODSTAWY

Treść: Cel i warunki działania. Środowisko i jego składniki. Środowisko bezpośrednie i szersze. Znaczenie czynników „niewidzialnych”. Postawa człowieka wobec środowiska. Twórczość, jako sztuka życia, oparta na świadomym poszukiwaniu wartości. Rola szkoły. Warunki, w których może się odbywać przejmowanie wartości. Spożywanie i wytwarzanie. Wiązanie wartości środowiska szerszego i bezpośredniego. Poszukiwanie źródeł mocy duchowej środowiska.

Planowanie pracy wychowawczej powinno płynąć z dwóch źródeł, z rozpoznania celu i z rozpoznania warunków działania.

Oba te źródła są poza szkołą, w kręgu ideałów, ku którym dąży świadoma czynność wychowawcza, — inaczej mówiąc — w obrazie przeczuwanego jutra, oraz w świecie dzisiejszego, realnego układu sił.

Najogólniej mówiąc, dążenie pokolenia, które zajmuje się wychowaniem, streszcza się w tem, żeby „było lepiej”. W rozważaniach pedagogów to „lepiej” oznacza: chcemy dla dzieci pełniejszego, szczęśliwszego życia. Korzystania z dorobku kultury i ochoczego pomnażania tego dorobku. Sił fizycznych, opanowywanych w rozkoszy harmonijnego ruchu. Zdrowia, zapewniającego pogodę ducha. Świadomego i rozumnego udziału w życiu publicznym, gwarantującego siłę i wartość państwa.

W pragnieniach rodziców „lepiej” przybiera często treść inną, oznacza: lżej, wygodniej, na wyższym poziomie materialnym, w dobrze zabezpieczonym na przyszłość zawodzie.

Możnaby powiedzieć, że główną czynnością wychowania jest wspomaganie procesów wzrostu, uczenia się i dojrzewania. Polega ono na dostarczaniu odpowiednich wzorów i podnieć. Wzory i podnieć tkwią jednak w środowisku, w którym działają wychowawcy. I tu właśnie ukazuje się cała złożoność procesów wychowawczych. Te same czynniki środowiska oddziałują na różne generacje wieku, żyjące i pracujące równocześnie: to ułatwia działanie. Ale za to odmiennie warunki różnych środowisk społecznych — utrudniają porozumiewanie się ludzi o odmiennym doświadczeniu i potrzebach. W terażniejszości, splatającej wczoraj i jutro, ścierają się różne siły, dlatego wprowadzanie młodzieży w „aktualność” w życiu — nie wiele mówi o celu. Celem wychowania nie może być wiązanie nowych pokoleń z dzisiejszą wypadkową działania ścierających się sił, lecz z czynnikami, przebudowywującymi istniejącą rzeczywistość w imię ideału. Ideału owego lepszego jutra, które żyje również w terażniejszości, lecz niedość silne, jeszcze nie dość rozrosłe.

Czy można określić wyraźnie oblicze jutra?

Nie możemy przewidzieć ani stosunków, w których żyć będą następne pokolenia, ani narzēdzi ich pracy. Jesteśmy jednak budowniczymi przyszłości i przygotowanie nowych pokoleń do życia, nazwane „rozkrzewianiem społeczeństwa w czasie” jest w istocie przygotowaniem do dalszego prowadzenia pracy już podjętych lub planowanych. Wychowawca musi zdawać sobie sprawę z tego, co sam uważa za dobre i konieczne, z czym wiąże swoje nadzieje na przyszłość. Nie wystarczy powiedzieć — jak to czynią nieraz teoretycy „nowego wychowania” — że cel pracy wychowawczej zamyka się w przygotowaniu do swobodnej twórczości, że natchnienie czerpać trzeba wyłącznie z sił, tkwiących w dziecku. Twardy obowiązek, poczucie własnej odpowiedzialności zmuszają do wyraźniejszego formułowania celu i dróg, które do nich prowadzą.

Dalsze rozważania opierają się na przeświadczeniu o konieczności budowania świata społecznego, w którym (zapożyczając słów od Staszyca), wszystkie siły i zdolności będą się mogły i musiały ujawnić i znaleźć zastosowanie dla szczęścia jednostek i społeczeństw.

Świat taki zbudowany być musi na wymarzonem przez Libelta uznaniu równości ludzi nie tylko wobec Boga i wobec prawa, lecz i — w obliczu siebie; więc innemi słowy: na urzeczywistnianiu równych praw do twórczości i do korzystania z powszechnego dorobku. „Selekcja”, pojęta jako ukazywanie jednostkom najwłaściwszej dla nich drogi, wymaga nieodzownie uzupełnienia przez wszechstronne kompensowanie braków, przez wyrównywanie społeczne „szansy życiowej” upośledzonych.

Budzenie sił jest jednoznaczne — wedle wyrażenia Trentowskiego — z przeprowadzeniem „bóstwa”, drzemającego w dziecku ze

stanu „in potentia“ w stan „in actu“. Dokonywać się to może jedynie w poszanowaniu indywidualności każdej jednostki i w cześć dla nieznaną, intuicją i uczuciem ujmowanych podstaw wszelkiej siły duchowej.

Ten stosunek do człowieka prowadzić musi do stwierdzenia wraz z Abramowskim, że „rodnikiem świata społecznego jest sumienie człowieka“; do uznania, że współzycie społeczne, wymagające współpracy, musi się oprzeć nie tylko na podziale czynności, lecz i na zespalaniu się wokół wspólnych dóbr, z których mogą korzystać wszyscy. Że najważniejszym warunkiem rozbudzania i rozwoju sił — jest zapewnienie wolności, wykluczenie wszelkiej przemocy.

Gdy wolności niema — trzeba ją zdobyć. Droga ku temu, jest rozbudzanie jej potrzeby.

Przyszłość, w której pokładamy nadzieję, wykuwamy sami, po części razem z wychowankami. O dalszym ciągu prac rozstrzygać będzie dążenie młodych. Dlatego, przy najgorętszym pragnieniu wolności nieuniknione jest wprowadzanie młodzieży w to, co w dniu obecnym uważamy za najlepsze. Czynność wychowawcza objąć musi umiejętne spożytkowanie czynników, kompensujących dzisiejsze zło, uczenie wyboru drogi wśród krzyżujących się ścieżyn dzisiejszego chaosu.

Przed szukaniem praktycznych wskazań warto się porozumieć co do treści pojęć, które będą dalej używane.

Pierwszem z nich jest *ś r o d o w i s k o*.

Zgodnie z szeregiem badaczy zagadnień społecznych, środowiskiem nazywać będziemy cały zespół warunków, wśród których bytuje jednostka i czynników, kształtujących jej osobowość, (oddziaływujących stale lub przez czas dłuższy). W tem ujęciu „środowisko“ może być przeciwstawione „otoczeniu“. Otoczenie zmieniamy ciągle, przechodząc z domu, przez ulicę do szkoły, warsztatu, sklepu, do znajomych, do kościoła, teatru. Wszędzie idzie z nami wpływ środowiska, który czasem rozstrzyga o wyborze otoczenia, zwykle oddziałuje na zachowanie się w nowym otoczeniu, na stosunek do chwilowego otoczenia.

Wśród składników środowiska można rozróżnić: przyrodę, warunki bytu, wytworzone przez pracę ludzką i stosunki pomiędzy ludźmi, z nich wynikające; osoby działające i reagujące na oddziaływanie różnorodnych czynników i wytwory ducha ludzkiego: wierzenia, naukę, literaturę, sztuk, „nastawienia psychiczne“.

Przy obserwowaniu wpływów środowiska, dla ułatwień w ich rozpoznaniu, wyodrębniamy poszczególne czynniki. Zanim to jeszcze učinimy — spostrzegamy wielką różnicę pomiędzy możliwościami i rzeczywistością spożytkowania walorów środowiska. Kilka przykładów wyjaśni najlepiej to zjawisko. Polska, jako ojczyzna obywateli Rzeczypospolitej, posiada góry i wy-

brzeże morskie, puszcze i jeziora. Warunki przyrodzone pewnego regionu wpływają na wytworzenie pewnych typów regionalnych, w bardzo małym stopniu docierają do świadomości ogółu Polaków. Kto korzysta z uroku przyrody ojczystej? Nawet w promieniu łatwym do przemierzenia pieszo, jakże nieznaczna bywa znajomość krajobrazów. Ileż to dzieci warszawskich nie widziało Wisły. Jakże dalekie są dla ogółu młodzieży tego miasta puszcza kampinowska, czy lasy skierniewickie, nawet park łazienkowski wydaje się niedostępnym mieszkańcom Czystego lub Annapola.

Na wszystkich obywateli działa, czy ciąży im to samo prawo. Jakże inaczej bywa pojmowane jego dobrodziejstwo, jak rozmaicie obchodzona jego bezwzględność. Z mozołem spełnia jeden, z łatwością inny, przepisy tej samej ustawy (choćby o obowiązku szkolnym). Do ziemi kłania się pielęgniarce świeżo ubezpieczony w Kasie Chorych robotnik rolny, jak o łaskę prosząc o należne mu świadczenie. Iluż pokrzywdzonych z racji własnej ciemnoty i nieporadności upatruje w prawie sam tylko oręż panującej siły materialnej. Jakąż niespodzianką bywa w społecznych poradniach prawnych, przekonanie się o tem, że prawo istnieje również dla słabszego, że może chronić przed wyzyskiem, pozwała dochodzić „sprawiedliwości“.

Przykład z innej dziedziny. Częścią kultury narodowej, można by powiedzieć — częścią narodu jest „wielka“ poezja, literatura, sztuka. Czy cały naród ją posiada, tj. czy z niej korzysta? Przy zwiedzaniu wsi duńskich wobec spotykania w każdej prawie chacie pięknego wydania przekładu „Quo vadis“ — miało się wrażenie, że to raczej Danja, nie Polska posiada Sienkiewicza. Z opowiadań Komisarzy Powszechnego Spisu ludności (1931) wiadomo, że są całe domy, o wielu mieszkańcach, w których rzadkością jest książka (nie szkolna), nawet gazeta; jeszcze rzadsze — radio.

Najmniej uważny spostrzegacz, którego przypadek skieruje w bok od głównych szlaków, stwierdzi, że w wielkiem mieście istnieją całe dzielnice bez wodociągów i kanalizacji, całe bloki domów bez jakichkolwiek urządzeń higienicznych. Tysiące mieszkań oświetlanych jest najmniejszymi lampeczkami naftowymi, gdy tuż obok szklidły sklepowe jaskrawią się blaskiem elektryczności.

Pomiędzy tem, co wyobrażamy sobie jako środowisko przyrodzone i kulturalne Polaka, mieszkańca Warszawy, czy pewnej okolicy i tem co naprawdę istnieje w zasięgu używalności, co ma istotne znaczenie w życiu danych jednostek, czy grup ludzkich, — zachodzi ogromna różnica. Językiem pedagogiki społecznej możemy ją nazwać: różnicą pomiędzy środowiskami: „obiektywnem“ i „subiektywnem“. W pierwszym mieści się to, po co człowiek sięgnąć może, w drugim ujęciu — to, co na niego faktycznie oddziałuje. Rozróżniamy również to co, najbliż-

sze („środowisko“ bezpośrednie) i dalsze („szersze“ — o różnych granicach zasięgu). Wiele wartości środowiska „szerszego“ nie wchodzi w skład środowisk „bezpośrednich“. Nie każdy chce i umie wyjść po te wartości, często ich nie dostrzega.

Przy dalszem precyzowaniu pojęć, które ma ułatwić porozumienie się, co do używanych wyrazów, wypadnie wyróżnić zarówno w środowisku szerszem, jak i bezpośrednim obok składników materialnych — „niewidzialne“, które nazwałby można częściowo psychicznymi. Pojęcia, wierzenia, nastawienia uczuciowe, zwyczaje, stanowiące ogniwa moralności grupy, kształtują jednostkę, podtrzymują jej siły, lub ograniczają, gaszą jej dążenia. Działają one przede wszystkim przez żywych ludzi, których poglądy i postępowanie są wytworem wielu składników środowiska, zarazem twórcą nowych wartości i najbardziej sugestywnym przykładem sztuki życia. Sięgają jednak dalej, niż życie ludzkie, głębiej, niż myśl świadoma.

Czynniki niewidzialne środowiska posiadają największe znaczenie dla wychowania, gdyż dzięki nim może się dokonywać przekształcenie życia, owo „ulepszanie“, będące celem wychowawczym. Te czynniki bowiem rozstrzygają o wartościowaniu wszystkich składników otoczenia, w którym się człowiek znajduje. Ocena umożliwia wybór własnej drogi, co w praktyce sprawdza się do sięgnięcia po te, czy inne „dobra“, odrzucania pewnych wpływów, poddania się innym, wybranym. Tym, które „mi się podobają“.

W ten sposób zazębiają się ze sobą różne pierwiastki tego samego życia, biologiczny i socjalny.

W momencie wartościowania obok wpływów środowiska oddziałują inne wpływy: charakter jednostek. Dlatego wychowanie nie jest wyłącznie inicjowaniem, wprowadzającym w świat istniejących wartości, lecz również w pewnym sensie — służbą niewiadomym wynikom nowej twórczości. Daje tylko podstawy działania, które wedle niezmiennych dążeń, siłami nowych ludzi — stwarzać będzie coraz to nowe formy życia.

Rozumowanie wychowawcy liczyć się musi w wyższym stopniu, niż rozumowanie socjologa ze zjawiskami psychicznymi, zachodzącymi przy rozmaitej postawie człowieka wobec środowiska społecznego.

Bywa ona trojaka: bierna, obronna i czynna.

Bierna prowadzi do bezkrytycznego ulegania wszelkim, nawet przypadkowym wpływom środowiska bezpośredniego. Jest ona charakterystyczna w dzieciństwie, dlatego w pedagogice dziecięctwa tak wielkie znaczenie posiada stwarzanie odpowiedniego otoczenia, niedopuszczanie wpływów szkodliwych. Postawę bierną — przystosowanie się do gromady, bezwolne podporządkowywanie się władzy starszyny spotykamy u dorosłych na niskich szczeblach kultury.

Postawa obronna wyraża się w odrzucaniu pewnych wpływów, w krytycyzmie nieraz nadmiernym stosunku do otoczenia. Jest znamieną dla fazy dojrzewania. W społeczeństwach, zagrożonych w swym bycie narodowym, gwałconych, prześladowanych — postawa obronna ułatwia przetrwanie, uchronienie niweczonych wartości, przechowanie wiary „przeciw nadziei”. W środowiskach nędzy moralnej, w gniazdach zepsucia umożliwia zachowanie niewinności. Złe miewa bronie — nienawiści i pogardy dla otoczenia. Siły, które ją umożliwiają, tkwiące w środowisku, są jednak podtrzymywane innemi niż broń wymieniona środkami. Obronność łączy się z poddaniem się wpływowi świadomie wybranemu, najczęściej — kontrastującemu z wpływem narzucanym czy najbliższym.

Postawa twórcza (zwana też czynną), najbardziej właściwa młodości, jest najcenniejszą zarówno dla zachowania wartości kulturalnych, jak i dla tworzenia nowych, gdyż prowadzi ona do przekształcenia środowiska w imię urzeczywistniania ideału. Ponieważ każda twórczość przełamać musi opory i przeszkody, stosunek czynny do życia występuje — w młodości zwłaszcza — w nieuniknionem spleceniu tworzenia i walki, szukania wartości (w pobliżu i — bardzo daleko) i zdobywania dla nich miejsca w środowisku bezpośrednim.

Występuje przytem zjawisko, zwane antagonizmem pokoleń: młodzi odrzucają rady, sposoby postępowania wychowawców, buntują się przeciw ustalonemu porządkowi. Ale gdy zapragną pchnąć „bryłę świata” na „nowe tory” — sięgają do tradycji, po zaniechane czy niewypełnione odwieczne wskazania ideowe. I czują się szczęśliwi, gdy obok siebie wśród starszych znajdują przodowników, wodzów. Im bardziej jest twórcze starsze pokolenie, tem wyraźniej zamiast wrogości starych i młodych uwidacznia się jedność rozwoju.

Charakterystyka powyżej podana, jak wszystkie charakterystyki form „czystych”, wyjaskrawia pewne cechy. W życiu spotykamy formy przechodnie, rozmaitość „postawy” w stosunku do różnych wpływów i działań. Tak np. inną bywa postawa względem rodziny, szkoły, majstra, grupy rówieśników.

W wielu wypadkach, pod pozorną biernością można odkryć inny zgoła stosunek do świata: postawę obronną. Prowadzi ona niekiedy do zachowania osobistej czystości etycznej, czy odmienności od otoczenia: bardzo często do pragnienia zmiany w życiu osobistym, ucieczki z dotychczasowych warunków. Najradszą jest postawa czynna, związana z pragnieniem przekształcenia środowiska. Nic w tem dziwnego. Postawa czynna wymaga najwięcej sił wrodzonych. Gdy one nie wystarczają — silnych podniet. Zawsze umiejętniejsi sprawności.

Czy postawa czynna musi skłaniać do przetwarzania środowiska i o ile „czyn” jest równoznaczny z twórczością.

Aby uniknąć nieporozumień myślowych, należy tu stwierdzić, w jakim znaczeniu będą w dalszym ciągu wyrazy: **twórczość**, **przetwarzanie**, **przekształcanie**.

Nie każdy człowiek posiada uzdolnienia i moc duchową wystarczającą, by się mógł stać twórcą nowych wartości. Niewielu jest takich, — przynajmniej w dzisiejszych warunkach — którzy wnoszą przyczynki do twórczości naukowej, artystycznej, technicznej. Każdy jednak jest współtwórcą życia własnego i gromadnego. I — życia nowej generacji. Każdy musi zdobyć najtrudniejszą ze sztuk — sztukę kształtowania życia.

Nie jesteśmy wyłącznymi „kowałami własnego losu“, ale możemy przeciwstawiać się środowisku, którego wpływy na nas oddziałują i przyczyniać się do przemian w tem oddziaływaniu przez wybór pomiędzy licznymi czynnikami środowiska, z którymi się stykamy, i — przez świadome pielęgnowanie dóbr wybranych.

Jak się to dzieje?

Wszelkie wrażenia, wywoływane przez czynniki zewnętrzne oraz „od wewnątrz“, z procesów życia osobniczego, tworzą w naszej psychice jak gdyby zapiski (engramy), składające się ze splecionych ze sobą obrazów, uczuć i t. d. Im częściej powtarzają się te same wpływy, tem silniejsze i bardziej jednolite będą zapisy. Od rodzaju zapisu i sposobu reakcji na czynniki, które je podsuwają, zależy treść świadomości (części „mnemy“) i — w znacznym stopniu — struktura duchowa jednostki.

Nowe wrażenia są równocześnie bodźcami, ożywiającymi dawne zapiski. Wpływają na ich wydobywanie z niepamięci, (wprowadzają do świadomości). Mogą się przyczynić do utrwalenia dawniejszej engramy lub przeciwnie, do jej rozbicia, do wydobycia z niej pewnych składników i związania ich z nowymi. Na tym procesie jest oparte uczenie się. W ten sposób powstają nowe obrazy, przemienia się treść uczuć, następuje t. zw. sublimacja, kształtują się pojęcia.

Świadome poszukiwanie pewnych bodźców, wzmacnianie lub rozbijanie engram, jest podstawą sztuki życia, — umożliwia tworzenie nowych struktur, kształtowanie ideału, który oddziałuje na kierunek woli, zmusza do przemieniania siebie i swego środowiska bezpośredniego.

Takie pojmowanie twórczości prowadzi do licznych konsekwencji pedagogicznych.

W sztuce tworzenia życia wielką rolę odgrywa umiejętność korzystania z puścizny wielkich twórców i współdziałania w twórczości zbiorowej, co się wiąże najściślej z poznawaniem siebie, z poczuciem własnej przynależności do gromady i współodpowiedzialności za gromadę.

Wychowawca powinien (zwł. w okresie dojrzewania) ułatwiać znajdowanie swego „ja“ i ukazywać „ja“ innych. Powinien (prze-

164 dewszystkiem w okresie młodzieńczym) rozbudzać poczucie całości i odpowiedzialności, łagodzić nieuniknioną walkę ukazywaniem wartości wspólnych i wdrażaniem do lojalnej oceny „innych“, nawet przeciwników.

Szkoła powinna wnosić w różne środowiska indywidualne nowe wartości, zaczerpnięte ze środowiska obiektywnego. Po to, żeby wzbogacać i rozszerzać środowiska bezpośrednie jednostek i grup, żeby im umożliwić zrozumienie się i świadome współdziałanie, żeby dla twórczości indywidualnej stwarzać oparcie w istniejącym już dorobku.

W ten sposób szkoła współdziała w budowaniu struktur duchowych i sprawia, że to co nazywamy kulturą, może się upowszechnić i przez sam fakt upowszechnienia żyć i trwać w nowych stosunkach i w nowych dziełach ludzkich.

Ale przejmowanie wartości nie tylko jako skarbów — obcych i dalekich, o których wiemy, że gdzieś, dla kogoś istnieją, lecz również jako prawdziwej użytkowej własności, jako podniety do czynu, jest możliwe tylko wtedy, gdy te wartości są pożądane, gdy ich utrzymanie lub zdobywanie stało się koniecznością duchową.

Przenoszenie dóbr kulturalnych odbywa się najskuteczniej przez wciąganie do udziału zarówno w świadomem ich używaniu, jak i w wytwarzaniu lub organizowaniu spożycia przez innych.

Szczególny nacisk położyć tu należy na sztukę spożywania. Przyśłowiuowy szewc, co „bez butów chodzi“, bywa nazbyt często symbolem dzisiejszego życia, nastawionego na produkcję dla pieniężnego zysku. Przedmioty pożytku, wygody, ozdoby, rodzą się w warunkach, urągających ich celowi, w czarnych czeluściach nieładu i nędzy. Ogrodnicy nie znają smaku wykwintniejszych warzyw, które hodują. „zawołane“ kucharki na codzień dla domowników gotują byle „zalewajkę“. Za warsztatem stolarza, w którym powstają rzeźbione stalle, ubogie mieszkanie o potrzebnych meblach wykazuje brak ładu i gustu. Iluż jest księgarzy, nie czytujących książek, „inteligentów“, będących poza biurem — analfabetami. Wielu wytwórców dóbr własnem życiem obniża poziom kultury zarówno materialnej, jak i duchowej; odbija się to zwłaszcza na literaturze i sztuce. Nie jest temu winna wyłącznie nędza. Brak wdrożenia w spożycie sprawia, że dobra te są cenione obłudnie, żyją w pozornej chwale odświętności, w istocie w pogardzie, do której się zresztą nikt nie lubi przyznawać.

Przyczyny omawianego zjawiska tkwią — m. in. — w braku harmonijnego powiązania różnych stron bytu, w ostrym przedziale pomiędzy rolą człowieka w pracy i w wypoczynku, w życiu domowem i publicznem. Winien jest również brak wszechstronnej sprawności, wychowywanie specjalistów — z pozostawieniem odłogiem wielu dziedzin życia.

Ogromną rolę odgrywają przyczyny społeczne — brak dostatecznej demokratyzacji w pojęciach o kulturze.

Cele i ambicje wychowawcy zależą w znacznej mierze od jego oceny wartości społecznej środowiska, w którym działa. Jeśli uważamy, że na każdej placówce, w każdej sferze towarzyskiej potrzebni są ludzie inteligentni i wykształceni, jeżeli zrywamy z przesadami arystokratyzmu kulturalnego i chcemy, by wyrobnik i służąca korzystali na równi z nami, w miarę swych indywidualnych upodobań z najbardziej wartościowych dóbr „środowiska obiektywnego“ — zadanie będzie wyraźne. Przynajmniej w duszy wychowawcy, szukającego t r e ś c i, którą pragnie uczynić powszechną własnością.

Pozostanie jednak nierozwiązane pytanie, czy ta właśnie treść będzie przyjęta. Co z niej jest najistotniej wszystkim potrzebne. Innymi słowy: jakie i dlaczego właśnie takie są upodobania indywidualne jednostek, żyjących w danych warunkach, czy w danym środowisku, jaka bywa w tych samych warunkach skala różnic indywidualnych i skąd się one biorą.

Przed szkołą staje pytanie: jak dawać, żeby podniecać do w z i ę c i a. Największą sztuką wychowawcy jest odczuć budzące się siły. Tej sztuki nie można zdobyć przez znajomość dydaktyki. Można ją wspomóc przez rozważanie celów i warunków działania.

Odpowiedzi na postawione pytanie i materiału do rozważań można szukać pośrednio: przez badanie pojęć, uczuć, popędów istniejących w danym środowisku. Przez wmyślenie się w treść zapisów, które życie składało i składa w duszach młodzieży. Przez poznanie rodzaju i siły bodźców, działających stale i zjawiających się przygodnie.

Baczną przytem uwagę wypadnie zwrócić na to, co wiąże młodzież uczuciowo ze środowiskiem i na to, co ją od środowiska bezpośrednio odpycha.

Zainteresować się należy moralnością pracy. W czym tkwi jej istota? Dlaczego się zdarza, że stolarz gładzi pieściotliwie wypolerowane drzewo, że mechanik poklepie nieznacznie, jak druga, swą maszynę. I dlaczego młodzież odwraca się od wszystkich robót, które uważa za „brudne“, t. j. bardzo często od robót, wykonywanych przez rodziców.

Pojęcie „brudny“, jak wiadomo z przekonujących danych niedługo już badania — obejmuje nie tylko brud „zmywalny“, lecz wszystko, co jest uważane za niższe, niezaszczytne, bezmałdziejnie ciężkie.

Dążenie do „lepszego“ życia nakazuje potępiać zawody brudne i iść do nich tylko w ostateczności. Czy prowadzi równocześnie do umiłowania jakiegoś zawodu? Co podoba się w pracy? Zarobek, tylko zarobek (jak wynika z odpowiedzi wielu ankiet),

czy radość z wykańczanego wytworu, (co spotykamy w tym samym materiale ankietowym, lecz w pewnych tylko robotach).

Dlaczego istnieją pod tym względem wielkie różnice pomiędzy zawodami? O ile na wartościowanie wpływają warunki, w których praca jest wykonywana. Czy tylko warunki zewnętrzne? Czy także ludzie, z którymi się współpracuje? Jaki wpływ na stosunek do pracy wywiera przynależność do związków zawodowych? Odpowiedzi na te pytania są niezmiernie ważne dla wychowania człowieka i pracownika. Młodzież z zawodów pogardzanych czuje się pokrzywdzoną i opuszczoną. Najczęściej nie wie o możliwości uzyskania jakiegos oparcia, budowania siły.

Wiele zagadnień obyczajowych tkwi w życiu, którego nie znamy dostatecznie, na które możemy oddziaływać tylko powierzchownie. Warto np. zadać sobie pytanie, dlaczego w pewnych warunkach uchodzi za niewłaściwe to, co wydaje się konieczne w tem samym terytorjalnie środowisku, lecz wśród innych osób. Dlaczego starsza kobieta uważa np. za ujmę dla swej godności włożenie kapelusza, zaś jej wnuczka — wyjście w chustce.

I — ważniejsze: dlaczego młodzież, ujmująco grzeczna i pozornie uspołeczniona w świetlicy, bywa bezwzględna, brutalna w swym egoizmie w domu i nieraz z faktu posiadania pewnych wiadomości i sprawności czerpie wyłącznie tylko przeświadczenie, że jest wyższą ponad swe środowisko.

Jaki związek mają podobne fakty ze zjawiskiem, że młodzi, którzy się „wybijają“, dążą do bezpowrotnego zerwania ze swym środowiskiem społecznym, do dostania się do „innej sfery“. Pragnienie lepszego bytu ogranicza się często do własnego tylko życia, co zresztą opinia środowiska uważa za tembardziej naturalne i słuszne, im cięższe są warunki, z których udało się jednostce wydostać.

Dlaczego niejedną z tych, co wylatują z gniazda, obniża swój lot aż do—bagien? Czy działają tu te same przyczyny, które wpływają na większą niż przeciętna, przestępczość migrantów? Szukanie odpowiedzi na takie pytania wskazuje, że wżywianie się w nowe środowisko jest trudne, zwłaszcza dotarcie do źródeł mocy duchowej i spójni moralnej. Łacniej przejmowane są formy zewnętrzne, niż istotna treść nowego życia.

Zdarza się, że wartości, wzięte ze środowiska obiektywnego, nie wzbogacają naprawdę, gdyż są zbyt skąpo udzielone, zamykają zaś swą powagą, czy tylko blichтром, drogę do porzuconych wartości najbliższych. Obserwacja życiowa i literatura ukazują wiele postaci pół- i ćwierć-inteligentów, karykaturalnych mędrców, sobkowskich ciarachów. Czują się oni najczęściej źle, są samotni i — kompromitują dobra, których okruchy zdobyli.

Zrozumiał to ruch ludowy. Współczesne dążenia „wsiowe“ z przebudową kulturalną wiążą poszanowanie swoistych właściwości życia ludu. Ruch ludowy chce je podnieść w hierarchji wartości

społecznych i towarzyskich i tą drogą osiągnąć podniesienie statusu rolnika, zarazem dać rolnikowi przeświadczenie o swej wartości, ośmielić go w stosunku do innych warstw przez podkreślenie praw obywatelstwa towarzyskiego form, znanych mu, swojskich. Spożytkowuje się przytem cechy, które zapewniały zdawną podziw dla kultury ludowej bogatszych, nie obciążonych tradycją pańszczyźnianą wsi podkrakowskich, łowickich, podhalańskich i hodowały w nich dumę ze „starego zwyczaju”. Ruch młodej wsi chce zachować owe walory, przetwarzając w szczególności treść, oczyszczając formę z tego, co z nowymi aspiracjami nie jest już w zgodzie (np. w odradzających się obrzędach świątecznych).

Niwelujący wpływ kultury wielkowiejskiej, którą sfery intelektualnie panujące uznają za kulturę „ogólną”, spotyka się we wszystkich krajach z świadomym przeciwdziałaniem wartości środowiska obiektywnego, lecz raczej do wzbogacenia ich przez ratowanie od zaguby tego, co żyje jako przejaw swoistych właściwości regionu.

Mniej widoczne, mniej efektowne „optycznie”, lecz głębsze przemiany niesie ruch robotniczy, kształtujący nie tylko ideologię klasową, lecz i kulturę życia codziennego. Zwłaszcza kulturę społeczną, opartą na solidarności związkowej. W okresach natężenia walki klasowej lub zaostrenia poczucia krzywdy społecznej — występuje przytem przeciwstawienie nowej prawdy staremu światu nieprawości. Można by powiedzieć, że uwidacznia się w tem postawa obronna przeciw wszystkiemu, co może osłabić spójność robotniczą, godząc w odrębność, w poczucie specyficznej wartości i godności proletariatu.

Taka obronność ma umożliwić twórczość własną, odpowiadającą potrzebom i dążeniom klasowym. Przy pracy twórczej każde środowisko ideologiczne sięga jednak po narzędzia i po materiały poza swój świat najbliższy.

Sztuka życia wyraża się w ciągłym harmonizowaniu różnorodnych wartości. Skutecznie i całkowicie dokonywać się ono może tylko na tle pewnego tonu zasadniczego.

Wobec złożoności wszystkich zjawisk i musu tworzenia wciąż nowych struktur, grozi niebezpieczeństwo rozpraszania się, niweczącego spójnię duchową i siłę. Dlatego tak niezmiernie ważne jest uszanowanie podstaw, rozpoznanie mocy istniejących już fundamentów, oparcie się na nich, lub ich wzmacnianie.

Wychowawcy muszą znać wartość tworzywa, z którego człowiek korzysta w budowaniu własnej struktury życia. Umieć ją dostrzegać w pobliżu. Rozumieć wzajemne związki różnych stron bytu i odróżniać sprawy pierwotne, najistotniejsze i — wtórne, pochodne. Zastanawiać się nad tem, o ile zmiana jakiegoś szczegółu przyczynia się do zmiany struktury.

W pracy wychowawczej niezbędne jest spożytkowanie pojęć, uczuć, popędów, stanowiących w danym środowisku węższem o istnieniu więzi moralnej i społecznej. Stąd konieczność najbardziejszego przyglądania się wszelkiemu dobru, wszelkiemu dorobkowi środowiska, w którym działa szkoła.

Nie wolno zabijać i upakarzać żadnej istniejącej wartości, trzeba ją odszukiwać, nieraz odczyścić i ukazywać. Nowe wartości należy wnosić tak, aby wzmacniały, rozpały dusze młodzieży. Strzec się narzucania sztucznych świecideł, onieśmielającego ciężaru dalekich doskonałości.

Wychowawca musi wiedzieć, co mianowicie pragnie zmienić. Dopiero wtedy zdoła właściwemi dla szkoły drogami współdziałać w przetwarzaniu życia. Dlatego szkoła powinna zainteresować się urządzeniami, służącemi publicznemu dobru, instytucjami, czuwającemi nad wykonaniem ustawodawstwa społecznego, ruchem kulturalnym, słowem wszystkim, co jest powołane do wprowadzenia w dzień dzisiejszy zmian „na lepsze”.

Zadaniem wstępnem, niezbędnem w pracy pedagogicznej, jest takie poznawanie środowiska młodzieży, które ukaże obok statyki — dynamikę życia, ujawni na podłożu istniejących stosunków działanie sił, wprowadzających przemiany.

Helena Radlińska.

GOSPODARCZE NASTAWIENIE W PROGRAMIE • MACH SZKÓŁ OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH

Art. 11 Ustawy z dnia 11 marca 1932 r. określa w p. 1 charakter nowego programu szkoły powszechnej w sposób następujący:

„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”. W p. 2 znajdujemy bliższą charakterystykę programów poszczególnych szczebli, a mianowicie:

„Szczebel pierwszy obejmuje elementarny zakres wykształcenia ogólnego, szczebel drugi jest rozszerzeniem i pogłębieniem szczebla pierwszego, szczebel trzeci ma nadto przysposobić młodzież pod względem społeczno-obywatelskim i gospodarczym. Zagadnienia kulturalno-gospodarcze środowiska, w którym się szkoła znajduje, winny być uwzględnione w materiale naukowym wszystkich szczebli”.

Punktem wyjścia do pracy w szkole powszechnej według nowych programów stało się więc bezpośrednie otoczenie dziecka, t. j. ludzie, rzeczy i zjawiska, jakie się dzieją na najbliższym terenie, inaczej mówiąc rzeczy doświadczone, które dziecko może obserwować i poznawać drogą bezpośrednią. W ten sposób wyraziła się w nowych programach dążność do zerwania w szkole powszechnej z wychowaniem werbalistycznym, w którym mowa t. j. zapas słów, udzielanych przez książkę lub wykład nauczyciela, wyprzedzał najczęściej u dziecka zapas rzetelnych i gruntownych wiadomości o życiu. Uczyło się ono bowiem przede wszystkim pisać i mówić o faktach i zjawiskach na podstawie materiału książkowego: znacznie mniejszy nacisk natomiast kładziono na obserwację cech i przejawów życia, a temsamem na samodzielne gromadzenie przez dziecko podstaw rzeczowej wiedzy o świecie realnym.

W związku też z tem dziecko zapoznawało się przede wszystkim z nazwami rzeczy t. j. ich symbolami, co najwyżej z modelami lub wizerunkami, a nie z samymi rzeczami.

Idąc zatem po linii wspomnianej dążności zwięzono w stosunku do dawnych programów zakres wymagań, ograniczając materiał książkowy tak, że niejednokrotnie zmiana ta może razić ludzi, przyzwyczajonych do postulatów, wysuwanych dawniej.

Uczyniono to jednak głównie z myślą o tem, co dziecko w okresie uczęszczania do szkoły powszechnej może przyswoić sobie z ogromnego dorobku wiedzy współczesnej, z myślą o tem, co uczeń szkoły powszechnej powinien wynieść z tej szkoły na dalszą drogę życia.

Biorąc pod uwagę to ostatnie, przyjęto jako główny cel pracy w szkole powszechnej, kształcenie u młodzieży tych podstawowych cech, które składają się na umysłowość samodzielnie myślącego człowieka i na charakter, zdolny do samodzielnego działania. Wiadomo jednak, że myśl samodzielna dziecka może powstać wtedy tylko, gdy kojarzy się z instynktami i uczuciami tej małej istoty, która w tym okresie rozwoju zaczyna badać i dociekać „prawa” otaczających ją zjawisk.

I dlatego za naczelne zadanie pracy w szkole powszechnej uznano rozbudzenie instynktów badawczych oraz kierowanie uwagi dziecka na rzeczy bliskie mu i dostępne, czyli zogniskowanie całej pracy szkolnej wokół momentów, związanych z poznawaniem przez dziecko otaczającej je rzeczywistości.

Zgodnie z powyższemi założeniami uznano, że:

1) podstawowym materiałem do pracy kształcącej w szkole powszechnej mają być konkretne treści życiowe, charakterystyczne dla t. zw. „kraju dziecka”, z uwzględnieniem wszelkich elementów wychowawczych, tkwiących w tych treściach, jako w naturalnych podstawach kultury ogólnopolskiej;

2) należy w związku z tem zwolnić początkowe tempo w udzielaniu dziecku podstaw t. zw. symboliki kulturalnej t. j. nauki czytania i pisania;

3) zgodnie z tem wreszcie, język używany w czytankach i w pracy szkolnej przez nauczycieli, ma być wolny od wyrazów i pojęć dziecku obcych i trudnych do właściwego przyswojenia.

Zapomocą tych i innych dróg ma się osiągnąć powstawanie w umyśle dziecka zamiast wielu, chaotycznych i mglistych wyobrażeń o życiu, mniejszego może zasobu wyobrażeń, ale zato jasnych, skryształizowanych i wyraźnych; zamiast wielomówności „o wszystkim“, opartej na powtarzaniu cudzych sądów i mniemań, proste ale samodzielnie wypracowane sądy o rzeczach i zjawiskach, które się gruntownie zaobserwowało, przeżyło i poznało. Gdyby zatem krótko sformułować sens nowych programów szkoły powszechnej, dążeniem ich byłoby danie wychowanekowi uchwytanego, realnego materiału do obserwacji i przeżyć, aby wdrożyć go do samodzielnego wysnuwania wniosków, w granicach i zakresie, na jaki pozwalają jego siły umysłowe. W granicach, prócz tego, na jakie pozwalają jego siły fizyczne, powinien on zdobywać w szkole podstawy tych sprawności, dzięki którym będzie mógł sprostać zadaniom, stawianym przez ciężkie niejednokrotnie warunki życia realnego.

Zamiast więc „streszczać“ i „charakteryzować“ na podstawie materiału książkowego, młodzież szkoły powszechnej ma poznawać dokładnie życie ludzi w najbliższym otoczeniu; domy mieszkalne i siedziby instytucyj, place i ulice, otoczenie z pól, lasów i rzek, narzędzia pracy i sprzęty, przedmioty zdobnicze i użytkowne; winna również zastanawiać się nad celowością tych rzeczy, ich wartością lub niedoskonałością.

Życie jednak, stanowiące przedmiot obserwacji dziecka, rozwija się na naturalnem podłożu, z którego człowiek wyrasta i z którym jest związany organicznie, t. j. na tle środowiska przyrodniczego, na które składają się gleba, klimat, świat roślinny i zwierzęcy, krajobraz i t. d. Stąd, przy zróżnicowaniu materiału dla wsi i miasta, ma młodzież poznawać ziemię i zjawiska na niej zachodzące, przyczem w przedmiotach przyrodniczo-geograficznych kładzie się nacisk na uświadomienie dziecku związku, jaki zachodzi między pracą człowieka a warunkami jego środowiska. W ten sposób młodzież ma zdobyć podstawy wykształcenia ogólnego z uwzględnieniem potrzeb życia gospodarczego.

Gdy chodzi o nauczanie geografji, według nowych programów ustalono, że uczeń ma opanować elementy fizjografji, jako niezbędną podbudowę do orjentowania się w zjawiskach życia gospodarczego. Znając zaś stosunki naturalne winien próbować zastanawiać się nad poprawą stanu gospodarczego i orjentować się w możliwościach powstawania nowych gałęzi gospodarstwa.

Z elementów jednak fizjografii wybrano do przepracowania w szkole powszechnej przedewszystkiem i głównie elementy o znaczeniu p r a k t y c z n e m, aby nie przeciążać młodzieży masą takich pojęć z tego zakresu, których w tym wieku nie będzie mogła przyswoić i których wartość dla jej życia praktycznego jest wątpliwa. Zalecono również, aby poszczególne fragmenty życia gospodarczego rozpatrywać, czerpiąc przedewszystkiem z n a j b l i ż s z e g o o t o c z e n i a, aby odbywać wycieczki do najbliższych zakładów, ośrodków gospodarczych, instytucyj użyteczności publicznej i t. p. Po możliwie gruntownym i dokładnem opracowaniu pewnej gałęzi gospodarstwa w okolicy szkoły, należy zbierać z młodzieżą z książek, czasopism i aktualnych wydawnictw wiadomości, ilustrujące warunki, stan i potrzeby tej gałęzi w Polsce, a nawet okolicznościowo posługiwać się do porównań i zestawień materiałem z dziedziny gospodarki światowej (np. stan produkcji zboża, jarzyn, owoców — kopalnie, np. węgla i ropy naftowej w zagranicznych krajach).

Przy zestawianiu poziomu życia gospodarczego we własnej okolicy z jego poziomem w innych krajach Polski, „należy zastanawiać się nad przyczynami tych różnic i nad środkami ożywienia tętna życia i rozwoju danej krainy“.

Nauczyciel geografii w klasie VII-mej ma zarazem niejako „uzbroić“ młodzież tej klasy w niezbędne techniczne przygotowanie, potrzebne do dalszego samokształcenia w zakresie poznawania warunków życia, a więc winien przyswoić jej umiejętność czytania spotykanych wykresów, posługiwania się mapami gospodarczymi i przystępnymi materiałami statystycznymi.

Jeżeli w nauczaniu geografii do zagadnień gospodarczych podchodzi się od strony praktycznej, t. j. o d p r a c y c z ł o w i e k a, to w nauczaniu przyrody odwrotnie — podchodzi się od strony przyrody, do której c z ł o w i e k w pracy swojej musi się p r z y s t o s o w a ć, by móc wyzyskać jej warunki w sposób świadomy i celowy w swojej działalności.

W programach przyrody „żywej“ uczyniono punktem wyjścia do opracowania materiału zjawiska biologiczne, ujmowane na konkretnych przykładach z życia flory i fauny najbliższego otoczenia, a w programach przyrody martwej elementarne zjawiska z tej dziedziny, występujące na tle zjawiska i potrzeb życia codziennego.

W zakresie wyboru i układu materiału oraz metod jego opracowania zalecono położenie nacisku na fakta o ogólnem znaczeniu gospodarczem, zmierzając do wykazania możliwości podnoszenia danego środowiska na wyższy poziom gospodarczy, oraz do uświadamiania znaczenia takiej działalności dla gospodarki całego państwa.

Nauka o przyrodzie martwej winna w klasie VII-mej przygotować młodzież w granicach możliwości do współczesnego życia go-

spodarczego (rozwój techniki i industrializm), przez zaznajamianie jej w sposób przystępny z podstawowymi zagadnieniami z dziedziny fizyki i chemii stosowanej oraz przez wyrobienie zaradności w posługiwaniu się prostszymi urządzeniami technicznymi, używanymi w życiu codziennym.

Ogólnie program zaleca nawiązywanie do zagadnień gospodarczych przy wszystkich tematach przyrodniczych.

Dużo sposobności do rozważań na temat roli postępu w zakresie kultury materialnej, a w szczególności techniki, następcą lekcje historii.

Za naczelną zadanie nauczania historii w szkole powszechnej uznano „przygotowanie dziecka do zrozumienia współczesnej rzeczywistości polskiej”, jako wyniku pracy ubiegłych pokoleń; równocześnie podkreślono znaczenie „orientacji w tej rzeczywistości pod kątem widzenia przyszłego obywatela”. A więc polska rzeczywistość gospodarcza winna tu wystąpić na tle zarysu jej historycznego rozwoju, który jedynie może dać podstawę do jej oceny, a także do czynnego wobec niej stosunku przyszłego obywatela.

W „Uwagach” do programu historii czytamy, wiadomości o współczesnym państwie polskim, zdobywane za pomocą obserwacji, lektury, ilustracji, wycieczek oraz podawane bezpośrednio przez nauczyciela, winny być ujmowane zawsze w sposób praktyczny, życiowy i wyraźnie związany z potrzebami i warunkami życia w środowisku dziecka.

Kładzie się tutaj nacisk na poznawanie, o ile to tylko możliwe, poprzez bezpośrednią obserwację (wycieczki) instytucyj, zaspakajających potrzeby kulturalne, gospodarcze i organizacyjne społeczeństwa polskiego, jak: lokalne władze państwowe i samorządowe, instytucje oświatowe, oszczędnościowe, ubezpieczeniowe, komunikacyjne i t. p.

Wycieczki te mają jednak uwzględnić cele poznawcze; winny również usprawniać młodzież do załatwiania najprostszych spraw, wiążących się z obowiązkami, prawami i wielorakimi potrzebami życia przyszłego obywatela.

Przy zwiedzaniu danych instytucyj, dzieci winny nauczyć się zastępowania rodziców w wypełnianiu funkcyj natury gospodarczej, czy społecznej (np. deklaracja podatkowa, wysyłka pocztowa, wpłata do P. K. O., kupno biletów, nadawanie bagażów, meldunek w gminie, w Kasie Chorych i t. p.).

Zadaniem tedy nauczania historii jest nie tylko wytworzenie uczuciowego stosunku dziecka do przeszłości historycznej Polski, ale i pogłębienie oraz utrwalenie jego świadomego stosunku do teraźniejszości. Historia ma wyjaśnić uczniowi, zwłaszcza w kl. VI, dlaczego życie gospodarcze w Polsce dzisiejszej ukształtowało się w ten a nie inny sposób, w kl. VII zaś — oświetlić wszechstronnie organizację życia społecznego w środowisku dziecka,

wykazując jej związek z organizacją życia w całym państwie polskim.

Pokazując wartości i braki życia współczesnego, jako wyniki procesu dziejowego w przeszłości Polski, historia (na równi z geografją i przyrodą) „uzbraja” dziecko do życia realnego i przygotowuje do czynnego udziału w kształtowaniu polskiej przyszłości.

Szereg zadań w tym zakresie, związanych w tak postawionem wprowadzeniem młodzieży w kulturę życia współczesnego, język polski bierze w spadek po historii i kontynuuje ich wykonanie. Według programu tego przedmiotu, mówienie i pisanie wogóle w całej szkole powszechnej, w szczególności w I i III szczeblu programowym, ma posiadać „charakter praktyczny”. Materiał do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu ma być czerpany z bezpośrednich przeżyć i spostrzeżeń dziecka. Temsamem znajdują się w tym materiale tematy z życia gospodarczego, które młodzież obserwuje w swoim bliższym i dalszym otoczeniu. Oczywiście, że, zgodnie ze swymi specjalnymi zadaniami, zarówno język polski, jak religja wyzyskują przeżycia i obserwacje dziecka przede wszystkim do kształtowania jego postawy wewnętrznej, uczuciowej, stosunku etycznego młodzieży do życia i pracy własnej i innych, do pogłębienia jego życia duchowego w stosunku do człowieka.

Jednakże, obok tych specjalnych i swoistych zadań, prace z zakresu języka polskiego mają również współdziałać wydatnie w przygotowaniu młodzieży do życia praktycznego. Droga do tego celu będzie dawanie, zwłaszcza w kl. VII, takich tematów do ćwiczeń, które odpowiadają potrzebom życia, jak: listy, podania, pisanie protokołów zebrań organizacji uczniowskich, ćwiczenia w układaniu przemówień i t. d. Dzieci kl. VII, pod kierunkiem wychowawców (czyń), mają układać z wycinków dzienników i czasopism gazetę ścienną, dostępną również dla dzieci z innych klas. Gazeta ta, wśród innych bieżących wiadomości, będzie podawała również informacje o aktualnych przejawach w życiu gospodarczym Polski. W klasie VII materiałem do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, mają być również „projekty życiowe” młodzieży, mające na celu wprowadzenie jej w zagadnienie właściwego wyboru zawodu. Zagadnienie nie powinno być rozwiązywane doraźnie i lekkomyślnie, przeciwnie, winno być przedmiotem dłuższych rozważań na zasadzie obserwacji, zainteresowań i uzdolnień dzieci, oraz spostrzeżeń z życia pracowników w warsztatach pracy, zwiedzanych przez uczniów, którzy zobaczą w nich warsztaty własnej pracy zawodowej w przyszłości.

W przygotowaniu młodzieży do życia praktycznego, a w szczególności gospodarczego, współdziała wydatnie narówni z innymi przedmiotami, arytmetyka z geometrią. W celach

tego przedmiotu wysunięto, jako jedno z najważniejszych osiągnięć: „umiejętność stosowania wprawy w wykonywaniu działań arytmetycznych i obliczeń geometrycznych do zagadnień z życia praktycznego“.

Dobór zadań z tej dziedziny ma służyć gospodarczemu przysposobieniu wychowanków szkoły powszechnej. Nauczyciel ma tutaj zupełną swobodę w doborze tematów i dostroi je do potrzeb środowiska, z którego pochodzą jego uczniowie (ice).

Jak różne są warunki życia, tak różne również zainteresowania dziecka góralskiego, dziecka robotnika, rolnika, czy pracownika umysłowego. Istnieją jednak takie wiadomości praktyczne i usprawnienia, które są w równej mierze niezbędne dla każdego obywatela w jego przyszłej działalności gospodarczej.

Na tle takim zatem tematów, można rozszerzać sferę zainteresowań i sprawności dzieci, zapomocą odpowiednich wskazówek i informacji, a więc n. p., podaje się sposoby obliczania ilościowego obrotu towarów lub materiałów (na sztuki lub na wagę), sposoby notowania wpływów i wydatków w gospodarstwie domowym, rolniczym, przemysłowym, prowadzenie księgi kasowej, wyznaczania salda kasowego, wystawiania rachunków za towar, sporządzanie spisu inwentarza i t. p. Dobór tematów może być również zaczerpnięty z gospodarki organizacyj uczniowskich. Ważnym środkiem przysposobienia do życia jest wdrożenie dzieci do „liczenia się z groszem“. Osiąga się to przez nauczanie w szkole, jak należy prowadzić samodzielnie kontrolę osobistych wpływów i wydatków, jak sporządzać okresowe zestawienia wraz z kontrolą własnej kasy (na materjale fikcyjnym) i t. p. Ze względu na interes gospodarki społecznej program arytmetyki podkreśla również wielkie znaczenie oszczędzania i tworzenia rezerw finansowych.

Jeżeli, z kolei przejdziemy do zapytania, jaką rolę może spełnić rysunek w zakresie przysposobienia do życia praktycznego, to odpowiedź tutaj znajdziemy łatwiej, niż przy innych przedmiotach nauczania. Wysunięcie na plan pierwszy, zwłaszcza w II i III szczeblu programu, rysunku obserwacyjnego, ma nie tylko wykształcić w dziecku zmysł obserwacji (wyobraźnię plastyczną), oraz zmysł konstrukcji, ale nadto i przede wszystkim samokontrolę nad dokładnością, ścisłością i gruntownością obserwacji i spostrzeżeń. Nie tylko zatem słowem i pismem, ale również rysunkiem ma dziecko „wypowiadać się“, t. j. zdawać sprawę z tego, jak patrzy, jak rozumie i jak wyobraża sobie, otaczające je życie rzeczywiste.

Program rysunku zaleca zatem doboierać do ćwiczeń kompozycyjnych tematy „związane z realnymi potrzebami ucznia, jego szkoły i domu“. Szczególnie praktyczny charakter winien mieć ry-

sunek kl. VII. W zakresie rysunku z pamięci na pierwszym miejscu znajduje się tu „szkicowanie przedmiotów o znaczeniu gospodarczym”; w zakresie rysunku z natury wystąpią tutaj szkice terenowe, wykonywane odrębnie podczas wycieczek i polegające na obrazowym notowaniu najważniejszych przedmiotów (budynki, drzewa, charakter terenu). Szkice terenowe można zastąpić wykonywaniem prymitywnych planów sytuacyjnych, tak potrzebnych w życiu gospodarza wiejskiego. Potrzeby rzemieślnika uwzględnia: nacisk na projekty form użytkowych oraz zaznajamianie młodzieży z wartościami okazami rękodzieła.

Gdy rysunek występuje w programie dla szkół powszechnych, jako jeden z najważniejszych środków pomocniczych do pracy w zakresie wszystkich przedmiotów, bo jako środek do utrwalania i pogłębiania u dziecka plastycznego ujmowania rzeczywistości, — to zajęcia praktyczne mają uzupełnić całokształt pracy szkoły czynnikiem pracy fizycznej, który stanowi ich zasadniczą cechę. „Zamiary i projekty” dzieci, będące wynikiem rozmów, obserwacji, spostrzeżeń i kształcenia umysłu na przedmiotach ogólnokształcących, a dotyczące potrzeb życia dziecka, jego szkoły, rodziny i środowiska, mają być na lekcjach zajęć praktycznych realizowane, czyli technicznie wykonane.

I tak, jeżeli na lekcjach przedmiotów ogólnokształcących młodzież otrzymywać będzie drogą teoretyczną (t. j. słowną) wskazania i pouczenia, co do zasad higieny ciała, mieszkania i ubrania, to na lekcjach praktycznych, dzieci, pod kierunkiem nauczycieli mają wykonywać czynności (ćwiczenia), zmierzające do zdobycia niezbędnych dla człowieka kulturalnego, usprawnień w zakresie utrzymywania we własnej czystości ubrania, ciała i mieszkania (dział kultury życia codziennego). W całokształcie pracy szkolnej, dziecko zdobywa pogłębioną świadomość potrzeb kulturalnych swego życia codziennego, na zajęciach praktycznych zaś ma się uczyć wytwarzania prostymi narzędziami i w przeciętnych warunkach przedmiotów prostych, ale celowych i estetycznych, służących do użytku osobistego, szkolnego i domowego (dział zajęć rękodzielniczych). Będą to zarówno przedmioty, służące do gier i zabaw, jak do doskonalenia pracy ucznia, lub urządzenia mieszkania, czy zaopatrzenia gospodarstwa na wsi i w mieście.

Podczas gdy na lekcjach przyrody uczeń opracowuje zjawiska biologiczne, to w ogrodzie szkolnym, o ile go szkoła posiada, zajmuje się pracami, związanymi z hodowlą roślin, a więc pouczającymi poglądowo, jakich warunków i zabiegów ze strony człowieka potrzebuje roślina, aby jej uprawa mogła dawać odpowiednie rezultaty. Uprawa przeciętnego ogródka kwiatowo-

owocowo-warzywnego przy szkole, uświadomi młodzieży, że wiadomości z zakresu nauki o przyrodzie nie stanowią kapitału martwego, ani też ozdoby dla napełnionej nimi głowy człowieka, ale winny tworzyć kapitał „żywy”, stale wykorzystywany w życiu. Zrozumie młodzież, że postęp w zakresie kultury rolnej, a więc ogólnego dobrobytu państwa polskiego, musi być i jest zawsze zdobywany największym wysiłkiem rąk i mózgu jednostki i społeczeństwa. Gdy na lekcjach przyrody martwej będą opracowywane „cuda nowoczesnej techniki”, tak interesującej młodzież w wieku szkolnym, to na lekcjach zajęć praktycznych „cuda” te mają być w miarę sił umysłowych i fizycznych rękami dziecka konstruowane. Będą to więc już to łatwe modele, już to instalacje nowoczesnych urządzeń technicznych, służące do podniesienia kultury materialnej społeczeństwa.

Jeżeli w toku pracy szkolnej będzie omawiana higiena odżywiania się i ubierania, to zasady jej poglądo w o mają być opracowywane na lekcjach gospodarstwa domowego dla dziewcząt, aby te kiedyś umiały pracować nad podniesieniem gospodarstwa rodzinnego na odpowiedni poziom kulturalny.

Ogniskując jednak na zajęciach praktycznych fizyczne prace dzieci, nie stawia się przed szkołą powszechną zadań szkoły zawodowej. Szkoła powszechna bowiem jest szkołą ogólnokształcącą i taką pozostać musi, bo ani jej naczelne zadania, ani wiek dziecka nie pozwalają na to, by przyjąć na siebie obowiązki i zadania szkół zawodowych. Chodzi jednak o to, aby nowa szkoła powszechna rozbudziła i utrwaliła w dziecku szacunek dla pracy w ogóle, a więc i dla pracy fizycznej, jako podstawowej wartości w życiu społecznym, by usprawniła zmysły i siły dziecka, wytworzyła w niem zaradność życiową, samodzielność i wytrwałość w pracy konkretnej w granicach takich, na jakie wiek dziecka i organizacja szkoły powszechnej pozwalają.

Jeżeli jednak, jak z powyższego wynika, przy budowie nowych programów dla szkoły powszechnej, dążono za wszelką cenę do uniknięcia niebezpieczeństwa t. zw. „wiedzy martwej”, t. j. wiedzy oderwanej od życia, abstrakcyjnej i teoretycznej, to zarazem i o tem pamiętano, że nagromadzone zasoby wiedzy żywej, wiedzy praktycznej i zdobyte w związku z nią usprawnienia mogą w pewnych warunkach stać się dla społeczeństwa kapitałem nie tylko „martwym”, ale szkodliwym, o ileby uzbrajał jednostki niepodniesione na odpowiedni poziom kultury serca. Ta bowiem dopiero może stanowić niezbędną w życiu jednostki i społeczeństwa busolę, kierującą do właściwego wykorzystania wiedzy o życiu i technicznych usprawnień. W razie jej wyłączenia z ram życia szkoły, t. j. braku żywego, serdecznego odczuwania potrzeb życia najbliższego

otoczenia przez dziecko, nie otrzyma się pełnych rezultatów oddziaływania wychowawczego szkoły na młode pokolenie. Wytrobienie bowiem li tylko bystrej obserwacji życia u dziecka, będzie tylko połowicznym i niedostatecznym rozwiązaniem zagadnienia wychowania człowieka, o ile nie pomoże mu to do zdobycia etycznej postawy w stosunku do życia i jego zadań.

Dlatego w programie, który tak wydatnie uwzględnia „wychowanie gospodarcze” przyznano r o z w o j o w i k u l t u r y u c z u c i o w e j znaczenie co najmniej r ó w n o r z ę d n e z kulturą umysłową i fizyczną.

Całkowite rozwiązanie zagadnienia wychowywania zależy od sposobów i metod, jakie stosowane będą przy realizacji programu. Kierunek jednak wychowawczy jest wyraźnie nakreślony i przewija się we wszystkich programach. Zgodnie jednak z zasadniczymi założeniami wychowania młodego pokolenia do realnej pracy na realnym materjale i to zagadnienie zyskuje w nowych programach formę odmienną od stosowanych dawniej metod i sposobów.

Pogłębiając bowiem poprzez odpowiednie kierowanie obserwacją dziecka jego stosunek do rodziny, odrazu w d r a ż a się je do pomocy ojcu i matce w ich pracach przez konkretne czynności w życiu domowym, spełniane umiejętnie i właściwie. Rozbudzając stosunek uczuciowy dziecka do jego najbliższego otoczenia nie tylko mówi się mu o pięknie krajobrazu i cudach przyrody, ale zarazem o r g a n i z u j e się z e s p ó ł o w e p r a c e o charakterze bezpośredniej użyteczności społecznej. Będą to prace skromne i niewielkie, ale jakiegokolwiek one będą, — czy to będzie walka ze szkodnikami w lasach i polach, czy ochrona krzewów, czy zbieranie gniazd owadźich, czy sadzenie i grodzenie drzewek przydrożnych, czy ustawianie ławek wypoczynkowych dla starców, kalek i małych dzieci — zawsze prace te będą miały na celu nawiązywanie bezpośredniego, uczuciowego stosunku między dzieckiem, a otoczeniem. Mają one na celu uświadomienie dziecka, że już jako mały obywatel Wielkiej Rzeczypospolitej Polskiej może i powinien wykonywać prace dla dobra i pożytku ogólnego.

W ten sposób w nowych programach szkoły powszechnej nawiązano do polskiej myśli pedagogicznej, która przed dziesiątkami lat znalazła swój wyraz w żądaniu wychowania w szkole polskiej takiego człowieka — obywatela, aby: „i jemu było dobrze i społeczeństwu z nim było dobrze”. (Ustawy Komisji Edukacji Narodowej).

Na tych podstawach, które ma dać młodzieży szkoła powszechna, skonstruowano program gimnazjum ogólnokształcącego. „Nastawienie” gospodarcze w wychowaniu młodzieży przejawia się tutaj w szerszym i głębszym opracowywaniu życia współczesnego, a w szczególności gospodarczego. Jeżeli bowiem w szkole

powszechnej całe nauczanie skupia się koło życia w bliższym i dalszym środowisku dziecka, to w gimnazjum ogólnokształcącym program nauczania, nie zrywając związku z otoczeniem młodzieży, wprowadza ją w sferę związków i zależności, zachodzących między poszczególnymi dziedzinami życia gospodarczego nie tylko w państwie polskim, ale zarazem (w sposób dostępny) w dziedzinę życia kultury materialnej — ogólnoswiatowej.

W szczególności zaś znajduje to wyraz w przedmiotach geograficzno-przyrodniczych, a więc w elementach geografii gospodarczej. W programie geografii, w zagadnieniach dotyczących wytwórczości przemysłowej, w przyrodzie, w zagadnieniach z zakresu współczesnej techniki i przemysłu chemicznego w fizyce i chemii, w postaci przystępnych wiadomości gospodarczych przy opracowywaniu zagadnień z matematyki itp. Równocześnie przez wycieczki do warsztatów pracy ma się kształtować, rozwijać i pogłębiać właściwy i pozytywny stosunek młodzieży do świata pracy wytwórczej. Stosunek ten ma również być uwzględniany w szeregu zagadnień z etyki indywidualnej i społecznej, opracowywanych na lekcjach przedmiotów humanistycznych.

Gdybyśmy na zasadzie powyższej próby charakterystyki programów nauczania w szkołach ogólnokształcących spróbowali zwięźle określić główne cele, „nastawienia gospodarczego” w tych programach — to odpowiedź brzmiałaby: walka z nędzą bytowania ludzkiego przez wychowanie w nowej szkole polskiej człowieka, orjentującego się dobrze we współczesnych warunkach realnego bytu i nie lękającego się trudności czy niebezpieczeństw, ale zwalczającego je rozumną głową, czującym sercem i silną ręką.

Czy w związku z powyższym nowe programy wyznaczają szkole powszechnej polskiej jakieś nowe zadania, których ona przedtem nie знаła i w całokształcie pracy swojej nie uwzględniała? Czy istotnie walka z nędzą bytowania, walka o chleb i dach nad głową dla wszystkich obywateli państwa polskiego, oraz uzbrajanie ich do zdobywania wyższych wartości kulturalnych jest polskiej szkole powszechnej nieznaną?

Gdy na to pytanie szukamy odpowiedzi, musimy waraźnie podkreślić, że wśród sił, wspierających społeczeństwo w tym względzie, jedną z czołowych była i jest szkoła powszechna. Ona to była i jest jedną z głównych dźwigni humanitaryzmu, działających w społeczeństwie; wydobywała zasoby nieomal „z pod ziemi”, wyzebrywała je, wywalczała dla dzieci, pod jej dachem skupionych, środki materialne, aby je okryć, dożywić, dać niezbędne warunki do pracy i zabawy. Ona to dawała i daje nie tylko elementy wiedzy, ale staje się niejednokrotnie wielką jałmużniczką, bo gromadzi i rozdziela środki niezbędne do życia istotom, nad którymi iście rodzicielską roztoczyła opiekę. To był jeden kierunek — jeden tor jej działalności, ale istniał

i kierunek drugi. Gdy jedne ze szkół zwalczały nędzę bytowania humanitarną akcją, drugie stwarzały inny czynnik, wzmagającej siły człowieka w walce życiowej, a mianowicie: organizację sił społecznych. O w s p ó ł p r a c ę n a u c z y c i e l s t w a oparły się organizacje i zrzeszenia, zdążające do gospodarczego podniesienia środowiska i kraju.

I właśnie z tych poczynań szkoły powszechnej, poczynań dokonywanych poza wskazaniem oficjalnie obowiązujących programów nauczania, stworzyły się zadatki do „nastawienia gospodarczego” w nowych programach. Wszak wszystkie te cele i zadania, które są z niem związane, były już realizowane w p o s z c z e g ó l n y c h ośrodkach pracy w szkole powszechnej.

Dr. W. Hoszowska

SPRAWOZDANIA

Z PIŚMIENICTWA

FOUCAULT MARCEL. La mesure de l'intelligence chez les écoliers. (Pomiary inteligencji u uczniów). Delagrave, Paris, 15, rue Soufflot. 1933, in-8, str. 156.

Skala Bineta-Simona w ocenie rozwoju umysłowego dzieci oddała poważne usługi, mimo że liczne jej braki często budziły wątpliwości. To też próby udoskonalenia tej skali nie dały na siebie długo czekać, a wielu psychologów, przyjmując jej ogólne zasady, zaproponowało inne metody pomiarów inteligencji. Do nich należy M. Foucault, prof. uniwersytetu w Montpolier, autor wielu prac w zakresie psychologii, a zwłaszcza znakomitych podręczników. Uważał on, że binetowskie określenie inteligencji jest zbyt szerokie, a niektóre jego testy w skali metrycznej nie mają nic wspólnego z inteligencją. Wedle Foucault'a, inteligencja polega na takim ujmowaniu stosunków pojęć, ażeby one odpowiadały rzeczywiście istniejącym związkom, zachodzącym między przedmiotami; należało więc podać takie testy, któreby istotnie i bezpośrednio mierzyły inteligencję i jej stopień rozwoju. Testy pomiaru inteligencji, podane przez Foucault'a, są dostosowane do dzieci, młodzieży i dorosłych; składają się one z pięciu seryj:

- 1) dany jest rodzaj — należy znaleźć gatunek (ptak, parasol, kwiat, ryba, narzędzie, zabawki, metale, nauka, cnota i t. d.);
- 2) podana jest część pewnej rzeczy; podać jej całość (strona, głowa, skrzydło, koło, pień, nos, gałąź i t. d.);
- 3) użycie danego przedmiotu (nóż, dom, ołówek, młotek, mózg, i t. d.);
- 4) skojarzyć przez analogię wedle podanej pary (oko — widzieć, ucho — stryj — ciotka, brat —, niebo — niebieski, trawnik —, płynąć — woda, lecieć —, kupić — sprzedać, przyjść —, dobry — zły, długi —, jeść — chleb, pić —, żuć — zęby, wachać —, i t. d.);
- 5) znaleźć termin, wyrażający przeciwieństwo (silny — słaby, wątpliwy —, wesoły —, spokojny —, i t. d.).

Próby te są wydrukowane na kartkach, które podaje się uczniom, udzielając im niezbędnych wyjaśnień. Uczniowie pracują spokojnie, bez ograniczenia czasu; chodzi o to, ażeby rozumowanie było dobre i rezultaty dokładne, bez względu na ilość czasu zużytego.

Każda z powyższych pięciu seryj zawiera dziesięć testów wraz z przykładami odpowiedzi zadowalających i niezadowalających. Obliczanie rezultatów musi

nasuwać pewne trudności. Foucault daje na końcu dzieła wybór odpowiedzi poklasyfikowanych. Dobre rezultaty oznacza się jedynką (1), błędne dwójką (2), złe zerem (0); suma odpowiedzi oznaczonych jedynką i dwójką oznacza stopień inteligencji ilościowej, suma odpowiedzi oznaczonych jedynką oznacza inteligencję jakościową.

Wartości normalne są podane w dwóch kolumnach: ilość i jakość oraz wiek obliczony w dniach, w ten sposób, że pozwalają obliczyć iloraz inteligencji. Korelacja między jakością, a ilością inteligencji podaje wskaźniki bardzo wysokie; także korelacja z metodą Bineta-Simona jest stosunkowo wysoka: 0,88. Dysponując wielką ilością rezultatów, autor usiłował zbadać wpływy, które działają na rozwój inteligencji; na podstawie tych badań dochodzi do następujących wniosków:

- 1) płeć: chłopcy i dziewczęta osiągają ten sam poziom intelektualny;
- 2) pochodzenie społeczne: porównuje chłopców niższych klas szkoły średniej i wyższych klas szkoły powszechnej, wykazując, że średnie są do siebie bardzo zbliżone; u średniaków może nieco wyższe w ilości inteligencji, u powszechniaków w jakości inteligencji;
- 3) istnieją dwa typy inteligencji: inteligencja logiczna: postępuje wedle zasad rygorystycznych metod naukowych; inteligencja intuicyjna osądza natychmiast bez metody naprzód ustalonej.

Do pomiarów inteligencji intuicyjnej obmyślił autor specjalne testy, względnie używał metody uzupełniania tekstów Ebbinghaus. Ocechował pięć takich tekstów, z których każdy zawiera 10 luk oraz złożył dwie serie posiadające pięć prób. Rezultaty pomiarów inteligencji intuicyjnej są interesujące. Podaje też sposoby pomiarów inteligencji globalnej u dzieci poniżej lat 10. Praca p. Foucaulta bardzo wartościowa powinna się znaleźć w rękach psychologów szkolnych i nauczycieli, obeznanych z metodami i techniką badań psychologicznych. Problem przedstawiono w niej niezwykle jasno, prosto i bezpośrednio; książkę uzupełniają liczne wykresy, tablice wartości, środki kontroli. Jakkolwiek praca uwzględnia dzieci, młodzież i dorosłych, to jednak Foucault specjalnie interesował się młodzieżą w wieku od 10 do 15 r. życia.

Albin Jakiel.

L. DETAILLE. La pédagogie contemporaine: ses bases, ses méthodes, son histoire. T. I. Pédologie expérimentale; fondement physio-psychologique de l'Éducation. (Pedagogika współczesna; jej zasady, jej metody i jej historia. Tom I. Pedagogia eksperymentalna; podstawy fizjo-psychologiczne wychowania). Przedmowa Dr. Ley'a, prof. uniwersytetu w Brukseli. Bruksela, M. Lamartin, 1932.

Détaille, dyrektor seminarjum nauczycielskiego podjął się zadania bardzo trudnego: ujęcia całokształtu zagadnień pedagogicznych w trzech tomach:

Tom I. Zasady fizjo-psychologiczne wychowania;

Tom II. Nauka o wychowaniu;

Tom III. Historia krytyczna głównych systemów wychowania.

W pierwszym tomie, który już wyszedł z druku autor odpowiada na następujące pytania: jakie są, według najwybitniejszych lekarzy i psychologów cechy istotne dziecka normalnego i anormalnego, i jakimi sposobami można je poznawać eksperymentalnie z punktu widzenia fizycznego, intelektualnego i moralnego.

W drugim tomie autor ma odpowiedzieć na pytania, jakie są zasadnicze reguły pedagogiczne, wynikające z dotychczasowych rezultatów fizjologii i psychologii dziecka i jak należy zastosować te reguły, ażeby otrzymać lepsze wyniki.

W trzecim tomie zajmuje się autor temi częściami z wielkich systemów pedagogicznych, które przyczyniły się do odkrycia tych reguł i ich zastosowania.

Już w tomie pierwszym uderza nas konsekwencja ujęcia i duch postępu, który ożywia każdą stronę; Détaille usiłuje z całą sumiennością podać fakty i prawa naukowe, najkonieczniejsze do poznania i badania dziecka; podaje pra-

wa rozwoju w świetle obserwacji i badań rytmu psychogenetycznego oraz faz rozwojowych różnych procesów umysłowych. Musi się z uznaniem podkreślić, że autor zebrał poważną ilość tych danych. Książka jest przeznaczona dla seminarjów naucz. w Belgii i jesteśmy pewni, że przyczyni się do poznania dziecka i wzbudzi zamilowanie do badań nad dziećmi. Na każdej stronie kładzie nacisk na potrzebę obserwacji systematycznych i badań eksperymentalnych dobrze prowadzonych i kontrolowanych; podaje konkluzje syntetyczne i niewątpliwie przyczyni się do zbudowania nauki o wychowaniu, opartej na faktach. Dziś musi się zadać od nauczycieli umiejętności poddania kontroli wszystkich twierdzeń, choćby one pochodziły od Rousseau'a czy Dewey'a, poddania rygorystycznej obserwacji i badaniom, które te twierdzenia przyjmą lub odrzucą. Od gołosłownych twierdzeń w pedagogice aż się roi, a często nawet oficjalni pedagodzy wypowiadają twierdzenia, których nie mogą poprzeć faktami ani prawami, formułując je w sposób dogmatyczny. Wiele też systemów pedagogicznych odnosi się raczej do jakiejś istoty nieosobowej, fikcyjnej i abstrakcyjnej. Autor unika takich twierdzeń; uwzględnia okoliczności wychowawcze, środowisko fizyczne i społeczne; podaje informacje o dziedziczności i zmienności osobniczej; nakreśla dobrze badania fizyczne dzieci, rozwój psychologiczny dziecka, zapoznaje z pomiarami inteligencji, ze stanem moralnym i pomiarami aktów etycznych. Jest to dobry zarys nauki o dziecku dla początkujących; zarazem zarys ten wykazuje dobitnie, jak wielkie są jeszcze braki w poznaniu dziecka i raczej byłoby wskazane inicjowanie nauczycieli w sposoby umiejętnej obserwacji dzieci i ich badań.

Książkę czyta się z zainteresowaniem. Naturalnie, jak zawsze i wszędzie, można i p. Détaille'owi postawić szereg zarzutów, jeśli się wejdzie w szczegóły: podaje nieraz mylne informacje, często nie bardzo dokładnie badań źródła, nie uwzględnia nieraz pewnych badań naukowych i ich rezultatów; zakradły się pewne nieścisłości w części medycznej i biologicznej; może najlepiej jest opracowana część psychologiczna, a najsłabiej część dotycząca wychowania moralnego; często ujęcie powierzchowne zagadnień budzi pewne zastrzeżenia; nie ponosi tu autor pełnej winy, bo wiadomości o wychowaniu moralnym są jeszcze w stanie tak prymitywne, że na nich niczego budować nie można. Wychowanie moralne dzieci jest „zawieszona w powietrzu”, liczne badania w tej dziedzinie są palącą potrzebą. Mimo tych braków książka daje dobrą syntezę nauki o dziecku i może oddać pewne usługi nauczycielowi przedmiotów pedagogicznych.

Albin Jękiel

SPRAWOZDANIE Z CZASOPISM FRANCUSKICH_____

REFORMA WYCHOWANIA WE FRANCJI. (*L'Université Nouvelle*, Nr. 59—60, wrzesień). We Francji, wśród zaciętych walk na arenie sejmowej, związków nauczycielskich i władz szkolnych oraz partij politycznych, przeprowadza się stopniowo reformę szkolną w duchu jej jednolitości. P. Ch. Garnier, wizytator ministerjalny, podaje w tej sprawie opinię obecnego rządu, a szczególnie opinię ministra oświaty de Monzie, która stwierdza ciąg dalszy reform szkolnych, wynikających z haseł, przekazanych przez twórców rewolucji i ich następców, a to: równości oświaty dla wszystkich obywateli, jej wolności i bezpłatności.

Obecny minister oświaty chce szczególnie odmłodzić szkolnictwo średnie. Zmiany te nie są chętne widziane; każda reforma jest przykry dla nauczycieli szkół średnich, którzy bronią swego stanu posiadania. Także rodzice pragną, ażeby dzieci ich wychowywały się w tych samych zakładach, które ich przygotowywały odpowiednio. Niektóre stronnictwa obawiają się obalenia tradycji i wartości uznanych, a zdobytych w ciągu szeregu lat. Sprawę zastrzegają zwolennicy szkoły jednolitej, walcząc nieustępliwie. Szkoła jednolita dla jednych jest straszydłem, dla innych hasłem walki i odrodzenia; jedni oba-

wiają się „prymaryzacji” szkoły średniej, drudzy dążą do „upowszechnienia” gimnazjum; jedna grupa broni się przed zniszczeniem geniusza narodu francuskiego, drudzy pragną obudzić ducha potęgi francuskiej. P. Garnier zapewnia, że Ministrestwo Oświaty nie chce obniżyć poziomu szkoły średniej, ani też niszczyć podstaw wychowania klasycznego, lecz jako instytucja odpowiedzialna za stan szkolnictwa i przyszłości narodu, musi objąć szersze horyzonty, niż specjaliści i wyczuć szerokie prądy polityczne i moralne, oraz we dle nich kierować nawet szkolną. Szczególnie każdego muszą uderzyć fakty następujące:

1) Gimnazjum płatne, podczas gdy szkoła powszechna i uniwersytety są bezpłatne, jest zjawiskiem anormalnym i pewnego rodzaju anachronizmem. Szkoła średnia musi stać się bezpłatną: fakt ten jednak pociągnie za sobą ograniczenie i selekcję; szczególnie tę ostatnią trzeba przeprowadzać ostrożnie; 2) Drugim faktem, często przeczanym przez nauczycieli szkół średnich, jest olbrzymi postęp dokonany w szeregach nauczycieli szkół powszechnych; przez liczne wysiłki, wielkie realizacje, młodą energję, gorący entuzjazm i pełną, a owocną pracę, dali oni dowód realności swych dążeń. Swą pracę konstruktywną ukończyli; dziś przebojem idą do polepszenia swego stanowiska społecznego i materialnego. Tej energii i entuzjazmu tysięcy nauczycieli nie potrafi się dziś powstrzymać; stanowią oni prawdziwą siłę narodową. Czy się chce lub nie, musi się uznać, że nauczyciele szkół elementarnych, zbliżają się pod każdym względem do średnich; posiadają magisterja, doktoraty, różne studia wyższe.

3) Rzeczpospolita wiele zawdzięcza szerokim rzeszom nauczycielskim od samego początku swego istnienia; wzamian nauczyciele żądają wolności słowa, odpowiedniej pozycji społecznej, której się im stale odmawia. Republika musi spłacić dług; oddała im kształcenie obywateli, dziś odda im ważną sprawę przeprowadzenia selekcji po ukończeniu szkoły powszechnej; los przyszłych obywateli będzie wskazywany przez nauczycieli szkół powszechnych; decyzyja o przejściu do szkół wyższego typu będzie od nich zależała. Republika oddaje im sprawę przetopienia, zunifikowania i wyboru tysięcy uczniów. Czyni się to ze względów społecznych; koszmarny hiperprodukcji inteligencji i jej skutków, zmuszają mężów stanu, odpowiedzialnych za losy narodu, do przeprowadzenia tej operacji. W tym celu we Francji przeprowadzi się całkowitą decentralizację; stworzy się małe ośrodki, które będą mogły lepiej się zorganizować pod względem intelektualnym i moralnym. Wskazówką podziału prac będzie poradnictwo zawodowe. Oto duch, który ożywia francuskie Ministerstwo Oświaty; celem jest wydobyć jak największej energii z narodu francuskiego dla dobra oświaty i narodu. W tym samym numerze podaje p. Kielski, naczelnik Wydziału Pol. Ośw. w M. W. R. i O. P., dobrze ujętą syntezę reformy szkolnej w Polsce.

ILUSTRACJE SZKOLNE. (*La Documentation scolaire par l'image*). Dotychczas kilka pism pedagogicznych dołączało obrazy do użytku szkolnego, jak np. „Manuel générale des Instituteurs”, „Journal des Instituteurs”, i inne. Pisma te wydały już pokaźną liczbę ilustracji szkolnych. Obecnie firma Fernand Nathan, przystąpiła do wydawania specjalnej kolekcji ilustracji szkolnych; w każdym numerze będą się znajdowały obrazy do nauki historii, geografii, przyrody, i t. d.

PSYCHOLOGICZNY PROBLEM POSŁUSZENSTWA. Inspektor Cousinet w „La Nouvelle Education”, Nr 117, rozpatruje ten problem, który z nowej szkoły nie zniknął, lecz przedstawia się w sposób bardziej skomplikowany, pod innym aspektem; można go rozpatrywać z punktu filozoficznego (posłuszeństwo jako cnota, dobro), z punktu pedagogicznego (przyjmując, że posłuszeństwo jest dobrem, jakich środków użyć, ażeby dzieci stały się posłuszne), wreszcie z punktu psychologicznego, zadając sobie pytanie, co to jest posłuszeństwo? Ażeby odpowiedzieć na to pytanie, trzeba obserwować ludzi, którzy polecają i słuchają, nakazują, zakazują; trzeba zbadać, dlaczego ro-

dzieci polceają, w jakim celu i co powoduje dzieci, że stają się posłuszne lub niesforne. Problem posłuszeństwa należy w pierwszym rzędzie do psychologii zachowania się.

Rodzice i nauczyciele stale się żalą na brak posłuszeństwa, podczas gdy dzieci posłuszne nie budzą obawy; z punktu psychologicznego i społecznego dzieci zawsze posłuszne przedstawiają równie wielkie niebezpieczeństwo, jak dzieci stale nieposłuszne.

Nieporozumienie wpływa stąd, że zarówno dziecko jak i rodzice są przekonani o swojej słuszności. Dziecko małe musi ustąpić, choć może ma rację, bo silniejszy tego wymaga; wola silnych nie zna sprzeciwu, ni konfliktów. Gdyby niemowlę umiało mówić, w wielu wypadkach mogłoby skutecznie bronić swoich praw; zresztą nikt niemowlęcia nie pyta o zdanie, bo ono nie rozumie; moment ten następuje wówczas, kiedy dziecko zaczyna chodzić. Zaczynają się rozkazy: chodź, idź, siedź, wstań; dziecko jeszcze nie rozumie mowy, ani znaczenia symbolicznego słów; najczęściej nie wykonuje poleceń. Wtedy mówi się, że dziecko jest niesforne i nieposłuszne, a nawet zaczyna się je karać za te objawy niesubordynacji. Co się dzieje w głowie tego maleństwa? Często rodzice żądają posłuszeństwa dla swojej przyjemności; pragną, ażeby dziecko natychmiast wykonywało ich polecenia nieuzasadnione, karcone, bez żadnej racji. W małym dziecku rodzi się bunt, prawie zawsze nierozumiany przez rodziców i wychowawców, lub źle tłumaczony. Często wskutek przyczyn biologicznych i fizjologicznych dzieci nie są w stanie wykonać poleceń. Przedwczesne wymaganie posłuszeństwa prowadzi do nieposłuszeństwa. Zawsze chce się przenieść dziecko w świat, którego ono zupełnie nie rozumie i do którego psychicznie wejść nie może. Problem posłuszeństwa powstaje znacznie później; problem ten stwarzają sami wychowawcy i nauczyciele, podając liczne nakazy, zakazy, niby to dla „dobra dziecka”. Jeśli zbadamy nakazy i zakazy rodziców i nauczycieli, to ujrzymy, że większość z nich wypływa z impulsywności, pobudliwości, siły instynktów, bez rozumowego podkładu i wyjaśnienia. Wogóle ludzie lubią stale pouczać drugich, wydawać polecenia; sprawia to zadowolenie i przyjemność nawet osobom najbardziej skromnym i pokornym. W każdym sercu jest uśpiony tyran, w każdej jednostce jest pewna doza chęci wywierania przymusu na drugich. Ambicja i chęć władzy oraz autorytetu sprowadziła może najwięcej nieszczęść na ludzkość. Jakże często ojciec, który w całodziennej pracy musi słuchać i znosić grymasy swego przełożonego, przychodzi wieczór do domu i odczuwa pewną satysfakcję, jeśli może swemi grymasami gnębić swoje dzieci; ilu nauczycieli zdenerwowanych pod wpływem sprzecznych poleceń swych przełożonych, bezmyślnie tyranizuje dzieci nakazami niewykonalnymi; instynkt kompensacji wchodzi tu w grę. Nie zapominajmy, że dzieci i dorośli to dwa odmienne światy. Dorośli się spieszą, ciągle podnieceni, niespokojni, skrępowani różnymi prawami. Dziecko się nie spieszy, spokojne, uśmiechnięte, patrzy na świat i ludzi innymi oczyma. Lecz żalą się rodzice, że dzieci uchylają się od reguł, są kapryśne. Przy każdym uchyleniu się, czy zgwałceniu reguły przez dziecko, należy zawsze zbadać przyczyny psychologiczne. Reguły dla dzieci są bardziej skomplikowane, nie znają symbolicznego znaczenia reguł, nie mają świadomości, ani ich przyczyn, ani skutków, czy też celów. Czasem nieznaczny szczegół odrzuca dziecko od zachowania tej, czy owej reguły. Prawdziwe kaprysy i nieposłuszeństwo wypływają albo z choroby, albo z winy otoczenia, względnie obciążeń dziedzicznych, złego funkcjonowania organizmu; rodzice i wychowawcy najczęściej tych przyczyn nie znają i sami prowokują nieposłuszeństwo.

