

A 1935/36 Wr 1-9 br. nr 10

ROK XXV

WRZESIEŃ 1935

MIESIĘCZNIK

Nr. 1

RUCH PEDAGOGICZNY

WARSZAWA

ORGAN WYDZIAŁU
PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZY
CIELSTWA POLSKIE
GO POŚWIĘCONY

TEORJI WYCHOWANIA I NAUCZANIA

T R E Ś Ć N U M E R U:

ARTYKUŁY:

S. Hessen — Szkoła w Rosji a rewolucja.

L. Langholz — Uwagi o nauczaniu pedagogiki.

SPRAWOZDANIA:

B. Suchodolski — Kultura współczesna a wychowanie młodzieży (H. H.).

L. Scheuch — Zur praxis der neuen Schule (R. Narloch).

D-r R. Markinówna — Psychologia indywidualna Adlera i jej znaczenie (D-r H. Weintalówna).

J. Lechicka i M. Uklejska — Szkoła w życiu codziennym (M. W.).

St. Pietrusiewicz — Naukowa organizacja w zastosowaniu do pracy w klasach starszych (M. W.).

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA.

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO
ADRES REDAKCJI I ADMINISTRACJI: Warszawa, ul. Smulikowskiego 1.

Redakcja czynna codziennie od godz. 11 do 14. Tel. 669-70.

Administracja czynna od godziny 8-ej do 15-ej. Tel. 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna zł. 8.—

Dla członków Związku Nauczycielstwa Polskiego : zł. 4.—

Przy prenumerowaniu dwóch i więcej czasopism : zł. 3.—

KONTO P. K. O. Nr. 435.

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

Zakłady Graficzne „NASZA DRUKARNIA”, Warszawa, ul. Sienna 15.



SZKOŁA W ROSJI A REWOLUCJA

I.

Na jesieni 1932 roku polityka szkolna władz sowieckich wstąpiła w nową fazę swego rozwoju. Już dnia 25.VIII.1931 r. C. K. partji wydał zarządzenie, w którym wszystkie poprzednie doświadczenia reformy szkolnej, zmierzającej ku stworzeniu nowej szkoły, któraby odpowiadała komunistycznemu ideałowi nauczania, zostały uznane za „odchylenie na lewo” i „ukryty trockizm”. „Zasadniczy błąd” szkoły sowieckiej upatrywało to historyczne, zdaniem prasy sowieckiej, zarządzenie w tem, że uczniowie nie posiadają dokładnych i systematycznych wiadomości z poszczególnych przedmiotów, co jest rezultatem ciągłego i nieogłędnego eksperymentowania z t. zw. „nowemi metodami”. Wślad za tem stanowczem i ryczącem odwróceniem się od wszystkich nowych metod, częściowo zapożyczonych przez sowiecką pedagogikę od radykalnych pedagogów zachodu, częściowo przez nią samą wynalezionych (jak np. metoda kompleksów, metoda projektów, metoda brygad, system daltoński i t. p.), nastąpiło jesienią 1932 r. przywrócenie „lekcji, jako podstawowej jednostki nauczania szkolnego”, kierowniczej roli nauczyciela, klas (zamiast „grup” i przodujących „brygad”), ścisłej dyscypliny w szkole, która się nie cofa przed karą „aż do wydalenia włącznie”, podręcznika, jako podstawowej pomocy szkolnej, ocena „systematycznego kontrolowania postępów”, egzaminów przy przejściu z klasy do klasy „dokładnego podziału na lekcje”, to jest tego wszystkiego, w czem wszyscy pedagogowie sowieccy jeszcze niedawno upatrywali „nieodłączne atrybuty szkoły burżuazyjnej”, jako szkoły klasowej, opartej na szczególnych właściwościach ustroju kapitalistycznego.