Dziecko chce być niezależne, należy więc uszanować jego tworzącą się osobowość i unikać niezręcznych poleceń. Dziecko zawsze posłuszne nie przedstawia typu normalnego, zarówno z punktu moralnego jak i społecznego; rodzice takiego dziecka nie mogą być spokojni o jego przyszłość. Wedle Cousineta, termin nieposłuszeństwo, powinien zniknąć ze słownika pedagogicznego.

A. J

ZAGADNIENIE SZKOŁY JEDNOLITEJ W NIEMCZACH ¹⁾

Cechą charakterystyczną umysłowości niemieckiej jest raczej stawianie niż rozwiązywanie problemów. Cecha ta występuje specjalnie silnie w dziedzinie szkolnictwa. Mimo szeregu głębokich nawet rozważań na temat szkoły jednolitej, panuje obecnie w Niemczech najbardziej złożony system szkolny. Istnieje niesłychana ilość typów szkół, które wcześniej czy później albo znikną zupełnie, albo też będą musiały ulec gruntownej modyfikacji.

Umysłowe życie w Niemczech jest bardzo silnie przepełnione religijnością, co utrudnia, zdaniem autora, zrównanie płci i hamuje reformę szkolnictwa powszechnego. Odrzucono więc koedukację i równoległe kształcenie chłopców i dziewcząt, ani nie zdobyto się na wprowadzenie jednolitej szkoły w zastosowaniu do różnej sytuacji społecznej rodziców. Wskutek kryzysu ekonomicznego, szkolnictwo wyższe jest opłacane i w następstwie — niedostępne dla klas niezamożnych. Zasadniczo szkolnictwo niemieckie nie wprowadziło zmian do systemu, będącego spadkiem dawnego regimu, dorzuciło jedynie kilka nowych typów szkół, zwiększając w ten sposób komplikację stosunków szkolnych. Nie zdołano obalić przegród rozgraniczających poszczególne stopnie nauczania, nie umiano stworzyć warunków, pozwalających w równej mierze korzystać wszystkim dzieciom z nauki. Zbudowano tylko pomosty organizacyjne, przy pomocy których, zdolni uczniowie, którzy ukończyli szkołę powszechną mogą przejść do gimnazjum i dojść do studiów uniwersyteckich, co nazwano szkołą jednolitą — „Einheitsschule”. Autor stwierdza, że tego rodzaju organizacja nie odpowiada pojęciu „école unique” — i raczej winna być nazwana „école unifiée”.

Aby zdać sobie dokładnie sprawę z nowej organizacji szkolnej w Niemczech, musimy najpierw zapoznać się z ogólnymi poglądami Niemców na cele szkolnictwa, zawartemi według 146-go paragrafu konstytucji wejmarskiej. „Nauczanie publiczne, — stwierdza konstytucja — zostanie zbudowane organicznie. Nauczanie średnie i wyższe zostanie oparte na podwalinach szkoły wspólnej dla wszystkich; wzięte będą pod uwagę różnorodności uzdolnienia i możliwości dziecka, nie zaś stanowisko społeczne rodziców”.

Definicja ta jest zupełnie wyraźna. W roku 1920 zostaje więc zwołana Szkolna Konferencja Rzeszy, (około 700 osób), mająca na celu obmyślenie środków, zmierzających do realizacji postanowień konstytucji wejmarskiej w zakresie szkolnictwa. Podniosły się żądania sześciolletniej szkoły powszechnej dla wszystkich, trzyletniej szkoły średniej dla elity uczniów ze szkół powszechnych oraz trzyletniego gimnazjum dla najzdolniejszych uczniów szkół średniej, którzy po jej ukończeniu mogliby rozpocząć studia uniwersyteckie. Konferencja jednak lęka się zburzenia dotychczasowego stanu rzeczy i zaczęła budowy nowego systemu organizacji szkolnictwa. Ograniczyła się tylko do naprawienia starego systemu. Na konferencji poruszano wiele zasadniczych problemów, nie zdołano atoli wyciągnąć z nich wniosków. Z projektu szkoły jednolitej zatrzymano tylko pierwszy jej szczebel — a mianowicie, czteroletnią szkołę podstawową (Grundschule), jako obowiązującą na całym obszarze państwa niemieckiego. Reszta reformy organizacji szkolnictwa zostaje pozostawiona inicjatywie poszczególnych krajów Rzeszy. Tem się więc tłumaczy zawilość dzisiejszej organizacji szkolnictwa w państwie niemieckiem.

Wszystkie dzieci po ukończeniu sześciu lat życia, obowiązane są do uczęszczania do czteroletniej szkoły podstawowej, t. zw. „Grundschule”. Kształcenia domowego zasadniczo się nie uznaje. Dzieci specjalnie uzdolnione mogą opuścić szkołę podstawową już po trzech latach. W wypadkach, gdy szkoła jest zbyt oddalona od miejsca zamieszkania dziecka, a droga do niej przed-

¹⁾ (E. Hepp, Où en est la question de l'Ecole unique en Allemagne. L'Enseignement Public, Nr. 5, Mai 1933).

stawia pewne niebezpieczeństwa, mogą władze szkolne udzielić pozwolenie na uczenie się w domu. Pozwolenie to jednak musi być co roku odnawiane. W szkole podstawowej dziecko jest ośrodkiem nauczania. „Uczyć — należy — dzieci nie mechanicznie, lecz przy pomocy doświadczenia, rozbudzając jego inteligencję”, to wskazania zarządzeń władz szkolnych. Ilość godzin w poszczególnych klasach szkoły podstawowej nie jest jednakowa. W pierwszej klasie uczą się dzieci 18 godzin tygodniowo, w drugiej 22 godziny, w trzeciej 26 godzin, w czwartej 28 godzin. W pierwszej klasie tylko trzy godziny są stałe, t. j. godziny nauki religii, inne przedmioty nie mają stałe wyznaczonych godzin, stosuje się bowiem nauczanie syntetyczne. W konsekwencji brak też oficjalnego programu nauczania, inicjatywa spoczywa w rękach nauczycieli. Duży nacisk kładzie się na wychowanie społeczne. Uznaje się przede wszystkim pracę kolektywną uczniów. Celem szkoły podstawowej, poza nauczaniem pewnych elementów wiedzy, jest rozwój naturalny zdolności dzieci. Dziecko 10-letnie w Niemczech, być może, mniej posiada wiadomości, aniżeli dziecko francuskie, w analogicznym stopniu nauczania, natomiast jest bardziej rozwinięte umysłowo.

Po ukończeniu szkoły podstawowej (Grundschule), dzieci mogą uczęszczać do trzech typów szkół. Do gimnazjum, do szkoły średniej i do wyższych klas szkoły powszechnej. Przeprowadzenie selekcji, przy przyjmowaniu uczniów do gimnazjum, natrafiło na wiele przeszkód; między innymi, stwierdzono, że egzaminy nie dają trafnej oceny zdolności ucznia. Wobec tego zastosowano inną metodę. Przyjmuje się obecnie wszystkich, zapisujących się, uczniów do gimnazjum, z tem, że definitywne przyjęcie następuje dopiero po roku nauki.

Gimnazjum dzieli się zasadniczo na cztery typy:

1. gimnazjum z łaciną i greką, jako przedmiotami podstawowymi, (w czwartej klasie — jeszcze jeden język nowożytny);
2. wyższą szkołę realną z dwoma językami obcymi, nowożytnymi;
3. gimnazjum realne, usiłujące łączyć dwa wyżej wymienione typy;
4. niemiecką szkołę wyższą, która główny nacisk kładzie na naukę współczesnej kultury niemieckiej, oraz na wychowanie obywatelskie. W szkole tej nie uczy się zupełnie języków starożytnych, wprowadzone jest natomiast nauczanie muzyki, sztuk pięknych, fotografowania i t. d. Wszelkie inne gimnazja są tylko warjantami tych czterech zasadniczych typów. N. p. gimnazjum zreformowane i zreformowane gimnazjum realne.

Progimnazja, prorealne gimnazja i szkoły realne, odpowiadają w zasadzie również czterem, wymienionym, typom, brak im tylko trzech klas najwyższych. Zakłady te istnieją wyłącznie w mniejszych miastach. Pozatem istnieje w Niemczech jeszcze piąty typ tego stopnia nauczania, a mianowicie, t. zw. „Aufbauschule”. Wstępuje się do niej po ukończeniu trzech klas wyższej szkoły powszechnej. „Aufbauschule”, trwa lat sześć. Istnieje ten typ szkół specjalnie po wsiach. W szkołach tych nie uczy się, ani łaciny, ani też greki.

Szkoły utrzymane są na wysokim poziomie, nie uznaje się w nich zupełnie powtarzania klasy. Po ukończeniu, uczniowie, mogą uczęszczać na odpowiedni wydział uniwersytetu, czy też szkół wyższych zawodowych, technicznych etc.

Gimnazja dla dziewcząt zostały zorganizowane w r. 1925. Jakkolwiek uniwersytety nie zamykają wstępu dziewczętom, które ukończyły gimnazja, to jednak studia gimnazjalne dla dziewcząt, są nieco inaczej zorganizowane, aniżeli dla chłopców. W gimnazjach żeńskich zachowano cały szereg przedmiotów o charakterze wybitnie kobiecym, n. p. naukę gospodarstwa domowego, pielęgnowania dzieci, opieki społecznej.

Programy gimnazjów opracowują profesorowie w zakresie własnych przedmiotów, zatwierdza je rada pedagogiczna, a następnie prowincjonalne kolegia szkolne. Nauka w gimnazjach trwa od godziny 8 rano do 15 minut 30.

Po południu młodzież zbiera się raz w budynku szkolnym, tworząc komitety pracy, które pod kierunkiem profesora czytają wspólnie lub też przeobrażają pewne zagadnienia.

W Niemczech poza tym istnieje organizacja, t. zw. „Landheimbewegung” — powołana do życia przez stowarzyszenia rodzicielskie. Celem tych organizacji jest, utworzenie przy poszczególnych zakładach szkolnych, domów wypoczynkowych na wsi, w których przebywa młodzież danego zakładu, klasami, w ciągu roku szkolnego, nie przerywając zupełnie nauki, przez 3 do 4 tygodni. Życie młodzieży w domach wypoczynkowych nosi charakter wojskowy. Uczniowie ściana sami swoje łóżka, czyszczą obuwie, dyżurują w kuchni i t. d. Gimnazja hamburskie, posiadają domów wypoczynkowych na wsi 37, berlińskie 17, saskie 31. Domy wypoczynkowe zakładają również i szkoły powszechne.

W gimnazjum istnieją dwa rodzaje świadectw końcowych. Pierwszy otrzymać można po ukończeniu klasy szóstej. Ongiś świadectwo to dawało prawo jednorocznej służby w wojsku, dziś wprawdzie żadnych praw nie daje, utrzymało się jednak siłą inercji. Drugi typ świadectwa, to świadectwa dojrzałości, które otrzymuje się po ukończeniu całego gimnazjum i złożeniu egzaminu maturalnego. Egzamin maturalny odbywa się przed profesorami zakładu, do którego uczeń uczęszczał, przewodniczy zazwyczaj dyrektor zakładu, niekiedy wyznaczony profesor uniwersytetu. Egzamin składa się z dwu części: pisemnej i ustnej. O ile uczeń złoży egzamin pisemny z postępem dodatnim, zostaje zwolniony z części ustnej. Naogół uniwersytety skarżą się na niski poziom abiturjentów. Celem podniesienia tego poziomu proponują kilka środków, a mianowicie wprowadzenie egzaminu konkursowego przy wstępowaniu na uniwersytet, lub też wprowadzenie jednego roku studiów przygotowawczych, wreszcie wprowadzenie egzaminu dojrzałości (analogicznego do francuskich). Zdanie egzaminu dojrzałości uprawnia do wstępowania na uniwersytet.

Część uczniów, po ukończeniu szkoły podstawowej, wstępuje do „szkół średniej”, w której nauka trwa lat sześć. Szkoła ta spełnia częściowo rolę gimnazjum, częściowo rolę szkoły zawodowej. Odpowiednio też podzielona jest na dwie sekcje. Uczniowie jednej sekcji, uczą się tego samego, co w gimnazjum i otrzymują świadectwa, odpowiadające świadectwom, szóstej klasy gimnazjalnej, poczem bez egzaminu mogą wstąpić do siódmej klasy gimnazjów. Uczniowie sekcji drugiej, t. zw. specjalnej, mają możliwość wstąpienia do szkół zawodowych, trzyletnich, po których ukończeniu, uzyskują możliwość wstępu do akademickich szkół technicznych, rolniczych i handlowych. „Szkoły średnie”, najczęściej są zakładane po wsiach.

Dla uczniów, kończących tylko wyższą szkołę powszechną, istnieją sześciolletnie kursy uzupełniające, przygotowujące do wyższych szkół zawodowych. Poza tym dla dorosłych, wybitnie uzdolnionych, (od 18 do 25 roku życia), po ukończeniu szkoły zawodowej, istnieją trzyletnie kursy gimnazjalne, oraz pięcioletnie licea wieczorne, które wydają świadectwa dojrzałości, otwierające również dostęp do uniwersytetu.

Nie zapomniawo też o tych dorosłych, którym warunki nie pozwalają uczęszczać ani do liceów wieczornych, ani na trzyletnie kursy gimnazjalne, i aby udostępnić im studia uniwersyteckie, przewidziano dla nich specjalny egzamin. Egzamin ten jest stosunkowo trudny. Składa się on z dwu prac pisemnych oraz egzaminu ustnego z dwu przedmiotów — jednym jest kultura ogólna, drugim przedmiot specjalny, którego badaniu, na uniwersytecie, pragnie się zdający poświęcić.

Od roku 1923 do 1930 zasiadło w całym Niemczech do tego egzaminu 1530 kandydatów, w wieku 25 — 40 lat, zdało zaś tylko 369, co wynosi rocznie przeciętnie 50 i stanowi znikomą część w stosunku do ogółu słuchaczy wyższych uczelni, których liczba w semestrze letnim 1931 r. doszła do 138.010.

Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych odbywa się (po gimnazjum) w dwuletnich Akademjach Pedagogicznych.

Mimo tej różnorodności, autor, nazywa organizację szkolnictwa niemieckiego, „école unifiée”, ponieważ każdy ma możność dojścia do studjów uniwersyteckich. Nie można tego systemu nazwać szkołą jednolitą, zbyt wiele tu bowiem pomostów, półśrodków i przedwczesnej specjalizacji. Wynikiem w pewnej mierze tego stanu jest nadmiar jednych, brak drugich specjalistów. I tak same Prusy liczą obecnie 20.000 nauczycieli szkół powszechnych bez posad, Saksonja dysponuje 2.500 kandydatami na profesorów gimnazjalnych, a tymczasem zatrudnia może rocznie tylko 100 nowych sił. Pozatem ogólna cyfra sił nauczycielskich w Niemczech, nie posiadających posad, wynosi 500.000. Corocznie zaś 10.000 ludzi, kończących uniwersytet, nie znajduje posady i pozostają im tylko organizacje hitlerowskie.

NOWOCZESNA METODA W INFANTS'SCHOOL_____

The Schoolmaster and Fromen Tedchers Chronicle, styczeń 1935.

Infants School w Anglii obejmują dzieci w wieku 5 — 8 lat, a według projektu od 5 — 11 lat.

Każdy nauczyciel musi doprowadzić dzieci do pewnej znajomości czytania, pisanie i rachunków, aby dziecko opuszczając Infants' School mogło kontynuować swoje wykształcenie. I dlatego nauczyciel stara się rozwinać: 1. przyzwyczajenie do koncentracji i pracy, 2. umiejętność obserwacji i pamięć, 3. miłość piękna w barwie, języku i muzyce, 4. wszystko to, co może wpłynąć na rozwój społeczny dziecka.

Założenie to rozwija szkoła przez: 1. otoczenie estetyczne, 2. przez praktyczne stosowanie tego wszystkiego, co może wpłynąć na rozwój harmonijny uzdolnień.

Sprawą bardzo ważną dla rozwoju dziecka jest otoczenie estetyczne. I dlatego w otoczeniu dziecięcym ważną rolę grają obrazy, kolory i t. d. Niektóre budynki są piękne i przez to czynią wrażenie estetyczne, ale są i ciemne, ponure, które trzeba rozjaśnić i rozweselić — obrazami, kwiatami ze zwróceniem uwagi na ład i czystość. Sposób dekoracji powinien być kontrolowany, przemysłany — całość bowiem otoczenia wpływa na rodzaj pracy nauczycieli i ucznia.

Sala szkolna jest ośrodkiem życia szkolnego — tu odbywają się zebrania, uroczystości, ćwiczenia fizyczne. Jest to ośrodek piękna i użyteczności — umeblowanie o charakterze artystycznym — kolorowe. W niektórych szkołach dzieci same doskonale mogą troszczyć się o kwiaty i hodować je. Zaleca się często zmianę obrazów, które wiszą w szkole, chociażby to nawet było niepraktyczne. Najlepiej wybierać takie obrazy, które przyciągają dzieci przez swoją treść i kolor i takie, które dzieci zawsze interesują. Nie jest bez znaczenia i sprawa zawieszania obrazów — trzeba zwrócić uwagę na rozmieszczenie, wysokość, by dzieci mogły dobrze obraz widzieć. Całość, winna robić wrażenie spokojne — gdyż rozmieszczenie w linii zygzakowatej męczy oko.

Nawet i ciemną klasę możemy uczynić ponętną. Nie możemy wpłynąć wprowadzić na kolor ścian, umeblowania, ale możemy wybrać kolory i sposób dekoracji. Dzieciom podobają się wycinanki zajęczków, kur, kureczek, kaczek, ptaków, kwiatki, rozwijające kielichy — dla dzieci starszych pożyteczne są obrazy, ilustrujące lekcje geografii, historii lub utwory poetyckie. Lubią też grupy bawiących się dzieci, pogodne pejzaże etc.

Ważną sprawą jest dobór obrazów — których treść daje sposobność do rozmówek i rozwoju fantazji. Opieka nad tem, co w klasie się znajduje, przyzwyczajenie do czystości i porządku — to podstawowe zagadnienia wychowawcze.

St. Mazgajówna.

- D-r Mieczysław Kreutz. Zmienność rezultatów testów. Cz. II. Przyczyny zmienności rezultatów i konieczna modyfikacja metody testów. Nakł. Pol. T-wa Filoz. Lwów 1933.
- D-r Leopold Blaustein. Przedstawienia schematyczne i symboliczne. Badania z pogranicza psychologii i estetyki. Nakł. Przeglądu Humanistycznego. Lwów 1931.
- D-r Ch. Bühler. Dzieciństwo i młodość. Przeł. Wanda Ptaszyńska. Nakł. „Naszej Księgarni” Zw. Naucz. Pol. Warszawa 1933.
- D-r Marja Librachowa. Psychologia pedagogiczna w ćwiczeniach. Nakł. Gebethnera i Wolffa. W-wa 1933.
- S. M. Studencki. Jak obserwować dzieci. Wyd. II uzupełnione. Nakł. „Naszej Księgarni” Zw. N. Pol. Warszawa 1933.
- D-r Jan Kuchta. Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna. Wyd. II. Nakł. „Naszej Księgarni” Zw. N. P. W-wa 1933.
- D-r Jan Kuchta. Rozwój psychiczny dziecka wiejskiego. Nakł. Stow. Chrześ.-Narod. Naucz. Szk. Powsz. Warszawa 1933.
- D-r Władysław Sterling. Dziecko psychopatyczne. Wyd. II. Nakł. „Naszej Księgarni”. W-wa 1933.
- D-r Władysław Sterling. Dziecko histeryczne. Nakł. „Naszej Księgarni”. W-wa 1933.
- Prof. D-r Witold Gądzikiewicz. Ważniejsze zaburzenia zdrowia w wieku szkolnym i zapobieganie ich powstawaniu. Kraków 1933.
- Henryk Policht. Nauka rysunku. Część I. Zasady, materiał, plan. Nakł. Autora. Kraków 1933.
- Publications du B. I. E. La situation de la femme mariée dans l'enseignement. Genève 1933. (Bureau Intern. d'Education).
- Encyklopedia Wychowania pod redakcją Prof. D-ra Stanisława Łempickiego. Wyd. „Naszej Księgarni” Zw. N. P. Warszawa 1933. Z. 3 i 4.
- Świat i Życie. Zarys encyklopedyczny współczesnej wiedzy i kultury — pod redakcją Prof. D-ra Zygmunta Łempickiego. Książnica — Atlas. W-wa 1933. Z. 3 i 4.
- Kultura Pedagogiczna pod redakcją Prof. D-ra Zygmunta Myslakowskiego. Kraków 1933. Z. 1 i 2.

OD REDAKCJI. Z dniem 31 grudnia 1933 d-r Henryk Rowid zrzekł się stanowiska współredaktora i członka Komitetu Redakcyjnego „Ruchu Pedagogicznego”.

REDAGUJE KOMITET:

PROF. STEFAN CZARNOWSKI • DR. MARJA GZEGORZEWSKA • BENEDYKT KUBSKI • DR. MARJAN ODRZYWOLSKI • FRANCISZEK ZAWADZKI.

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: BENEDYKT KUBSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA



„MATHESIS POLSKA“ DLA MŁODZIEŻY

Nowa serja popularno-naukowa „Mathesis Polskiej”
dla młodzieży od lat 12.

300.000 km na sekundę z D-rem WSZĘDOBYLSKIM

Napisał D-r Wszędobyłski

Przełożył T. ZAWISTOWSKI

z 28 planszami i fig. w tekście. Karton zł. 10, w opr. płóc.
na bezdrz. pap. zł. 13.

Sposób, w jaki autor podaje bogaty materiał naukowy z różnych dziedzin, jest tak poglądowy, jasny, zajmujący i oryginalny, że czyni z tych „zamaskowanych“ podręczników techniki, fizyki i geografii najbardziej interesującą lekturę dla młodzieży.

Nakładem „Mathesis Polskiej“ w Warszawie

Marszałkowska 81. Tel. 940-14.

Konto w P.K.O. 12.628.

T R E Ś Ć N U M E R U:

- H. RADLIŃSKA — PLANOWANIE PRACY WYCHOWAWCZEJ NA TLE ŚRODOWISKA (ciąg dalszy).

 PROF. D-R C. ZNAMIEROWSKI — SZKOŁA A ELITA SPOŁECZNA.

- SPRAWOZDANIA:

Dr. J. Szmydt — P. Bovet: Les sentiments religieux.

A. J. — Z czasopism francuskich.

K. Müllerowa — Z czasopism polskich.

- KRONIKA.

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ADRES REDAKCJI i ADMINISTR.: Warszawa, Wybrzeże Kościuszkowskie 55.

Redakcja czynna codziennie od godz. 9 do 14; tel. 545-55.

Administracja czynna od godziny 8 do 15; tel. 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna zł. 8.—

Dla członków Związku Naucz. Polsk. zł. 4.—

Numer pojedynczy zł. 1.—

KONTO P. K. O. Nr. 455.

KAZDY CZŁONEK Związku Nauczycielstwa Polskiego może otrzymać „Ruch Pedagogiczny” bezpłatnie, jako dodatek do „Głosu Nauczycielskiego”.



673

PLANOWANIE PRACY WYCHOWAWCZEJ NA TLE ŚRODOWISKA

II. BADANIE ŚRODOWISKA

Treść: Znaczenie obserwacji. Przygotowywanie się do poznawania nowych warunków. Przykład przeprowadzenia obserwacji w nieznanym mieście. Umiejętność korzystania z materiałów statystycznych i sprawozdawczych, używanie informacji. Metody badań. Formy ankiet i ich zastosowanie. Wywiad i dokumenty z życia. Testy. Przegląd spraw najważniejszych dla wychowawcy: warunki bytu i pracy młodzieży, oddziaływanie środowiska na pojęcia i aspiracje młodzieży. Indywidualizacja badań. Uwagi o technice.

Przy poznawaniu środowiska nie można szczędzić czasu, żeby się w nie wżyć, żeby poznać nie tylko warunki zewnętrzne jego bytu, lecz również pojęcia i pragnienia, istotę jego mocy duchowej i więzy, które je łączą z szerszym światem.

Osobistego uważnego wpatrywania się i wsłuchiwania nie zastąpią najbardziej pomysłowe ankiety. Badacz rzeczywistości musi przede wszystkim zrozumieć, co oznaczają słowa ankiet, cyfry statystyk, czem one są w bycie ludzi, w życiu pojedynczego człowieka. Dlatego do badań można przystępować dopiero po okresie swobodnej obserwacji.

Obserwacja wymaga, oczywiście pewnej kultury specjalnej, umiejętności patrzenia i formułowania spostrzeżeń, ogólnej znajomości zagadnień i przejawów życia społecznego, zwłaszcza życia codziennego i kultury codziennej, wreszcie pewnego materiału porównawczego, który wzrok wyostreza i rozbudza ciekawość szczegółów.

Wstępnym krokiem może być zapoznanie się z odpowiednią literaturą i przeprowadzenie na małym jakimś odcinku obserwacji

dokładnych i kontrolowanych, opisanych możliwie wyraziście i ściśle.

Obserwowanie życia w związku z planowaniem pracy wejść może łatwo w zwyczaj, niemal w nałóg, gdyż dostarcza niezwykle mocnych podnieć, rozbudza zainteresowania, czyniąc z codziennych obowiązków sprawę porywającą, wypełniającą myśl, pomnażającą siły i rozszerzającą krąg własnego życia. Szczególnie ciekawe jest poznawanie nowych warunków. Zamiast rozważań teoretycznych -- przykład.

Mam objąć pracę w mieście X., w szkole położonej w dzielnicy robotniczej. Nie znam tego miasta, muszę więc przygotować się do pracy na nowej placówce.

Postanawiam wyjechać tam zawczasu, żeby nie wejść jako człowiek obcy po raz pierwszy do klasy.

Przed wyjazdem zbieram najogólniejsze dane orientacyjne. W Słowniku Geograficznym, w publikacjach Głównego Urzędu Statystycznego, w sprawozdawczych wydawnictwach samorządowych szukam wiadomości, które mogą wyjaśnić dotychczasowe dzieje i tendencje rozwojowe życia miasta, stan i losy przemysłu, rzemiosła, handlu, skład ludności i przemiany, jakie zachodziły w latach ostatnich.

Dowiaduję się z wydawnictw Instytutu Gospodarstwa Społecznego, jak wyglądały w dotychczasowych badaniach stosunki robotnicze. Robię notatki. Zawrą one nie tylko potrzebne mi szczegóły, lecz również pytania, które się nasuwają, na które chcę szukać odpowiedzi w obserwacji osobistej.

Przyjeżdżam do X. Zacznę od nabycia planu i przewodnika po mieście (jeśli istnieją). Jadę tramwajem, czy autobusem wzdłuż i w szerz, różnymi liniami, żeby się zorientować w ogólnym charakterze miasta, w odmienności wyglądu jego dzielnic. Wędruję pieszo przez śródmieście, zwiedzam różne instytucje publiczne. Zachodzę do tej, do innej kawiarni, czytam miejscowe gazety lub kronikę miejscową w rozpowszechnionej tu gazecie.

Zachodzę do sklepów, oglądam ich wystawy, wsłuchuję się w rozmowy. Wieczorem włóczę się po ulicach, pozornie bez celu, po to, żeby się przyjrzeć przechodniom, zwłaszcza młodzieży, jej postawie, sposobowi bycia, zainteresowaniom.

Nazajutrz — niedziela. W słoneczne południe przed kościołem uderza mnie bladeść dziewcząt, niezręczne ich ruchy. Jaskrawo widzę zwyrodnienie fizyczne niektórych chłopców. Wprost boli mnie skrzywienie łopatek, kołyszący się chód, zgięte plecy, apatyczny wygląd, brak wyrobienia fizycznego — większości. Czy mogę rozpoznać, jakie to prace zawodowe, jakie warunki życia zniweczyły piękno młodzieńczych postaci? Obok inni: gibcy, śmiali, radośni. Co wpływa na ich wygląd odmienny? Czy inny tryb życia? Inny zawód, pochodzenie z innej warstwy społecznej, czy — usilne starania, kompensujące zło? Strój świąteczny niweduje nieco różnice społeczne. Ale — przy bliższym przyjrzeniu się

rozpoznam, u kogo mało się on różni od codziennego ubrania, u kogo jest tylko odświętnym. Idę z tłumem młodzieży. Przecho-
dzą z miejsca na miejsce. Na boiska i do kin, do parku, do szynku. Odgaduję, kto i dlaczego przyszedł na wystawę, czy do muzeum, kto woli strzelnicę, łódki, tańce. Na usta ciśnie się Tołstojowskie pytanie: „czem ludzie żyją”. Jakie wzory świętecznego użycia, jakie ideały piękna, zaspokożenia ambicji, radości ma młodzież przed oczyma. Sposób szukania radości jest bardziej charakterystyczny, niż stosunek do pracy.

W dzień powszedni wznawiam obserwowanie, ale już w dzielnicy, czy dzielnicach, które mnie bezpośrednio obchodzą, w rejonie działania szkoły. Szukam tam mieszkania, praczki, szewca, stołowni, kosza z gazetami, budki z tytoniem; załatwiam drobne sprawunki, zachodzę do wielu domów, do wielu mieszkań, warsztatów, sklepików. Korzystam z każdej sposobności, żeby się zmieszać z tłumem: na przygotowanym wiecu, na targu czy przy widowisku upadku konia, bójki pijaków, przy wędrownym handlarzu. Chłonę wrażenia, które kształtują młodzież, wychowują przede mną, wychowywać będą poza mną — moich wychowanków. Przyglądam się warunkom bytu. Wszyscy ludzie wydają mi się zrazu podobni. Kiedyś zindywidualizuję ich, potrafię rozpoznawać. Teraz ważne jest to coś nieuchwytnego, co występuje jako wrażenie ogólne — na tle wrażeń wczorajszych i przedwczorajszych.

Idę w zamyśleniu nad dostrzeganym obrazem. Gdy się już we mnie odbił, gdy stał się moją własnością — szukam w dotychczasowej wiedzy o tutejszych stosunkach wyjaśnień, dlaczego tak jest. Zadaje sobie pytanie: jak być powinno.. Może się zdarzyć szczęśliwy przypadek, że chwilowe jakieś okoliczności ułatwiają zobaczenie odrazu spraw bardzo ważkich. Oto w K., słynnym miasteczku podgórskim, odbywa się wystawa przemysłu stolarskiego. Jestem tam w gwarny dzień targowy. Na starym rynku rozstawiono wśród innych wyrobów wiejskich zgrabne krzesła i stoliki z bukowego drzewa, skrzynki, zabawki o ciekawem swojskiem zdobnictwie. Są mocne, w szlachetnym kolorze, piękne w kształcie i proporcjach. Do piękna „użytkowego” brak im staranniejszej obróbki. W głębi nowej ulicy w lokalu szkoły i przyległych szopach — wystawa, na której kunszt majstrów chlubi się wyrobami, dziwnie wyglądającymi w tej okolicy i w tych czasach. Ogromne szafy i łóżka, garnitury mebli, wymagające wielometrowej powierzchni podłogi, harmonizujące tylko z rozłożystymi piecami starych domów, z paradnemi salonami, otwieranymi dla gości. Materiały prawie wyłącznie obce. Koszłowne gatunki drzewa, przywożone z za morza, zdobywane — jak mnie informują — przy pomocy pośredników, przepłacane. Wzory z katalogów wiedeńskich. Podobno większość wyrobów stolarskich idzie z K. bez tabliczek firmowych, otrzymując znaki renomowanych fabryk obcych.

Majstrowie żalą się przy każdym stoisku na złe czasy, koszt i ry-

zyko produkcji, brak zbytu. Pytam oprowadzających organizatorów wystawy, czy znają nowy kierunek malarstwa, czy wiedzą o świeżo urządzonej w Warszawie wystawie „najmniejszego mieszkania“, czy znają liczne czasopisma, poświęcone kulturze domu, jak sobie wyobrażają współczesne „wnętrze“ — z punktu widzenia dzisiejszych możliwości i upodobań. O niczem takim nie słyszeli. Nie uważają tych spraw za poważne. Nie życzą sobie o nich słuchać. Zwiedzam poszczególne warsztaty. Trudno uwierzyć, że w nich są produkowane błyszczące sprzęty. Zieją nędzą, brudem, zaduchem. Jakże dalekie stąd, nieznane, nieodgadnione są losy wytwarzanych tu szaf, inkrustowanych brzozą karelską. Jak trudno je sobie wyobrazić terminatorowi, skrobiącemu się po nie-mytej, nieczyszczonej głowinie. I w miarę zdobywanej sprawności fachowej — jak dalekie się stają oczom i rękom słoje swojskiego buku, wzory rodzimej sztuki. Obecne są tu wartości najbliższe, nie jest znany polski artysta, obojętny odbiorca. Własna dola wydaje się nieuniknionem pasmem wyzysku i wszelkich braków.

Inaczej było w K. nad Wisłą, przed laty, gdy wybitny architekt dźwigać począł przemysł — budowlany, stolarski, ślusarski i kowszarski, związane ze sobą jedną ideą, oparte o właściwości tej okolicy. Roznosiły one po Polsce i poza granice wieść o swoistych kształtach, wytworzonych przez polskiego samorodnego twórcę, przez rzemieślnika i wspomagającego go artystę o wielkich ambicjach nadawania życia każdemu surowcowi, który się dostaje do rąk człowieka i ma nie tylko służyć, lecz również cieszyć swem pięknem.

Niezawsze się uda zobaczyć odrazu uderzające, zastanawiające zjawiska. I niezawsze pierwsze wrażenia okażą się słuszne i sprawiedliwe. Wypadnie często powracać do tych samych miejsc i zagadnień, obserwując to, co się dzieje w różnych chwilach, w związku z różnymi wydarzeniami. Obserwacja wejdzie w ten sposób do systematycznych badań, jako jedna z metod, celowo używanych. Przystępując do badań — muszę się zainteresować dokumentami i cyframi. Dzięki przygotowaniu ogólnemu i zorientowaniu się w warunkach miejscowych, mogę już zadawać pytania w Inspektoracie Szkolnym i w Magistracie, w Izbie Przemysłowej i Rzemieślniczej, w Urzędzie Pośrednictwa Pracy i w Poradni Zawodowej, u referentów odpowiednich urzędów, w Inspekcji Pracy, w Sądzie dla Nieletnich; mogę sięgnąć do wydawnictw sprawozdawczych i do szczegółowych zestawień.

Dowiaduję się o liczbie uczniów, opuszczających szkołę powszechną ze świadectwem jej ukończenia i bez tego świadectwa, o rozmiary klęski drugoroczności i ujawnionych już przyczyn niepowodzeń szkolnych chłopców i dziewcząt z różnych warstw społecznych. Zbieram wiadomości o stanie zatrudnienia młodzieży w poszczególnych zawodach, o warunkach terminowania, rodzajach prac fabrycznych i służebnych, wykonywanych przez młodocianych; o długości dnia roboczego, o płacy i urlopach, o liczbie bez-

robotnych, którzy byli już w warsztacie i o kandydatach do jakiegokolwiek zawodu, którzy nigdzie miejsca dostać nie mogli. Informuję się o ilości młodzieży w wieku lat 15—18, którą wykazuje spis ludności, o liczbie tych z pośród niej, którzy są w szkołach powszechnych, średnich, zawodowych. Na tle tych cyfr — zobaczę całą wagę sprawy młodzieży, którą powinna objąć szkoła kształcąca. Ilu chłopców i dziewcząt jest zatrudnionych w warsztatach, które podlegają Inspekcji Pracy?, ilu zapisanych w cechach?, ubezpieczonych w Kasie Chorych? Ilu uczęszcza do szkół dokształcających, na kursy wieczorne? Ilu — nie zapisano nigdzie, w żadnej statystyce pracy i szkolenia?

Zwracam baczną uwagę na to, co wedle zasad organizacji życia społecznego powinno być ujęte pod kontrolę, opiekę, zbadane i na to, co rzeczywiście jest znane. Interesuje mnie przytem stosunek instytucyj i urzędów, z którymi się stykam, do pytań, przeze mnie stawianych.

Po zapoznaniu się z cyframi, dotyczącymi istniejącego stanu, zwracam się ku materiałom, które mogą poinformować o działalności „kompensującej” niedomiary, braki, złe wpływy. Badam sprawozdania kierowników szkół powszechnych i zawodowych, prowadzących akcję pozaszkolną, instytucyj opieki społecznej, zrzeszeń młodzieży, oświatowych, sportowych, rozrywkowych. Co uznały one dotychczas za właściwy dla siebie teren działania? Jak je rozpoznały potrzeby i jak się starają je zaspakajać? Z czego młodzież mogłaby korzystać? Na ilu „podopiecznych”, pacjentów, uczestników są obliczone urządzenia społeczne? Ile osób z nich naprawdę korzysta? Ile jest pośród nich młodzieży w wieku, który mnie najbardziej obchodzi?

Kto mianowicie? Są instytucje, jak np. Y. M. C. A., przyciągające przede wszystkim młodzież handlową, są inne pomyślane dla młodzieży rzemieślniczej, specjalnie dla dziewcząt. Uzyskane informacje staram się postawić na znanem już tle, porównać z liczbą ogólną młodzieży, kształcącej się, pracującej i bezrobotnej. Dowiaduję się, jakie organizacje istnieją wśród starszego pokolenia, czy przyciągają młodzież, mają sekcje lub koła młodzieży. Najważniejsze będą dla mnie sprawozdania związków zawodowych robotniczych i pracowniczych, ale również ważne spółdzielni, zrzeszeń kulturalnych i sportowych. Staram się uzyskać możliwie pełny obraz życia społecznego i gospodarczego miasta. Na dalsze szczegóły przyjdzie czas później, gdy tło będzie znane, gdy pytania będą się same narzucały i codzienny kontakt z kolegami i młodzieżą umożliwi obok obserwacyj i korzystania z materiałów sprawozdawczych inne jeszcze metody badania.

Dotychczasowe uwagi używały liczby pojedynczej. Zamiłowany badacz może przeprowadzać roboty, powyżej wspomniane, sam na własną rękę. Nie każdy jednak będzie chciał i umiał podej-mować badania samotne. W dodatku, dla współpracy wychowawczej w szkole, konieczne jest wspólne przemyślenie wielu wymie-

nionych tu zagadnień. Badania mogą być z wielkim pożytkiem prowadzone zbiorowo, a wyniki przedyskutowywane w gronie koleżeńskim. Konieczny jest tylko w tym razie kierownik, czy „sekretarz generalny” wspólnej pracy i ścisłe porozumienie w sprawach metodycznych.

Zorganizowanej współpracy wymaga przede wszystkim metoda ankietowa. Jest ona uważana za najłatwiejszą. Używa się jej i nadużywa ciągle. W istocie jest to metoda trudna i niebezpieczna, powinno się z niej korzystać tylko jak z metody pomocniczej, łącznie z obserwacją, badaniem dokumentów, eksperymentowaniem przy pomocy testów.

W zakresie tu omawianym można sobie wyobrazić: ankiety ustne — metodyczne rozmowy wedle zgóry przygotowanych pytań, ankiety piśmienne — odpowiedzi zbierane za pośrednictwem rozdanych kwestjonariuszy.

Przy badaniu wiedzy, poglądów młodzieży i — częściowo — warunków jej bytu niezmiernie cenna jest ankietta ustna. Może być ona jednak przeprowadzona skutecznie tylko w warunkach, które zapewniają: szczerłość odpowiedzi, ścisłą tajemnicę osobistych wyznań oraz wykluczają niebezpieczeństwo zarówno sugestji ze strony pytającego, jak i chęci przypodobania się odpowiadającego. Dlatego w sprawach, zahaczających o szkołę, nauczyciele są złymi ankietowcami. Przy ankiecie ustnej należy pytać pytania formować bardzo ściśle, lecz krótko, zostawiać swobodę co do formy odpowiedzi (i tak np. nie należy pytać: co to jest Inspekcja Pracy, lecz — co wiesz o Inspekcji Pracy). Pożądany jest udział dwu osób, z których jedna przeprowadza rozmowę, druga zapisuje (stenografuje) odpowiedzi.

Ankieta piśmienna w przeciwieństwie do ustnej może objąć więcej osób — zależnie od warunków — być imienną lub bezimienną. W szkole najłatwiej ją przeprowadzać w postaci ćwiczeń klasowych omawiających jedną wybraną sprawę. Bardzo ważne jest formułowanie pytań jaknajprostszych, postawionych tak, aby odpowiedzi na nie umożliwiały sprawdzanie wartości poszczególnych zeznań. Jakże to ma znaczenie, wskazuje drobny przykład, zaczerpnięty z jednego z ogłoszonych wyników badań nad drugorocznością, w ten sposób przeprowadzonych. Oto chłopiec ocenia się pesymistycznie: „nie mam głowy do rachunków”. Z odpowiedzi na sprawdzające pytania okazuje się, że oprócz „głowy” brak mu — książki, zeszytu, linijki, miejsca do odrabiania lekcji.

Ankiety mogą obejmować pewną liczbę szczegółowo zbadanych przypadków (ank. jakościowa) i wielkie liczby przypadków, nie rozpatrywanych indywidualnie (ank. statystyczna). Kwestjonariusze ankiet masowych powinny być najpierw wypróbowane. Próby mają wykazać, czy pytania obejmują całość badanego zagadnienia i czy zostały postawione dość jasno, czy nie wywołują wątpliwości, innych skojarzeń, niż zamierzone, czy też może — będąc zrozumiałymi — nie są sugestjonujące. Kwestjonariusz an-

kiety masowej powinien zawierać niewiele pytań, ściślej jeszcze sprecyzowanych, niż w ankiecie „jakościowej”, dotyczących spraw, które nie mogą budzić wątpliwości, są dla danego zagadnienia istotne i nadają się do porównawczego traktowania. Tak np. nie byłoby właściwem pytanie: „jak duże macie mieszkanie”, gdyż odpowiedź nie pozwoli ocenić warunków życia w tem mieszkaniu bez zestawienia z osobną podaną liczbą mieszkańców. Lepiej zapytać: „kto śpi z tobą w tym samym pokoju? Co się w nim robi w dzień?” i t. d.

Dopiero po przeprowadzeniu kilkunastu conajmniej próbnych badań można powielać i rozsyłać egzemplarze kwestjonariusza.

Ankieta piśmienna może być pożyteczna przy badaniu warunków życia i pracy dawnych wychowanków, opinii majstrów czy szefów o przygotowaniu młodocianych pracowników i t. p.

W poznawaniu warunków bytu ankieta nigdy nie zastąpi bezpośredniej obserwacji, w y w i a d u „środowiskowego”, przeprowadzonego parokrotnie, w różnych okolicznościach. Odwiedziny „wywiadowcze” powinny się odbywać w warunkach możliwie najbardziej naturalnych: np. w razie dłuższej nieobecności, choroby ucznia, trudności, wynikających z jego położenia i t. p.; powtarzane — w związku z załatwieniem pierwszej sprawy, na zaproszenie, przy nowym kłopotcie.

Łącznie z wywiadem duże znaczenie mają wszelkie dokumenty z życia. Należą do nich książeczki rachunkowe wpływów i wydatków, pamiętniki, autobiografie, listy. Korzystając z nich, trzeba jednak zwracać uwagę na cel i warunki, w których były układane, licząc się z temi samemi niebezpieczeństwami, co przy ankietach. Bywają budżety nie uwzględniające tak charakterystycznych dla przychodu rodziny robotniczej wpływów dorywczych ani pewnej kategorii wydatków (np. na wódkę). Pamiętniki młodzieńcze posiadają największą wartość, gdy pisane są „dla siebie”. Przysłane na konkurs będą bezwiednie zabarwiane nie tylko reminiscencjami z literatury, lecz podkreśleniem tego, co może się podobać oceniającym. Nieraz jednak materiał „podejrzany” co do prawdziwości pewnych szczegółów, jest cenny pod innemi względami, przedewszystkiem jako świadectwo poglądów i ideałów jednostki czy środowiska. Ocena materiałów tego typu, podobnie jak i odpowiedzi ankiet, wymaga znajomości bezpośredniej stosunków, rozsądnego rozważania zaobserwowanych faktów. Konieczna jest przytem gotowość podejmowania co chwila nanowo badań, sięgających głębi, stawiania sobie pod wpływem uzyskanego materiału nowych pytań.

Dla poznania „niewidzialnych” czynników środowiska bezpośredniego — ważne mogą być obok wymienionych już ankiet w formie ćwiczeń zeznania introspekcyjne. Najłatwiej przeprowadzić je, rozdając kartki z wydrukowanemi na maszynie oddzielnemi wyrazami prostego zdania z 4—6 słów (np.: chcę znaleźć dobrą pracę; jaką zabawę lubię najbardziej; znam nazwiska wielkich, zasłużo-

nych, sławnych ludzi). Uczestnicy badania zapisują, co każdy wyraz — bodziec w nich wywołał.

Przy ocenie rozwoju i zachowania się jednostek dużą pomoc stanowią karty indywidualne, zwłaszcza karta zdrowia i rozwoju fizycznego.

W szkole czy warsztatach możliwe jest również używanie testów. Najlepiej, aby przeprowadzali je specjaliści (z Poradni Zawodowej np.). Niekiedy jednak cenne wskazówki dla wychowania może dać porównanie wyników badań, przeprowadzanych niezależnie od siebie w różnych warunkach testami o tym samym celu, choć o innej treści. Testy wiadomości mogą np. wypaść inaczej na lekcji niż w warsztacie, przy zastosowaniu praktycznym tych właśnie wiadomości.

Jakie sprawy, dziejące się w środowisku, powinny się stać przedmiotem badań w ciągu pracy szkolnej?

Wyróżniłby można sprawy, dotyczące ogółu młodzieży i indywidualne.

Do pierwszej kategorii, gdy brać pod uwagę świat pracy fizycznej, należą przede wszystkim: pochodzenie, wykształcenie i warunki pracy poszczególnych grup młodocianych pracowników.

Z pośród tego rekrutują się uczniowie i robotnicy w różnych zawodach? Ilu z nich pochodzi ze wsi, z małych miasteczek? Z jakich sfer ludności dobiera się większość pracowników takiego czy innego zawodu? W jaki sposób następuje dobór? Czy wpływają nań pewne zakorzenione przyzwyczajenia, czy raczej chwilowe konjunktury?

Czy istnieje związek pomiędzy wchodzeniem do pewnych zawodów i stopniem wykształcenia. Czy zaznaczają się — zwłaszcza pod tym względem różnice pomiędzy młodzieżą rzemieślniczą, handlową, robotniczą i wyrobniczą.

Dalej zaś: jakie są godziny największego natężenia pracy w poszczególnych zawodach. W których godzinach najłatwiej jest zwolnić chłopca, czy dziewczynę do szkoły. O ile poszczególne grupy młodzieży rozporządzają czasem na przygotowanie lekcji. W jakich zawodach regułą bywa mieszkanie u majstra. Jaka bywa odległość miejsca pracy, szkoły, mieszkania u dzieci utrzymywanych przez rodziców. Jak się przedstawia „budżet czasu” młodocianego: chłopca, dziewczyny, w różnych zawodach.

Gdy tego nie wiemy, jakżeż trudno organizować nauczanie i wczasy, ocenić dokonywany wysiłek i postępy. Wszelkie wymagania szkoły, niemożliwe do wypełnienia raczej demoralizują.

Konieczność związania się z kierunkiem przemian zmusza do tego, by zorientować się również, jaka jest przyszłość zawodu młodzieży, szkolonej zawodowo. Jaki odsetek uzyskuje istotnie przygotowanie zawodowe, wyzwala się na czeladników, towarzyszy, pomocników, awansuje na „zdolne” krojczynie i t. p. Jak się przedstawia przechodzenie młodocianych z pewnego zawodu do innego. Czy odgrywają przytem jakąś rolę wskazówki Poradni

Zawodowej? Czy młodzież skierowana przez Poradnię do zawodu, wyróżnia się korzystnie w zawodzie, i dlaczego. Czy objawy poczucia zawodu występują w robotach gorzej płatnych, niżej cenionych? O ile oddziałują wpływy zewnętrzne (konjunktura gospodarcza, brak pracy).

Jaki element pozostaje na miejscu. Czy można uchwycić jakiś związek pomiędzy rozwojem poszczególnych gałęzi przemysłu czy rzemiosła i planowem wychowywaniem fachowców w tej dziedzinie? Kto i dokąd wyjeżdża? Do wiosek, małych miasteczek, do większego miasta, na obczyznę? Co wiadomo o ich losach i o roli, jaką odgrywają. Czy są rozsądnikami wyższej kultury, czy tylko pewnego powierzchownego blichtru. Co powinnyby się im dać w szkole, przez lekturę, aby mogli się stać pożyteczni?

Odrębną grupę zagadnień stanowi oddziaływanie środowiska na pojęcia i aspiracje młodzieży. Należy poznać odbicie wpływów codziennych. Uwidocznia się one przede wszystkim w stosunku do pracy (zamiłowanie do pewnych robót, pragnienie posiadania pewnych narzędzi, motywy chęci zmiany zawodu czy warsztatu). Niezmiernie ważne (choć trudniejsze do uchwycenia), jest kształtowanie się ideałów życia. Jak wyobraża sobie młodzież przyszłość: własną i świata? Kogo uznaje za bohaterów, wzory postępowania, odstraszaające przykłady? Czy są to osobistości z bezpośredniego otoczenia, z środowiska szerszego (społecznego, narodowego), ze świata fikcji (literatury).

Jakie wpływy uwidaczniają się w wartościowaniu? Co jest uważane za najcenniejsze dobro? Za największą krzywdę? Co cenią uczniowie najbardziej w swem środowisku bezpośrednim? Co chcieliby wnieść do tego środowiska z szerszego świata? W jakich formach przejawia się młodzieńcze pragnienie wyrwania się w nieznaną dal, przerabiania dzisiejszego ustroju i marzenia o odegraniu w życiu społecznem jakiejś własnej, wybitnej roli? (W konsekwencji pedagogicznej — co należałoby poddać do przemyślenia, wskazać jako cel, nauczyć).

W jakim stopniu młodzież orjentuje się w życiu warstw innych, krajów obcych? Co wie o drogach, na których odbywają się przemiany, o instytucjach państwowych, samorządowych, społecznych, o ludziach i sprawach, z którymi szkoła pragnie ich zapoznać, o takich, których szkoła nie wymienia. Im głębiej wchodzimy w stosunki, tem potrzebniejsze się staje zorientowanie w psychice i potrzebach poszczególnych jednostek: indywidualizowanie badań. Wszystkie sprawy, ważne dla ogółu młodzieży i całości pracy wychowawczej, nabierają szczególnego znaczenia w odniesieniu do tego chłopca, do tej dziewczyny. Ból i radość stają się rzeczywistymi, działanie — istotnem, pomoc — może być skuteczna.

Zobaczenie jednostki na tle społecznem pozwala na lepsze poznanie jej cech i warunków jej życia. Jest tem ważniejsze, że o możliwościach rozwoju lub ratunku jednostki stanowi nie jeden

tylko, najbardziej charakterystyczny czynnik jej środowiska bezpośredniego, lecz zespół czynników.

Sprawy, dotyczące jednostek, łatwo jest wyodrębnić z badań grupowych. Stała obserwacja, rozmowy, wywiady w domu i miejscu pracy, testy odsłaniają nieraz przy badaniach indywidualnych — tajemnice osobiste. Dlatego badania są usprawnione etycznie tylko wówczas, gdy służą pracy dla dobra człowieka, podejmowanej z najgłębszym szacunkiem dla jego indywidualności, z pragnieniem odnalezienia w nim sił i uzdolnień, dopomagania jego własnemu rozwojowi.

Te zagadnienia przekraczają już ramy rozważań metodycznych, wiążą się ze wskazaniem wychowawczymi.

Kilka jeszcze uwag o technice utrwalania wyników badań: powinna być jaknajprostszą, lecz tak ustaloną, by ją można było spożytkować w planowaniu pracy i uzupełniać przy pomocy wielu współpracowników. Tu — ze względu na charakter wydawnictwa, podane są najważniejsze tylko wskazówki.

1. Dziennik badań. Prowadzony przez badającego lub „sekretarza” zespołu badaczy. Powinien zamieszczać w porządku chronologicznym plany pracy, protokoły dyskusyj nad nimi, kolejny przegląd podejmowanych robót z podaniem okoliczności i warunków, charakterystycznych dla danego badania. Do dziennika nie należy włączać uzyskiwanych materiałów, natomiast na marginesach zaznaczać, w jaki sposób materiały zostały ułożone. Załącznikami do dziennika (wkładanymi czy wszywanymi) powinny być: formularze, okólniki, sprawozdania z czynności, wydawane w związku z badaniami.

2. Materiały, o charakterze opisowym, opracowania, wydawnictwa statystyczne i sprawozdawcze (lub obszernie wyciągi z nich) — stanowią rodzaj podręcznej biblioteczki — archiwum. Powinny być rozłożone wedle treści (w teczkach — pudłach do broszur wzoru Poradni Bibliotecznej). Artykuły czasopism, notatki i t. p. drobne druki i rękopisy mogą być wszywane zbiorowo w okładki i traktowane jako broszury.

3. Dokumenty: odpowiedzi na ankiety, testy i t. d. oraz karty zdrowia, odpisy cenzur, arkusze wywiadów mogą być składane zależnie od zamierzeń i planu badania, albo:

w układzie chronologicznym czy rzeczowym z uwzględnieniem chronologii: każde badanie osobno w okładce ze ścisłym tytułem badania, z załączonym opisem badania, datą, podpisami badających i informacjami o spożytkowaniu badań, — albo:

w układzie osobowym, (co jest konieczne przy badaniach indywidualnych) — w okładkach czy teczkach, odrębnych dla każdej badanej osoby: zawierających wszystkie materiały, odnoszące się do niej.

W razie konieczności wprowadzenia układu mieszanego — należy jeden z układów, raczej osobowy, uznać za główny, w drugim

zaś umieścić wzamian za wyjęte dokumenty — kartki, zaznaczające, gdzie się one znajdują (odsylacze).

Teczki z materiałami i dokumentami najlepiej jest przerachowywać w postawie stojącej.

Formularzy nie nadużywać. Nadmiar schematów fałszuje rzeczywistość. Jeśli są konieczne (przy wywiadach, testach, ankietach masowych) — układać je przejrzystie. Pytania i tytuły rubryk drukować najdrobniejszym pismem — niechaj rzuca się w oczy odpowiedź. Drukować po jednej stronie papieru, w formacie znormalizowanym, umożliwiającym przechowywanie w teczkach.

Przy obszerniejszych ankietach pytania, odnoszące się do pewnego odrębnego działu zagadnień, drukować na osobnej karcie. Karty mogą być spinane, czy w jakikolwiek inny sposób łączone. Zostawiać miejsce na uwagi nieprzewidziane przez kwestionariusz. Każda strona powinna mieć rubrykę na wpisanie liczby porządkowej odpowiedzi (całego dokumentu). Pozwoli to na wyjmowanie kart poszczególnych w celu osobnego potraktowania odpowiedzi na dane pytanie i na szybkie bezbłędne włączanie kart do całości odpowiedzi.

Przy segregowaniu odpowiedzi używać arkuszy zbiorczych, porubrykowanych; wносить na nie — pod liczbą bieżącą — główne, najcharakterystyczniejsze dane z poszczególnych odpowiedzi, w skrótach umówionych. Układ „bieżący“ nie powinien być przypadkowy, lecz wedle jakiejś zasady utrwalony w wyjaśnieniu na tym samym arkuszu.

Podpisywanie dokumentów przez osoby, zbierające informacje, lub dokonywanie odpisów jest konieczne. Nie zapominać o podawaniu miejscowości, lokalu i daty (dzień, miesiąc, rok, przy testach i odpowiedziach młodzieży — również godzina).

Przy wypełnianiu arkuszy, pisanu protokółów i t. p. pamiętać należy o znaczeniu wyraźnego pisma dla pracy zbiorowej. Przy używaniu skrótów — wyjaśniać je na początku arkusza w sposób jaknajpełniejszy.

Materiały, zbierane w ten sposób mogą mieć wielkie znaczenie nie tylko dla szkoły. Korzystać z nich będą mogły zarówno instytucje badawcze, jak i przetwarzające bezpośrednio życie. Stanowiąc one będą przyczynki niezmiernie cenne. Pozwolą na opieranie pracy na „rozpoznanych potrzebach“.

Helena Radlińska

SPOŁECZNA FUNKCJA SZKOŁY

Treść: 1. O czym będzie mowa. 2. Elita społeczna. 3. Elita a demokracja. 4. Ustrój prawdziwie demokratyczny. 5. Wychowanie a struktura społeczna. 6. Rodzina a odnowa elity. 7. Szkoła a odnowa elity.

1. O czym będzie mowa. W społeczeństwie współczesnym rola szkoły stała się tak poważna, jej wpływy społeczne sięgają tak głęboko i są tak wszechstronne, że omówienie całości kształtu funkcji społecznych szkoły musiałoby się rozrosnąć z konieczności w dzieło poważne. W krótkim referacie można tylko dotknąć powierzchownie wszystkich powstających tu zagadnień, albo omówić bardziej wyczerpująco jedno zagadnienie. Myślę, że pożyteczniej będzie pójść drugą drogą, na niej bowiem łatwiej o konkretne i przydatne dla życia wyniki. Szczególniej, jeżeli z wielu zagadnień, tu możliwych, poddamy rozważaniu jakieś zagadnienie aktualne. Jednym z najbardziej dziś aktualnych problemów pedagogiki jest sprawa ustroju szkolnictwa. Ożywiona dyskusja toczy się na temat tego, czy szkoła powszechna winna być fundamentem, na którym budować się ma szkolnictwo średnie i wyższe, czy też przeciwnie, szkoła średnia i wyższa ma być zupełnie niezależna od szkolnictwa powszechnego. Dyskutują pomiędzy sobą głównie pedagodzy, omawiając programy, ich przystosowanie wzajemne, możliwość rozwinięcia pełnego programu szkoły średniej przy powiązaniu jej ze szkołą powszechną. Sprawy to techniki pedagogicznej, więc też wysunięcie ich na plan pierwszy w dyskusji stwarza pozór, że cały spór o szkołę powszechną jest technicznym zagadnieniem pedagogiki. Pozór to jednak tylko. Sprawa ustroju szkolnictwa jest przede wszystkim sprawą społeczną: jest skrótem zagadnienia, jaki ma być i jak się ma rozbudowywać ustrój społeczny.

O tem, jaki jest ustrój społeczny, stanowi głównie to, z jakich elementów tworzy się elita społeczna i w jakim stosunku pozostaje do członków grupy, którzy do niej nie należą. Spół, w jaki się ta elita tworzy, decyduje w znacznej mierze o jej charakterze, a więc i o ustroju społecznym. Jednym zaś ze sposobów tworzenia elity i doprowadzenia do niej świeżych sił nowego pokolenia jest wychowanie. Ze stanowiska społecznego tedy system wychowania jest systemem tworzenia elity; współwyznacza tedy charakter ustroju społecznego.

Z tej właśnie strony spojrzymy w tym referacie na społeczną funkcję szkoły; zbadamy, jaka jest jej rola w kształtowaniu elity społecznej.

Z obowiązku sumienności zaznaczyć muszę z naciskiem, że wywody moje nie opierają się na tem wszechstronnem zbadaniu mater-

jału faktycznego, na jakim rozważania naukowe winny się opierać. Życie społeczne szkół oraz ich rola w społeczeństwie była dotychczas badana dość niesystematycznie. Niepodobna tu więc oprzeć się na gotowym materiale. Aby planowo i systematycznie zebrać potrzebny materiał, na to wiele potrzeba czasu. Zaznaczam tedy wyraźnie, że tezy moje opieram tylko na własnym materiale obserwacyjnym, jaki dać może wieloletnia praca pedagogiczna. Zdaję sobie jasno sprawę, że niewystarczająca to podstawa. To też tezy moje traktuję jako prowizoryczne: jako wytyczne dla badania planowego.

2. Elita społeczna. Fakty, których nam dostarcza etnografia i historia życia współczesnego, potwierdzają zgodnie to uogólnienie socjologiczne, iż niemal każda bardziej liczna i trwała społeczność ma swą elitę, to znaczy grupę wybraną, która w tej społeczności gra rolę przodującą.

Życie szkolne dostarcza obficie przykładów istnienia i spontanicznego powstawania elity w grupach społecznych. Spostrzegawcze oko pedagoga już po kilku lekcjach w klasie dostrzeże chłopców, którzy spełniają n a j l e p i e j swe obowiązki szkolne: wyróżniają się samodzielными odpowiedziami, uwagą, cierpliwością. Nauczyciel zupełnie oficjalnie, ze służbowego swego obowiązku, daje świadectwo istnienia tej elity, gdy stawia oceny swym uczniom. I o ile tylko oceny odpowiadają zasługom, nie czuje niesprawiedliwości w tem, że stawia oceny nierówne. Podobnie rzecz się ma, gdy wychowawca ocenia sprawowanie uczniów. Selekcja, tworzenie drabiny społecznej, opartej na wartościowaniu pracy i zachowania się uczniów, jest istotnem zadaniem pedagoga. Lecz nietylko rejestruje on istniejącą faktycznie elitę: pracą pedagogiczną tworzeniu się jej również czynnie współdziała. Jego zadaniem bowiem jest wyzyskać i rozwinąć w najwyższym stopniu uzdolnienia przyrodzone swoich uczniów, to znaczy uczynić każdego z nich najlepszym, jakim tylko być może. Że zaś wszyscy ludzie nie posiadają, niestety, uzdolnień równych, więc pedagog, doprowadzając te uzdolnienia do maksymalnego rozwoju, nie zacierą nierówności, lecz je nawet wydlatnia. Wychowanie i wykształcenie potęguje je i sprawia, że się stają bardziej widoczne.

Grupę wybranych, opartą na selekcji ludzi najlepszych, będziemy nazywali elitą w a l o r ó w. Elity takie mogą istnieć w różnych społecznościach. Jeśli w państwie ordery są rozdawane rzeczywicie za zasługi, ludzie niemi odznaczeni stanowią taką elitę. Jeśli członkostwo akademii nauki, czy sztuki zależy istotnie od wartości naukowego, czy artystycznego dorobku, instytucja taka jest elitą uczonych względnie artystów.

O elicie możemy jednak mówić jeszcze w innem znaczeniu. Pedagog może ją obserwować tam, gdzie istnieją samorządy szkolne. Na czoło samorządu klasowego wysuwa się grupa uczniów,

k którzy swą energją, pewnością siebie, czy nawet krzykactwem i intrygą zdobyli zaufanie klasy. Tej grupie zostają powierzone pewne funkcje w klasie, czy w szkole; ta grupka zarządza pewnymi sprawami, dotyczącymi klasowej, czy szkolnej zbiorowości. Stanowi ona również swoistą elitę; należy do niej nie ten, kto jest najlepszy, lecz poprostu ten, kto sprawuje pewną funkcję. Będziemy taką elitę nazywali elitą funkcji. Skoro o elicie funkcji decyduje sprawowanie funkcyj w grupie, to, rzecz jasna, elita ta niekoniecznie musi być jednocześnie elitą walorów. Podobnie jak order przez omyłkę lub protekcję może być nadany nie najbardziej godnemu, tak i funkcja społeczna może być powierzona niekoniecznie członkowi najlepszemu. Już nietylko nie najlepszemu wogóle, to znaczy: najbardziej wartościowemu moralnie, lecz nawet nie najlepszemu pod danym względem, to znaczy nie koniecznie temu, kto najlepiej i z największym dla grupy pożytkiem mógłby spełniać daną funkcję. Wprawdzie jest to największą troską każdego reformatora społecznego, jeśli mu interesy społeczne naprawdę leżą na sercu, a b y e l i t a f u n k c y j p o k r y w a ł a s i ę z e l i t ą w a l o r ó w. Różne ku temu omysłano sposoby. W ostatnich stukilkudziesięciu latach wierzone mocno i ze zbyt niezachwianą ufnością, że najlepszym sposobem ku temu jest głosowanie, możliwie najbardziej powszechne i najbardziej równe. Na tej ufności opiera się idea wszelkich wyborów i wszelkiego przedstawicielstwa. Smutna praktyka polityczna wskazała, u nas może dobitniej, niż gdzieindziej, że wybory nie czynią elity funkcyj elity walorów. Dziś myśl polityczna szuka nowych rozwiązań tego trudnego zagadnienia. Nie dostrzega zazwyczaj, że szkoła może w znacznej mierze podjąć to nader odpowiedzialne zadanie kształtowania elity walorów i zamieniania jej na elitę funkcyj. O tej roli szkoły mówić będę w dalszych wywodach.

Trzeba jednak uprzednio wskazać jedno jeszcze znaczenie słowa „elita”. Do elity walorów, czy też elity funkcyj należy człowiek indywidualnie, jako ta właśnie, a nie inna jednostka, obdarzona temi, a nie innymi indywidualnymi jakościami, lub sprawująca tę właśnie określoną funkcję w grupie. Przekazać swego udziału w elicie walorów nie można wogóle. Syn nie może należeć do najlepszych jedynie dlatego, że do nich należał jego ojciec. Syn może tylko odziedziczyć, drogą biologiczną, wartościowe cechy po ojcu, lecz do elity będzie, w takim razie, należał dzięki s w o i m (odziedziczonym) cechom, nie zaś dzięki temu, że ojciec był członkiem elity. Co do elity funkcyj, to zachodzą przypadki, że funkcje mogą być przekazywane przez osoby, które je dotąd piastowały, lub, że przechodzą drogą dziedziczenia. Lecz i to nie zmienia ich osobistego charakteru. Ten bowiem, komu funkcja tą drogą zostaje przekazana, nie należy do elity funkcyj dotąd, póki sam nie zacznie danej funkcji sprawować.

Trzeci rodzaj elity tworzy się w inny sposób. Kto należy do eli-

ty walorów lub do elity funkcyjnej, ten przez to samo zostaje wywyższony społecznie. W życiu szkolnem wyrazi się to wywyższenie w stosunku władz szkolnych do członków elity. Wybrani uczniowie będą pytani wówczas, gdy inni nie będą umieli odpowiedzieć na pytanie nauczyciela. Ich sprawowanie będzie podawał za przykład wychowawca. Dygnitarzom szkolnego samorządu będą władze szkolne powierzały odpowiedzialne zadania, będą ich wyróżniały nawet mimowoli, przez sam fakt częstszego z nimi porozumiewania się i kontaktu. Podobnie rzecz się ma i w społeczeństwie. Gdy, na przykład, poseł włościański przyjeżdża do rodzinnej wsi, jest przy różnych okolicznościach wyróżniany pośród równych mu skądinąd, albo nawet wyższych sąsiadów. W kościele dadzą mu miejsce w ławce, na chrzcinach posadzą obok wójta, albo przed wójtem. Funkcja społeczna promieniaje tu jak gdyby godnością i stwarza dla danej jednostki sytuację społeczną wyższą: pewne dostojęństwo społeczne. To dostojęństwo nie jest tak niepodzielne, jak funkcja społeczna. Żona posła nie jest poważana przez sam fakt posłowania jej męża: niemniej żonę posła powoli zaczyna otaczać nimb dostojęstwa społecznego, które promieniuje z dostojęństwa jej męża. I przed nią rozstępują się ludzie w kościele i ją na pierwszym, czy przynajmniej poczesnem sadzą miejscu. Gdy mąż jej długo sprawować będzie funkcję poselską, sytuacja jej się utrwali, dostojęństwo stanie się nieoderwalną aureolą i stopniowo przejdzie na dzieci. Cała rodzina z racji funkcji, piastowanej przez ojca, wejdzie do elity wioskowej, a może i gminnej. Syn ożeni się może z córką najzamożniejszego gospodarza, a córka wyjdzie — kto wie — za samego organistę.

Tę elitę, do której w naszym przykładzie należy cała rodzina posła, będę nazywał elitą godności. Wswazałem tylko jeden z możliwych sposobów wejścia do tej elity. W rzeczywistości jest ich wiele i różnych. Może o przynależeniu do elity godności stanowić posiadany majątek sam przez się. Do elity wioskowej, np. będzie należał w wiosce małorolnej posiadacz kilkumastu hektarów przez sam fakt posiadania dużego szmatu roli. Do elity szkolnej mogą w pewnych warunkach należeć dzieci rodziców zamożniejszych. Można należeć do elity przez sam fakt urodzenia się z rodziców, należących do elity godności. Na tym związku rodzinnym opiera się, jak wiadomo, ta elita, która nazywa się arystokracją rodową. Podstawą do wciągnięcia do elity może być, dalej, wyróżnienie, otrzymane od reprezentanta elity godności: przykladem dystynkcje i order, rozdawane przez panujących i przez głowę państwa. Może drogą do elity godności być wejście w związku małżeńskie z członkiem elity: nietytułowany generał, żeniąc się z księżniczką, wchodzi do arystokracji. Tytułem do należenia do elity godności może być wreszcie należenie do elity walorów: sław-

ny malarz, czy muzyk staje się członkiem „najwyższego towarzystwa“.

W przeciwstawieniu do elity walorów i funkcyj, udział w elicie godności nie jest sprawą czysto osobistą. Godność promienieje z osoby na osobę; ma tedy tendencje wyróżniania grup raczej, niż osób. Godność opromienia rodzinę, której członek się zasłużył dla ojczyzny, godność wyróżnia członków akademii nauk lub nawet zamkniętego towarzyskiego klubu. Zwycięstwa sportowe drużyny pułkowej wyróżniają i ustalają sławę sportową pułku.

3. Elita a demokracja. Powie, być może, czytelnik, że mówimy tylko o społeczeństwach arystokratycznych, podkreślając z naciskiem istnienie elity w grupach społecznych. Demokratyczny ustrój, myśli czytelnik dalej, nie znosi elity: oparty na równości, jest wręcz zaprzeczeniem wszelkiego różnicowania ludzi, a więc i wszelkiej elity.

Rzeczywistość nie potwierdza tego rozumowania. Przyglądając się społeczeństwom współczesnym, uznanym powszechnie za najbardziej demokratyczne, znajdujemy wszędzie elity godności, nie mówiąc już o elicie funkcyj. W Ameryce Północnej majątek i wpływ na sprawy gospodarcze stanowi o należeniu do elity, a różnica pomiędzy bogactwem posiadających i nędzą wydziedziczonych jest ogromna. We Francji istnieje obok siebie nawet kilka elit. Trzyma się jeszcze i nie traci społecznego uroku arystokracja — pozostałość kopalna z przed republikańskiego okresu. Obok niej istnieje elita polityczna i finansowa. Podobnie rzecz się ma w innych krajach o ustalonej demokratycznej reputacji. Co więcej: w łonie nowych ugrupowań politycznych, które stawiają sobie za zadanie walkę o ustrój demokratyczny, istnieje wyraźnie zarysowująca się elita funkcyj przynajmniej. Stronnictwa demokratyczne bowiem mają wszak swoich przywódców, których talent lub umiejętność taktyczna stawia na czele grupy.

Zdaje się, że nie tylko faktycznie w każdej grupie liczniejszej istnieje elita, lecz w każdej takiej grupie istnieć musi. Wynika to z przyrodzonej nierówności ludzi, z nierówności ich siły, energii życiowej, aktywności i uzdolnienia. Może niedobrze jest, że taka nierówność rozdziela ludzi, może współczująca dobroć ludzi najlepszych cierpi na tem i buntuje się przeciw temu; może czasem trwożliwie ucieka przed tym faktem brutalnym niesprawiedliwości losu i z rzeczywistością, czy udaną naiwnością marzenie swe o szczęściu powszechnem i powszechnej równości bierze za rzeczywistość najbardziej niewzruszoną. Sny jednak, jak wiadomo, nie zmieniają faktów, a fakty mówią o istnieniu elity wszędzie tam, gdzie istnieje liczniejsza grupa społeczna.

Czyż więc hasło demokratyczne jest pustem słowem? Jeśli każda grupa ma swoją elitę, to żadna nie jest oparta na równości, a zatem żadna nie jest demokratyczna. A jeśli każda grupa elitę mieć musi, to, co więcej, żadna grupa nie może być demokratyczna.

Pytanie to dłuższej wymaga odpowiedzi. Wymaga, przede wszystkim, wyjaśnienia pewnych dalszych właściwości grupy społecznej.

Stosunek wzajemny tych trzech elit, które rozróżniamy powyżej, nie w każdej grupie społecznej jest jednakowy. Struktura grupy może być na przykład taka, że elita godności opiera się wyłącznie na majątku i urodzeniu. Funkcje społeczne piastują tu członkowie elity tylko z konieczności, z obawy o swe przywileje i dla ich obrony. Albo zgola oddają je płatnym najemnikom, których jednak nie dopuszczają do swego poziomu społecznego. Tak bywa w grupach, które stoją na schyłku swego istnienia. Funkcja społeczna, piastowanie wysokiego urzędu, zasługi położone w sprawowaniu tej funkcji, nie dają tytułu do wyróżnienia społecznego. Jeśli ktoś nawet ubiega się o urząd, czy funkcję, to dla zdobycia majątku. W Polsce przedmajowej było dużo symptomów takiego ustroju społecznego. Wiele jego cech pozostało do dzisiaj. Funkcjonariusz państwowy, nie opłacany proporcjonalnie do wartości społecznej swej pracy, nie zyskuje swą bezinteresowną pracą godności społecznej: wytarte ubranie obniża człowieka w opinii społecznej, nie obniża natomiast sumienie wytarte. Bogaty adwokat ma bez porównania większe uznanie społeczne, niż przeciążony pracą i kłopotami finansowymi sędzia. W takich społeczeństwach elita walorów nie ma żadnego uznania. Nikt nie troszczy się o to, aby funkcje społeczne piastowali ludzie najlepsi: najusłużniejszy wystarczy. Tem bardziej nikt nie ceni tych najlepszych, którzy nie sprawują żadnych funkcyj. Jak uczy nas niedawne własne doświadczenie, taki ustrój społeczny godzić się może doskonale z najbardziej demokratycznym frazesem konstytucyjnym.

Krańcowem przeciwstawieniem takiego ustosunkowania elit jest struktura społeczna, w której elitą godności jest elita walorów. Człowiek szanowany jest tem bardziej, im większą wartość przedstawia, im lepiej czyni to, co czyni, i im lepsze jest to, co czyni. Jeśli sprawuje jakąś funkcję społeczną, to godność społeczna otacza go nie dlatego, że sprawuje funkcję, lecz że ją dobrze sprawuje, że w jej sprawowaniu ujawnia walory swej osobowości. W społeczeństwie szkolnem taką elitę będą stanowili uczniowie najzdolniejsi, najbardziej sprawni w sportach i t. p. Dobrze mówi o poziomie moralnym klasy, jeśli o godności decydują walory i jeśli godność wyznacza się miarą walorów. W takich społeczeństwach właściwie elita funkcyj nie podnosi godności społecznej. Funkcje zostają bowiem powierzane najlepszym i nie są tytułem do uznania, lecz objawem skryzalizowanego już uznania. Sprawowanie funkcji tylko potwierdza uznanie, umacnia w posiadanej już godności społecznej. Taką strukturę ma zazwyczaj grono profesorskie uniwersytetu, w którym elitę stanowią najwybitniejsi profesorowie i uczeni. W tem gronie nikt się do funkcyj społecznych nie garnie: są one bowiem tylko symptomem zdobytego

składną uznania, nie są natomiast tytułem do wyróżnienia społecznego. Mówię tu, oczywiście, o korporacjach uniwersyteckich, w których profesorowie są uczonymi w swym poczuciu i w swych aspiracjach.

Pomiędzy temi dwoma przeciwległemi biegunami możliwe są wielorakie formy pośrednie. Może być tak, że do elity godności prowadzą różne drogi: narówni z majątkiem również zasługi osobiste, na przykład. Omawiać tych form pośrednich nie będziemy, nie mają bowiem znaczenia dla spraw, które interesują tu nas szczególnie.

Ważną natomiast rzeczą jest to, że stopień promieniowania godności w różnych grupach może być bardzo różny. Zależnie od dwóch czynników: od tego, po pierwsze, czy w obrębie grupy istnieje wiele grup mniejszych, po drugie zaś od tego, na jakiej zasadzie oparte jest zdobywanie godności społecznej. Promieniowanie jest tem słabsze, im luźniejsza jest budowa społeczna. Jeżeli w danej grupie każda jednostka jest równie bliska, czy równie daleka każdej innej jednostce, to godność społeczna jednej jednostki nie może spływać z wybranych członków grupy, prosto dlatego, że niema tu takich członków grupy, którzyby z nią byli szczególnie związani. Łatwo potwierdzić to na obserwacji szkolnej. Gdy uczniowie po raz pierwszy spotykają się w klasie, nie są narazie zróżnicowani na grupki, które powstają później, gdy połączy ich przyjaźń, podobieństwo temperamentów i upodobań. Narazie niema solidarności i godność społeczna, zdobyta indywidualnie przez jednego ucznia, nie promieniuje na nikogo. Lecz oto powstaje z biegiem czasu solidarność przyjaźni pomiędzy dwoma uczniami. Każdy zaczyna być dumny ze swego przyjaciela. Piotr z dumą opowiada o pochwałach, jakie Paweł otrzymał od nauczyciela; Paweł przechwala się ogromną siłą fizyczną Piotra. Mamy tu w zaczątku promieniowanie godności. Szczególniej dobrym „przewodnikiem” godności społecznej są związki solidarności rodzinnej: z krwią i majątkiem dziedziczy się po rodzicach i dobrą sławę, i godność społeczną. To też tam, gdzie więź rodzinna jest silna, niepodobna żadnemi środkami prawnymi i żadną konwencją społeczną zapobiec temu przenoszeniu się godności społecznej po linii biologicznej descendencji. Gdzie istnieje rodzina, tam elita godności z natury rzeczy obejmować będzie nie tylko osobiście zasłużonych.

O promieniowaniu godności stanowi z drugiej strony to, co w danej grupie jest zasadą przynależności do elity godności. Promieniowanie, przy innych warunkach równych, jest najmniejsze tam, gdzie walory osobiste są tą zasadą. Synowie wielkiego pisarza, czy wielkiego artysty przez samo nazwisko są już niewątpliwie wyróżnieni społecznie. Gdy, będąc przedstawiani, wymienia swe nazwisko, wzbudzą odrazu wyraźne i dodatnie dla nich nastawienie. Lecz niemal tylko do tego, do przychylnej ogólnej presumcji, będzie się tu ograniczało promieniowanie godności. Sza-

cunek dla ich ojca, to szacunek dla jego indywidualności. dla tego, co w nim osobiście jest cenne i dobre. Wdzięczność za zasługi ojca może przekształcić się w życzliwość dla jego rodziny. Szacunek natomiast tą drogą się nie przenosi. Silniej bez porównania promieniuje godność, płynąca z piastowania funkcji. Gdy syn wysokiego dygnitarza zjawia się w salonie, nie jest gościem bezimiennym. Wprawdzie nie przynosi ze sobą walorów osobistych swego ojca, lecz przynosi natomiast nieuchwytną emanację jego mocy społecznej. Może nawet ów dygnitarz w wykonaniu swej woływowej społecznej funkcji niepodatny jest na sugestje najbardziej choćby kochanego syna. Faktycznie więc nie partycypuje tu syn w mocy społecznej ojca. Niemniej, istnieje tu presumcja mocy. I syn zdobywa często godność społeczną ojca. Narazić się synowi, to, co najmniej, znaczy ryzykować, że ściągnie się niełaskę ojca. — Najbardziej natomiast promieniuje godność majątku i urodzenia. Z natury swej nie przywiązana jest do zindywidualizowanej osoby, przenosi się na drugą dziedzicznie.

Promieniowanie godności zależy jeszcze od jednego czynnika. Nazwałbym go sugestywnością godności. Przy innych warunkach zupełnie równych, w jednej grupie społecznej godność, powiedzmy, ojca będzie promieniowała na rodzinę silniej, niż w innych. Przed laty trzydziestu, czy czterdziestu skrupulatnie przechowywano w pamięci dalekie związki genealogiczne, splendor przodków spływał na dalekie pokolenia. Doskonałym przykładem różnego stopnia sugestywności jest Małopolska i Kongresówka. W pierwszej nie tylko X jest doktorem, radcą, czy starostą, lecz i pani X jest doktorową, radczynią, czy starościną. W Kongresówce nie przyjęło się dotychczas to przenoszenie tytułu z męża na żonę. Ta sugestywność zależy od sposobu patrzenia na człowieka. Tam, gdzie człowiek widziany jest w krótkiej perspektywie jego własnych czynów, sugestywność jest mała lub zgoła nieznaczna. Gdzie natomiast człowieka widzi się w szerokiej perspektywie społecznej, tam godność silnie promieniuje. Sugestywność godności, dodać trzeba jest miarą bardzo czułą „ducha czasu”: im jest mniejsza, tem bardziej demokratyczne jest społeczeństwo i duch czasu.

Elita godności może powstawać i być oparta na różnych zasadach w różnych społecznościach, lecz istnieje w każdej liczniejszej grupie. Powstaje teraz ważne pytanie, jakie są jej losy na przestrzeni dłuższego czasu. Wobec śmiertelności człowieka grupa ludzka, aby istnieć czas dłuższy, potrzebuje odnowy. Ważną dla jej struktury rzeczą jest, jak się ta odnowa odbywa. Już dotychczasowe rozważania były odpowiedzią na to pytanie: zasada przynależności jest jednocześnie zasadą odnawiania. Teraz wypadnie nam tylko zaznaczyć wpływ różnych zasad na ukształtowanie społeczności.