Równocześnie z przywróceniem struktury starej szkoły nastąpiło i przywrócenie w niej tradycyjnych przedmiotów nauczania. Jakgdyby maksymalnym punktem tego procesu stały się dwa dekrety o wykładaniu historii i geografji (16.V. 1934), w których czytamy dosłownie, co następuje: „Nauczanie historii w szkołach Z. S. S. R. nie stoi na należytych poziomach. Podręczniki i sposób nauczania mają oderwany schematyczny charakter. Zamiast wykładania h i s t o r j i o b y w a t e l s k i e j w żywej, zajmującej formie z podaniem ważniejszych zdarzeń i faktów w ich chronologicznej kolejności wraz z charakterystyką hi-

storycznych postaci, podaje się uczniom abstrakcyjne sformułowanie ogólnych przemian ekonomicznych, zastępując w ten sposób zwięzły wykład historii obywatelskiej przez oderwane schematy socjologiczne. Nieodzownym warunkiem dokładnego przyswojenia przez uczniów kursu historii jest zachowanie historycznego chronologicznego następstwa w wykładzie historycznych wydarzeń, wraz z obowiązkiem utwierdzeniem w pamięci uczniów ważniejszych zjawisk historycznych, postaci historycznych, dat chronologicznych". „Nauczanie geografii w szkołach początkowej i średniej cierpi na bardzo istotne braki, z których najważniejsze to abstrakcyjność i suchość wykładu, brak fizyko-geograficznych przyrządów i pracowni, słaba orientacja na mapie, przeładowanie nauki i podręczników geografii danymi statystyczno-ekonomicznymi i ogólnymi schematami, skutkiem czego uczniowie, wychodzą ze szkoły, nie posiadając nie-raz najbardziej podstawowych wiadomości z geografii". Zatem „Sownarkom" Z. S. S. R. i C. K. W. K. P. polecają Narkomprosom federacyjnych republik kierować się następującymi zasadami: Nauczanie geografii w szkole początkowej (3 i 4 kl.) winno zapewnić zapamiętanie przez uczniów podstawowych nazw geograficznych (części świata, rzek, mórz, gór, miast i t. p.) oraz dokładne poznanie mapy w granicach, przewidzianych przez program, usiłując osiągnąć większą pogłębłość, dostępność, popularność i zdolność budzenia zainteresowania. Nawet w programie kl. 7-ej (Geografia Z. S. S. R.) poleca się stanowczo uprościć i zmniejszyć materiał nauczania, uwalniając go od ekonomicznych i statystycznych szczegółów, równocześnie rozszerzając odpowiednio charakterystykę geograficzną danej republiki, kraju, czy obszaru.

Po kilku przygotowawczych warjantach na jesieni roku szk. 1934/35 wydane zostały już ostatecznie „stabilizowane" plany nauczania i szczegółowe do nich programy z dokładnym rozłożeniem materiału szkolnego na lata, a nawet po roku. Plany te, wydane w Moskwie, obowiązują na całym obszarze Związku Radzieckiego. Aby ocenić znaczenie tej stabilizacji, kładącej koniec wszelkiemu dalszemu „eksperymentowaniu", wystarczy wykaazać, że w ciągu 16 lat swego istnienia pedagogika sowiecka przeszła przez pięć faz rozwojowych, z których każda następna stanowiła zdecydowane zaprzeczenie poprzedniej, i że w ciągu tego czasu plany i programy nauczania szkolnego zmieniły się pięciokrotnie, przyczem w podstawowych zasadach, a nie w szczegółach, za każdym razem różniły się od poprzednich (1918 — 1919, 1923 — 1925, 1927 — 1928, 1930 — 1931, 1932 — 1934).

W roku 1933 pedagogia sowiecka wyrzekła się nawet samej nazwy „jednolitej szkoły roboczej", wracając do starego podziału szkoły ogólnokształcącej na „początkową" i „średnią", przyczem zniesiono jednocześnie wszystkie powstałe podczas Rewolucji odrębne typy szkół (jak np. „7-mioletnia szkoła fabryczno-zawodowa", „szkoła wiejska", potem „szkoła kołchoznej młodzieży" i t. p.).