Gdzie urodzenie jest jedyną zasadą, tam elita godności łatwo zasklepia się w sobie i oddziela murem obojętności wobec pozo-

stałych warstw społecznych. Jeśli nawet początkowo była elita najlepszych, stopniowo zamiera w bezwładnie i degeneruje się biologicznie. Ażeby elita godności zbliżała się do elity walorów, ażeby elita funkcji była oparta na zasadzie walorów, trzeba koniecznie, aby mogły do elity godności dopływać nowe elementy nie tylko na podstawie urodzenia i odziedziczonego majątku. Ustrój jest tem bardziej żywotny, im łatwiej mogą się wydobywać na szczyty hierarchji społecznej nowe elementy najlepsze. Im większa pewność, że wydobywające się nowe elementy są naprawdę najlepsze. Trzeba przytem, rozpoznając strukturę, rozróżniać wyraźnie dwie rzeczy: teoretyczną zasadę przynależności i faktyczną możność przesuwania się jednostek ku szczytom hierarchji społecznej. Może być tak, że w danej grupie ten, kto ujawnił wysokie uzdolnienie artystyczne, wchodzi tem samem do najwyższej elity godności, bez względu na swe pochodzenie. Lecz jednocześnie stosunki gospodarcze i organizacja społeczna mogą być takie, iż dzieci wybitnie uzdolnione artystycznie, o ile rodzice nie należą do elity, nie mają faktycznej możliwości rozwoju i ujawnienia swych uzdolnień. Oto na przykład, przypuśćmy, że źle zorganizowane jest szkolnictwo w dziedzinie sztuki: nauczający nie umieją dawać bodźca do pracy i nie potrafią rozpoznawać rzeczywistych zdolności. Warunki społeczne są tu takie, że faktycznie odnowa elity przez dopływ ludzi najlepszych jest bardzo utrudniona przynajmniej.

Nie tylko ten proces odnowy jest niezmiernie ważny dla żywotności elity. Niemniej ważny jest proces odpływania elementów mniej wartościowych. Oto, powiedzmy, w danem społeczeństwie elita godności dopełnia się częściowo przez urodzenie i z tej elity głównie wychodzą ludzie, piastujący funkcje społeczne. Póki dzieci istotnie dziedziczą walory ojców, równowaga społeczna jest utrzymana. Lecz mogą zjawić się dzieci o walorach niższych, niż walory ojców. Jeśli pozostaną one w elicie i drogą dziedziczenia pozostawiają z kolei swym dzieciom obniżone walory osobowości, elita obniży się i odchyli od elity walorów. Dla żywotności grupy jest tedy ważne, aby elementy gorsze mogły swobodnie odpływać z elity godności.

I jeszcze jeden moment stanowi w wysokości mierze o charakterze grupy: stosunek moralny elity do pozostałej części grupy. Może być, na przykład, rycerski: elita czując swą wyższość, czuje jednocześnie żywo swoje obowiązki wobec niższej warstwy społecznej, żywi dla niej gorące i szczere uczucie sympatji. Rządy elity będą miały na widoku nie tylko jej własne interesy egoistyczne, lecz również, w tej mierze, interesy warstwy niższej. A może nawet elita, jak dobra matka, będzie się troszczyła przede wszystkim o interesy ludu.

Stosunek do ludu, czy warstwy niższej może być z drugiej strony pasożytniczy. Elita widzi tylko swoje interesy, warstwę niższą uważa jedynie za narzędzie. Pomiędzy temi przypadkami krańcowemi możliwa jest rozległa skala stopniowania. Mówić o niej nie będziemy. Zaznaczymy tylko rzecz jedną: elita, w której nie ma dopływu swobodnego z warstwy niższej, nigdy nie zachowa długo ducha rycerskiego. Łatwo można to sprawdzić na tych skrótowych przebiegach dziejowych, które nazywają się rewolucjami. W okresie przygotowawczym do walki elita rewolucyjna zazwyczaj ożywiona jest właśnie duchem wybitnie rycerskim: wszak dla innych ludzi gotowa jest ponieść ofiarę ze swego życia. Z chwilą zwycięstwa rewolucji powstaje moment przełomowy dla elity rewolucyjnej. Albo otworzy szeroki dopływ nowym najlepszym elementom i uratuje rycerskiego ducha, albo trwożliwie zamknie się w sobie i szybkimi krokami podaży ku tyranji.

4. Ustrój prawdziwie demokratyczny. Rozważania dotychczasowe pozwolą nam obecnie sformułować warunki, potrzebne do tego, aby ustrój był prawdziwie demokratyczny. Można by warunki te streścić nawet jednym krótkim zdaniem: elita godności winna być elitą walorów. Już w tem zdaniu ukryte są wszystkie szczegółowe warunki. Nie chcę pozostawiać ujawnienia tych warunków pracy czytelnika, dlatego też podam je poniżej w obszernem sformułowaniu:

a) Elita funkcji tworzy się na podstawie walorów. Istnieją tedy odpowiednio obmyślane metody obiektywnego, bezstronnego ustalania walorów osobistych oraz normy, dające dostęp do funkcji tylko ludziom, wyróżnionym temi metodami. (Metody te daje głównie pedagogika).

b) Elita godności jest możliwie nieliczna. Przynależność do niej określają głównie walory osobiste, wtórnie dopiero piastowanie funkcji. Promieniowanie godności możliwie ograniczone na rodzinę i związki społeczne, spójne i zamknięte, — co wymaga dwóch następujących warunków:

c) Indywidualność człowieka występuje silniej, niż łączność jego grupowa. Zalety i wady mają w opinii społecznej większe znaczenie, niż związki społeczne, w których jednostka pozostaje z innymi jednostkami.

d) Sugestywność godności jest mała, co ściśle związane jest z indywidualizmem. Nawet funkcja społeczna promieniuje nieznacznie, każdy bowiem znajduje taki szacunek, na jaki indywidualnie zasługuje.

e) Dopływ nowych elementów do elity jest łatwy i dobór najlepszych zapewniony. Jednocześnie umożliwiony jest odpływ elementów gorszych, które siłą bezwładności mogłyby pozostawać w elicie, przytem warunki tego odpływu są takie, aby jednostkom zdyskwalifikowanym zapewnić maximum szczęścia i zabezpieczyć przed poczuciem upokorzenia.

f) Wśród walorów w ocenie społecznej naczelnie miejsce mają walory moralne. Walory specjalne — uzdolnienie artystyczne, intelektualne, praktyczne — podnoszą człowieka do elity dopiero wspólnie z wartościami moralnymi. Wśród walorów osobistych poler towarzyski ma znaczenie podrzędne, natomiast członków elity ożywia duch rycerski: żywa sympatja dla niższych i gotowość działania na ich użytek przedewszystkiem.

5. Wychowanie, a struktura społeczna. W wyliczeniu warunków, składających się na demokratyczny ustroj społeczny, rozmyślnie wspominałem tylko ogólnikowo sprawę metod, jakimi selekcjonować należy ludzi najlepszych. Sprawa to czysto techniczna i jej rozstrzygnięcie zależy od stanu naszej wiedzy socjologicznej i psychologicznej. Wśród metod możliwych selekcji interesuje tu nas tylko jedna: dobór ludzi najlepszych drogą wychowania. Wychowywać, znaczy kształtować osobowość człowieka. Wychować dobrze, — znaczy kształtować osobowość człowieka, tak, aby rozwinąć i spotęgować w nim do maximum wszystkie jego siły i cechy dodatnie. Wychowywać dobrze, to poprostu czynić człowieka najlepszym, jakim tylko być może. Wychowanie kształtuje osobowość człowieka, — osobowość ludzi, z których składają się grupy: kształtuje więc, że powiem obrazowo, budulec społeczny. Rzecz zgóry jasna, tedy, że musi ono mieć podstawowe znaczenie socjologiczne. Wielu reformatorów społecznych tego nie śledzi, że system wychowania ważniejszy jest może dla ustroju społeczeństwa, niż system wyborów do parlamentu. „Wychowanie jest rozradzaniem się społeczności”, powiedział jakiś pedagog niemiecki. Może należałoby powiedzieć raczej: wychowanie jest dopełnieniem niezbędnym rozradzania. Razem wzięte, funkcje te stanowią istotnie „rozradzanie społeczne”, uzupełniają bowiem grupę i zapewniają ciągłość jej istnienia. Dlatego, aby grupa istniała w sposób ciągły, trzeba zapewnić jej biologiczną odnowę materiału ludzkiego: trzeba, aby na miejsce członków grupy, którzy umierają, zjawiali się nowi członkowie. Lecz biologiczna ciągłość nie wystarcza do zapewnienia ciągłości społecznej. Trzeba jeszcze nowych członków wyposażać w te same wierzenia, uczucia i dążenia, jakie były udziałem poprzedniego pokolenia. I to właśnie jest zadaniem wychowania, w najszerszym tego słowa znaczeniu: zapewnienie duchowej ciągłości grupy. To zadanie nazwiemy tutaj tradycyjną funkcją wychowania. Nawet najbardziej rewolucyjny nowator społeczny przyznać musi, że przenoszenie tradycji społecznej jest pierwszą i podstawową funkcją wychowania. Nie można wszystkiego zaczynać od nowa; nawet, aby niszczyć, trzeba mieć jakieś narzędzie, ocalać od zniszczenia. Przekazujemy nowemu pokoleniu tradycję na każdym niemal kroku;

uczymy rozumieć dźwięki naszej mowy tak samo, jak je rozumiały poprzednie pokolenia i jak je sami rozumiemy, dzielimy się z naszymi dziećmi odziedziczoną i zdobytą wiedzą o świecie, wpajamy w nie nasze umiłowania i antypatje, wyrabiamy i rozbudzamy dążenia, które są sprężyną naszego życia. Są społeczności, pierwotne lub pogrążone w застоju, w których wychowanie ogranicza się do przekazywania niezmiennego kapitału tradycji z pokolenia na pokolenie: Życie w nich nie narasta nowymi warstwami z pokolenia jednego na drugie: nietylko wpływy wychowawcze, lecz i całokształt warunków życiowych jest ten sam poprzez długie, bliźniaczo do siebie podobne wieki. To też bliźniaczo podobne są do siebie kolejne pokolenia. Wychowanie jest tu jak gdyby niezmienną pieczęcią, którą ręka czasu odciska jednakowo na ludziach różnych wieków. Inaczej jest, jeśli całokształt warunków zmienia się z biegiem czasu. Oto zwiększa się ludność, wynaleziono nowe narzędzia pracy, odkryto pożywne własności jakiejś plennej rośliny. Ideał wychowania może nadal pozostać tradycjonalistyczny — to znaczy, stare pokolenie może dążyć jedynie do niezmiennego przekazania swego duchowego charakteru, a tymczasem zmieniony całokształt warunków może przekształcać i odmiennym czynić charakter pokolenia następnego. Tradycjonalistyczny ideał wychowania nie prowadzi tu do ścisłego przekazania tradycji.

Może właśnie na takim przełomowym momencie przejścia od statycznej równowagi tradycji do nowych ukształtowań osobowości będzie najlepiej uplastyczyć to, że wiedza i charakter człowieka ma podstawowe znaczenie dla struktury grupy. Nie każdy, być może, zdaje sobie jasno sprawę z tego, czym są dla budowy społecznej *w i e r z e n i a*. Nietylko wierzenia religijne, lecz wogóle wierzenia wszelkiego rodzaju. Oto, powiedzmy starsze pokolenie wierzy niezłomnie, że władza wodza czy naczelnika grupy pochodzi od Boga, czy od bogów, i że nieposłuszeństwo wobec tej władzy ziemskiej zostanie pomszczone czy ukarane przez moce nieba. To starsze pokolenie będzie uległe i posłuszne władzy, wobec czego budowa grupy będzie spoista i mocna. Niechaj teraz wpływ jakikolwiek podkopie tę wiarę w boskie pochodzenie władzy w pokoleniu następnym; zniknie teraz bojaźliwa uległość. *P r e s t i g e* władzy będzie się musiał oprzeć na innej, bardziej ziemskiej podstawie, albo spójność grupy i sugestyjność na rozkaz władzy zostanie znacznie osłabiona.

Szczególne znaczenie dla budowy grupy mają *t e w i e r z e n i a*, oparte o doświadczenie i zgodne z rzeczywistością, które nazywamy *w i e d z ą*. Wiedza jest jak gdyby naszą mapą, na której układamy podróż. Im dokładniej znamy tę mapę, tem większa jest nasza możliwość wyboru tej lub innej drogi. Rzeki nie możemy przebyć, jeśli nie wiemy, gdzie jest bród na niej. Dać komuś mapę, znaczy umożliwić mu

f) Wśród walorów w ocenie społecznej naczelnie miejsce mają walory moralne. Walory specjalne — uzdolnienie artystyczne, intelektualne, praktyczne — podnoszą człowieka do elity dopiero wspólnie z walorami moralnymi. Wśród walorów osobistych poler towarzyski ma znaczenie podrzędne, natomiast członków elity ożywia duch rycerski: żywa sympatja dla niższych i gotowość działania na ich użytek przedewszystkiem.

5. Wychowanie, a struktura społeczna. W wyliczeniu warunków, składających się na demokratyczny ustroj społeczny, rozmyślnie wspominałem tylko ogólnikowo sprawę metod, jakimi selekcjonować należy ludzi najlepszych. Sprawa to czysto techniczna i jej rozstrzygnięcie zależne jest od stanu naszej wiedzy socjologicznej i psychologicznej. Wśród metod możliwych selekcji interesuje tu nas tylko jedna: dobór ludzi najlepszych drogą wychowania. Wychowywać, znaczy kształtować osobowość człowieka. Wychować dobrze, — znaczy kształtować osobowość człowieka, tak, aby rozwinąć i spotęgować w nim do maximum wszystkie jego siły i cechy dodatnie. Wychowywać dobrze, to poprostu czynić człowieka najlepszym, jakim tylko być może. Wychowanie kształtuje osobowość człowieka, — osobowość ludzi, z których składają się grupy: kształtuje więc, że powiem obrazowo, budulec społeczny. Rzecz zgóry jasna, tedy, że musi ono mieć podstawowe znaczenie socjologiczne. Wielu reformatorów społecznych tego nie śledzi, że system wychowania ważniejszy jest może dla ustroju społeczeństwa, niż system wyborów do parlamentu. „Wychowanie jest rozradzaniem się społeczności”, powiedział jakiś pedagog niemiecki. Może należałoby powiedzieć raczej: wychowanie jest dopełnieniem niezbędnym rozradzania. Razem wzięte, funkcje te stanowią istotnie „rozradzanie społeczne”, uzupełniają bowiem grupę i zapewniają ciągłość jej istnienia. Dlatego, aby grupa istniała w sposób ciągły, trzeba zapewnić jej biologiczną odnowę materiału ludzkiego: trzeba, aby na miejsce członków grupy, którzy umierają, zjawiali się nowi członkowie. Lecz biologiczna ciągłość nie wystarcza do zapewnienia ciągłości społecznej. Trzeba jeszcze nowych członków wyposażać w te same wierzenia, uczucia i dążenia, jakie były udziałem poprzedniego pokolenia. I to właśnie jest zadaniem wychowania, w najszerszym tego słowa znaczeniu: zapewnienie duchowej ciągłości grupy. To zadanie nazwiemy tutaj tradycyjną funkcją wychowania. Nawet najbardziej rewolucyjny nowator społeczny przyznać musi, że przenoszenie tradycji społecznej jest pierwszą i podstawową funkcją wychowania. Nie można wszystkiego zaczynać od nowa; nawet, aby niszczyć, trzeba mieć jakieś narzędzie, ocalone od zniszczenia. Przekazujemy nowemu pokoleniu tradycję na każdym niemal kroku;

uczymy rozumieć dźwięki naszej mowy tak samo, jak je rozumiały poprzednie pokolenia i jak je sami rozumiemy, dzielimy się z naszymi dziećmi odziedziczoną i zdobytą wiedzą o świecie, wpajamy w nie nasze umiłowania i antypatje, wyrabiamy i rozbudzamy dążenia, które są sprężyną naszego życia. Są społeczności, pierwotne lub pogrążone w застоju, w których wychowanie ogranicza się do przekazywania niezmiennego kapitału tradycji z pokolenia na pokolenie: Życie w nich nie narasta nowymi warstwami z pokolenia jednego na drugie: nietylko wpływy wychowawcze, lecz i całokształt warunków życiowych jest ten sam poprzez długie, bliźniaczo do siebie podobne wieki. To też bliźniaczo podobne są do siebie kolejne pokolenia. Wychowanie jest tu jak gdyby niezmienną pieczęcią, którą ręka czasu odciska jednakowo na ludziach różnych wieków. Inaczej jest, jeśli całokształt warunków zmienia się z biegiem czasu. Oto zwiększa się ludność, wynaleziono nowe narzędzia pracy, odkryto pożywne własności jakiejś plennej rośliny. Ideał wychowania może nadal pozostać tradycjonalistyczny — to znaczy, stare pokolenie może dążyć jedynie do niezmiennego przekazania swego duchowego charakteru, a tymczasem zmieniony całokształt warunków może przekształcać i odmiennym czynić charakter pokolenia następnego. Tradycjonalistyczny ideał wychowania nie prowadzi tu do ścisłego przekazania tradycji.

Może właśnie na takim przełomowym momencie przejścia od statycznej równowagi tradycji do nowych ukształtowań osobowości będzie najlepiej uplastyczyć to, że wiedza i charakter człowieka ma podstawowe znaczenie dla struktury grupy. Nie każdy, być może, zdaje sobie jasno sprawę z tego, czym są dla budowy społecznej **w i e r z e n i a**. Nietylko wierzenia religijne, lecz wogóle wierzenia wszelkiego rodzaju. Oto, powiedzmy starsze pokolenie wierzy niezłomnie, że władza wodza czy naczelnika grupy pochodzi od Boga, czy od bogów, i że nieposłuszeństwo wobec tej władzy ziemskiej zostanie pomszczone czy ukarane przez moce nieba. To starsze pokolenie będzie uległe i posłuszne władzy, wobec czego budowa grupy będzie spoista i mocna. Niechaj teraz wpływ jakikolwiek podkopie tę wiarę w boskie pochodzenie władzy w pokoleniu następnym; zniknie teraz bojaźliwa uległość. **P r e s t i g e** władzy będzie się musiał oprzeć na innej, bardziej ziemskiej podstawie, albo spójność grupy i sugestyjność na rozkaz władzy zostanie znacznie osłabiona.

Szczególne znaczenie dla budowy grupy mają **t e w i e r z e n i a**, oparte o doświadczenie i **z g o d n e z r z e c z y w i s t o ść**ią, które nazywamy **w i e d z ą**. Wiedza jest jak gdyby naszą mapą, na której układamy podróże. Im dokładniej znamy tę mapę, tem większa jest nasza możliwość wyboru tej lub innej drogi. Rzeki nie możemy przebyć, jeśli nie wiemy, gdzie jest bród na niej. Dać komuś mapę, znaczy umożliwić mu

podróż; dać mu wiedzę, znaczy umożliwić mu działanie. A od tego, jak człowiek może działać, zależy w znacznej mierze to, jaka jest budowa grupy, do której wchodzi. Narzędzia i sprzęty są widomym świadectwem wiedzy człowieka i jego możliwości działania. To też często wystarczy porównać narzędzia dwóch grup sąsiednich, aby określić, jaka zachodzi pomiędzy niemi równowaga. Szczep wojujący łukiem z pewnością nie ostoi się długo przed państwem, którego wojsko włada bronią daleko sięgłą. I wewnątrz grupy wiedza jest potężnym kształtującym czynnikiem społecznym. Choćby wiedza o samej grupie: znajomość praw, które nią rządzą, znajomość sił, które w grupie utajone drzemią. Aby celowo wyzwać te siły, trzeba je znać tak, jak wirtuoz zna każdą strunę swego instrumentu. Tak musi je znać wódz na wojnie, tak musi je znać mówca, który chce pociągać tłumy.

Z wierzeniami łączą się pragnienia, dążenia i uczucia. Uczucia i dążenia nie wyrastają z samych wierzeń, konkretne formy przyjmują jednak w ścisłej zależności i w związku z wierzeniami. Można je nazwać elementarnymi siłami świadomości: to są dynamiczne źródła naszego działania. A jeśli działanie jest budulcem życia społecznego, to dążenie nazywać można dynamiczną podstawą struktury społecznej.

Życie szkolne daje wiele przykładów tego, czem dla grupy jest jej dynamiczna podstawa. Wystarczy, choćby, porównywać skrupulatnie z roku na rok grupę chłopców, którzy przechodzą z jednej klasy do następnej. Z każdym rokiem formują się i dojrzewają nowe uczucia i pragnienia, to też z każdym rokiem inne jest oblicze społeczne klasy. Zmieniają się z roku na rok środki, któremi nauczyciel może władać klasą. W młodszych klasach mocna jest wiara w autorytet nauczyciela i silna obawa tych kar, któremi on rozporządza. W wyższych znika i ta wiara, i ta obawa. Trzeba umacniać autorytet faktami, wykazaniem rozległej wiedzy i głębokiego rozumienia zagadnień, rozważi i taktu w obcowaniu; uczucie obawy przed karą musi zastąpić obawa przed poniżeniem społecznem.

Jeśli teraz uprzytomnimy sobie, że rzeczą wychowania i nauczania jest kształtowanie tych czynników, tak ważkich społecznie, jak wierzenia, uczucia i dążenia, to odrazu jasnem się staje, że wychowanie ma niezmierne znaczenie społeczne. Znaczenie to jest tem większe, im bardziej planowe, systematyczne, a więc lepiej zorganizowane jest oddziaływanie wychowawcze. Że zaś organizacja wychowania najbardziej planowa może być w szkole i w zakładzie wychowawczym, przeto w rozważaniu społecznej funkcji wychowania szkoła wysuwa się na plan pierwszy.

6. Rodzina a odnowa elity. Nie ulega wątpliwości, że najlepszy nawet zakład wychowawczy nie zastąpi bez reszty dobrego wpływu wychowawczego dobrej rodziny. Nie-

mniej, rodzina nie może dobrze spełniać tych funkcji wychowawczych, które spełnia zakład i szkoła. Wychowanie nawet w najlepszej rodzinie nie jest najważniejszą funkcją grupy rodzinnej, a tembardziej nie jest funkcją jedyną. W wielu rodzinach jest funkcją, przyjętą jedynie siłą konieczności, ubocznie, i wykonywaną niejako przypadkowo i bez kompetencji. Człowiek rzadko jest nowatorem w dziedzinie działania, które nie stanowi jego głównego zadania życiowego. Aby wprowadzić w działanie jakąś celową zmianę, trzeba znać je dobrze i ogłądać w pełnem oświeteniu uwagi. Wyjątkowo tylko znać tak możemy działania, które nie są głównem zadaniem życia. Dlatego też rodzina, pozostawiona sama sobie, jest w sprawach wychowawczych zdecydowanie tradycyjalistyczna. Rodzice pragną niewątpliwie najbardziej serdecznie i szczerze dobra swych dzieci. Zapewne chcą zawsze, aby dzieci były szczęśliwsze od nich samych, aby osiągały więcej dóbr życiowych, aby udało się dzieciom doprowadzić do pomyślnego wyniku więcej zamierzeń, niż to się udało rodzicom. Te z głębi serca płynące życzenia rzadko jednak łączą się z tem, iżby rodzice inaczej chcieli wychowywać swe dzieci, niż sami byli wychowani, zarówno, co się tyczy sposobów wychowania, jak jego celu. Niezmiernie rzadkie jest u przeciętnego człowieka, na przeciętnym lub zgoła niskim poziomie kultury, aby rodzice chcieli urobić charakter swych dzieci według innego wzoru, niż ten, jaki wyznacza przeciętna miara ich czasu. Wychowują też najczęściej według tego samego wzoru, według którego sami zostali wychowani. Jeśli nawet, obiektywnie biorąc, niepowodzenia i zawody, które ich spotkały w życiu, są wyraźnym skutkiem fałszywego urobienia ich charakterów, to jednak niezmiernie rzadko dochodzą rodzice do zrozumienia tej prawdy: człowiek bowiem szuka przyczyny swych niepowodzeń raczej poza sobą, niż w sobie. Mniej jeszcze jest naogół prawdopodobne, aby rodzice spontanicznie potrafili ulepszać metody wychowania. To sprawa przenikliwej i subtelnej refleksji: wymaga dużej wiedzy o naturze człowieka i umiejętności wyodrębnienia technicznych zagadnień wychowawczych. Trudno oczekiwać tej wiedzy i umiejętności na przeciętnym poziomie kulturalnym nawet we współczesnych rodzinach europejskich. To też z natury swojej rodzina w wychowaniu jest tradycyjalistyczna: nie produkuje ani ulepszonych ideałów wychowawczych, ani ulepszonych metod wychowawczych.

Wychowanie w rodzinie nie może tedy mieć poważniejszego wpływu na ruch elementów elity społecznej. Zachowuje ono po prostu istniejący stan rzeczy i nawarstwień społecznych. Każda rodzina daje naogół swym dzieciom ten sam stopień wiedzy, moralności i ogłady, jaki posiadają w niej rodzice. Różnice społeczne pomiędzy rodzicami znajdują wierne odbicie w różnicach, które istnieć będą pomiędzy dziećmi. W tych warunkach tylko w przypadkach wyjątkowych wypłynie z nizin społecznych no-

wy członek elity. I zapewne nie wypłynąłby nigdy, gdyby nie to, że w pewnym momencie rozwoju niezwyklego dziecka zjawia się z góry jakaś opiekuńcza siła mocniejszego społecznie protektora.

Przypuśćmy teraz, że w łonie rodziny wyjątkowo powstają wpływy wychowawcze, wyraźnie meljorystyczne. Rodzice zdają sobie wyraźnie sprawę z braków swego wychowania i chcą je usunąć w wychowaniu dzieci. Własnymi siłami mogą to uczynić tylko w pewnych granicach. Będą mianowicie mogli przekazać swym dzieciom tę sumę swego doświadczenia życiowego, które zdobyli własnymi siłami, zmagając się z przeciwnościami i walcząc. To jest ta nadwyżka, jaką każde pokolenie osiąga ponad to, co otrzymało w dziedziectwie wychowania. Jeżeli umysł człowieka jest chwytliwy, a charakter wrażliwy na wpływy dodatnie, nadwyżka ta może być nawet duża. Ojciec, powiedzmy, prosty robotnik, w swych wędrówkach po świecie, jako emigrant rolny, nauczył się pracować systematyczniej, niż pracowano w jego rodzinnym domu, matka ze służby we dworze wyniosła zamilowanie do porządku, czystości i dążenie do pewnego komfortu życiowego. Dzieci otrzymają tu lepsze wychowanie, niż ich rodzice: z domu już wyniosą umiejętność pracy i potrzeby pewnej kultury życia codziennego. To będzie pierwszy krok ich ku wyższemu stanowiisku społecznemu. Jeśli jednak tego dodatniego wpływu rodziców nie uzupełni szkoła, daleko od poziomu rodziców się nie odchyli. Jest bowiem pewna granica tego meljoryzmu w wychowaniu ściśle rodzinnym.

Człowiek oddziaływaniem wychowawczym może uczynić drugiego człowieka nawet znacznie lepszym, niż jest sam z natury i wychowania. Natomiast inaczej jest, gdy chodzi o przekazanie wiedzy. Nie można nauczyć kogoś więcej, niż się umie samemu. W zakresie wiedzy tedy, jeśli założymy, że dziecko nie podlega żadnym innym wpływom, prócz domu, wychowanie może tylko przekazać wiadomości o świecie, które posiadają rodzice.

Wychowanie, rodzinne wyłącznie, trzeba tu dodać, nie sprzyjałoby ruchom i odnowieniu elity. Łatwo zrozumieć, że przy innych warunkach równych wychowanie rodzinne może dawać tem lepsze wyniki, być tem więcej „meljorystyczne“, im wyższy jest stan ekonomiczny i poziom społeczny rodziny. Tem więcej można oddziaływać wychowawczo, im więcej się w to wkłada energii, stanowczości i umiejętności. W rodzinie biednej, gdzie matka ma poza wychowaniem uciążliwe funkcje gospodarcze, może ona wychowaniu poświęcić znikomą część swego czasu i swej energii. W rodzinie zamożnej matka może niemal wyłącznie poświęcić się wychowaniu: pielęgnować swe dzieci, zastanawiać się nad środkami wychowawczymi, i systematycznie przeprowadzać przyjęty plan wychowawczy. W rodzinie biednej znikoma jest również rola wychowawcza ojca, tego czynnika, który powinien

rozbudzać w dzieciach aktywność życiową, zbliżać je do aktywności życia i przynosić im z „szerokiego świata“ bogaty zasób wszelkich obserwacji ludzi i rzeczy. To też, gdy ze stanu tradycyjalistycznej martwoty społeczeństwo przechodzi do meljorystycznego ożywienia, warstwy wyższe szybko poczynają się oddalać od niższych, i droga, którą nowe elementy elity przebyć muszą, by z nizin wznieść się do elity, wydłuża się niepomieranie, a nawet staje się wręcz nie do przebycia, jeśli niema tej dźwigni pomocniczej, jaką może być szkoła.

Zresztą bez pewnego minimum organizacji społecznej meljoryzm wychowawczy nie może stać się prądem społecznym. Jeśli wychowanie zamyka się ściśle w domu rodzinnym, pozostaje sprawą intymną życia domowego. Reformy i ulepszenia wychowania, podjęte na tym terenie wąskim, nie mają w sobie wewnętrznej energii promieniowania społecznego. W najlepszym razie, przy pomysłnych wynikach, świat ujrzy kiedyś sformowane wzorowo charaktery, gdy dzieci wejdą w życie, jako ludzie dojrzały. Same procesy wychowawcze natomiast nie będą znajdowały naśladowania, ukryte w intymności życia domowego.

7. S z k o ł a a o d n o w a e l i t y. Widzieliśmy powyżej, że rodzina nie ma naogół warunków do tego, aby, po pierwsze, wytwarzać meljorystyczny ideał wychowawczy, t. zn. wskazywać coraz lepsze i wyższe cele i dobierać do nich środki, a po drugie, aby tworzyć i upowszechniać społecznie myśli i praktyki wychowawcze, jeśli w wyjątkowych przypadkach zostały osiągnięte w wąskich ramach rodziny. Zarówno do tworzenia, jak i do realizowania idei wychowawczych potrzebne jest pewne minimum organizacji społecznej.

Takiem minimum bywał dawniej nauczyciel domowy, w domu rodzinnym pełniący wydzieloną funkcję wychowawczą. Przez wydzielenie funkcji zwiększa się tu intensywność uwagi, zwróconej ku sprawom wychowania. Nauczyciel myśli już o nich „zawodowo“. Etapem organizacji jest również książka, czy pismo, poświęcone wychowaniu.

Jako środek organizacyjny wychowania, książka jest urządzeniem bez porównania więcej d e m o k r a t y c z n e m, niż instytucja nauczyciela domowego. Autor pedagogiczny jest bez porównania mniej zależny od gustów, upodobań i opinii rodzin, które go czytają, niż nauczyciel domowy od tej jednej rodziny, która mu daje utrzymanie. Myśl autora książki może poruszać się swobodnie, a uwaga jego może nie zatrzymywać się na wąskich interesach sfer uprzywilejowanych. To też wielcy pisarze pedagogiczni wykazywali zawsze ową demokratyczną rycerskość, o której mówiłem, charakteryzując ustrój demokratyczny. Leży to już w naturze człowieka, gdy interes osobisty nie przyćmiewa jego widzenia, że potrzeba ekspansji myślowej nie zatrzymuje się na połowie drogi ku temu, co dobre, lecz pnie się

ku temu, co najlepsze. A przytem, książkę łatwiej można zdobyć, niż nauczyciela domowego.

Nauczyciel domowy jest nie tylko symptomem ostrego wyodrębnienia elity godności, lecz również czynnikiem, aktywnie podtrzymującym to wyodrębnienie. Jego równowaga społeczna jest szczególnie niesamodzielna i niestała. Wchłonięty jest przez organizm społeczny o charakterze intymnym, ekskluzywnym z natury, jakim jest rodzina, która nie może wchłaniać nowych członków czasowo, na mocy umowy. A przecież nauczyciel domowy, szczególnie na wsi, staje się, a przynajmniej skazany jest na to, aby stać się członkiem rodziny swych chlebobawców. W rodzinie ogniwem wiążącym jest naogół nie sympatji wzajemnej. Nauczyciela domowego, przynajmniej na wstępie, łączy z rodziną wychowanka przede wszystkim presja warunków ekonomicznych. Dlatego też jego stanowisko w tej rodzinie układa się w jeden z dwóch możliwych sposobów: albo przeciwstawia się duchowo i społecznie rodzinie, albo poddaje się jej bez ograniczenia. W jednym przypadku powstaje znany z życia i literatury typ nauczyciela „rewolucjonisty“. W drugim przypadku natomiast nauczyciel domowy łatwo zamienia się w lokaja bez liberji. Ten drugi typ guwernera deprawuje charakter wychowanków. Daje im poglądową, wymowną lekcję, jak wielkie znaczenie społeczne mają tu walory nie osobiste, które oni rozporządzają dzięki przyjaznemu losowi. Lecz i typ pierwszy nie ma dodatniego wpływu na kształtowanie się elity. Często jest w nim wiele zawiści i złości wobec narzuconych przez konieczność życiową chlebobawców. Widok tych uczuć, poskramianych jedynie napozór, wytwarza w chlebobawcach i pupilach raczej uczucia nieprzyjemne i pogłębia przedział społeczny.

Społeczność, w której nauczyciel domowy byłby jedynym organem wychowania, musiałaby iść w kierunku pogłębiania różnic społecznych. Tylko rodzina zamożna mogłaby zdobyć się gospodarczo na utrzymanie nauczyciela domowego, a rodzina zamożniejsza miałaby lepszego nauczyciela, niż rodzina uboższa. W takiej społeczności nie byłoby żadnej drogi, któraby prowadziła z wydziedziczonych gospodarczo nizin społecznych do elity walorów. Chyba tylko przez przyjęcie do rodziny, która należy do elity, mogłoby dziecko, wyjątkowo zdolne wydostać się z warunków niekorzystnych, w jakich znalazło się przez urodzenie.

Dopiero szkoła jest tą grupą społeczną, która może być czynnikiem wpływowym społecznego wyrównania i racjonalnej oceny elity. Może być, niezawsze zaś być musi ze swej natury. Do tego, aby była, potrzebne są pewne warunki, o których mówić będziemy w dalszym ciągu.

Szkoła jest grupą społeczną, to znaczy składa się z pewnej ilości ludzi; przytem budowa tej grupy jest dwudzielna. Członkowie tej grupy pozostają w takich pomiędzy sobą

stosunkach społecznych i w takim wzajemnym oddziaływaniu, że dzieli się na dwie mniejsze grupy: nauczycieli i uczniów. Pierwsi czynnie oddziałują wychowawczo na drugich, drudzy poddają się mniej lub więcej spontanicznie oddziaływaniu pierwszych, lub zostają przymuszeni do poddania. Będziemy mówili o szkole już tam, gdzie kilku uczniów zbiera się dla wspólnej nauki pod przewodnictwem jednego choćby nauczyciela. Nie będziemy natomiast nazywali szkołą grupę, która składa się z kilku nauczycieli i jednego ucznia. Pewna liczebność grupy uczniów potrzebna jest na to, aby istniała szkoła. Szkoła jest przytem grupą funkcyjną (celową), która ogarnia tylko część życia, a raczej pewną część życia wychowawców i wychowanków. Zbierają się jedni i drudzy na część dnia tylko; jedni, aby uczyć i wychowywać, drudzy, aby otrzymać naukę i wychowanie. Reszta dnia do szkoły nie należy, w tę część dnia nauczycieli pochłania rodzina, praca społeczna, kulturalna, stosunki towarzyskie; uczniów od szkoły przejmuje rodzina. Jest to więc grupa o pewnym określonym celu i jej życie do tego celu się ogranicza. Można ją nazwać jednocześnie grupą umowną, ponieważ tworzy się dzięki akcesowi swobodnemu stron. Nauczyciel przyjmuje posadę w szkole, ucznia zapisują rodzice lub również sam się do szkoły zgłasza.

Inna jest trochę struktura zakładu wychowawczego. Jest to również grupa funkcyjna i umowna, tem jednak różni się od szkoły, że obejmuje szerszy zakres celów i odpowiednio do tego wszechstronniej obejmuje życie swych członków, szczególnie wychowanków. Nie schodzą się tylko na wspólną naukę, lecz pozostają stale ze sobą we wspólności życia, w jakiej pozostają zazwyczaj dzieci jednej rodziny. Wychowawcy nie są tak ściśle wciągnięci w życie zakładu, lecz i oni są z niem związani bez porównania więcej, niż nauczyciele szkoły. Zakład może jednocześnie obejmować funkcję szkoły, lecz nie musi. Będziemy też je tutaj raczej rozpatrywali oddzielnie. Szkoła i zakład wychowawczy są temi ogniskami pracy pedagogicznej, w których kształtują się i konkretyzują idee wychowawcze. Nie chcę przez to powiedzieć, żeby grupy te bezpośrednio produkowały nowe idee. To nigdy nie jest zadaniem, ani udziałem zbiorowości. Nowe idee powstają zawsze w nielicznych głowach i sercach ludzi najlepszych: te idee kierownicze, które stają się wytycznymi działania dla grup ludzkich. Wielcy, najczęściej samotni, myśliciele tworzyli wielkie idee wychowawcze. Rzadko bardzo pionierzy wychowania byli sami czynnymi wychowawcami. W tem podobni są do wynalazców technicznych, którzy również rzadko sami są kierownikami wielkich zakładów wytwórczych. Czem fabryka dla wynalazcy, tem zakład i szkoła dla pioniera wychowania: jest to punkt styczności idei z rzeczywistością. Tu ogólne wskazania zostają wprowadzone w życie, nowe metody

218 wychowawcze i dydaktyczne podlegają próbie praktyki; stąd też wychodzi najbardziej rzeczowa i udokumentowana ocena koncepcyj teoretycznych. Oto, powiedzmy, teoretyk wychowania postawił postulat, aby uczyć dzieci drogą pobudzania samodzielnej badawczości. Szkoła zastosowuje tę ideę i wypowiada swą ocenę na podstawie osiągniętych wyników. Zapewne przekształci, uzupełni konkretnymi szczegółami i rozróżnieniami tę ideę ogólną; może okaże się, że metodę samodzielnego szukania łączyć trzeba z metodą wykładową, a może trzeba ją stosować tylko do pewnych przedmiotów.

Koncepcja teoretyczna wychodzi z warsztatu wychowania zmieniona i pełniejsza. Na tem polega owocny udział szkoły i zakładu w budowaniu meljorystycznego ideału wychowawczego.

Ten udział jest tem większy i cenniejszy, im ściślejsza jest współpraca nauczycieli i wychowawców. Wprawdzie nauczanie, dotychczas przynajmniej jest jednoosobowe, to znaczy klasę czy audytorjum w czasie godziny szkolnej uczy jeden tylko nauczyciel. Taką formę nauczania przekazała tradycja i eksperyment pedagogiczny nie poddaje jej wartości sprawdzeniu. Tylko w praktyce uniwersyteckiej znane są seminaryjne posiedzenia pod łącznym kierownictwem dwóch profesorów i dają wyniki bardzo interesujące. Jakkolwiek jednak nauczanie jest jednoosobowe, to jednak nie jest rzeczą obojętną, czy w szkole jest jeden nauczyciel i jedna klasa, czy wiele klas i wielu nauczycieli. Przy najbardziej luźnem zespoleniu: gdy każdy nauczyciel wyklada wszystkie przedmioty w swej klasie i klas takich pod jednym kierownictwem jest kilka, wytworza się więc organizacyjna pomiędzy nauczycielami i praca pomimo pozorów indywidualności, staje się zbiorową, powstaje wymiana myśli, współzawodnictwo o dobre wyniki, naśladownictwo metod nauczania. Wspólny dyrektor jest łącznikiem organizacyjnym, sesje wspólnem terenem bezpośredniego oddziaływania. Rola wspólnych posiedzeń nie jest dostatecznie zrozumiana i oceniana, a tymczasem pamiętać należy, że dopiero dzięki temu kontaktowi społecznemu nauczycieli na sesjach oddzielne klasy łączą się w szkołę. Współpraca pedagogiczna nauczycieli zacieśnia się jeszcze bardziej i lepsze wydaje owoce, gdy wpływy wychowawcze zostają skrzyżowane i powiązane: gdy kilku nauczycieli w kilku wyklada klasach poszczególne przedmioty nauczania. Mówiąc obrazowo, wychowanek czy uczeń staje się zbiorowem dziełem kilku ludzi; jednostronności poszczególnych nauczycieli, nieuniknione u każdego człowieka, korygują się wzajemnie i dzieło wychowawcze staje się przez to doskonalsze. Dlatego też nie jest rzeczą ani dydaktyczną, ani społeczną obojętną, czy szkoła powszechna jest jednoklasowa, czy wieloklasowa. Gdybyśmy mieli do wyboru: stworzyć w danej miejscowości kilka szkół jednoklasowych, lub jedną wieloklasową, racje socjologiczne przemawiałyby za tą ostatnią. I to nie tylko ze względu

na współpracę nauczycieli, lecz również i ze względu na społeczne warunki życia uczniów.

Mniej więcej to samo, co powiedzieliśmy o twórczej wartości współpracy w szkole, powtórzyć można w odniesieniu do zakładu wychowawczego. Z tą tylko różnicą, że w zakładach zasada współdziałania wychowawczego kilku wychowawców ze względów technicznych nawet szerzej jest stosowana; liczniejszą grupą wychowanków musi się zajmować łącznie pewne grono, a nie wychowawca pojedynczy. Zresztą w zakładzie wspólność spaceru, jedzenia i zabawy znosi zazwyczaj podział na klasy i zbliża do siebie wszystkich wychowanków. Jednolitość zaś regimu zakładowego wymaga z konieczności współpracy wychowanków.

Szkola i zakład mają pozytywną rolę kształtowania ideałów wychowawczych. Lecz poza tem mają inną, ważną rolę społeczną. Nauczanie i wychowanie jest tu wyodrębnioną i główną czynnością wychowawców. Uwaga ich skupia się z natężeniem na problemach, dotyczących tej najważniejszej ich działalności i chwytą szybko wszelkie inowacje i zmiany w zakresie ideałów i metod wychowawczych.

To właśnie nadaje tym instytucjom tak wielkie znaczenie społeczne. Wprawdzie szkoła i zakład nie muszą być instytucjami, dostępnymi dla całej społeczności. W społeczeństwach arystokratycznych szkoła i zakład dostępne są tylko dla elity godności społecznej. Inne warstwy nie mają do nich dostępu choćby tylko dlatego, że nie są w stanie ponieść ciężarów ekonomicznych. Takie szkoły nie zmieniają uwarstwienia społecznego w kierunku demokratycznym. Przeciwnie: im staranniejsze dają nauczanie i wychowanie, tem bardziej odsuwają elitę od reszty społeczeństwa. Czynnikiem wyrównującym społecznie staje się szkoła dopiero wówczas, gdy staje się dostępna dla wszystkich, a jeszcze bardziej, gdy staje się dla wszystkich przymusowa. Lecz mówiąc, że jest dostępna dla wszystkich należy pamiętać o jednym ważnym rozróżnieniu: dostępność prawna nie jest jeszcze faktyczną dostępnością. Wyobraźmy sobie, że zgodnie z zapowiedzią konstytucji wszystkie szkoły średnie stają się bezpłatne i dostępne dla każdego. Nie rozwiąże to jeszcze w sposób skuteczny zagadnienia: nie da bowiem rodzicom biednym i obarczonym dużą ilością dzieci środków ekonomicznych na wyżywienie dzieci w ciągu długich lat nauki średniej. Aby naprawdę udostępnić średnie czy wyższe wykształcenie, trzeba uczynić bezpłatną nie tylko szkołę, lecz również i zakłady wychowawcze. Bez tego niema naprawdę szkoły demokratycznej: brak środków materialnych będzie bowiem czynnikiem bardziej decydującym, niż uprawnienie papierowe i zatrzymać niejednego ucznia, który mógłby stać się najbardziej wartościowym elementem elity, na połowie drogi do celu. Lecz nawet szkoła, niejednakowa dla różnych warstw, ma wielkie znaczenie dla budowy społeczeństwa. Jeśli nawet szkoła dawać będzie niższej klasie społecznej wykształcenie, niż da klasie wyż-

szej, to jednak ogólne podniesienie oświaty w klasie niższej będzie zmieniało jej stosunek do warstw wyższych. Inaczej człowiek, który ma wzrok, może uzależnić od siebie człowieka ślepego, niż człowieka, który wprowadzie widzi źle, lecz bądź co bądź widzi. Podobnie rzecz się ma z klasami społecznymi. Klasa wyższa może bezwzględnie opanować i ujarzmić niższą, gdy ta jest ciemna, a wskutek tego bezwładna, niż wówczas, gdy niższa klasa ma pewne minimum samodzielnego rozumienia spraw ludzkich. Jak uczyć dzieje, głębokie przekształcenia ustrojowe nie są możliwe bez pewnego minimum oświaty klas niższych, czego świadectwem wymownym i odstrasającym dzieje rosyjskiej rewolucji.

Prof. dr C. Znamierowski

(D. n.).

SPRAWOZDANIA

P. Bovet.

LES SENTIMENTS RELIGIEUX, PARIS — NEUFCHÂTEL.

Zagadnienie uczuć w pedagogice współczesnej zajmuje jedno z pocześniejszych miejsc. Odkładając sprawozdanie z całości książki na później, chcę tu przedstawić w streszczeniu poglądy autora na uczucie czci, jako że na to uczucie w literaturze polskiej nie zwraca się większej uwagi.

Istnieją, jak stwierdza Bovet, dwa źródła czci: miłość i lęk: boimy się osób które czcimy albo też kochamy takie osoby. Oczywiście możliwe jest, że oba te uczucia lęku i miłości leżą u podstawy czci. Uczucie czci tak jest ściśle związane z miłością bądź obawą, że niepodobna niemal w życiu uniknąć tego uczucia „Ażeby ignorować cześć (respect)”, mówi Bovet, „trzebaby nie nie uznawać ponad sobą, nie doznawać miłości innej jak tylko dla siebie” — a więc być przeniknięty egoizmem i pychą. Jednak — gdzieś na dnie duszy tkwić może stłumiona możliwość uczuć wyższych i przy sprzyjających warunkach może się obudzić, rozwinąć jasne uczucie, rozrywające ciasny krąg egocentryzmu, autyzmu, egoizmu.

Uczucie czci działa na nas hamująco, otamowuje naszą działalność, ale nie każdy „respect” czyni to w jeden i ten sam sposób. Istotnie ten, który się rodzi z obawy (crainte) paraliżuje nas, nie dając wzajemian nic za to zatamowanie naszej ekspansji, nie dając żadnej kompensaty. Cześć, która rodzi się z miłości jednocześnie zahamowuje nas i pobudza. W jednym kierunku działa hamująco, w drugim pobudzająco. Wytwarza dla całości więcej sił niż niweczy przez zahamowanie. Ten dobry respect, wypływający z miłości, otamowuje w nas instynkty pożądania, które nie harmonizują, nie są z nim w zgodzie. Cześć jest więc jednocześnie uczuciem hamującym i pobudzającym, dynamogenicznym w całym tego słowa znaczeniu; daje siłę — jak mówi Bovet — „przebrnięcia wazbranej ręki, niosąc na swoich ramionach świat, ponieważ ta cześć — nie może być ugruntowana, jak tylko na miłości”.

Przeżywanie uczucia czci wznosi nas, wzbogaca, uszlachetnia. Oczywiście są możliwe w stosunkach rodzinnych, tak jak i innych stosunkach społecznych, te dwa rodzaje respektu złego lub dobrego, opartego bądź na strachu, bądź na miłości.

Cześć przez miłość — odczuwana jest dla tego, co jest najlepsze w dzieciach, a taki respekt nas wzbogaca, wznosi; to samo dzieje się odnośnie dzieci; możliwość odczuwania czci dla rodziców czyni dzieci lepszymi, uszlachetnia je, pod-

nosi duchowo. Przeżywanie uczucia czci jest jednym z poważnych czynników rozwoju duchowego.

Cześć wyższa jest następstwem krytyki obiektywnej naszych uczuć instynktowych, przyzywczajeń, niższych „respectów” w imię ideału. Usiłujemy widzieć jasno motywy naszej czci, krytykujemy, ustalając porządek wyższy. „Życie nie jest warte przeżywania, nie jest pożyteczne dla innych, nie przynosi nam szczęśliwości, jeśli nie jest kierowane przez uczucie, którego już nie możemy kwestjonować, ponieważ to właśnie jest tem, co nazwałbym czcią najwyższą. Taka cześć naturalnie zahamowuje w nas wielką liczbę instynktów, pożądań, które nie harmonizują z nią, ale niemniej jest to uczucie dynamiczne — jednocześnie bowiem pobudza do działania w innym kierunku.

Ci wszyscy, którzy odczuwają cześć, ci umieją ją wzbudzić w innych. Niema pomiędzy nami tak słabej i wątpliwej istoty — mówi prof. Bovet — tak mało miłej, która nie mogłaby wzbudzić szacunku w kimkolwiek innym. Uczucie czci jest potrzebą ludzkiej duszy, tak jak i miłość — jest czemś bezpośrednim, naturalnym, wewnętrznym, a nie z zewnątrz narzuconym. Zatem, warunki dające możność przejawienia się, i rozwoju tego uczucia, wyzwalają tylko dążność żywą, wrodzoną, istotną.

Prof. Bovet daje bardzo subtelna radę dla wychowawców. „Czemkolwiek jesteśmy, są wokół nas maluczy, którzy na nas patrzą: tym małym pozwólmy użytkować wielki ideał. Czcijmy coś i kogoś, kogo oni mogliby po nas szanować”. „Bądźmy my sami pełni czci dla tego, co jest „souverainement respectable”, aby nasze dzieci nie potrzebowały nas nienawidzić, aby stać się mogli uczniami Mistrza, którego wybiorą”.

Widzimy, jak rada p. Bovet'a jest niesłychanie prosta i krótka: żadnych teoryj, dowodzeń, moralów, tylko samemu być zdolnym do przeżywania uczucia czci dla tego, co jest godne czci. I zdaje się, nie jest to trudne. Wszak żyjemy wśród przejawów Piękna — Dobra, tylko chcijmy je widzieć!

O znaczeniu twórczem czci mówi też jeden z filozofów niemieckich — zasadniczo zgodny zresztą z prof. Bovet. Wyjaśnia przedewszystkiem, że uczucie czci niema nie wspólnego z niewolnictwem, poddaniem komuś woli, że przeciwnie jest uczuciem szlachetnem, podnoszącem, dostępnem w pełni ludziom tylko naprawdę niepodległym — dumnym. Jednostki niepodległe o dumie szlachetnej są to właśnie te, które są zdolne czcić to, co jest godne szacunku. Jest zupełnie jasne, mówi R. Steiner, że jeśli nie przenikniemy się przekonaniem, iż istnieje coś godne czci ponad nami — nie znajdziemy siły koniecznej, aby wznieść się nad poziom wyższy, ponad nasz poziom aktualny.

Zwłaszcza w epoce, w której żyjemy, należy koniecznie zwrócić uwagę na zagadnienie czci, bowiem jedną z charakterystycznych cech naszej epoki jest skłonność do krytykowania wszystkiego ujemnie, sądzeniu, decydowaniu o wszystkim z wyrażną tendencją doszukiwania się raczej ujemnych stron, co oczywiście oddala nas od uczucia czci. Nasze dzieci też wolą krytykować, niż słuchać z respektem. Oczywiście krytyka sprawiedliwa, rozsądna, rzeczowa w świetle ideału prawdy jest dodatnia i ma dużą wartość intelektualną oraz moralną, ale krytyka, która ma na celu wydrwienie, obniżenie, wyszukanie tylko tego, co jest ujemne w sytuacji, w postępowaniu, w człowieku — taka krytyka odziera nas z siły duchowej, otamowuje, wprowadza jad do duszy, zatrzuwa, poniża. Jeśli z sympatją usiłujemy przeniknąć jednostkę, sytuację — asymilujemy siłę duchową.

Oczywiście to są wszystkie rzeczy znane, przeżywane, ale może zapomniane. przytłumione przez szybkie tempo życia. Chciałam tylko przypomnieć o tych możliwościach w nas tkwiących, o naszych wrodzonych żywych źródłach siły duchowej — i o tem, że życie dostarcza nam wiele pięknych i wzniosłych zjawisk, na które patrzymy, często nie widząc ich.

Dr. Jadwiga Szmydt.

GNIEW I UNIESIENIE SIĘ U DZIECI. (L'Education Infantinne, Nr. 1, październik 1933 r.). Gniew jest wyrazem instynktu samozachowawczego, okazyującego się w formie ofensywnej. Dziecko widzi, że ktoś starszy zabiera mu zabawki; wstaje w oburzeniu, pędzi i usiłuje odebrać swoją własność. Starczy, uderza je brutalnie; gniew się potęguje i maleństwo we własnej obronie atakuje starszego. W szkołach francuskich zaobserwowano u dzieci chęć zemsty, która jest manifestacją prawa naturalnego, dającego się sformułować następująco: bijesz mnie, ja ci oddam, mówisz o mnie źle, ja ci też urobię odpowiednią opinię. Małe dzieci zaatakowane, napadają na przeciwnika gimpulsywnie, ślepo, nie przewidując nieraz fatalnych następstw. W stanie gniewu i wściekłości, nie powołuje się rozumu do interwencji; zło jest oddane natychmiast, w myśl zasady: oko za oko, ząb za ząb; zasada, która jest rozpowszechniona u prymitywnych, dzieci, ludzi mało kulturalnych oraz zwierząt. W ciągu wieków, narody cywilizowane uznały, że kara odwetu jest niesprawiedliwą, bo kto działa pod wpływem wściekłości, najczęściej przesadza i przechodzi miarę zła mu wyrządzonego, wskutek czego pozostaje zawsze coś do wyrównania. Atakowany, idzie czasem zdaleko w swej zemście, pobudzany uniesieniem; dlatego widzimy nieraz malców, którzy we własnej obronie odważają się bić dorosłych i znacznie silniejszych. Gniew objawia się już wczesnie u dzieci, lecz przechodzi szybko jak słomiany ogień. James Sully (Dusza dziecka) już zauważył, że nawet bardzo małe dzieci wpadają w gniew, uderzają w prawo, lewo, rzucają przedmioty na ziemię, że wściekłości padają na podłogę, biją nogami, krzyczą przeraźliwie. Preyer, obserwuje wybuchy wściekłości już w 17 miesiącu, a Darwin stwierdza, że dwuletni jego syn, rzucał wszystkimi rzeczami, które go irytowały, a w razie bezsilności rzucał się na ziemię, wył i kopał; z powodu wybuchu gniewu u dzieci, najbardziej cierpią zabawki, przedstawiające istoty żyjące (lalki, psy, niedźwiedzie, lwy i t. d.). W czasie wybuchu gniewu, dziecko znajduje się w stanie głębokiego podniecenia, tracąc równowagę umysłową; krzyczy głosem zdartym i ochryplym, wymawia słowa ordynarne, których z zasady nigdy nie używa; ruchy stają się gwałtowne i nieskoordynowane; dziecko gestykuluje żywo, uderza na ślepo, błędnie i czerwienieje naprzemian, tupie, staje w postawie agresywnej. Przykry widok budzi takie dziecka, o oczach zapalczystych, wykrzywionej figurze, gestach pochopnych, zębach zaciśniętych, rozdętych nozdrzach, przy silnej sekrecji śliny. Rozbrojenie przychodzi nagle, lecz może też zachować się w sercu niespokojnem. Wściekłość nie zrealizowana, obudza w dzieciach chęć zemsty, nienawiść. Wówczas wściekłość się nie rozbraja, ale metamorfozuje; nienawiść jest wściekłością w stanie wy-czekiwania. Jak zwalczać u dzieci gniew i wściekłość? Należy:

- 1) starać się odwrócić ich uwagę,
- 2) dawać przykłady spokoju i równowagi,
- 3) czuwać nad tem, ażeby w czasie rekreacji nie wybuchały konflikty,
- 4) rozwijać u dzieci własności przeciwne wściekłości, a to spokój i żyw-liwość,
- 5) wzmacniać wolę, ponieważ wola jest nietylko aktem innowacyjnym, ale także hamulcem.

Szczególnie nauczyciele powinni unikać wpadania w gniew i wściekłość, które stają się oliwą dolewana do ognia; zimna krew, spokój i milczenie nauczyciela jest dobrem antidotum; można w chwili kryzysu, pokazać dziecku lustro, w którym zobaczy swoją karykaturę. Gniew i wściekłość, rodzaj obłądki chwilowego są poważną wadą, która prowadzi do gwałtowności, pogardy i poniewierania cudzych osobowości i konfliktów społecznych. Wadę tę należy leczyć i usuwać bardzo ostrożnie, nie zapominając, że pierwsze jej objawy znamionują także budzenie się osobowości, żywotności, szczerości. Nieumie-jętne zwalczanie tej wady, prowadzi do hipokryzji, nienawiści i zemsty.

METODA OKREŚLANIA CHARAKTERU. (Bulletin de l'Institut National d'Orientation professionnelle, Nr. 7). Metody badań charakteru są jeszcze bardzo niedoskonałe; trudnoby się dzisiaj wypowiedzieć o wyższości którejśkolwiek z nich, wobec czego należy posługiwać się wszystkimi. P. Weinberg, po obserwacjach, przeprowadzonych przez nauczycieli i rodziców, zwróciła się także do uczniów po opinię o charakterze kolegów i ich własny sąd o swym charakterze. Uczniowie mogą swobodnie się wzajemnie obserwować, przebywają często ze sobą w sytuacjach, które ujawniają różne rysy charakteru. Chodzi tylko o to, w jakiej mierze i od którego roku życia, uczniowie, są uzdolnieni do wydawania sądów psychologicznych mniej i więcej wartościowych. W tym celu, p. Weinberg, przeprowadziła wśród uczniów ankietę, która dostarczyła sporo interesujących danych, przyczyniających się do wyświeatlenia kwestji osobowości młodzieży. Szczegóły tej ankiety będą ogłoszone w najbliższym numerze, „Biophysiology”. P. Weinberg, podzieliła klasę na grupy, liczące po dziesięć uczniów. Każdy z nich ocenia w skali czterostopniowej (0 — 3) różne cechy charakteru, zauważone u swoich kolegów, a wreszcie osądza, sam siebie wedle tej skali. Do tego celu użyto specjalnych kartek, na których podano konieczne wyjaśnienia, imię i nazwisko, uwagi, oraz właściwości, które należało obserwować u kolegów:

- 1) inteligentny: szybko zrozumie problem i może podać rozwiązanie;
- 2) wesoły: zawsze w dobrym humorze, bawi się podczas przerwy;
- 3) odważny: nie obawia się konsekwencji swych czynów, nie trwoży go ból, wykonuje pewne akty, choć mogą mu grozić niebezpieczeństwem;
- 4) dobry: poświęca się dla drugich, pomaga drugim, choćby miało mu to nawet zaszkodzić;
- 5) szczery: mówi co myśli, zawsze mówi prawdę;
- 6) uczciwy: nie oszukuje, choćby nawet miał z tego korzyści;
- 7) skromny: nie przesadza swoich zasług;
- 8) sympatyczny: lubiany przez kolegów;
- 9) ekspansywny: wyjawia łatwo swe uczucia, manifestuje swe afekty, nie ukrywa przeżyć wewnętrznych;
- 10) spokojny, zimnej krwi: nie traci głowy w trudnej sytuacji, nie denerwuje się, ani nie miesza się w momencie, gdy zachodzą wypadki nie przewidziane;
- 11) panuje nad innymi: w czasie zabaw są mu wszyscy posłuszni;
- 12) silny: dobry bojownik;
- 13) wytrzymały: kończy zawsze dzieło rozpoczęte; wszelkie zamiary zawsze wykonuje;
- 14) wrażliwy: współczuje głęboko w wypadkach cierpienia współtowarzyszy;
- 15) koleżeński: ma jednego lub wielu przyjaciół, do których jest bardzo przywiązany i jest zdolny dokonać największych poświęceń dla nich; kocha rodziców.

Kwestjonariusz przesłano uczniom 10 — 11-letnim; wobec tych pytań, zajęli oni poważne stanowisko, zwłaszcza dziewczęta; wyniki ankiety wykazały, że odpowiedzi nie były przypadkowe, na co wskazuje współczynnik korelacji: stosunkowo wysoki, wskazujący 0,55 dla całej klasy, a 0,85 dla poszczególnych grup.

Uczniowie bardzo trafnie określali inteligencję oraz odwagę swych kolegów (spółczynnik korelacji wynosi 0,65), następnie szczerość, wesołość (0,51), spokój, skromność, ekspansywność określono mniej jednomyślnie (0,22 — 0,58). Sądy o kolegach były już urobione w klasie, tak że uczniowie podali tylko t. zw. opinię publiczną. Chodzi o to, w jakiej mierze opinia ta opiera się na faktach realnych, czyli chodzi o zbadanie wartości diagnostycznej tej metody. Sprawdzono, np. inteligencję na podstawie testów analitycznych Piéron'a i otrzymano korelację mniej więcej 0,49, 0,97; skromność dała korelację mniej więcej 0,66, 0,70, czyli zadowalającą. Współpraca uczniów w ich własnem poznaniu, należy do szczęśliwej inicjatywy.

A. J.

„Kultura i Wychowanie“, Rok I — Zeszyt pierwszy 1933 r.

ZAGADNIENIE ŚWIATOPOGLĄDU. Rozwija je Sergjusz Hessen w artykule: „Istota i znaczenie poglądu na świat“ oraz Stefan Szuman w artykule: „Światopoglądowe cierpienia młodzieży“.

I. Sergjusz Hessen (tłumaczenie z niemieckiego rękopisu przez Jadwigę Suchodolską) rozpatruje:

1. Zwycięstwo światopoglądu; 2. składniki światopoglądu; 3. typologię światopoglądu; 4. historyczną klasyfikację światopoglądów; 5. dialektykę światopoglądową; 6. przewyżczenie światopoglądu w filozofii i jego zwyrodnienie w ideologię; 7. przewyżczenie światopoglądu w praktyce i pokusy ideokracji.

II. Stefan Szuman krótko omawia światopogląd pierwszego i drugiego dzieciństwa, a szerzej rozwija cierpienia światopoglądowe młodzieży.

Dziecko w pierwszym dzieciństwie nie zna ograniczoności wpływów człowieka na przyrodę (animizacja). W każdym zjawisku doszukuje się sprawy, żyjącej istoty, nie zaś sił przyrody.

Zjawiska niezrozumiałe, dzięki fantazji, stają się dla dziecka dostępne (antropomorfizacja).

Do rzeczy martwych odnosi się dziecko jak do istot żywych (personifikacja). Stosunek do rzeczywistości jest zabawowy. O tyle tylko interesuje je otoczenie, o ile dostarcza sposobności do zabaw. Światopogląd pierwszego dzieciństwa jest naiwny, ograniczony, magiczny, egoistyczny i subiektywny. W drugim dzieciństwie stosunek do rzeczywistości jest poznawczy. Charakterystyczne w tym okresie są: zabawy konstrukcyjne, zainteresowania egzotyczne, zainteresowania podróżami i wynalazkami. Światopogląd drugiego dzieciństwa opiera się na naiwnym realizmie, jest trzeźwy, obiektywny, przyrodniczy.

Okres młodzieńczy, ma swój odrębny światopogląd; momentem narodzin tego światopoglądu jest uświadomienie sobie własnej jaźni. Młodzież poznaje w sobie nowy świat, inny od otaczającego go, zagłębia się w siebie i bada własne przeżycia, zastanawia się nad sensem własnego istnienia.

Z chwilą, gdy dziecko dostrzega dualizm istnienia, z chwilą uświadomienia sobie różnicy między sobą a światem i między życiem wewnętrznym a zewnętrznym, zjawia się wtedy potrzeba filozofowania. Dyskusje z rówieśnikami mają duże znaczenie w wyrobieniu własnego światopoglądu. Młodzież lubi bardzo filozofować. Budzący się krytycyzm zmusza do refleksyj, do roztrząsania różnych opinii starszego pokolenia i szukania własnych. Charakterystyczny dla wieku młodzieńczego jest idealizm, występujący w trzech odmianach: 1. Antycypujący. Młodzież z pragnienia szczęścia i dobra tworzy sobie idealne obrazy nieznanej rzeczywistości. W życiu nie spodziewa się zła, lecz piękna i dobra.

2. Idealizm kompensacyjny jest następstwem rozczarowań po zetknięciu się z szarem życiem. Młodzież ucieka od świata realnego w krainę marzeń. W marzeniach szuka tego, czego nie daje życie. „Metafizyka zaczyna górować nad fizyką“. W tym okresie szuka się ukojenia w religii, szuka się Boga.

Młodzież, wytracona z swoich marzeń idealistycznych zdaje sobie sprawę, że świat jest zły, że trzeba go naprawić. W okresie tym młodzież ma nastawienie reformatorskie.

3. Idealizm praktyczny zaczyna się, gdy młodzież przystępuje do realizacji idealów w życiu. Światopogląd młodych nie idzie w zgodzie z światopoglądem starszego pokolenia, jest on radykalny, reformatorski, daleki od kompromisów. Młodzież nie docenia doświadczeń poprzedniego pokolenia.

„Wiek dojrzały jest wiekiem czynu i realizacji, ale wiek młodzieńczy nadaje pracy życiowej podstawowy rozpęd i zasadniczy kierunek i to jest jego zadaniem”.

„Dorośli są tylko wykonawcami tego, co się zrodziło w ich jeszcze młodszej jaźni”.

K. Möllerowa

KRONIKA

DZIJU GAKNEN

W podmiejskiej dzielnicy Tokio pełnej will, spowitych w bujną roślinność i kwiatne ogrody wznosi się gmach „szkoły wolności”, po japońsku zwanej Dżiju Gaknen (właściwie: „szkolny ogród wolności”).

Założycielką tej jedynej w Japonii współczesnej uczelni dla dziewcząt jest pani Mokoto Hani.

Mokoto Matsuoka była nauczycielką — w wysiłkach swych zmierzających do wprowadzenia zmian w sposobie nauczania napotkała na tyle nieporozumień, trudności, że zmuszona była porzucić zawód nauczycielski, zostając pierwszą w Japonii dziennikarką.

Po małżeństwie z panem Hani założyła czasopismo kobiece „Katei no tomo” (Przyjaciółka domu), które zapewniło jej niezależność materialną. Pani Mokoto Hani pisze teraz porywające artykuły, domagając się wprowadzenia poważnych zmian w życiu szkoły.

Wybór napisanych przez nią artykułów ukazał się z okazji 25-lecia istnienia czasopisma „Katei no tomo” w 15 tomach. Poszczególne tomy noszą tytuły: „Życie ludzkie”, „Myśl i życie”, „Dla cierpiących bliźnich”, „Wychowanie w domu rodzinnym” i inne.

Jej wyjątkowe zdolności pedagogiczne znalazły pole pracy w założonej przez nią i jej męża przed trzynastu laty szkoły dla dziewcząt. Nie zadawałaby jej metody nauczania w szkołach państwowych i misyjnych, wskutek czego nie chciała tym szkołom powierzyć najmłodszej swej córki — spowodowały założenie szkoły wolności.

Z wiosną 1921 roku trzydzieści dziewcząt zaczęło naukę „Dżiju Gaknen”. Obecnie jest tam 300 uczennic.

Szkola ta zasadniczo różni się od innych szkół Japonii, tak metodami nauczania jak też sposobem współzycia uczennic.

W Japonii dzieci są obowiązane do sześcioletniego uczęszczania do tak zwanych szkół niższych, których zakres mniej więcej pokrywa się z naszą szkołą powszechną stopnia pierwszego. Po ukończeniu sześcioletniej szkoły niższej dzieci uzołnionne, których rodzice wskutek stosunków finansowych nie mogą ich kształcić w szkołach średnich, kończą swe wykształcenie w dwuklasowej szkole średniej, połączonej ze szkołą niższą.

Dzieci rodziców zamożnych, przechodzą z szóstej klasy szkoły niższej do pięcioletniej szkoły średniej. Obowiązkowym językiem obcym, jest w szkole średniej przeważnie język angielski, w kilku zaś szkołach francuski.

Większość dziewcząt japońskich zamyka swe wykształcenie, kończąc szkołę średnią. Późem część wraca do domów, część kończy krótkie kursy zawodowe, przygotowując się do zawodu stenotypistki, krawcowej i t. d.

Niewielka ilość dziewcząt po ukończeniu pięcioklasowej szkoły średniej wstępuje do trzyklasowej wyższej szkoły średniej (liceum).

Szkola „Dżiju Gaknen” składa się z pięcioklasowej szkoły średniej i dwuklasowej wyższej szkoły średniej, która nosi nazwę „Higher Course” (kursów wyższych). Uczennice, które ukończyły inną pięcioletnią szkołę średnią, a pragną wstąpić do dwuklasowej wyższej szkoły średniej „Dżiju Gaknen”, muszą przedtem rok spędzić w t. zw. klasie przygotowawczej.

Dwuletnia szkoła wyższa średnia dzieli się, w zależności od grupy przed-

miotów, na trzy typy. W pierwszym udziela się nauki pedagogiki, pielęgnowania niemowląt, filozofji, biologji, ekonomji, języka niemieckiego, historii, sztuki i śpiewu.

W drugim główny nacisk został położony na wydoskonalenie się w języku angielskim, w trzecim główną rolę odgrywają roboty ręczne np. krawiectwo i inne, przy czem odbywa się też nauka języka angielskiego, by uczennice mogły korzystać z fachowej literatury.

„Dziju Gaknen” jest szkołą chrześcijańską (niekatolicką), zupełnie niezależną od ministerstwa oświaty. Klasy w tej szkole liczą od 30 — 35 uczennic, które dzieli się na tak zwane rodziny, liczące 5 — 6 członkiń. Dwukrotnie w ciągu roku następuje zmiana przydziału do danej rodziny. Na czele rodziny stoi głowa rodziny, który to urząd wykonuje codziennie inny z członków rodziny.

Nauczyciele nie karzą uczennice, gdyż czynności te wykonuje głowa danej rodziny w danym dniu. Zresztą współzawodnictwo pomiędzy rodzinami czyni zbędne stosowanie jakichkolwiek kar, za zachowanie. Poziom naukowy uczen-nic jest dosyć jednolity, ponieważ przy przyjmowaniu uczennic do szkoły stawia się dosyć wysokie pod tym względem wymagania.

Całym zespołem uczennic kieruje wydział złożony z 30 uczennic wybranych na dwa miesiące przez społeczeństwo uczących się. Ponowny wybór jest nie-dopuszczalny, chodzi bowiem o to, by uczennice nie tylko umiały słuchać, lecz by nauczyły się kierować i rozkazywać.

Na czele wydziału stoi zarząd, złożony z przewodniczącej (uczen-nica 2 klasy wyższej) i dwu zastępczyni (1 z pierwszej klasy wyższej i 1 z piątej klasy szkoły średniej). Zarząd wybiera również wszystkie uczennice.

Zadaniem wydziału jest opieka nad budynkami i ogrodem szkolnym, których porządkowanie i utrzymywanie czystości jest powierzone uczennicom. Nie-ma zupełnie służby. Wydział podzielony jest na szereg grup, zajmujących się specjalnemi czynnościami. Grupa żywnościowa, zajmuje się zakupem po-trzebnych środków żywności, w konsumie szkoły, układa menu obiadu, we-dług którego uczennice pięciu klas szkoły średniej i klasy przygotowawczej na zmianę przygotowują potrawy według chińsko-japońskiej albo europej-skiej kuchni, oblicza koszty i dba o oszczędność.

Grupa finansowa prowadzi księgę dziennych przychodów i wydatków, przy-jmuje opłaty szkolne, (około 40 zł. za miesiąc) i za utrzymanie (28 zł. mie-sięcznie) oraz wydaje pieniądze na zakup żywności i inne potrzeby.

Inne grupy spełniają zleczone im czynności. Pozatem wydział może tworzyć specjalne komisje: wycieczkowe, koncertowe, zabawowe, teatralne i t. d. Wy-dział także zajmuje się przyjmowaniem gości, tak krajowych jak i zagranicz-nych, którzy często zakład odwiedzają.

Życie szkoły przedstawia się następująco:

Rano o godz. 6.45 zjawiają się w szkole dwie członkinie wydziału i otwierają bramy budynku szkolnego i ogrodu.

O godz. 7.30 zbierają się wszystkie uczennice i 50 z nich w białe fartuszki ubranych zaczyna sprzątanie gmachu, sal szkolnych, auli, korytarzy, zamia-tanie schodów i ścieżek w ogrodzie. Czynność ta trwa 20 minut, w tym czasie reszta uczennic zajmuje się sportem lub rozmową. Po ukończeniu sprzątania pod kierownictwem uczennic odbywają się ćwiczenia gimnastyczne.

Po ukończeniu gimnastyki uczennice udają się do swoich klas przy dźwiękach granego na fortepianie marsza.

Na punktualność, umietyjny rozkład czasu i regularność szkoła „Dziju Gak-nen” kładzie bardzo duży nacisk.

Przy końcu każdego miesiąca, każdego trymestru i roku odbywa się w auli zebranie, w czasie którego wymienia się te uczennice, które odznaczyły się regulaminem i punktualnem przychodzeniem do szkoły i dobrem zdrowiem. Uczennice, które w ciągu roku nie opuściły ani jednej godziny, otrzymują małe, pięknie wykonane medale.

Metoda nauczania jest zupełnie inna aniżeli w państwowych szkołach japoń-skich. Grono nauczycielskie korzysta w tym kierunku z bardzo dużej swo-

body. Nauka stale nawiązuje do współczesności, i aktualności dnia. Omawia się nowelizację w Hiszpanji, rekordy Zeppelina, pięcioletni plan gospodarki w Z.S.R.R., wewnętrzne walki w Indjach, ruch hitlerowski, ponowny wybór Hindenburga, wynalazek telewizji, najnowsze dzieła literackie i t. d. Nie przeprowadza się jednolitego programu nauczania. Albowiem celem szkoły nie jest podanie pewnej ilości uporządkowanej i ujętej w swoistą całość wiedzy; szkoła ta nie przygotowuje uczennic do wyższych zakładów naukowych, pragnie natomiast zorientować je w życiu współczesnym, i nauczyć je żyć, pragnie wywołać indywidualne reakcje w stosunku do zachodzących zjawisk i umiejętną ich ocenę.

Grono nauczycielskie składa się z wybitnych pedagogów. Nauczyciel fizyki posiada ukończony w Berlinie doktorat, nauczyciel pedagogiki kończył studia w Niemczech i Rosji Sowieckiej, reszta sił kończyła przeważnie swe studia w Stanach Zjednoczonych. Obcokrajowcy uczą również w tej szkole (języka angielskiego i gimnastyki rytmicznej).

Nauka odbywa się od godziny 9 — 12 przedpołudniem i od 1.30 — 2.50 po południu w trzech zmianach po 80 minut każda. Między pierwszą a drugą godziną jest 20 minutowa przerwa, w czasie której uczennice przechadzają się po ogrodzie. O godzinie 12.15 uczennice wespół z gronem nauczycielskim, po krótkiej modlitwie siadają do obiadu, w czasie którego wesoło i mile rozmawiają. Po obiedzie kierowniczki klas zbierają się celem omówienia obiadu — obliczenia kosztów i zorientowania się w jego wartości odżywczej. Reszta czyta gazety.

Po lekturze część uczennic robi porządki w sali jadalnej, w klasach i korytarzach, inna część myje naczynia i uporządkowuje kuchnię. Uczennice, nie mające w tym dniu prac gospodarczych zajmują się muzyką, robotami i sportem. W sobotę popołudniu niema nauki. Na krótko przed godziną trzecią, na głos dzwonka, uczennice opuszczają szkołę, po krótkim omówieniu zajęć dnia następnego opuszczają szkołę i grono nauczycielskie, zaś uczennice zamykają bramy i drzwi.

Każda klasa dwie godziny tygodniowo spędza z kierowniczką szkoły panią Hani. Jedna godzina poświęcona jest na omawianie zagadnień etycznych, które odpowiadają naszej nauce religii, przyczem dziewczęta mają zupełną swobodę wypowiedziania się i krytyki, druga poświęcona bywa na wspólne czytanie arcydzieł literatury zagranicznej w przekładzie japońskim. Między innymi przeczytano wspólnie dramaty Szekspira, Ibsena, Schillera, Goethego „Fausta“, Dostojewskiego „Bracia Karamazow“ i inne. Po ukończeniu czytania jakiegoś utworu odbywa się ogólna wymiana zdań i krytyczna ocena charakteru działających osób.

Na naukę języka angielskiego kładzie się bardzo dużą wagę, przyczem nie uwzględnia się osobno nauki gramatyki. Przy czytaniu dzieł angielskich nie tłumaczy się je słowo za słowem, lecz wyjaśnia się tylko sens ogólny przeczytanego utworu. Druga klasa wyższa wydaje tygodniowo pismo, obejmujące cztery strony druku w języku angielskim, w którym omawia sprawy szkolne. Niekiedy urządzają przedstawienia w języku angielskim np. „Hamleta“. Przy wystawieniu Hamleta wszystkie kostiumy (około 100) oraz dekoracje zostały sporządzone pracą uczennic. Przedstawienie odbyło się trzykrotnie, a liczba widzów dosięgła cyfry 1250.

Założenie konsumu szkolnego nastąpiło na życzenie uczennic. Dziś konsum posiada z dochodów własnych zbudowany gmach, w którym można nabyć nie tylko przybory szkolne, ale wszystko, co uczennice ewentualnie matki w domu potrzebują do prowadzenia gospodarstwa; a więc materiały sukienne, części garderoby, książki, obrazy, środki żywnościowe i t. d.

W zeszłym roku urządziły uczennice wystawę, przy pomocy której pragnęły wykazać, że życie można pod szeregim względów uprościć i racjonalizować. Pokazano wnętrza wzorowych pokoi i mieszkań, wzory mebli, wzory domów przyszości wspólne dla czterech rodzin a składające się z czterech osobnych pokoi mieszkalnych, wspólnej kuchni, wspólnej jadalni, wspólnego salonu

i ogrodu. Mieszkanie takie zostało pomyślane dla rodzin, w których kobiety pracują literacko, społecznie lub naukowo i wykonują swój zawód poza domem. Na tejże wystawie wykazano statystycznie nadmiar sukien, posiadanych przez przeciętną Japonkę (50 — 100 kimonów i 30 — 60 pasów jedwabnych) i korzyści odnoszone z używania sukien europejskich. Wystawę połączono z obliczeniami kosztów utrzymania rodzin robotniczych, rzemieślniczych, z zestawieniem kosztów wykształcenia dzieci od początków uczenia do szkoły aż do ukończenia i t. d.

Nauka przyrody została dostosowana do wymagań codziennego życia. Uczennice uczą się np. hodowli grzybów, wykonywania radioaparatu i t. p. Dość często odbywają wycieczki do fabryk czekolady, konserw, zegarków, samochodów, papieru etc.

Przy nauce historii stosuje się bardzo częste porównania wypadków historycznych poszczególnych krajów, oraz poszukuje się związku tych wypadków ze współczesnością.

W piątej klasie szkoły średniej rozpatruje się z punktu widzenia historycznego wytwórczość, handel i formy społeczne współżycia ludzi. Poważne miejsce w planie nauczania zajmuje kształtowanie i rozwój zmysłu estetycznego, wychodząc z założenia, że w każdym człowieku tkwią zdolności twórcze i bardzo łatwo je obudzić.

Liczne wystawy prac uczennic szkoły „Dziju Gaknen“ dowodzą różnorodności prac z zakresu sztuki. Rysunki, obrazy olejne i akwarele, wykonywane techniką japońską i europejską, drzeworyty, zabawki, modele mebli, koronki, batik, prace ze skóry, malarstwo na porcelanie, wreszcie ceramika, stanowią bogaty materiał tych wystaw.

Po ukończeniu szkoły dawne uczennice pozostają w ścisłym kontakcie ze szkołą i z panią Hani. Pomagają w urządzaniu różnych imprez szkolnych, pracują w konsumie oraz zajęte są rozbudową „Osiedla Dziju Gaknen“, które ma się stać wzorowemu miastem ogrodowym. Narazie zbudowano w osiedlu dom mieszkalny państwu Hani, dom sypialny dla uczennic oraz szkołę niższą (powszechną) dla chłopców i dziewcząt, prowadzoną w myśl ideałów, wypróbowanych w „Dziju Gaknen“. Poza to dawne uczennice nawiązują kontakt z rodzinami wieśniaczymi, uczą kobiety i dziewczęta wiejskie, zwłaszcza w miesiącach zimowych gotowania, szycia i pielęgnowania niemowląt, oraz zajmują się osobiście nadzorem małych dzieci w miesiącach letnich, kiedy ludność wiejska zajęta jest pracami w polu.

Najwyższy szacunek i cześć otaczają twórczynię tej szkoły, panią Makato Hani.

(Według Elisabeth Bauer, Die Jiyu Gaknen „Die Schule der Freiheit“, eine in Japan einzig dastehende Mädchenschule, Pädagogisches Zentralblatt, 1935, Heft 9/10).
Stefan Truchim.

REDAKTOR:

BENEDYKT KUBSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA

Z DZIEDZINY NAUKI I TECHNIKI

Biblioteka popularno-naukowa

TOM V

NOWOŚĆ!

Prof. A. V. Hill

Laureat Nobla

Żywe maszynerje

Wydanie polskie uzupełnione przez autora
przełożył i wstępem opatrzył Dr. J. Dembowski.
Prof. W. W. P., doc. U. W.

Str. XVI, 222 z. 105 fig. w tekście i na 24 tabl. W opr. pl. zł. 11,60

„Bezwątpienia jest to jeden z najlepszych
popularno-naukowych wykładów fizjologii,
jaki się ukazał“.

„Nature“

„Mathesis Polska“, Warszawa, Marszałkowska 81

Tel. 940-14. P. K. O. 12628

ROK XXIII

MARZEC • 1933/4 R. • nr. 7

WARSZAWA

Ruch Pedagogiczny

MIESIĘCZNIK

R.

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNE-

GO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA

POLSKIEGO POŚWIĘCONY TEORJI

• WYCHOWANIA I NAUCZANIA

T R E Ś Ć N U M E R U:

- H. RADLIŃSKA — PLANOWANIE PRACY WYCHOWAWCZEJ NA TLE ŚRODOWISKA (dokończenie).
- Prof. D-r C. ZNAMIEROWSKI — SZKOŁA A ELITA SPOŁECZNA (dokończenie).
- ST. STEFAŃSKI — Z BADAŃ NAD SŁOWNICTWEM DZIECI I MŁODZIEŻY.
- SPRAWOZDANIA:
E. Semil — Przegląd prasy francuskiej.
- KRONIKA.

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ADRES REDAKCJI i ADMINISTR.: Warszawa, Wybrzeże Kościuszkowskie 35.
Redakcja czynna codziennie od godz. 9 do 14; tel. 543-55.
Administracja czynna od godziny 8 do 15, tel. 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna	zł. 8.—
Dla członków Związku Naucz. Polsk.	zł. 4.—
Numer pojedynczy	zł. 1.—

KONTO P. K. O. Nr. 435.

KAŻDY CZŁONEK Związku Nauczycielstwa Polskiego może otrzymać „Ruch Pedagogiczny” bezpłatnie, jako dodatek do „Głosu Nauczycielskiego”.

PLANOWANIE PRACY WYCHOWAWCZEJ • NA TLE ŚRODOWISKA

III. WSKAZANIA WYCHOWAWCZE.

Treść: Dążenie do wzbogacania wrażeń i pojęć, rozbudzanie pragnień, uczenie sprawności. Postulaty organizacyjne. Znaczenie wychowania duchowego. Konkretyzacja i kultura ogólna. Wdrażanie do uczenia się. Wiązanie prac codziennych z ideałami życia. Wybór metod. Zagadnienia i przykłady. Stosunek szkoły i instytucji społecznych. Trudności i obowiązki.

Z rozważania celu i warunków wynika, że działalność wychowawcza szkoły powinna dążyć do wzbogacenia wrażeń, wprowadzenia nowych pojęć, do wiązania wartości środowiska bezpośredniego z wartościami środowiska szerszego. Powinna rozbudzać pragnienie przemian, przełamywać bierność, użytkować umiejętność obrony przed złem, poddawać treść popędem twórczym, uczyć wyboru dróg życia, usprawniać do pracy zawodowej i społecznej oraz do spożytkowania czasów.

W działalności swej szkoła musi szukać najpraktyczniejszych sposobów usuwania i zwalczania trudności, wciągać do współudziału różnych ludzi i instytucje, pokazując, w jaki sposób można sobie radzić w istniejących warunkach, jak wyzyskać wszelkie pierwiastki „dobra”.

W stosunku do poszczególnych uczniów i uczennic szkoła ma się stać czynnikiem kompensującym. Ma pomnażać radość, wprowadzać przedwcześnie przytłoczonych troską w atmosferę młodoci; poniewieranym i lekceważonym dać poczucie „obywatelstwa”, słabych wzmacniać, świadomym swej siły ukazywać pola twórczości. Działalność wychowawcza szkoły powinna objąć zarówno nauczanie, jak i zajęcia pozalekcyjne.

Poznanie środowiska, zbadanie warunków pracy i bytu młodzieży odda tu wielkie usługi. Wyciągając wnioski ze swych badań,

nauczyciel przekona się, jak dalece podstawowym wskazaniem wychowawczem w stosunku do młodzieży jest uzupełnienie dostrzeżonych niedomiarów, kompensowanie braków. Radość zobaczenia wyników własnego trudu, radość zetknięcia się ze sprawami wielkimi, czy tylko pożytecznymi jest najcenniejszym przeciwstawieniem szarzyźnie bytu. Równocześnie jest najlepszym sposobem odwiedzenia od niskich uciech.

Wychowanie umysłowe powinno w pierwszym rzędzie uświadomić młodzieży proces uczenia się i wdrożyć w technikę zdobywania wiedzy. Wiąże się to ściśle ze sztuką używania posiadanych wiadomości, jako narzędzia uzyskania dalszych, z kształceniem woli, z wyrabianiem indywidualności i z wprowadzeniem w sztukę wybierania.

Nauczyciel, pragnąc doprowadzić uczniów do sprawności umysłowej, powinien przemyśleć, jakie przeszkody, bardzo istotne, młodzież ma do przezwyciężenia. Źródłem ich bywają bardzo często różnice t. zw. języka wewnętrznego, powstałe wskutek różnicy przeżyć i wynikających z nich „engram”. Te same wyrazy oznaczają u różnych ludzi z różnych środowisk społecznych — treść inną. Zdarzają się na tem tle nieporozumienia, które w fantastyczny niemal sposób rozświetlają tajemnice trudności kształtowania wspólnych pojęć. Np. w Ł. absolwentka publicznej szkoły kształcącej odnosi z płaczem otrzymane świadectwo. Matka nie chce „takiego” przyjąć. Czy to ty „ostatnia”, „publicznica”, żebyś dostawała papier z „publicznej szkoły”. W gwarze na dołach Ł. nieznane są, niestety, instytucje publiczne dobra. „Publickować” — to tylko ubliżać.

Język książek, często język nauczyciela nie jest zrozumiały dla wielu jednostek, nie „przetartych” jeszcze w stosunkach ze środowiskiem szerszym. Trzeba tego języka uczyć, wprawiać w jego rozumienie i racjonalne używanie. Najłatwiej i najskuteczniej można to uczynić przy wdrażaniu w poszukiwanie wiadomości, odpowiadających zainteresowaniom życiowym — inaczej mówiąc — dla użytku realnego.

Należy starać się o związanie najprostszych spraw codziennych z wielkimi sprawami celu i ideału życia. Jest to konieczne, o ile chcemy pomóc kształtowaniu się pełnego harmonijnego człowieka, nie zaś produkowaniu schematów, mieszczących się w jednej powłoce, lecz przystosowanych z osobna do uczenia się, zabawy, nieokiełznanej swawoli. Próba takiego ujmowania zagadnień jest „Książka o życiu i pracy” (wypisy dla szkół zawodowych i do kształcących). Jedną z metod, użytych w tej książce jest, wiązanie pojęć z różnych dziedzin, ciągłe liczenie się ze sposobami powstawania „engram”, sięganie do źródeł energii psychicznej wtedy, gdy mowa o źródłach siły, zespolenie wartości użytkowej z wartością idealną, twórczości — z pracą zawodową, radości — z trudem.

Przy nauczaniu dla celów życia niezmiernie ważne jest spożytko-

wanie wszystkiego, co treść lekcji i książki może ożywić. W wielu razach właściwe będzie użycie metody zamierzeń (projektów): podjęcie z grupą młodzieży szczegółowo omówionego zamierzenia, które wymaga postawienia jakichś pytań, ułożenia planu, sięgnięcia do różnorodnych materiałów, opisanie ich i omówienia, wyciągnięcia wniosków.

Wiele tematów może dostarczyć kultura rodzima. Wszystkie zagadnienia, poruszane przy omawianiu regionalizmu, mogą być podówczas uwzględnione. Tą drogą łatwe jest wprowadzenie wartości, czy tylko sprawdzianów oceny ze środowiska szerszego do prac i spraw najbliższych.

Przy planowaniu tematów, przeprowadzaniu poszukiwań w książkach i w życiu konieczne jest zwracanie uwagi na to, by uczniowie możliwie rychło ujrzeni rozwiązanie zagadnienia, wyniki robót indywidualnych i wspólnych. Odpowiada to uzasadnionej powyżej potrzebie kompensowania ubóstwa wrażeń.

Sama jednak czynność umysłowa nie wystarcza. Zadania najbardziej konkretne w pojęciu nauczyciela niezawsze zdołają zainteresować młodzież. Trzeba wstrząsnąć, rozruszać i wyzwolić usypiane siły. Ta konieczność wywołuje liczne konsekwencje. Przedewszystkiem ukazuje znaczenie sposobów, mocno przemawiających do wyobraźni i uczucia, podniecających twórczość. Młodzież w pewnym okresie życia potrzebuje w pewnej mierze (nie na codzień) patosu. Należy dostarczyć ku temu okazji we wszystkich przedmiotach nauczania i w zajęciach pozalekcyjnych. Głośne czytanie, (przygotowanych uprzednio ustępów), chóralne deklamacje, dramatyzowanie pieśni, utworów literackich, scen historycznych, dostarczają sposobności bardzo cennych. Zmuszają do wypowiadania się, poddają ton wielu instynktom, uwznioślają. Zaspakają w pewnej mierze potrzebę odgrywania jakiejś roli w życiu. U słabszych przyczyniają się do przełamania bierności. Wiążąc przeżycia intelektualne i uczuciowe oddziałują silniej, niż inne formy. Dają bezpośrednim wykonawcom pewną sprawność, ogółowi uczestników — przyjemność. Sprawność i uczucie przyjemne najpotężniej dopomagają do otrąśnięcia się z pod wpływu znużenia i znudzenia. Związanie sprawności z radością i z pożytkiem dla gromady równocześnie daje poczucie własnej siły i społecznia.

W życiu mas pracowniczych wiele trudności spółdziałania wynika z braku wprawy w używaniu słowa, zarówno z nieumiejętności wypowiadania się, jak i z niedostatecznego rozumienia języka „książkowego“, co utrudnia zarówno korzystanie z literatury, jak i pracę zawodową. Sztuka wypowiadania się nie może być zdobywana tylko w związku z gramatyką i literaturą. Powinny ją uwzględniać wszystkie przedmioty nauczania, całe życie szkoły, konieczne jest zwrócenie baczonej uwagi na umiejętność codziennego wysławiania się, w stosunkach domowych, w pracy i w życiu społecznym. Dopomóc w tem mogą ćwiczenia — referaty, czer-

piące materiały nie w utworach literackich, lecz w życiu powszednim. Będą one miały wielkie znaczenie wychowawcze. Ankiety, przeprowadzone wśród młodzieży pracującej, ujawniają w wielu przypadkach żal do szkoły za to, że nie przygotowała do rozumienia ustroju państwowego i organizacji społeczeństwa w zakresie, który dla młodzieży jest najważniejszy.

Książki o obywatelstwie zajmują się przeważnie przyszytym obywatelem, mówią o sprawach, z którymi ma do czynienia dorosły wyborca i kandydat na radnego czy posła. Nie liczą się dostatecznie z obywatelstwem dzisiejszym młodzieży, t. j. z obowiązkami i z prawami obywateli młodocianych.

Wiele zrobić można, zaznajamiając młodzież z ustawodawstwem, dotyczącym pracy, przemysłu, szkolnictwa, opieki społecznej oraz z urządzeniami samorządowymi i kulturalnymi.

Poznanie instytucji kulturalnych powinno doprowadzać do wskazania, jak z nich korzystać; gdy ułatwimy bywanie w muzeach, wypożyczanie z bibliotek, nauczymy słuchania w teatrach i na koncertach, wprowadzimy w mało jeszcze rozpowszechnione korzystanie z radja, podniesiemy wymagania, stawiane filmowi — przyczynimy się do tego, że wartości środowiska „obiektywnego” zaczną żyć w wielu ubogich środowiskach subiektywnych. Dla stworzenia i wzmocnienia więzi narodowej i społecznej będzie to miało wielkie znaczenie.

Budzenie przywiązania do niepodległego państwa powinno się łączyć z budzeniem poczucia własnej odpowiedzialności za losy narodu. Na tle poznawanego, nieprzeczuwanego często bogactwa puścizny narodowej i współczesnego wysiłku wystąpi wyraziście wartość organizacji sił wszystkich i waga ich dla życia jednostki. Konieczne jest rozbudzenie poczucia solidarności, równocześnie wzwoływanie do postawy czynnej.

Drugą metodą, niezmiernie cenną dla poznania najlepszych prac dzisiejszych, możnaby powiedzieć wzorów jutra, wśród nas i przez nas tworzonego — są zwiedzania i wycieczki. Dotychczas organizowano je przeważnie w celach krajoznawczych i rozrywkowych. Wycieczki o charakterze społecznym i zawodowym urządzają w stałym związku z nauczaniem tylko ludowe szkoły rolnicze; z ich właśnie doświadczeń najlepiej można się przekonać o wartości wychowawczej takich wycieczek.

Zwiedzanie i wycieczki mogą obejmować zakres bardzo szeroki i łączyć się ze wszystkimi przedmiotami nauczania. Instytucje państwowe i samorządowe, urządzenia techniczne użyteczności publicznej, ciekawsze warsztaty pracy przemysłowej i rolnej, wystawy i t. d. dostarczają wielu cennych materiałów do opracowania i omówienia. W każdym mieście i miasteczku można znaleźć niejedną sposobność — w razie uważnego śledzenia życia bieżącego. Iż cennych tematów i równocześnie ileż sprawności daje poznanie urządzeń stacji kolejowej, poczty, składnicy towarów i t. p.

Ważne jest przytem zarówno rozbudzenie zainteresowań życiem

innem, niż moje własne, „uczenie rozumienia innych“, jak i rozpalanie wyobraźni oraz poddawanie treści instynktowi tworzenia. Największą przeszkodą w budowaniu urządzeń pospólnego dobra jest zamykanie pojęcia „swój“, bliskość uczuciowa tylko w kręgu ludzi, przynależnych do tej samej grupy. Obcość i nieraz hodowana przez nią nienawiść do ludzi innego zawodu, trybu życia lub innego stroju, utrudniają w dużej mierze pracę społeczną i państwową, zatruwając stosunki pomiędzy ludźmi i pomiędzy narodami. Każdy krok ku poznaniu innych „ja“ ludzkich rozszerza nie tylko duszę, lecz i możność współdziałania.

Zobaczenie „na własne oczy“, w jaki sposób działają, dowiedzenie się, jak powstały różne urządzenia z zakresu techniki życia społecznego, ośmiela i usprawnia w korzystaniu z nich. Równocześnie powinno budzić poczucie odpowiedzialności za całość, której jestem częścią. Świetnie uwydatnia to jeden z testów „obywatelstwa“ ze Stanów Zjednoczonych, opowiadający, jak to harcerze podnieśli odlamki szkła z ulicy, żeby uratować od przedziurawienia opony obcych samochodów. Harcerze czuli się odpowiedzialni za to, co się dzieje w miejscu, na którym się znaleźli... Dlaczego mają zrobić wszystko, jacyś nieznani „Oni“. Ty możesz mieć inicjatywę. Do ciebie należy wszystko, co służy ogółowi i ty jesteś współodpowiedzialny za to, by nie niszczało, nie zaśmiecało się, nie pozostawało bezużyteczne.

Wskazania wychowawcze, omówione powyżej, odnoszą się do całości nauczania. Oczywiście niektóre z nich najłatwiej będzie przeprowadzić na lekcjach języka polskiego, inne — na godzinach, przeznaczonych na naukę obywatelstwa, lub przy nauczaniu innych przedmiotów. Im mniej czasu obejmuje szkolenie, tem ważniejszą jest koncentracja; dlatego tak trudno jest proponować specjalne godziny, poświęcone sprawie uczenia techniki pracy umysłowej, poznawania siebie i swych możliwości, przygotowywania się do samokształcenia, do pracy umysłowej pozaszkolnej. Szczegółowe porozumienie się nauczycieli jest czynnikiem najważniejszym dla uzyskania jednolitości planu.

Na kilka przykładów zwrócićby można uwagę w zakresie nauczania języka. Jedną ze spraw najważniejszych jest nauczanie korzystania z książki. Na lekcji języka najłatwiej bywa sprawdzić umiejętność czytania i stopień rozumienia czytanego tekstu. Młodzież pod przewodnictwem nauczyciela powinna uświadomić sobie: jak czytam? Czy mogę lepiej czytać, szybciej, z lepszym zrozumieniem? Czytać głośno ładniej, wyraziściej, „tak jak się mówi“? Czy umiem stawiać książkom i gazetom pytania i szukać na nie odpowiedzi? Jak korzystam z książek?

Przeprowadzenie z młodzieżą badań i dyskusyj na tem tle będzie miało znaczenie podstawowe dla reformy pracy szkolnej w duchu usamodzielniania uczniów. Wskaże każdej jednostce sposoby poprawiania wad jednej z najważniejszych prac szkolnych, przyczyni się zapewne w wielu przypadkach do zbadania i wyrówny-

wania wad wzroku, do zwalczania złych nawyków. Jest wstępną czynnością do uczenia sztuki wyboru, nie poddawania się każdemu podszeptowi, krytycznego rozważania wiadomości, zastanawiania się nad własnym sądem.

Nauczanie języka dla celów życia nie może się ograniczać do zaznajamiania z najpiękniejszymi wzorami literatury. Powinno nauczyć rozumienia piśmiennictwa w szerszym znaczeniu tego słowa. Konieczne jest dlatego zaznajomienie ze współczesną prozą „użytkową” książek i czasopism fachowych, społecznych, informacyjnych.

Przy nauczaniu, jak korzystać z książek, należy zaznajamiać z różnymi typami wydawnictw. Uczyć odnajdywania spisu treści, skorowidzów. Oswoić z encyklopedjami, atlasami, słownikami (języka polskiego, wyrazów obcych, fachowym), z rozkładem jazdy, z cennikami, prospektami, sprawozdaniami.

Poprzez druk należy wprowadzać w znajomość instytucyj, urządzeń, techniki życia, co rozszerzy, zwyczajowe ramy nauczania, ale bynajmniej nie powinno ograniczać ich do wąskiego utilitaryzmu. Przeciwnie. Należy ukazywać, że książka staje się przyjacielem, przynoszącym przyjacielowi wieść o nim samym, odpowiadającym na pytania, które potrafi odgadnąć, bo nie zostały jeszcze postawione wyraźnie, a już przed postawieniem zostały zaspokojone, czy zastrzone. Że ujawnia nieznane źródła radości, wzruszenia, zachwyty. Wielkie znaczenie posiada przytem czytelnictwo pozaszkolne młodzieży, zupełnie swobodne, któremu szkoła dopomaga tylko przez informowanie o książkach i podnoszenie poziomu wymagań literackich. Przy nauczaniu historii kłaść wypadnie nacisk na związane uczuciowe z przeszłością i ukazanie, jaki wpływ przeszłość wywiera na kształtowanie dnia dzisiejszego i jutra. Warto się oprzeć zarówno na tradycjach (narodowych, lokalnych i t. p.) jak i na instynktownem poszukiwaniu łączności pomiędzy sprawami, które młodzież uważa za doniosłe dziś, którym chce służyć i pokrewnymi poczynaniami przeszłości. Dlatego ważne jest wprowadzanie dziejów kultury, gospodarczych i społecznych, dziejów odkryć, techniki, organizacji. Na ich tle wystąpią bardziej życiowo, „prawdziwiej” zarówno wielkie postaci historyczne, jak i rola bezimiennych współtwórców kultury.

Nauczanie o obywatelstwie (którego podstawy były już omówione przy charakterystyce ducha, ożywiającego całość zamierzeń szkolnych) powinnyby strzec się odświeżności i frazesu, jak najszerszej uwzględnić życie codzienne, wprowadzać najważniejsze zagadnienia etyki obywatelskiej, społecznej, zawodowej i rodzinnej. Systematyzując rozproszone wiadomości, dając podniecie do przedyskutowania spraw palących lub niejasnych, nauczanie to może odegrać wielką rolę w wychowaniu duchowem. Praktyka życia obywatelskiego w szkole i w związkach szkół ze światem zewnętrznym wniesie wkład uczuciowy. W nauczaniu

przyrody momenty wychowawcze mogą być wyzyskane tem łatwiej, im bardziej jest ono traktowane bezinteresownie, im głębiej wprowadza w istotę życia, przemian i przekształceń, im więcej ukaże piękną, im bliższą uczyni radość badacza — odkrywcy.

Potrzeby życia skłaniają w coraz większej mierze do wprowadzania w różnych formach — kształcenia „domowego” przyszłych rodziców i gospodarzy. Doniedawna było ono jednoznaczne z nauczaniem dziewcząt gotowania, sprzątania i głównych zasad higieny. Obecnie rozszerza się zakres, (obejmując wychowanie niemowlęcia), zmienia się charakter tego nauczania. Nowe tendencje wiążą gospodarstwo z higieną z etyką. Radość pomnażania szczęścia, tworzenie harmonii wysuwane są jako główne podniety do racjonalnego prowadzenia domu. Poczucie odpowiedzialności za życie, które dajesz nowym istotom, wdrażane jest także młodzieży męskiej. Nauczanie gospodarstwa coraz częściej pojmowane bywa nie tylko jako dawanie pewnej techniki, lecz również jako wprowadzenie w sztukę „spożywania” dóbr. Nie jest przytem przypadkowym łączenie w niektórych typach szkół gospodarstwa z rozległe ujętą kulturą życia codziennego. W wielu szkołach żeńskich bywa ona ceniona ponad wszystkie inne wartości szkoły. W męskich mało się, niestety, zwraca uwagi na konieczną dla powodzenia umiejętność zachowania się pomiędzy ludźmi. Zarówno rozwój jednostki, jak i pomyślne współzycie ludzi wymaga opanowania własnych popędów, zapewniającego w wyniku poczucie swobody. Uzyskać je trudno w latach dojrzewania, tem zaś usilniej starać się o nie trzeba, że w niem właśnie tkwi możność wyzwolenia jednostki z chaosu żądz, zachcianek i zniechęceń.

Słowem, nawet najserdeczniejszym, niewiele zrobić można w tym względzie. Konieczne jest wciągnięcie w pożądaną rytm życia. Muzyka, rytmika, gry i sporty są najczęściej w tym celu używane. Znaczenie ich zależy jednak w wielkiej mierze od sposobu ich stosowania, od postawienia celu. Sprawność, jako ideał, nie wystarczy — musi ona mieć cel wyraźny.

Rozważania metod i sposobów zwracają ku punktowi wyjścia, ku rozważaniu celów. Jeśli stanąć na uzasadnionem w pierwszym rozdziale stanowisku wdrażania do postawy czynnej w celu przekształcenia środowiska siłami człowieka — w imię ideału, trzeba się zwrócić obecnie ku zagadnieniu, w jaki sposób ma szkoła podniecać do czynu, do własnego czynu młodzieży.

Niewątpliwie wykonywanie obowiązków szkolnych, nawet ustalonych wedle zasad metody zamierzeń, nie jest jeszcze tym czynem. Pomimo to nie wolno lekceważyć tej dziedziny pracy, zwłaszcza — wobec trudnych dla młodzieży warunków, w których się odbywa. Ale zakres, przez program szkolny przewidziany, należy rozszerzać, dając młodzieży sposobność planowania i działania.

Gdzieindziej będzie omówiony zasięg prac młodzieży i wypróbo-

wane już metody. Tu wypadnie zwrócić uwagę jedynie na kilka faktów, z którymi liczyć się warto. Występują one w życiu różnych grup młodzieży.

Ze względu na interes młodzieży, która niewiele ma czasu na korzystanie ze szkoły, nie można zbyt rozbudowywać t. zw. samorządu szkolnego. Ze względu na dobro społeczne nie należy zatrzymywać zbyt długo młodzieży w organizacjach „przy-szkolnych”. Po wyjściu ze szkoły młodzież powinna znajdować łatwo drogę do książki, rozrywki kulturalnej, współzycia koleżeńskieg o w nowych warunkach. Uczniowie najlepszych szkół żalą się nie raz na to, że było im w murach szkolnych „zbyt dobrze” i — bezradnie oglądają się wokoło po ich opuszczeniu, gdyż nie wiedzą, dokąd się udać. Stąd konieczność w okresie szkolnym nawiązywania węzłów z szeregiem instytucyj kulturalnych.

Szkola nie powinna mieć ambicji stania się wyłącznym ogniskiem kulturalnym, gdyż daleko skuteczniej spełnia swe zadanie, stając się ogniwem w łańcuchu licznych poczynąń, ciągnących ziemię na nowe tory, ku „zestrzeleniu myśli” i ducha w „jedno ognisko”. W organizowaniu czytelnictwa, świetlic, przedstawień, wycieczek, sportu szkoła powinna współdziałać z istniejącymi poza nią instytucjami i zrzeszeniami, jeśli ich zaś niema — inicjować je przy pomocy swych dawnych wychowanków. Podobnie i w udzielaniu pomocy materialnej, prawnej, zawodowej, lekarskiej niezbędna jest koordynacja działalności szkoły i odpowiednich instytucyj. Takie postawienie sprawy odpowiada jednemu z podstawowych postulatów: odnajdywania sił duchowych w środowisku. Uczniowie mogą niezmiernie wiele skorzystać, zapoznając się nie tylko z urządzeniami, lecz i z ludźmi z różnych sfer i stanowisk. Wpływ środowiska „osobowego” najmocniej kształtujący ideały, oddziałyujący na wolę, będzie mógł być spożytkowany przy równoczesnem zdobywaniu ogłady, swobody, zrozumienia swego miejsca wśród ludzi.

Prostą konsekwencją staje się również udział szkoły, jej kierowników i nauczycieli w dziele przetwarzania życia.

Zetknięcie się z rodzinami uczniów stwarza przyjazną atmosferę, zapobiegającą wielu trudnościom wykonywania pracy szkolnej. Współpraca szkoły z Inspekcją Pracy i z innymi instytucjami (czuwającymi nad higieną, warunkami mieszkaniowemi i t. p.) wskazuje uczniom, jak można spożytkować istniejące możliwości działania. Państwo, gmina, instytucje międzynarodowe przestaną być w pojęciu młodzieży czemś odległym i — bez wpływu na jej życie. Prawo stanie się siłą realną.

W pracy wychowawczej, tak pojętej zjawi się niejedna trudność. Im większe zbliżenie nauczycieli i uczniów, tem wyraziściej zarysowują się sprawy drażniące, ciężkie, beznadziejne, które w stosunkach konwencjonalnych czały się w ponurem milczeniu. Może nawet — tem jaskrawiej wystąpią swoiste cechy młodzieży, nie-

zawsze zgodne z ideologią szkoły, z umiłowaniem i zamierzeniami nauczyciela. 237

Ale prawdziwą i skuteczną pracę wychowawczą umożliwi tylko całkowite, choćby brutalne odsłonięcie tego, jak w duszach młodzieńcych odbija się prawda życia. Trzeba tylko zdobyć się na spokój i mimo wszystko, co możemy ujrzeć, na życzliwość w stosunku do młodzieży oraz na zupełną szczerłość. Obowiązek szczerości powinien być spełniony z odwagą. Wobec nadmiernego krytycyzmu, jej podejrzliwości i spostrzegawczości, tylko przez wypowiedzianie jasne i uczciwe własnych poglądów, przez podejmowanie dyskusji o wszelkich tematach, można uzyskać szacunek i wywierać wpływ zamierzony.

Nic przytem nie szkodzi, jeśli stanowisko poszczególnych nauczycieli nie będzie całkowicie „uzgodnione”. Młodzież musi się uczyć sztuki wybierania; każda indywidualność powinna znaleźć wyraz dla niej najwłaściwszy, pozwalający jej wnieść do zespołu, w którym się znajduje, jakąś wartość swoistą. Zobaczenie (zwłaszcza w okresie najintensywniejszego rozwoju) różnych indywidualności jest niezmiernie korzystne dla znalezienia własnej drogi.

Oddziałamy na młodzież, staniemy się jej naprawdę bliscy tylko wówczas, gdy będziemy gotowi rozwiązywać wraz z nią zagadnienia, które niesie życie, gdy z własnych doświadczeń, ze zdobytej w nich kultury i sprawności, wydobywać będziemy dla młodzieży naukę życia, głosząc, że wszystkie braki i krzywdy, wszelki brud i zło trzeba wyrównywać i niweczyć — dążeniem do zmian, wysiłkiem przebudowy¹⁾.

Helena Radlińska.

SZKOŁA A ELITA SPOŁECZNA

SPOŁECZNA FUNKCJA SZKOŁY (Dokończenie)

TREŚĆ: 8. Nauczyciel i szkoła. 9. Uczeń a szkoła. 10. Obcowanie z kolegami. 11. Kilka wniosków. 12. Postówie.

8. Nauczyciel i szkoła. Drobniagowa analiza społecznego życia szkoły nie jest przedmiotem moich rozważań. Interesujący to rozdział socjologii, który zresztą musi być dopiero napisany. Tutaj zagadnienia szkoły rozważamy tylko ze względu na odnowę elity i na wzajemny stosunek różnych warstw społecznych. Najważniejszym niewątpliwie ośrodkiem całego problemu są losy społeczne dzieci, które wychodzą ze szkoły. Niemniej jednak wygodniej nam będzie zacząć rozważania od in-

¹⁾ Uwagi, powyżej podane, były napisane dla szkół kształcących. W „Ruchu Ped.” ukazują się z opuszczeniem ustępów, które się specjalnie odnoszą do tych szkół. H. R.

Por. Kursy Korespondencyjne Państwowego Seminarjum Nauczycielskiego Rzemiosł w Warszawie, Nr. 3 — 4, 1933 r.

nego elementu społecznego szkoły, a mianowicie od nauczyciela. Jeśli mamy badać rolę szkoły w ruchach, jakie się odbywają w społeczeństwie z nizin ku górze, i z elity ku nizinom, to dobrze będzie wiedzieć przede wszystkim jasno, w jakim stadium tego ruchu znajduje się ten niezmiernie ważny czynnik dynamiczny szkoły, którym jest nauczyciel. Niema tu ogólnej, jednej dla wszystkich szkół, odpowiedzi. Różne miejsca społeczne zajmują i różną mają rolę nauczycieli szkoły średniej, powszechnej i wyższej. Musimy więc sprawy te rozważyć dla każdej szkoły z osobna, zaznaczając przytem z góry, że mówić będziemy tylko o współczesnych stosunkach polskich.

jak niemal w każdej klasie społecznej, tak i wśród nauczycieli szkół powszechnych są elementy, które właśnie są w stadium wznoszenia się ku szczytom elity, a z drugiej strony jednostki, które obniżyły społeczny swój poziom, przychodząc tu z warstwy wyższej. Ten stan rzeczy można stwierdzić niemal w każdej warstwie i w każdym zawodzie, o ile budowa społeczna nie jest szczególnie skostniała. Wśród robotników portowych, czy wśród bezdomnych włóczęgów mogą być ludzie, którzy naprzykład wskutek pijaństwa stracili najpierw majątek, obniżyli się towarzysko i wreszcie, nie mając zdolności zarobkowych i nie podtrzymywani przez związki rodzinne, spadli na dno społeczne. Z drugiej strony, dziś, do elity godności należy wielu ludzi, których fale wojny i czasów powojennych wyniosły z najniższych sfer społecznych. Sfery średnie są punktem, gdzie ruch do góry spotyka się z ruchem na dół.

Widzimy to również w nauczycielstwie powszechnym. Są tu jednostki, którym przeciwności życiowe nie pozwoliły utrzymywać się na wyższym poziomie społecznym, do jakiego należeli ich rodzice. Ludzie, którzy musieli przerwać studia z powodu nagłej utraty wszelkich środków do życia, ludzie, którzy zmuszeni zostali przez swe koleje losu do pracy zarobkowej, a którzy mimo towarzyskiej przynależności do klasy wyższej, nie mieli dostatecznego wykształcenia, by zająć stanowisko bardziej odpowiadające ich dotychczasowej sytuacji społecznej — oto główne elementy ruchu ku dółowi społecznemu, które zatrzęsały się na poziomie nauczycielstwa powszechnego. Na szczęście jednak dla tego stanu tworzą one znikomy odsetek. Nie są bowiem najczęściej dodatnim składnikiem tego stanu. Mają trochę z psychiki emigranta: zachowują najczęściej pamięć dawnej swej sytuacji społecznej lub marzenia nieziszczone o sytuacji, którą chcieli zdobyć. Nie oddają całej duszy swemu, raczej przymusowemu zajęciu i zachowują obcość zarówno wobec pracy, którą wykonują z przymusu, jak i wobec środowiska, w które ich los rzucił. Nie mają żadnego dalej sięgającego celu w swej pracy, to też wrażliwi są przedewszystkiem na jej przykre strony: duszą się w zaduchu natłoczonych izb, ledwie znieść mogą grube obcizaje dzieci. Wychowanków swych niemal nie widzą, — ani żywej in-

dywidualności dzieci, ani ich różnych usposobień i uzdolnień. Raza ich co najwyżej dzieci hałaśliwe i niesformne, sympatję ich zyskują potulne i bardziej czyste. Nauczyciele tego typu nie mogą spełniać w szkole powszechnej tej ważnej funkcji, którą mamy tu przedewszystkiem na uwadze: nie mają tego czujnego oka, któremby mogli wyróżnić indywidualności nieprzeciętne i pobudzić je do dalszej pracy i dążenia do wyższej społecznej sytuacji. Ci nauczyciele nie będą dobrymi selekcjonerami elity.

Tem jednak silne i zdrowe jest nauczycielstwo powszechne, że przeważają w niem całkowicie inne typy społeczne. Przedewszystkiem typ ideowego społecznika, który, należąc z urodzenia do wyższych warstw elity i mając możność pracy na poziomie bardziej bliskim, albo nawet wyższm, niż poziom jego rodziny, decyzyją woli, z motywów ideowych, wybiera rolę pioniera w szkolnictwie powszechnem.

Nauczyciele tego typu są niewątpliwie nieliczni; należą wszak do najwyższej elity walerów, to znaczy do grupy, która z istoty swej jest zawsze nieliczna, tak już bowiem jest na świecie, że dobrych ludzi jest mniej, niż gorszych. Lecz mimo, że grupa to nieliczna, jest w szkolnictwie nader wpływowa, gdyż ma bezwzględna przewagę nad innemi elementami nauczycielstwa. Ma wyraźny ideał społeczny i zdecydowane ku niemu dążenie, więc jest bardziej od innych aktywna; ma wyższą od pozostałych kulturę towarzyską, wyniesioną z rodziny, więc przoduje wśród kolegów pod tym względem; ma wreszcie z rodziny i szkoły kulturę intelektualną, którą się równa innym, jeśli ich nie przewyższa. To jest typowy przedstawiciel aktywnego i bezinteresownego demokratyzmu: prawdziwy to łowca dusz, który na teren szkoły powszechnej przyszedł właśnie dlatego, aby otoczyć opieką zapomnianą na nizinach indywidualność ludzką. Człowieka umie odnaleźć w każdym dziecku, człowieka wybitnego odgadnie nawet pod grubą skorupą biedy i prostactwa.

Inny typ nauczyciela szkół powszechnych, to człowiek, który wzniosł się swemi zdolnościami i pracą z najniższych warstw społecznych. Do tego, aby odrazu zdobyć stanowisko u szczytu elity zawodowej, nie miał środków materialnych, a może i uzdolnień dostatecznych. Uzdolnienia jednak, które posiada, wystarczają mu najzupełniej do tego, aby mógł z pożytkiem zajmować swe stanowisko. Kultura jest dlań nie konwencjonalną, lecz żywą wartością. Chłonie z ciekawością książki, interesuje się metodami nauczania. Z własnego życia wie, co to znaczy podnieść się na drabinie społecznej o wiele szczebli, to też współdziała czynnie z tem, aby i uczniowie jego mogli podnieść się w hierarchji społecznej tyleż, co on sam, albo i wyżej. I ten będzie w nauczycielstwie przodownikiem i dobrym selekcjonerem elity.

Z ludu wychodzi jeszcze jeden typ nauczyciela: człowiek mało uzdolniony i mało samodzielny, pracowity jednak i w pewnych granicach ambitny. On sam, a może raczej jego rodzice dążą

do tego, aby wzniósł się ponad stan swego urodzenia. Wielkim wysiłkiem woli własnej i wysiłkiem materialnym rodziny przechodzi minimalny kurs nauki i otrzymuje skromne miejsce w szkole jednoklasowej. Dziś ten typ jest coraz rzadszy, wobec podniesienia kwalifikacji zawodowych. Jest z natury swej mało aktywny, więc też małą rolę może odgrywać w selekcji elity. Wybitniejszych indywidualności wyczuć nie potrafi i duchowo ich nie wesprze. Uczyć będzie raczej sumiennie, z dużym nakładem swej pracy; wpływowi przodujących wychowawczo kolegów podda się niechętnie i z niedowierzaniem.

Nauczycielstwo szkół powszechnych, jako całokształt, jako społeczna grupa zawodowa, jest czynnikiem wyraźnie dodatnim w procesie tworzenia się elity. O fizjonomii tej grupy społecznej stanowią dwa środki z pomiędzy czterech wymienionych tu typów, — typy niewątpliwie reprezentujące jak najbardziej wartościową energję społeczną. Typ czwarty jest mało ruchliwy sam przez się i łatwo popada w rutynę, pozostawiony na odludziu sam sobie. Żaprzężnięty do pracy w szkole kilkoklasowej, pod kierownictwem ludzi typu aktywnego, może być również pracownikiem, społecznie pożytecznym. Dodatni ogólny charakter tej grupy uwarunkowany jest przede wszystkim tem, że składa się głównie z elementów, które są w ruchu od nizin ku górze, a nie odwrotnie. Nie potrzebują tu tłumaczyć szeroko, że tylko takie grupy społeczne wykazują tężyzną życiową i żywotność, w których znacznie przeważa właśnie ten ruch ku górze. Ta dodatnia kinetyczna wypadkowa tłumaczy i to, że nauczyciel ludowy naogół potrafi się uchronić od pewnych ujemnych skutków działalności pedagogicznej. Głównem zawodem zadaniem nauczyciela jest nauczanie: czynność, która łatwo wchodzi na tory rutyny. Nauczyciel nie odkrywa prawd naukowych, lecz je tylko odtwarza i powtarza. To wyciska ślad wyraźny na całej strukturze duchowej nauczających, tworząc typ, który mowa potoczna nazywa s z k o l a r s k i m; typ, pełny autorytatywnej wiary w swą nieomyślność, a przez to i skłonny do niezmiennego powtarzania raz utartych formułek. To niebezpieczeństwo grozi nauczycielowi na każdym poziomie nauczania i przejawy szkolarstwa widzimy nieraz nawet w polemikach pomiędzy uczonymi, gdy bądź jeden z przeciwników, bądź obaj z uporem, a bez dostatecznych racyj, trzymają się raz przyjętej opinii. Przeciwdziała temu niebezpieczeństwu żywe zajęcie się zagadnieniami dydaktyki lub samodzielna praca naukowa. Tą ostatnią nauczyciel ludowy rzadko się zajmuje, natomiast ma szerokie pole do inowacyj i prób dydaktycznych. I tych jednak nie prowadzi na szeroką skalę. A przecież w nauczycielu szkoły powszechnej nie razi przerost poczucia własnego autorytetu. Tłumaczyć się to da w sposób następujący. Mocą konieczności psychologicznej nadmierne poczucie autorytetu powstaje w nauczycielu ludowym, jak w każdym innym nauczającym. Lecz ma ono, że tak powiem,

odpływ naturalny. Nauczyciel szkoły powszechnej, szczególnie wsi, jest przodującym czynnikiem w życiu społecznym. Jego wiedza i kultura górują znacznie nad przeciętną wiedzą i kulturą społecznego otoczenia. Stąd wynika konieczność stałego informowania, pouczenia, doradzania. Pomiędzy poczuciem autorytatywności a rolą aktywną społeczną ustala się tedy równowaga, podobnie jak pomiędzy poczuciem władzy generała i daleko sięgającym jego wpływem i zakresem oddziaływania.

Inaczej przedstawia się grupa nauczycielstwa szkół średnich. Inne jest przede wszystkim jej miejsce w ruchu elit. Przeważającym typem tej grupy jest człowiek, który urodzeniem swym należy do zawodowej inteligencji lub do stanu urzędniczego niższego od inteligencji, lecz do niej społecznie zbliżonego. Jeśli wychodzi z inteligencji zawodowej, to jako nauczyciel utrzymuje się na tym niemal poziomie społecznym, na jakim stała jego rodzina. Ale tylko pozornie. Stanowisko nauczyciela jest bowiem w rzeczywistości społecznie niższe, niż adwokata, inżyniera czy lekarza. Nie chcemy zazwyczaj widzieć tego jasno, ponieważ nie odpowiada to naszemu moralnemu wartościowaniu doniosłej roli, jaką ma nauczyciel w społeczeństwie. A jednak musimy obiektywnie patrzeć na fakty. W nich znajdziemy uzasadnienie tej nieprzyjemnej prawdy. O niższości społecznej nauczyciela w elicie godności stanowi przede wszystkim to, że niższa jest jego sytuacja ekonomiczna. Zarobki jego są w wysokim stopniu nieelastyczne i w porównaniu z zarobkami lekarza czy adwokata śmiesznie szczupłe. A dalej, nauczyciel, mimo swej wpływowej roli społecznej, nie ma w swem ręku władzy. Ma władzę w tym świecie, bądź co bądź oderwanym i izolowanym od szerokiej rzeczywistości społecznej, jakim jest szkoła. Poza nią nie jest czynnikiem wpływowym społecznie. A imperjum, to jednocześnie tytuł do godności społecznej. Wreszcie zadania nauczyciela są naogół mniej aktywne, mniejszej wymagają inicjatywy, sprężystości i energii działania. I to znowu obniża miejsce nauczyciela w hierarchii społecznej. To bowiem decyduje o tem, kto ze sfery społecznej, zwanej inteligencją zawodową, zwraca się ku zawodowi nauczycielskiemu. Natur żywych, energicznych, pragnących życia na wszelkich terenach działania zawodów ów sam przez się nie pociąga: zbyt dużo w nim rutyny i powtarzania. Najdzielniejszym elementem ze sfer inteligentkich jest tu człowiek, który nauczycielstwo traktuje jako zawód, dający największą możliwość badawczej pracy naukowej. Ten взгляд przyciągał do szkół średnich wybitne osobowości za czasów niewoli, szczególnie w Kongresówce. Był to właściwie profesor uniwersytetu bez katedry uniwersyteckiej. Ten typ nauczyciela niezmiennie podnosił szkołę średnią. Dziś tam już bardzo nieliczny, rozwija swą działalność i nowatorstwo dydaktyczne, nie gra jednak wybitniejszej roli, jako czynnik życia szkolnego. Natomiast z inteligencji rekrutuje się najliczniej typ nauczycieli, którzy

nie mieli przedsiębiorczości i odwagi, aby zwrócić się ku bardziej niezależnym zawodom, albo też, którzy z aspiracjami naukowymi rozpoczynali swój zawód, później dopiero się przekonując, że niewiele zrobią dla nauki. Można niewątpliwie uważać, że zarówno jedni, jak i drudzy, przesunęli się, choć nieznacznie, ku dołowi elity; są to ludzie, którzy ponieśli porażkę życiową. Ale nie przyznają się do niej nawet wewnętrznie. Szukają też, może mimowoli, kompensaty w poczuciu społecznym, które zupełnie nie odpowiada obiektywnej ich sytuacji w hierarchii społecznej. Złe płatni za swą pracę najemną, nie czują najmniejszej solidarności ze światem pracy. Solidaryzują się natomiast bez wzajemności z interesami posiadania. Nauczyciele tego typu nie spełniają swej ważnej funkcji, jako selekcjonerzy elity. Niema w nich tego entuzjazmu i wiary, które każą szukać wśród uczniów rodzącej się wybitnej indywidualności. Co więcej, godność społeczna rodziców wywiera na nich bardzo poważną sugestię, to też przyczyniają się wręcz do tego, że te elementy z pośród uczniów, które powinny opadać ku dołowi, zatrzymują się sztucznie na wyższym poziomie.

Lecz bez porównania gorszym elementem tej grupy są ludzie wyraźnie zdeklasowani. Prawnik, któremu nie szła praktyka adwokata, inżynier, który nie wytrzymał współzawodnictwa, albo poprostu człowiek zubożały, któremu z rodzinnego domu pozostała znajomość języków obcych, brał się do nauczycielskiego zawodu. Zawód swój traktował jako zajęcie zarobkowe, nie wnosząc do pracy ani zainteresowania, ani zapału. Swym obowiązkom zawodowym sprostać nie mógł, obce mu bowiem były zadania wychowawcze i dydaktyczne. Miał wpływ zdecydowanie ujemny na życie szkolne. Był czas, gdy element ten był bardzo liczny w szkolnictwie polskim. Dziś ma dostęp do szkoły wysoce utrudniony.

Są w szkole średniej również ludzie, którzy widzą w niej przede wszystkim teren pracy wychowawczej i społecznej. Ci będą nowatorami wychowania, szukając dróg najlepszych, aby indywidualność uczniów rozbudzić, spotęgować i skierować ku zadaniom życiowym, jakie jej odpowiadają istotnie. Ci dobrze spełniają pracę selekcyjną i, co ważne, przyczyniają się do rozbudzenia poczucia społecznego u wychowanków.

Na szkole średniej zatrzymuje się często człowiek, który wyszedł bezpośrednio z ludu. Zdolności i praca pozwoliły mu wznieść się ponad zawód nauczyciela ludowego, zamiłowanie do nauki skierowało do nauczycielskiego zawodu. Ludzie tego typu mogą mieć różną fizjonomję moralną, to też różna może być ich wartość społeczna w szkole. Jedni mają dość dumy, aby nie zapominać o swoim pochodzeniu i mogą być mocnym punktem oparcia dla uczniów, którzy właśnie rozpoczęli podobną drogę, jak kiedyś oni sami; będą też troskliwymi opiekunami nowych pędów, nie gnębiąc jednocześnie innych elementów elity. Lecz jeśli długa droga

ku górze społecznej była dla nich pełna trudów i niepokonanych przeciwności, wówczas może osad zawiści społecznej psuć stosunek wychowawczy do tych uczniów, którzy przez urodzenie reprezentują starsze elementy elity. To jednak rzadko da się zauważyć w stosunkach szkolnych. Częściej bez porównania bywa rzecz przeciwna. Nauczyciel z ludu zbyt skwapliwie zapomina o swem pochodzeniu, chcąc je naprawić dużą dozą serwilizmu, który wykazuje wobec starszych elementów elity; zapomina, że nie jest guwernerem. Ten objaw bywa tutaj niestety częsty. Droga z nizin społecznych na wyżyny elity jest niestety tak trudna w warunkach dzisiejszych, że jednostka, która ją przebywa w całości, rzadko zachowuje pamięć, jaki był jej początek. A gdy nie pamięta, nie ma życzliwego stosunku do nowych elementów elity.

Biorąc tedy ogólnie, w grupie nauczycielstwa średniego przeważają elementy zstępujące ze stopni drabiny społecznej, nad elementami wstępującymi na tę drabinę. A przytem, z drugiej strony, te ostatnie wobec szczególnych warunków, w jakich przebywać muszą tę trudną i uciążliwą drogę, łatwo zapominają o niedolach społecznych i nie wykazują, doszedłszy do końca swej drogi, tej demokratycznej rycerskości, która stanowi jądro demokratycznego systemu. Nie jest mojem zadaniem tutaj wskazywać środki, któreby temu zaradzić mogły. Podkreślam tylko, że problem jest żywotny i trudny, bo grupa społeczna tak ważna, jak nauczycielstwo szkół średnich, winna raczej wykazywać przewagę elementów wstępujących.

Nauczyciele szkół wyższych stanowią raczej grupę z przeważającą tendencją ku górze społecznej. Drogę nauki obrali z powołania, to znaczy z głębokiego wewnętrznego nakazu, z najistotniejszej potrzeby. Stanowisko społeczne, które mają dzięki swej pracy i swym zasługom, wystarcza im zupełnie, a zresztą przy warsztacie pracy umiłowanej mało dbają o społeczne stanowisko. A jeśli pragną czegoś żywo dla siebie, to nowych zdobyczy badawczych.

Tak jest z uczonymi z powołania, a przynajmniej bywa najczęściej. Powojenne życie szkół wyższych zostało nieco zamącone przez uczonych z przypadku. Wir wojenny oderwał ich od pracy przy biurku urzędnikiem, wyprowadził z gabinetu adwokata czy lekarza i nieusuwalnie osadził na katedrze. Uczni z przypadku *ex post* muszą sobie dorabiać powołanie do nauki, tak jak bogacz, który wczoraj wygrał swą fortunę w ruletkę, dziś musi dorabiać sobie portrety przodków. Lecz przypadek szczęśliwy jest, jak wiadomo, jednocześnie szczęśliwym wyjątkiem. Więc ta grupa małe ma znaczenie społeczne w żywotnej i mocno społecznie sytuowanej grupie nauczycieli szkół wyższych. Bardziej ważne socjalnie jest inne rozróżnienie: profesorów, którzy są tylko badaczami w swych zainteresowaniach, i profesorów dydaktyków. Łowcami elity są tylko ci ostatni, ci, którym leży na sercu obowiązek pedagogiczny, którzy uczyć lubią i umieją. Ci umieją wyszukiwać

elementy najlepsze wśród słuchaczy i dać ostatni bodziec do samodzielnego życia młodzieży. Badacze nie szukają elity: ona musi przyjść do nich sama.

9. **Uczeń, a szkoła.** Miejsce na drabinie hierarchji społecznej może człowiek zmieniać w ciągu całego swego życia. Czasem przez długie lata kumuluje ktoś w ukryciu swe zasługi i siły, aby później odrazu posunąć się wzwyż o wiele stopni. Ktoś inny robi szybko „karjerę życiową”, wcześniej dochodzi do wysokiej godności społecznej i na zdobytym miejscu pozostaje przez całe życie. Ktoś inny jeszcze posuwa się małymi skokami okresowymi przez całe życie. Dzieje się to jednakowo we wszystkich elitach, które rozróżniliśmy na wstępie. Nawet w elicie walorów: talenty dojrzewają w różnym tempie u różnych ludzi, a doskonalenie moralne też jest procesem, który w czasie przebiega rozmaicie.

Lata dzieciństwa i lata młodzieńcze dla tych późniejszych przesunięć mają szczególne znaczenie. Tu bowiem człowiekowi zostaje nadana pewna „prędkość początkowa” ruchu, która wespół z innymi warunkami zaważy na całych losach jednostki. Ta „prędkość początkowa”, w postaci zalet i wad charakteru, zasobu umiejętności i rozpędu życiowego, zdecyduje w znacznej mierze o tem, jaki kierunek przyjmie wypadkowa wszystkich sił, dodatnich i ujemnych, które wyznaczać będą los danego człowieka.

Nadanie tej prędkości początkowej jest właśnie zadaniem szkoły, obok rodziny czy zakładu wychowawczego. Szkoła ma dać wychowankowi wiedzę, to znaczy ten plan orientacyjny rzeczywistości, który będzie mu przewodnikiem w decyzjach życiowych i w działaniu. A jednocześnie ma rozwinąć w nim pewne uczucia i dążenia, tak, iżby jego działalność życiowa zwracała się w tę, a nie w inną stronę. W wykonaniu tych swoich zadań szkoła, jak wogóle wychowanie, ma dwie drogi działania. Może **nauczać** lub **kontrolować**. Te dwie drogi otwierają się przed wychowawcą na wszystkich terenach wychowania: zarówno, gdy chodzi o zaszczepienie wiedzy i umiejętności myślenia, jak gdy chodzi o wyrobienie uczuć i tendencji woli. Chcąc kogoś nauczyć, jak wyglądają różne kraje na ziemi, można mu pokazać wiele dobrych fotografii, przedstawiających te kraje. Lecz można też dać pieniądze na drogę: wówczas obejrzy własnymi oczami owe widoki. Podobnie można opowiadać o pięknych i wzniosłych czynach i tem wzbudzać pewne uczucia i dążenia, lecz można również postawić wychowanka w takiej sytuacji życiowej, aby dane uczucia i dążenia mogły się zjawić w jego duszy spontanicznie, jako własne przejawy życia duchowego wychowanka. Jako akty społeczne te dwa działania mają charakter różny. Pierwszy jest wywoływaniem **naśladownictwa**. Pokazując wzór przebiegu działania, żądamy od wychowanka, aby odtworzył, naśladował ten przebieg. Drugi sposób oddziaływania jest podobny do tego, jakim się posługuje ogrodnik w stosunku do rośliny. Młodemu pędowi nie pokazuje macierzystego krzaka, aby pęd ów mógł

naśladować rozrastanie, lecz prosto podlewa go i wystawia na operację słoneczną, pęd zaś rozrasta się mocą sił w nim ukrytych. Ten sposób działania wychowawczego możemy nazwać przez analogję pielęgnacją. Dziś w pedagogice przeważa pogląd, iż pielęgnacja ma w wychowaniu wyprzeć nieledwie nauczanie. Jest to pogląd szkodliwie jednostronny. Przeczoła bowiem, że „dziedziczenie społeczne” jest czemś więcej, niż przekazywaniem cech niezmiennych, i że dziedzictwo duchowe narasta z pokolenia na pokolenie. Odjąć nauczanie, przekazywanie gotowego dorobku kultury, nagromadzonego przez pokolenia, to znaczy to samo, co pozbawić pokolenie następne całego tego dorobku. A to szkolei znaczyłoby: sprowadzić człowieka do stanu pierwotnego. Szkoły wyższe boleśniej odczuwają te tendencje do wyłącznego stosowania metody pielęgnacji w szkołach średnich.

Scharakteryzowałem pokrótce społeczny charakter tych procesów wychowawczych, których zadaniem jest wywołać spontaniczną reakcję sił wewnętrznych w duszy wychowanka. Każdy proces wychowawczy jest procesem społecznym, to znaczy takim zespołem zdarzeń, który składa się z przebiegów psychicznych i fizycznych w dwóch osobach. Jeśli *A* coś komunikuje osobie *B*, to zachodzi proces społeczny: na ten proces składa się to, że *A* mówi lub pisze pewne zdania, i że *B* te zdania rozumie. Jeden proces składowy odbywa się w duszy i ciele osoby *A*, drugi w ciele i duszy osoby *B*. Podobnie rzecz się ma z procesami wychowawczymi: działaniem wychowawcy jest tylko jednym składowym elementem procesu. Reszta dzieje się w ciele i w duszy wychowanka. Co się tu dzieje i jaki jest wynik końcowy tego procesu, to już zależy tylko od gleby, na jaką pada ziarno wychowania. Lecz tu wyrasta nowe zadanie i nowa czynność wychowawcy: sprawdzić i ocenić wynik końcowy siejby. To jest nowy proces społeczny o niezmiernie doniosłych konsekwencjach społecznych. Sprawdzenie to bowiem będzie miało daleko idące skutki społeczne. W systemie szkolnym ze sprawdzaniem i oceną wiadomości i postępowania ucznia łączy się właśnie ta niezmiernie ważna funkcja społeczna, którą uczyniliśmy przedmiotem niniejszego studjum, a mianowicie selekcja materiału ludzkiego. Formalnie ujawnia się ona w dwóch kierunkach. W ciągu roku szkolnego ocena porównawcza stwarza stopniowanie pomiędzy uczniami. Według ocen można ułożyć listę uczniów od najlepszego do najgorszego. W szkołach rosyjskich przed wojną listy takie wisały na poczesnem miejscu w każdej klasie. Mamy tu do czynienia z typowym i wyraźnym procesem selekcyjonowania elity walorów. A proces ten jest tu tak wyrazisty dlatego, że „opinia społeczna”, która przeprowadza selekcję, ma swój wyraźnie określony organ, nauczyciela, i dość wyraźnie określony przebieg oceny postępów.

Dla zrozumienia selekcyjonującej funkcji szkoły dobrze będzie tu dodać jeszcze słów parę o elicie walorów. Przy bliższem zastano-

wienia powstaje mianowicie zagadnienie, jak określić, kto należy do elity. Wiemy już, że przez elitę walorów rozumieć należy ludzi najlepszych. Lecz czy wchodzi ona, ci najlepsi, do elity dopiero wówczas, gdy walory ich zostaną ocenione i zaaprobowane przez społeczność, czy też należą do elity przez sam fakt, że są najlepsi? W tem pytaniu mieści się rozróżnienie, które socjolog powinien zachować w pamięci. W jego rozważaniach powstaje konieczność skrupulatnego rozróżnienia elity walorów w obiektywnem i subiektywnem znaczeniu tego słowa. Obiektywnie do elity walorów należy ten, kto walory rzeczywiście posiada, choćby nie zostały one dostrzeżone i uznane przez społeczeństwo. Oto powiedzmy, malarz jakiś zamknął cały dorobek pracy w swej pracowni. Nie znajdzie on uznania dla swych walorów, nieznanymi społeczeństwu; niemniej, jeśli historyk sztuki kiedyś odkryje jego odkryje, słusznie będzie o nim twierdził, że należał do elity swej epoki. Podobnie, pozostać mogą w ukryciu czyny najbardziej wartościowe; utoną one nazawsze w zapomnieniu i nigdy nie znajdą aprobaty społecznej. Natomiast subiektywnie, społecznie, należy do elity walorów ten tylko, kto zostanie wyróżniony i uznany przez opinię za najlepszego. Stąd też, jeśli chodzi o elitę walorów w społecznem znaczeniu tego słowa, to zarysowuje się ona, jako grupa w społeczeństwie, niezawsze jednakowo wyraźnie. Jeśli jest w społeczeństwie wydzielony organ, który ocenia walory, potrzebne do tego, aby przynależać do elity, i jeśli organ ten ma jasno sformułowane i łatwo dające się zastosować probierze oceny, wówczas elita wydzieli się wyraźnie. Tak, na przykład, wyraźnie zarysowuje się elita uczonych, jako grupa członków akademji. Gdy natomiast jest organem „opinja publiczna” ściśle nieokreślona, wówczas zasięg tej grupy wybranych nie da się określić dokładnie. Przytem w obu przypadkach zważyć należy pilnie możliwość błędnej oceny walorów danej osobowości. Oceny ludzkie wszak często bywają błędne, albo oparte na uprzedzeniu, lub co gorsze jeszcze, a ważne w rzeczach społecznych, mogą być wygaszane wbrew wewnętrznemu przekonaniu. Może więc jakieś jury uznać, że ktoś należy do elity, a ten ktoś może nie posiadać owych walorów najlepszych. Tylko do elity walorów w znaczeniu obiektywnem ktoś, jeśli należy, należy nieomylnie; skoro jest najlepszy, to należy do najlepszych. Kto za najlepszego został uznany, niekoniecznie musi być najlepszy. Mimo tę możliwość błędu, społeczność zazwyczaj dąży do uwidocznienia i utrwalenia swej oceny, jeśli ją wydaje przez organ specjalny. W życiu szkolnem, instytucja selekcyjną są promocje i patenty. Co rok szkoła wydaje swą ocenę ogólną o tem, czy uczeń godny jest tego, aby w następnym roku uczyć się w klasie wyższej, czy też na wyższym kursie. A gdy uczeń dojdzie do klasy ostatniej, szkoła wydaje mu ocenę ostateczną, która ma świadczyć o tem, że zdobył on pewną określoną sumę walorów umysłowych

i moralnych. Jeśli je zdobył, to oczywiście, je posiada. Patent tedy staje się trwałym świadectwem posiadania pewnych walorów, podobnie jak pieczęć urzędu miar i wag jest świadectwem pewnej objętości naczynia. Uderzające, zdawałoby się, podobieństwo, a w rzeczywistości różnica ogromna. Naczynie, póki się nie rozbije, zmieniać będzie swą objętość w granicach praktycznie nieodróżnialnych. Walory człowieka natomiast, zaznaczone w patencie, łatwo mogą się zmieniać z biegiem czasu. Uczeń, który wzorowo sprawował się w szkole, za lat dziesięć może być człowiekiem wyzutym z wszelkich poczucí moralnych. Chłopiec, który umiał dobrze grekę w szkole, pó pewnym czasie z biedą odczytuje teksty. A jeśli weźmiemy pod uwagę jeszcze i to, że same oceny patentu już w chwili wydawania go mogły być fałszywe, wątpliwość co do społecznej ich wartości staje się bardzo poważna.

A jednak funkcja społeczna patentu jest niesłychanie doniosła. Technika życia społecznego wymaga ujednolajnienia robierzy wartości i wzorów działania. Ta konieczność wynika z samej masowości działania społecznego. Prawdziwa przeciętna jest tu ważniejsza, niż dokładnie wyznaczona miara indywidualnego odchylenia. Przy starannem kalibrowaniu materiału ludzkiego przeciętna ocena jest, bądź co bądź, pewnym wskaźnikiem wartości człowieka, i ułatwia dalszą selekcję na terenie życia praktycznego. Patent stanowi znak, że pewne minimum warunków właściciel jego posiada. Optimum warunków do pełnienia poszczególnych funkcji społecznych i działań technicznych odkryje w człowieku dopiero jego działalność praktyczna. Patent nie jest więc złym wynalazkiem techniki społecznej, o ile go dopełnia czujna kontrola życia praktycznego. Gdyby tej kontroli nie było, gdyby świadectwo na piśmie miało być jedynym, automatycznie działającym tytułem do zajmowania stanowiska i pełnienia funkcji, patent groziłby poważnem niebezpieczeństwem społeczeństwu. Widzimy to niebezpieczeństwo w tych zawodach, które korzystają z przywileju nieusuwalności.

Szkola tedy, ucząc i pielęgnując, podnosi jakoś człowieka z pokolenia na pokolenie. Czyni to niewątpliwie w zakresie wiedzy: każde pokolenie późniejsze wychodzi ze szkoły z większą wiedzą, niż poprzednie. Nie jest to pomnożenie wiedzy zasługą szkoły, lecz przekazanie pomnożonej wiedzy jest jej funkcją. A jeśli ma naprawdę dobrze spełniać swe zadanie, podniesienie charakterów też winno być jej obowiązkiem. Szkoła kształtuje jednocześnie elitę społeczną. Mimo równie życiowej postawy szkoły wobec wszystkich jej wychowanków, mimo, że podawany materiał nauczania jest dla wszystkich ten sam dokładnie, nie wszyscy osiągają równe wyniki. Jedni wyniosą wiedzę i dzielność życiową większą, inni mniejszą. Szkoła sprawiedliwie spełni swój obowiązek względem uczniów, jeśli każdy z nich wyniesie z niej wiedzę i dzielność największą, jaką w danych warunkach mógł wynieść ze względu na swe przyrodzone siły.

Widomym znakiem selekcyjnego działania szkoły jest jej patent. Nie wszyscy uczniowie otrzymają jednakowe oceny na świadectwie, zresztą nie wszyscy wogóle otrzymają świadectwo końcowe. Wychowankowie szkoły wyjdą więc z niejednakowymi warunkami w życie. Patent szkolny wyznacza im niejako miejsce startu w zawodach życiowych. Owo miejsce może być takie samo, jak to, z którego wychodzili ich rodzice, lecz może być również odmienne. Gdy syn małorolnego włościanina kończy szkołę średnią, miejsce jego startu życiowego jest bez porównania korzystniejsze społecznie, niż miejsce, z którego wyruszyli w życie nieumiejący czytać jego rodzice. Gdy syn jakiejś znakomitości w zawodzie wyzwolonym wychodzi w życie tylko z dwiema czy trzema klasami szkoły średniej, jego start życiowy jest znacznie cofnięty w stosunku do jego ojca. Los elity społecznej zależny jest w bardzo wielkiej mierze od procentowego stosunku pomiędzy ilością tych posunięć naprzód i wstecz życiowego startu nowego pokolenia. Gdy przeważają przesunięcia naprzód, jest to znak, że elita się odnawia zdrowymi siłami; gdy przeważają przesunięcia przeciwnie, świadczy to o upadku elity; gdy przesunięć naprzód i wstecz jest bardzo mało, widzimy objaw niebezpiecznej stagnacji społecznej, a jednocześnie wskazówkę, iż ruch odnowy i rozkładu jest sztucznie utrudniony przez siły, które z jednej strony tamują podnoszenie się nowych elementów, a z drugiej zapobiegają naturalnemu obniżaniu się jednostek, należących do elity z urodzenia. Zła, niedemokratyczna, szkoła może być taką siłą szkodliwą, jeśli nieprzyjaźnie przyjmuje w swe mury dzieci, nie należące do elity godności, a dzieci, do niej należące z urodzenia. Ochrania przed degeneracją społeczną, przez pobłażliwość swych wymagań. Takie były szkoły dawnych zaborców. Szkoły dzisiejsze wykazują brak inny, może niemniejszy, niż tamte: obniżyły nadmiernie poziom wymagań, stawianych inteligencji i charakterowi uczniów. Tem podwójnie wpłynęły na ruch elit. Z jednej strony dzieciom mniej zdolnym, a należącym do elity z urodzenia, ułatwiły utrzymanie się na poziomie elity. Syn ziemianina, powiedzmy, który wobec wyraźnej swej indolencji umysłowej powinien zająć miejsce w sferze niższych funkcjonariuszy państwowych lub w średnim stanie rzemieślniczym, lub który przynajmniej winien pozostać „obywatelem z domowym wykształceniem”, dzięki środkom finansowym swych rodziców i pobłażliwości szkoły nie tylko kończy często szkołę średnią, lecz i wyższą przynajmniej zaczyna. Dlatego dziś z nadzwyczajną ostrożnością należy wnioskować o ruchu elity ze statystyki ukończenia szkoły średniej i wyższej. Na pierwszy rzut oka uderza dziś fakt procentowego podwyższenia ilości ludzi „dyplomowanych”. W rzeczywistości jest to złe świadectwo o szkole, nie zaś dobre o dyplomowanych jej wychowankach. Zło jest tem gorsze, że łatwość uzyskania dyplomu sprawia z drugiej strony, iż do elity wznoszą się z warstw niższych elementy, które pod względem jakości uzdolnień i cha-

rakteru nie odpowiadają warunkom, jakim elita czynić zadość powinna.

Te elementy niezmiernie szkodliwie zaważą na życiu społecznym. Ludzie tego typu, choć wyszli z warstw niższych, nie przyniosą do elity ducha demokratycznej rycerskości. Jest to bowiem duch walki o prawa dla słabszych, duch, którym może być ożywiony tylko człowiek silny. Lekarz, czy prawnik, który wyszedł z nizin społecznych i z biedą lub, powiedzmy, drastyczniej, — cudem skończył uniwersytet i wszedł na swą skromną ścieżkę lichej, albo zgola fałszywej porady fachowej dla biednych i malorozumiejących klientów, nie będzie pionierem społecznym, człowiekiem odważnie przeciwstawiającym się otoczeniu. Jak słaby pnać, przywrze do mocniejszych elementów elity. Oczywiście, nie do tych elementów, które w elicie godności reprezentują elitę walorów: lichy lekarz nie będzie szukał przyjaźni i oparcia społecznego i towarzyskiego w najdzielniejszym koledze swego zawodu. Ludzie, którzy tę samą główną funkcję życiową wykonywują z bardzo różnym jakościowym wynikiem, rzadko chybą bywają przyjaciółmi. Siły odpychania będą tu miały przewagę nad siłami przyciągania społecznego. Dobry lekarz z wysoka będzie patrzył na błędne praktyki lecznicze złego lekarza; zły lekarz będzie pełen zawiści w stosunku do dobrego i wziętego kolegi. Tedy nasz lichy lekarz szukać będzie oparcia o inne elementy elity: przyjaciół znajdzie w ludziach, posiadających majątek, lub piastujących wysokie funkcje dygnitarzy prowincjonalnych, a przede wszystkim stanie się zadowolonym gościem plebanji. Niedawny i bliski związek z nizinami społecznymi nie pozostawi w jego duszy poczucia, iż obowiązkiem jego jest walczyć o prawa dla tych nizin. Droga do „szczytów“ skromnej zresztą kariery zmęczyła go tak bardzo, iż wyzbył się w niej wielu poczuć i wspomnień. Dobrze jeszcze, jeśli to typ raczej małoaktywny życiowo i potulny: bez rozgłosu będzie trui chorych lub przegrywał (jeśli to adwokat) sprawy. Lecz jeśli poza nieudolnością fachową będzie człowiekiem obrotnym, łatwo staje się społecznie niebezpieczny. Staranne wychowanie domowe nie umocniło jego zasad moralnych, to też jego etyka społeczna będzie niezmiernie elastyczna. Dziś, w okresie parlamentaryzmu, łatwo stanie się, na przykład, usłużnym dla możnych politykiem partyjnym, posłem znanego demagogicznego sprzysiężenia raczej, niż stronnictwa.

Człowiek, który dzięki niezasłużonemu dyplomowi wszedł do elity z nizin społecznych, jest społecznie bez porównania bardziej szkodliwy, niż ten, kto dzięki niezasłużonemu dyplomowi w elicie pozostał. Z nizin człowiek wznosi się ku górze samotnie „wychodzi ze swej sfery“ a więzami osobistymi nie odrzuca łączy się ze sferą, do której wchodzi. I zadzierzgnięcie tych węzłów jest tem trudniejsze, im mniejszy tytuł osobisty danego człowieka do podniesienia się społecznego. Niezasłużenie dyplomowany tedy łatwo może się znaleźć w pust-

ce społecznej pomiędzy sferą, z której wyszedł, a sferą, w którą winienby wejść, sądząc formalnie z dyplomu. Dla społeczeństwa zaś niebezpieczne są, naogół biorąc, elementy, zawieszone w pustce społecznej, więzy społeczne bowiem są jednocześnie więzami moralnymi. Inaczej z tym, kto dzięki dyplomowi od zasłużonego przesunięcia nadół się uchronił. Ten przez to pozostał w sferze społecznej, do której należał przez urodzenie i związki towarzyskie, pozostał więc w grupie, której poziom moralny jest dlań raczej zbyt wysoki, niż zbyt niski. Więc społeczna będzie tu podtrzymywała go raczej i będzie powstrzymywała go od czynów szkodliwych dla społeczności.

10. **Obcowanie z kolegami.** Osobowość ucznia urabia się w szkole nie tylko pod wpływem nauczyciela, lecz i kolegów. Ten wpływ ostatni jest może nawet ważniejszy. Dziecko bowiem (czy młodzieniec) jest naogół bardziej wrażliwe na to, jak zachowuje się jego rówieśnik, niż na to, co idzie z góry, od osób znacznie od niego oddalonych wiekiem. To, co myśli, czuje i czyni rówieśnik; bliższe jest dziecku i bardziej dla niego zrozumiałe; żywszy znajduje oddźwięk w jego uczuciach i dążeniach i żywszą wywołuje ocenę, przez co kolega dla kolegi łatwo staje się wzorem. Ten wpływ kolegów gra rolę poważną w kształtowaniu się elity: decyduje mianowicie w pewnej mierze o tem, w jakim stopniu i z jaką szybkością jedne elementy wznoszą się ku górze, a inne opadają.

Aby sobie tę rolę dokładnie uprzytomnić i ze stwierdzeń wysnuć wnioski praktyczne, trzeba zdobyć się na realizm w widzeniu tego, co jest, choćby to nam było nieprzyjemne uczuciowo. Nie entuzjazmuje się tym faktem, że w grupach ludzkich istnieją elity. Wolałbym stokroć, by ludzie wszyscy byli obdzieleni równo rozumem, subtelnością uczuć, pięknem cielesnem. W tym kierunku idą moje myśli o tem, jak należy reformować i ustroj społeczny, i metody wychowawcze. Muszę jednak zaczynać od stwierdzenia niebojaźliwego faktów.

Pierwszym faktem, który trzeba wziąć za podstawę, jest to, że, mimo daleko już posuniętej demokratyzacji społeczeństw współczesnych, proces zrównania społecznego, gospodarczego i towarzyskiego ludzi w naszym, polskim, społeczeństwie dopiero się rozpoczął. Niema już wprawdzie, i na szczęście, dawnego rozdziału stanowego, opartego na różnicy praw, ale zróżnicowanie warstw o różnym poziomie kultury istnieje nadal. I socjologia życia szkolnego musi fakt ten brać w rachubę w swoich badaniach. Nie są to warstwy oddzielone wyraźnymi granicami, a nawet przejściami są czasem niedostrzegalne. Niemniej, łatwo odkryć te różnice szczególnie na terenie życia towarzyskiego, w które człowiek wchodzi zawsze nie jakąś jedną stroną swej postawy i swego działania, lecz całą swą osobowością. Obserwacja życia towarzyskiego uczniów ujawnia to zróżnicowanie.

W samej szkole, na lekcjach i w zajęciach zbiorowych, nie występuje ten przedział społeczny. Cała klasa bierze udział w rozwiązywaniu zadania, cała klasa bawi się w grę ruchową. Tu z konieczności dziecko warstw wyższych spotyka się na równej stopie z dzieckiem warstwy niższej i, ewentualnie, poraz pierwszy w życiu uczy się korygować i łagodzić wygórowane mniemanie o swoim wywyższeniu społecznym. To jest niewątpliwie faktem dodatnim z punktu widzenia postulatów demokratyzacji. Ale nie należy go przeceniać, zrównanie bowiem we wspólnej pracy i zabawie szkolnej nie sięga do głębi osobowości.

Zbliżenie, które tu powstaje, jest solidarnością, zacieśnioną wyraźnie do ograniczonego zadania. Dzieci zbliżają się tu nie jako jednostki różnej kondycji, lecz jako uczniowie jednej szkoły, jako współpracownicy w jednym, ograniczonym zadaniu. Nie znaczy to bynajmniej, że solidarność ta przerzuci się na inne dziedziny życia i że nic łączności obejmie całe osobowości. Rzecz się tu ma podobnie, jak z urzędnikami jednej rangi, a niejednakowej kondycji społecznej. Solidarność koleżeńska w biurze nie przenosi się na teren życia domowego. A przecież praca zawodowa sięga w życie dorosłego człowieka znacznie głębiej, niż szkoła w życie dziecka lub młodzieńca. Dziecko nieczmiernie mocnymi więzami obejmuje przede wszystkim rodzina, ona bowiem stwarza mu całokształt warunków życia, nawet jeszcze dziś, w czasach, gdy tak wiele mówi się o rozpadzie tej instytucji.

Bardziej, niż zajęcia szkolne, zbliża uczniów udział wspólny w różnorodnych organizacjach uczniowskich. Życie harcerzy we wspólnych namiotach, praca w kółku literackim czy w imprezach filantropijnych, oparta na wolnej decyzji własnej, wciąga już osobowość ucznia i ukazuje ją tem samem jego kolegom. Lecz i tu nawet angażuje się osobowość tylko częściowo, a współzycie koleżeńskie może się nie przenosić na teren domowy, to znaczy, nie stawać się współzyciem towarzyskiem, w którym dopiero dokonuje się czy znajduje wyraz zrównanie społeczne. Łatwo, na przykład, wskazać przypadki, gdzie harcerze jednego zespołu nie znają życia domowego swych towarzyszy.

Naogół, życie towarzyskie pomiędzy uczniami nie przekracza granic, niezbyt stanowczo zarysowanych zresztą, uwarstwienia społecznego. Dzieci z tak zwanych warstw niższych nie znajdują łatwego towarzyskiego dostępu do domu swoich kolegów z warstw wyższych. Ma to, ze stanowiska demokracji, pewne, złe strony, lecz ma i dobre. Zapewne, nie staje się przez to zamknięcie domów wyżej stojący kulturalnie praktyczną szkołą dobrego obyczaju towarzyskiego dla dzieci z warstwy niższej, a właśnie te walory, ścierające z człowieka piętno nierówności, mogłoby im dać obcowanie z kolegami wyższej sytuacji na terenie ich domu. To, czego dla różnych powodów nie może im dać rodzina własna, mogłaby im przy zbliżeniu dać rodzina ich lepiej wyposażonych kolegów. Dałoby im to znaczną korzyść, jeśli chodzi o start życiowy.

Ale zło, które powstaje z towarzyskiego asymilowania dzieci niższej kondycji przez dom kondycji wyższej, jest dla demokracji znacznie większe, niż owa strata pewnych ułatwień początkowych. Dla tego, aby ustroj prawdziwie demokratyczny mógł rozwijać się i krzepnąć, trzeba koniecznie, by nowe, wznoszące się od nizin, elementy społeczne nie zapomniały swego pochodzenia i swego wobec warstwy, z której wyszły, obowiązku, czy nawet wręcz posłannictwa. Jest to konieczność dziejowa, że stare warstwy elity godności, choćby same wyloniły się kiedyś z nizin społecznych, zapominają o interesach warstw niższych i tracą ducha demokratycznego. Aby więc ustroj nie tylko pozostawał demokratyczny, lecz by się umacniał, na to trzeba, iżby nowe elementy elity przynosiły ze sobą żywe, a nawet boje w poczucie demokratyczne. Zupełna jednolitość elity nie jest cechą demokratycznego ustroju. Przeciwnie, gdzie ma być on na długą metę żywotny, tam w łonie elity stale tlić się musi walka pomiędzy nowymi, a starymi jej elementami. Gdy walki tej niema, znika elita demokratyczna, a jej miejsce zajmuje kasta, pepinierja marazmu politycznego.

Dlatego też nie należy dążyć do tego, by stare elementy elity wchłaniały towarzysko nowe elementy. Życie towarzyskie jest letnią wodą, która zmywa z ludzi ślady walki. Paraliżuje ono ducha walki i osłabia napięcie społeczne. To też w interesie demokracji leży, aby młodzież różnych warstw pracowała razem w szkołach, w instytucjach naukowych czy społecznych, aby podejmowała łączne akcje społeczne, polityczne. Nie leży natomiast, aby przedstawiciele nowej elity wypróbowywali swoje lakierki na starych parkietach. Tu bowiem w ich duszy może łatwo powstać ów serwilizm, który wielce szkodzi sprawie demokracji, a sam przez się budzić musi odrazę. Niechaj więc raczej młodzież różnych kondycyj pracuje razem dla wspólnego dobra społecznego, lecz niechaj się bawi i żyje z równymi. Jeśli bowiem bawi się razem i bogaty, i biedny, łatwo się zdarza, że biedny zaczyna się bawić za pieniądze bogatego. I równość w zabawie staje się niebezpieczeństwem dla równości ludzkiego dostojństwa.

11. Kilka wniosków. Istotnym, nieodzownym, warunkiem demokracji jest to, iżby nowe elementy elity miały żywe poczucie swego związku z nizinami społecznymi i mocną tendencję do pracy nad ich wyzwoleniem społecznym. Ustroj szkolny więc winien być taki, by nowe elementy nie rozplywały się bez śladu w warstwie uprzywilejowanej i nie przejmowały od niej społecznego snobizmu. Szkoła tedy winna podnosić kulturalnie swych wychowanków, a jednocześnie nie odrywać ich od rodzinnego podłoża. Przedewszystkiem zaś winna wyrabiać wysokie poczucie godności własnej i dawać zrozumienie tego prostego faktu, że zapomnienie o doli tych, z pośród których się wyrosło i wyszło, jest postacią dezerecji, która zawsze jest rzeczą haniebną.

Szkoła, zarówno początkowa, jak średnia, nie powinna kłaść pe-

dątecznego nacisku na to, by w murach jednego gmachu dokonywało się gruntowne przemieszanie warstw. Trzeba tu pamiętać, że psychologja życia szkolnego jest psychologją masy, a od masy nie trzeba oczekiwać ruchów wzwyż na skali wartości ludzkich. W masie szkolnej przymusowe zetknięcie elementów, nazbyt odległych co do sytuacji społecznej, może mieć skutki ujemne dla obu biegunów kontrastu. Dzieci „wyższego stanu” nauczą się przez naśladownictwo tego, przed czem ich chroni wszelkim możliwym wysiłkiem domowa staranność. Przez porównanie z gorzej przygotowanymi umysłowo dziećmi, nizin społecznych nabiorą łatwo nadmiernie dobrego mniemania o sobie, a nawet może wręcz zacząć już u początku szkoły uważać za słuszny przedział społeczny. Można niewątpliwie sprawić, iżby widok źle, czy zgoła uprzednie, ubranego i źle umytego dziecka wywoływał w dzieciach uprzywilejowanych silne uczucie niesprawiedliwości przypadku i dążenie buntownicze do zmiany. Ale na to trzeba takiego nakładu pracy ze strony szkoły, tak umiejętnego i stałego kierownictwa duchowego, że rzecz w dzisiejszych warunkach przeciążenia nauczyciela wydaje się nierealna. Tembardziej, że dla umocnienia podstawy tak rycerskiej i humanitarnej trezaby było aktywnej współpracy rodzicielskiego domu.

Dzieci kondycji niższej również wiele mogą stracić na przymusowym obcowaniu z znacznie więcej od nich obdarzonymi od losu. Łatwo zaznać mogą gorzkości poniżenia, które może być dla nich źródłem poważnego urazu psychicznego i może, w dalszej konsekwencji, odebrać im tę śmiałość i przedsiębiorczość działania, jaka jest niezbędna dla wznoszenia się na drabinie społecznej.

To, co powiedziałem, może się wydać niejednemu herezją: niemniej praktyka życiowa sama przez się zapobiega łączenie w szkole przeciwieństw nadmiernych. Drogie szkoły prywatne gromadzą dzieci klas szczególnie uprzywilejowanych. Tanie szkoły państwowe dają pierwszeństwo głodującej klasie urzędniczej. Szkoły prowincjonalne przygarniają młodzież wiejską i miejską biedotą. I nie należy przemocą odmieniać tego, póki nie nastąpią inne, ważniejsze, zmiany w ustroju społecznym, bo to, samo przez się, nie jest niebezpieczeństwem dla demokracji.

Prawdziwą szkołą i realnem niebezpieczeństwem jest to, że te różne rodzaje szkół nie stoją na jednakowym poziomie nauczania. Największego i najbardziej umiejętnego wysiłku wymagają te szkoły, w których materiał wychowawczy jest najbardziej surowy, tam bowiem zadanie bywa najtrudniejsze. Tymczasem w szkołach prowincjonalnych, w małych miasteczkach, i na wsiach odludnych, gdzie właśnie zaczyna się start młodzieży z ludu, nauczyciel przeciążony jest pracą i podobać nie może zadaniom. Szczególną opieką zwłaszcza należałoby otoczyć gimnazja prowincjonalne, w których zdobywają wykształcenie te nowe elementy elity, które potrafią się wydobyć z niezmiernie trudnych warunków swego stanu. Wbrew powszechnemu u nas dążeniu ku stolicy, należy zatrzymać

wysokowartościowe siły nauczycielskie na prowincji, związać je z prowincją dobrem uposażeniem, stworzyć warunki życia kulturalnego, by w nich zgasić tęsknotę do dużego miasta.

Ale najlepsza nawet szkoła powszechna i średnia, dostępna teoretycznie dla wszystkich, nie zapewnia demokratyzacji nauczania. Przy obecnym ukształtowaniu stosunków gospodarczych możliwość prawna nie jest jeszcze bynajmniej możliwością rzeczywistą. Młodzieży zdolnej z ludu należy dać pomoc finansową, jako stypendjum lub jako miejsce w zakładzie wychowawczym. Bez bezpłatnego, czy też bardzo taniego, a dobrze postawionego zakładu wychowawczego, któryby wobec najzdolniejszych dzieci z ludu spełniał starannie funkcje wychowawcze, nie masz naprawdę demokratycznego usroju szkolnictwa. Dopiero taki zakład może dać to, że nowe elementy elity staną na poziomie kulturalnym, równym poziomowi starej elity, a jednocześnie zachowają kontakt ze sferą, z której wyszły, i ową rycerską gotowość walki o prawa słabszych, która jest rdzeniem postawy demokratycznej.

Taki zakład przeznaczony być winien przede wszystkim dla młodzieży ze szkół średnich, choć przy dostatecznych środkach winienby dawać miejsce również uczniom wyższych klas szkoły powszechnej, by w okresie największej wrażliwości charakteru młodzież pozostawała pod pieczą świadomego celów wychowawcy. Tylko taki zakład dać może dzieciom ludu sposobność do wznieśnięcia się w jednym pokoleniu z nizin do najwyższych warstw elity, bez nadmiernego trudu i szarpiących nerwy doświadczeń.