Kiedy się przegląda nowe plany nauczania, aż podziw bierze, jak dalece przypominają one tradycyjne plany szkolne „państw burżuazyjnych". Dwie godziny tygodniowo „historii Kompartii" w ostatniej klasie i po jednej godzinie „nauki obywatelskiej" w pięciu niższych klasach (III — VII) — oto wszystko, co zostało z uporczywych prób zastąpienia „burżuazyjnych" przedmiotów nauczania przez nową „proletariacką" naukę.

Ze starych przedmiotów brak obecnie w szkole sowieckiej tylko języków starożytnych i religii.

PLANY SZKOLNE
Pełnej szkoły średniej (dziesięcioletniej)
Niepełnej średniej (siedmioletniej)
Szkoły początkowej (czteroletniej)

Klasy m (miejskie) w (wiejskie)	I		II		III		IV		V		VI		VII		VIII		IX		X	
	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w
Język rosyjski i literatura ¹⁾	9	12	8	11	7	9	7	9	7	9	5	6	4	5	4	5	2	3	4	5
Matematyka . . .	5	6	5	6	5	6	6	7	2	2	5	6	4	6	4	6	5	6	5	6
Przyroda . . .	1	1	2	2	2	2	3	3	6	7	2	3	2	2	2	2	3	3		
Geologia i mineralogia . . .																			1	2
Geografia . . .					2	3	3	4	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3		
Historia . . .									2	2	2	2	2	3	4	4	4	4		
Historia kompartji . . .																			2	2
Język obcy ²⁾ . . .							3	3	4	5	3	4	3	3	3	4	4	5	4	5
Fizyka . . .											3	4	3	4	4	4	2	3	3	4
Astronomia . . .																			2	2
Chemia . . .													2	2	2	3	2	2	3	4
Nauki społeczne . . .					1	1	1	2	1	1	1	1	1	1						
Roboty ręczne	5	3	5	3	5	3	5	3												
Praca . . .									3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3
Rysunki . . .									1	1	1	1	1	1						
Kreślenie . . .											1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Kultura fizyczna . . .	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Przysposob. wojskowe . . .																	1	1	1	1
Śpiew . . .	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1						
	20 24		20 24		22 26		28 33		30 36		30 36		30 36		30 36		30 36		30 36	

Stosując się do planu nauczania i do programu, nauczyciel winien systematycznie wyczerpać i wyklądać swój przedmiot i prowadzić „systematyczną kontrolę postępów uczniów” (to jest odpytywać z zadanych lekcji). Zgodnie z tem w nowym podręczniku pedagogji M. P i s t r a k a, zatwierdzonym przez Narkompros, jako „ustalony” podręcznik dla szkół wyższych, punkt ciężkości całej pedagogiki przesunięty już został całkowicie na technikę nauczania w starym stylu (oceny, egzaminy, wydawanie lekcji, wypracowania, dyktanda i t. d.). Zagadnienia, jeszcze niedawno poruszające pedagogikę sowiecką (szkoła pracy,

¹⁾ W szkołach z językiem wykładowym nierosyjskim, nauka tego języka odbywa się w mniejszej ilości godzin, zato dochodzi, jako przedmiot obowiązkowy, język rosyjski.

²⁾ Przedewszystkiem język niemiecki, obecnie coraz bardziej usuwany na drugi plan przez angielski i francuski. W szkołach wiejskich początkowych język obcy zasadniczo nie jest wykładany.