Szkoła winna wziąć na siebie zadanie selekcji materiału wychowawczego dla zakładów wychowawczych. Już po trzech latach nauczania elementarnego można po raz pierwszy postawić pytanie, kto winien iść do szkoły zawodowej elementarnej, kto w szkole powszechnej ogólnej nadal się uczyć może i kto musi uczyć się dalej ze względu na możliwości, jakie zapowiada. Tych ostatnich będzie niewiele, bo wybór winien opierać się nie tylko na danych co do uzdolnień intelektualnych, lecz i co do wartości charakteru. Ten, kto otrzyma orzeczenie: „uczyć się musi“, otrzymuje miejsce w zakładzie wychowawczym. Zakład taki przeznaczony jest wyłącznie dla dzieci niezamożnych, przede wszystkim dla dzieci z ludu, by w obcowaniu koleżeńskim uczniów nie wyrabiał się niepotrzebnie snobizm społeczny, chęć naśladowania zewnętrznych akcesjorów kultury. Wybrane dzieci rodzin, zbiedniałych w kataklizmach społecznych czasu wojny i po wojnie, spośród których wiele jest materiału na rycerskich przywódców demokracji, winny się wychowywać raczej oddzielnie, albo nawet, gdy warunki wychowawcze w domu są dostatecznie pomyślne, otrzymywać jedynie wystarczające zasiłki.

Niezmiernie ważnym warunkiem wychowania nowej elity jest to, by zachowała stały kontakt ze swoim domem rodzinnym. Wakacje, spędzone w domu, wśród ludzi bliskich, którzy muszą ciężko wal-

czyć z losem, przypominać będą młodym wybrańcom ich zadania i obowiązki społeczne i podtrzymywać będą żywy oddźwięk ich serca na wszelką niedolę. Tu kontakt z domem jest istotnym, nieodzownym, warunkiem, by nowa elita wyszła z pod pielęgnacji zakładu z silną potrzebą ekspansji i aktywności demokratycznej. Jest to jednocześnie środek przeciw wszelkim obmierzłościom parwenjuszostwa.

W nowej elicie stworzyć też trzeba i pielęgnować ducha ascezy. Być rycerskim, to znaczy, więcej dawać z siebie, niż brać dla siebie; to znaczy więc: rezygnować dla dobra innych. Bez ascezy niema elity rycerskiej, niema demokracji; jest co najwyżej mafia demagogów, żerujących na pozorach demokracji. Asceza, o której mówię, nie ma być potępieniem doczesnych dóbr tego świata. Taka fałszywa ocena rzeczy ułatwia niewątpliwie rezygnację, lecz stwarza podłoże do niebezpiecznych zakłamań. Wyrzekać się trzeba nie tego, co bezwartościowe, lecz właśnie tego, co upragnione i cenne. I czynić to należy nie dla samego kunsztu wyrzekania się, lecz dlatego, by mogli być w sprawiedliwej mierze obdzieleni inni ludzie.

12. Posłowie. Rozprawka obecna powstała przed laty siedmiu jako referat na zjazd Związku Nauczycieli Szkół Powszechnych w Warszawie. Nie było jej celem wyczerpujące rozwinięcie problematu, naukowe potraktowanie sprawy. Chodziło o podkreślenie tego, co w rozumieniu mojem było najważniejsze dla celów praktycznych. Najważniejszą sprawą, jaką widziałem wówczas, myśląc o powstawaniu nowej elity, było zagadnienie, jak zachować dla demokracji i w bezinteresownej dla niej służbie tych wszystkich, którzy się wznoszą z nizin społecznych na wyżyny społecznego przywileju. Nie jest to rzecz łatwa bynajmniej. Lud jest drzewem, rosnącym blisko granicznego muru; i fatalnem jego przeznaczeniem jest to, że wiele najpiękniejszych i najtroskliwiej wyhodowanych owoców spada na cudzy teren. Nim dziecko z ludu przejdzie wszystkie sита selekcji społecznej, traci łączność z glebą, która je wydała. Wychowanie winno przeciwdziałać tej fatalności; i właśnie sposoby tego przeciwdziałania zajmowały głównie moją uwagę, gdy pisałem tę pracę o społecznej funkcji szkoły.

Po latach siedmiu trudno zdecydować się na ogłoszenie rękopisu, który w oczach autora nietylko żółknie, lecz i starzeje się. Należałoby właściwie zacząć pisać na nowo. Choć bowiem w sprawie najważniejszej nie zmienił się mój pogląd, dziś napisałbym na ten sam temat inaczej. Ale skrupowany terminem, w którym należało po latach przygotować rzecz do druku, nie mogłem podjąć daleko idących przeróbek. Oddaję więc w ręce czytelnika rzecz, w mojem poczuciu bardzo niedoskonałą. Odważam się na to jedynie dlatego, że poruszony jest w niej temat, który mi się widzi po wsze czasy aktualny dla demokracji, a którego nie mam zamiaru podejmować znowu obecnie. Uzupełnienie rozważań, podanych tutaj, znajdzie czytelnik w mojej pracy „Elita i Demokracja”, drukowanej w Przeglądzie Współczesnym za rok 1928.

Prof. D-r Czesław Znamierowski.

Między rozwojem mowy i myślenia u dziecka, a rozwojem jego zasobu słownikowego w poszczególnych okresach życia oraz między praktyką szkolną zachodzi ścisła korelacja. Każdy bowiem świadomy, czy podświadomy wysiłek poznawczy dziecka daje w wyniku rozszerzenie zasobu jego pojęć, uczuć i umiejętności, wyrażanych zasadniczo słowem. Wzbogacanie zaś zasobu słownikowego dziecka w szkole, to wzbogacanie i rozwijanie jego duszy, wyrażanie w nim zdolności do umiejętnego wypowiadania się i korzystania z dorobku kulturalnego ludzkości. Nie wdając się w szczegółową analizę stosunku słów do pojęć, chcę tylko ogólnie zaznaczyć, że trwająca nieustannie rozbudowa zasobu słownikowego dominująco wpływa na ogólny stan inteligencji danego osobnika, tworząc z nią wprost nierozzerwalną całość. Stąd ważność rozwoju zakresu słownictwa ojczystego dla zrozumienia kultury społeczeństwa, w którym się żyje (co z wielkim naciskiem podkreśla projekt nowego programu języka polskiego), i języków obcych (to ostatnie w celu umożliwienia danemu społeczeństwu uczestnictwa w rozwoju kultury całego świata).

W praktyce szkolnej zasób pojęć i związany z tem zasób słów, rozumianych przez uczniów, to podstawa do ich klasyfikacji przy promocjach, czy też w innych przypadkach koniecznej selekcji, inaczej mówiąc, znajomość zasobu słownikowego wychowanków ma nie tylko teoretyczne znaczenie.

Szczególniej ważkiem staje się to zagadnienie w związku z rozpoczynaniem pracy w I klasie szkoły powszechnej. Jakże wyrazi i pojęcia znane są normalnym dzieciom tego okresu życia?

Odpowiedź na powyższe pytanie w stosunku do polskich dzieci odpowiednich środowisk, czyż nie wywarłaby dodatniego wpływu na dobór czytanek, obrazków, pogadanek i ustosunkowania się wogóle nauczyciela do uczniów?

Dotychczasowa praktyka dała nam wiele dowodów na ujemne skutki niewłaściwego potraktowania nauki języka ojczystego w klasie I-ej.

Twórcą pomysłu obliczenia słownictwa jest znany pedagog amerykański — T e r m a n. Wyszedł on z następującego założenia: podstawą badań słownictwa musi być słownik języka ojczystego, według którego eksperymentator wypytuje badanego o znajomość zawartych w nim słów. Aby jednak nie pytać o tysiące słów, wybiera z każdej strony słownika np. wyraz pierwszy, lub drugi i w ten sposób tworzy „listę” wyrazów, zastępującą cały słownik. Jaki procent słów zna dziecko z tej listy, taki procent zna ono z całego słownika — twierdzi T e r m a n. Prosta i niezmierzająca na zasadzie. Zaznaczyć jednakże wypada, że T e r m a n o w i cho-

dziło głównie o włączenie tak zbadanego słowniczka w ramy metryczne skali inteligencji. Przeprowadziwszy pięć takich list z kilkudziesięcioma osobnikami wykazał T e r m a n, że różnice wyników z poszczególnych list u tych samych osobników są niewielkie, czyli, że wielość takich list niezbyt poważnie wpływa na dokładność wyników.

Jednakże, zdaniem D-r a R o m a h n a, (z którego pracy ogłoszonej w „Muzeum” — Rocznik XLVI, zeszyt 1, r. 1931 — „Badania nad słowniczkiem Termiana” korzystałem przy przeprowadzaniu na jego polecenie eksperymentu), należy opracować, przy badaniu słownictwa, jak największą ilość list, z małą ilością uczniów. Różnica zdań wyraźna. Trzeba przytem zaznaczyć, że D-r R o m a h n opiera swe zdanie na bogatych doświadczeniach z uczniami polskimi.

Badałem „Słownikiem Ilustrowanym Języka Polskiego” M. A r c t a, wyd. trzecie z r. 1929. przyjmując za jednostkę każdy odstęp z tłustym nagłówkiem, choćby w odstępie było więcej wyrazów o tłustym druku. W wypadku jednakże, gdy jeden z tych wyrazów wracał jako samoistny tytuł innego odstępu, (choćby tylko z objaśnieniem „p”), brałem dany odstęp za dwie jednostki.

Przy takiej metodzie obliczeń D-r R o m a h n uzyskał z całego słownika okragło 72.000 wyrazów, mimo, że Wydawnictwo podało mu liczbę 75.000. Różnica ta, wynosząca 3.000 wyrazów, polega tylko na odmienniej zasadzie obliczania. Przed rozpoczęciem badań przejrzałem więc słownik, celem oznaczenia odstępu trudnych do zakwalifikowania jako pojedyncze, lub podwójne, aby w trakcie badań uniknąć niepewności. „Słownik” M. A r c t a mimo, że jest do takich badań najodpowiedniejszym ze słowników polskich i zawiera bardzo dużo wyrażen z mowy potocznej, nie uwzględnia jednakże wszystkich słów, któremi się dzieci, czy młodzież i dorośli posługują. Nie obejmuje on wielkiej ilości wyrażen gwarowych, lokalnych nazw różnych przedmiotów, czynności, osób, nazw geograficznych, historycznych, przyrodniczych, nowych terminów technicznych i t. p., które wskutek tego nie mogły być objęte badaniami i poważnie zmniejszają wynik liczbowy. Celem uzyskania prawdziwego obrazu — rzeczywistego stanu słownictwa u mých badanych, musiałbym wyniki odpowiednio ku górze zaokrąglić lub powiększyć, czego jednakże nie czynię, podając tylko cyfry wynikłe z badań. Wyniki te odnoszą się więc jedynie do słów objętych słownikiem, a nie do całokształtu słów znanych i rozumianych przez badanego.

„Najistotniejszą trudnością, przez C l a p a r é d e'a nie poruszoną, a przez T e r m a n a też tylko dotkniętą, jest zdefiniowanie, co to znaczy rozumieć?”¹⁾). Jasną jest rzeczą, że ilość słów używanych

¹⁾ D-r R o m a h n — „Bad. nad słowniczkiem T e r m a n a” „Muzeum” r. 1931, zeszyt 1, str. 25 d.

przez dziecko w mowie domowej, czy szkolnej (na wsi dziecko inaczej mówi w domu, a inaczej w szkole) jest o wiele mniejsza od wszystkich wyrazów, które dziecko zna i rozumie. Wyrazy, które po zbadaniu ich dzieciom sprawiają na nich wrażenie swojskości, na które odpowiadają natychmiast i z uśmiechem, to wyrazy znane z brzmienia i znaczenia. Wiele jest jednakże wyrazów, których dzieci nie używają, i te nie robią na nich wrażenia swojskości, a mimo to potrafią je wytłumaczyć. Są to wyrazy tylko zrozumiane. Najtrudniej jest właśnie określić, czy dziecko dany wyraz dobrze, czy źle rozumie. Zdarzają się tu bardzo często momenty wątpliwe. Punkt ten, to najsłabsza strona takich badań, zwłaszcza, gdy przeprowadza je większa ilość osób. Amplituda w dowolności oceny odpowiedzi dziecka przez badającego jest wielka, co przy częstości takich wypadków, może spowodować poważne odchylenie w dół, lub w górę od stanu faktycznego. Przy ewentualnych badaniach masowych konieczne są więc szczegółowe, ściśle stosowane instrukcje.

Drugą trudność w tych badaniach, stanowiła sprawa wyrazów wieloznacznych, które się dość często w poszczególnych listach pojawiały. Postępowałem z nimi w ten sposób, że gdy dziecko przy wyrazie wieloznacznym wymieniało tylko jedno jego znaczenie, uważałem odpowiedź za jedną jednostkę, gdy dwa — za dwie i t. d. W wypadkach odpowiedzi połowicznej z mniejszym, lub większym zbliżeniem do odpowiedzi dobrej, korzystając z doświadczenia D-r'a R o m a h n'a, nie wartościowałem jej ułamkiem, lecz stosując „cesarskie cięcie”, zaliczałem w myśl własnego przekonania do wyrazów zrozumianych, źle rozumianych, lub nieznanych. (Przy masowych badaniach musiałyby być ściśle kryteria takich „cięć cesarskich”, gdyż w przeciwnym wypadku dowolność doprowadziłaby do niemożności porównywania wyników).

W badaniach swych notowałem więc w poszczególnych rubrykach wyrazy znane, tylko zrozumiane i źle zrozumiane. Łączyłem pierwsze i drugie w jedną grupę wyrazów rozumianych, i z niej w myśl zasady T e r m a n a obliczałem zaśób słowniczka badanego.

Celem moich badań było wykazanie, ile słów w poszczególnych okresach życia zna dziecko, żyjące w zapadłym miasteczku wielkopolskim, pochodzące głównie z biednej sfery rzemieślniczej, robotniczej, czy włościańskiej i uczęszczające do niżej zorganizowanej (5 kl.) szkoły powszechnej. Poza tem, aby mieć materiał porównawczy, przeprowadziłem na tych samych zasadach badanie kilku uczniów z tutejszej szkoły zawodowej dokształcającej oraz miejscowego przedszkola. Ponieważ trudnoby było z pośród kilkudziesięciu dzieci każdego rocznika wybrać średnio zdolne, jako najbardziej odpowiednie dla wykazania przeciętnego poziomu, postanowiłem, polegając na ocenie kolegów-gospodarzy klas, w których osobiście nie byłem zatrudniony, wybrać dwoje dzieci, wybierających się w pracy szkolnej i dwoje stojących niżej poziomu

średniego, naturalnie normalnych, w tem zawsze dwie dziewczynki i dwóch chłopców. W takim zespole zbadałem najstarszy rocznik miejscowego przedszkola (4 dz.), I, II, III, V, VI i VII klasy szkoły powszechnej (24 dz.) i 4 uczniów ze szkoły zawodowo-doksztalcającej.

Wszystkie badania i obliczenia prowadziłem osobiście, starając się ani na krok nie odstępować od przyjętej zasady. Jedynie w kilku listach, przy końcu roku szkolnego, pracując przy odpytywaniu uczniów, pomocną mi była koleżanka T. P l u c i ń s k a. Ze względu na brak wolnego czasu podczas pełnienia normalnej pracy w szkole, uczniów szkół powszechnych, szczególnie zamiejscowych, badałem w czasie przedlekcyjnym, lub w czasie wolnym od zajęć szkolnych, zważając, aby nie były przemęczone.

Bardzo skrupulatnie opracowałem klasę I. Dużą trudność sprawiało dobranie badanych danego rocznika pod względem jednolitości wieku, z uwzględnieniem postępów w nauce. Początkowo, chciałem dobrać je ściśle według wieku w myśl założeń M. G r z y w a k - K a c z y ń s k i e j¹⁾, ale w końcu, ze względu na trudności, wziąłem tylko ukończony rok życia za podstawę określenia wymaganego wieku uczniów. Uczniowie, urodzeni w tym samym roku i w zbliżonych miesiącach, należeli do jednego badanego rocznika. W badaniach stosowałem trzy odmiany termanowskiej zasady.

1. S p o s ó b l i s t: Brałem jeden dowolny wyraz z każdej 20-tej strony słownika, a ponieważ słownik miał 1200 str. — więc listy 60-cio wyrazowe.

2. S p o s ó b s z p a ł t: I tu była brana pod uwagę każda 20-ta strona, ale odpytywałem z niej całą (jedną z trzech) szpałtę. Stronica przeciętnie zawiera 60 wyrazów, więc szpałta 20 wyrazów. Czyli jedno badanie szpałtami — 1200 wyrazów = 20 listom.

3. P r z e k r ó j: Odpytywałem po 1 wyrazie z każdej drugiej strony, co w sumie daje 600 wyrazów = 10 listom pojedyńczym. Tak w sposobie szpałt, jak przekrojów wynik obliczałem procentowo, sprowadzając go do jednej listy. Np. uczennica Euf. K. z VII oddz. w przekroju znała i rozumiała 444 wyrazy: przekrój = 10 listom = 600 słowom; na 600 zna 444 — co stanowi 74 proc., a z założenia wynika, że taki procent zna ona i z całego słownika, czyli, że zna 55.280 słów.

Celem przygotowania młodzieży do właściwych badań, przeprowadziłem z uczniami szkoły zawodowej doksztalcającej i z niektórymi uczniami szk. powsz. badania próbne, ze słownikiem M. Acta i z polsko-niemieckim Łukaszewskiego i Mosbacha, który przypadkowo miałem pod ręką. Jednakże ze względu na brak czasu, wyników tych próbnych badań nie obliczyłem i dlatego ich

¹⁾ M. G r z y w a k - K a c z y ń s k a: „Próby zastosowania testów do badania i organizowania pracy szkolnej” — str. 68.

nie podaje. W praktyce, przebieg badania przedstawiał się u mnie następująco: przepytanie listy — 60 wyrazów u jednego osobnika i wyliczenie w procentach ilości słów znanych, następnie podobnie postępowałem i ze szpaltami 1200 słów i z procentem znanych; ze sprowadzeniem do jednej listy, a wreszcie z przekrojem — 600 słów. Razem każdy badany miał zadanych 1860 słów — pytań, w różnym, a stałym układzie, obejmującym cały słownik. Przeciętna z uzyskanych poszczególnie wyników stanowi ilość słów znanych przez danego osobnika. Ponieważ z każdego rocznika brałem 4 osobników, o czym wyżej, więc przeciętna z tych czterech wyników indywidualnych, wykazuje mi ostatecznie przeciętną znanych słów przez dzieci danego okresu życia. Coprawda jest to wynik ryczałtowy, ale przy takim różniczkowaniu, jest zapewne bliski rzeczywistości.

Tabela załączona poniżej najlepiej wyjaśni wyniki.

Oddz. II. Uczeń:	Lista	Szpalty	Przekrój	L. w %	S. w %	Prz. w %	Przeciętno- jednostki	Odcyhl. prze- ciętne	Przeciętna rocznika
Henryk P.	15 wyr.	509wyr	165wyr	26,33	25,75	27,50	27,19 %	0,96	28,88 %
Florjan K.	19 „	296 „	187 „	32,66	24,66	31,16	29,72 „	3,37	
Helena Z.	27 „	342 „	208 „	45,33	28,50	34,66	37,16 „	7,44	
Anna W.	20 „	331 „	169 „	34,00	27,58	28,16	30,25 „	5,17	

28,88% całego słownika (72.000) w przeliczeniu na cyfrę realną wykazuje 20.794 słów znanych przez 8-letnie dziecko, znajdujące się w II klasie szk. powszechnej. Przejdźmy teraz do wyników głównych.

Sposób list.

Z. każdym osobnikiem zaczynałem badanie listą. Jest to sposób najłatwiejszy, więc na początek uważałem go za najbardziej wskazany. Przepytanie 60 wyrazów trwa stosunkowo niedługo, ale zato wykazuje mniejszą ścisłość, przyczem podkreślić należy brak przystosowania się badanego na początku badań, przez co i wyniki w zakresie jednego rocznika (te mnie interesują) z przeprowadzenia pojedynczych list wykazują o wiele większą rozbieżność, aniżeli w sposobach innych. Poza tem te same listy są dla różnych osobników albo łatwiejsze, albo trochę trudniejsze i nie wszystkie listy są w jednakowym stopniu trudne. Brałem więc dla każdego osobnika inną listę (podobnie postępowałem przy kolumnach i przekrojach), co mojem zdaniem dało mniej dokładne wyniki indywidualne, ale zato bardziej odpowiednie dla określenia przeciętnej danego rocznika.

	Wiek	Znanych w 1 liście	% z listy	Znanych ogółem:	Przyrost roczny:
Przedszkole	6 lat życia	11,50 wyr	19,16	13.796 słów	—
I oddz. szk. powsz.	7 „ „	12,00 „	20,00	14.400 „	604 słów
II „ „ „	8 „ „	17,75 „	29,58	21.298 „	6.898 „
III „ „ „	9 „ „	13,75 „	36,25	26.100 „	4.802 „
V „ „ „	11 „ „	27,75 „	46,25	33.500 „	5.600 „
VI „ „ „	12 „ „	37,25 „	62,08	44.698 „	11.598 „
VII „ „ „	13 „ „	45,00 „	75,00	54.000 „	9.502 „
Szk. Dokszt. Zawod.	19 „ „	58,50 „	64,16	46.196 „	(-) 1.500 „

Aczkolwiek zwyników, osiągniętych przez przeprowadzenie pojedynczych list nie można wyciągnąć wniosków uogólniających, to jednak załączona powyżej tabela zaznajaia już z ogólnym postępem rozwoju słownictwa, który choć nieproporcjonalnie do wzrostu wieku, posuwa się stale naprzód do 13 r. ż. Można to apriorystycznie przewidzieć, byłyby to jednakże powierzchowne, choć w zasadzie słusne przypuszczenia. Już lista wykazuje, że w ciągu 1. r. ż. w okresie pracy szkolnej zdobywa dziecko przeciętnie 5.000 słów. Cyfra wprost nieprawdopodobna, zostaje jednakże w poważnej części potwierdzona przez dalsze, obszerniejsze i gruntowniejsze badania. Przyrost roczny dla badanych 11-to letnich i 19-to letnich musiałem obliczyć ryczałtowo, dzieląc uzyskaną bezwzględną sumę z rubryki 5 przez ilość lat, w czasie których badani tych roczników zdobywali, lub tracili odpowiednią ilość słów. Nierównomierność przyrostu zasobu słów w poszczególnych latach możemy interpretować jako przypadkowy zbieg trudnych lub łatwych list, przypadkowe dobranie badanych mniej lub bardziej rozwiniętych umysłów, wpływem okresów wzrostu, czy dojrzewania i t. p., które to czynniki niezaprzeczenie na to wpłynęły. Jaskrawo zwraca na siebie uwagę „przyrost“ u 19-to letnich uczniów szkoły zawodowej doksztalcającej, który wykazuje w liście przeszło 1000 słów rocznego ubytku. Potwierdzą to badania dalsze, z których wyciągniemy wnioski natury ogólniejszej.

Sposób szpalt.

Każdego z badanych przeprowadzałem również przez „sposób szpalt“, który ilościowo równa się 20 listom pojedynczym. Wyniki :

ze szpalt (uwzględniwszy w nich te same niedomagania, które omówiłem przy listach) dają już szerszą podstawę do oparcia wniosków. Ilość słów znanych i rozumianych z 1200 słów-pytań podanych, rozbiјаłem na 20 list pojedynczych, obliczając dalej wynik w % w stosunku do jednej listy. Przy badaniu było dziecko badane i ja, a tylko przez 15 minut, każde mające być dopiero badane, przysлуchiwało się (bez prawa czynienia jakichkolwiek uwag) w celu przygotowania się do badań.

Sposób szpalt dał mi następujące wyniki:

Wiek	Wynik ze szpalt w %	Ogólny wynik badań w %	Różnica:	Znanych ze szpalt	Przyrost roczny:
6 l. ż.	13,18	17,45	(-) 4,25%	9,490 słów	—
7 „ „	14,80	19,55	(-) 4,75 „	10,656 „	1,166 słów
8 „ „	26,61	31,07	(-) 4,46 „	19,800 „	9,144 „
9 „ „	25,58	31,61	(-) 6,03 „	18,418 „	(-)1,382 „
11 „ „	38,55	44,12	(-) 5,57 „	27,756 „	9,338 „
12 „ „	40,04	58,44	(-) 18,40 „	28,829 „	1,073 „
13 „ „	64,45	69,99	(-) 5,54 „	46,404 „	17,575 „
19 „ „	54,47	61,73	(-) 7,26 „	59,219 „	(-)1,197 „

Powyższe zestawienie liczbowe, wykazuje w sposobie szpalt odwrotny wynik, aniżeli w sposobie list.

Ani sposób list, ani sposób szpalt nie trafiają nam wynikami do przekonania. Gdy wyniki z pierwszego stale wykazują cyfry wyższe niż przeciętna ogólna, to drugie niższe. Przyjrzyjmy się więc trzeciemu sposobowi — przekrojom.

Przekrój.

Nazwa, podana przez D-ra R o m a h n a, pochodzi stąd, że biorąc jeden wyraz w stałym miejscu co drugiej strony słownika, przekrawamy jakoby w tem miejscu cały słownik. Poniższa tabela przedstawia nam wyniki z badań przekrojami, w porównaniu z wynikiem ogólnym.

Z zamieszczonej niżej tabeli widać wyraźnie, że wyniki uzyskane sposobem przekrojów są bardziej od innych zbliżone do przeciętnego wyniku ogólnego. Jest to wyraźny dowód, że przekrój, jako metoda badań, jest bardziej korzystny.

Wiek:	Wynik z przekro- jów w %.	Wynik ogólny w %	Różnica:
6 lat ż.	19,95	17,43	+ 2,52%
7 „ „	23,86	19,55	+ 4,31 „
8 „ „	30,45	31,07	(-) 0,62 „
9 „ „	33,00	31,61	+ 1,39 „
11 „ „	47,58	44,12	+ 3,46 „
12 „ „	56,44	58,44	(-) 2,00 „
15 „ „	70,53	69,99	+ 0,54 „
19 „ „	66,58	61,75	+ 4,85 „

Zestawienie.

Wiek:	Lista:	Szpalty:	Przekrój:	Przeciętna ogólna:	Odchy- lenie prze- ciętne:	Przy- rost roczny:
6 l. ż.	13,796 słów	9,490 słów	14,564 słów	12,550 słów	2,83%	—
7 „ „	14,400 „	10,656 „	17,180 „	14,079 „	3,17 „	1,529 słów
8 „ „	21,298 „	19,800 „	21,924 „	21,007 „	2,19 „	6,928 „
9 „ „	26,100 „	18,418 „	25,760 „	22,760 „	4,02 „	1,753 „
11 „ „	35,300 „	27,756 „	34,258 „	31,771 „	3,72 „	4,505 „
12 „ „	46,698 „	28,829 „	40,637 „	38,721 „	8,01 „	6,950 „
15 „ „	54,000 „	46,404 „	50,782 „	50,395 „	3,69 „	11,674 „
19 „ „	46,196 „	59,219 „	47,938 „	44,451 „	4,84 „	(-) 990 „

Ostateczny wynik moich badań przedstawia 5-ta rubryka od lewej strony w ostatniej tabeli p. n. „Przeciętna ogólna“. Jak widać z rubryki 7-mej, przeciętny przyrost roczny nie postępuje proporcjonalnie do wzrastającego wieku badanych. W 8 roku życia przyrost ten wynosi aż 6928 słów-pojęć, gdy w 9 r. ż. prawie tyle co w 7, bo 1753 słów, co trzeba złożyć na karb tych czynników ujemnych, które omówiłem poprzednio. Ważną jest rubryka 6-ta, wskazująca wielkość odchylen, które jedynie u 12 letnich jest poważniejsze, a pozatem, to odchylenie przeciętne posuwa się przez wszystkie roczniki prawie na jednej wysokości i aczkolwiek jest ono dość wielkie, podtrzymuje tą prostoliniowością wartość zasady badań i ich wyników. Bliższego wyjaśnienia wymaga tylko przyrost roczny dla 12 letnich i 19 letnich, które to cyfry są o tyle nie-realne, że otrzymałem je w sposób czysto mechaniczny, co już omówiłem przy listach, a pozatem, cyfry w tabeli „zestawienie“ — mówią same za siebie.

19 letni uczeń szkoły kształcącej zawodowej ma zasób słowni-
kowy prawie o 6000 mniejszy niż dziecko kończące szkołę po-
wszechną. Zdążył już o tyle zapomnieć w przerwie między ukoń-
czeniem szkoły powszechnej a wstąpieniem do zawodu. Przy-
puszczam, że z chwilą wstąpienia do szkoły zawodowej zakres słów
już mu się nie zmniejszał. Biorąc pod uwagę zasadę S t e r n a, że:
„badania słownikowe świadczą o poszczególnych osobnikach tylko
z uwzględnieniem równych warunków”, muszę zaznaczyć, że uczi-
niowie szkoły zawodowej kształcącej i inni mieli te same wa-
runki domowe oraz szkolne, oraz pochodzili z tego samego środo-
wiska.

To zmniejszenie się zasobu słownikowego u młodzieży, zapomnienie
wiadomości nabytych w szkole powszechnej, a także osiągniętych
tam sprawności jest zjawiskiem dobrze znanym tym wszystkim,
którzy mają styczność z absolwentami szkoły powszechnej po kil-
kuletniej przerwie — próżnowaniu, czy to w szkole średniej, za-
wodowej, czy też w jakichś organizacjach społecznych. Uczeń,
który w 7 klasach szkoły powszechnej był nawet dobrym uczniem,
przychodzi po trzech latach do pracy i słabo orientuje się w ma-
łej tabliczce mnożenia, a nie lepiej w przedmiotach innych. Przy-
jawszy, że zasada T e r m a n a jest logiczną i że trzy jej odmiany
D-r a R o m a h n a, przeze mnie użyte, są z nią najzupełniej zgodne
i zarazem praktycznie ją rozbudowują, a w końcu, że podane
przezemnie wyniki są tylko temi, jakie wynikły z badań, nawet
bez jakichkolwiek większych zaokrągleń, chyba w rzadkich wy-
padkach o 0,01, to jako ostateczny wynik poparty całymi badaniami,
otrzymamy przeszło 1200 słów dla dziecka wstępującego do szkoły
i 50.000 słów dla opuszczającego szkołę powszechną. Pierwsza klasa
szkoły powszechnej wykazuje w mych badaniach, przy końcu
roku szkolnego, przeszło 14.000 słów.

Zważywszy, że dziecko, wstępujące do szkoły, rozumie już mini-
mum 12.000 słów, czy nie warto byłoby zagadnienia tego wszech-
stronnie, na całym obszarze kraju, przy pomocy nauczycielstwa
opracować, a w następstwie odpowiednio dostosować naukę, szcze-
gólniej w I klaie szkoły powszechnej? Czy nie za mało jeszcze
pozwalamy mówić dziecku, mającemu już tak poważny zapas
słów?

Ostatecznie wynika z mych badań, że w szkole powszechnej zdo-
bywa dziecko główną część swego słownictwa, bo aż 38.000 słów,
oraz, że bardzo ujemnie na rozwój słownictwa a z nim związa-
nych innych wartości, wpływa przerwa między opuszczeniem
szkoły powszechnej, a wstąpieniem do zawodowej, nie mówiąc
o tych, którzy kontaktu ze szkołą wcale nie odnawiają. Wreszcie
praktyczny wniosek: domagać się szybkiego realizowania nowych
postanowień ustawy o powszechnem szkolnictwie kształcącym.
Szkoły takie, czy, choćby w gorszych warunkach odpowiednio zor-
ganizowane kursy, ale z obowiązkowym uczęszczaniem (obecnie są

bowiem często organizowane takie kursy, lecz słuchaczy chętnych brak, lub nawet organizacje wśród młodzieży tego przejściowego okresu życia (np. Koła Absolwentów) wyrwałyby tę młodzież z pod ujemnych wpływów ulicy i demoralizującego lenistwa w tym okresie życia (14—16 lat), a wypełniłyby poważną lukę w dotychczasowym wychowaniu naszej młodzieży.

LITERATURA:

Stefan Stefański

1. D-r E. Romahn: „Badania nad słowniczkiem Termansa” — Muzeum-rocznik XLVI, zeszyt 1. 1931 r.
2. D-r J. Piaget: „Mowa i myślenie u dziecka”.
3. D-r T. Jaroszyński: „Badania psychologiczne w szkole”.
4. M. Grzywak-Kaczyńska: „Próby zastosowania testów do badania i organizowania pracy szkolnej”.

SPRAWOZDANIA

PRZEGŁĄD PRASY FRANCUSKIEJ

Kształcenie nauczycieli — Pomocnicy nauczycielscy — Ustawa o obowiązku szkolnym.

Jednym z najważniejszych zagadnień, interesujących obecnie sfery nauczycielskie we Francji jest sprawa kształcenia nauczycieli. W nowym systemie nauczania musi państwo zapewnić obok licznie większego materiału nauczycielskiego również i materiał jakościowo wyższy pod względem wartości intelektualnej i zawodowej.

Nie wystarczy formułka „le normalien au lycée” t. zn., że każdy nauczyciel musi przejść przez szkołę średnią i zdobyć wykształcenie humanistyczne i klasyczne. Dopóki sprawa szkolnictwa jednolitego nie będzie całkowicie rozwiązana, dopóki nie zostanie stworzony nowy ideał wychowawczy, dostosowany całkowicie do współczesnych warunków ekonomicznych i społecznych, nauczycielstwo francuskie bronić będzie dotychczasowego seminarjum. Tak przynajmniej zapewnia jeden z najczynniejszych członków „Syndicat National des Institutrices et instituteurs publics de France et des Colonies” p. Maurice Weber w Nr. 13 „Ecole Liberatrice” z 1934 r. Nauczycielstwo francuskie przeciwne jest zwijaniu seminarjów nauczycielskich dopóty, dopóki reforma szkolnictwa nie uwzględni demokratycznych zasad, głoszonych przez Związek Nauczycielski. Domaga się ono natomiast, aby w seminarjach, dotychczas istniejących podkreślono ich postępy, aby rozwinęły działalność, by mogły wnieść do nauczania elementy, rozszerzające horyzont ogólny wychowanków i ich przygotowanie do zawodu nauczycielskiego.

Zresztą już sławny filozof francuski ostatniego stulecia M. Bouglé w „Propos sur l'Education” powiedział kiedyś: „nie należy zamykać bram seminarjów nauczycielskich, wystarczy — otworzyć okna”.

Na przyszłość jednak nauczycielstwo domaga się zupełnie innej organizacji kształcenia nauczycieli.

Nauczycielstwo francuskie domaga się podziału szkoły jednolitej na trzy stopnie nauczania. Nauczycielem szkół pierwszego stopnia nauczania mogłoby zostać tylko absolwenci drugiego stopnia nauczania, którzy po uzyskaniu świadectwa ukończenia drugiego stopnia nauczania kształcić się będą w instytucjach pedagogicznych, należących do trzeciego stopnia na-

dzie dla nauczycielstwa szczególnie ważny, bo może przyczyni się do obudzenia zainteresowania, najważniejszą a podstawową gałęzią wychowania, a tak niestety zaniedbaną.

W dniach od 11-go do 15-go września 1934 r. obradować będzie w Krakowie, w Uniwersytecie Jagiellońskim, VI Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego.

Polski Komitet Organizacyjny, w porozumieniu z Międzynarodową Radą Wykonawczą Międzynarodowych Kongresów Wychowania Moralnego, wysunął już szereg tematów, nad którymi obradować będzie Kongres zarówno na posiedzeniach plenarnych jak i sekcyjnych.

Temat główny brzmi: „Siły moralne, wspólne wszystkim ludziom, źródła tych sił i ich rozwój przez wychowanie”.

Jako tematy sekcyjne przewidziane są: koedukacja, młodzież jako czynnik porozumienia między narodami, badanie literatury dziecięcej, wreszcie zagadnienie moralności w stosunku do pracy i jej wyników.

Kilka wycieczek zorganizowanych po Kongresie umożliwi uczestnikom zwiedzenie najciekawszych dzielnic Polski.

Wobec tego, że w Pradze Czeskiej ma się odbyć międzynarodowy Kongres filozoficzny w dn. 2—7 września, członkowie jednego z tych dwóch Kongresów będą mogli wziąć udział w drugim.

DROBNE WIADOMOŚCI

SZWAJCARJA. — Wielka Rada w Genewie uchwaliła obowiązek szkolny przedłużyć do lat dziewięciu. Rozpoczyna się więc obecnie z ukończonym szóstym rokiem życia i trwa do piętnastego roku życia.

TURCJA. — Rząd turecki założył w nowej swej stolicy Ankarze uniwersytet według wzorów niemieckich. Dotychczas powołano do życia wydziały medycyny, weterynarii i rolnictwa.

EGIPT. — Parlament egipski uchwalił ustawę o sześcioletnim obowiązku szkolnym. W ostatnim roku szkolnym, uczęszczało do szkół powszechnych 890.000 dzieci przy 14 milionach ogółu ludności.

ANGLJA. — Dla bezrobotnej młodzieży założono dotychczas 150 placówek nauczania, utrzymywanych w 25 proc. przez gminy, w 75 proc. przez ministerstwo pracy, dysponują one 20.000 miejsc.

NIEMCY. — Według zapowiedzianej przez ministra Goebelsa ustawy prawnej tylko aryjczycy będą mogli być w przyszłości redaktorami pism. Z prawa tego nie będą mogli korzystać aryjczycy, ożenieni z osobami nie aryjskiego pochodzenia. Rząd niemiecki przygotowuje również rozporządzenie o uproszczeniu niemieckiej ortografii.

REDAKTOR:

BENEDYKT KUBSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA



673

RUCH PEDAGOGICZNY A RADJO

Piątkowe prelekcje radiowe. Odczyty nauczycielskie cieszą się uznaniem szerokich kół abonentów Polskiego Radja, mimo, że trochę nieprzystępnie zostały zatytułowane jako „odczyty dla nauczycieli”, co odstręcza pewną część społeczeństwa, obawiającego się zbytnej fachowości. Wykładowcy jednak ujmują swe zadanie jako propagandę dzisiejszego szkolnictwa, które jeszcze niezupełnie zwalczyło niektóre przesady i nieufność starszej generacji, wychowanej w tradycyjnej szkole. Poziom tych prelekcji jest mimo popularności wysoki, forma literacka zawsze wzorowa, niejednokrotnie dochodzi wyżyn artyzmu. Dla nauczycieli mają te audycje wartość syntetyczną: miło w nich widzieć całokształt swych usiłowań i pracy.

Godzina tych odczytów stale 18.00. Tytuły ich i krótkie sprawozdania podaje co tydzień „Głos Nauczycielski”. Obecnie nadawany jest cykl 12 prelekcji, inicjowanych przez Min. W. R. i O. P., po którym w maju nastąpi dalszy ciąg audycji związkowych.

Radjo i wydawnictwa Z. N. P. Wszystkie związkowe czasopisma pedagogiczne poświęciły radju stałe rubryki. Nawzajem Polskie Radjo przeprowadza propagandę wydawnictw Z. N. P. Nadawany stale przez prof. H. Mościckiego „Przegląd wydawnictw” informuje radjosluchaczy o wszystkich czasopismach pedagogicznych natychmiast po ich wyjściu spod prasy.

Transmisje z „La Scala”. Z dziesięciu zakontraktowanych audycji medjołańskich pozostało jeszcze sześć oper, a mianowicie: 27 marca „Dybuk” Rocca, 5 kwietnia „Romeo i Julia” Gounoda, 10 kwietnia „Isabeau” Mascagniego, 21 kwietnia „Traviata” Verdiego, 29 kwietnia „Werther” Massenet’a, 10 maja „Mefisto” Boita. Początek transmisji stale o godz. 21.00. Odbiór zarówno na głośniki jak i na słuchawki, pełny i wyrazisty.

Programy radiowe. Każdy nauczyciel musi być stale poinformowany o programie Polskiego Radja, aby mógł z niego korzystać sam i polecać odpowiednie audycje swym uczniom. Brak programu pociąga za sobą prześpienia, stratę czasu, a co najgorsze, zatruwa spokój calemu domowi przez zbytne otwieranie głośnika i poszukiwanie stacji nadawczej.

Całotygodniowe programy podają: „Radjo”, tygodnik ilustrowany, obejmujący wszystkie rozgłośnie polskie i europejskie; numer pojedynczy 60 gr., prenumerata miesięczna 2.25 i „Małe Ra”, które podaje program wszystkich stacji nadawczych polskich; numer pojedynczy 25 gr., prenumerata kwartał-na 2 zł. 20 gr., półroczna 4 zł., roczna 7 zł.

Skrzynka szkolna. Wszelkie projekty, życzenia, krytyki, tyczące radjofonji szkolnej należy nadsyłać pod adresem: Polskie Radjo, Warszawa, Zielna 25, Wydział Prasowy, Skrzynka szkolna.

Tom 5.

Nowość!

Sir ARTHUR S. EDDINGTON
NOWE OBLCICZE NATURY
ŚWIATOPOGLĄD FIZYKI WSPÓŁCZESNEJ

Z 8-go wydania oryginału przełożył, przedmową i podpisami opatrzył
Dr ALEKSANDER WUNDHEILER

Str. XX, 336 z 8 fig. oraz portretem autora. 1934. W opr. pl. Zł. 14,60.

Rozdziały: Upadek fizyki klasycznej. — Względność. — Czas. — Bieg zdarzeń we wszechświecie. — Rozwój wszechświata. — Grawitacja: jej prawo. — Grawitacja: jej wyjaśnienie. — Stanowisko człowieka we wszechświecie. — Teoria kwantów. — Nowa teoria kwantów. — Budowa światła. — Wskazania przyrządów. — Rzeczywistość. — Powodowanie. — Nauka a mistycyzm. — Zakończenie.

Z przedmowy tłumacza. Natura z nieporównaną złośliwością najpilniej strzeże właśnie swych najciekawszych tajemnic: tych, które niepokoją nie tylko uczonego, ale nawet zjadacza chleba. Od lat tysięcy borykamy się z zagadnieniami początku, końca, rozmiarów świata, stanowiska człowieka we wszechświecie, stosunku materji do ducha, jeżeli już pominąć zagadnienie czasu, przestrzeni, materji, przyczynowości. Nie zrezygnujemy z roztrząsania tych zagadnień, jak nie możemy zrezygnować z oddychania, nawet, jeżeli niema nadziei dojść do rozstrzygnięć ostatecznych. Ale będziemy żądać wniosków przynajmniej najbardziej zgodnych ze współczesnym stanem nauki, będziemy szukali stanowiska najbardziej aktualnego.

To właśnie jest celem niniejszej książki. Związek najnowszych posunięć w dziedzinie fizyki z światopoglądem ogólnym — to co najbardziej laika interesuje — jest tem, na którym Eddington rozwija obraz nowej fizyki. Troška o tę najwyższą zgodność z wiedzą ścisłą, wysokie poczucie odpowiedzialności za wnioski natury ogólniejszej, wyróżniają tę głęboką książkę spośród innych podobnych. Z troską tą łączy się wyjątkowo żywe zrozumienie dla zagadnień, dotyczących „szerszej” dziedziny doświadczenia, związanych z „duchową” jego stroną.

„Każdemu inteligentnemu i myślącemu czytelnikowi, któryby pragnął poznać kierunek poglądów naukowych ostatniej doby oraz chciałby pojąć znaczenie nowych teoryj zjawisk świata w ich stosunku do odwiecznych zagadnień filozofji i teologii — trudno polecić lepszy i szlachetniejszy wstęp, niż ta wspaniała książka”.

„Nature”.

PROSPEKTY I KATALOGI NA ŻĄDANIE — GRATIS.

„MATHESIS POLSKA”, WARSZAWA MARSZAŁKOWSKA 81

ROK XXIII

KWIECIEŃ • 1933/4 R. • nr. 8

WARSZAWA

⋮

Ruch Pedagogiczny

MIESIĘCZNIK

T. R.

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNE

GO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA

POLSKIEGO POŚWIĘCONY TEORJI

• WYCHOWANIA I NAUCZANIA

T R E Ś Ć N U M E R U :

ARTYKUŁY:

- B. BIEGELEISEN — PORADNICTWO ZAWODOWE JAKO ZAGADNIENIE PEDAGOGICZNE I PSYCHOLOGICZNE.
- B. BIEGELEISEN, A. KLĘSK, A. RADWAŃSKI — PORADNICTWO ZAWODOWE W SZKOLE POWSZECHNEJ IM. ŚW. JANA KANTEGO W KRAKOWIE.
- M. KIERNICKA — OCENIANIE W ŚWIELE FILOZOFJI HOLZAPFEL'A.
- SPRAWOZDANIA:
Z piśmiennictwa niemieckiego.
Z czasopism.
- KRONIKA.

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

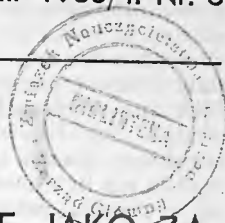
ADRES REDAKCJI i ADMINISTR.: Warszawa, Wybrzeże Kościuszkowskie 55.
Redakcja czynna codziennie od godz. 9 do 14: tel. 543-55.
Administracja czynna od godziny 8 do 15, tel. 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna	zł. 8.—
Dla członków Związku Naucz. Polsk.	zł. 4.—
Numer pojedynczy	zł. 1.—

KONTO P. K. O. Nr. 435.

KĄŻDY CZŁONEK Związku Nauczycielstwa Polskiego może otrzymać „Ruch Pedagogiczny” bezpłatnie, jako dodatek do „Głosu Nauczycielskiego”.



673

PORADNICTWO ZAWODOWE JAKO ZAGADNIENIE PEDAGOGICZNE I PSYCHOLOGICZNE

„Chęć znalezienia odpowiedniego zawodu i szukanie tego zawodu, wyzwalają u młodzieży czynniki twórczości i swobody. Wychowanie powinno te czynniki pielęgnować, gdyż pomoc w wyborze zawodu to najważniejsze zadanie wychowania“.

Ch. Bühler.

PEDAGOGICZNE ZNACZENIE PORADNICTWA.

Nowoczesny nauczyciel, który nietylko uczy, ale jest także wychowawcą, stara się rozwinąć wszystkie siły zarówno dla rozwoju całej pełni indywidualności ucznia jak i dla stworzenia z niego pełnowartościowego obywatela państwa. Takiemu nauczycielowi nie może być obojętne, co jego wychowanek uczyni po ukończeniu szkoły. Jakkolwiek byśmy określili cel wychowania, na jedno niewątpliwie zgodzą się wszyscy: uczeń powinien odebrać takie wychowanie, aby był jaknajzdolniejszy do spełnienia zadania swego życia, a że zawód, który w przyszłości będzie wykonywał, jest tak dla niego samego jak i dla społeczeństwa centralną linią jego życia, więc i wychowanie powinno się zająć sprawą wyboru zawodu. Trzeba mu pomóc w znalezieniu takiego zawodu, który dałby zadowolenie świadomym i nieświadomym dążeniom, zamiłowaniom, zdolnościom¹⁾. Mimo całej ważności wyboru zawodu rozstrzygają o nim nieraz motywy przypadkowe i uboczne. Jak często, na przykład, kieruje wyborem naśladownictwo! Pewne zawody stają się modne i młodzież tłumnie do nich napływa. Ankieta przeprowadzona wśród młodzieży szkół powszechnych w Krakowie wykazała, że pra-

¹⁾ B a d e r P.: Psychologisches und Pädagogisches über Zensuren. Zeitschrift für pädagogische Psychologie 1913. Str. 62.

²⁾ B a l e y S., Z a n i e w s k a H.: Ankieta dotycząca zainteresowań zawodowych młodzieży warszawskich szkół powszechnych. Psychotechnika 1929. Str. 317.

wie połowa uczniów (45,6%) kieruje się albo popłatnością zawodu, albo tem, że praca jest lekka, lub daje zabezpieczenie na starość, a tylko 20% młodzieży zastanawia się nad tem, czy posiada lub nie posiada zdolności do zawodu¹⁾. Podobne wyniki dała ankieta przeprowadzona przez prof. Baley'a w szkołach powszechnych warszawskich²⁾. Ankieta, którą przeprowadził A. Fischer wśród studentów uniwersytetu monachijskiego okazała następujące motywy wyboru studentów w porządku ich liczebności: stanowisko społeczne, warunki ekonomiczne, przewaga polityczna, a dopiero na przedostatniem miejscu zdolności do zawodu³⁾. Nic dziwnego, że w takich warunkach stosunek człowieka do pracy staje się niezdrowy i liczba niezadowolonych z wyboru zawodu rośnie. Badania w niemieckich szkołach zawodowych dokształcających doprowadziły do wniosku, że młodzież ta tylko w bardzo luźnym stoi stosunku do pracy; zawód nie jest właściwie tem, czem być powinien, staje się ciężarem koniecznym, nałożonym przez niekorzystne warunki⁴⁾.

Wzrastające bezrobocie i przepełnienie we wszystkich prawie dziedzinach zawodowych zaostrzyło może jeszcze tę kwestję. W ostatnich latach mieliśmy sposobność zauważyć coraz częściej u młodzieży objaw, dający dużo do myślenia: pewną obojętność w sprawie przyszłego zawodu. Wszystko jedno czego się uczyć — mówi wielu młodych ludzi, — skoro i tak zajęcia nie dostanę.

Pesymizm płynie także od starszej generacji. W poradni zawodowej słyszymy często głosy rodziców: cóż z tego, że poradnia wskaże memu synowi czy mojej córce taki zawód, do którego ma zdolności, skoro i tak wszystkie zawody są przepełnione i trzeba chwycić pierwsze lepsze zajęcie, które się trafi. Nic fałszywszego jak taki pogląd. Jeżeli przed paru laty ekonomiczny motyw wysuwał się na pierwsze miejsce i młodzież podążała tam, gdzie zarobki były największe lub najłatwiejsze, to dziś warunki ekonomiczne wszystkich zawodów wyrównały się do tego stopnia, że prawie wszędzie jest przepełnienie, a zarobki niewielkie. Ale właśnie dlatego nie można obierać zawodu na ślepo, gdyż w obecnych ciężkich warunkach tylko ten ma szanse zdobycia sobie stanowiska, kto naprawdę ma do tego zawodu uzdolnienie, kto go niema, ulegnie w trudnej walce o byt. Poradnictwo zawodowe staje się potrzebniejszym niż dawniej.

Jest więc ważnem zadaniem pedagogii i psychologii, aby pomóc młodemu człowiekowi do wprowadzenia go w życie społeczne i gospodarcze. Tembardziej, że właśnie z ukończeniem szkoły powszechnej rozpoczyna się okres dojrzewania, w którym ca-

¹⁾ Biegeleisen B.: Uświadomienie młodzieży krakowskiej. Kraków 1929. Str. 29.

²⁾ Op. cit. Str. 23.

³⁾ Fischer A.: Beruf, Berufswahl und Berufsberatung als Erziehungsfragen. Leipzig 1918. Str. 124.

⁴⁾ Bues H.: Die Stellung des Jugendlichen zum Beruf. Bernau 1926.

ła psychika dziecka jest jakby w fermentcie, gdy następuje gwałtowny wzrost czynników uczuciowych. Czy mamy wtedy dziecko pozostawić przypadkowi? Jeżeli w szkole przeprowadzamy głęboko sięgające reformy, aby uwzględnić w nauczaniu indywidualność ucznia, to czy nie jest rzeczą słuszną, abyśmy również baczną uwagę poświęcili sprawie wyboru zawodu tego ucznia? Słusznie pisze Kerschensteiner: „Pierwszym celem wychowania młodzieży w szkole powszechnej jest wychowanie w kierunku sprawności zawodowej“¹⁾.

Nie jest to może rzeczą przypadku, że dwaj nasi najbliżsi sąsiedzi to jest Niemcy i Rosjanie rozbudowali poradnictwo zawodowe do największych rozmiarów w Europie.

W Niemczech poradnictwo zawodowe jest obowiązkowe i powierzone odpowiednim urządowi państwowym. Wszystkie miasta i powiaty w całych Niemczech, obowiązane są do tworzenia poradni zawodowych, mających charakter urzędów publicznych. „Celem poradni zawodowej — mówi odnośna ustawa — jest udzielać porad w wyborze zawodu wszystkim, którzy pragną do jakiegoś zawodu wstąpić albo zawód zmienić. Poradnie zawodowe powinny przytem uwzględnić: 1) rozdział sił roboczych odpowiednio do ogólnego położenia ekonomicznego jakoteż wyzyskanie istniejących środków kształcenia zawodowego, 2) fizyczne i umysłowe uzdolnienia do zawodu jakoteż zamięłowania szukających porady. Poradnictwo zawodowe obejmuje następujące działy: a) udzielanie porad i pośredniczenie w otrzymaniu zajęcia w rzemiośle, przemyśle, handlu i rolnictwie w porozumieniu z urzędami pośrednictwa pracy, b) udzielanie porad w kierunku dalszych studiów zawodowych w szkołach, c) udzielanie porad tym, którzy pragną poświęcić się zawodom akademickim i studjować na wyższych uczelniach“²⁾.

W r. 1922 istniało w Niemczech 598 poradni zawodowych, obecnie jest ich około 700. Organicznie są one złączone z urzędami pośrednictwa pracy, tak że udzielenie porady jest w wielu wypadkach połączone z dostarczeniem odpowiedniego zajęcia. W ostatnich latach z powodu bezrobocia liczba dostarczonych zajęć stale maleje.

Oto parę cyfr z poradnictwa w Niemczech:

Rok:	Liczba udzielonych porad:	Liczba dostarczonych zajęć:
1924/1925	306.503	129.778
1926/1927	426.092	155.948
1927/1928	438.027	175.502
1928/1929	389.872	147.423
1929/1930	398.731	183.859
1930/1931	405.542	118.153

¹⁾ Kerschensteiner: Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Erfurt 1921. Str. 16.

²⁾ Liebenberg: Berufsberatung. Jugend und Beruf. II. Nr. 9.

W każdym razie Niemcy dokazali organizacyjnie wielkiego czynu, bo 42% młodzieży męskiej i 30% młodzieży żeńskiej wszystkich szkół powszechnych i 35% młodzieży szkół średnich w całym Niemczech otrzymuje obecnie poradę i korzysta z pośrednictwa pracy. Jest to wynik nie uzyskany przez żadne inne państwo europejskie. Co prawda trzeba przyznać, że poradnictwo rozporządza w Niemczech olbrzymim aparatem urzędniczym (w r. 1922 było zatrudnionych w poradniach 1994 osób fachowych i administracyjnych) i że pod względem psychologicznym pozostawia ono wiele do życzenia, gdyż jest tam ruch masowy, wskutek czego praca ma charakter powierzchowny.

Swoistymi drogami poszło poradnictwo zawodowe w Rosji Sowieckiej. We wstępie do zbioru rozporządzeń państwowych, dotyczących organizacji poradnictwa na terenie Rosji, czytamy: „Praca odpowiadająca uzdolnieniom i właściwościom każdego osobnika, to jednocześnie możność najbardziej wytężonego wysiłku w danym kierunku, to najlepsze wykorzystanie przyrodzonych właściwości indywidualnych, to najdłuższy okres maksymalnej produkcji jednostki, najmniejsze prawdopodobieństwo przytrafia- nia się nieszcześliwych wypadków. W związku z tem taka praca — to źródło najwyższego osobistego zadowolenia życiowego i wytwarzanie najlepszych warunków dla rozwoju sił twórczych jednostki¹⁾”. W roku 1929 polecił rząd sowiecki Narodowemu Komisarjatu Pracy zorganizowanie poradnictwa zawodowego, stworzono więc Radę dla spraw Poradnictwa Zawodowego, którą zobowiązano ustawowo do:

- 1) opracowania metod pracy w tej dziedzinie, zarówno dla dorosłych jak i dla młodzieży szkolnej;
- 2) przeprowadzania badań eksperymentalnych na terenie całej Rosji;
- 3) kształcenia psychotechników i doradców zawodowych;
- 4) prowadzenia propagandy poradnictwa zawodowego wśród szerokich warstw ludności.

Dla celu drugiego zorganizowano Centralne Laboratorium dla Poradnictwa Zawodowego w Moskwie, obejmujące: 1) wydział metodologii i badań psychotechnicznych, 2) wydział metodologii lekarskiej poradnictwa zawodowego, 3) wydział techniczno-ekonomiczny, który opracowuje wymagania psychofizyczne każdego zawodu i zbiera informacje natury ekonomicznej o wyniku pracy, 4) wydział szkolno-pedagogiczny, prowadzący pracę wśród młodzieży, 5) warsztaty dla wykonywania przyrządów psychotechnicznych, 6) dział szkolny, organizujący kursy dla kształcenia psychotechników, doradców zawodowych i psychologów szkolnych.

¹⁾ Z a w i r s k a J.: Organizacja poradnictwa zawodowego w Rosji. Psychotechnika 1932.

W pierwszym rzędzie poddano badaniom młodzież, pragnącą wstąpić do szkół zawodowych, przyczem przed poradą zawodową dokonywano badań lekarskich i psychotechnicznych. Poradnie zawodowe zorganizowano przeważnie przy giełdach pracy. Następnie wprowadzono badania psychotechniczne przy przejściu młodzieży ze szkół niższego do szkół wyższego typu, z uwzględnieniem opinii tej szkoły, do której kandydat uczęszczał.

W ostatnich czasach politechnizacja współczesnej szkoły rosyjskiej uczyniła zagadnienie pracy zawodowej dla młodzieży jeszcze bardziej aktualnem. Dla szóstego i siódmego rocznika szkoły ogólnokształcącej (t. j. dla wieku 13 — 14 lat), przepisano w programach obowiązkową pracę w zakładach przemysłowych. Psychologowie rosyjscy zaczęli więc poddawać badaniom nie tylko młodzież, przechodzącą do szkół zawodowych, ale także i dzieci, będące w szkole powszechnej. W Leningradzie powstało specjalne Laboratorium szkolno-psychotechniczne przy Instytucie badań nad dziećmi.

Podczas gdy w Europie i w Ameryce cały szereg przyczyn składał się na stopniowy rozwój poradnictwa, w Rosji skorzystano odrazu ze wszystkich wyników pracy innych i zastosowano do swych celów najnowsze zdobycze naukowe. Wprowadzenie poradnictwa zawodowego stało się jednym z walnych środków piątkietki kulturalnej. Piszący te słowa, zwiedzał niektóre instytuty psychotechniczne, mieszczące się w olbrzymich gmachach i zatrudniające setki pracowników. Liczba badanych w takich instytutach idzie w miliony. Kiedy przejeżdżając tramwajem w Moskwie z drugim Polakiem, zagadnięty zostałem przez robotników i w rozmowie oświadczyliśmy, że jesteśmy psychotechnikami, określenie to wszyscy natychmiast zrozumieli i mogliśmy prowadzić nawet rozmowę o badaniach psychotechnicznych. Świadczy to o wielkiej popularności psychotechniki w Rosji. Oczywiście urzeczywistnienie wielkiego planu organizacji poradnictwa w Rosji napotyka na szalone trudności wobec braku sił wykwalifikowanych, braku pomieszczeń, ogromnych oddaleń i niezwyklej różnorodności warunków życia w olbrzymiem państwie.

— ROLA NAUCZYCIELA W PORADNICTWIE ZAWODOWEM

W dwóch kierunkach odbywać się może współpraca nauczyciela z poradnią zawodową. Pierwszy obejmuje takie ukształtowanie programu nauki szkolnej, któreby uwzględniało momenty wychowawcze i naukowe przy wyborze zawodu. Jest to rzecz dydaktycznie niezmiernie ważna i np. w Niemczech ustawowo wprowadzona do szkoły. Rozporządzenie ministra oświaty z dnia 26. II. 1920 mówi: „Szkoła ma obowiązek wychować w kierunku właściwego wyboru zawodu, powinna więc w tym

celu uczniom dać obraz życia zawodowego i gospodarczego zarówno w ramach nauki jak i zapomocą osobnych urządzeń np. pogadanek, obrazów świetlnych, wycieczek i t. d. Również w ramach odnośnych przedmiotów (szczególnie religii, niemieckiego) należy ciągle zwracać uwagę na wewnętrzną wartość pracy i etyczną konieczność wyboru odpowiedniego zawodu". W Ameryce, po części i w Anglii rozwiązano tę sprawę przez wprowadzenie w ostatniej klasie szkoły powszechnej osobnego przedmiotu z a w o d o z n a w s t w a. Omówienie środków, do tego celu wiodących, czynników dydaktycznych i metodyki nauczania przekraczałoby ramy niniejszej pracy i wymagałoby odrębnego artykułu, dlatego przechodzimy do innego kierunku.

Drugi kierunek wynika z tego zasadniczego postulatu poradnictwa zawodowego, który nie jest należycie rozumiany, zarówno przez szerokie sfery społeczeństwa, jak nawet i sfery nauczycielskie. Panuje opinia ogólna jakoby poradnie zawodowe miały jakby szufladki na każdego człowieka i przeznaczały mu z góry jakiś zawód. Tak prostą tą rzecz nie jest. Przedewszystkiem zdolności do zawodu to nie jest etykieta, którą poradnia z zewnątrz na ucznia nalepia, coś co np. przypadkowo z badań psychotechnicznych wynika. Uzdolnienia są wynikiem osobowości ucznia i trzeba oprócz badań znać także charakterystykę ucznia pod względem intelektualnym, uczuciowym i zjawisk woli. To co szkoła może w kierunku scharakteryzowania ucznia poradni dać, jest bardzo ważną podstawą i punktem wyjścia dla szkoły zawodowej.

Polega ona na obserwacji psychiki ucznia odnośnie do jego uzdolnień zawodowych. I tę sprawę reguluje w Niemczech rozporządzenie ministra oświaty z dnia 26. II. 1920, które mówi: „Szkoła powinna więcej niż dotychczas obserwować zdolności i zamięłowania uczniów, i zbierać też obserwacje w taki sposób, aby ułatwić poradni zawodowej ocenę przydatności do zawodu". W zasadzie chodzi tu o systematyczną obserwację ucznia, nie jest to nic nowego ani obcego szkole. Kto tylko śledzi nowszą literaturę pedagogiczną i psychologiczną, ten wie, że to są zadania pokrewne i nieodłączne od właściwej pracy pedagogicznej. Dla ułatwienia obserwacji wprowadzono kartę indywidualności, których mamy w Polsce kilka typów, np. Rowida, Studenckiego i autora niniejszej pracy¹⁾. Krakowski Instytut Psychotechniczny wydał wskazówki metodyczne do prowadzenia obserwacji. Doświadczenia nasze doprowadziły bowiem do wniosku, że trafność obserwacji zależy nietyle od rodzaju karty, ile od obserwatora. Zły obserwator nie potrafi wiele zrobić z najlepszą nawet kartą.

¹⁾ Biegeleisen B.: Wskazówki do prowadzenia karty indywidualności w szkołach powszechnych. Kraków 1933.

Rowid H.: Karta indywidualności. Cieszyn, bez daty.

Rowid H.: Psychologia pedagogiczna, Kraków 1930.

Studencki S.: Jak obserwować dzieci. Warszawa 1932.

Zagadnienie karty indywidualności ma już całą literaturę zagranicą¹⁾ i u nas pisał o tem prof. Szuman²⁾. Dlatego w ramach tego artykułu ograniczę się do dwu zasadniczych uwag na ten temat.

Pierwsze karty indywidualności powstały pod wpływem psychologii różniczkowej Sterna, która w tak zwanej psychografii widziała jedyny możliwy schemat dla opisu osobowości. Wskutek tego karty te operowały wyłącznie fachowymi terminami psychologicznymi, krępującymi niejednokrotnie nauczyciela albo też nużyły go całym szeregiem pytań, sugerujących do pewnego stopnia kierunek jego obserwacji. Nic więc dziwnego, że nie cieszyły się wielką popularnością wśród sfer nauczycielskich i miały wielu przeciwników. Zarówno doświadczenia zagraniczne, jak poczynione w Instytucie psychotechnicznym krakowskim udowodniły, że nauczyciel może być bardzo trafnym obserwatorem, gdy mu się ogólnie wskaże metody obserwacji i pozostawi dużo swobody w wyrażeniu oceny. Jeden ze znanych psychologów niemieckich Poppelreuter przytacza ciekawy fakt, że prawdziwie dobre charakterystyki uczniów otrzymywał od nauczycieli wiejskich, rzadziej od miejskich³⁾. Zapewne pochodzi to stąd, że przejrzysty sposób życia na wsi, bliski osobisty kontakt nauczyciela z uczniami ułatwiają wniknięcie w psychikę uczniów. A więc, im bliższa życia charakterystyka, im mniej abstrakcyjna, naukowa, tem jest lepsza. Z własnych doświadczeń mogę przytoczyć fakt, że wielu nauczycieli w rozmowie potrafiło daleko lepiej i trafniej scharakteryzować ucznia, aniżeli przez opis na karcie. I to jest dowodem, że psychice nauczyciela nie odpowiadają sztywne schematy i liczne pytania i dlatego nasza karta indywidualności jest do pewnego stopnia tylko czystą kartką papieru.

Po drugie karta indywidualności powinna możliwie mało przysparzać pracy nauczycielom, którzy i tak obarczeni są wieloma obowiązkami. Nie zapomnijmy, że istotę działalności pedagogicznej stanowi i stanowić musi wpływanie na dziecko, kształtowanie jego umysłu, woli i uczuć i że poprostu niema czasu na zbyt daleko posuniętą, chłodną i obiektywną obserwację w kierunku wyłącznie poznawczym (psychognostyka). Cóż z tego, że nauczyciel zechce ująć te obserwacje jak najobszerniej, wyczerpać wszystkie możliwości, które ma dysponuje? Oczywiście musi wtedy po-

¹⁾ B o g e n H.: Zur Praxis der psychologischen Schülerbeobachtung im Dienste der Berufsberatung. Zeitschrift für pädagogische Psychologie 1920.

B o g e n H.: Die Psychologie in der Praxis der Berufsberatung. Berlin 1925.

W e y n b e r g: Schule und Berufsberatung. Paderborn 1927.

²⁾ S z u m a n S.: Higjena wychowawcza. Higjena szkolna. 1925.

³⁾ P o p p e l r e u t e r: Allgemeine und methodische Richtlinien der praktisch-psychologischen Begutachtung. 1923.

święcić się wyłącznie obserwacji kilku uczniów w klasie, poznać ich otoczenie, studjować historję rozwojową, poznać atmosferę domu rodzinnego, poglądy i wpływ rodziny, stosunek do rodzeństwa i t. d. Jeżeliby nawet znalazł czas do tak głęboko sięgających studjów, nieraz trudnych do urzeczywistnienia, to czy otrzymamy wówczas prawdziwie obiektywny obraz psychiki ucznia? Bynajmniej, wartość bowiem wszelkich obserwacji jest z natury rzeczy ograniczona. Szczegółowe badania psychologiczne¹⁾ wykazały, że stanowisko obserwatora i jego indywidualność wywierają wielki wpływ na wynik obserwacji, sympatje i antypatje, poglądy i doświadczenia życiowe, mając nieraz obiektywność sądu u najlepszych nawet nauczycieli. Na podstawie analiz przeszło 8,000 kart indywidualności doszedł Bogen²⁾ do wniosku, że szkolna charakterystyka ucznia okazuje się 1) najpewniejsza w dajnozie woli i uczuć, 2) najmniej pewna jest dajnoza uzdolnień zwłaszcza tych, które są ważne dla życia zawodowego (jak typ pracy, motoryka ruchów, fantazja, zdolności rysunkowe i tym podobne). Nie wymagamy więc od karty indywidualności tego, czego ona dać nie może, gdyż jest i musi być charakterystyką ucznia widzianą przez pryzmat umysłu nauczyciela, a nie jakąś naukową analizą psychologiczną. Do obserwacji odnosi się to samo co Kerschens-
steiner mówi³⁾ o prawdziwym wychowawcy i nauczycielu, że jego sposób myślenia bardziej zbliżony jest do poety i historyka, aniżeli do matematyka i przyrodnika.

Świadectwo szkolne odgrywa także rolę w poradnictwie zawodowym, rola ta jednak jest w pewnej mierze ograniczona. Wprawdzie w wielu zawodach są wiadomości szkolne niezbędne, ale uzdolnienie do zawodu nie pokrywa się z postępami szkolnymi. Nie chodzi tu bowiem tyle o ilość wiedzy, ile o zamiłowanie i zdolności. Dobre świadectwo nie zawsze musi być wynikiem naturalnych uzdolnień. Następnie stopnie z poszczególnych przedmiotów zależne są także od warunków otoczenia, a więc gorsze noty mogą być spowodowane złymi warunkami domowemi, brakiem opieki, chorobami, zmianą szkoły i t. p. Wyniki dociekań bardziej ścisłych jak np. Tigerstedt⁴⁾ i Lange⁵⁾ streszczają się w tem, że naogół uczniowie, mający dobre świadectwa, mają lepsze szanse w życiu zawodowem. Ale odnosiło się to do abiturjentów szkół średnich, natomiast badania inteligencji

¹⁾ L a n g e l ü d d e k e: Zur Psychologie des Psychographierens. Zeitschrift für angewandte Psychologie. 1919.

²⁾ Op. cit.

³⁾ K e r s c h e n s t e i n e r: Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. Lipsk. 1921.

⁴⁾ T i g e r s t e d t R.: Begabte Schüler. Psychologische Forschungen 1923.

⁵⁾ L a n g e R.: Tüchtige Schüler — tüchtige Männer. Monatschrift für höhere Schulen. 1910.

dorosłych¹⁾ dały zupełnie inny obraz, gdy zaczęto rozpatrywać świat pracy fizycznej.

Tutaj dobre świadectwa szkolne o wiele mniej wykazały zgodności ze sprawnością zawodową. Podług doświadczeń Cuvégo²⁾ nad uczniami w warsztatach kolejowych była bardzo mała zgodność między szkołą a warsztatem. Nic dziwnego. Nastawienie psychiczne, jakie musi mieć uczeń, przechodzący z życia szkolnego do zawodowego, stawia zgola inne wymagania aniżeli szkoła, a do tego trzeba zważyć, że nota szkolna jest w pewnej mierze także odbiciem indywidualności nauczyciela³⁾. Wszystko to czyni notę szkolną oceną, opartą do pewnego stopnia na dowolności⁴⁾. Znamy wszyscy uczniów, którzy w wielu przedmiotach szkolnych źle stali, gdyż nie dorosli do intelektualnych wymagań szkoły, albo nie mieli odpowiednich zainteresowań a jednak później, gdy zajęli miejsce w umiłowanym przez siebie zawodzie, objawili zmysł praktyczny i sprawność, które w szkole nie występowały. I odwrotne wypadki zdarzały się także.

ROLA RODZICÓW W PORADNICTWIE ZAWODOWYM

Poradnictwo zawodowe nie może się obejść bez współdziałania rodziców. Jeżeli ojciec, lub matka, przychodzą z dzieckiem do poradni, to rozmowa z nimi jest ważnym czynnikiem w poradnictwie. Wprawdzie jeżeli chodzi o bezstronną ocenę zdolności czy zamiłowań dzieci, to u rodziców jest ona rzadka, albo są w dzieciach zaślepieni, albo zbyt krytycznie do nich się odnoszą. W każdym razie silne zabarwienie uczuciowe utrudnia obiektywność ich sądów. Jak często zdarza się np. w naszej poradni, że rodzice biorą za zdolności techniczne to, że ich syn lubi się bawić maszynami, kolejami i t. p. zabawkami, nierozróżniając zabawek od uzdolnień konstrukcyjnych. Drugim czynnikiem, utrudniającym jest nastawienie rodziców w sprawie wyboru zawodu prawie wyłącznie ekonomiczne. Bardzo często ojciec, kierowany swoim własnym doświadczeniem życiowym, chciałby wpłynąć na syna, aby obrał zawód taki, któryby był praktyczny, przynosił większe dochody, a syn ma właśnie zamiłowanie do studjów teoretycznych, naukowych. To też przyjmujemy zwykle z wielkiem zastrzeżeniem opinię rodziców, urobioną przez pryzmat ambicji rodzicielskich, albo pewnych, ustalonych zgóry poglądów na życie. Natomiast nieoce-

¹⁾ Bader P.: Op. cit.

²⁾ Couvé: Psychotechnische Prüfung von Eisenbahnverkehrsbeamten. Industrielle Psychotechnik 1924.

³⁾ Biegeleisen B.: La psychotechnique à l'école. Paris 1925.

⁴⁾ Bader P.: Op. cit.

nione są te opinie dla charakterystyki stosunków domowych, rozwoju dzieci, metody wychowania i t. p., słowem dla całej atmosfery, w której dzieci wzrosły. Zwłaszcza dla dzieci psychopatycznych poznanie warunków domowych staje się czynnikiem, rozstrzygającym nieraz o wyniku poradnictwa.

Poza tą informacyjną raczej rolę, przypada rodzicom rola bardziej czynna, skoro doradca po ukończeniu poradnictwa ma o wyniku tegoż powiadomić rodziców. I tu znowu trzeba dużej delikatności, ażeby ich przekonać, że wynik ten oparty na możliwie wszechstronnej analizie psychiki dziecka, na charakterystyce szkolnej i na ścisłych badaniach jest czemś, co należy respektować dla dobra dziecka i jego dalszego rozwoju. Nie jest to rzeczą łatwą, zwłaszcza wtedy, gdy wynik ten nie zgadza się z ambicjami rodziców. Przypominam sobie następujący wypadek. Matka wdowa, stróżka, przyprowadza jedynaczkę córkę w sprawie wyboru dla niej zawodu. Dziewczynka okazała się mało intelektualnie rozwiniętą, natomiast miała dużo uzdolnienia w kierunku robót kobiecych, krawiectwa, hafciarstwa i t. d. Matka przyjęła to ze złe tająnem oburzeniem, bo pragnęła z córki uczynić nauczycielkę. Naprawdę tłumaczyłem, że zawód ten, wymagający dość żmudnych studjów, jest dla jej córki zgoła nieodpowiedni, tem bardziej, że jest nerwowa, książek nie czyta, a bardzo lubi prace ręczne, pocóż więc zmuszać ją do drogi przechodzącej jej siły psychiczne. „Nie na to wychowałam ją — brzmiała odpowiedź matki — aby miała tak ciężko pracować jak ja, moja córka musi mieć lżejszy chleb, zobaczy pan, że ona będzie nauczycielką“.

W wielu jednak wypadkach — trzeba to przyznać — rodzice odnoszą się do poradnictwa z pełnem zrozumieniem i starają się w myśl naszych wskazówek utorować dzieciom drogę zawodową, jeżeli zaś nie zawsze mogą to uczynić, winę przypisać należy raczej coraz cięższemu warunkom ekonomicznym.

ROZMOWA Z SZUKAJĄCYM PORADY

Jest to trudna część poradnictwa. Trzeba bowiem w rozmowie tej dojść do tego, jakie życzenia, skłonności i cele kierują młodym człowiekiem w wyborze zawodu, jaką rolę grają uczucia i zainteresowania. Jeżeli zastanowimy się nad tem, jak wiele w tym wypadku żądamy od młodzieńca: syntezy dotychczasowego życia, analizy swoich zainteresowań, krytyki własnych czynów, to dojdziemy do przekonania, że właśnie po ukończeniu szkoły powszechnej w okresie dojrzałości takie krytyczne zajęcie stanowiska wobec dalszego życia jest rzeczą bardzo rzadką. A nawet doświadczenia, poczynione z abiturjentami szkół średnich, uprawniają nas do wniosku, że i w 18 lub 19 roku życia taka samoanaliza jest czemś, do czego nie wszyscy są zdolni.

Po wieloletnich próbach doszliśmy do pewnego ustalenia przebiegu tej rozmowy, która toczyć się musi w sposób najbardziej swobodny, a jednak odpowiadać wewnętrznemu temu planowi. Nie jest ona oczywiście schematyczna i dostosowana być musi do indywidualności młodego człowieka, ale dłuższa praktyka tak zaostrza wzrok doradcy, tak czyni go wrażliwym na ruchy nawet i miny, że nieraz już w pierwszych sekundach rozmowy krystalizuje się jej przebieg. W każdym razie sprawa zawodu i jego wyboru występuje dopiero na samym końcu rozmowy, jest jakby jej ukoronowaniem, gdyż nie jest to rzecz tak prosta, aby o nią bezpośrednio pytać. Nieraz pierwsza rozmowa do tego punktu nie dochodzi, dopiero następna, gdy nasze pytania i odpowiedzi młodzieńca doprowadziły go do pewnych wyraźniejszych refleksów nad samym sobą. Zwłaszcza z jednostkami zamkniętymi, trzeba nieraz rozmawiać parę razy i to w sposób możliwie nie wyglądający na indagację, poprostu mimochodem i jakby przypadkowo.

W rozmowie pamiętać należy o tem, że pytania mają służyć jako podnieta do szerszego wypowiedzenia się, muszą więc być nie-liczne i tak wyraźnie sformułowane, aby nie przedstawiały żadnych wątpliwości. Nie można się zawiele pytać, gdyż nieraz mogą te pytania dużo zepsuć. Obciążenie dziedziczności, awantury w domu rodzinnym, podpatrzenie scen, których dziecko nie powinno było widzieć, to wszystko wpływa na stan psychiczny dziecka, a pytania mogą je urazić. Słusznie powiedziano¹⁾, że kto pyta, ten jest nietaktowny, a kto wiele pyta, jest niedyskretny. Często, nie pytając, można więcej się dowiedzieć, o wiele ważniejszą jest rzeczą, umieć utrzymać rozmowę.

Nieraz rola rodziców komplikuje całe zagadnienie. Jak zawile są drogi dla zrozumienia motywów, kierujących wyborem, świadczy przykład chłopca, który pragnął obrać zawód mechanika, opowiadał wiele o swoich zamiłowaniach, które już od najmłodszego wieku objawiały się u niego. A że badanie psychotechniczne żadnych prawie zdolności w tym kierunku nie wykazało, cała ta sprawa była dość zagadkowa. W rozmowie okazało się, że ojciec jest mechanikiem i nie żyje z matką, dzieci widują go tylko raz na rok, gdy jadą do niego na wakacje, ale bardzo go lubią, bo jest dla nich dobry. Za powrotem z wakacji słyszą od matki opinię o ojcu nie tylko niekorzystną i wyrażoną w bardzo niewyszukanych wyrazach, ale nawet za każdym przekroczeniem dziecka słuchać musi wyrzutów, że jest „podobne do swego ojczulka”. Czy takie opowiadanie nie rzuca odrazu w umyśle psychologicznie wykształconego doradcy, jaskrawego światła na poczucie krzywdy, jakie żywi chłopak? może nawet nieświadomie buntuje się przeciw matce i staje po stronie ojca, a wybór zawodu, to u niego tylko dalsza faza identyfikowania się z ojcem.

¹⁾ C o n r a d: Psychologische Jugendpflege. Göttingen 1926.

Dotychczas omówione metody psychodjagnostyczne mają tę wspólną cechę, że wnosimy ze symptomów, czy to zaobserwowanych przez nas, czy to podanych nam przez otoczenie lub przez dziecko samo o dyspozycji trwalej. Oczywiście, jest to tylko przypuszczenie, ściśle biorąc nie wiemy, czy ona wogóle istnieje i jaka jest jej intensywność i jaki kierunek. A trzeba zważyć, że poszczególne zawody różnią się między sobą nietylko co do istnienia lub braku pewnych właściwości psychicznych, ile raczej co do stopnia ich siły. Jeżeli więc, cechą odróżniającą zawody jest różny stopień tych samych właściwości psychicznych, to musimy dla poradnictwa zawodowego mieć jeszcze inne metody przekonania się o nich. Wrażliwość lub pamięć zmysłu stawowego musi mieć zarówno tokarz jak i ślusarz, kowal lub stolarz, ale każdy z tych zawodów w innym stopniu. Musimy zatem mieć możliwość konstataowania delikatniejszych odcieni różnych właściwości, czego nie mogą dać obserwacje i rozmowy.

Tej możliwości dostarcza metoda testów psychotechnicznych. Są to podług Giesego¹⁾ „rzeczowe konstelacje, które nadają się do tego, aby wywołać rozmaite sposoby zachowania się badanej osoby“. Nie jest to więc nic innego, jak wysubtelnienie, wyostrenie obserwacji i używamy ich tam, gdzie wyniki innych metod wymagają większej pewności, albo tam, gdzie trzeba większego zróżniczkowania naszych sądów; albo wreszcie tam, gdzie „nieuzbrojone“ oko i żadna najgłębsza nawet intuicja nie pomogą do wykrycia pewnych faktów i związków psychicznych. Podług H. Sachs²⁾ testy mają następujące zalety w porównaniu z metodą obserwacji:

- 1) dają większą gwarancję dokładności wskutek możliwości mierzenia takich czynników, jak: reakcja, czas, ilość i jakość wyczynów;
- 2) dają większą pewność wyniku, wskutek tego, że powtarzamy to zjawisko symptomatyczne często i mamy możliwość kontroli;
- 3) dają więcej sposobności odkrycia przyczyny pewnych zjawisk psychicznych przez możliwość dowolnej zmiany warunków, przy czem można stwierdzić prawo, lub prawidłowość rządzącą danym zjawiskiem;
- 4) pozwalają na ilościowe wyrażanie wyników, badanie i porównywanie osób badanych ze sobą przy selekcji psychotechnicznej.

¹⁾ Giese F.: Handbuch psychotechnischer Eignungsprüfungen. Halle 1925.

²⁾ Sachs H.: Probleme und Methoden der systematischen Berufseignungspsychologie. Berlin 1925.

Pozatem testy, używane w poradnictwie zawodowym mają jeszcze jedną właściwość, która czyni wynik badania nimi szczególnie ważny i nieraz rozstrzygający z pośród wszystkich innych metod poradnictwa, zostały one stworzone na podstawie dokładnej analizy zawodu. Szerokie sfery społeczeństwa, a nawet ludzie skądinąd uczeni, zwiedzając laboratorium psychotechniczne i patrząc na te przeróżne testy i aparaty, uważają je po większej części za interesujące zabawki i nie zdają sobie sprawy, że prawie do każdego takiego testu czy aparatu trzeba było stworzyć, wypróbować, ustalić metody badania, opracować i znormalizować wyniki, do czego trzeba przeciętnie parę lat pracy. Zanim wprowadza się nowe testy, psychotechnik musi wprzód przeprowadzić analizę zawodu, który ma badać. Ponieważ zawodów ludzkich jest setki, a specjalności pośród tych zawodów tysiące, praca ta przechodzi oczywiście siły jednego fachowca, czy też instytutu psychotechnicznego. Ale na szczęście mamy już dziś w Polsce takich instytutów więcej (Warszawa, Poznań, Kraków, Lublin, Lwów, Katowice i t. d.), a następnie istnieje kooperacja międzynarodowa pracowni psychotechnicznych, bo łatwo zrozumieć, że np. dla zawodu stolarza, czy on będzie wykonywany przez Francuza czy przez Polaka, większa część wymagań psychofizycznych będzie jednakowa. Korzystamy więc w wielkiej mierze z doświadczeń obcych i nawzajem, dzielimy się naszymi doświadczeniami z zagranicą. Taka analiza zawodu polega przede wszystkim na wyczerpującem zestawieniu wszystkich prac i elementarnych czynności, z których te prace składają się, stosunku tych prac do siebie, ze szczególnem uwzględnieniem wpływu ich na pracownika. Do przeprowadzenia analizy, psychotechnik przeprowadza obszerne studia w miejscach pracy, w warsztatach rzemieślniczych, fabrykach, biurach, urzędach i t. d., a niejednokrotnie sam wykonywa poszczególną pracę, nie, aby uzyskać w nich biegłość, ale dlatego, że zaznajomienie się przez własną pracę jest często gruntowniejsze, aniżeli informacje pracownika lub przypatrywanie się. Na podstawie tej pracy ustala się t. zw. profil psychologiczny zawodu, t. j. wykaz właściwości psychicznych, wiadomości i kwalifikacyj potrzebnych do wykonywania zawodu i jego poszczególnych prac, ułożony możliwie w terminach psychologicznych, na podstawie obserwacji, poczynionych w miejscach pracy, jakoteż ewentualnej introspekcji psychotechnika.

Po zanalizowaniu zawodu, czeka psychotechnika dalsza żmudna praca: ustalenie testów dających dla tego zawodu. Dobrze jeśli testy te można wybrać z pośród tych, które już istnieją i są znane, ale bardzo często okazują się one niewystarczające, wtedy trzeba stworzyć nowe testy, jest to praca twórcza i wynalazcza, w której obok głębokiej znajomości psychologii, trzeba dużego zrozumienia zagadnień czysto technicznych i dużej dozy inwencji. Po ustaleniu metody badania,

trzeba ją sprawdzić, w ten sposób wypróbowuje się ją na dobrych i złych pracownikach, u których powinna ona okazać dodatnie, względnie ujemne wyniki. Jeżeli tak nie jest, trzeba testy zmienić, inne wprowadzić i całą pracę nanowo zacząć. Ostatecznym bowiem kryterjum i sprawdzianem skuteczności badań psychotechnicznych jest opinia praktyki, t. j. majstrów, inżynierów, szefów w przedsiębiorstwach przemysłowych i handlowych, nauczycieli w szkołach.

Naogół jest więc ta praca tak trudna i długotrwała, że jeden z psychologów francuskich wyraził się, że łatwiej mu jest napisać książkę naukową, aniżeli stworzyć i sprawdzić dobry test. Za dalekoby nas to zaprowadziło, gdybyśmy tu chcieli opisywać szczegółowo metody badań, używane w poradnictwie zawodowym, ograniczymy się więc do zaznaczenia, że dzielą się na ogólne i specjalne. Celem badania specjalnego jest wykrycie istnienia i stopnia pewnych określonych uzdolnień do pewnych określonych zawodów i czynności. Tutaj należą przeważnie badania selekcyjne, które mają w szkolnictwie zastosowanie, np. przy egzaminach wstępnych, dla skonstatowania postępów w naukach i t. p. Natomiast poradnictwo zawodowe, z powodu różnorodności zawodów, z którymi ma do czynienia, nie może wyjść z pytania: czy jednostka jest do tego zawodu zdolna? gdyż ci, którzy przychodzą do porady, właśnie po większej części są niezdecydowani w wyborze zawodu, z drugiej zaś strony ze względów technicznych nie można badać uzdolnień do wszystkich zawodów, których liczymy dziś na setki. Zasadnicze pytanie brzmi tutaj: Jakiego rodzaju dziecko mamy przed sobą, jakiego rodzaju są jego uzdolnienia i jaki jest charakterystyczny układ i wzajemny stosunek tych uzdolnień? Oczywiście, trzeba tu uwzględnić nie tylko uzdolnienia fizyczne i psychiczne, ale także czynniki moralne i emocjonalne, innymi słowy, zamiast badania specjalnego, badanie integralne, stanowiące jakoby przekrój przez strukturę duchową badanego, profil psychiczny człowieka, który obejmuje zarówno ogólne funkcje, mające lub nie mające związku z życiem zawodowym, jak i specjalne uzdolnienia zawodowe.

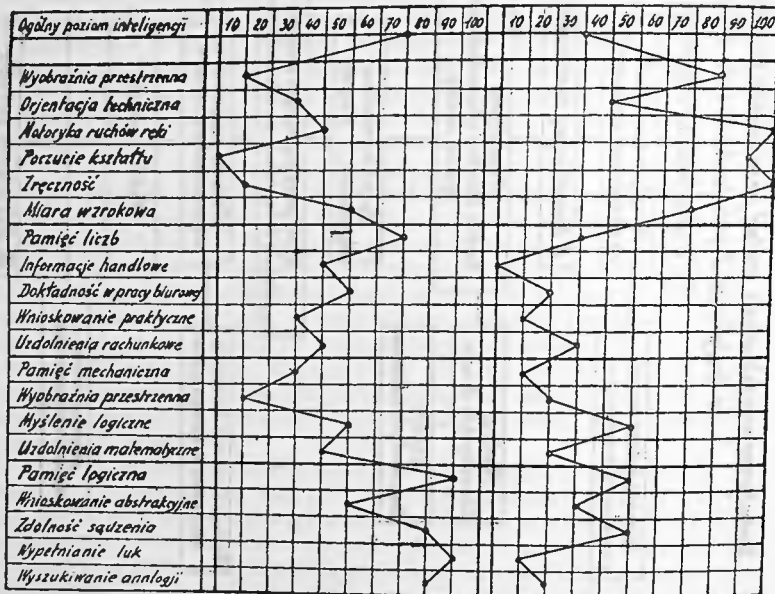
Po długich poszukiwaniach odpowiedniej metody i studiach, poczynionych zagranicą, instytut psychotechniczny ustalił już od 4-ech lat metodę badania, która okazała się najbardziej diaognostyczną. Schematycznie przedstawiono ją na tabeli załączonej. Została ona częścią przejęta od instytutu psychotechnicznego w Wiedniu (kierownik Inż. Hackl) i zakładu psychologii uniwersytetu berlińskiego (prof. Rupp) w części zaś polega na własnych badaniach naszego instytutu. Myślą przewodnią jej jest stworzenie ogólnego profilu psychotechnicznego w odniesieniu do najważniejszych grup zawodowych, które stoją przed dzieckiem, kończąc szkołę powszechną, t. j. 1) rzemiosło i praca ręczna, 2) handel i biurowość, 3) wykształcenie za-

kierunkach. Taki przekrój przez psychikę jest niezmiernie pouczający i charakterystyczny, jak to wynika z przykładów przedłożonych na fig. 1. Wynika stąd możliwość dalszego badania już w kierunkach specjalnych, jeżeli więc profil okazał w kierunku rzemiosła największe uzdolnienie, wówczas następuje dalsze badanie w kierunku wyboru rzemiosła. Między jednym badaniem a drugim, odbywa się często rozmowa z badanym, która już ma charakter bardziej zawodowy i w której doradca zwraca szczególną uwagę na te wyniki badania, w których badany wykazał szczególniejsze uzdolnienia. Odbywa się to oczywiście w tym sensie, że ułatwia się młodemu człowiekowi zrozumienie własnej psychiki i nie narzucając mu bynajmniej naszego zdania, kierujemy go pośrednio do zajęcia bardziej określonego stanowiska, czy to rozumowo, czy też uczuciowo wobec pewnych grup zawodów. Fig. 1 przedstawia dla przykładu dwa profile psychotechniczne.

Profil psychotechniczny

Roman B.

Włodzimierz C



Profil 1 odnosi się do Romana B., ucznia 7 klasy szkoły powszechnej. Chłopak o inteligencji, sięgającej powyżej przeciętnego poziomu (iloraz inteligencji 114), o wyobraźni przestrzennej nadzwyczaj słabo wyrobionej, w zagadnieniach technicznych orientuje się nie tylko nieudolnie, ale nadto odpowiedzi jego świadczą

o tem, że brak mu zupełnie tego, co w życiu codziennym nazywamy „zmysłem praktycznym”. Praca ręczna, wykonywana przez niego, wykazuje zupełny brak poczucia formy i mimo pewnej wyrobionej motoryki, nie udało mu się wyrobić odpowiednich kształtów, ani w materiale grubszym, wymagającym więcej siły, ani w materiale cieńszym, wymagającym więcej zręczności. To, co więc stanowi istotną cechę dobrego rzemieślnika w każdym dziale rzemiosła, u niego zawodzi. Lepiej nieco przedstawia się wynik badania w dziedzinie uzdolnień handlowych. Pamięć liczb dobra, natomiast brak zainteresowań lub informacji z życia praktycznego i handlu. Jest to tem bardziej uderzające, że ojciec jego jest kupcem. Odpowiada np. na pytanie, co do skutków konkurencji w handlu, że konkurencja zmusza kupca do podwyższenia cen, że cło istnieje po to, aby urzędnicy cłowi mieli zajęcia i t. p. Okazuje także małe zrozumienie dla czysto kupieckich zagadnień sprzedaży w sklepach, np. ocena dobrych i złych sprzedawców, zdolności rachowania bardzo przeciętne. Natomiast tam, gdzie chodzi o myślenie teoretyczne abstrakcyjne, wykazuje dużo uzdolnienia, test wypełniania luk, test analogji, test rozumowania logicznego wypadły bardzo dobre. Słowem, profil przyszłego teoretyka intelektualisty.

Profil 2 odnosi się do Włodzimierza C. Ogólny poziom inteligencji, poniżej przeciętnego (iloraz inteligencji 85), dziwnem jest, iż wogóle doszedł do klasy 7. Doskonała wyobraźnia przestrzenna, łatwiejsze zagadnienia techniczne rozwiązuje dobrze, z trudniejszymi nie daje sobie rady, doskonale rozwinięta motoryka, nadzwyczaj zręczny i ma poczucie formy, iniaira wzrokowa bardzo dobra. Pamięć gorsza, zwłaszcza w odniesieniu do liczb, nie okazuje żadnych zainteresowań do życia handlowego, a informacje jego są pod tym względem rozbrajająco naiwne, np. w Ameryce monetą jest frank, podatek jest to udział państwa w zyskach i t. p. Również z trudem i powoli orjentuje się wogóle w tabelach, wykazach i t. p. pracach biurowych. Logiczne rozumowanie słabo rozwinięte, rozumowanie arytemtyczne szczególnie sprawia mu trudności. w wyszukiwaniu analogji i wypełnieniu luk zawodzi zupełnie.

UDZIAŁ PORADY JAKO AKT SYNTEZY

Następuje końcowy okres poradnictwa. Wszystko, co go poprzedzało — anamneza, historia rozwojowa dziecka, wywiad z rodzicami, karta indywidualności, względnie informacje szkoły, rozmowa z badanym, obserwacje podczas badania i wreszcie samo badanie psychotechniczne, to wszystko musi się w umyśle doradcy złożyć na jeden s y n t e t y c z n y o b r a z. Życzenie zawodowe dziecka, plany rodziców mogą służyć jedynie jako punkt zaczepienia, ale byłoby to znacznem zwięzieniem pola obserwacji,

gdybyśmy chcieli tylko z tego stanowiska oceniać wybór zawodu. Jeżeli poradnictwo ma istotnie pomóc w znalezieniu zawodu, to musimy wpięrow poznać człowieka jako takiego, niezależnie od jego celu zawodowego.

W jaki sposób dojść do tego obrazu całości jednostki ludzkiej? Odpowiedź na to pytanie wymaga, aby żadnej z poprzednio omówionych metod nie uwzględniać wyłącznie, gdyż każda z nich oświetla osobowość tylko z pewnej strony. Są to jakby materjały budowlane, z których doradca musi wewnętrznie wypracować całość, wykryć istotne i zasadnicze siły, rządzące „linją życia” badanej jednostki. Tę wewnętrzną pracę trudno nawet ująć w słowa, niewątpliwie gra w niej dużą rolę intuicja psychologiczna, oparta nie na fantazji lub luźnych szczegółach, lecz na obserwacjach, testach, cyfrach i procentylach.

Wszystkie ilościowe wyniki badań wymagają uzupełnienia. Ułatwiają nam to w wysokim stopniu profile psychologiczne, ale krótkowzrocznym byłby doradca, któryby oparł się na tym idealnym przypadku zdadności do zawodu, gdzie profil ten u badanej jednostki kryje się, lub w mniejszym czy większym stopniu odpowiada profilowi zawodu, ustalonemu przez analizę.

Przedewszystkiem trzeba zważyć, że wybór zawodu, a więc i badanie psychotechniczne przypada na okres dojrzewania, który wymaga psychotechnicznego zrozumienia ze strony doradcy, a tem samem uzasadnione jest interpretowanie wyników testów nie tylko ze strony ilościowej ale i jakościowej. Jak psychoanaliza rozpatruje błędy nie tylko w stosunku do dobrych rozwiązań, ale same dla siebie i w istocie błędu widzi właściwy przedmiot dociekań, tak i w badaniu psychotechnicznym nie tylko o ilość błędów chodzi, ale także o ich rodzaj i sposób ich powstawania. Przesunięcie punktu ciężkości z ilości wyczynów do ich jakości, nasuwa także konieczność uwzględnienia w wielu wypadkach psychoanalizy i psychologii indywidualnej. Wyraz twarzą, pewne ruchy, złe wymówienie jakiegoś słowa i t. p. nieznaczne przypadkowe symptomy, mogą u psychologicznie wykształconego doradcy, odsłonić przebiegi psychiczne nieraz bardzo ważne, jak np. ukrytą niechęć do zawodu, który badany podaje jako ten, który pragnie obrać. Zwłaszcza pola do, takich analiz nastroczają dwa typy młodych ludzi: 1) tacy, którzy nie mają żadnych życzeń zawodowych, 2) tacy, którzy entuzjazmują się łatwo do bardzo wielu zawodów. Często występują tu pewne zaczątki neurozy. Silny bowiem i zdrowy chłopak, nie da się tak łatwo skierować do zawodu mniej mu odpowiadającego, jak ten, który jest neurotycznie dysponowany. Im bardziej ukryty jest kierunek wewnętrzny, urzeczywistniający się w życiu zawodowym, tem podatniejszym wydaje się uleganie sugestji. Przykład: Roman B., którego profil poprzednio przedstawiłem. Chłopak ten, jako życzenie zawodowe podał zawód dentysty. On, który właśnie w kierunku prac ręcznych, wykazał prawie zupełny brak zdol-

ności, w rozmowie ze mną wyjawiał, że nienawidzi wszelkich prac ręcznych w szkole, a zwłaszcza z drzewa i tektury. W odpowiednio pokierowanej rozmowie, doszedł sam do wniosku, że podoba mu się nietylko ten jeden zawód, ale i kilka innych, a zapatrywania jego na te zawody są nieco fantastyczne, nawet jak na jego wiek. Rozmawiałem także z matką, ojciec, kupiec, wołałby może. aby syn objął po nim firmę, ale poza tem niewyjawionym zresztą życzeniem, nie wpływa na plany syna. Obojgu rodzicom dentystryka niezbyt się podoba. Syn jednak zupełnie handlem się nie interesuje, nie zagląda do sklepu, nie wie, co się tam dzieje i jakby wyczuwając intuicyjnie plany ojca, woli ulec sugestji wuja, który jest właśnie dentystą, byle tylko nie słuchać ojca...

Wielkie znaczenie takich analiz dla udzielenia porady, polega na tem, że odsłaniają nam one właściwy motor tendencji psychicznych i pokazują, że jego siła popęduwa tkwi nie w intelektualnej, ale w uczuciowej stronie. Jest niewątpliwie zasługą Adlera, że wskazał na duże znaczenie kompensacji w razie organicznych lub psychicznych wad. Każdy doradca zna takie wypadki; silny krótkowidz, chce być marynarzem, chłopak źle rozróżniający barwy, chce być malarzem pokojowym i t. d. Często źródło tych życzeń zawodowych, jest nieznane chłopcom samym. Tutaj doradca musi zastanowić się nad tem, czy i w jakim stopniu działa dążność do kompensacji, czy pochodzi ono wyłącznie z tej dążności, czy też połączona jest także z mniejszem lub większem uzdolnieniem do zawodu. Czynniki woli może tu być bardzo ważny, o ile jest możliwość wykształcenia danej funkcji przez wytrwałość i ćwiczenie. Ci, którzy nie rozumieją dobrze zasad poradnictwa zawodowego, wysuwają często argument, że Demostenesowi, gdyby dziś przyszedł do poradni zawodowej, z pewnością odradzonoby zawód mówcy, ze względu na jakanie się. Psychologicznie wykształcony doradca nie postąpiłby tak, Demostenes byłby bowiem nigdy nie został dobrym mówcą, gdyby nie wewnętrzne powołanie do polityki, niezwykle silne zamięłowanie i zapal do rozpatrywania spraw społecznych, i te talenty pozwoliły młodemu człowiekowi pokonać pewne ułomności. Pomijamy już fakt, że „mowca“ to nie zawód i ma znaczenie tylko w połączeniu z jakimś zawodem, do którego uzdolnienie badamy. Z drugiej strony nie wolno nam zapomnieć, że jest wiele zawodów, których nie można wykonywać bez pewnych fizycznych lub psychicznych właściwości.

Malarz pokojowy, nieodróżniający barwy czerwonej od zielonej i ich odcieni, nie polepszy tej wady natury przez ćwiczenie, będzie miał zawsze w praktyce trudności; przy najlepszej nawet woli nie potrafi swych klientów zadowolić i może stracić pole do zarabkowania.

Najważniejszą zaś jest rzeczą, aby główne zadanie poradnictwa zawodowego upatrywać w pomocy, które j się udziela

młodemu człowiekowi celem zrozumienia własnej psychiki. Poradnia zawodowa nie ma szufladek zgóry przeznaczonych dla każdej jednostki, ale pomóc może w wyborze zawodu, który musi być czynnym i odpowiedzialnym w wyborze, płynącym z wewnętrznej natury ludzkiej. Ilustracją powyższych rozważań może być załączone sprawozdanie z poradnictwa zawodowego w szkole powszechnej im. św. Jana Kantego, w Krakowie.

B. Biegeleisen

PORADNICTWO ZAWODOWE W SZKOLE POWSZECHNEJ IM. ŚW. JANA KANTEGO W KRAKOWIE

Pracę tę przeprowadzono w klasie 7, na letnim półroczu, roku szkolnego 1952/53. Pierwszy rozpoczął badania lekarz szkolny, poczem Instytut Psychotechniczny przystąpił do swych badań, które obejmowały trzy fazy: 1) rozmowy z uczniami, 2) badania zbiorowe, 3) badania indywidualne. Późtem wyjaśniono na lekcji uczniom dokładnie cel tej akcji. Ogółem zbadano 46 uczniów.

Ze strony pedagogicznej zajął się tem zagadnieniem kierownik szkoły wraz z wychowawcą klasy i innymi nauczycielami tejże klasy, w ten sposób, że w karcie indywidualności wpisał syntetyczny obraz indywidualności ucznia, jako wynik obserwacji, prowadzonych w ciągu nauki szkolnej zarówno pod względem inteligencji jak i charakteru.

Następnie lekarz, psychotechnik i kierownik szkoły, na wspólnej konferencji uzgodnili wszystkie 3 kierunki, t. j. lekarski, psychologiczny i pedagogiczny i zastanawiali się nad wnioskami Instytutu Psychotechnicznego.

Po uzgodnieniu, kierownik szkoły urządził konferencję rodzicielską, w której brali udział i kierownik szkoły, wychowawca klasy 7 i psychotechnik. Ten ostatni w rozmowie z każdym ojcem i matką, przedstawił motyw psychologiczny, które wskazują wybór najodpowiedniejszego zawodu, opierając się na wynikach poprzedniej konferencji.

Poniżej podajemy w skrócie parę przykładów ze wspólnej konferencji lekarza szkolnego (którego opinię oznaczono literą L.), psychotechnika (Ps.) i kierownika szkoły (P.), a wreszcie litera S. oznaczamy syntezę wszystkich wyników wyrażoną w poradzie zawodowej.

Przykład 1. Tadeusz A.

L. Stan fizyczny normalny, mowa nieco zacinającą.

Ps. Chłopak żywy, ruchliwy, wszystko go zajmuje ale niewiele rzeczy gruntownie. Z dużej ambicji, wpływa czasem przecenienie siebie samego i chęć pewnej blagi, opowiada np. że bardzo dużo czyta, na zapytanie co mu się z tej lektury najbardziej podobalo, odpowiada, Sienkiewicz, Prus i Listy Kaspro-wicza(!) Okazało się jednak, że nic o tych ostatnich powiedzieć nie może. Nie znosi języka niemieckiego, bardzo lubi prace ręczne, z przedmiotów szkolnych zwłaszcza fizykę. Zapytany o plany po ukończeniu szkoły podaje gimnazjum względnie szkołę przemysłową. Ostatecznie jednak w rozmowie, dochodzimy do tego, że jedynym jego trwałym zamiłowaniem są roboty ręczne w domu, gdy ma wolny czas, lubi rozkładać i składać zegarki. Ojciec jest rzemieślnikiem samochodowym i trzyma się dziwnej taktyki wobec jedynaka, ponieważ uważa, że to zawód niepopłatny, więc nie życzy sobie aby syn do warsztatu zachodził i pomagał mu w pracy. Wobec czego syn zachowuje się oczywiście wobec zawodu ojca obojętnie. To też nie mówił z ojcem zupełnie dotychczas o swej przyszłości. Mam pewne powody do przypuszczenia, że ży-

czenie pójścia do gimnazjum wzbudzone zostało pewną kompensacyjną tendencją odepchnięcia go przez ojca od tej dziedziny, do której jednak chłopak miałby zainteresowanie. Wyniki badania psychotechnicznego: inteligencja bardzo przeciętna ($I_f = 96$), zawody rzemieślnicze przeciętna percentyla 81¹⁾, dalsze studia techniczne 18, zawody handlowe 51, dalsze studia ogólnokształcące 55.

P. Bardzo ambitny, mimo fizycznego rozwoju właściwie jeszcze dziecienny, więcej niż średnio zdolny w naukach; w pracy mało wytrwały, nie umie uwagi dłuższy czas skupić. Okres dojrzewania uwidacznia się w nim silnie, ogromnie lubi płatać figle, bić się, przytem kryje się ze swymi uczynkami. S. Nadaje się szczególnie do zawodu rzemieślniczego, ze względu na dobry wynik testów technicznych, byłby z niego dobry ślusarz lub mechanik, mało-żaloby mu wybrać z głowy gimnazjum, tembardziej ze szkoły rzemieślniczej dają zdolniejszym możliwość dalszego kształcenia się. Ojciec powinien go bardziej wtajemniczać w swój zawód i zmienić sposób postępowania.

Przykład 2. Bruno B.

L. Budowa średnia, gruczoły sztywne rozwinięte, akcja serca nieco wzmożona, do większych wysiłków fizycznych niezdolny.

Ps. Na życiu jego wewnętrznym zaciążył fakt, że ojciec nie żyje z matką. Jako najstarszy syn w rodzinie, wśród czworga dzieci będących przy matce, rozumie tragizm tej sytuacji, która jakby odebrała mu młodość, jest bowiem przygnębiony, nie znajduje kontaktu z kolegami, apatyczny, mało mówny, widocznie przeżywa to wszystko głęboko. Nie lubi rachunków i robót ręcznych, książek mało czyta, sportów żadnych nie uprawia, co do swego dalszego kierunku w życiu zupełnie zdezorientowany, nie potrafi się w żadnym kierunku zdecydować. Wyniki badania psychotechnicznego: inteligencja przeciętna ($I_f = 110$), zawody rzemieślnicze percentyla 15, handlowa 72, techniczna 58, dalsze studia ogólnokształcące 57.

P. Bardzo spokojny, nieśmiały, umie skupić uwagę i pojmuje szybko. Pracowity i dosyć zdolny. Bardzo taktowny. W rysunkach zupełny brak uzdolnień. Zahukany, introwertyczny.

S. Zarówno ze względu na wynik badań jak i na cechy jego charakteru (taktowność, spokój, skupienie) nadaje się do prac biurowych, zajęć handlowych, powinien pójść do szkoły handlowej.

Uwaga. Matka w rozmowie z doradcą, obiecała zastosować się do tej rady, która się jej podoba. Po tem wszvstkiem doradca raz jeszcze rozmawiał z owym chłopcem, by mu dodać otuchy i energii w postanowieniach na przyszłość, kiedy mn wspomniano o szkole handlowej powiedział: „Ja sam dawniej też o tem myślałem”.

Przykład 3. Samuel B.

L. Klatka piersiowa płaska, skrzywienie kręgosłupa 2 stopnia, nie powinien obrać zawodów siedzących.

Ps. Syn kupca z małego miasteczka, na stacji w Krakowie, w domu inteligentnym, dużo czyta (szczególnie Sienkiewicza), woli teatr niż kino, zapytałem się go co by wybrał, mając do wyboru dobrą książkę albo towarzystwo kolegów, oświadczył się za książką. Gdy przyjeżdża na wakacje do domu, nie zachodzi do sklepu i nie pomaga ojcu, chyba z musu, „bo w sklepie huczy jak w młynie”. Do gimnazjum nie chce iść, „bo tatuś powiedział, że teraz źle na świecie, skończy gimnazjum i nie będę miał co robić”. Jako zajęcie podał optykę, ciekawa motywacja „bo to spokojny zawód”. Wynik badań: inteligencja wyżej przeciętnej ($I_f = 112$), zawody rzemieślnicze percentyla 7, dalsze studia techniczne 39, zawody handlowe 65, dalsze studia ogólnokształcące 92. Dokładny w pracy.

P. Bardzo spokojny, kulturalny, delikatny, względem otoczenia uprzejmy, nawet woli ustąpić i nie skarży się, gdy mu czasem kolega wyrządzi przykrość.

¹⁾ percentyla 100 oznacza najlepszy, percentyla 0 najgorszy wynik badania.

Dość zdolny i pilny. Rysunki bez polotu. Charakter stały. S. Ze względu na wybitny brak zdolności technicznych, należy stanowczo odradzić zawód optyka, raczej należałoby go skierować do gimnazjum i np. do zawodu aptekarza.

Przykład 4. Mieczysław C.

L. Budowa średnia, gruczoly szyjne, silny krótkowidz.

Ps. Ojciec bezrobotny, matka stróżka, w domu troje dzieci. Na życie nie starczy. Z przedmiotów szkolnych, chłopak nie lubi rachunków i niemieckiego, pociąga go przyroda. Usposobienie rozlewne, trochę matczyńskie, dużo czuła, ulubiona lektura May, Sienkiewicz i Łoziński (Zaklęty Dwór), przepada za tem co tajemnicze, dalekie, woli kino niż teatr. Na pytanie czy ma także wśród kolegów nieprzyjaciół, odpowiada: „Każdy człowiek ma wrogów”. Miła wybredzona, nerwowe skrzywienie twarzy. Zamiłowanie zawodowe, bardzo nieokreślone, bo mu nauka w szkole nie idzie, chciałby być marynarzem, także drukarzem. (wui zecerem), a może bibliotekarzem (pożycza książki w bibliotece T.S.L.). Wynik badania: inteligencja, nieco wyżej przeciętnej (Ij = 114), zawody rzemieślnicze 59, dalsze studia techniczne 38, zawody handlowe 68, dalsze studia ogólnokształcące 82.

P. Charakter bardzo dziwny, kłóliwy, nie bierze poważnie, nieposłuszny. Naogół bardzo słaby uczeń, ale ambicja pcha go do pilności. W stosunku do kolegów agresywny, nie umie dłuższy czas skupić uwagi.

S. Typowy przykład, jak wrodzone zdolności marnieją wskutek braku opieki domowej i braku zainteresowania w szkole. Z powodu krótkiego wzroku zawodu drukarza nie można polecić, gdyby warunki finansowe pozwoliły, mógłby pójść do gimnazjum, jeśli nie to na kursa handlowe.

Przykład 5. Ryszard K.

L. Niedokrwesty, bronchit.

Ps. Chłopak bladej, o ziemistej cerze, oczy duże rozumne i smutne, fatalna pożywie rodzinne zaciążyło nad psychiką chłopca.

Ojciec porzucił matkę z czworgiem dzieci dla kochanki, do niedawna wyrwali sobie wzajemnie dzieci, bo raz był u ojca, to znowu u matki. Oto wyjątek z zadania szkolnego (zyciorys): „Do szóstego roku życia byłem razem z rodzicami i rodzeństwem. W szóstym roku życia ojciec odszedł od matki z siostrami, zostawiając mnie i brata u mamy. Dla zabicia dręczących myśli zacząłem gonić po łąkach i Krzemionkach. Pierwszą i drugą klasę skończyłem z bardzo dobrym wynikiem. Gdy tylko zaczęły się wakacje, przyjechał tatuś i zabrał nas. Ledwo nas zabrał, od razu nas wysłał do R.; do 5 kl. chodziłem do innej szkoły, gdzie pogorszyłem się bardzo i w 4 klasie miałem zdawkę. Na to konto przyszła do domu tatusia kochanka. Biła nas okrutnie. W szóstej klasie zdałem do szkoły św. Jana Kantego. Poszedłem z powrotem do mamy, gdzie jestem dotąd. Chłopak był świadkiem najordynarniejszych kłótni rodziców i różnych orgii i pijatyk w domu ojca. Nie lubi niemieckiego, natomiast bardzo lubi roboty ręczne, książki czyta przeważnie o dalekich krajach. Zamiłowania zawodowe określone, chciałby być pilotem, podobą mu się także zajęcie ojca (tokarz) „dawniej przypatrywałem się, gdy ojciec pracował” (gdy to mówi oczy zachodzą mu łzami). Wynik badania: inteligencja wyżej przeciętnej (Ij = 114), zawody rzemieślnicze 92, dalsze studia techniczne 95, zawody handlowe 65, dalsze studia ogólnokształcące 72.

P. Charakter zamknięty, powolny, średnio zdolny i pilny. Posłuszny i grzeczny, dał kolegów ustepliwy. Oczy jego nieraz patrzy błędnie jakby w inny świat, wiecejnie przygnębiony wskutek warunków domowych, na twarzy wybite piętno pesymizmu i melancholji.

S. Wybitne zdolności techniczne, powinien iść do szkoły przemysłowej technicznej.

Przykład 6. Władysław K.

L. Anemiczny, gruczoly powiększone, bronchit, uzębienie zaniedbane.

Ps. „Tatę porzucił mamusię, w domu jest nas ośmioro, mamusia jest krawcową i utrzymuje całą rodzinę”. Nie lubi niemieckiego i robot ręcznych tych,

które w szkole się wykonuje, ale sam dla siebie lubi pracować, robi modele samolotów. Czuje się, że jest coś w tym chłopcu dziwnego, co trudno słowami oddać. Rzemiosła nie chce uprawiać, motyw: „bo to zabójczo działa na zdrowie, fachowcy umierają przeważnie na płuca”. Oto wyjątek z zadania szkolnego (list do kolegi o wyborze zawodu): „Piszę do Ciebie w wielkim kłopotcie, gdyż nie jestem zdecydowany na żaden krok. Pragnąłbym iść do marynarki handlowej na okręt Gdynia, gdyż jest on najnowszej konstrukcji i nie obawiam się „katastrofy”. Ostatecznie wśród tych dziwnych obaw wybiera zawód lotnika albo księdza. Nie może wśród tych dwóch wybrać. Wynik badania: Inteligencja wyżej przeciętnej (Ij. = 116), zawody rzemieślnicze 98, dalsze studia techniczne 93, zawody handlowe 68, dalsze studia ogólnokształcące 90.

P. Spokojny, choć w pracach szkolnych żywy bierze udział. Ambitny, dosyć zdolny, pilność niejednostajna. W stosunku do kolegów, poprawny. Zepsuty zbyt wielką wiarą w swe zdolności. Mielśmy sposobność stwierdzić, jak żywe w nim jest poczucie sprawiedliwości. Raz w domu ujął się w obronie matki i wystąpił przeciw lokatorowi, który ją obraził. Lokator przyszedł do szkoły na skargę, a chłopak oburzył się i wystąpił gwałtownie. To jego bojowe nastawienie tembardziej trzeba podnieść, że chłopak jest prawie wyłącznie na utrzymaniu szkoły (dostaje ubranie, buciki, obiady i t. p.), a jednak miał odwagę przeciw szkole wystąpić. Załatwiono tę sprawę, ku jego zadowoleniu. Wogóle jest to chłopak dla nas zagadkowy.

S. Bardzo zdolny chłopak, może równie dobrze pójść do gimnazjum, jak i na mechanika, i tu i tam da sobie radę.

Przykład 7. Kazimierz G.

L. Budowa ciała zła, akcja serca zaakcentowana, migdałki powiększone, słuch słaby.

Ps. Syn dozorczy, w domu siedmioro dzieci, bardzo lubi język polski i naukę o Polsce, nie znosi gramatyki i niemieckiego, tak samo nie lubi robót ręcznych, za to przepada za czytaniem książek i to nie przygód tylko powieści (najwięcej podoba mu się Rodziewiczówna), woli to nawet niż sporty, woli towarzystwo kolegów od siebie młodszych, bo „mogę im rozkazywać”. Zamiłowania zawodowe bardzo wyraźne: „rzemiosła nie lubię, do handlu nie pójde, bo tam trzeba rachować, a ja rachunków nie umiem, pójde do gimnazjum, będę nauczycielem”. Wynik badania: inteligencja wyżej przeciętnej 9 (Ij = 115), zawody rzemieślnicze percentyla 49, dalsze studia techniczne 67, zawody handlowe 68, dalsze studia ogólnokształcące 80.

P. Bardzo spokojny, zrównoważony, zdolności średnie, pilność i ambicja znaczne, chętny do pracy, posłuszny. Wytrwały i dokładny w pracy, słabe zdrowie, marzyciel.

S. Jako intelektualnie rozwinięty powinienby pójść do gimnazjum.

(Uwaga: matka zgodziła się oddać go do gimnazjum).

U w a g a.

Instytut Psychotechniczny w Krakowie przeprowadza różne badania psychotechniczne i badania poradnictwa zawodowego na życzenie każdej szkoły powszechnej i średniej nie tylko w obrębie Krakowa ale i poza Krakowem. W Krakowie przeprowadzamy sami te badania, poza Krakowem drogą korespondencyjną i przy współudziale nauczycieli. Wystarczy w tym celu napisać do Instytutu (Kraków, ul. Smoleńska 9). Odbywa się to w ten sposób, że dostarczamy wszystkich pomocy do badania, testów, instrukcyj i t. p., na podstawie których każdy nauczyciel, interesujący się kwestjami psychologicznymi, może w swojej klasie sam te badania przeprowadzić jak i obserwacje zbierać. Testy zostają nam odesłane z powrotem, opracowujemy wyniki psychologiczne tych badań i przesyłamy je odnośnemu nauczycielowi. W ten sposób jesteśmy obecnie w kontakcie z różnymi zakładami szkolnymi w różnych częściach Polski od Pomorza do Małopolski wschodniej. Koszta badań są bardzo małe, bo wynoszą — zależnie od celu ich — od 10 do 50 groszy od ucznia. Badania wykonujemy przez cały rok szkolny, w kolejności zgłoszeń poszczególnych szkół.

B. Biegeleisen, A. Kleśk, A. Radwański.

1. W sztuce wychowania ocenianie stanowi jeden z najważniejszych środków oddziaływania na duszę ludzką. Wraz z przywróceniem mu funkcji wychowawczej, ocenianie będzie rozpatrywane nie wyłącznie od strony techniki pedagogicznej; skoro ma oddziaływać na głębsze pokłady osobowości ludzkiej, musi mieć siłę głębszej natury. Z przeżycia swego stosunku do świata i człowieka wypłynąć może działanie praktyczne wychowawcy — ocenianie ujęte w pewne formy zewnętrzne, niosące w sobie bogatą treść i moc oddziaływania. Przeżycia wychowawcy byłyby zatem czemś najbardziej istotnem w procesie oceniania. Przeżycia te określane są nie tylko przez otaczający świat przyrody i świat stosunków ludzkich mu współczesnych, lecz i przez zobiektywizowane siły psychiczne ludzi już nieżyjących, którzy należą do przeszłości. Świadomie kierując biegiem swych przeżyć celem wzbogacenia ich, może wychowawca łączyć się procesem współprzeżywania z twórczą osobowością tych ludzi, którzy w trudzie poszukiwali gwiazd przewodnich człowieka i stwarzali je z miłości ku niemu.

Jednym z takich ludzi, którzy bliscy zdają się być dzisiejszemu wychowawcy, dążącemu do zdobycia pewnej, określonej postawy wobec świata i człowieka, jest: Rudolf Maria Holzappel¹⁾. Trudno i wyznaczyć mu miejsce w sposób mniej lub więcej schematyczny. Myśliciel, z pochodzenia Niemiec, studjujący również i w Polsce, uczeń R. Avenarius'a, poznawał przejawy ludzkiego życia od nizin aż do szczytów nie w sposób teoretyczny jedynie, lecz przede wszystkim przez współprzeżywanie z człowiekiem jego upadku i najwyższych wzlotów. Droga bezpośrednich obserwacji oraz wnikliwej analizy psychologicznej zdobywa wiedzę o człowieku i w oparciu o nią, snuje reformatorskie koncepcje przebudowy świata. Jest wybitnym przedstawicielem nowego humanizmu. Wielka miłość człowieka każe twórczemu myślicielowi szukać dróg wrowadzania go do wielkiego gmachu dotychczasowej cywilizacji oraz wyprowadzania w ten sposób, aby przechodząc przezeń nie zatracił, swego człowieczeństwa i nie osłabił tych załączków, których nikt nie ma prawa zamykać w kręgu rzeczy już zastanych, ponieważ należą do przyszłości. Maksymalny rozwój człowieka i ludzkości jest „wszechideałem“, obejmującym i harmonizującym wszystkie inne ideały: moralne, religijne, estetyczne i umysłowe. Ocenianie wciąga w służbę swego „wszechideału“. „Ocenianie tworzy jakby morze, do którego wpadają wielkie rzeki doświadczenia ludz-

¹⁾ Rudolf Maria Holzappel — Panideal. Das Seelenleben und seine soziale Neugestaltung. Jena, Eugen Diederich, 1923.

kości. Im bardziej samodzielny i twórczy człowiek, który szumowi tych rzek przysłuchuje się, tem silniejsza jest jego dążność, aby otrzymany skarb doświadczenia psychologicznego rozszerzyć i odnowić¹⁾. Powyższe słowa autora „Wszechideału” charakteryzują najlepiej stosunek jego samego do zagadnienia oceniania. Rudolf Marja Holzapfel jest tym człowiekiem, który odnawia otrzymany skarb doświadczenia, traktując zagadnienie oceniania w sposób genetyczny; rozszerza go przez nowe doświadczenie psychologiczne wnikliwego badacza duszy ludzkiej, miłującego jej rozwój.

2. Ocenianie, to jest działanie, mające na celu wzmożenie rozwoju człowieka, występuje tu jako instytucja, która ma początek swego powstania i swoją historję. Geneza instytucji oceniania ma swoje źródło w naturze człowieka, w jej pędzie do rozwoju. Gdy człowiek uświadamia innym przemianę życia psychicznego i fizycznego, zachodzącą pod wpływem zjawisk otaczającego do świata w tym celu, aby oznaczyć wartość tychże zjawisk dla swego rozwoju, wtedy powstaje wartościujące o z n a j m i e n i e. Ocenianie zatem jest uwarunkowane zadatkami i dążnościami danej jednostki ludzkiej oraz stopniem rozwoju kultury w danym środowisku.

Jedno i to samo zjawisko będzie różnie oceniane przez różnych ludzi, stojących na różnym poziomie rozwoju; przedmiotem oceniania stają się dla człowieka takie zjawiska, które najbardziej odpowiadają jego zadatkom i jego rozwojowi lub te, które najbardziej je hamują i im zagrażają. Zależnie od stopnia rozwoju, mogą w ocenie górować zmysłowe lub duchowe namiętności. Zależnie od tego, czy w wartościującym oznajmieniu góruje logiczny proces sądzenia i wnioskowania, czy namiętność i intensywność uczucia, staje się ono o s a d z a n i e m w a r t o ś c i (Wertbeurteilung) lub ocenianiem wartości (Wertschätzung).

Osądzanie wartości występuje najczęściej wtedy, gdy oceniamy postępowanie człowieka ze względu na wynik tego postępowania i jego walor społeczny, zaś ocenianie wartości, — gdy wnikamy w wewnętrzną stronę czynów człowieka. Ponieważ życie psychiczne innych ludzi jest nam mało znane, w większości wypadków nie rozumiemy go, — to też częściej spotkać możemy się w życiu z osądzaniem, aniżeli z ocenianiem wartości. Zależnie od tego, czy człowiek uświadamia sobie przemianę w kierunku ewolucji „wstępującej”, czy też „zstępującej” — a przez to charakteryzuje wartość dodatnią lub ujemną działania pewnego przedmiotu w stosunku do jego rozwoju, mamy do czynienia z formami oceny: p o c h w a ł a lub n a g a n a. Zależnie od tego, czy uświadomienie owo nastąpiło w stosunku do siebie czy do innych, mo-

¹⁾ R. M. Holzapfel — „Panideal” IIb. 19 s.

zemy odróżnić pochwałę i samopochwałę, nagane i samonagane, które są formami oceny i samooceny. Zanim przejdziemy do rozważań nad poszczególnymi formami oceniania od strony psychologii, zatrzymajmy się narazie na drugim czynniku, warunkującym powstanie oceniania, t. j. na stopniu rozwoju kultury w danym środowisku. On to w wysokim stopniu determinuje instytucję oceniania.

Na wszystkich dotychczasowych stopniach rozwoju, kultury człowieka, odczuwa on potrzebę oceny pozytywnej, a więc pochwały w różnej formie, ponieważ ona to warunkuje trwanie w nim równowagi duchowej, potrzebnej mu koniecznie do rozwoju i doskonalenia się. Już człowiek pierwotny odczuwał potrzebę ochrony równowagi duchowej. Przystosowanie się do zakłóceń równowagi, stało się dla niego koniecznością życiową. Przystosowanie to działało w ten sposób na życie emocjonalne, że wykształcała się i głęboko zakorzeniała skłonność do tego, by wszystkie zaburzenia ducha i ciała zdążyły — jakkolwiek nieświadomie — do pewnego wyrównania pozaindywidualnego, zewnętrznego. W ten sposób była wspomagana zdolność doskonalenia się. Powoli, z wzajemnej pomocy fizycznej, która była odczuwana, jako wyrównanie zakłóconej równowagi, rozwijała się wymiana duchowych równoważników. Z materialnej nagrody i fizycznej kary wyrosła przez uduchowienie i wysubtelnienie, duchowa ocena: pochwała i nagana. Jest to droga powstawania oceny.

Żadne może zjawisko socjalne nie wpłynęło tak silnie determinująco na instytucję oceniania, jak stosunki merkantylne. Wpłynęły one bezpośrednio na ducha oceniania i za pośrednictwem religii i sztuki, którą opanowały.

Podobnie, jak robotnikowi płaci się za jego „wytwór“ i za rodzaj jego czynów w naturaljach i pieniądzach, tak samo bywają płacone jego zamiary przy pomocy słów i ruchów ciała, wyrażających uznanie.

Stosunki władzy między ludźmi sprawiają, że do nagrody pieniężnej dołącza się nagroda w formie uznania. Tak więc niektórzy pracują więcej i dłużej niż trzeba, aby do nagrody dołączyć także spokój i równowagę duchową. Tu więc, potrzeba uznania jest tak ważna dla utrzymania równowagi duchowej, jak potrzeba nagrody materialnej dla zapewnienia warunków równowagi ciała.

Stosunki handlowe w różnych czasach przyczyniły się potężnie do zwężenia lub rozszerzenia, zbrutalizowania lub wysubtelnienia odczuwania i myślenia; tak też przyczyniły się w wysokim stopniu do zmiany form i sposobów oceniania. W czasach bezpośredniej wymiany produktów naturalnych, ocenianie miało więcej możliwości wychowawczego oddziaływania. W tym bowiem czasie ocenianie miało charakter czegoś przedmiotowego, stojącego poza uczuciem: ocena mogła czerpać silne bodźce naturalne z otaczającego świata. Oceniający i oceniany łatwo mogli przy wymianie dóbr duchowych lub materialnych wspomnieć na otaczający ich

świat przyrody, gdzie owa wymiana zachodzi w doskonały sposób według odwiecznych praw. Instytucja oceniania oddziaływała wtedy z siłą sztuki na całego człowieka. Wiele form merkantylnego oddziaływania przetrwało z tych czasów po dziś dzień, ale niestety ze strony ujemnej. Z osłabieniem życia religijnego utraciły wiele najsilniejszych bodźców do uduchowienia i wzmożenia odczuwania, aby tem łatwiej zrobić miejsce automatycznemu zmerkantylizowaniu przez zewnętrzną pochwałę i nagane.

To musiało się wzmóc wraz z powstaniem pieniądza, owego najsilniejszego środka wymiennego oraz z wystąpieniem kapitalistycznej gospodarki. Zmiany, jakie zaszły w instytucji oceniania w tym okresie zaznaczyły się: 1) zmechanizowaniem ocen, 2) zmniejszeniem bezpośredniości w stosunku między ocenianym a ocenianym, 3) zwiększeniem iluzji co do obiektu oceny.

1. Zgodnie z celami gospodarki kapitalistycznej, człowiek jest oceniany jednostronnie z punktu widzenia jaknajdoskonalszego wydatkowania energii według zasad ekonomji pracy i to wydatkowania pewnej jej części w myśl panującej organizacji pracy—z punktu widzenia jaknajdoskonalszego przystosowania się do sprawnie działającej maszyny lub jej części.

W ocenie tej będzie uwzględniany nie cały człowiek, tylko pewna jego sfera, jakkolwiek ocena będzie miała pozory, jakoby obejmowała całego człowieka: na podstawie poznania jednego fragmentarycznego przejawu jego psychiki będzie wydawana ocena o całym człowieku. Ocena tego rodzaju nosi nazwę: oceny reprezentacyjnej.

Im częściej w ocenianiu będzie występować, tem lepsze będą warunki mechanizacji ocen: unika się bowiem wtedy dłuższego procesu, jakiego wymaga poznanie całego człowieka i ujmowanie strukturalne fragmentarycznych przejawów jego psychiki—wydaje się ocenę jego czynności bez balastu poznawania go, tylko ze względu na cel gospodarki kapitalistycznej, który jest jeden i ten sam i nie wymaga poznawania przy każdorazowym akcie oceny. Mechanizacja ocen jest dostosowana do warunków życiowych tej właśnie epoki, a jako taka, zyskuje sobie szybko prawo obywatelstwa, tembardziej, że idzie po linii tendencji oceniającego; nie więzi jego energii przez dłuższy czas, co jest potrzebne w okresie kultury ekstenzywnej, kiedy człowiek nie może skupić uwagi zbyt długo na jednym obiekcie oceniania.

Mechanizacja ocen sprzyja nadto psychice człowieka mniej rozwiniętego (o jakiego zawsze łatwiej w instytucji oceniania), z trudem nakłaniającego się do głębszego wnioskowania poznawczego.

2. Zmniejszenie bezpośredniości w stosunku między ocenianym a ocenianym, jako przejaw zdeterminowania instytucji oceniania przez kulturę kapitalistyczną przyczynia się do mechanizacji ocen: ocenia się pracę według wyników i godzin pracy, pozostawiając jej całą stronę poza nawiasem. Wskutek tego ocenianie nie

trzeba: człowiek w poszukiwaniu zjawisk, mających wartość dla jego rozwoju, błądzi i cierpi, przez co równowaga duchowa zostaje naruszona. Celem jej odzyskania, dąży do kontaktu z drugim człowiekiem, który tę drogę już zna i dopomoże mu do uświadomienia sobie, co różne zjawiska dla rozwoju oznaczają czyli oceni jego wysiłki, „wyrazi mu uznanie”.

Tylko ludzie, stojący na szczytach rozwoju, zachowują w samotności równowagę ducha i zdolni są do samooceny, któraby pomogła im doskonalić się.

Im niższy stopień rozwojowy jednostki, tem bardziej potrzebuje ona bezpośredniego kontaktu psychicznego, tem silniej pożąda uznania — i to uznania w formie bardziej zmysłowej. Stąd zrozumiała jest rzecza, że w procesie oceniania dzieci i młodzieży kontakt bezpośredni i forma zmysłowa procesu oceniania są koniecznością. Istnienie bezpośredniego kontaktu uważać należy za naturalne i konieczne jeszcze z tego względu, że kontakt ten pozwala ludziom oddawać swoje bogactwo doświadczenia innym. Człowiek, który takie bogactwo zdobył i wie, co oznaczają różne zjawiska dla rozwoju, w sposób spontaniczny pragnie się innym udzielić celem wzmożenia ich doskonalenia się. Ocenianie przez bezpośredni kontakt wzmaga rozwój samego ocenianego i broni go od skostnienia w tradycji, zmusza go bowiem do przenoszenia się w życzenia i potrzeby innego człowieka — wymaga, aby wartościowanie odbywało się w duchu nie tylko teraźniejszości, ale i przyszłości.

Bezpośredni kontakt zapewnia poznanie indywidualności ocenianego, co jest warunkiem sprawiedliwej oceny. Przez to pozwala kierować człowieka ku szukaniu w rzeczach i zjawiskach otoczenia takich możliwości, które dadzą jego życiu maksimum zadowolenia, pozwalając w społeczności ludzkiej zająć miejsce, odpowiadające jego uzdolnieniom.

Przez głęboki kontakt drogą współodczuwania powstaje ocenianie różniące, warunkujące, tworzenie się ideałów życiowych, właściwą selekcję społeczną oraz zapewniające wzrost wymagań dotychczasowych uzdolnień ludzkości.

Rozróżniające ocenianie, chroni duchowość przed brutalną mocą, wyzwała to, co „wyższe” i „najwyższe”. Jest ono koniecznością postępu ludzkiego: w miarę doskonalenia się człowieka następuje bardziej stanowcze odróżnienie „ziarna od plewy”, konieczności dokonywania przez niego ściślejszego wyboru między wieloma rzeczami i właściwościami, uznawanymi za „dobre”. Bowiem człowiek w miarę doskonalenia się, zdobędzie wiedzę, że zjawiska i przedmioty tem wielostronniej i silniej wspierają życie, im mniej są związane z siłami szkodliwymi i hamującymi.

W ten sposób rozwija się wrażliwość na odróżnianie „dobrego” od „złego”, której towarzyszy dążność do opuszczenia tego, co zbytne i obojętne. Już więcej nie zadawała nas to, co „dobre”, co „lepsze”, żąda się tego, co „najdoskonalsze”: — ideału.

Ocenianie różniące służy rozwojowi przeniesionych nad inne zdolności, które działają kształtując na ludzkie życie. Zatem służy obronie przed hamowaniem i szkodzeniem ze strony niepożądanych właściwości. Jako takie, jest koniecznością postępu. W tej instytucji oceniania sprawą ważną, decydującą o jej oddziaływaniu na psychofizyczną organizację człowieka, a zwłaszcza dziecka, jest sprawa formy oddziaływania. Zagadnienie to jest specjalnie ważne z tego względu, że wychowawcza instytucja oceniania jest instytucją duchową, przenoszącą cały proces oceniania, wszelkie „nagany” i „pochwały” do wnętrza dusz i oceniającego i ocenionego.

Uwzględnienie psycho-fizycznej organizacji człowieka, warunkuje dość silne zaakcentowanie potrzeby formy zmysłowej oceniania. Jest nią ekspresja przeżyć ocenianego wobec ocenianego. Będzie to ekspresja bezinteresownej miłości uczuć radości i szczęścia lub też w przeciwnym kierunku — ekspresja pełnego miłości oburzenia. Ekspresja ta będzie dostosowana do indywidualności ocenianego i tylko wtedy może oddziaływać wychowawczo, gdy zostanie oparta o twórcze współodczuwanie. Wtedy proces oceniania działa o wiele silniej na ocenianego, gdyż posiada całą moc sugestywną i równocześnie chroni przed ujemnymi następstwami ekspresji, jakimi są: podsuwanie własnych sądów ocen pod „niewłasne” formy ekspresji, zatracenie zdolności uwalniania samego siebie od tych ocen innych ludzi, któreby hamująco wpływały na rozwój.

Marja Kiernicka

SPRAWOZDANIA

Z PIŚMIENNICTWA NIEMIECKIEGO

KARL FRIEDRICH STURM — „Der Geschichtsunterricht der Volksschule im nationalsozialistischen Staate”.

W krótkiej przedmowie stwierdza autor, że wprowadzić piśmiennictwo o metodach nauczania historii w szkołach powszechnych jest bardzo obfite i wszechstronne, nie odpowiada jednak potrzebom „Trzeciej Rzeszy” — z chwilą objęcia władzy przez Hitlera, stało się przestarzałe. Nie daje ono żadnych wskazówek nauczycielowi jak ma pojmować historję i nauczać jej. Sturm twierdzi, iż w szkole powszechnej może być mowa przedewszystkiem i prawie wyłącznie o historii Niemiec w duchu hitlerowskim. Z 8 rozdziałów broszury tylko 6-ty poświęcony jest metodzie nauczania dziejów a wskazówki, w nim zawarte, posiadają istotną wartość i dla polskiego nauczycielstwa szkoły powszechnej — w pozostałych autor omawia, w duchu hitlerowskim, kwestje takie, jak: lud a państwo — wychowanie a szkoła — czem właściwie są dzieje — cele nauczania historii powszechnej — treść wykładu — w jakim duchu należy nauczać dziejów w dzisiejszej niemieckiej szkole powszechnej. Rozdział 8-my podaje szczegółowy plan nauki dla 8-mio względnie 10-letniej szkoły powszechnej. W rozdziale: lud — państwo, głosi autor wszechwładzę państwa, którego formę stwarza sobie lud sam.

✓ Na indywidualizm w „Trzeciej Rzeszy” miejsca niema, jednostka musi poświęcić wszystko dla dobra ogółu. Wybujały indywidualizm był zawsze, świadkiem autora, przyczyną upadku państw; dowodzi tego w sposób dość nadzaniem autora, przyczyną upadku państw; dowodzi tego w sposób dość nadciągany, na przykładzie Grecji, twierdząc, że dopóki jednostka była nieczem, — istniała tylko jako cząstka swojej polis, Grecja była potężną, z chwilą gdy rozwinął się indywidualizm — upadła. Nie odpowiada to prawdzie historycznej, bo wszak Grecja była najpotężniejszą po wojnach perskich, a okres Peryklesa jest okresem największej świetności. To jednak autora nie obchodzi — prawda historyczna nie dałaby się pogodzić z potrzebami hitlerizmu. W 2000 lat później historia się powtórzyła. Po rewolucji francuskiej i upadku Napoleona zapanował liberalizm i to tak duchowy, jak gospodarczy i polityczny. Kult rozumu oderwał jednostkę od tradycji, ziemi, poczucia rasy, zatraciło się pojęcie ludu, zapanował kosmopolityzm. Tymczasem lud — naród — to nie jest coś przypadkowego, natura stworzyła rasy, istnieć i dojść do potęgi mogą tylko ludy tej samej rasy, przywiązane do swej ziemi, umiejscawiając jej bronić. Duch narodowy musi przenikać pojedyncze jednostki i całe generacje, on jest właśnie tem, czemś niezniszczalnym i trwałym, co tworzy bohaterów.

Dziecko przynosi na świat pewne dyspozycje dziedziczne, jest to ten wspólny całemu plemieniu, czy rasie zew krwi — wychowanie i szkoła muszą ukształtować typowego członka narodu — muszą mu pokazać dobra duchowe ludu — dziecko wychowują nie tylko rodzice, nauczyciele, wychowawczo oddziaływa całe otoczenie, przyroda ojczyzna w jak najszybszym znaczeniu tego wyrazu. Z chwilą gdy dziecko zacznie mówić, musi sobie przyswajać obyczaje, zwyczaje i pewne właściwości rasowe i narodowe. W wyższych klasach szkoły powszechnej oddziałują na nie wychowawczo także organizacje młodzieży. Szkole przypadają w udziale pewne zadania, wynikające z obecnego położenia niemieckiego narodu i państwa.

Stacaliśmy się niedawno — mówi autor — ku przepaści, po wojnie jeszcze silniej zarysowały się fundamenta naszej państwowości. Źródła siły narodu zatruć były teoriami marksizmu, liberalizmu, pacyfizmu, a na granicach rozbrojonych Niemiec stali sąsiedzi uzbrojeni od stóp do głowy. W najcięższej chwili zjawiał się zbawca, Adolf Hitler, noszący socjalizm narodowy. Szkoła niemiecka musi wykształcić typ Niemca, uświadomionego politycznie, którego każda myśl i każdy czyn, chętnie i ofiarnie poświęcone są Ojczyźnie. Historję pisze się dla ogółu narodu, w historii ojczyźniej musi każda jednostka w czynach swych przodków odnaleźć siebie, odczuć wspólnotę krwi, tradycji i rasy, musi odczarować całą głębię przeszłości. Stawia sobie dalej autor pytanie, jakie są cele nauczania dziejów w szkole powszechnej? „Otóż dorastające pokolenie musi wiedzieć że: 1. historia niemieckiego narodu sięga w zamierzchłą przeszłość — 2. że była i jest nieustanną walką o ziemię — 3. że walkę tę, dzięki dyspozycjom rasowym naród często prowadził zwycięsko, mianowicie wtedy, gdy źródła siły narodowej były czyste i nieskażane — 4. że w tej walce naród ulegał i ponosił klęski, gdy istniała między Niemcami niezgoda. Już uczeń szkoły powszechnej musi wiedzieć, że nieraz Niemcy byli w ciężkim położeniu, z upadku jednak podnosił się naród dzięki temu, że w odpowiedniej chwili zjawiali się bohaterscy przewodnicy, z którymi wiernie szedł naród, poświęcając krew i majątek dla dobra ogółu. Z takich historycznych obrazów musi uczeń wynioskować, że naród nie jest stracony, jak długo wierzy sam w siebie. I jeszcze jedno: istnieje osobliwe posłannictwo Niemiec w dziejach ludzkości (pangermanizm, wyższość rasy). Jak te wiadomości uczniowi przyswoić? — Słuchy wykład, z wybieraniem wydarzeń i pamięciowych dat, chybi celu. Wiadomości te muszą być podane tak, aby przemawiały nie tylko do umysłu, ale i serca — wwoływały entuzjazm i zapal do rzeczy ojczystych, trzeba pamiętać o tem, że mówi się do dzieci i młodzieży między 11 — 15-tym rokiem życia; w tym wieku przy nauce trzeba umieć oddziaływać na wyobraźnię, więc najlepiej słowami malować dzieciom barwne obrazy historyczne.

Niema mowy, ażeby nauka w szkole powszechnej obejmowała całokształt dziejów, trzeba więc wybierać, ale według jakich zasad?

Otóż przede wszystkim historia niemiecka musi mieć bezwzględnie pierwszeństwo, a więc mity, symbole, ideały, osobistości historyczne, typowe dla rasy i krwi germańskiej, muszą być silnie utrwalone w umyśle ucznia. Jak to autor pojmuje zobaczymy dokładniej w planie nauki historii. Wybór materiału historycznego musi mieć 2 cechy: niemieckość i współczesność. Historja kultury narodowej muszą się zająć takie przedmioty, jak język ojczysty, geografia i t. d.

Historja ostatniej wojny musi być omówiona szczegółowo, wojny były i są nieuniknione. Ernest Linde powiedział: „wykreślić bitwy z historii, znaczyłoby pozbawić ją męskości”. Jeżeli chodzi o pra-historję, bardzo ważną rolę odgrywają mity i podania, bóstwa starogermańskie, podobnie jak w mitologii innych ludów, uosabiają siły przyrody dodatnie i ujemne, potęgi kosmiczne. Słusznie powiada Filip Hördt: „Pierwszy piewca starych bóstw i mitów bohaterkich, to pierwszy historyk”. W nowszych podaniach ludowych żyją i postacie historyczne jak: Fryderyk Rudobrody, Luter, Fryderyk Wielki. Bardzo przezorny wybór materiału historycznego dla szkoły powszechnej jest zasadniczym warunkiem powodzenia nauki.

Metoda nauczania historii jest taką samą, jaką stosujemy w naszym szkolnictwie powszechnem, a więc jest to metoda okolicznościowa, koncentryczna, przekrojów podłużnych, metoda wsteczna częstego powtarzania; jak najszersze stosowanie map, obrazów, przezroczy i t. p. Wielki nacisk kładzie autor na przygotowanie i (jak ją nazywa) „architektonikę” lekcji. Bezwarunkowo szkodliwym jest odczytywanie lub zadawanie czegoś z podręcznika, który w szkole powszechnej jest zbyteczny. Nauczyciel musi pamiętać, że na młodociany umysł działa przede wszystkim żywe słowo, a umiławianie przedmiotu przez nauczyciela jest pierwszym warunkiem powodzenia. Bardzo ważnym jest krótki rozdział przedostatni, zatytułowany: „Duch w nauczaniu historii”. Autor cytuje z Hitlera: („Mein Kampf”). „Uczymy historii nie poto, by wiedzieć, co i gdzie się kiedyś działo, lecz poto, by w niej znaleźć mistrzynię przyszłości i dyrektywy, mające służyć utrwaleniu właściwości rasowych i narodowych”. Wynika z tego, że przede wszystkim należy uczyć historii niemieckiej i w sposób przystępny dla ludu. W tem świetle pewne, uznane tradycyjnie, wartości historyczne muszą ulec przewartościowaniu. Postacie takie, jak św.: Bonifacy lub Karol Wielki ukażą się w zupełnie nowem świetle. (Winfryd, Irlandczyk, apostoł Niemiec, znany z historii jako św. Bonifacy, położył wielkie zasługi dla Rzymu, zakładał biskupstwa, uzależniając je od Rzymu i króla Franków, obydwu tym potęgom przeciwstawił się duchowieństwo alemańskie i bawarskie; jego opór zламаł św. Bonifacy z pożytkiem dla Rzymu, a ze szkodą dla Niemiec. W świetle niemieckiej historii, jest on więc tym, który zaczął trzechwiekową prawie walkę między kościołem, a cesarstwem niemieckiem. Podobnie rzecz się ma z Karolem Wielkim, wskrzesicielem państwa zachodnio-rzymskiego. W 30-letnich walkach z pogańskimi Sasami: po zwyciężskim rozstrzygnięciu wymor-dował blisko 5000 saskiej przodowniczej szlachty, resztę wypędził z ojczyzny, a kraj ich oddał słowiańskim Obotrytom. Dla Niemiec był to więc obcy władca, gniebiciel ludzi i niszczyiciel idei germańskiej).

Już w szkole powszechnej musimy — mówi autor — wpoić uczniom przekonanie, że historia niemiecka musi być nie tylko niemiecka, ale i pangermańska. „W granicach państwa narodowo-socjalistycznego muszą się znaleźć wszyscy Niemcy; ażeby to urzeczywistnić musimy wychować bohaterów, którzy karnie spełnią nakazy swych wodzów”.

Dołączony na końcu broszury plan nauki historii mówi sam za siebie. I-szy i II-gi rok nauki obejmuje baśnie niemieckie. III-ci i IV-ty r. n. cykle podań z zakresu mitologii i sag bohaterkich. V-ty r. n. ma materiał znacznie obszerniejszy: życie praszczurów — budowa domów — ubranie — ozdoby — broń — polowanie — wojna — swastyka; z mitologii: nauka o Odynie —

Torze — Baldurze — Lokim — o karłach i olbrzymach; jakie przestrzenie zajmowały plemiona germańskie (Cymbrowie, Teutonowie) — bitwa w lesie teutoburskim — Alaryk — Teodoryk — Wikingowie i Normanowie; chrześcijaństwo: św. Bonifacy, Karol Wielki, Witukind. — VI-ty rok nauki: Powstanie I-ej Rzeszy — wojny z Węgrami — niezgody między książętami i elektorami — walki między cesarstwem a papieżem — walki we Włoszech i na kresach wschodnich — niezgoda książąt — Fryderyk II-gi — hanza. VII-my rok nauki: Kolumb — Vasco de Gama — i t. d. Luter — Reformacja — wojna trzydziestoletnia — zabór Strassburga przez Francję — wojny tureckie — upadek Niemiec. Początki odrodzenia — Wielki Elektor — Fryderyk I pruski. Fryderyk Wilhelm I, Fryderyk Wielki, Napoleon, pokój w Tylży, upadek Prus — Związek Reński — upadek Napoleona. VIII rok nauki: Założenie II-go cesarstwa — Bismarck. Moltke — Wilhelm I, cesarstwo niemieckie — Wilhelm II-gi — słabość Austrii — wojna światowa — krzywdzący Niemcy traktat wersalski: naród bez przestrzeni, parlamentarizm — walka klasowa — niebezpieczeństwo bolszewickie — Niemcy się budzą — zyciorys Hitlera i jego program polityczny — jak budujemy nowe państwo pod jego kierownictwem. — Walka o wyzwolenie polityczne — Kłamstwa o długach wojennych — szkolenie obrony — Niemcy na Kresach — kolonie. — Walka o odbudowę wewnętrzną — poczucie rasowe — jego kultywowanie — duma rasowa — walka przeciw obcym obyczajom i mowie — walka przeciw żydostwu, socjalistom, komunistom. IX i X-ty rok nauki: Wyprawy Germanów w starożytności — walka o Kon — historia niemieckiej granicy wschodniej — walki rasy północnej z Arabami, Mongołami i Turkami. — Stein — Bismarck — Hitler — liberalizm — marksizm — zbawczy socjalizm narodowy — dzieje, jako los rasy.

S. S.

EWALD BANSE. — Wehrwissenschaft. Einführung in eine neue nationale Wissenschaft, Lipsk, 1935.

Znamiennym i nadzwyczajnym wymownym dokumentem jest książka, która ostatnio ukazała się w Niemczech. Wyszła ona z pod pióra dość znanego przyrodnika, Ewalda Banse i nosi niewinny napozór tytuł „Wehrwissenschaft“ — „nauka o obronie“. Dość jednak przerzucić kilka stron tego dzieła, aby przekonać się, że „nauka o obronie“ nie jest niczem innym, jak tylko specyficzną propagandą idei wojny, w szczególności zaś idei bojowego przygotowania młodzieży niemieckiej. Wszelkie komentarze okażą się zbędne, gdy przejrzymy pobieżnie treść książki i przytoczymy kilka zasadniczych tez jej autora.

W przedmowie autor stwierdza, że „nauka o obronie“ ma za zadanie wskazywać drogę do wzmocnienia samodzielności narodowej, twórczości kulturalnej i wolności państwowej, oraz wyraża pogląd, że jedynym środkiem do osiągnięcia tego celu jest wojna: „Wszystkie jęki o wyzwolenie od Wersalu do niczego nie prowadzą i czynią nas śmiesznymi, „nikt nie może o tem wątpić, że między naszą dzisiejszą biedą a naszym przysłem szczęściem jest wojna“. Dalej kreśli Banse plastyczny obraz wojny dzisiejszej:

„...dzisiaj już wojna nie jest rzeźką, wesołą wyprawą z orkiestrą, chorągwiąmi i z rogiem obfitości orderów, lecz jest ona krwawą walką, jest gazem trującym i zarazą, jest grozą czołgów i samolotów, jest głodem i nędzą, jest podłością i kłamstwem, jest samozaparciem się i samopoświęceniem. Przetrzymać ją może naród, w którym każda jednostka wie i jest do głębi duszy przeświadczona, że jej życie należy do państwa, tylko do państwa i jeszcze raz i zawsze do państwa...“

Każdy obywatel, zdaniem autora, powinien wiedzieć, czym jest wojna i dlatego „pierwsza próba zarysu nauki o obronie“ przeznaczona jest dla całego narodu niemieckiego, dla wszystkich jego warstw, a przede wszystkim dla młodzieży i nauczycieli. Banse domaga się, aby zasadnicze elementy „nauki

o obronie" wplecione były we wszystkie przedmioty nauczania (nauka o państwie; nauka o ziemi, historia, fizyka, chemia, biologia etc.) i aby w wyższych klasach „nauka” ta stanowiła przedmiot odrębny (2 godziny tygodniowo); obok musztry, ćwiczeń polowych, gier wojennych i strzelania, gdyż w ten sposób tylko państwo zyska tegich i użytecznych obywateli. Pierwsza część książki poświęcona jest pojęciu, problemom, zadaniom, oraz systemowi „nauki o obronie”. W rozdziale pod wymownym tytułem „Wojna jako idea” („Der Krieg als Idee”) głosi p. Banse, że wojna nie jest tworem sztucznym, ani też tworem przemocy, lecz wykwitem pewnej idei, a nadto nieuniknionym przejawem biologicznej walki o byt. Myliłby się, kto by przypuszczał, że wojna jest niszczycielem, — przeciwnie ona jest po wieczne czasy odnowicielem, inicjatorem nowego rozwoju, wyładowaniem fizycznych i psychicznych sił narodu, zespoleniem czynu i ducha; wojna jest jedynym przybytkiem prawdy i szczerości... W ferworze apoteozowania wojny zapomina autor, że sam na poprzedniej stronie określił wojnę jako „podłość i kłamstwo...”

Istną kopalnią poglądów nietyle oryginalnych, ile dosadnych w tendencji i ujęciu, jest druga część „podręcznika” Banse’go, zatytułowana: „Ogólna nauka o obronie” („Die verallgemeinernde Wehrwissenschaft”). Na samym jej wstępie autor rozwodzi się nad wartością granic państwa i dochodzi do smutnego wniosku, że Niemcy posiadają granice pod względem militarnym bardzo niekorzystne (mało granic naturalnych), podczas gdy mocarstwa ościenne mają przeważnie granice bardzo silne. „Każda granica — dowodzi Banse — ma wtedy dopiero pełną wartość militarną, jeżeli państwo może, w razie potrzeby, wychylić się poza nią i dać pięścią po karku złemu sąsiadowi”.

Spór o miejsca poświęca Ewald Banse analizie stosunku człowieka do wojny. Według jego dowodów, ludność państwa składa się z elementu wojowniczego i elementu pacyficznego, który winien być tępiony, „gdyż państwo opiera swe istnienie na elemencie wojowniczym, a upada przy niewojowniczym”. Bywają jednostki „aktywnie-wojownicze”, które żyją aby walczyć i są świetnymi zdobywcami, oraz obrońcami. W interesie państwa leży, aby wzmacniać ducha wojowniczości, zwłaszcza u młodzieży:

„Młodzież, która wcześniej pozna ideę niemiecko-germańskich zamierzeń i czynów, a więc istotę bohaterstwa, — młodzież, która wcześniej skierowana będzie na drogę ryzyka i zdobyczy, jako podstawy i założenia ludzkiego działania, — młodzież, dla której bezwzględne podporządkowanie się idei i ideałowi będzie całkowicie zrozumiałe — taka młodzież dostarczy państwu zdecydowanych i nieustraszonych obrońców i wojowników” — peroruje twórca „nauki o obronie”.

Dalej zastanawia się nad psychologią narodu, jako środkiem walki i daje takie budujące wskazówki: a) własny naród uspasabiać wojowniczo i czynić go odpornym na akcję nieprzyjaciół; b) naród nieprzyjacielski osłabiać na duchu; c) narody neutralne starać się skłonić do udziału w akcji własnej. Metody te należy stosować już przed wybuchem wojny. Każdy środek jest godziwy, jeżeli chodzi o zdepresjonowanie psychiczne przeciwnika. W swych bojowych instynktach posuwa się Banse tak daleko, że nawet kościół i wiarę pragnie podporządkować celom wojny. Twierdzi on mianowicie, że tylko ten kościół, z punktu widzenia „idei obrony” zasługuje na poparcie władz rządowych, który wzmacnia poczucie narodowe duszy obywatela i żołnierza, oraz potrafi w nich wyrobić gotowość oddania życia za państwo. Wiara zaś w Boga jest dopiero wtedy prawdziwym obcowaniem z niebem, jeżeli stosunkowi duszy do narodowości (Volkheit) nada charakter nadziemski. Duszpasterzy usiłuje Banse przekonać, że „umierający wojownik umiera lepiej, jeżeli wie, że krew przelał za swego naroduwego Boga” („Der sterbende Krieger stirbt leichter wenn er weiss dass sein Blut sich für seinen nationalen Gott verströmt”).

Poza zagadnieniami natury teoretycznej porusza Banse zagadnienia praktyczne. Zastanawia się więc nad gospodarczym przygotowaniem Niemiec i państw

ościennych do wojny, nad nowoczesną techniką wojenną, nad znaczeniem poszczególnych rodzajów broni, nad wartością wodza, oficerów i żołnierzy, wreszcie stara się wniknąć w istotę strategii, którą dzieli na strategię podbijania i strategię osłabiania przeciwnika. Autor nie pomija żadnej okazji, aby dać wyraz ubolewania nad niesprawiedliwością postanowień traktatu wersalskiego i nie szczędi pod jego adresem słów potępienia. Narzeka on, że traktat wersalski utrudnił Niemcom rozwój techniki wojennej, że uszczuplił i rozbroił ich armję, że uczynił z nich „naród drugiej klasy, naród bez sztandaru”.

„Narodowi rozbrojonemu — pisze Banse — pozbawionemu praw i doprowadzonemu do rozprawy, w jego walce o byt przyświeca jeden tyłk cel: utwierdzieć wolność narodową, a jako jej niezbędne zabezpieczenie — odzyskać państwowe samostanowienie (Selbständigkeit). Dla osiągnięcia tego celu odpowiedni jest każdy środek...”.

Za środek zasadniczy autor uważa oczywiście wojnę, bo choć zdaje sobie sprawę z tego, że Niemcy są „państwem słabem”, że w razie wybuchu wojny będą musiały wytrzymać przeciwnika, dopóki nie zdołają zmobilizować i skoncentrować silnej armji, oraz zaopatrzyć się w nowoczesne środki bojowe, — to jednak wierzy w siłę potencjalną narodu niemieckiego i wie, że „każda wojna gotuje mnóstwo niespodzianek i zwycięzca staje się ten, po którym nikt nie spodziewa się zwycięstwa”. Zapomniał jednak ten nauczyciel bojowości dodać, że nie zawsze zwycięża ten, kto jest pewny zwycięstwa i gotuje wojnę.

Wszelka polemika z poglądami i teorjami Ewalda Banse'go byłaby jałowa i niepoważna.

„Wehrwissenschaft” nie jest bynajmniej rewelacją, w każdym jednak razie jest ona podręcznikiem i to podręcznikiem nie tylko dla Niemców, ale i dla nas, przy jej bowiem pomocy lepiej poznajemy naszych sąsiadów z Zachodu.

Z. Żmigrodzki

Z CZASOPISM

WARUNKI SOCJALNE A POSTĘPY SZKOLNE. W siódmym numerze miesięcznika „Le Service Social” wydawanego w Brukseli, znajduje się artykuł p. H. Radlińskiego p. t.: „Badania nad społecznymi przyczynami braku postępów w nauce szkolnej. Na początku artykułu formułuje autorka zadania pedagogiki socjologicznej, za które uważa: rozpoznanie znaczenia środowiska społecznego dla wrodzonych danych jednostki, oraz wyznaczenie środków przekształcania życia społecznego poprzez wychowanie.

Dla rozwiązania tych bardzo obszernych i złożonych zagadnień, niezbędna jest współpraca międzynarodowa. Poszczególne przedmioty wspólne dla wszystkich krajów cywilizacji zachodniej, będzie można znaleźć w ich obrębie. Oczywiście, chodzi o te przedmioty, które pozwalają na ustalenie norm, dających podstawę do porównań.

Takim przedmiotem badań może być np. skuteczność uczęszczania do szkoły, inaczej mówiąc problem: jaki odsetek dzieci, kończąc wiek szkolny, otrzymuje świadectwo z ukończenia szkoły powszechnej.

We wszystkich niemal krajach dzieci nie przerabiają całego programu obowiązującego jako ustalone przez ministerstwa minimum wiadomości i umiejętności. Tem samem większość obywateli zawsze jeszcze stoi poniżej owego minimalnego poziomu, co grozi niebezpiecznymi konsekwencjami całej kulturze współczesnej.

Rzecz prosta, zarówno ów program minimalny, jak i data obowiązków szkolnego, oraz cały szereg innych czynników różnią się od siebie w rozmaitych

krajach, niemniej jednak, porównanie odsetków dzieci kończących szkoły jest możliwe, ze względu na to, że moment ukończenia szkoły to element stały, określony i wspólny dla wszystkich. Na pytanie: co stanowi przyczynę braku postępów w nauce szkolnej i gdzie tej przyczyny szukać należy, psychologowie i pedagodzy odpowiadają, że winę ponosi szkoła, niedostatecznie dopasowana do etapów i praw rozwoju dziecka.

Stąd hasło „szkoły na miarę”. W poszukiwaniu tej miary trzeba jednak wyjść poza szkołę, bo chodzi przecież o rozstrzygnięcie, czy nauczanie ma być przystosowane do przeciętnego dziecka z danego środowiska, czy też należałoby raczej wprowadzić w to środowisko czynniki, któreby mogły podnieść jego przeciętny poziom.

Badania nad dzieckiem wykazały, że nie ma korelacji między ilorazem inteligencji (w wypadku, kiedy jest on poniżej normy), a brakiem postępów w nauce szkolnej. Natomiast istnieje ścisły związek między tem ostatniem, a warunkami życia rodzinnego. Środowisko społeczne ma najwidoczniej większy wpływ na dziecko, niż atmosfera szkoły. To też zarówno głód, jak i brak ubrania, niemożność posiadania własnego kąta do odrabiania lekcji i inne niepomysłne warunki (jak np. nędza moralna i umysłowa najbliższego otoczenia), odbijają się na postępach szkolnych.

Wszelkie organizacje, mające na celu dostarczenie dziecku opieki poza godzinami spędzanymi w szkole, oddawna przyczyniają się do polepszenia postępów w nauce. Organizacje te jednak są same przez się skolei zagadnieniem pełnem zanków zapytania. Bo trzeba rozstrzygnąć kogo mają objąć swą działalnością: czy tylko dzieci? Środowisko młodzież czy i dzieci i młodzież? A może nawet i dorosłych? Jeśli np. dzieci w jakiejś dzielnicy ubogich otrzymują złe noty z geografii, to na filmy naukowe, ukazujące cuda i tajemnice dalekich mórz i gór, czy nie należałoby obok dzieci zaprosić i rodziców?

W instytucjach opieki nad dzieckiem zaobserwowano, że dzieci, którym się źle wiedzie w szkole, często nie mają właściwego dzieciństwa, nie biorą udziału w odpowiednich dla ich wieku grach, niechętnie pracują w ramach metod stosowanych do dzieci „szczęśliwych”. Aby w życiu ich dokonać istotnego przeobrażenia, należałoby je cofnąć do okresu dzieciństwa, dać im czar zabawy i swobodnego wyżywiania się. Tego wszystkiego były pozbawione przez ciężar trosk dnia powszedniego i surowość obejścia się z nimi.

Szkoła temu zadaniu nie podola, nie potrafi sama przywrócić im utraconego raj. Niezbędna jest współpraca wychowawców szkolnych z instytucjami opieki społecznej. Do najważniejszych momentów owej współpracy zaliczyć trzeba odwoływanie się do istniejących, a częstokroć zapomnianych, walorów środowiska i rozwinięcie troski o dziecko nie tylko u rodziców dbających o nie w mniejszym lub większym stopniu, ale i u nieświadomych swego obowiązku.

Inne zagadnienie: jakie znaczenie ma dla życia społecznego pomyślnie ukończenie szkoły? Czy dobry uczeń staje się też dobrym pracownikiem, wzorowym obywatelem i szczęśliwym człowiekiem?

Wszystkie poruszone wyżej problemy nie wyczerpują, według autorki, wskazanego w tytule zagadnienia. Dla zbadania i rozstrzygnięcia tych i innych kwestyj niezbędna jest wspólna akcja całej rzeszy specjalistów, którzyby opracowali zrozumiałą dla wszystkich narodów terminologję, którzyby unormowali schematy statystyczne i porozumieli się co do wartości norm porównawczych i wartości testów.

J. C.

„Neue Bahnen”, Paźdz. 1933 r.

ZMIANA CELÓW W SZKOLE POWSZECHNEJ W NIEMCZECH. — W październiku w tytule zagadnienia. Dla zbadania i rozstrzygnięcia tych i innych kwestyj niezbędna jest wspólna akcja całej rzeszy specjalistów, którzyby opracowali zrozumiałą dla wszystkich narodów terminologję, którzyby unormowali schematy statystyczne i porozumieli się co do wartości norm porównawczych i wartości testów.

dziecka, zagadnienia, z którymi dziecko się w życiu spotyka. Podstawą jednolitości i podziału nauczania były: cele wychowawcze, a więc osoba wychowawca, przedmioty nauczane, oraz przeżycia dziecka. Stąd powstały trzy główne formy nauczania: nauczanie wychowujące, nauczanie poszczególnych przedmiotów, oraz nauczanie ogólne, oparte na podstawach psychologicznych. Dziś za trzy główne podstawy nauczania w szkole powszechnej uważać należy: pracę zawodowo-społeczną, naród i państwo. Szkoła musi przygotować ucznia do pracy zawodowej, dać mu świadomość narodową i wychować go do służby dla państwa. Tym celom musi być nauczanie podporządkowane i stąd płynnie podział na 3 grupy przedmiotów. Pierwsza grupa winna zmieścić do tego, aby 14-letni uczeń szkoły powszechnej umiał się wyrażać zrozumiale, myśleć w najprostszych kategoriach, dobrze pisać, czytać i rachować. Do tej grupy należeć będzie nauka języka, rachunków i przyrody. Druga grupa, obejmująca naukę języka, śpiewu, rysunków, da uczniowi wiadomości o kulturze, obyczajach, języku, sztuce jego narodu, obudzi w nim świadomość narodową. Trzecia grupa przedmiotów ma wychowywać ucznia dla państwa, a więc będzie to przede wszystkim nauka historii (pojęta inaczej, niż dotychczas, nie jako historia kultury, lecz podporządkowana idei politycznej). Podobnie ćwiczenia fizyczne mają służyć nie tylko celom higieny i zdrowia, lecz mają przede wszystkim przygotować do służby dla państwa. Nauka religii stanowi osobną grupę, niezależną od omawianych powyżej celów.

R. C. W.

„Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“, Drittes Heft, Jahrgang 1932/33.