związanie nauki z pracą produkcyjną i t. p.), przedstawione są w tej książce tylko jako przykłady „lewego” lub „prawego” odchylenia, a prace niedawnych koryfeuszów pedagogiki sowieckiej, jak P. Błońskiego, N. Krupskiej, M. Szulgina i innych, przytoczone są ze wskazówką, że nie należy dawać ich do rąk studentom. Podobnie, jak szkole stawia się obecnie zadanie przyswojenia młodzieży sowieckiej całej wiedzy, nagromadzonej przez kulturę burżuazyjną, tak i sowiecka pedagogika gotowa jest dziś „czerpać z bogatego doświadczenia szkoły burżuazyjnej, korzystając w miarę potrzeby z wypracowanych już przez nią metod”. Głównym zadaniem szkoły jest „uczenie się”, i temu zadaniu winna być bezwzględnie podporządkowana „społeczno-produkcyjna” praca uczniów, która tak niedawno jeszcze miała pierwszeństwo przed „teorią”. W zarządzeniu z dn. 23.IV.1934 r. C. K. Kompartji poszedł jeszcze dalej, osądziwszy surowo „zupełnie niedopuszczalne przeciążenie dzieci przerabianiem uchwał XVII-go Zjazdu Partji, zagadnień marksistowsko-leninowskiej teorii i polityki Partji”, i zabronił na przyszłość w szkole początkowej i średniej dopuszczać do przeciążania dzieci społeczno-politycznymi zagadnieniami. W związku z tem uległ istotnym ograniczeniom i samorząd uczniowski. Nowe przepisy o organizacjach uczniowskich, wydane w styczniu 1935 r. postanawiają, że organizacje uczniowskie mogą się zawiązywać dopiero począwszy od V kl. wzwyż (w młodszych klasach mają być zastąpione przez dyżurnych, wyznaczonych przez nauczyciela). Główny ich cel, to — „pomoc personelowi nauczycielskiemu w podniesieniu jakości nauki szkolnej i wzmocnieniu świadomej dyscypliny”. Komitet uczniowski „pracuje przy wydatnej pomocy” przewodnika klasowego, jak brzmiał nazwa przywróconego ostatnio urzędu wychowawcy klasowego. Tylko w klasach VIII — X organizacjom uczniowskim oprócz „umocnienia i pogłębienia wiedzy w poszczególnych przedmiotach” stawia się także i zadanie „walki pod przewodnictwem Komsomołu o komunistyczne wychowanie uczniów, o rozszerzenie ich horyzontów myślowych, o poznanie podstawowych dzieł Marksa - Engelsa - Lenina - Stalina. Przyczem praca ich (jak zresztą również pionierskich i komsomolskich organizacji) nie powinna „w żadnym razie naruszać normalnego biegu zajęć szkolnych”.

Równocześnie ze stabilizacją zasad nauczania programów postanowiono wydać „ustabilizowane podręczniki” dla wszystkich przedmiotów i wszystkich klas. Ustanowiono specjalne komisje dla sporządzenia takich podręczników, przy czem obok niesplamionych żadnymi odchyleniami pedagogów komunistycznych wyznaczeni zostali do tych komisyj i profesorowie bezpartyjni (nawet w komisjach dla historii i geografji). Niektóre komisje umieściły w spisie stabilizowanych podręczników znane podręczniki z czasów przedrewolucyjnych (naprz. „Algebrę” Kisielewa), ograniczając się do zastąpienia w nich przestarzałych przykładów i zadań przez nowe, świeżo sporządzone. Podręczniki, dotychczas wydane, zawierają oczywiście apoteozę ustroju radzieckiego i wódzów partji, w szczególności Stalina, ale na tem kończy się cały ich komunizm. Ogólna ich cecha — to jaknajbardziej systematyczny i zrozumiały wykład przedmiotu zgodnie z ostatnimi zdobyczami nauki. O jakiegokolwiek zaś metodyczne nowinki, podobne do tego, co na zachodzie nazywa się „nowem wychowaniem”, mało się one troszczą.