WYCHOWANIE I WSPÓŁCZESNOŚĆ. — W artykule p. t. „E r z i e h u n g u n d G e g e n w a r t“, rozważa Robert Ulich zagadnienie wychowania do współczesności. Zdaniem autora, o ile mamy w wychowaniu uwzględnić współczesność, to przedtem winniśmy ustalić, czy ta współczesność posiada tyle istotnych wartości, by ją można nie tylko uważać za uwarunkowany historycznie stan cywilizacji danego czasokresu, lecz przede wszystkim za istotną kulturę, według której pragniemy wychowywać i której jednocześnie zawierzamy, że posiada istotne wartości dla przyszłości.

Jasne jest, że dwu tych pojęć: wychowanie i współczesność nie można rozdzielić, ponieważ wychowanie odbywać się musi w określonej rzeczywistości od tego wychowania nieodłącznej. Stosunku tej zależności nie można atoli ujmować tylko mechanicznie. Jakkolwiek bowiem wychowanie zależne jest od współczesności, mimo to umieć do niej odnieść się krytycznie, co więcej, umieć się nawet jej przeciwstawić w imię wartości moralnych, które są nieograniczone okresami czasu, a tem samem od współczesności nie zależą.

Wychodząc z tych założeń autor uważa, że dostosowanie wychowania do współczesności nie jest w dzisiejszych warunkach wskazane. Żyjemy, zdaniem autora, w epoce przejściowej, w okresie kształtowania się nowych form społecznych, w chaosie gospodarczym, ideowym i politycznym, którego powierzchowne poznanie łatwo może doprowadzić do sceptycyzmu.

A jednak, mimo to wszystko, obowiązkiem wychowania jest uzdolnienie wychowanka do orjentowania się w życiu w tej współczesności i dalszego jej przetwarzania. Przetwarzać zaś można tylko to co się zna.

Stajemy więc wobec sprzeczności. Z jednej strony stwierdzamy konieczność uwzględniania w wychowaniu współczesności, z drugiej znów nie widzimy w tej współczesności wartości prawdziwie kulturalnych.

Wyjście z tych sprzeczności, widzi autor, w takim wychowaniu młodzieży, które nauczy ją orjentowania się w dzisiejszości, nie po to, by ją bezkrytycznie przyjmować, lecz aby umiała w chaosie współczesności wyróżnić wa-

lory istotne. Umiejętność zaś właściwego wyboru będzie możliwa tylko wówczas, kiedy w wychowaniu potrafimy wytworzyć jasne poczucie tych wartości dodatnich i ujemnych.

Zdaniem autora, zagadnienie to jest daleko ważniejsze od współczesnych sporów o metody dydaktyczne i o aktualizację planów nauczania. Ta ostatnia zwłaszcza wywołuje najczęściej przeciążenie zbyt wielką ilością materiału nauczania i raczej przeszkadza w wychowaniu aniżeli pomaga.

Zdaniem autora, najlepiej wychowanka nie dostosowywać do dzisiejszej przejściowej współczesności, lecz zapoznać go z wiecznymi warunkami wszelkiej prawdziwej kultury. Dopiero gdy się z nią zapozna, natenczas można i należy go wprowadzić w te zasięgi współczesnej kultury, które przedstawiają jeszcze dużo wątpliwości. Bo czyż można wybierać samodzielnie partje, skoro nie posiadało się jeszcze umiejętności wyboru?

S. T.

DEKALOG MŁODZIEŻY WŁOSKIEJ

Giurati, do niedawna sekretarz partji faszystowskiej, ułożył dla młodzieży włoskiej następujące przykazania: 1. Bóg i Ojczyzna. Wszelkie inne przywiązanie, każdy inny obowiązek stoją na dalszym planie. 2. Kto nie jest gotów do oddania ciała i duszy Ojczyźnie i służenia Wodzowi (Duce) bez zastrzeżeń, nie zasługuje na prawo noszenia czarnej koszuli: faszyzm odrzuca ludzi o słabej wierze i niezdeterminowanym charakterze. 3. Użyj całej swej inteligencji do zrozumienia otrzymywanych rozkazów i całego swego zapału do posłuszeństwa. 4. Dyscyplina nie jest cnotą jedynie szeregowego żołnierza, winna ona stać się stałym nawykiem we wszystkich okolicznościach życia. 5. Zły syn i niedbały uczeń nie są faszystami. 6. Rozdziel swój czas w ten sposób, żeby praca była radością, a zabawa pracą. 7. Naucz się cierpieć bez skargi, być szczodrym bez żądań, służyć bez oglądania się na nagrodę. 8. Dobre uczynki, tak jak czyny wojenne, nie mogą być połowiczne; doprowadzaj ją zatem do ostatecznych granic. 9. W ważnych okolicznościach pamiętaj, że zbawienie leży w odwadze. 10. I dzień w dzień gorąco dziękuj Bogu, że danem ci jest być Włochem i faszystą.

Inny znów dekalog zatwierdzony został przez władze faszystowskie dla członków „B a l i l l i”.

1. Kochaj Ojczyznę, jak rodziców, kochaj rodziców, jak Ojczyznę. 2. Bądź szczerze religijny i wypełniaj obowiązki chrześcijanina. 3. Nie używaj nigdy siły przeciw słabemu; broń go, jeśli jest napadnięty przez silnego. 4. Pomagaj tym, którzy tego potrzebują: umysłem swym tym, którzy chcą się czegoś dowiedzieć; sercem tym, którzy są pozbawieni czułości; majątkiem tym, którzy są głodni; życiem tym, którym grozi utrata życia. 5. Wypełniaj zawsze swe obowiązki syna, brata, ucznia, kolegi. 6. Pracuj. 7. Szanuj rzeczy, nie należące do ciebie. 8. W kościele, przed świętym obrazem, myśl o Bogu; w Parku ku czci poległych, przed pomnikiem lub kamieniem położonym ku ich czci, myśl o Włoszech i przysięgnij gotowość oddania za nie ostatniej kropli twej krwi. 9. Za przykładem Balilli bądź gotów pierwszy do rzucenia kamieniem na wrogów Ojczyzny. 10. Nie rozstrząsaj rozkazów twej władzy, jak również zleceń Wodza (Duce).

(Według tygodnika włoskiego „I d i r i t t i d e l l a S c u o l a”).

HOLANDJA

W roku 1930 ogólna liczba uczniów prywatnych, wyznaniowych szkół powszechnych w Holandji wynosiła 340.000. Wszystkie szkoły prywatne mają analogiczne uprawnienia, jak szkoły publiczne. Pensje nauczycielom i nauczycielkom tych szkół płaci państwo. Wyposażenie wewnętrzne i utrzymanie budynku opłaca gmina. Do założenia prywatnej szkoły powszechnej wystarcza przedłożenie podania, podpisanego przez 40 rodziców. Prywatne szkoły holenderskie odpowiadają szkołom publicznym w Polsce.

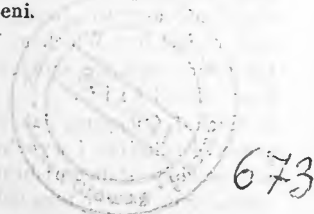
AMERYKA

Według sprawozdań urzędu pracy Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej wskutek kryzysu gospodarczego, sześć milionów dzieci odżywia się niedostatecznie. Liczba urodzeń w 1932 r. spadła o 4 proc. w stosunku do 1931 r. W roku 1915 na tysiąc mieszkańców wypadło 25,1 urodzeń — w roku 1932 tylko 18. Liczba zgonów utrzymała się na dotychczasowym poziomie. Zmniejszenie się liczby urodzin nastąpiło przedewszystkiem w miastach.

NIEMCY

Nowo wydane w Niemczech rozporządzenie wyklucza wszystkie dzieci żydowskie, uczęszczające do szkół, od udziału w ćwiczeniach ochronnych przed wojną gazową. Tylko aryjscy uczniowie mają prawo otrzymania maski gazowej. Rozporządzenie to zostało umotywowane z całym cynizmem, że nie chodzi tu o zwykłe spędzenie czasu, lecz o poważne przygotowanie na najbliższą przyszłość.

Pruski minister wydał rozporządzenie, mocą którego niearyjczycy, przygotowujący się do egzaminu dojrzałości prywatnie, nie będą w przyszłości dopuszczani do składania go, natomiast aryjczycy, będący w analogicznem położeniu, którzy wykazą się swem, bez najmniejszych zastrzeżeń, pochodzeniem aryjskiem, mogą być do tych egzaminów dopuszczeni.



REDAKTOR:

BENEDYKT KUBSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA

Mathesis Polska

realizuje konsekwentny program wydawniczy, mający na celu spopularyzowanie całego zakresu nauk przyrodniczych i ich zastosowań

Mathesis Polska

prowadzi trzy serie popularyzacyjne, uwzględniające różne przygotowanie czytelników

Mathesis Polska

dobiera swe wydawnictwa w sposób jaknajstaranniejszy i kładzie ogromny nacisk na poziom swych wydawnictw zarówno pod względem doboru autorów i tłumaczy jak i ich zdolności popularyzacyjnych

Mathesis Polska

to nie tylko synonim lektury wysoce interesującej, lecz również lektury pożytecznej, nadającej się szczególnie do samokształcenia

Katalogi prospekty wysyła gratis

„Mathesis Polska“, Warszawa, Marszałkowska 81

Nie na ciemną godzinę nedy,
lecz na jasną godzinę dobrobytu
złożadam swoje oczekiwania w G.K.O.

ROK XXIII

M A J • 1933 / 4 R. • nr. 9

WARSZAWA

⋮

Ruch Pedagogiczny

MIESIĘCZNIK

V. T. R.

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNE-

GO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA

POLSKIEGO POŚWIĘCONY TEORJI

• WYCHOWANIA I NAUCZANIA

T R E Ś Ć N U M E R U:

ARTYKUŁY:

- W. CHOMA — DOJRZAŁOŚĆ DZIECI SZKOLNYCH
- D-R S. RUDNIAŃSKI — FILOZOFJA W PROGRAMIE WYKSZTAŁCENIA PEDAGOGICZNEGO.

SPRAWOZDANIA:

- D-R S. TRUCHIM — Ks. St. Bednarski: Upadek i odrodzenie szkół jezuickich w Polsce.
- H. O. — Z piśmiennictwa niemieckiego.

OD REDAKCJI.

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ADRES REDAKCJI i ADMINISTR.: Warszawa, Wybrzeże Kościuszkowskie 35.
Redakcja czynna codziennie od godz. 9 do 14; tel. 543-53.
Administracja czynna od godziny 8 do 15, tel. 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna	zł. 8.—
Dla członków Związku Naucz. Polsk.	zł. 4.—
Numer pojedynczy	zł. 1.—

KONTO P. K. O. Nr. 435.

KĄŻDY CZŁONEK Związku Nauczycielstwa Polskiego może otrzymać „Ruch Pedagogiczny” bezpłatnie, jako dodatek do „Głosu Nauczycielskiego”.



673

DOJRZAŁOŚĆ DZIECI SZKOLNYCH¹⁾

Określenie wieku, w którym dziecko powinno rozpocząć systematyczną naukę szkolną jest kwestją, która nie od dziś zajmowała umysły ustawodawców szkolnych i wychowawców. Przy ustalaniu wieku rozpoczęcia systematycznej nauki szkolnej w różnych krajach kierowano się różnemi względami, ustalając rozmaity wiek życia, co zdaje się być o tyle zrozumiałem, że i tempo rozwoju dzieci w tych krajach może być różne i jeśli tem kierował się ustawodawca, nie było powodu, aby taki stan rzeczy uważać za szkodliwy. Przy bliższem rozpatrzeniu sprawy okazuje się jednak, że przy ustalaniu wieku brano pod uwagę nietylko rozwój dziecka, ale i inne względy, które często nawet decydowały w tej sprawie.

Ustalenie wieku rozpoczęcia nauki szkolnej na 6 lat w Austrii, Holandji, Włoszech, Belgji, Francji a także niektórych stanach Ameryki Północnej lub na 7 lat w krajach skandynawskich i Finlandji możnaby do pewnego stopnia tłumaczyć względami na rozwój dziecka, natomiast trudno przypuszczać, aby temi samemi względami kierowano się w niektórych stanach Ameryki Północnej, gdzie ustawowy wiek rozpoczęcia nauki szkolnej ustalony jest na 4, 5, 7, 8, i więcej lat lub nawet w Szwajcarji, gdzie w jednym kantonie wiek ten ustalony jest na 5 lat i 5 mies. w innych na 6 i 7 ukończony rok życia. Tak samo i w Niemczech nie ustalono jednego wieku dla dzieci całego państwa²⁾.

Stwierdzenie tego faktu pozwala nam przypuszczać, że przy ustalaniu wieku dzieci, mających rozpocząć systematyczną naukę szkolną, kierowano się różnemi, niekoniecznie rozwojowi dziecka dotyczącemi, względami, czasami nawet sprzecznemi z interesem dziecka i sprawy kształcenia młodego pokolenia.

¹⁾ Artykuł stanowi część pracy, wykonanej w Państwowym Instytucie Nauczycielskim w Warszawie, w r. 1930-32, pod kierunkiem Profesora Stefana Baleya.

²⁾ D-r Konrad Penning: Das Problem der Schulreife. Leipzig 1926, str. 1 i m.

Okazuje się, że w rozwiązaniu tego zagadnienia dużą rolę odgrywały względy natury gospodarczej. Tam, gdzie kierowano się temi względami i one decydowały, chodziło może nie tyle o to, ile lat trwać ma obowiązkowa nauka szkolna i kiedy ma ją dziecko rozpoczynać, ale raczej o to, kiedy dziecko będzie wolne od obowiązku uczęszczania na naukę codzienną, innemi słowy: kiedy dziecko będzie można użyć, jako siłę roboczą w własnym lub obcym warsztacie pracy. Z tych to względów sfery gospodarcze łatwiej godzą się na przedłużenie czasu obowiązkowej nauki dzieci, przez obniżenie wieku rozpoczynania tej nauki, niż na przesunięcie czasu ukończenia nauki na późniejsze lata życia dziecka. Ten gospodarczy punkt widzenia wywarł niewątpliwie mniej lub więcej silny wpływ na ustawy o ustroju szkolnictwa w różnych krajach w ogólności, a na czas rozstrzygania, względnie kończenia obowiązkowej nauki szkolnej w szczególności. Naogół ustawowy wiek rozpoczynania nauki niedaleko odbiega od ukończenia lat sześciu, a jeśliby to chciano uzasadnić względami natury psychologicznej, to twierdzonoby, że właśnie około 6-go roku życia osiąga dziecko ten poziom fizycznego i umysłowego rozwoju, który umożliwia mu korzystanie z systematycznej nauki szkolnej¹⁾.

Ponieważ nie chodzi nam o to, w jakim stopniu rozwinięte są właściwości psychiczne i fizyczne dziecka, ale o ustalenie wieku, w którym posiada ono pewne dyspozycje, konieczne do tego, aby mogło brać udział i korzystać z systematycznej nauki szkolnej, zapytajmy przedewszystkiem, czego wymaga się od dziecka, chcącego rozpocząć naukę w szkole powszechnej i w jakim wieku, względnie na jakim poziomie rozwoju, warunkom tym dziecko odpowiada.

Jakiem powinno być dziecko, aby je można uznać za nadające się do szkoły? Odpowiedzi na te pytania słyszy się rzadko, częściej natomiast mówi się o tem negatywnie, twierdząc, że to lub inne dziecko do szkoły nie nadaje się. Jak nie miarodajne są takie orzeczenia, świadczą o tem dość częste wypadki, gdzie dziecko nieprzyjęte lub nawet wydalone z jednej szkoły, jako „nienadające się“, w innej szkole wypełnia obowiązki swe ku zadowoleniu nauczycieli.

Jakkolwiek różnie wyglądać mogą opinie choćby dwóch nauczycieli w sprawie „nadawania się do szkoły“ jakiegoś dziecka, to jednak naogół zgodzimy się z tem, że ucznia muszą cechować pewne właściwości, których określenie i nazwanie nie napotyka na trudności, a których istnienie u dziecka uznamy napewno za konieczne.

¹⁾ Charlotte Bühler: *Der Sechsjährige in psychologischer Betrachtung*, zawarte w *Langer-Legrün'a: Handbuch für den Angangsunterricht* — Wien 1926, str. 3.

I tak np. szkoła wymaga od dziecka, aby przez określony przeciąg czasu pozostawało w gronie innych dzieci, mogło się zająć pracą wyznaczoną przez nauczyciela. Żąda się tedy, aby zachowało się wobec współtowarzyszy w sposób umożliwiający im wykonanie swych czynności, a równocześnie chce się, aby dziecko, widząc pracujących współtowarzyszy, ulegało ich wpływom i samo zabrało się do wyznaczonych zajęć. Szukamy u dziecka społecznej dojrzałości szkolnej (die soziale Schulreife)¹⁾.

Zorganizowana nauka szkolna wymaga, aby dziecko było zdolne wykonać pewną pracę, choćby z jej wykonaniem nie związana była żadna przyjemność, szczególnie wtedy, gdy tę pracę narzuci mu ktoś z zewnątrz, w tym wypadku nauczyciel. Chodzi tu z jednej strony o to, aby dziecko wykazało wystarczająco silną wolę do wykonania w całości jakiegoś zadania, z drugiej zaś, aby zaniechało oporu i umiało się podporządkować cudzej woli²⁾. Jest to potrzebne, bo jakkolwiek wymaga się, aby szczególnie w początkowych latach nauki tematy odpowiadały naturalnym zainteresowaniom dzieci, to jednak czasami musi być i tak, że żąda się od dziecka czynności, z których celu może ono nie zdawać sobie sprawy, które nie są dlań interesujące lub nie sprawiają mu w danej chwili żadnej przyjemności. Chodzi też i o to, aby także zadania przyjemne i interesujące dziecko były przez nie wykonane w całości, co nie zawsze u dzieci w tym wieku spotyka się. Do korzystania z nauki szkolnej konieczne jest także zrozumienie potrzeby użycia symboli i pewne zawiązki umiejętności ich używania. Dziecko ma uczyć się w szkole używania pisma, które jest przecież symbolicznym znakovaniem, winno więc zdawać sobie sprawę z ich znaczenia.

W związku z użyciem symboli idzie zdolność tworzenia pojęć i wysnuwanie wniosków, w zakresie choćby niewielkim, ale takim, który konieczny jest w szkole. Dziecko winno mieć odczucie potrzeby i umiejętność uczenia się, co sprowadza się często do prostego naśladownictwa tego, co już zrobili inni, w innych wypadkach, polega na ćwiczeniu własnych wrodzonych sił. Do wykonania tego wszystkiego potrzebna jest pamięć i zdolność koncentracji, a także pewna umiejętność technicznego zorganizowania pracy, której wynik byłby osiągnięty przy zużyciu najmniejszej ilości energii.

Przedstawiliśmy w krótkości mniej więcej te wymagania, które nowowstępującemu uczniowi stawia szkoła. Wszystko to mieści się w pojęciu „dojrzałość szkolna” (die Schulreife). Należy nadmienić, że za moment nastąpienia owej „dojrzałości” uznawać

¹⁾ Ch. Bühler, op. cit. str. 3.

²⁾ Ciekawy artykuł na temat badania woli u starszych znajdujemy w Polskim Archiwum Psychologii, rok 1931, str. 6 June E. Downey: Indywidualny test woli-temperamentu.

będziemy chwilę, z którą dziecko odpowiadać będzie powyższym wymaganiom i jest normalnie rozwinięte fizycznie.

Skoro już wiemy, czego wymaga się od dziecka aby uznać, że osiągnęło ono stopień rozwoju, w którym może z pożytkiem uczęszczać do szkoły, to w takim razie należałoby się zastanowić w którym okresie wieku dziecka wszystkie te cechy dojrzałości szkolnej są już dostatecznie rozwinięte, względnie, jak rozwój tych dyspozycji w życiu dziecka odbywa się.

Już wyżej wspomnieliśmy o społecznej dojrzałości szkolnej. Objawia się ona w stosunku dziecka do swego otoczenia. Dziecko odczuwa bardzo wczesnie potrzebę dostosowania się do otoczenia, utrudniają to jednak tendencje wewnętrzne, mające na celu własną przyjemność i tendencje rozwijającej się woli dziecka. Konflikt między chęcią przystosowania się do otoczenia a owymi tendencjami wewnętrznymi występuje przedewszystkiem wtedy, gdy dziecku poleca się wykonać jakieś zadanie.

Zdolność wykonywania zadań przez dzieci badała na terenie Wiednia p. Ch. J. Zweigel¹⁾, a osiągnięte przez nią wyniki wskazują nam, że tylko bardzo niewielka ilość badanych trzylatków (5% w przeciętnym czasie 900 sekund) wykonała proste i łatwe zadanie. To samo zadanie czterolatki rozwiązywały w 75% (czas przeciętny 3516 sekund), pięciolatki w 95% (czas przeciętny 355 min.) a dopiero dzieci sześciolatnie rozwiązywały to zadanie w 100% (czas 215 sek.)²⁾.

Na czym polegało nierozwiązanie zadania. Otóż pewna ilość trzylatków nie chciała nawet wysłuchać instrukcji zadania, inne dzieci odrzucały propozycję wykonania zadania po wysłuchaniu instrukcji, były i takie, które przedmiotami, przeznaczonemi do wykonania zadania, rozpoczynały zabawę, inne tylko częściowo wykazały zdecydowanie (determinację) wykonania zadania lub w czasie wykonania zadania „wykoleiły się”, z powodu popełnienia błędu w wykonaniu. Były i takie dzieci, które w trakcie wykonania zadania zapominały, co dalej mają robić.

Niewiele lepsze wyniki osiągnięto nawet w tych zadaniach, z rozwiązaniami których wynikały dla dzieci bezpośrednie korzyści (dziecko otrzymywało cukierek). Okazało się dalej, że naogół tylko dzieci w wieku około lat sześciu wprowadzały w technice wykonania pewne ułatwienia, co u dzieci młodszych należało do nielicznych wyjątków. Dopiero u dzieci sześciolatków zauważano, że zdają sobie sprawę z wykonywanych zadań i wykazują zrozumienie momentu ukończenia swej pracy, w chwili dobrego rozwiązania zadania.

Na podstawie wyników badań przeprowadzonych przez p. Zwei-

¹⁾ Ch. J. Zweigel: Ueber die Wirksamkeit von Aufgaben in der frühen Kindheit, Wien 1929.

²⁾ Ch. J. Zweigel: op. cit. str. 34.

gel można stwierdzić, że dopiero u dzieci sześciolletnich widzimy wolę rozwiniętą do tego stopnia, że są zdolne, w przeważającej ilości wypadków, narzucone zadanie nie tylko przyjąć, ale i w całości wykonać, mimo przeszkód zewnętrznych i wewnętrznych, których dziecko młodsze pokonać nie jest w stanie.

Ponieważ szkoła wymaga od dziecka wyjścia z dziedziiny własnych celów i podporządkowania się obcym oraz świadomości celu uczenia się i zastosowania się do nowej organizacji życia, jest zrozumiałe, że tylko te dzieci mogą osiągnąć korzyści z nauki szkolnej, które tym wymaganiom mogą zadość uczynić.

Aby dziecko mogło korzystać z nauki szkolnej koniecznym jest, zrozumienie przez dziecko potrzeby użycia symboli słownych i graficznych.

W badaniach przeprowadzonych na ten temat na terenie Wiednia przez p. Hildegard Hetzer¹⁾ osiągnięto wyniki, wskazujące na to, że dzieci trzyletnie chętniej posługują się w wyrażaniu swych myśli ruchami niż słowami lub rysunkiem, którego wartość, jako środka przedstawiania jest im w tym wieku zaledwie znana. Z wiekiem zwiększa się zapas słów dziecka i ono coraz więcej używa mowy na przedstawienie swych myśli.

W badaniach, mających na celu wykazanie, kiedy dziecko zdolne jest wyrazić swe myśli rysunkiem, a więc symbolem graficznym, okazało się, że dopiero sześciolatki w 100% zapowiadały najpierw, co ma przedstawiać rysunek, który wykonają, a tem samem wykazały, że uważają i uznają rysunek za symbol przedstawienia swych myśli²⁾.

Wyniki osiągnięte w dalszych badaniach wskazują, że dziecko w tym wieku zdolne jest nie tylko przedstawić swe myśli znakiem graficznym, ale też i zrozumieć, co oznacza umowny znak graficzny³⁾. Dzieci sześciolletnie popełniały tu niewielką ilość błędów, z czego można wnosić, że w tym wieku może być rozpoczęta z dziećmi nauka czytania i pisanja.

Jeśli dziecko umie ze zrozumieniem rzeczy używać symboli, to zdolne jest w pewnym stopniu i do tworzenia pojęć w tym zakresie, jaki jest potrzebny w początkowej nauce szkolnej⁴⁾.

¹⁾ Hildegard Hetzer: Die symbolische Darstellung in der frühen Kindheit, Wien, 1926.

Wartościowem dziełem na bliski temu temat w języku polskim jest praca St. Szumana: Badanie nad rozwojem rozumienia obrazów o symbolicznej treści u dzieci i młodzieży, Warszawa, 1931.

²⁾ Interesującym dziełem na ten temat w języku polskim jest praca H. Radomskiej-Strzemeckiej: Monografia testu definicji, Warszawa, 1931.

³⁾ H. Hetzer: op. cit. str. 73.

⁴⁾ H. Hetzer: op. cit. str. 83.

Również zdolność uwagi i pamięć sześciolatków znajduje się na ogół na takim poziomie, który odpowiada wymaganiom szkoły. Przedstawiliśmy tu na jakim poziomie rozwoju umysłowego i fizycznego (o tym raczej pośrednio) winno być dziecko rozpoczynające naukę szkolną, a posługując się wynikami osiągniętymi przez pracowników wiedeńskiego Instytutu Pedagogicznego określiliśmy także wiek, w którym dziecko dochodzi z reguły do tego poziomu. Rozumiemy zupełnie dobrze, że określenie wieku życia dziecka nie jest równoznaczne z określeniem jego wieku rozwoju i stwierdzeniem tych właściwości psychicznych i fizycznych, które znamionują szkolną dojrzałość dziecka.

Wiek lat 6, który badacze wiedeńscy uważają za odpowiedni do rozpoczynania przez dziecko nauki szkolnej nie pokrywa się z tem, co chcieliby widzieć inni badacze, wiadomo nam np., że p. Montessori uważa, iż dzieci czteroletnie mogą już z powodzeniem uczyć się czytania i pisania. Wydaje nam się, że nauka w tym wieku miałaby raczej charakter tresury lub eksperymentu, które w szerszym zakresie nie mogą i nie powinny być stosowane. Inni twierdzą, że termin rozpoczęcia nauki przez dziecko winien być przesunięty na czas późniejszy. Wymienieni tu badacze wiedeńscy, na podstawie wyników swych badań, są skłonni uznać, że dziecko sześciolatnie (rozumie się normalnie rozwinięte) jest dojrzałe do szkoły. Wydaje się nam, że jednak wyniki tych badań jeszcze do takiego wniosku nie upoważniają, nie należy bowiem zapominać o tem, że badania zdolności wykonywania zadań czy pojmowania symboli były przeprowadzane osobno i na innych dzieciach czyli, że nie mamy pewności czy dziecko, które w badaniu wykonywania zadań wykazało wyniki dodatnie osiągnie je również przy badaniu zdolności rozumienia symboli. Nie wiemy też czy osiągnięcie dobrych wyników przy jednym badaniu powtórzyłoby się przy następnych i czy ten jednorazowy wyczyn badanego nie stanowi maksimum tego, co dziecko może dać jednocześnie, a czego nie potrafiłoby częściej powtarzać, bez nadmiernego wysiłku.

Jednym ze zwolenników późniejszego rozpoczynania obowiązkowej nauki w szkole powszechnej jest K. Penning, który uważa, że najwcześniej w siódmym roku rozwoju uznać można dziecko za dojrzałe do szkoły¹⁾. Ten poziom rozwoju osiągają dzieci według niego z reguły między 6 i pół a 7 i pół rokiem życia²⁾ wobec czego p. Penning proponuje, aby dla dziecka ustalić wiek 7 lat rozwoju (nie lat życia) jako termin rozpoczęcia regularnej nauki szkolnej.

Żądanie p. Penninga wydaje nam się słusznem tem bardziej, że przyjęcie dziecka do szkoły początkowej uzależnia od stwierdzenia nie wieku życia, ale wieku rozwoju.

¹⁾ K. Penning: op. cit. str. 200.

²⁾ K. Penning: op. cit. str. 201.

Jest sprawą niezwykle ważną, co robić z dziećmi, które mimo osiągnięcia wieku życia np. 7 lat okazują się tylko częściowo dojrzałymi do szkoły. Zachodzi obawa, że dzieci te, będące często pod niekorzystnym wpływem środowiska, przez dłuższe pozostawanie w tych samych warunkach, mogą wiele stracić i stać się nader uciążliwym materiałem szkolnym. Najlepszym rozwiązaniem sprawy byłoby posyłanie tych dzieci do przedszkoli, gdzie mogłyby dojrzewać do szkoły¹⁾.

Zdaje się, że na takie rozwiązanie sprawy wszyscy zgodzilibyśmy się, ponieważ jednak tylko w niewielkiej ilości wypadków możnaby dzieci oddać do przedszkoli, przeto na postawione pytanie nie daliśmy odpowiedzi, a odpowiedź na takie pytanie jest rzeczywiście trudna, jeśli jednak chodzi o zasadę to winniśmy przyjmować do szkoły te dzieci, które pod względem rozwoju odpowiadają warunkom. Nie możemy zapominać o tem, jak duże szkody ponoszą te dzieci, które przyjęte do szkoły z braku warunków, wymaganiom jej nie mogą podoleć. Szkoła dla dziecka niedojrzałego może być nieszczęściem, ono zaś dla szkoły — utrapieniem.

Zastanawianie się, przy przyjmowaniu dziecka do szkoły nad tem, czy ono dojrzało do tego, jest sprawą pierwszorzędną wagi. Zagadnienie drugoroczności, o której zaczyna się teraz coraz więcej mówić, ma naszym zdaniem duży związek właśnie ze sprawą stwierdzenia dojrzałości szkolnej dzieci. Można bez ryzyka twierdzić, że niedojrzałość dziecka do szkoły jest jednym, jeśli nie z decydujących, to na pewno pierwszych powodów, powtarzania przez dziecko tej samej klasy.

W myśl obowiązującej u nas ustawy, dziecko może być przyjęte do szkoły, jeśli w kalendarzowym roku rozpoczęcia przez nie nauki kończy lat siedem; obowiązek szkolny może być odroczony, jeśli dziecko fizycznie lub umysłowo nie jest dostatecznie rozwinięte, z drugiej zaś strony mogą być przyjęte, w miarę wolnych miejsc, dzieci, które ukończyły 6 lat życia, a jeszcze nie podlegają obowiązkowi szkolnemu, o ile są dostatecznie fizycznie i umysłowo rozwinięte. Decyduje o tem kierownik szkoły, który czyni to zazwyczaj „na oko“, biorąc pod uwagę najczęściej fizyczny rozwój dziecka, tylko w niewielkiej ilości szkół poczęto w ostatnich czasach badać dzieci testami Bineta — Termiana.

Testami temi badamy inteligencję dziecka, tymczasem z tego, co dotychczas powiedzieliśmy, wynika, że szkoła wymaga od dziecka pewnej siły woli, sprawności technicznej i pewnych wiadomości, a tego wszystkiego testami Bineta — Termiana zbadać nie możemy. Jeśli tedy zdecydujemy się badać dojrzałość szkolną

¹⁾ Felix Krauze: Zum Problem der Schulreife. Zeitschrift für pädagogische psychologie, experimentelle Pädagogik und jugendliche Forschung, Leipzig, Nr. 6, str. 301.

dzieci, to musimy pomyśleć o takich testach, którei możnaby zbadać ten zakres inteligencji, woli, wiedzy i umiejętności, których od dziecka wstępującego do szkoły początkowej wymagamy. Testy do badania dojrzałości szkolnej dzieci istnieją. Opracowała je psychologowie lipscy, pracujący z ramienia Związku Nauczycieli Lipskich. Serja tych testów ukazała się w Lipsku w r. 1930 już w drugim wydaniu¹⁾. Składa się ona z 17 testów. Nie-rozwiazanie niektórych z nich kwalifikuje dziecko jako niedojrzałe do szkoły: rozróżnia tedy autor mniej i więcej ważne testy²⁾.

Rozwiązanie każdego zadania ocenia się 0-3 punktami. Za niedojrzałe do pracy w szkole uważa autor to dziecko, które nie odpowie jednemu z następujących wymagań: 1) nie narysuje kwadratu, 2) nie zapamięta prostego ruchu, 3) nie ujmie wzrokowo trójki, 4) nie nazwie przynajmniej 5 przedmiotów na obrazku, 5) nie wytnie nożyczkami helmu, tak aby praca ta została oceniona jednym przynajmniej punktem.

Testy opracował autor na podstawie badań dzieci niemieckich i to zdaje się wyłącznie miejskich. O tem, czy testy te nadają się do badania dzieci polskich możnaby się przekonać przeprowadzając większą ilość eksperymentów.

Wynik badań przeprowadzonych przeze mnie na 53 dzieciach pozwala nieco zorientować się i mieć pewien sąd o możliwości zastosowania testów d-ra Winklera do badania naszych dzieci. Czy testy te mają praktyczną wartość może świadczyć porównanie wyników badania z opinią tych, którzy dzieci znają z obserwacji, a więc w tym wypadku nauczycieli. Porównanie takie mogłem przeprowadzić zestawiając w stosunku do dzieci, uczęszczających do przedszkoli dwukrotnie zdanie nauczycielek przedszkoli i nauczycieli szkoły powszechnej po półrocznej obserwacji dziecka w I klasie, z wynikami badań testami; w stosunku do dzieci nie uczęszczających do przedszkoli porównując zdanie nauczycieli szkoły powszechnej z wynikami badań testowych. Badania przeprowadzone były na dzieciach warszawskich, miasteczka prowincjonalnego i wsi. Z 53 badanych odzulkano 38 dzieci w szkołach powszechnych i o tych mamy opinie ich nauczycieli. Te też opinie porównywać można z wynikami badań testowych.

¹⁾ D-r Herbert Winkler: Testserie zur psychologischen Untersuchungen von Schulneulingen, Leipzig, 1930. Tłumaczenie polskie wydane przez „Kwartalnik Pedagogiczny“ Warszawa, 1932.

²⁾ Opis testów, ich klasyfikację oraz przebieg odnośnych badań w zastosowaniu do dzieci polskich podaliśmy w innem miejscu. Por. W. C h o m a: Próba zastosowania testów d-ra Winklera do badania dojrzałości szkolnej dzieci — „Polskie Archiwum Psychologii“. R. 1932. Nr. 1, Str. 5 — 47.

Zazwyczaj nauczyciele mówili wprawie o zachowaniu się dziecka w szkole, o tem czy dziecko jest grzeczne i posłuszne, czy jest usługane, czy wczas uiszcza należytości pieniężne, słowem, czy sprawia swoją osobą nauczycielowi więcej lub mniej kłopotu. Potem dopiero często na pytania mówiono o zdolnościach dziecka. W tem, co o dzieciach mówili nauczyciele znajdujemy to, czego żąda szkoła od dziecka, a o czem już mówiliśmy, w wypowiedzeniach jednak nie było pełnej charakterystyki, lecz raczej jej urywki. Uszeregowanie dyspozycji dziecka wedle wartości było bardzo rozmaite, najczęściej na samym wstępie mówiono o cechach zewnętrznych, które są raczej funkcjami pewnych dyspozycji, niż niemi samemi. Ta niedokładność charakterystyk dziecięcych jest zrozumiała. Nauczyciele nie byli przygotowani na to, że ktoś będzie żądał od nich charakterystyki dzieci, które dopiero od pięciu miesięcy uczyli, wypowiadali więc to, co sobie mogli przypomnieć. Takie potraktowanie sprawy ma tę wartość, że wskazuje nam między innemi, na co przedewszystkiem zwraca się w szkole uwagę i co mieszczą naogół ucący w zakresie określenia „dojrzałość szkolna”. Ścieśnienie zakresu tego pojęcia przez naszych informatorów ma jednak duże znaczenie przy porównywaniu wyników naszego badania z oceną dzieci, wydaną przez ich nauczycieli. W tych warunkach jest bardzo prawdopodobne, że oceny nauczycieli nie będą się pokrywały z wynikiem badań nawet wtedy, gdyby sąd wydany na podstawie badań był istotną charakterystyką badanego dziecka, a skoroby i w takich warunkach na podstawie badań testami można było zbadać „dojrzałość szkolną” (taką jaką uznają praktycznie) oraz jeśli ocena nauczyciela i wyniki badań testowych w większości wypadków byłyby zgodne, świadczyłoby to o tem, że testy odpowiadają celowi.

Wspomnieliśmy już przedtem, że nierozwiązanie niektórych testów decyduje wedle intencji d-ra Winklera o przyjęciu dziecka do szkoły, na podstawie badań nie można określać może nawet stopnia tej „dojrzałości”, można tylko orzec, czy dziecko osiągnęło już w swoim rozwoju ów punkt, czy też nie.

W naszych badaniach, w ogólnym sądzie o dojrzałości szkolnej dzieci, na 28 porównanych wyników, odnoszących się do dzieci stolicy i miasteczka prowincjonalnego, w 27 wypadkach zgadzał się nauczyciel z badającym w sądzie o dojrzałości szkolnej dzieci, a tylko w jednym wypadku była różnica zdań.

W tych warunkach wartość prognostyczna testów okazuje się bardzo duża.

Nieco inaczej przedstawia się sprawa, jeśli chodzi o wyniki badań dzieci wiejskich. Otóż na 10 zbadanych dzieci wiejskich, aż 9 wykazało zasadnicze minusy według wymagań d-ra Winklera. Przy porównaniu tych wyników z oceną nauczyciela okazało się, że z pośród tych dziewięciorga dzieci nauczycielka uznała 5 za nadające się już do nauki w szkole. Nie znaczy to wcale, aby nauczycielka stwierdziła u tych dzieci zdolności, umiejętności czy

wiadomości, których nie mógł u nich wykryć badający testami, lecz uważała, że braki, które wykryto u dzieci przy badaniu były następstwem warunków w jakich te dzieci wychowywały się, braki te po kilkumiesięcznym pobycie dziecka w szkole zostawały wyrównywane. Chodziło tu przedewszystkiem o nieumiejętność wycinania papieru, orjentowania się w szczegółach obrazka i trudności w odrysowywaniu figur geometrycznych, których to rzeczy mogły dzieci, w dotychczasowym życiu, nie widzieć. Ze sprawami temi dzieci szybko się zaznajamiali, gdyby nawet i to nie nastąpiło szybko, uważała nauczycielka, że nieumiejętność wycinania papieru nie może chyba decydować o przyjęciu dziecka do szkoły. Na ocenę trojga dalszych dzieci, które nie osiągnęły momentu rozwoju kwalifikującego je do szkoły nauczycielka godziła się: dzieci te jednak prócz zadań tu wymienionych nie rozwiązały jeszcze także i innych. Jedna dziewczynka, która przy badaniu nie rozwiązała aż ośmiu testów, uważana była przez nauczycielkę za dobrą uczennicę. Dziewczynka ta była bardzo bojaźliwa i być może z tego powodu przy badaniu okazała się słabym materiałem do szkoły. Po roku nauczycielka swego zdania nie zmieniła, choć sam byłem przekonany, że tylko częściowo miała rację. Jeżeli chodzi o ucznia, którego na podstawie badania testami d-ra Winklera uznano za „dojrzałego”, miała nauczycielka wątpliwości, kiedy jednak zwróciłem się do niej w tej sprawie przy końcu roku, zmieniła swe zdanie na korzyść badanego.

A teraz przyjrzyjmy się, o ile pokrywają się zdania nauczycieli i badającego w odniesieniu do poszczególnych właściwości, umiejętności czy zdolności dziecka. Należy tu zaznaczyć, że jakkolwiek poszczególne testy badają odpowiednie dyspozycje, niemniej jednak tak spraw traktować nie należy i raczej przyjąć należałoby, że do badania pewnych grup dyspozycji ułożono odpowiednie grupy testów. Chcielibyśmy przez to zwrócić uwagę na konieczność ujmowania pewnej całości, nie poszczególnych elementów składających się na nią.

Dyspozycje do nauki pisania badamy testami na ujmowanie kształtów i pamięć ruchową. Okazuje się, że na 38 sprawdzonych badań, 22 dzieci, które otrzymały za rozwiązanie testów po 2 lub 3 punkty (zazwyczaj widoczna korelacja np. 3 : 2, 2 : 3, w czterech wypadkach 3 : 1, 1 : 3) wedle twierdzenia nauczycieli pisały ładnie i w nauce pisania nie natrafiały na trudności, w sześciu wypadkach, gdzie stosunek punktów, otrzymanych za rozwiązanie, przedstawiał się 0 : 0, 0 : 1, 1 : 0, twierdzili nauczyciele, że dzieci pisały brzydko i z trudnością. Pozostaje cztery wypadki, gdzie dziecko przy badaniu otrzymało za rozwiązanie wspomnianych zadań po 1 lub 0 punktów, a nauczyciele twierdzili, że dziecko pisało dobrze i z łatwością. W czterech wypadkach dzieci, które otrzymały 3 : 2, 2 : 3, 3 : 3, 3 : 1 punktów, pisały z trudem i brzydko. Co do pozostałych dwóch wypadków, nie mogąc dać ścisłego porównywania, wyników nie podajemy. Stosunek zgodności do sprzeczności ocen

przedstawia się, 28:8, co zdaje się być dość korzystną oceną dla testu i jego praktycznej wartości.

Wszystkie dzieci piszące dobrze, tak samo rysowały, dzieci, które pisały kiepsko rysowały lepiej. Porównanie jest w tym wypadku o tyle utrudnione, że i nauczyciele w wypowiedzianiu oceny nie oddzielali pomysłowości dziecka w komponowaniu rysunku od łatwości i umiejętności wykonania. Tam, gdzie wspomniano o wyobraźni dziecka można to było porównać z wynikami osiągniętymi przy badaniu. Jednak i tu dziecko, wykazujące wyobraźnię w opowiadaniu niezawsze mogło ją wykazać w rysunkach. Poza czterema wypadkami (w dwóch stwierdzono fantazję przy badaniu, a nie zauważył jej nauczyciel, w dwóch zaś wypadkach było przeciwnie) wszędzie jest zgodność między oceną nauczycieli a wynikami badań testowych.

O istnieniu u dziecka dyspozycji, któreby mu ułatwiały naukę czytania, można by przypuszczać na podstawie wyników, jakie uczniowie w rozwiązywaniu testów na pamięć wzrokową i szybkość uimowania. O tem, jak uczeń czyta, mniej nauczyciele mówili. Nie pytałem, nie będąc pewnym wartości takiej odpowiedzi. Tam wszędzie, gdzie nauczyciele sami o tem wyraźnie wspominali (w 52 wypadkach) oceny zgadzają się z wyjątkiem trzech wypadków, gdzie uczniowie, którzy się okazali dobrymi przy badaniu (stosunek punktów 2 : 2, 3 : 3, 2 : 2) mieli czytać w szkole z trudnością; w jednym wypadku wynik przy badaniu był słaby (1 : 1) natomiast nauczyciel twierdził, że uczeń łatwo i dobrze czyta. Niepewny jest wynik, co do jednego ucznia, który przy badaniu okazał się nierównomierny (1 : 3) zdaniem nauczycielki czyta słabo, z powodu nieuwagi.

Wyniki osiągnięte przez dziecko przy rozwiązaniu testu na ujmowanie liczb mają wskazywać do pewnego stopnia na zdolności dziecka do rachunków w zakresie materiału tego przedmiotu w klasie I.

Przy porównaniu ocen okazało się, że w 28 wypadkach opinie badającego i nauczyciela były zgodne, w 7 wypadkach przy badaniu dziecka okazało się lepszym (3, 3, 3, 3, 3, 2, 2) w szkole zaś czyniło w rachunkach słabe postępy. W dwóch wypadkach dzieci, które przy badaniu osiągnęły wyniki dość słabe (1, 1) w szkole, postęпами w rachunkach potrafiły zadowolić swych nauczycieli. Co do jednego dziecka nie mamy możliwości porównania z powodu nieotrzymania dokładnej oceny od nauczyciela: są tu jednak — wszelkie pozory zgodności ocen. Stosunek zgodnych do sprzecznych 28:9.

Na poczesnem miejscu i to prawie zawsze sami, stawiali nasi informatorzy pamięć dziecka. Pod tym względem znali nauczyciele lepiej swych uczniów. Tam, gdzie podawano jakość pamięci, dane te zawsze pokrywały się z wynikami badań testami.

Pamięć badaliśmy testami na pamięć słuchową, zapamiętanie treści opowiadania i pamięć wzrokową.

W porównaniu wyników badań testowych z opinią nauczycieli w 31 wypadkach były one zgodne; w czterech wypadkach wyniki badań były dodatnie (2:1:2, 2:2:2, 2:2:3, 2:1:2) a opinie nauczycieli o tych dzieciach ujemne; w jednym wypadku opinia nauczyciela była dodatnia, wyniki badań gorsze (0:2:1). Co do dwóch uczniów nauczyciel nie mógł podać oceny ich pamięci. Stosunek ocen zgodnych do sprzecznych 31:5. Należy stwierdzić, że w ocenach swych wspominali nauczyciele zazwyczaj o pamięci ogólnie, nie było zaś wypadku, aby wspominali o pamięci ruchowej.

Zazwyczaj z oceną rysunków dziecka mówili nauczyciele o jego stosunku do robót ręcznych. Prawie we wszystkich wypadkach ocena rysunków dziecka była powtarzana w ocenie „robót”. Bardzo często wydawali nauczyciele ocenę dla obu przedmiotów razem.

Za bardzo ważną zaletę uważali nauczyciele zdolność skupienia uwagi przez dziecko. Należy dodać, że pojęcie uwagi było tu dość nieściśle lub czasem nawet błędne, badający musiał to korygować. Niektórym nauczycielom wystarczyło, że dziecko spokojnie siedzi, a już sądzono, że dziecko uważa.

O jakości uwagi dziecka mógł się badający przekonać do pewnego stopnia, obserwując dziecko w czasie całego badania, prócz tego o jakości uwagi dziecka mogą świadczyć wyniki osiągnięte przy rozwiązywaniu testu na wytrwałość i zdolność koncentracji. Wyniki tego testu oblicza się zestawiając ilość wpisanych znaków i ilość popełnionych błędów. Opieranie jednak oceny na wynikach badania tym testem mogłoby być może niewystarczające, dlatego też ocenę swą opieramy nie tylko na wyniku osiągniętym przy rozwiązywaniu testu, ale też na uwagach poczynionych w czasie całego badania. Poza sześcioma wypadkami, w których wyniki badania i oceny nauczycieli nie pokrywały się, zdania o uwadze badanych dzieci były zgodne.

Takie same wyniki i zastrzeżenia, jakie mieliśmy w stosunku do badania wspomnianym testem uwagi dzieci, mamy i w stosunku do wyników badania tym testem wytrwałości dzieci. Wyniki są naogół podobne, jak przy ocenie uwagi względnie zdolności koncentracji.

Pozostaje nam jeszcze kilka testów, których wyników jeszcze nie omówiliśmy. Chodzi tu o testy na powtarzanie wyrazów niezrozumiałych i sprawność wymowy, mających na celu zbadanie wymowy dziecka. Na 53 zbadanych dzieci nie spotkaliśmy ani jednego takiego, które zdradzałoby poważniejsze wady wymowy. Do tej samej grupy możnaby zaliczyć test na szybkość ujmowania, którego wyniki pozwalają zorientować się w szybkości wymawiania u dzieci. Należy stwierdzić, że ocena badającego oparta na wynikach badania temi właśnie testami i na obserwacji

w czasie badania pokrywała się w zupełności ze zdaniem nauczycieli.

Są jeszcze testy, mające na celu badanie ogólnej inteligencji z jednej strony, z drugiej zaś rozumienia symboli graficznych oraz słownych, pozostałe testy badają wiadomości dziecka i jego wolę.

Wyników naszych badań wymienionemi teraz testami nie możemy porównać z uwagami wypowiedzianemi przez nauczycieli, a to przede wszystkim dlatego, że wiadomości o tych cechach dzieci były dość skąpe, nauczyciele wypowiadali o tem dopiero na wyraźne pytanie, że zaś w wielu wypadkach nie byli pewni trafności swych spostrzeżeń, przeto informacyj tych za pewne uważać nie należy, a tem samem i czynienie porównań okazuje się niemożliwem, a przynajmniej w razie niezgodności nie mielibyśmy pewności, gdzie czy kto poznał dziecko pod tym względem, a kto mylił się w swych sądach. Tam, jednak gdzie nauczyciele w tej sprawie wypowiadali się nie napotykalismy na sprzeczności. Niektórzy nauczyciele zapytywali na końcu, jakie jest w tych kwestjach zdanie badającego i najczęściej potwierdzali to zdanie.

Tyle o wyniku porównań badań testami d-ra Winklera i ocen dzieci przez nauczycieli.

Wynik tych porównań jest niejako określeniem praktycznej wartości tych testów. Może stosunkowo niewielka ilość zbadanych dzieci nie pozwala na wypowiedzianie ostatecznej opinii, zdaje się jednak, że i to pozwoli zorientować się o ile testy te mogłyby przynieść korzyści w zastosowaniu ich na naszym terenie. Osobiście jestem przekonany o dużej praktycznej wartości testów d-ra Winklera, jeśli chodzi o zastosowanie ich na naszym terenie w stosunku do dzieci miejskich. Jeśli chodzi o dzieci wiejskie, testy wymagałyby jeśli nie pewnych zmian to przynajmniej zmian w ocenie, wyrażającej się w łagodniejszej ocenie tych dzieci w rozwiązywaniu testów, których nierozważanie, zdaniem autora testów, określa je jako takie, które nie osiągnęły jeszcze stonnia rozwoju kwalifikującego je do szkoły. Potrzebne byłoby badania w tym kierunku dokonane na większej ilości dzieci i wtedy mielibyśmy więcej materiału uzasadniającego nasze poczynania w kierunku zmiany testów. Wydaje mi się jednak, że oparcie pracy w ułożeniu serji testów do badania dojrzałości szkolnej naszych dzieci na próbach badania testami d-ra Winklera jest możliwe.

Na początku wspomnieliśmy o badaniach czynionych na terenie Wiednia, przez pracowników tamtejszego Instytutu Pedagogicznego. Po zaznajomieniu się z treścią testów d-ra Winklera widzimy, że mają one pewne luki, nawet z ogólnego punktu widzenia sprawę traktując, jednak testy te dają nam przecież takie wyniki, że nie zapominając o ich brakach, można zgodzić się na ich stosowanie i opieranie się na wynikach, osiągniętych przy badaniu. Nie można tu nie umieścić zastrzeżenia, odnoszą-

cego się do wyników badania wszystkimi innymi testami, a mianowicie: do wyników badań testami odnosić się należy z zastrzeżeniami i nie uważać ich za stałe określenie badanych dyspozycji dziecka, lecz za wprawdzie uzasadnione, ale jednak przypuszczenie, mające pobudzić nauczyciela do pilniejszej obserwacji dziecka, aby się przekonać, czy wyniki badań testami odpowiadają istotnemu stanowi rzeczy.

Jeśli chodzi o niniejsze opracowanie to ma ono może wiele braków, wielu rzeczy nie omówiono, niektóre potraktowano dość ogólnie, uwzględnienie jednak tych braków rozszerzałoby niepomierne ramy artykułu, którego zadaniem było przedstawienie wyniku porównań oceny dziecka wydanej przez nauczyciela i rezultatów badań testami d-ra Winklera, po poprzednim ogólnym omówieniu zagadnienia.

Władysław Choma

FILOZOFJA W PROGRAMIE WYKSZTAŁCENIA PEDAGOGICZNEGO

Filozofja należy dzisiaj, jak wiadomo, do najważniejszych składników wyższego wykształcenia pedagogicznego. Gdyby ktoś jednak zapytał masowego szeregowca „armji” nauczycielskiej, czemu tak się dzieje, a więc na jakiej to podstawie przyznano filozofji tak zaszczytne stanowisko w hierarchji przedmiotów obowiązkowych dla uzyskania wyższych kwalifikacyj nauczycielskich znalazłby się tamten z pewnością w nielada kłopotcie. I nic dziwnego: świadomość szerokich rzesz nauczycielskich nie odbiega w tym względzie od świadomości jeszcze szerszego ogółu świata pracy, w mniemaniu tego ogółu jest filozofja taką sobie bezużyteczną igraszką umysłową, najczystsza teorją, wypraną doszczętnie z wszelkich związków z życiem powszednim, z praktyką dnia dzisiejszego. Cóż dopiero powiedzieć o ludziach, uprawiających ową igraszkę, o adeptach „czystej teorji”? Miano „filozofa” nie było u nas nigdy zaszczytnym wyróżnieniem: oznacza się nim przecież pospolicie niepoprawnych marzycieli i nieprodukcyjnych abstrakcjonistów, skończonych niedołęgów w zetknięciu z życiem rzeczywistym, z „rzeczywistą rzeczywistością” czyli poprostu ludzi niewydarzonych i nieudanych pod każdym względem. Odbiegliśmy, jak widać, bardzo daleko od owych czasów, kiedy zapatrywano się na filozofję zgoła inaczej, kiedy bliska jej łączność z praktyką życiową, a zwłaszcza z zawodem i działalnością wychowawcy i nauczyciela nie tylko nie budziła w nikim wątpliwości, ale z nieprzepartą mocą narzucała się szerokiemu ogółowi. Sokrates był zarazem filozofem i nauczycielem, a metoda nauczania zlewała się dlań w jedną z metodą myślenia teoretycznego.

Uczeń jego Platon nie tylko zmierzał do utworzenia wiedzy o prawdziwym bycie, nie tylko pragnął adeptom tej wiedzy powierzyć ster rządów we wzorowo urządzonym państwie, ale podejmował również w tym celu pewne wysiłki praktyczne. Proces Sokratesa i dzieje niefortunnej wyprawy Platona do Syrakuz — to świadectwa żywej więzi między myślą filozoficzną a wynikającą z niej praktyką życiową, która miała zaświadczyć prawdziwość tej myśli.

Czyż niema podobnych świadectw i w czasach o wiele późniejszych, a bliższych naszemu odczuciu i zrozumieniu? Przypomnijmy sobie z czasów Odrodzenia chociażby męczeńskie żywoty Ramusa i Giordana Bruna, wzajemne przenikanie się poglądu na świat i teorii pedagogicznej, niespokojnej badawczej wyśli — i doświadczenia życiowego u Rabelaisa. Tak samo przenikały się myśl i doświadczenie u Komeńskiego i Pestalozziego, Fröbela i Owena — indywidualności na miarę Fidjasa, filozofów i myślicieli pedagogicznych teoretyków i praktyków w jednej osobie.

Indywidualności te siały wszakże przędzę swej myśli z nici utkanej przez epokę i środowisko. A w osnowie znajdujemy zawsze jakąś określoną ideologję filozoficzną. Jest ona podkładem myślowym szerokich prądów, nurtujących życie zbiorowe rzesz ludzkich. Determinizm np. w postaci nauki o „servum arbitrium“ był osią ideologiczną zarówno luteranizmu z jego niewzruszonym przeświadczeniem o ścisłym uwarunkowaniu woli ludzkiej przez wszechmoc Boga, jak kalwinizmu z jego dogmatem predestynacji. A przecież były to wyznania szerokich ruchów masowych, chorągiew zaś Lutra: „Warownym grodem jest nasz Bóg“ stał się nawet na czas jakiś — jak ktoś się trafnie wyraził — „Marsyljaną rewolucjonistów w XVI-go.

Wojnie domowej w Anglii patronują, z jednej strony, nauki filozoficzne Harringtona — jako uzasadnienie programu independentów, z drugiej — systemat filozoficzny Hobbesa jako ideologa obozu „kawalerów“. Cóż dopiero mówić o rewolucji francuskiej 1789 r. z jej ideologją („Oświecenie“) już to w szacie materializmu Helwecjusza, Holbacha, Condorceta i Volney'a („Katechizm obywatela“) już to w kształcie naturalizmu idealistycznego Rousseau'a.

Skoro wreszcie przypatrzymy się podłożu ideowemu rewolucji listopadowej 1917 w dawnym państwie carów, dostrzeżemy łatwo i tutaj wyraźną koncepcję filozoficzną, mianowicie materializm dialektyczny o wybitnej tendencji aktywnej i dynamicznej, uwidatnionej w znanych słowach młodego Marksa („Filozofowie dotychczas objaśniali jedynie świat w rozmaity sposób, chodzi wszakże o to, aby go zmienić“). Nie brak również prób uzasadnienia filozoficznego przewrotów, dokonanych pod hasłem „odrodzenia narodowego“ we Włoszech i w Niemczech po to, aby gwałtownie zapobiec gruntownej odmianie świata. Przydał się w tym celu zarówno teoretykom faszyzmu włoskiego jak ideolo-

gom jego odrośli niemieckiej — neoheglizm, reprezentowany we Włoszech dzisiejszych przez znanego filozofa i myśliciela pedagogicznego Gentilego, b. ministra oświecenia. Natomiast najnowsi teoretycy hitleryzmu coraz skwapliwiej sięgają po aprobatę swych dążeń do idealisty podmiotowego Fichtego, który był, jak wiadomo, twórcą narodowo-socjalistycznego systemu społecznego („Der geschlossene Handelsstaat“).

II.

Wobec wszystkich wymienionych faktów, świadczących o doniosłej roli filozofii w życiu społecznym, tembardziej dziwić może jej „niski kredyt“ w kołach nawet pracowników umysłowych. Przypisać trzeba, że sami filozofowie czynili dotąd — przynajmniej u nas — bardzo mało zabiegów dla podniesienia autorytetu swej nauki w oczach szerszego ogółu „niewtajemniczonych“, tudzież dla spopularyzowania poszczególnych dziedzin filozofii. Wprawdzie dalecy jesteśmy od tych czasów, kiedy to dzieła naukowe pisano i ogłaszano drukiem jedynie w języku łacińskim, kiedy uczeni gotowi byli wyświecić ze swego grona zuchwalca, któryby się poważył wyłożyć swe myśli w mowie ojczystej i „sprofanować“ w ten sposób święte tajemnice wiedzy. Ale specjalna terminologia dzieł filozoficznych oraz zawili styl ich autorów — mimo, że dzieła te ukazują się dziś w mowie ojczystej — sprawiają, iż piśmiennictwo filozoficzne odstrasza przeciętnego czytelnika i czyni na nim wrażenie jakowejś wiedzy ezoterycznej, dostępnej wyłącznie dla ścisłego grona wtajemniczonych, posiadających conajmniej „świecenia pierwszego stopnia“.

I oto nauczyciel, zabiegający o podniesienie swych kwalifikacji zawodowych, staje w obliczu konieczności zdobycia owych święceń filozoficznych. Słucha tedy w skupieniu wykładów specjalnych, studjuje pilnie literaturę propedeutyczną ale nie zdaje sobie jasno sprawy, naco mu to naprawdę potrzebne. Wydaje mu się w głębi ducha, bodaj w tajemnicy przed samym sobą, że filozofja jest pewnego rodzaju „sztuką dla sztuki“. Nie dlatego, żeby był wogóle czystym praktykiem, i wrogiem wszelkiej teorii: rozumie przecież, że to, co dziś jest praktyką, faktem, terminowało niegdyś jako teoria, jako idea, zna dzieje wynalazków technicznych, odkryć naukowych, pomysłów pedagogicznych, metod dydaktycznych i nie kwestjonuje bynajmniej racji bytu nauk przyrodniczych i humanistycznych, kształtujących wygląd świata i społeczeństwa i wpływających na wszelką dziedzinę działalności praktycznej. Cóż ma to jednak wspólnego z filozofją, z jej „izmami“ i systematami, jak się te „izmy“ i systematy wiążą z naukami przyrodniczymi i humanistycznymi, co łączy filozofję z teorią i praktyką pedagogiczną?

Brak jasnego uświadomienia tych różnostronnych związków powoduje bierną postawę niejednego słuchacza i czytelnika wobec wykładu i książki o treści filozoficznej. Stąd pochodzą trudności,

z którymi borykać się musi prelegent: chciałby rozgrzać i rozruszać audytorjum; radby wywołać ożywioną dyskusję, a tymczasem musi poprzestać na monologu wykładowcy.

Jak zmienić ten stan rzeczy? Gdzie znaleźć dzwignię, którąby z gruntu poruszyła umysły niewrażliwe na uroki „Donny Filozofji” i nieświadome jej zalet?

Odpowiedzi na to pytanie szukajmy u autora „Rozprawy o metodzie”, Descartes’a. Dążąc do osiągnięcia „*minimūm quid, quod sit certum et inconcussum*”, aby poruszyć z miejsca swój umysł „udręczony tyloma wątpliwościami i błędami”, opracował Descartes klasyczne przepisy metodyczne, w których zaleca m. inn. „prówadzić myśli po porządku, zaczynając od przedmiotów najprostszych i najłatwiejszych do poznania i pomału, jakoby po stopniach, wstępować aż do poznania bardziej złożonych...”

Czyż nie tak samo postępuje każdy nauczyciel w swej praktyce szkolnej, czyż w nauce mowy ojczystej nie opiera dalszych postępów ucznia na tem co najprostsze, a więc na zasobie tekstykalnym dziecka w związku z jego ograniczonym kręgiem pojęć, czyż nie rozpoczyna nauki geografji od faktów najprostszych, a więc najkonkretniejszych, najbardziej dostępnych bezpośredniej obserwacji dziecka, czyż nie umiejscowia tych faktów w okolicy najbardziej dziecku znanej, przechodząc następnie do zapoznawania ucznia z terytorjami coraz to rozleglejszemi o co raz to bardziej złożonej strukturze naturalnej i gospodarczej?

Wszędzie, słowem, w nauczaniu każdego przedmiotu szuka się dzisiaj „punktu zahaczenia” dla świadomości dziecka w tem, co znaleźć można pod ręką, w najbliższym otoczeniu ucznia; rozumiejąc, że wiedza, zahaczona mocnym chwytem o to, co najbliższe i najprostsze, nie pozostanie w świadomości uczącego się obcem i martwym, lecz będzie jej składnikiem organicznym i da się później użyć, w razie potrzeby, jako pomoc w działaniu, jako narzędzie aktywnego przekształcenia otoczenia.

Sądziłoby należało, że ten sam przepis metody, kartezjańskiej, który nauczyciel stosował dotąd w swej praktyce szkolnej, powinien mu „pomóc również w opanowaniu filozofji”. Ma przecież pod ręką, pomijając własne refleksje w okresie „przedfilozoficznego” (a któż nie próbował choć raz w życiu ująć w harmonijną całość własne doświadczenie życiowe, któż nie zapragnął choćby na krótką chwilę zrozumieć głębszy sens swego powołania, wyznaczyć swe właściwe stanowisko wobec świata i najbliższego otoczenia?) i wiadomości ogólnie - historyczne (któryż to podręcznik historii powszechnej nie wspomina o wybitnych filozofach wszystkich czasów?), przedewszystkiem wiedzę pedagogiczną. W niej zatem powinien znaleźć punkt zahaczenia pomyślany racjonalnie program filozoficznego wykształcenia nauczycieli. Wówczas dopiero zdoła prelegent przełamać bez trudu zaporę lodowatej obojętno-

ci, dzieląca go od audytorjum, słuchacz zaś wciągnie się odrazu w krąg myślenia filozoficznego, nie mając już ani cienia wątpliwości co do pożytku tego myślenia dla teorii i praktyki pedagogicznej.

Nie jest to jedynie przypuszczenie: opieram się w tej mierze na dłuższym doświadczeniu, podając poniżej z pewnemi modyfikacjami — szkic programu zajęć, prowadzonych przeze mnie od paru lat na uniwersyteckim kursie wakacyjnym Związku Nauczycielstwa Polskiego.

ROK I.

A. WSKAZÓWKI TECHNICZNE:

Jak znajdować związki między systematami filozoficznemi o charakterze encyklopedycznym - informacyjnym, jak analizować i zestawiać z sobą teksty źródłowe z zakresu filozofii i t. d.

B. KONCEPCJE FILOZOFICZNE A TEORJE PEDAGOGICZNE:

1. Kurs żywego słowa (konwersatorium):

Zbiorowe wylukiwanie jadra filozoficznego z powłoki pedagogiczno-dydaktycznej, t. zw. wydobywanie przez uczestników kursu treści czysto-filozoficznej z materiału zawartego w „Źródłach do historii wychowania” prof. Kota oraz w kompletnych wydaniach dzieł wybitnych myślicieli pedagogicznych, celem wprowadzenia słuchaczy tą drogą w samą gęszczę zagadnień filozoficznych.

Przykłady zagadnień:

a) Filozoficzne podłoże pomysłów pedagogicznych Sofistów oraz teorii pedagogicznych myślicieli Odrodzenia;

b) Filozoficzne podstawy pogładowej metody nauczania.

2. Zajęcia samodzielne, oparte na pracy domowej uczestników kursu:

a) Ćwiczenia, podlegające kontroli i ocenie prelegenta (przykłady):

— Zestawie filozoficzne uzasadnienie poglądów pedagogicznych Platona i Arystotelesa na podstawie wskazanych przez prelegenta tekstów ze „Źródeł do historii wychowania”;

— Empiryzm filozoficzny jako teoretyczna podstawa empiryzmu pedagogiczno-dydaktycznego na podstawie wybranych przez prelegenta tekstów z Vivesa, Montaigne'a i Locke'a.

b) Referaty (ze szczególnem uwzględnieniem w tematach takich myślicieli pedagogicznych, którzy nie byli fachowcami filozofami):

— Próba opisu i sformułowania stanowiska filozoficznego Pestalozziego na podstawie analizy dzieła: „Jak Gertruda uczy swoje dzieci”?

— Pogląd na świat Kerschensteinera w świetle dzieła: „Charakter, jego pojęcie i wychowanie.

ROK II.

A. WSKAZÓWKI TECHNICZNE:

Wyjaśnienie podstawowych terminów filozoficznych, technika sporządzania notatek terminologicznych z uwzględnieniem odmiennej interpretacji tych samych terminów u rozmaitych filozofów.

B. WSTĘP DO FILOZOFII:

Metodologia, teoria poznania, kosmologia, filozofia kultury:

1. Kurs żywego słowa:

Systematyczne opracowywanie pewnych zagadnień filozoficznych z dodaniem zwyczajnych informacji historycznych o rozgałęzianiu się kierunków i stanowisk i z nawiązywaniem do kierunków i stanowiska w pedagogice.

Przykłady zagadnień będących punktami wyjścia dla szerszych rozważań:

a) z zakresu metodologii:

Rola dedukcji i indukcji w budowie pewnych systematów pedagogicznych (np. Lay'a, Dewey'a i Hessena);

b) z teorii poznania:

- Kwestja możliwości poznania na przykładzie krytyki sceptycyzmu;
- Zagadnienie kryterjum poznania u empirjokrytyków i pragmatyków;
- Problemat rzeczywistości u Berkeley'a i Bergsona;

c) z kosmologii:

Teorie kosmologiczne jako podkład rozmaitych kierunków psychologicznych, jak dualizm, paralelizm psychofizyczny, funkcjonalizm materjalistyczny i t. d.;

d) z filozofji kultury:

- Determinizm i autonomia etyczna jednostki;
- Koncepcja „totalności” życia społecznego u Hegla i neoheglistów (Gentile).

2. Zajęcia samodzielne (praca domowa):**a) Ćwiczenia:**

Określanie stanowisk i kierunków na podstawie wybranych przez prelegenta tekstów filozoficznych, nie zawierających ani godła pochodzenia, ani nazwiska autora¹⁾.

b) Referaty:

- Idealizm psychologiczny w teorii poznania (Berkeley i Hume);
- Nominalizm w filozofji średniowiecznej i nowożytnej (Locke, Berkeley, Hume, Mill²⁾);
- Punkty styczne i rozbieżności w krytyce materjalizmu u Schopenhauera i Paulsena.

R O K III.**A. WSKAZÓWKI TECHNICZNE:**

Jak ustalić łączność: a) między zasadniczymi składnikami systematów filozoficznych, rozpatrywanymi w roku poprzednim jako osobne całości, b) między koncepcjami filozoficznymi a życiem osobistym ich twórców oraz szerokim nurtem życia zbiorowego danej epoki (m. inn. zapomocą układania tablic synchronistycznych).

B. HISTORIA FILOZOFII:**1. Kurs żywego słowa:**

Rozpatrywanie systematów filozoficznych w ich powstawaniu, w ustosunkowaniu wzajemnem, oraz w oddziaływaniu na życie indywidualne i zbiorowe

¹⁾ Serja takich ćwiczeń — wraz ze wskazówkami metodycznymi — została już opracowana przeze mnie jako pewnego rodzaju novum w dotychczasowej literaturze z zakresu metodyki nauczania filozofji i rozesłana uczestnikom kursu. Próba zbiorowego wykonywania ćwiczeń o typie pokrewnym na ostatnim 6-ciodniowym kursie żywego słowa w czasie feryj zimowych dała dodatnie wyniki, wykazując pewne wyrobienie słuchaczy w szkole myślenia filozoficznego, nabyte na kursach poprzednich i pogłębione przez pracę domową.

²⁾ Temat pracy dyplomowej.

jednostek ludzkich; ujmowanie koncepcyj, obejmujących poznanie, świat i człowieka jako pewnych całości, uzależnionych od rozmaitych stron procesu historycznego i wpływających na ten proces.

Przykłady zagadnień:

a) Indywidualność filozofa a swoiste rozwiązanie pewnych zagadnień filozoficznych — ze szczególnem uwzględnieniem fachowych filozofów, którzy zajmowali się również zagadnieniami wychowania i nauczania (np. Kanta, Fichtego, Herbartha, Spencera, Dewey'a);

b) Teoria filozofa a jego praktyka życiowa (z nawiązaniem nr. inn. do działalności wychowawczo-nauczycielskiej niektórych filozofów);

c) Filozofowie jako rzecznicy ideałów pewnej epoki i określonego środowiska społecznego.

2. Zajęcia samodzielne (domowe):

a) Ćwiczenia:

Wiązanie tekstów, wybranych przez prelegenta (bez oznaczenia godła pochodzenia i nazwiska autora) z rozmaitych dziedzin filozofii, w zwarte całości systematyczne.

b) Referaty:

— Sensualizm w filozofii nowożytnej i jego konsekwencje pedagogiczne (praca dyplomowa);

— Pragmatyzm starożytny (sofistów) i nowożytny w rozwoju historycznym z uwzględnieniem wpływu na myśl pedagogiczną (praca dyplomowa).

Dr Stefan Rudniański.

SPRAWOZDANIA

UPADEK I ODRÓDZENIE SZKÓŁ JEZUICKICH W POLSCE.

Historja szkolnictwa należy do najbardziej zaniedbanych działów historii polskiej. Złożyło się na ten stan wiele przyczyn. Przedewszystkiem brak własnego państwa przez przeszło sto dwadzieścia lat — stąd brak polskiej szkoły, a w związku z tem brak szerszego zainteresowania, brak odpowiednich katedr na wyższych uczelniach, wreszcie konieczność wysuwania na plan pierwszy historii politycznej, która przypominała narodowi chwile potęgi i podtrzymywania w walce o polskość i w dążeniu do niepodległości. Była jeszcze jedna przyczyna, bodaj czy nie najważniejsza, a mianowicie utarte i przyjęte wśród historyków przekonanie, że szkolnictwo polskie niczem specjalnie się nie wyróżniało i że zawsze kroczyło w ostatnich szeregach szkolnictwa europejskiego. Dzieło Józefa Łukaszczyka p. t. „Historja szkół w Koronie i w Wielkiem Księstwie Litewskiem”, którego ostatni tom (IV) ukazał się w 1851 r. było jedyną większą naukową pracą z historii szkolnictwa polskiego w XIX w. Dopiero na początku wieku XX prof. Antoni Karbowiakowi przypadała w udziale rola odnowiciela tej zaniedbanej dziedziny historii. A i dziś nie wielu mamy poświęcających się specjalnie i wyłącznie pracy nad historją szkolnictwa polskiego. Dlatego każda nowa praca z zakresu historii szkolnictwa witamy z wielką radością, tem bardziej, o ile praca oparta jest na bogatym materiale archiwalnym; o ile przynosi nowe zdobycze mankowe, czego nie można odmówić opracowanej przez Ks. Stanisława Będarskiego, pracy p. t.

„Upadek i Odrodzenie szkół jezuitów w Polsce”. Autor, należący do zakonu O. O. Jezuitów, zapragnął poddać rewizji dotychczasową opinję o szkołach jezuitów w Polsce w drugiej połowie XVII i w pierwszej XVIII wieku, opinję ogólnie przyjętą, a streszczającą się w ob-

winieniu szkół jezuickich o obskurantyzm i świadome oglupianie narodu. Do pracy swej przystąpił, zbadawszy olbrzymi materiał rękopiśmienny, nie-każdemu zresztą dostępny, a mieszczący się w Archiwach zakonu Jezuitów: Centralnem i Prowincji Małopolskiej, w Bibliotece Jagiellońskiej, Bibliotece Czartoryskich, Bibliotece Tow. Przyjaciół Nauk w Lwowie, Bibliotece moyskich, Bibliotece Uniwersytetu Warszawskiego, Archiwum Oświecenia-wie, Bibliotece Akademii Umiejętności i Bibliotece Krasieńskich.

Pozatem spożytkował w swej pracy wiadomości zawarte we współczesnej prasie polskiej, jak w Kurjerze Polskim, Kurjerze Warszawskim, w Wiadomościach Warszawskich, Wiadomościach Literackich (wileńskich), Monitorze i in-menta Pedagogica Societatis Jesu, pozatem wydane opracowania. Zdziwił mnie tylko brak prawie zupełny uwzględnienia współczesnych pamiętników, które najlepiej ilustrują realizację zamierzeń szkoły z punktu widzenia uczniów. W każdym razie przyznać należy, że uwzględniono olbrzymi materiał i w za-poznanie się z nim włożono wiele mozolnej, niejednokrotnie uciążliwej pracy, której należy się pełne uznanie i szacunek.

Pracę swą podzielił autor na czternaście rozdziałów i zakończenie. Poprzedza ją „słowo od autora” i krótki wstęp, w którym omawia metodę pracy i źródła. W dodatku mamy przedruk szeregu źródeł i zestawienia statystyczne szkół jezuickich w Polsce i mapę rozmieszczenia szkół jezuickich w Polsce. Spis osób i miejscowości, jakoteż tablice statystyczne i mapa ułatwiają znakomicie orjentowanie się w treści dzieła.

Pięć pierwszych rozdziałów poświęconych zostało przedstawieniu ogólnego obrazu szkół Jezuitów w Polsce i ich upadkowi, ósm rozdziałów omawia za-kres i treść nauczania poszczególnych przedmiotów w szkołach Jezuitów, w drugiej połowie XVIII w. jeden poświęcony został konwiktom i kolegom szlacheckim, a ostatni najkrótszy stosunkowi Jezuitów do Komisji Edukacji Narodowej i sądom współczesnych o jezuickich szkołach w omawianym okre-sie.

W konstrukcji pracy, autor w pierwszych rozdziałach nakreślił ogólne wy-niki swych badań, w dalszych starając się je szczegółowo uzasadnić.

Uważam za bardzo szczęśliwy pomysł pomieszczenie w tekście szeregu wypisów ze źródeł, dają one bowiem autentyczny materiał, zawsze wartościowy, z jednej strony, z drugiej pozwalają nam na kontrolę dawanych przez autora wyjaśnień i interpretacji. Natomiast nie mogę żadną miarą zgodzić się na do-wolność interpretacji przez autora pewnych zjawisk. I tak. Autor raz warto-ściowe dzieło jakiegoś Jezuita nazywa wyrazem ogólnego zapatrywania zako-^{nu}, innym razem omawiając pracę innego Jezuita o charakterze i tendencjach wstecznych, mianuje indywidualnym poglądem, stąd w konsekwencji wszystko co dodatnie było wynikiem prac i zapatrywań zakonu, co ujemne poszczegół-nych i nielicznych jednostek. Żeby nie być gołosłownym pozwolę sobie na przytoczenie kilku przykładów.

Jezuita ks. Szymon Majchrowicz wydał w roku 1764 we Lwowie książkę pod tytułem „Trwałość szczęśliwa Królestw, albo ich smutny upadek, wolnym na-rodem przed oczy stawiona...” (str. 56), w którym słusznie podkreśla jako najwię-ksze niebezpieczeństwo Polski wewnętrzne Jej nieprawości, występuje przeciw twierdzeniom szlachty „że w Polsce wolno czynić, jak kto chce” i t. p. Autor, zamykając charakterystykę treści pracy Majchrowicza konkluduje: „Takie by-ło stanowisko obywatelskie Jezuitów”. (str. 95). Na jakiej podstawie uogólnia swe twierdzenie, nie wiemy.

Natomiast, referując książkę Jezuita Adama Malczewskiego, wydaną w r. 1751 p. t. „Eloquentia propugnata”, książkę o charakterze wybitnie wstecznym, kon-kluduje „żadną miarą nie może sprzeciw ten być uważany, za opinie wszy-stkich Jezuitów, za opinie i program zakonu!” (str. 195) Dlaczego? — pytamy. Jeśli odpowiadając na nasze pytanie, autor powiedziałby: „dlatego uznałem książkę Majchrowicza, za wyraz przekonań całego zakonu, ponieważ analogicz-

ne myśli zawierają roczniki „Monitora” i kazania B a l s a m a — odpowiedzieć byśmy mogli: ale poza Malczewskim mamy z tego okresu prace o analogicznej do książki Malczewskiego treści Jezuitów ks. Kazimierza Wieruszewskiego i Faustyna Grodzickiego.

Podobnie, nie wygodne dla koncepcji autora twierdzenie Józefa Wybickiego: „Jezuici, w innych krajach oświeceni, u nas w powszechnym zamroku zaćmienia zajęci, bałwochwalcami tylko dzikiego Alwara zostali i tą niezrozumiałą tajemnicą łaciny nieszcześliwie nasze obciążali głowy. Myśleć nie uczono, nawet zakazywano...” (Józef Wybicki, *Moje życie*, wyd. Bibl. Narod. Nr. 106 str. 8 - 14) ma jego zdaniem „wartość obiektywną najwyżej w odniesieniu do jego nauczycieli, jakiegś jednej konkretnej szkoły, za obraz ogólnego stanu absolutnie uważać nie można”. (str. 181).

Natomiast streściwszy książkę Jezuitę Zygmunta L a u x m i n a p. t. „Praxis oratoria”, w której autor występuje przeciw złej, napuszonej wymowie, twierdzi, że ukazuje nam ona oficjalne stanowisko Jezuitów polskich w połowie XVII wieku. (str. 195).

Nie wychodząc zupełnie w problem merytoryczny, jakkolwiek i ten łatwy jest do rozwiązania przez przypomnienie napomnień generałów zakonu i wizytatorów z lat 1645, 1683, wytykających błędy w nauczaniu wymowy w szkołach jezuickich — co przeczyłoby „oficjalnemu stanowisku Jezuitów polskich w połowie XVII wieku” w stosunku do wymowy, pragnę podkreślić, że używanie tego rodzaju metody w naukowej pracy historycznej bardziej zdaje się podkreślać stosunek uczuciowy autora do pewnego problemu, aniżeli obiektywno - racjonalny.

Z drugiej strony, uważam, że to wybielanie momentów ujemnych, jest zgoła zbytćne. Istotnie po wystąpieniu Konarskiego, około 1750 r. zaczęło się przeobrażanie szkół jezuickich. Jasną, z punktu widzenia tak psychologicznego, jak i socjalnego, rzeczą, jest, że pionierów nowego kierunku było mniej, aniżeli wyznawców starych zasad i metod i że musiała się wobec tego rozegrać walka, która bądź co bądź świadczy i tak na korzyść Jezuitów.

Przechodząc z kolei do uwag merytorycznych, uważam, że na szereg wniosków, jakie autor wyciąga z przedstawionych faktów, trudno się zgodzić. Autor stawia tezę, że dotychczasowe poglądy na początek odrodzenia szkół jezuickich w XVIII wieku są niesłuszne. „Dotychczas uchodzi za pewnik historyczny w naszej historjo-grafji, że (Jezuici) świadomości (obniżenia się kulturalnego zakonu) tej nie mieli i że dopiero założenie pijarskiego Collegium Nobilium w Warszawie zmusiło Jezuitów, po dość silnym oporze przeciw nowym prądom, do pewnych zmian w nauczaniu” (str. 31).

Ten pewnik historyczny usiłuje autor nie tylko zachwiać, ale zburzyć. I gromadzi w tym celu decydujące dowody. Oto w roku 1645 wizytator zakonu Fabrycy B a n f i napomina „aby nie były słusznemi skargi, że uczniowie w naszych szkołach niższych mniej postępują niż gdzie indziej...”. Oto generał zakonu P o w eł Oliwa w 1678 upomina „Pierwotna sława i wzięcie szkół naszych zdaje się do tego stopnia upadać, że już utrwała się przekonanie, iż z większą pilnością i większym pożytkiem nauczają młodzież inni”. Oto generał zakonu Karol de Noyelle w 1683 r., w liście do prowincjała litewskiego twierdzi „wstyd pokrywa oblicza nasze, ponieważ musimy niestety przyznać, że wszystkie skargi (... upadek szkół jezuickich) nie są dalekie od prawdy... Jakże od tych przymiotów odbija dzisiejsze niektórych nauczycieli lenistwo i niedbalstwo, związane z beczynnością, a nawet ze skrajnym brakiem wykształcenia w samych podstawach gramatyki, tak iż wstyd nieraz czytać listy naszych scholastyków i nauczycieli szkół humanistycznych, pisane do przełożonych, zawsze z błędami...” Nie inaczej ocenił sytuację szkół jezuickich wizytator generalny Ignacy Dierstins w 1689 r. i Reinhold Giert (1715 - 20).

Cóż te wszystkie głosy stwierdzają, właśnie coś przeciwnego aniżeli autor. Ci przybywający do Polski cudzoziemcy, zwracają ustawicznie uwagę zakonowi jezuickiemu w Polsce, że upada, widocznie, że tej świadomości zakonu w Polsce nie posiadał. A i napomnienia prowincjałów, które dopiero rozpoczynają się od 1711 r. i zapewne spowodowane zostały uwagami wizytatorów

generalnych stwierdzają nic innego, jak właśnie, że zakon nie był zupełnie świadom swego upadku.

Pewnik historyczny nadal pozostał pewnikiem, z najwiarogodniejszych źródeł stwierdzony został tylko zupełny upadek szkół jezuickich. Pewnik historyczny autor, wbrew zamierzeniom, tylko umocnił.