Analogiczne posunięcia miały miejsce i na terenie szkoły wyższej. I tutaj równocześnie z zaniechaniem t. zw. „metody brygad” proklamowano „kierowni-

czą rolę profesora", który jest obecnie obowiązany „systematycznie wyklądać swój przedmiot” jak również „prowadzić kontrolę postępów każdego ucznia oddzielnie”. „Teoria”, której niedawno jeszcze poświęcano zaledwie trzecią część całego roboczego czasu, została obecnie zpowrotem wysunięta na pierwsze miejsce, a „produkcyjna praca”, jak również „społeczno polityczna działalność” uległy znacznej, niekiedy całkowitej redukcji. Uniwersytety i zakłady naukowe politechniczne, w latach 1930 — 1931 rozdrobnione na tak zwane „oddzielne Wuzy ścisłej specjalności” (w duchu teorii o „połączeniu nauki z produkcją”), zostały przywrócone. W r. 1934 otworzono ponownie uniwersytety nawet na Ukrainie, gdzie zamknięto je jeszcze w 1921 roku. W uniwersytetach moskiewskim i leningradzkim utworzono w latach 1934 — 1935 nawet i wydziały historyczne. Jednocześnie ze wstępnymi egzaminami (w zakresie całej szkoły średniej), obowiązującymi wszystkich nowowstępujących, wprowadzono i doroczne egzaminy, a także powiększono wymagania egzaminacyjne dla absolwentów wszystkich wyższych zakładów naukowych. Ze wzmocnieniem kontroli profesorów nad przygotowaniem naukowym „aspirantów” przywrócono i stopnie naukowe (kandydata i doktora), stanowiące obecnie warunek objęcia obowiązków wykładowców i profesorów w Wuzach. Równocześnie nastąpiło pewne złagodzenie „selekcji klasowej” przez to, że dzieci „speców” zostały zrównane w prawach z dziećmi robotniczymi. Organizacjom studenckim Komsomolu nakazano nie mieszać się do spraw kierownictwa wyższych uczelni i do wykładów, natomiast skierować „zapal bojowy” w pierwszym rzędzie na „podwyższenie jakości uczenia się”.

Jak wiadomo, „walka o podniesienie jakości” jest głównym hasłem drugiej piątilетки, jako reakcja na „szaleństwo cyfr” pierwszej piątilетки, bezwzględnie nastawionej na ilość. W dziedzinie szkolnej ta konieczność zatrzymania się w pedzie do czysto statystycznych osiągnięć uwidoczniła się najbardziej wyraźnie. Nie ulega żadnej wątpliwości, że ten nowy zwrot od ilości ku jakości jest prostym następstwem poprzedniej polityki szkolnej, która doprowadziła do skrajnego rozprężenia, a często nawet zupełnego upadku szkoły, i stanowi t. zw. konieczny etap całej polityki szkolnej władz sowieckich. Z drugiej jednak strony jasne jest, że oznacza to zerwanie z poprzednią polityką, wyrzeczenie się komunistycznego ideału nauczania i w tym znaczeniu stanowi nawrót do starej, „burżuazyjnej” szkoły. Od tej ostatniej różni się obecna szkoła sowiecka nie swoją wewnętrzną strukturą, tylko komunistyczną ideologią, która, uświadomiwszy sobie swoją niezdolność stworzenia nowego „proletarjackiego” typu szkoły, nowych metod nauczania i wychowania, obecnie coraz bardziej wyradza się w pustą frazeologię. Sami pedagodowie sowieccy już nie przyznają komunistycznej ideologii zdolności twórczych w dziedzinie pedagogiki, to jest zdolności stworzenia nowego typu szkoły, nowej nauki i kultury wogóle — i zamiast siły twórczej przypisują jej tylko swoistą siłę magiczną, w tajemniczy sposób przekształcającą wszystkie przestarzałe rekwizyty biernej szkoły XIX-go stulecia³⁾ (oceny postępów, egzaminy przy przejściu z klasy do klasy, system

³⁾ Sowiety restytuują nawet typ budynku szkolnego z XIX-go wieku. W rozporządzeniu z dnia 28.II.1935 r. Sownarkom ZSSR i CKWKP wydały zdecydowany sąd o tem — nieznacznem rozmiarami a marnotrawnem — budownictwie szkolnem, które miało miejsce w latach ostatnich. Jego wada, to „ogromna strata miejsca na pomieszczenia pomocnicze (pracownie, jadalnie, sale zabaw i t. p.)”. Rozporządzenie poleca przeprowadzić

kar i nagród, nauczanie z podręcznika i t. p.), z burżuazyjnego zła w dobro sowieckie⁴⁾.