Następnie autor usiłuje wyjaśnić i usprawiedliwić upadek zakonu. Upadł, zdaniem autora, bo stał się komórką społeczeństwa, przystosował się do jego warunków otoczenia i atmosfery i razem ze społeczeństwem, upadającym kulturalnie i politycznie zapadł w okres kulturalnego застоju" (str. 27). Zapewne, atmosfera społeczeństwa musiała odbić się na poziomie kulturalnym zakonu Jezuitów, zaprzeczć temu nie można. Ale czy to jest usprawiedliwienie, czy naprawdę „inaczej być nie mogło”? Przecież generałowie i wizytatorzy generalni przez wiek prawie uświadamiali polskich Jezuitów o ich upadku i nie nie pomogli! A przecież w tej samej atmosferze odbyło się wystąpienie Konarskiego, który dokonał wespół z przyjaciółmi zasadniczego przewrotu w szkolnictwie polskim. No i w końcu pamiętać należy, że w ręku szkół była możność wpływu na społeczeństwo i wychowania tego społeczeństwa, czego Konarski czynem dowiódł. Dlatego wpływem atmosfery społecznej, bez reszty, nie można rozgrzeszyć polskich Jezuitów od upadku kulturalnego. Pograżenie się w dosyć materialnym, zerwanie kontaktu z zachodem, niechęć podporządkowania się nakazom generałów zakonu i wreszcie „nauczycieli lenistwo i niedbaństwo, związane z beczynnością, a nawet ze skrajnym brakiem wykształcenia”... — jak słusznie twierdził generał Karol de Noyelle — było zasadniczymi przyczynami upadku.

Wreszcie w połowie wieku XVIII zaczyna się podnoszenie poziomu szkół zakonu Jezuitów. Autor, stwierdzając znany ten zresztą fakt, usiłuje jaknajbardziej obniżyć wartość wpływu na szkoły jezuickie poczynąń Konarskiego na polu szkolnictwa pijarskiego. Przeprowadzając dokładne i wnikliwe badania zmian, zachodzących w zakresie nauczania poszczególnych przedmiotów w szkołach jezuickich (rozdziały VII - XIII) zapomniał autor zastosować metodę porównawczą, która pozwoliłaby stwierdzić, czy inne szkoły w Polsce nie miały już wcześniej analogicznych urządzeń, czy nie wprowadziły analogicznych przedmiotów, co oczywiście umniejszałoby znaczenie podniesienia się z upadku szkół jezuickich, natomiast wyjaśnićby mogło źródła wzorów, wyjaśnićby mogło szybki postęp w przeprowadzeniu nowych poczynąń w szkołach Jezuickich.

Istotnie takie szkoły istniały. Było niem, nietylko Collegium Nobilium, założone przez Konarskiego, lecz i inne szkoły pijarskie, po reformie Konarskiego, przeprowadzonej w roku 1753, a zatwierdzonej przez Benedykta XIV brewem „Cum alias nos”.

Np. autor streszcza mowę Jezuitę Bartoszewicza Antoniego z roku 1756, „w której w dyskusję o szkołach wprowadził nowy moment, a mianowicie: zaniedbania rodziców i atmosferę domu, która paraliżowała pracę szkoły” (str. 142), poczem wylicza te zaniedbania, a więc niechęć kupowania książek szkolnych dzieciom, przetrzymywanie młodzieży mimo zakończenia wakacji w domach rodzicielskich, zbyt częste odwiedziny i t. d. A oto w „Przepisach Wizytacji Apostolskiej dla Collegium Nobilium” (1753 - 5) cały ustęp 29 i 30 i częściowo 44 poświęcony jest odwiedzinom rodziców, z którego wyjmemy tylko dwie uwagi. „Nigdy rektor nie pozwoli konwiktorom wieczerzać poza obrębem zakładu, tem mniej na nocne biesiady u magnatów, albo gdzieindziej, a także na odwiedzanie zabaw tanecznych, a z rodzicami stanowczo się rozmówi, aby raczej synów odebrali, niżby mieli pozwalać im na te nadużycia. Jeżeli jednak na co przy takim odwiedzaniu rodziców, krewnych i innych najbardziej uważać i roztropnie baczycь należy, to niezawodnie na to, aby takie wydalania poza collegium na obiady i straty czasu nie przyniosły szkody nauce i pracy szkolnej i nie stały się zgorszeniem dla innych”. W ustępie znów 61 jest mowa o podręcznikach, które konwiktorowie sobie „sami mają spra-

wiać", a 64 poświęcony jest sprawom wakacyj świętecznych i wypoczynkowych letnich, które pozatem szczegółowo zostały omówione w „Wypoczynkach niektórych Collegium Nobilium potrzebnych do wiadomości Ich Mciom. rodzicom”.

Trudno więc zgodzić się z autorem, że ksiądz Bartoszewicz, w dyskusję o szkołach wprowadził nowy moment, skoro moment ten został już wcześniej dokładnie omówiony przez Konarskiego.

Znów Jezuita ks. Majchrowicz w książce „Trwałość szczęśliwa królestw” (1764) „kładzie jednak we wszystkim najsilniejszy nacisk na wychowanie i wyrobienie moralne”, co o wiele wcześniej uczynił Konarski, bo w roku 1764 w mowie „O kształtowaniu uczciwego człowieka i dobrego obywatela”.

„Monitor” wprawdzie w roku 1766 szeroko rozpisując się o higienie szkolnej, atoli w „Ustawach dla Coll. Nob.” Konarskiego z 1755 poświęcono już dwa ustępy higienie (37 i 38), co więcej — ustępy te przewidywały stałego lekarza i chirurga dla Collegium.

W mowie wygłoszonej przez wychowanka jezuickiego Collegium Nobilium w Warszawie Ignacego Działyńskiego w 1772, który twierdził „Prawem i pohipem natury rodzą się nieprzerwanie ludzkie; staraniem władających ludźmi monarchów powinni się kształtować zacni ziomkowie” (str. 155), upatruje autor ideę upaństwowienia czy uzależnienia szkolnictwa od państwa. Tylko, że tę ideę o wiele wyraźniej, jaśniej i bardziej zdecydowanie wyraził Konarski w 1755 r. w ostatnich słowach, zamykających „Ustawy”.

Podobnie też już Konarski w „Ustawach” wprowadził czytanie gazet, które znacznie później zastosowano w jezuickich kolegiach szlacheckich, podobnie przedstawia się sprawa z wprowadzeniem podręcznika Komeńskiego p. t. „Orbis sensualium pictus”.

Jeśli zaś chodzi o wprowadzenie do szkół nowych przedmiotów nauczania i to na poziomie zdobyczy zachodnio - europejskiej nauki, to chyba dowodzić nie potrzeba, i sam to autor przyznaje, że pierwszeństwo należy się Collegium Nobilium Konarskiego i przezeń zreformowanym szkołom pijarskim.

Przeprowadzając powyższe konfrontacje, chodziło mi o wykazanie, że przeprowadzane przez jezuitów reformy miały już wzór w reformie, dokonanej przez Konarskiego, podczas, gdy autor, przedstawiając odrodzenie szkół jezuickich w drugiej połowie XVIII wieku, i nie przeprowadzając porównania z już dokonaną reformą szkół pijarskich, mógł wywołać u czytelnika wrażenie, że wszystkie zmiany w szkołach, Jezuiti dokonywali nie tylko samodzielnie ale i pierwsi w Polsce. Zaprzeczyc się nieda, że poszedłszy za wzorem Konarskiego w pewnych dziedzinach prześcignęli go nawet, atoli zawsze łatwiej jest iść w czyjeś ślady, za dobrym przykładem, aniżeli samemu drogę torować. Pozatem musimy pamiętać, że zakon Jezuitów był znacznie bogatszy od Pijarów, mogli więc Jezuiti wysłać większą liczbę swych młodych księży za granicę, celem dalszego kształcenia się, mogli o wiele łatwiej nabywać kosztowne przyrządy astronomiczne czy fizyczne. Mimo wszystko atoli odrodzenie się szkół jezuickich, w drugiej połowie XVIII wieku, nie ulega wątpliwości, lecz zdaniem mojem, niepotrzebnie autor starał się umniejszyć zasługi Konarskiego.

Treść książki Konarskiego o wadach wymowy zawarta już w całości została, zdaniem autora, w wykładach jakiegoś profesora z roku 1692 (Prima oratoris Sarmatici infancia) (str. 208)... „Dowodzi to, że poglądy zaczęły się zmieniać, a tem samem wystąpienie ks. Konarskiego, nie było jakimś deus ex machina, nie było krokiem niezwykle śmiałym jednostki, otoczonej morzem głupoty, ciemności i zwyrodnienia...” (str. 213). Naturalnie i dlatego właśnie, Konarski oskarżony zostaje przez nuncjusza Duriniego o takis grzechy, „jakie mu (Duriniemu) mogli podpowiedzieć chyba tylko O. Mikulicz, albo ktoś ze szkoły Mniszchowej, albo Jezuiti” (Konopczyński, Stanisław Konarski, str. 295), a mianujące Konarskiego ni mniej, ni więcej, jak „herezjarchą”.

Omawiając znów retorykę Konarskiego, ks. Stanisław Bednarski twierdzi (str. 219), że „retoryka Konarskiego pod względem metodycznym stoi niżej niż podręczniki Juwencjusza (Jezuity) i De Colonii (również Jezuita); różnica wielka między książką Konarskiego a starymi retorykami zachodzi w tem, że

dawne słowne igraszki i zabawki zastąpił pożytecznymi i światłami. Juwencjusz natomiast przykłady lekko tylko narzuca, wskazuje drogę i sposób rozwiązania danej kwestji. a resztę zostawia zarówno profesorowi, jak i przeporozumieniu, za niezrozumienie idei zasadniczej życia Konarskiego. Konarski wyszedłszy z założen polityczno-społecznych, widząc zupełny upadek państwa, przez szkołę zapragnął wywołać zmianę na lepsze, szkoła miała nie tylko zaznajamiać uczniów ze swemi zdobyczami wiedzy, lecz przedewszystkiem wychowywać. I w tym celu naukę retoryki Konarski przekształcił właściwie na naukę wychowania polityczno-państwowego — i w tym celu układał też podręczniki. A jeżeli zilustrował podręcznik swój wyraźnie „pożytecznymi i światłami”, jak twierdzi sam autor, przykładami, to przedewszystkiem dlatego, że, znając stosunki, niedowierzał starszym nauczycielom, przesiąkniętym dawną atmosferą i nie chciał rozstrzygnąć najważniejszych wytycznych życia społecznego i politycznego zostawiać w ręku młodzieży, pozostającej niejednokrotnie pod wpływem ujemnej atmosfery moralnie atmosfery domu, i nie uznawał mów „in utramque partem”, polegających na tem, że uczniowie podawali dowody za i przeciw, nie decydując formalnie, które zdanie jest prawdziwe, a który to sposób do dni ostatnich istnienia szkół jezuickich w Polsce, był stosowany (str. 407). Podstawy więc ujemnej oceny podręcznika Konarskiego przez ks. Bednarskiego okazują się bardzo kruche i wątpliwe.

Autor zaprzecza nawet twierdzeniu, że Konarski przywrócił w szkole należne prawa językowi polskiemu (str. 241), a to dlatego, ponieważ Alwar w ostatniej przeróbce z r. 1749 zalecał równoczesne i równorzędne nauczanie obu języków, t. j. łacińskiego i polskiego. I znów muszę przypomnieć Szanownemu Autorowi, że Collegium Nobilium Konarskiego zostało otwarte w r. 1741 i w tymże roku wysłał gramatyka łacińska Konarskiego, w której polecał „aby uczniowie używali wyrazów polskich jak najwłaściwszych i utartych...” jako skarbnicę zaś języka polskiego zalecał uczniom dzieła Bielskiego, Strykowskiemu, Kochanowskiemu, Skargi, Górnickiego i t. d. Żeby zaś wreszcie położyć kres temu przelicytowywaniu przez autora zasług Konarskiego na rzecz Jezuitów, jeśli rzekomo coś przedtem napisali, aniżeli Konarski, dodam, że nie teoria lecz praktyka w tym wypadku jest czynnikiem decydującym.

Po tych wysiłkach autora, zmierzających do umniejszenia dzieła Konarskiego, jasne i konsekwentne są końcowe w tej materji wywody autora, twierdzące, że „przez pierwszych kilka lat pijarskie kolegium nie mogło Jezuitom imponować ani liczbą nauczycieli, ani liczbą uczniów, ani doбором wykładanych nauk” (str. 442)... „Rozumieli (Jezuici) jasno, że większe znaczenie ma i większy pożytek przyniesie zreformowane nauczanie w kilkudziesięciu szkołach całej Polski, niż otwarcie dwóch zakładów wzorowych dla wybranej garstki młodzieży”. (str. 442) i wobec tego „Jedno pijarskie kolegium o kilkudziesięciu wychowankach nie było w możności tego odrodzenia dokonać; dokonały go liczne, po całej Polsce rozrzucone szkoły jezuickie” (str. 253). A więc, zdaniem autora, Jezuici odrodzili Polskę. Jak więc mylnie dotąd przypuszczaliśmy, że był to wysiłek i Konarskiego i Szkoły Rycerskiej i króla Stanisława Poniatowskiego i Komisji Edukacji Narodowej i Sejmu Czteroletniego, że był to wysiłek całego narodu!

Lecz rozpatrzmy krytycznie twierdzenia autora. Że Jezuitom nie mogło imponować pijarskie kolegium ani liczbą nauczycieli, ani liczbą uczniów nic dziwnego, bo Jezuitom zazwyczaj tylko siła liczby imponowała, a nie jakość. A przecież uczniami szkół pijarskich byli i reformator gramatyki polskiej, Onufry Kopczyński, Franciszek Ksawery, Dmochowski, Filip Nereusz Golański, autor dzieła o wersyfikacji polskiej Tadeusz Nowaczyński, historyk Krajewski, Antoni Popławski i długi szereg innych. A przecież współpracownikami w Collegium Nobilium byli ludzie tej miary i kultury, jak fizyk Antoni Wiśniewski, Orłowski tłumacz szeregu tragedj Woltera, jak Florentyn Potkański i Aleksy Ożga, małe, lecz istotnie pierwszorzędne grono nauczycielskie, uzupełnione szeregiem młodszych, lecz poważnie wykształconych sił nauczycielskich. Dlaczego zaś Konarski stworzył Collegium Nobilium, tylekroć nie już wyjaśniano, że sprawa zdaje się nieulegać wątpliwości, chodziło o od-

powiednie wychowanie synów oligarchów polskich, w których rękę pozostawiała władza i którzy niejednokrotnie reprezentowali większą siłę bogactw i wpływów aniżeli król polski, a od których zawisły wszelkie poczynania naprawy Rzeczypospolitej. Zapominał zdaje się również autor, że Konarski jest nie tylko założycielem Collegium Nobilium, lecz i reformatorem szkół pijarskich wogóle, a jaki był tych poziom wskażę, omawiając stosunek Jezuitów do Komisji Edukacji Narodowej. Najlepszym zaś dowodem wpływu wychowawczego Konarskiego byłoby zestawienie posłów sejmu czteroletniego z punktu widzenia jakie ukończyli szkoły. (Rękopis spisu uczniów szkół pijarskich znajduje się w Archiwum Oświecenia w Warszawie).

Wobec tych zarzutów autora przeciw Konarskiemu błędna tu i ówdzie rozsiane pochlebne o Konarskim wzmianki. W tych warunkach trudno się oczywiście zgodzić z autorem, że Jezuiti nie atakowali ks. Konarskiego. Przeczy temu rzeczywistość, przeczą zdania najpoważniejszych historyków, bynajmniej nie oznaczających się radykalizmem (Konopczyński, Kot, Feldman), a autor podważając wartość dokonanego przez Konarskiego dzieła daje także pozytywny dowód ustosunkowania się Jezuitów do Konarskiego.

Autor poza tem gdzie może, słusznie czy niesłusznie, usiłuje wybielić ówczesnych Jezuitów. Charakteryzując, na przykład, poziom kulturalny początków XVIII wieku pisze: Jedną z charakterystycznych cech kulturalnej martwoty końca XVII i początków XVIII w. był prawie zupełny zanik dyskusji ideowej w dziedzinie życia politycznego, społecznego, naukowego i religijnego. Przebrzmiały dawno echa walk religijnych i politycznych, panowała wielka cisza snu duchowego... Milczenie przełamał pierwszy Jezuita Gengel, który zaatakował filozofję racjonalistyczną w swych dziełach: *Eversio Athismi* (1716) i *Gradus ad Atheismum* (1717)", przyczem autorowi nie idzie o wsteczną tendencję tych dzieł, lecz o samo przerywanie ogólnego milczenia. Wobec takiego twierdzenia, należy zniszczyć dzieła: Jerzego Dzieduszyckiego „O elekcji królów polskich" (napisane w 1707 r.), Stanisława Szczuki „Zaćmienie Polski" (wydane w 1709) i Stanisława Dunin Karwickiego (napisane w 1709) „De ordinanda Republica". Tertium non datur.

Przytaczając zaś wyjątek z Geografji powszechnej Jezuita Wyrwicza wydanej w 1770 r., że „wojny są sprawiedliwe i niesprawiedliwe, te ostatnie są częstsze, bo podbite krajów chciwym monarchom jest zwyczajniejsze niż chęć uszczęśliwienia swych poddanych", unosi się autor nad śmiałością Wyrwicza w potępieniu wojny zaborczej (str. 278). A przeciw potępieniu wojny zaborczej, sformułował już dostoyny hetman Jan Tarnowski w 1558 r. w „*Consilium rationis bellicae*", „że zaś sama rzecz pokazuje, iż wojna jest dwójaka: zaczepna i odporna, i że pierwsza z ambicji i żądzy panowania..., druga zaś z konieczności obrony własnej i braci swych pochodzi — przeto pisać o pierwszej, na ten raz nie sądziłem być rzeczą potrzebną" (wyd. Turowskiego. Kraków 1858).

Niepotrzebna też wydaje mi się obrona cenzorów klasowych, o których autor twierdzi, że „byli znani klasie i ciągle się zmieniali"... i że „w instytucji tej chodziło Jezuitom... o budzenie emulacji, zapalu do nauk, o ożywienie życia szkolnego, uspołecznienie go, wyrobienie samodzielności... i t. d." (str. 568). Tymczasem Kitowicz w Opisie obyczajów i zwyczajów za panowania Augusta III (Bibl. Narod. 88, str. 25 i 26), charakteryzując stosunki tak w szkołach pijarskich jak i jezuitckich, twierdzi: „cenzor w każdej szkole był jeden, czasem sekretny, czasem jawny, podług woli profesora... wybierali profesorowie na ten urząd z chudeuszów statecznego i zazwyczaj zauszniczka... On notował postępki studentów, tak w szkole... jakoteż w kościele... Ale jeżeli był sekretny, ciężko się było przeciw takowemu obronić... Lecz taki cenzor musiał się ze szkół wynosić zawczasu przed wakacjami, jeżeli nie chciał na pożegnanie mieć skóry wytrzepanej... Lecz jeżeli się nie bardzo wiernie obchodził ze swoim urzędem i występki notowane pozwolił u siebie wykupować, to się miał dobrze...". Urząd cenzora, jak więc widzimy, istotnie w ten sposób przyczynił się do „ożywienia życia szkolnego, uspołecznienia go i wyrobienia samodzielności"!

Przedstawiając wyrobienie u młodzieży pobożności, autor jednym słowem nawet nie sprzeciwia się nadmiernej ilości praktyk religijnych, które szczególnie wylicza. A więc: ranny i wieczorny pacierz, modlitwa przed i po lekcji, codzienne słuchanie mszy świętej, w soboty i wigilie świąt, śpiewanie względnie do Wszystkich Świętych, co miesięczna spowiedź za kartkami i procesjach i innych uroczystościach kościelnych (str. 385 i 6), które i prze-pobożności, lecz tylko jej formy zewnętrzne.

W „Zakończeniu” swej pracy ks. Stanisław Bednarski przedstawia zasługi ex-Jezuitów w stosunku do Komisji Edukacji Narodowej. A więc: Oni (t. j. Jezuiti) posłuchali głosu Piramowicza, posłuchali wezwania Króla i Komisji Edukacji Narodowej, zostali w wielkiej liczbie na swoich stanowiskach, pracowali dla Polski i jej młodzieży” (str. 465). Ciśnie się skromne pytanie, a gdzieby poszli, gdyby byli nie zostali? Lecz najważniejsze pytanie jest: jak dla Polski i jej młodzieży pracowali? Tu leży istota zagadnienia. Sięgnijmy po najwiarygodniejsze źródła, jakimi są sprawozdania wizytatorów Komisji Edukacji Narodowej.

Generalny wizytator K. E. N. w r. 1785 ks. Franciszek Salezy Jezierski zwizytował szkoły wydziałów: Wielkopolskiego, Małopolskiego, Mazowieckiego i Pijarów w „Uwagach ogólnych nad stanem szkół w dopiero wyliczonych wydziałach przeze mnie wizytowanych” umieszcza następującą uwagę o eks-Jezuitach: „Akademicy mają przeciw sobie uprzedzone publicum, dlaczego najmniejsza płochość od akademika popełniona, wystawuje się rzeczą nadto przykrą w oczach obywatelstwa i duchowieństwa, czemu największej eks-Jezuici przyczyną bywają, lubiący koniecznie znaleźć różnicę między teraźniejszością a dawniejszym nauczycielów stanem”. (Wierchowski, Kom. Ed. Narod. Zeszyt 28, str. 60). Książd, profesor Tuczyński-Kapica ze szkół żytomierskich w prośbie skierowanej do wizytatora w 1783 r., stwierdził: „Kilkoletnie w zgromadzeniu tutejszem mieszkając, nauczyło mnie z doświadczenia, że póty w szkołach tutejszych rząd dobry kwitnąć nie może, póki w nim osoby ex-jezuickie, do dawniej przyzwyczajone edukacji pierwszeństwo trzymać będą”. (Smoleński, „Przewrót umysłowy w Polsce wieku XVIII” str. 363).

Przykładów na zwalczanie poczynań Komisji Edukacji Narodowej na polu szkolnictwa przez ex-Jezuitów możnaby znaleźć daleko więcej, ale i przytoczone są wystarczające. Przeszkadzano w pracy akademikom, ośmieszano przedmioty wprowadzane przez K. E. N. i t. d. I walka ta wydała owoce. Komisja Edukacji Narodowej w wielu wypadkach musiała ustępować i zrezygnować ze swych zamierzeń. Tak zasmuciło się na K. E. N. zatrzymanie w szkolnictwie rutynowanych nauczycieli ex-Jezuitów. Cóż wobec takiego nastawienia ogółu ex-Jezuitów znaczy garść współpracowników K. E. N., rekrutujących się z szeregów jezuickich, współpracowników, którzy z ogółem Jezuitów nie wiele mieli wspólnego, a których nazwiska, świetnie w historii kultury polskiej zapisane, znalazły poczesne miejsce, jak Grzegorza Piramowicza, Albrandy’ego, Koblańskiego, Jakubkiewicza, Książewicza, Poczebota i Rogalińskiego. Oto bodaj i wszyscy; jak na zakon, liczący przeszło chyba tysiąc zakonników, autor przyzna, nie wiele.

W jak natomiast innem świetle, przedstawiają wizytatorzy szkoły pijarskie. Ks. Józef Bogucki, wizytator K. E. N. w 1784 r. zwizytował wydział księży Pijarów następująco scharakteryzował poszczególne szkoły: w Warszawie: „Wizytator znalazłszy wszystko w szkołach tutejszych pod dozorem ks. ks. pijarów zostających podług ustaw i przepisów P. Komisji Edukacyjnej dokładnie uskutecznione i że same zgromadzenie tychże obywatelskich nauczycieli nikomu nie usługuje w szlachetnej chęci i zupełnej zdolności służenia narodowi w edukowaniu młodzieży, nie spostrzegł nic takiego, coby wyciągało szczególniejszego zalecenia lub przestrogi, owszem uznając być swoim obowiązkiem oddać przed najwyższym urzędem nad edu-

powiednie wychowanie synów oligarchów polskich, w których rękę pozostawiała władza i którzy niejednokrotnie reprezentowali większą siłę bogactw i wpływów aniżeli król polski, a od których zawisły wszelkie poczynania naprawy Rzeczypospolitej. Zapominał zdaje się również autor, że Konarski jest nie tylko założycielem Collegium Nobilium, lecz i reformatorem szkół pijarskich wogóle, a jaki był tych poziom wskaże, omawiając stosunek Jezuitów do Komisji Edukacji Narodowej. Najlepszym zaś dowodem wpływu wychowawczego Konarskiego byłoby zestawienie posłów sejmu czteroletniego z punktu widzenia jakie ukończyli szkoły. (Rękopis spisu uczniów szkół pijarskich znajduje się w Archiwum Oświecenia w Warszawie).

Wobec tych zarzutów autora przeciw Konarskiemu błędną tu i ówdzie rozsiane pochlebne o Konarskim wzmianki. W tych warunkach trudno się oczywiście zgodzić z autorem, że Jezuiti nie atakowali ks. Konarskiego. Przeczy temu rzeczywistość, przeczą zdania najpoważniejszych historyków, bynajmniej nie oznaczających się radykalizmem (Konopczyński, Kot, Feldman), a autor podważając wartość dokonanego przez Konarskiego dzieła daje także pozytywny dowód ustosunkowania się Jezuitów do Konarskiego.

Autor pozatem gdzie może, słusznie czy niesłusznie, usiłuje wybielić ówczesnych Jezuitów. Charakteryzując, na przykład, poziom kulturalny początku XVIII wieku pisze: Jedną z charakterystycznych cech kulturalnej martwoty końca XVII i początków XVIII w. był prawie zupełny zanik dyskusji ideowej w dziedzinie życia politycznego, społecznego, naukowego i religijnego. Przebrzmiały dawno echa walk religijnych i politycznych, panowała wielka cisza snu duchowego... Milczenie przełamał pierwszy Jezuita Engel, który zaatakował filozofję racjonalistyczną w swych dziełach: *Eversio Atheismi* (1716) i *Gradus ad Atheismum* (1717)", przyczem autorowi nie idzie o wsteczną tendencję tych dzieł, lecz o samo przerwanie ogólnego milczenia. Wobec takiego twierdzenia, należy zniszczyć dzieła: Jerzego Dzieduszyckiego „O elekcji królów polskich" (napisane w 1707 r.), Stanisława Szczuki „Zaćmienie Polski" (wydane w 1709) i Stanisława Dunin Karwickiego (napisane w 1709) „De ordinanda Republica". Tertium non datur.

Przytaczając zaś wyjątek z Geografji powszechnej Jezuita Wyrwicza wydanej w 1770 r., że „wojny są sprawiedliwe i niesprawiedliwe, te ostatnie są częstsze, bo podbite krajów chciwym monarchom jest zwyciężniejsze niż chęć uszczęśliwienia swych poddanych", unosi się autor nad śmiałością Wyrwicza w potępieniu wojny zaborczej (str. 278). A przecież potępienie wojny zaborczej, sformułował już dostojny hetman Jan Tarnowski w 1558 r. w „*Consilium rationis bellicae*", „że zaś sama rzecz pokazuje, iż wojna jest dwojaka: zaczepna i odporna, i że pierwsza z ambicji i żądzy panowania..., druga zaś z konieczności obrony własnej i braci swych pochodzi — przeto pisać o pierwszej, na ten raz nie sądziłem być rzeczą potrzebną" (wyd. Turowskiego. Kraków 1858).

Niepotrzebną też wydaje mi się obrona cenzorów klasowych, o których autor twierdzi, że „byli znani klasie i ciągle się zmieniali"... i że „w instytucji tej chodziło Jezuitom... o budzenie emulacji, zapalu do nauk, o ożywienie życia szkolnego, uspołecznienie go, wyrobienie samodzielności... i t. d." (str. 358). Tymczasem Kitowicz w Opisie obyczajów i zwyczajów za panowania Augusta III (Bibl. Narod. 88, str. 25 i 26), charakteryzując stosunki tak w szkołach pijarskich jak i jezuitckich, twierdzi: „cenzor w każdej szkole był jeden, czasem sekretny, czasem jawny, podług woli profesora... wybierali profesorowie na ten urząd z chudeuszów statecznego i zazwyczaj zauszniczka... On notował postępki studentów, tak w szkole... jakoteż w kościele... Ale jeżeli był sekretny, ciężko się było przeciw takowemu obronić... Lecz taki cenzor musiał się ze szkół wynosić zawczasu przed wakacjami, jeżeli nie chciał na pożegnanie mieć skóry wytrzepanej... Lecz jeżeli się nie bardzo wiernie obchodził ze swoim urzędem i występkę notowane pozwolił u siebie wykupować, to się miał dobrze...". Urząd cenzora, jak więc widzimy, istotnie w ten sposób przyczynił się do „ożywienia życia szkolnego, uspołecznienia go i wyrobienia samodzielności"!

Przedstawiając wyrobienie u młodzieży pobożności, autor jednym słowem nawet nie sprzeciwił się nadmiernej ilości praktyk religijnych, które szczególnie, codzienne słuchanie mszy świętej, w soboty i wigilie świąt, śpiewanie względnie do Wszystkich Świętych, co miesięczna spowiedź za kartkami i procesjach i innych uroczystościach kościelnych (str. 385 i 6), które i przepobożności, lecz tylko jej formy zewnętrzne.

W „Zakończeniu” swej pracy ks. Stanisław Bednarski przedstawia zasługi ex-Jezuistów w stosunku do Komisji Edukacji Narodowej. A więc: Oni (t. j. Jezuici) posłuchali głosu Piramowicza, posłuchali wezwania Króla i Komisji Edukacji Narodowej, zostali w wielkiej liczbie na swoich stanowiskach, pracowali dla Polski i jej młodzieży” (str. 465). Ciśnię się skromne pytanie, a gdzieby poszli, gdyby byli nie zostali? Lecz najważniejsze pytanie jest: jak dla Polski i jej młodzieży pracowali? Tu leży istota zagadnienia. Sięgniętny po najwiarygodniejsze źródła, jakimi są sprawozdania wizytatorów Komisji

Generalny wizytator K. E. N. w r. 1785 ks. Franciszek Salezy Jezierski zwizytowawszy szkoły wydziałów: Wielkopolskiego, Małopolskiego, Mazowieckiego i Pijarów w „Uwagach ogólnych nad stanem szkół w dopiero wyliczonych wydziałach przezemnie wizytowanych” umieszcza następującą uwagę o eks-Jezuistach: „Akademicy mają przeciw sobie uprzedzone publicum, dla czego najmniejsza płochość od akademika popełniona, wystawuje się rzeczą nadto przykrą w oczach obywatelstwa i duchowieństwa, czemu najwięcej eks-Jezuici przyczyną bywają, lubiący koniecznie znaleźć różnicę między terażniejszością a dawniejszym nauczycielów stanem”. (Wierchowicki, Kom. Ed. Narod. Zeszyt 28, str. 60). Książd, profesor Tuczyński-Kapica ze szkół żytomierskich w prośbie skierowanej do wizytatora w 1785 r., stwierdził: „Kilkoletnie w zgromadzeniu tutejszem mieszkanie, nauczyło mnie z doświadczenia, że póty w szkołach tutejszych rząd dobry kwitnąć nie może, póki w nim osoby ex-jezuickie, do dawniej przyzwyczajone edukacji pierwszeństwo trzymać będą”. (Smoleński, „Przewrót umysłowy w Polsce wieku XVIII” str. 363).

Przykłałów na zwalczanie poczynił Komisji Edukacji Narodowej na polu szkolnictwa przez ex-Jezuistów możnaby znaleźć daleko więcej, ale i przytoczone są wystarczające. Przeszkadzano w pracy akademikom, ośmieszano przedmioty wprowadzane przez K. E. N. i t. d. I walka ta wydała owoce. Komisja Edukacji Narodowej w wielu wypadkach musiała ustępować i zrezygnować ze swych zamierzeń. Tak zemściło się na K. E. N. zatrzymanie w szkolnictwie rutynowanych nauczycieli ex-Jezuistów. Cóż wobec takiego nastawienia ogółu ex-Jezuistów znaczący garść współpracowników K. E. N., rekrutujących się z szeregów jezuickich, współpracowników, którzy z ogółem Jezuistów nie wiele mieli wspólnego, a których nazwiska, świetnie w historii kultury polskiej zapisane, znalazły poczesne miejsce, jak Grzegorza Piramowicza, Albertrandy'ego, Kobląńskiego, Jakubkiewicza, Książewicza, Poczebota i Rogalińskiego. Oto bodaj i wszyscy; jak na zakon, liczący przeszło chyba tysiąc zakonników, autor przyzna, nie wiele.

W jak natomiast innem świetle, przedstawiają wizytatorzy szkoły pijarskie. Ks. Józef Bogucki, wizytator K. E. N. w 1784 r. zwizytowawszy wydział książę Pijarów następująco scharakteryzował poszczególne szkoły: w Warszawie: „Wizytator znalazłszy wszystko w szkołach tutejszych pod dozorem ks. ks. pijarów zostających podług ustaw i przepisów P. Komisji Edukacyjnej dokładnie uskutecznione i że znaczne zgromadzenie tychże obywatelskich nauczycieli nikomu nie ustępuje w szlachetnej chęci i zupełnej zdolności służenia narodowi w edukowaniu młodzieży, nie spostrzegł nic takowego, coby wyciągało szczególniejszego zalecenia lub przestrogi, owszem uznaje być swoim obowiązkiem oddać przed najwyższym urzędem nad edu-

kacją krajową przełożonym, gorliwym rządcom i nauczycielom tutejszych szkół winną sprawiedliwość i pochwałę"; szkoły radoskie; „po rozstrząśnięciu wyrażonych innych materyj dotyczących się szkół i zgromadzenia, sprosiłem osoby, którym uczyniłem niektóre przełożenia, zaleciłem zachowanie ustaw, a pochwaliwszy nieprzerwaną ich w pracowaniu około edukacji gorliwość do trwania w przedsięwziętym zamiarze publicznej dla kraju wysługi zachęciłem"; w szkołach górskich: „Wizytator znalazłszy wszystko w szkołach tutejszych podług ustaw i przepisów P. Komisji Edukacyjnej gorliwie i pożytecznie uskutecznione i że znaczne zgromadzenie księży pijarów przy nader szczupłym na ten miejscu opatrzeniu nikomu nie ustępuje w szlachetnej chęci i niepospolitej sposobności służenia narodowi w edukowaniu młodzieży, uznał być swoim obowiązkiem miasto zalecenia i przestrogi oddać rządcom i nauczycielom tutejszego miejsca winną pochwałę i sprawiedliwość"; w szkołach piotrkowskich: „Ponieważ w tych szkołach wszystkie istotniejsze przepisy bardzo dokładnie wypełnione znalazł wizytator, zaoczem nic takowego nie spostrzegł, coby wyciągało jakiej napotem przestrogi lub zalecenia, owszem być obowiązany oddać zwanym zgromadzenia osobom winną przed urzędem z zupełnem ukontentowaniem czuje się być obowiązany oddać aczonym zgromadzenia osobom winną przed urzędem edukacyjnym sprawiedliwość". (Wierzbowski, Kom. Ed. Nar. zeszyt 27, str. 50, 55, 59).

Oto wyniki wielkiego dzieła Konarskiego! I skoro teraz porównamy chakrystykę pracy ex-Jezuitów w szkołach Komisji Edukacji Narodowej z charakterystyką pracy Pijarów, trudno uwierzyć słowom autora, że odrodzenia Polski dokonali Jezuiti.

Reasumując powyższe uwagi, twierdząc, że ks. Stanisławowi Bednarskiemu ani nie udało się usprawiedliwić upadku zakonu, ani dowieść, że poczynania Konarskiego nie były dla Jezuitów wzorem, ani też uczynić szlachetniejszym postępowanie ex-Jezuitów w stosunku do Komisji Edukacji Narodowej, niż w istocie było, ani też opromienić ich pozytywnych poczyniń na polu kultury aureolą pierwszeństwa. Czy wobec tego dzieło autora nie posiada może wartości, czyż tak żmudna i ciężka praca miałaby pójść na marne? Nie. Pozytywnym i trwałym nabytkiem historii szkolnictwa pozostanie wyczerpujące przedstawienie przez autora przebiegu zmian, jakie dokonały się w nauczaniu w szkołach jezuickich w XVIII w. — przedstawienie wprowadzenia nowych przedmiotów, ich zasięgu oraz sposobu pogłębiania i zmiany treści dawniej nauczanych.

Pierwszorzędna wartość posiadają rozważania nad gramatyką Alwara, nad podręcznikami; przedstawienie jezuickich katedr astronomii, zarys jezuickich kolegów szlacheckich, wreszcie zestawienie szkół i profesorów jezuickich w Polsce poraz pierwszy tak wyczerpująco wykonane.

Jeśli zaś tyle momentów pozostanie trwałym nabytkiem historii polskiego szkolnictwa, pracy autora, mimo wszystkie zastrzeżenia bezwartościową nazwać nie można.

Stefan Truchim.

Z PIŚMIENNICTWA NIEMIECKIEGO

SZKOLNICTWO W SYRII I LIBANONIE.

Celem zrozumienia poniższych wywodów należy zdać sobie sprawę z faktu, że obszar francuskiego mandatu w Przedniej Azji, zwany u nas pospolicie Syryą (ok. 3 milj. mieszkańców), obejmuje formalnie pięć państw, wgl. republik: Muzułmańska Syryja (ok. 1.250.000 mieszk., stolica Damaszek), chrześcijański Wielki Libanon (ok. 800.000 mieszk., stolica Bejrut), druzyjski Dżabl Druz. (płn.-wsch. część Palestyny) oraz dwie małe prowincje, bez znaczenia.

Kultura i szkolnictwo europejskie wdarły się najpierw do obszaru dzisiejszego Libanonu i to już w drugiej połowie XIX stulecia. Pierwszymi „Kulturträgerni" byli Francuzi, kierujący się zresztą motywami politycznej natu-

ry. Miasto Bejrut stało się też wkrótce bardzo poważnym centrum kulturalnym, pewnego rodzaju Oxfordem Bliskiego Wschodu. Z jego szkół wyszedł szereg pisarzy i publicystów arabskich, a jeszcze więcej egipskich. Mimo poważnej dziś konkurencji Damaszku, Jerozolimy i Kairu, Bejrut zdołał zatrzymać przodujące stanowisko, jako centrum oświatowe arabskich krain Przedniej Azji.

Syryjsko-libańskie zakłady wychowawcze są jednak bardzo niejednolite, co wynika między innymi z religijnego i plemiennego rozbitcia Bliskiego Wschodu oraz z mocnego wpływu najrozmaitszych chrześcijańskich misyj i zakonów, którym udało się wyręczyć swe piętno na poważnej części tamtejszego szkolnictwa. Tak np. chrześcijański szczepek Maronitów znajduje się pod wpływem szkół katolickich misyj francuskich; na inne szczepy wpływają anglikańskie, czy amerykańskie zakony, misje, towarzystwa etc., a poza tym mahometańskie instytucje religijne.

Na brak jednolitego szkolnictwa wpłynęła również zupełna bierność przedwojennych władz tureckich, które przyglądały się zupełnie beczynnym wpływom europejskich i amerykańskich tendencji wychowawczych. W rezultacie tego nastawienia, także szkolnictwo powojennej francuskiej władzy mandatowej nie jest poważnym ilościowo czynnikiem wychowawczym, tak samo zresztą jak w pobliskiej Palestynie. Sprawozdanie Departamentu oświaty przy Wysokim Komisarzacie (reprezentacja władzy mandatowej) za rok 1932 wykazuje, że około 67% mułmańskich dzieci, a tylko 8% chrześcijańskich dzieci, uczęszczających do szkół, wychowuje się w rządowych zakładach. Nadet Druzowie, mieszkający w zapadłych zakątkach Chawranu, posyłają tylko około 40% swych dzieci do rządowych szkół, a żydowskich uczniów jest w rządowych szkołach tylko ok. 2,5%.

W republice Libańskiej przeważają szkoły nierządowe (1168 zakładów na ogólną cyfrę 1307), zaś w republice syryjskiej stanowią szkoły rządowe prawie połowę wszystkich zakładów szkolnych (398 na 586). W Syrii, jako kraju przeważnie mułmańskim, nie odczuwa się bowiem tak mocno wpływu chrześcijańskich instytucji oświatowych. Statystyka wykazuje ogółem na francuskim obszarze mandatowym 2579 szkół, do których uczęszcza ok. 207.000 uczniów, z tego 110.000 (więcej niż połowa) chrześcijan, a ok. 77.000 mułmanów; reszta przypada na inne wyznania, wgl. szczepy. Na pierwszym miejscu stoją więc względnie, a także bezwzględnie chrześcijanie.

Zastanawiająca jest wielka ilość szkół, których statystyka wykazuje 14 w Libanowie i 6 w Syrii. Przypuszczać jednak należy, że przynależąca część tych „wyższych szkół” należy do typu amerykańskich College. (Szumnie tak zwany „Amerykański Uniwersytet” w Bajrucie nie jest niczym innym, jak szkołą licealną, do której przyjmuje się uczniów, nie posiadających egzaminu dojrzałości; prawdopodobnie dzieje się tak we wszystkich syryjsko-libańskich „szkołach wyższych”).

(Zestawione n. p. artykułu S o k e r a: Ha-chinuch b'Suria u-bal'banon — Wychowanie w Syrii i Libanonie, w Hejd ha-chinuch, rok VIII, zeszyt 6, marzec 1934).

ORGANIZACJA PAŃSTWOWEGO SZKOLNICTWA W TURCJI

Powstanie republiki tureckiej wywołało zasadnicze zmiany w organizacji tureckiego szkolnictwa, oraz w metodach pracy szkolnej. Naczelnym organem szkolnym jest Ministerstwo Oświaty; podlega mu 12 okręgów, którymi zarządzają delegaci Ministerstwa.

Szkoły powszechne są państwowe, bezpłatne i koedukacyjne. Obok pięcioklasowych szkół miejskich istnieją trzyklasowe szkoły wiejskie, szkoły specjalne oraz ochronki dla sierot. Obowiązek szkolny dotyczy dzieci od 7-go roku życia. Poza tym istnieją szkoły dla dorosłych, umiejących pisać i czytać oraz dla analfabetów.

Szkolnictwo średnie obejmuje gimnazja, licea oraz seminarja nauczycielskie. Nauka w gimnazjach trwa trzy lata, poczem uczeń przechodzi do trzyletniego liceum; absolwenci liceów (działy — techniczny i literacki) mogą wstąpić na Uniwersytet. Seminarja kształcą kandydatów na nauczycieli miejskich i większych szkół powszechnych. Absolwenci wszystkich typów szkół średnich muszą zdawać końcowy egzamin. W szkołach średnich uczy się języków obcych — angielskiego, francuskiego i angielskiego.

Szkół wyższe: Uniwersytet w Istanbulu (Konstantynopol) posiada normalne cztery wydziały — filozoficzny, medyczny, prawny i teologiczny, a poza tem „wydział inżynierski”. W Ankarze (Angora) został założony wydział prawny i specjalne seminarjum dla kandydatów na nauczycieli szkół średnich i na inspektorów szkolnych.

Szkoły zawodowe: Do szkół zawodowych przyjmuje się jedynie kandydatów z ukończoną szkołą powszechną; od zecerów wymaga się jednak ukończenia gimnazjum. Istnieją szkoły drukarskie, krawieckie, rybackie, blacharskie oraz szkoła gospodarstwa domowego dla dziewcząt w Ankarze.

Wkońcu należy zaznaczyć, że tureckie nauczycielstwo śledzi z zainteresowaniem rozwój europejskiej myśli i praktyki wychowawczej, starając się przezsześcić je na własny grunt.

(Prof. Eyub Hamdi: Organisation des Bildungswesens in der Türkei, Die Quelle, rocznik 85, zes. 12, grudzień 1935).

SZKOŁA TAGOREGO W SZANTINIKETAN.

Nowocześni hinduscy wychowawcy występują bardzo energicznie przeciw nienaturalnemu — ich zdaniem — systemowi pedagogicznemu, który narzucano Indjom. Dążą oni do zrealizowania ideałów wychowawczych, opartych na zasadach starohinduskich, dostosowanych do ducha czasu. Najpoważniejsze dwa przykłady tego typu, to szkoła Tagorego w Szantiniketan oraz szkoła Szradhdhananda w Kangri.

Szkoła Tagorego (aszrama) jest pełnem odbiciem jego osobistości i poglądów. Założona w r. 1901 w miejscowości o 150 mil od Kalkuty, stanowi małą oazę leśną, wśród otaczającej ją pustyni. Praca szkolna odbywa się tam od 7 — 11 oraz od 2 — 4,30 pod cieniem licznie sadzonych drzew; tylko w porze deszczów nauka odbywa się w obszernych sypialniach. Wychowankowie szkoły rozpoczynają dzień od kąpieli, gimnastyki, śniadania. Każdy z uczniów ma obowiązek przebywania i sam na sam z sobą co najmniej po kwadransie rano i wieczorem. Ten czysto hinduski zwyczaj ma zbliżyć wychowanka do prawdziwie wewnętrznej wiary w Boga. Wieczór wypełniają chóralskie śpiewy, zebrania literackie, teatralne i muzyczne, przedstawienia cyrkowe i t. p.

Szkoła nie posiada kierownika. Zarządza nią ogół nauczycieli oraz samorządowy zespół uczniów. Ciekawą dla Europejczyka rzeczą jest rodzaj kar, wymierzanych przez sądy uczniowskie; za najdotkliwszą karę uchodzi, np. przymus całodziennego milczenia. Wychowawcy działają na uczniów przez swój wewnętrzny autorytet, nie uciekając się nigdy do wywołania uczucia strachu. Każdego przybysza uderza też szczęśliwy wyraz twarzy uczniów i uczennic szkoły. (Zakład ten jest zasadniczo kodukacyjny).

Opisywany zakład wychowawczy rozwija się bardzo szybko i zyskał sobie powszechne uznanie. Ostatnio został zamieniony na Uniwersytet pod nazwą — Wiszwa Bharati. (Nie jest to chyba Uniwersytet w naszym pojęciu, skoro obok instytutu badawczego znajdują się tam — szkoła dla dziewcząt, zakład wychowawczy dla małych dzieci, szkoła rolnicza i t. p.). Uniwersytet ten jest ośrodkiem zainteresowania uczonych całego świata, szczególnie ze Stanów Zjednoczonych Pa., Japonji oraz Chin.

(B. B. Dutt: Tagores in Shantiniketan, Die Quelle, rok 84, zes. 2, luty 1934).

Kierownik ateńskiego laboratorium pedagogiki doświadczalnej, prof. Exarchopolus, zdaje sprawę ze swojej działalności badawczej. Poddawszy gruntownej krytyce testy inteligencji Bineta-Simona, podjął nowe opracowanie szereg wyższych funkcji psychicznych, odrzucając przytem pewną ilość dawniejszych testów, szczególnie takich, które badają wiadomości.

Pracownicy laboratorium zbadali 571 dzieci w wieku od 5 — 13 lat. Badane były wyłącznie greckie dzieci z różnych warstw społecznych, uczęszczające do rozmaitych szkół. Na podstawie badań stwierdzono, że u dzieci, pochodzących z „niższych” warstw społecznych, poziom inteligencji jest niższy aniżeli u dzieci rodziców lepiej sytuowanych. U biedniejszych dzieci rozdział zdolności odpowiada warunkom wymaganym przez krzywą Gaussa, podczas gdy u dzieci, pochodzących z warstw wyższych, grupa dzieci ponadprzeciętnych jest większa. Różnice jednak między temi dwiema grupami dzieci okazały się na terenie Grecji mniejsze, aniżeli to stwierdzono w innych krajach, przy czem inteligencja dzieci biedniejszych znajduje się na „normalnym” poziomie. (Arbeiten aus dem Laboratorium für experimenteller Pädagogik in Athen, w „Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde”, rocznik 35, zesz. 2, luty 1934).

W SPRAWIE PSYCHOLOGICZNEGO WYKSZTAŁCENIA NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ ŚREDNICH W NIEMCZACH.

H. Schmidt zwraca uwagę na bezsprzecznie niezdrowy objaw, że kandydaci na nauczycieli szkół średnich nie wykazują należytego zrozumienia dla potrzeby psychologicznego wykształcenia. Zadawała się oni w najlepszym razie ogólnikiem, że wychowanie i nauczanie oraz znajomość ludzi są sztuką, której nie można się wyuczyć. Sluchacze ci nie chcą jednak wiedzieć, że nauka psychologii ogólnej i psychologii młodzieży daje rzetelną podbudowę pod pracę wychowawczą i dydaktyczną. Także odnośne ustawodawstwo niemieckie nie zmusza studenta — kandydata na nauczyciela szkoły średniej do zajmowania się psychologią. Co więcej — na większości niemieckich uniwersytetów istnieje wspólna katedra psychologii i pedagogiki, na czem cierpi stale jeden lub drugi przedmiot.

Wobec tego autor domaga się ustawowego skodyfikowania zasadniczych reform na tem polu. Celem nauki psychologii dla kandydatów na nauczycieli szkół średnich ma być zdobycie możności uzyskania wglądu w dusze wychowanków. Pierwszym krokiem w tym kierunku ma być kreowanie oddzielnych katedr psychologii, które należy obsadzać ludźmi, którzy utrzymywali przez dłuższy czas kontakt z młodzieżą i którym nie są wskutek tego obce życiowe potrzeby nauczyciela, jako psychologa - praktyka.

Punktem wyjścia psychologicznego wykształcenia kandydata stanu nauczycielskiego ma być wykład p. t.: Wstęp do psychologii (wraz z nieodzownemi ćwiczeniami) oraz — odrębnie — wykład o zasadach budowy i działania systemu nerwowego. Potem nastąpi: wykład psychologii eksperymentalnej, wybrane działy psychologii ogólnej oraz psychologii dziecka i młodzieży, a wkońcu wykład charakterologii. Ten porządek studjów umożliwi późniejszemu nauczycielowi poznanie psychiki wychowanka. Rozumie się, że tę pracę należy rozłożyć na kilka semestrów.

Niejedna z uwag autora jest nieaktualna w naszych warunkach, chociażby dlatego, że pewne postulaty są u nas urzeczywistnione, np. odrębne katedry nie tylko psychologii ogólnej, ale nawet wychowawczej. Niemniej jednak zasadnicze zagadnienie oraz projekt — acz jednostronnie przejawskrawiony — rozwiązania go przez wprowadzenie poważnej ilości elementów psychologii, do obowiązkowego wykształcenia nauczycieli zasługuje na uwagę ze strony naszych sfer szkolnych i akademickich.

(H. Schmidt: Psychologie im Ausbildungsgange der Lehrer an unseren höheren Schulen, w „Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendforschung”, rocznik 34, zesz. 11, listopada 1935).

ZNACZENIE BUDYNKU SZKOLNEGO, JAKO PEDAGOGICZNEGO ŚRODOWISKA.

Zmieniają się ideały wychowawcze i środki, prowadzące do realizacji tych ideałów. Najmniejsze zmiany zasłży dotychczas w dziedzinie budowy pomieszczeń szkolnych. Lobe stara się więc wykazać w styczniowym zeszyście „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie” pedagogiczne znaczenie budynku. Charakter jego wywodów jest bardzo prosty i instruktywny: autor porównuje stan pedagogiczny szkoły w starym i w nowym budynku.

Stary budynek liczył sobie już 100 lat zgorą. Ciemne, małe, źle przewietrzane pokoje, niehigieniczne pod każdym względem, służyły w nim, jako sale szkolne. Dzieci i nauczyciele czuli się tam zarówno źle pod względem fizycznym jak i pod względem psychicznym; rozumie się, że praca szkolna szwankowała bardzo mocno. Wykazały to badania lekarskie, sprawozdania nauczycieli i zestawienia ocen rocznych.

Jako kierownik szkoły, Lobe przeforsował po długich staraniach budowę nowego budynku szkolnego. Z zewnętrzną zmianą warsztatu pracy zmieniło się wszystko, jakby za dotknięciem różdżki czarodziejskiej. Zmiana środowiska wyraziła się prawie natychmiast w poprawie zdrowia dzieci i nauczycieli. Dzieci są świeższe i pracują ochotczo. Wobec tego poprawiły się też znacznie wyniki nauki. Łatwo wyczytać tę zmianę ze sprawozdań nauczycieli i stopni szkolnych. Ale także bezpośrednie wypowiedzenia uczniów idą w tym samym kierunku; uczniowie twierdzą: nauka jest piękniejsza, mam więcej ochoty do pracy, najchętniej siedziałabym cały dzień w szkole i t. d. Dzieci przywiązywały się bardzo mocno do swych izb szkolnych i dokładają bardzo wiele starań, by sale były czyste i ładne. Tem samym nowe budynki wpływają również na estetyczne i społeczne nastawienie dzieci.

Lobe nie zdaje sprawy z finansowej strony zagadnienia. Twierdzi jednak, że wydatki na budynek szkolny amortyzują się bardzo szybko nawet z punktu widzenia czysto finansowego. Gminy i instytucje społeczne wydają w tych warunkach dużo mniej na pomoc lekarską i kolonie lecznicze dla dzieci, wskutek usunięcia bardzo poważnego źródła chorób i niedomagań, jakim bezsprzecznie są nieodpowiednie budynki szkolne.

Bardzo interesujące wywody Lobego powinny się stać dla nas jeszcze jednym bodźcem akcji budowy szkół powszechnych.

(Lobe: Das Schulhaus als pädagogisches Milieu, — Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde, rocznik 35, zes. 1, styczeń 1934 r.).

W SPRAWIE PRZEDMIOTU PSYCHOLOGII PEDAGOGICZNEJ.

Tumlirz, profesor uniwersytetu w Grazu, oświeśla krytycznie stan współczesnej niemieckiej psychologii pedagogicznej. Właśnie idzie mu o zagadnienie o wiele ściślejsze, mianowicie o krytyczne zestawienie poglądów na przedmiot i metody tego działu psychologii. Przyznać należy, że brak dotychczas zgodności, co do zakresu tej nauki, ba, istnieją sceptycy, nie wierzący w istnienie samodzielnego działu naukowego o tej nazwie. Artykuł Tumlrza zasługuje też wobec tego, na baczniejszą uwagę.

Autor rozpoczyna swój przegląd od Aloyśa Fischera, wedle którego psychologia pedagogiczna jest psychologią aktów wychowawczych; tego samego zdania jest także Giese. Grunwald widzi w psychologii pedagogicznej trzy zagadnienia: psychologię wychowania, psychologię nauczyciela oraz genetyczną psychologię nauki, sztuk i religii. Dla Döringa psychologia pedagogiczna jest działem psychologii stosowanej, na który składają się cztery zagadnienia: psychologia ucznia, psychologia nauczyciela, psychologia klasy szkolnej i psychologia materiału nauczania. Busemann twierdzi, że psychologia pedagogiczna powinna badać naukowo psychologię wychowania czynnego i biernego.

Tumplirz dopełnia tę dość beznadziejną mozaikę kilkoma innymi poglądami, wykazując w każdym wypadku słabe strony omawianej teorii. Wkońcu cytuje własne poglądy na tę sprawę, znane zresztą z innych jego prac. Twierdzi on, że psychologia pedagogiczna jest psychologią duchowych związków między pokoleniem wychowawców a wychowanków. Nie ma ona wedle niego własnego przedmiotu badań, któryby nie był jednocześnie treścią pracy psychologa, czy pedagoga. Cechuje ją jedynie własna problematyka. W każdym razie błędne są poglądy psychologów czy pedagogów, którzy widzą w psychologii pedagogicznej jakiś wyciąg czy skrót psychologii ogólnej, przykrojoność do potrzeb nauczyciela, albo zebranych w całość ze względu na ich przydatność dla pedagogiki.

Nie ulega wątpliwości, że Tumplirz ma rację, jak długo przeciwstawia się cytowanemu wątpliwemu pogładowi. Trudno jednak, wobec słabej argumentacji, pogodzić się z tem, że właśnie jego rozwiązanie zagadnienia jest ostateczne. Raczej należy w niem widzieć jeszcze jeden pogląd w tej spornej kwestii. Autor uwzględnił przytem wyłącznie niemiecką literaturę naukową. Nota bene i u nas niema zgodności na temat treści i zadań nauki, noszącej nazwę psychologii pedagogicznej.

(T u m l i r z: Die gegenwärtige Lage der pädagogischen Psychologie, — Die Quelle, rok 84, zeszyt 1, styczeń 1934 r.).

ZAGADNIENIE WYCHOWAWCZEJ WARTOŚCI PRZEDMIOTÓW MATEMATYCZNO-PRZYRODNICZYCH W NIEMCZECH HITLEROWSKICH.

W niemieckich czasopismach pedagogicznych czytamy ostatnio bardzo często artykuły, poruszające zasadnicze zagadnienia, które wynikają z nowej orientacji pedagogicznej, jaką narodowy socjalizm narzucił niemieckiemu wychowawcy. Między innem mówi się o wychowawczych zadaniach poszczególnych przedmiotów szkolnych.

Wagenschein omawia na łamach czasopisma „Die Erziehung” zagadnienie wychowawczego zadania przedmiotów matematyczno - przyrodniczych w niemieckim szkolnictwie średnim. Faktycznie idzie mu jednak tylko o „wyższe szkoły realne”, które odpowiadają naszym gimnazjom typu matematyczno-przyrodniczego.

Autor twierdzi, że zapomina się ogólnie o **w y c h o w a w c z e m** działaniu omawianej grupy przedmiotów szkolnych. Ponieważ zaś Trzecia Rzesza odnosi się z uprzedzeniem do intelektualizmu, pozostałaby dla szkoły jedynie praktyczna strona tych przedmiotów. To stanowisko wydaje się Wagenscheinowi niesłuszne, winę zaś nieuwznania wychowawczego znaczenia tych nauk przypisuje szkole samej, która przeładowywała ucznia **w i a d o m o ś c i a m i**. Punkt wyjścia reformy ma też stanowić radykalne ograniczenie materiału nauczania.

Należy pozbawić tak zorganizowaną pracę szkolną, aby autorytet przyrody przemówił bezpośrednio do duszy ucznia, gdyż jako prawzór działa on wychowawczo na kształtowanie się osobowości. Natura jest tworem, niewymagającym sztucznego oparcia zzewnątrz, a jej siła jest **j e d n o c z e ś n i e** źródłem jej prawa. Temi idealami zaś należy karmić duszę młodego Niemca. Ujęcie przyrody może wywrzeć pożądany dodatni wpływ na całokształt charakteru wychowanka. Wpływ ten mogą wzmocnić przykłady z życia badaczy, którzy utorowali dla nauki nowe drogi. Żelazne prawa natury poskramiają ponadto fantazję człowieka oraz kształtują charakter, wykazując naszą zależność od nich. Największy wpływ tego typu należy przypisać astronomii, a w pewnej mierze również geologii. Ich przedmioty są bowiem niezależne od interwencji człowieka, szukającego korzyści. Przedmioty matematyczno-przyrodnicze, szczególnie matematyka wpływają również na rozwinięcie zmysłu estetycznego.

Na podstawie tych ogólnych założeń autor proponuje zasadnicze zmiany w programie wspomnianych nauk, omawiając również pewne zagadnienia natury dydaktycznej.

(M. Wagenschein: Zur erzieherischen Aufgabe des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts, — Die Erziehung, rok 9, zeszyt 4, styczeń 1934 r.).

ZAGADNIENIA WYCHOWAWCZE WSPÓŁCZESNYCH NIEMIEC.

Wenke podaje w niemieckim czasopiśmie pedagogicznym: „Die Erziehung” stały przegląd zagadnień pedagogiczno-szkolnych p. t. „Stan pedagogiki w Niemczech”. Sprawozdania ogłoszone w marcowym i kwietniowym zeszycie odnoszą się zarówno do szkolnictwa wyższego jak i do średniego i powszechnego.

1. Szkolnictwo powszechne i średnie:

a) Sprawy szkolne należały aż do przewrotu hitlerowskiego do ministerstw oświaty poszczególnych krajów. Wskutek ogólnego dążenia do „totalizacji” dostały się one po przewrocie pod kompetencję Ministra spraw wewnętrznych Rzeszy. Jego też rozporządzenia uregulowały dotychczas głównie zagadnienia organizacyjne i programowe. Za zagadnienie organizacyjne wielkiej wagi uchodzi ściśle związanie szkoły z organizacją hitlerowskiej młodzieży, współpraca nauczycielstwa z oddziałami szturmowymi (S. A.) oraz zorganizowanie szkoły w oparciu o „zasadę przywództwa” (Führerprinzip). W programie szkolnym zaszyły właściwie tylko mechaniczne zmiany, a nie organiczne przeobrażenia. Nowością jest wprowadzenie do wszystkich roczników wszelkich szkół nauki o rasie i dziedziczności oraz wydatniejsze uwzględnienie państwowych i narodowych punktów widzenia w nauczaniu. Obok tego poświęca się dużo uwagi wychowaniu fizycznemu. (Pod tą nazwą kryje się zresztą dużo więcej). Na zasadniczą reformę szkolną nie nadszedł jeszcze czas — twierdzą hitlerowscy pedagodzy.

b) Niektóre kraje niemieckie wyszły jednak poza te ogólne ramy. I tak: Turynja wprowadziła nowe zupełnie momenty do nauki religii. Postać Chrystusa ma być oddat traktowana jako typ bohaterskiego wojownika, a historia Kościoła, jako historia niemieckiej wiary i pobożności.

W Prusiech wprowadzono dla absolwentów szkół powszechnych obowiązkowy „rok wiejski”. „Rok” ten jest obliczony na 9 miesięcy, a jego celem jest zaznajomienie miejskiej młodzieży z pracą na roli oraz „osiągnięcie wysokiego stopnia tężyzny fizycznej”. Niema tam zresztą miejsca na teoretyczną naukę; dozwolone są jedynie — rasologia oraz historia. Ideowem założeniem tej instytucji ma być fakt, że miasto nie jest zdolne do „narodowego odrodzenia”, musi przeto czerpać siły żywotne od ludu. Program ten jest fragmentem dążenia do reagraryzacji Niemiec. W bieżącym roku założy się 21 obozowisk dla absolwentów szkół powszechnych. Rozumie się, że wprowadzi się w nich idee ochrony wschodniej granicy.

c) Echa hasel: „Powrót na wieś” oraz „Frontem ku wschodowi” dają się wyraźnie odczuć również w polityce władz szkolnych na polu translokalizacji wyższych szkół dla kształcenia nauczycieli (doniedawna: Pedagogiczne Akademje). Przenosi się te szkoły do okręgów agrarnych oraz na wschód. (Wenke wylicza prztem również Gdańsk, jakgdyby miasto to znajdowało się w obrębie granic Rzeszy).

2. Sprawy związane ze szkolnictwem wyższem:

a) Dnia 28 grudnia 1933 r. postanowił Minister Rzeszy dla spraw wewnętrznych, że należy przyznać świadectwa dojrzałości jedynie 15.000 abiturjentów niemieckich, którzy stanowią wedle obliczeń statystycznych tylko 37,5% ogółu abiturjentów w Niemczech; dziewczętom przydziela się 10% przyznanych matur. W następnych latach cyfry te zostaną jeszcze wydatniej obniżone. Działają w tej sprawie momenty natury gospodarczej (przesycenie zawodów akademickich) oraz motywy „narodowo - biologiczne”. W rezultacie dopuści się do studiów wyższych jedynie abiturjentów zdatnych do tego ze względu na swój rozwój fizyczny i duchowy, ze względu na wartość charakteru oraz pewnego rodzaju „blagonadjożność”, określaną ogólnym terminem — nationale Zuverlässigkeit. Autorowie tych projektów muszą wprawdzie przyznać, że trudno być

dzie znaleźć praktyczne sposoby przeprowadzenia selekcji. Jedno jest jednak pewne. Obwodowy przywódca partii narodowo - socjalistycznej ma decydujący głos (przez przysługujące mu prawo weta) w sprawie dopuszczenia poszczególnego abiturienta do studiów uniwersyteckich. Sposób wyboru nie ulega zatem wątpliwości...

O los pozostałych abiturientów zatroszczą się gminy i „swobodne życie gospodarcze”.

b) Minister Rzeszy dla spraw wewnętrznych wydał 7 lutego 1934 r. rozporządzenie o celach organizacji słuchaczy szkół wyższych. Narodowosocjalistyczni studenci widzą w tem zarządzeniu koniec ostatniego etapu walki, prowadzonej od ukończenia wojny, o rasowo czysty skład organizacji studenckich. Dotychczasowe przepisy przewidywały bowiem organizacje studentów, obywateli niemieckich, wykluczając przez to Niemców, obywateli państw obcych, a obejmując obywateli niemieckich „niearyjskiego pochodzenia”, innemi słowy Żydów.

Zadaniem nowostworzonej organizacji studenckich jest „współdziałać, by studenci wykonywali swe obowiązki wobec narodu, państwa i szkoły wyższej”. Drogami do celu, obowiązkowymi dla każdego studenta, są: służba w szturmówkach (S. A.), służba pracy (Arbeitsdienst) oraz polityczne przeszkolenie. Student, który nie spełnił choćby jednego z powyższych warunków, zostanie bezwzględnie relegowany. Jest więc wobec tego rzeczą oczywistą, że do studiów uniwersyteckich będą dopuszczeni jedynie członkowie partii narodowo - socjalistycznej... „Służba pracy” obowiązuje w roku 1934 wszystkich abiturientów szkół średnich oraz słuchaczy młodszych semestrów szkół wyższych. Poza tem każdy student jest obowiązany do mieszkania przez 2 półrocza w „koleżeńskim domu studenckim”, albo też przez 3 półrocza w „koleżeństwie mieszkaniowym” ze studentami, którzy już mieszkali poprzednio w domach akademickich. Celem wspólnego mieszkania jest kultywowanie „ducha koleżeństwa”.

H a n s W e n k e: Die pädagogische Lage in Deutschland, — Die Erziehung, rok 9, zes. 6 i 7, marzec i kwiecień 1934 r.).

O OPIEKĘ NAD NIELETNIM ŚWIADKIEM SĄDOWYM.

Felix Graf, sędzia dla nieletnich we Wiedniu, stwierdza, że sądowicze sfery nie zwróciły dotychczas należytej uwagi na zagadnienie nieletniego świadka, jak to uczyniły w stosunku do nieletniego przestępcy. Bierze się w rachubę conajwyżej stopień prawdziwości zeznania, nie uwzględnia się natomiast osobiwości świadka. Ogromnie trudne jest należyte badanie świadków i właściwa ocena wartości ich zeznań, gdy w grę wchodzi problem seksualny. Niedoświadczenie młodzieży, mało ściśle ujmowanie faktów oraz uzupełnianie ich treścią, wywołaną przez wybujałą fantazję erotyczną, utrudniają odgraniczenie prawdy od autosugestywnego zmyślenia. Obok tego istnieje często również sugestja, pochodząca z zewnątrz. Spotyka się też niejednokrotnie wyraźnie negatywny stosunek do władz sądowych; ujawnia się on w formie odpowiedzi „naprzekór”, celowych kłamstw i t. p.

Wina tego leży w wielkiej mierze po stronie czynników sądowych. Suchy, urzędowy ton, sugestywny sposób zadawania pytań, groźby, sprawiają, że dziecko staje wobec władzy sobie wrogiej.

W konsekwencji powyższego autor proponuje szereg zmian w sposobie przesłuchiwania nieletnich. Młodzież nie powinna być obecna przy składaniu zeznań przez osoby dorosłe. Rozmowa z młodocianymi powinna się odbyć bez świadków, kierować nią powinien specjalista - psycholog, który działa z polecenia sędziego śledczego. Notować należy zachowanie się świadka, badać jego pamięć, sugestywność i t. p. Autor kładzie nacisk na to, by nie przesłuchiowano młodzieży na publicznych rozprawach sądowych, w każdym razie nie należy poddawać jej pod krzyżowy ogień pytań.

(G r a f: Schutz dem jugendlichen Zeugen) — Die Quelle, rocznik 84, zes. 3, marzec 1934 r.).
H O.

OD REDAKCJI

N-rem niniejszym zamykamy rocznik 1953/54 „Ruchu Pedagogicznego”. Pismo w roku tym przechodziło różne okresy. Sprawa skomasowania akcji wydawniczej Związku spowodowała konieczność przeniesienia pisma z Krakowa do Warszawy. By „Ruch Pedag.” bardziej organicznie związać z Wydziałem Pedagogicznym Związku, powołano do życia Komitet Redakcyjny pisma z współredaktorami kol. kol. Henrykiem Rowidem i Benedyktem Kubskim na czele. Jednak trudność utrzymywania stałego kontaktu z pismem ze względu na dużą odległość Krakowa od Warszawy spowodowała ustąpienie d-ra Henryka Rowida ze stanowiska współredaktora pisma, a w konsekwencji — rozwiązanie Komitetu Redakcyjnego i objęcie redakcji przez przewodniczącego Wydz. Pedag. kol. Benedykta Kubskiego.

Zamykając tedy rocznik „Ruchu Pedagogicznego”, chcemy wyjaśnić i podkreślić, że ustąpienie kol. d-ra Henryka Rowida ze stanowiska współredaktora było najsilniejszym rostrząsem z tych, jakie pismo w ostatnim roku przechodziło.

Henryk Rowid był inicjatorem i właściwym twórcą pisma, od roku 1912 stałym jego redaktorem, mimo, iż w tym czasie „Ruch Pedagogiczny” zmieniał kilkakrotnie swój charakter: początkowo wychodził, jako organ sekcji pedagogicznej Ogniska krakowskiego, następnie — jako organ sekcji kształcenia nauczycieli i wreszcie — jako organ Wydziału Pedagogicznego Związku N. P. Żyjący z „Ruchem Pedagogicznym”, starał się kol. H. Rowid o to, by piśmu zapewnić odpowiedni poziom, zabiegał o artykuły u wybitnych przedstawicieli świata pedagogicznego, ułatwiając tem samem pracę dzisiejszej redakcji.

To też, dając wyraz prawdzie, musimy podkreślić i to, że zasadniczą linię „Ruchu Pedagogicznego” zdołaliśmy utrzymać, zyskując współpracowników na terenie całej Rzeczypospolitej. Materiał, jaki posiadamy w tece redakcyjnej, świadczy o tem, że „Ruch Pedagogiczny” objął dziś szeroki zasięg myśli. I to nam także wierzyć, że czasopismo spełni zadanie, jakie rołożył na nie Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego.

REDAKTOR:

BENEDYKT KUBSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA

RUCH PEDAGOGICZNY

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

POŚWIĘCONY TEORJI
WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ROCZNIK XXIII

1 9 3 3/4

W A R S Z A W A

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

SPIS RZECZY

I. ARTYKUŁY I ROZPRAWY

- D-r. J. Bero: Edukacja braci Sobieskich (I, 9).
B. Biegeleisen: Poradnictwo zawodowe jako zagadnienie pedagogiczne i psychologiczne (VIII, 269).
Jan St. Bystroń: Rola społeczna szkoły (I, 1).
Władysław Choma: Dojrzałość szkolna dzieci (IX, 509).
Kazimierz Greb: Ocena ucznia w szkole (III, 83).
D-r M. Grzegorzewska: Nauczyciel w chwili obecnej (III, 77).
D-r Wł. Hoszowska: Gospodarcze nastawienie w programach szkół ogólnokształcących (V, 168).
B. Kielski: Piętnastoletnie szkolnictwa polskiego (IV, 125).
Marja Kiernicka: Ocenianie w świetle filozofii Holzapfela (VIII, 292).
J. Pieter: Zainteresowania filozoficzne młodzieży (I, 19; II, 53; III, 102).
Helena Radlińska: Planowanie pracy wychowawczej na tle środowiska (V, 157; VI, 189; VII, 229).
Henryk Rowid: Analiza współczesnych kierunków nauczania (I, 23; II, 57; III, 107; IV, 156).
gicznego (IX, 322).
D-r St. Rudniański: Filozofia w programie wykształcenia pedagogicznego (IX, 322).
Stanisław Skowron: Eugenika i jej wskazania (II, 37; III, 94).
St. Stefański: Z badań nad słownictwem dzieci i młodzieży (VII, 256).
D-r Wł. Ściebora: Promocje, klasyfikacje, selekcje uczniów (II, 44).
Stefan Truchim: 1773 — 1933 (I, 17).
Prof. D-r Czesław Znamierowski: Szkoła a elita społeczna (VI, 200; VII, 237).

II. SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

1. J. Wł. Dawid — Psychologia religii, str. 28 (*St. Szuman*), 2. Marjan Odrzywołski — Główne założenia bihewioryzmu, str. 30 (*Wł. Skłodorski*), 3. Stefan Rudniański — Technologia pracy umysłowej, str. 31 (*M. Odrzywołski*), 4. Henryk Lukrec — J. Wł. Dawid, szkic biograficzny, str. 60 (*Jan Hulewicz*), 5. St. Stendig — System pedagogiczny G. Kerschensteinera, str. 61 (*M. Sekret*), 6. John MacCunn — Kształcenie charakteru, str. 115 (*M. Odrzywołski*), 7. Ludwik Musioł — Dzieje szkół parafialnych w dawnym dekanacie pszczyńskim, str. 115 (*Truchim*), 8. Pamiętniki bezrobotnych, str. 116, (*M. Friedländer*), 9. Aleksander Kawałkowski — Dzieje odbudowy państwa, str. 148 (*F. Zarwadzki*), 10. Orsza-Radliński — Program i metoda badania dziejów pracy oświatowej, str. 150 (*J. Hulewicz*), 11. J. Mackiewicz —

Wojciechowska — Uniwersytet latający, str. 150 (*J. Hulewicz*), 12 F o n c a u l t M a r c e l — La mesure de l'intelligence chez les ecoliers, str. 179 (*A. Jakiel*), 15. L. D e t a i l l e — La pedagogie contemporaine, str. 180 (*A. Jakiel*), 14. P. B o v e t — Les santiments religieuse, str. 220 (*D-r J. Szmydt*), 15. K. F. S t u r m — Der Geschichtsunterricht der Volksschule im national socialistischen Staate, str. 299 (*S. S.*), 16. E w a l d B a n s e — Wehrwissenschaft, str. 302 (*Z. Zmigrodzki*), 18. K. s. J. B e d n a r s k i — Upadek i odrodzenie szkół jezuickich w Polsce, str. 328 (*St. Truchim*), 19. Charakterologia i jej znaczenie, str. 68 (*B. Pleśniarski*).

III. SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

1. Sprawy szkolne i oświatowe na kartach „Niepodległości“, str. 62 (*J. Hulewicz*), 2. Współczesna pedagogika francuska str. 65 (*T.*), 3. Szkolnictwo w nowej Hiszpanji, str. 72 (*S. T.*), 4. Zmiany w szkolnictwie włoskiem, str. 74 (*T.*), 5. Nowe wychowanie w myśl wytycznych narodowego socjalizmu w Niemczech, str. 118 (*S. T.*), 6. Nowy międzynarodowy klub, wychowanie rodziców w Afryce Połudn., założenie związku rodziców w Pretorji, nowe wychowanie w Niemczech, str. 151 (*St. Mazgajówna*), 7. Reforma wychowania we Francji, str. 181 (*A. J.*), 8. Psychologiczny problem posłuszeństwa, str. 182 (*A. J.*), 9. Zagadnienie szkoły jednolitej w Niemczech, str. 184 (*T.*), 10. Nowoczesna metoda w Infants'school, str. 187 (*St. Mazgajówna*), 11. Gniew i uniesienie u dzieci, str. 222 (*A. J.*), 12. Metoda określania charakteru, str. 223 (*A. J.*), 13. Zagadnienie światopoglądu, str. 224 (*K. Müllerowa*), 14. Kształcenie nauczycieli we Francji. Ustawa w obowiązku szkolnym, str. 265 (*E. Semil*), 15. Warunki socjalne a postępy szkolne, str. 304 (*J. C.*), 16. Zmiana celów w szkole powszechnej w Niemczech, str. 305 (*R. C. W.*), 17. Wychowanie i współczesność, str. 306 (*J. T.*), 18. Dekalog młodzieży włoskiej, str. 307 (*H. G.*), 19. Z piśmiennictwa niemieckiego, str. 337 (*H. O.*).

IV. KRONIKA PEDAGOGICZNA

1. Wytyczne w opracowywaniu podręczników historii w Niemczech, str. 34 (*S. T.*), 2. Szkolnictwo tureckie, str. 35 (*T.*), 3. Kilka uwag dla uczących się historii, str. 74 (*d-r J. Bilek*), 4. Organizacja i metody międzynarodowej korespondencji szkolnej, str. 119 (*S. T.*), 5. Rocznica zgonu Stanisława Konarskiego, str. 122 (*St. Truchim*), 6. Czytanie dzienników w szkołach powszechnych, str. 153 (*S. T.*), 7. Trzeci międzynarodowy kongres lingwistyczny w Rzymie, IV kongres socjologiczny w Genewie, str. 153 (*A. J.*), 8. Dżiju Gaknen (szkoła dośw. w Japonji), str. 225 (*Stefan Truchim*), 9. Czwarty międzynarodowy kongres wychowania moralnego w Polsce, str. 267, 10. Drobne wiadomości, str. 268, 308.

UWAGA:

Cyfry w nawiasach oznaczają: rzymskie — n-r czasopisma, arabskie — stronicę, na której znajduje się tytuł artykułu.



Ruch Pedagogiczny a Radio

RADJOFONJA SZKOLNA. Prowadzone na łamach czasopism Z. N. P. kroniki radiowe otwarte zostaną znowu po wakacjach i zapoznawać będą Czytelników z rozwojem radjofonji szkolnej polskiej i zagranicznej. Wstępny szereg artykułów zajmie się Niemcami, które w tej dziedzinie stały się wzorem dla innych państw i nadają po 30 audycji porannych dla szkół wszelkich typów, a uwzględniają wszystkie przedmioty nauczania, nie zaniedbując nawet zajęć praktycznych. Specjalny dwutygodnik, bogato ilustrowany, podaje tam programy ze wskazówkami metodycznymi, tekstami i słówkami do lekcji języków obcych, i rysunkami technicznymi dla robót ręcznych.

W Polsce istnieją zamiary stopniowego zaopatrywania uczelni w aparaty odbiorcze od przyszłego roku szkolnego i wtedy, przy zwiększonej liczbie abonentów, Polskie Radio tworzyć będzie mogło z wolna odrębną radjofonję pedagogiczną, która stanie się wybitną pomocą dla nauczycielstwa.

Ostatni rok szkolny wykazał ustawiczną troskę Polskiego Radja o ten dział radjofonji, mimo zmniejszonego zainteresowania, tą sprawą ze strony nauczycielstwa, które zaabsorbowane było reorganizacją ustroju i wprowadzaniem w życie nowych programów. Kroniki radiowe pism związkowych nosiły więc przeważnie charakter propagandowy a nawet reklamowy, głosząc głównie hasło zwiększenia z sferach szkolnych liczby abonentów, jako podstawy materialnej pod przyszłą radjofonję szkolną. Propaganda ta, zwłaszcza dzięki taniości detefonu, nie pozostała bez skutku, a Polskie Radio mogło podnieść jeszcze wyżej poziom audycji, rozpocząć budowę nowej rozgłośni w Toruniu i zakupić nowe aparaty, których najciekawszą jest aparat Steela, pozwalający utrwalać audycje sposobem magnetycznym, aby je móc powtarzać w dowolnym czasie. Najlepszym wyrazem ustawicznego dążenia do doskonałości był cykl dziesięciu przepysznych transmisji z medjołańskiego „La Scali”.

Czwartkowe poranne koncerty szkolne, transmitowane z Filharmonji Warszawskiej, piątkowe odczyty nauczycielskie, czterdzieści wykładów dla maturzystów, lekcje języka francuskiego, kąci językowy, odczyty esperanckie, francuskie, angielskie, audycje aktualne, związane ze szkolnictwem, przegląd wydawnictw, omawiający wydawnictwa pedagogiczne i czasopisma Z. N. P. — oto poważny zawiązek budzący się z wolna do życia polskiej radjofonji szkolnej.

Otwarte w styczniu przy Głównej Radzie Programowej Polskiego Radja „Biuro Studiów” gromadzi materiały naukowe i statystyczne, a pierwszym jego wystąpieniem nazewnątrż jest rozpisanie ankiety w sprawie odczytów dla maturzystów, którą rozesłano do dyrekcji szkół średnich dla profesorów i abiturjentów. Biuro to stoi do dyspozycji sfer nauczycielskich i wychowawczych, i udziela chętnie informacji za pośrednictwem „Skrzynki Szkolnej” Warszawa, Zielna 25, Wydział Prasowy Polskiego Radja.

Kończąc rok szkolny życzeniami wesołych wakacji, Kronika Radiowa zapewnia Czytelników i Radjosłuchaczy, że sezon letni, nie obniżając poziomu, przybierze charakter pogodniejszy, odpowiedni nastrojowi pory roku. Nadawane będą audycje ze świeżego powietrza, z plaż, terenów sportowych, wydarzeń dnia, a pierwszą próbę w tym kierunku jest od 3 maja wprowadzona transmisja wieczorna z Gdyni, skąd dochodzą słuchaczy fanfary marynarskie i dzwony okrętowe przy opuszczaniu bandery na statkach wojennych polskich. Przypominamy wreszcie, że ukazał się drugi numer miesięcznika „Nowy Radioamator”, a prenumerata kwartalna, wynosząca 3 zł. 60 gr., obniżona została dla członków Z. N. P. o 20 proc. Adres wydawnictwa: Warszawa, Nowy Świat 21 m. 3.

Roczniki czasopism związkowych

Wydział wydawniczy Związku N. P. posiada na składzie roczniki następujących czasopism:

„Ruch Pedagogiczny” — z lat 1923, 1926
1930, 1931, 1932, 1933.

„Polskie Archiwum Psychologii” — 1927/28
1930, 1931, 1932.

„Polska Oświata Pozaszkolna” — 1925,
1926, 1927, 1928, 1929, 1930, 1931, 1932, 1933

„Roboty Ręczne i Rysunki” — 1927, 1928,
1929, 1930, 1932, 1933.

„Praca Szkolna” — 1927, 1928, 1929, 1930
1931, 1932, 1933.

„Muzyka w Szkole” — 1930, 1932-33.

„Teatr Ludowy” — 1926, 1928, 1931, 1932,
1933.

CENA KAŻDEGO ROCZNIKA ZŁ. 8.—

KAŻDY CZŁONEK ZWIĄZKU MOŻE NABYĆ ROCZ-
NIKI WYMIONIONYCH CZASOPISM PO CENIE
4 ZŁ. ZA ROCZNIK BEZ OPŁACANIA KOSZTÓW
PRZESYŁKI.

Zamówień można dokonywać blankietem nadawczym P. K. O. 435 — Zwią-
zek Nauczycielstwa Polskiego.

III Kongres Pedagogiczny

WYDAWNICTWO OBEJMUJE KOMPLETNE
SPRAWOZDANIE Z KONGRESU LWOW-
SKIEGO WRAZ Z REFERATAMI I PRZEMO-
WIENIAMI.

Jest to zarazem wydawnictwo niezbędne dla
każdej szkoły i nauczyciela. Licząc się z tem,
ustaliśmy rekordowo niską cenę: 3 zł. (około 400
stron dużego formatu); przy zbiorowych zamów-
ieniach (najmniej 3-ch egzemplarzy) — 4 zł.

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZ. POLSKIEGO.

Warszawa, 1934.