Czy to przywrócenie starej szkoły nie jest początkiem bardziej powszechnego „termidora”, którego dalszemi etapami okazuje się najnowsze apoteozowanie przez sowieckich wybitnych działaczy życia rodzinnego, wymaganie szacunku dla rodziców, nowy sowiecki patryjotyzm, nawołujący do miłości ojczyzny, nowa polityka zagraniczna, oparta na uznaniu Ligi Narodów i Traktatu Wersalskiego, wczoraj jeszcze nazywanego „zbójcejskim pokojem”, wreszcie systematyczne usuwanie z widowni życia politycznego starych bolszewików, oraz ustępstwa na froncie kołchozów — oto zagadnienie, którego tu rozważać nie możemy. Ograniczając się do zakresu sprawy szkolnej musimy w każdym razie stwierdzić, że jej stabilizacja posunęła się tak daleko, że w tej dziedzinie ma się już chyba pełne prawo mówić o „zakończeniu Rewolucji”. Nowy obraz porewolucyjnej szkoły występuje z każdym rokiem, nawet z każdym miesiącem coraz jaśniej i dobitniej we wszystkich swoich zarysach. Że ta szkoła porewolucyjna jest czymś zupełnie innym, niż przedrewolucyjna szkoła „carskiej Rosji” — nie ulega już dziś żadnej wątpliwości. „Powrót do starej szkoły” nie oznacza bynajmniej przywrócenia szkoły carskiej, czy też nawet „dumskiej” szkoły rosyjskiej. Podczas Rewolucji zaszyły w organizmie szkoły rosyjskiej głębokie wstrząsy, które z gruntu odmieniły jej strukturę i obraz. Szkoła „carska” została bezpowrotnie zniszczona przez rewolucję, a na jej miejscu powstała teraz — powiedzmy nawet — rośnię i rozwija się szkoła, której ogólna budowa i oddzielne cechy zasadniczo różnią się od szkoły carskiej Rosji. Inna rzecz, czy te przemiany są „osiągnięciami”, a jeśli tak, to za jaką cenę, t. j. za cenę jakiego obniżenia poziomu w dziedzinie szkolnej zostały one kupione, i czy wreszcie nie były one choć w części założone w tendencjach rozwojowych przedrewolucyjnej szkoły rosyjskiej, a jeśli tak, to czy niezaoszczędzono dokonane

wewnętrzna przebudowę budynków szkolnych tak, aby klasy zajmowały 65% całej przestrzeni, pozostawiając na pracownię, laboratorium, salę, korytarze i t. p. maximum 35%. Każda klasa winna mieć swoje własne pomieszczenie, w którym właściwie powinna się odbywać cała nauka. Typy szkolnych budynków winny być w przyszłości zatwierdzane przez władze.

⁴⁾ Nadzwyczaj charakterystyczna pod tym względem jest wymieniona wyżej książka M. Pistraka. Książka ta została napisana na polecenie Pedagogiczno-Naukowej Komisji Narkomprosa, ponieważ wszystkie poprzednie podręczniki pedagogiki okazały się przestarzałe. Autor jej, niedawno temu wybitny urzędnik Narkomprosa, stracił swe stanowisko w r. 1930, kiedy rozgromiano „prawą opozycję” i obecnie jest profesorem Instytutu Pedagogicznego w Rostowie nad Donem. W podręczniku swoim na wszelkie sposoby, stara się wykazać, że wyprostowana „generalna linia” polityki szkolnej nie jest przyznaniem słuszości temu, co twierdziła „prawna opozycja”, nie jest także powrotem ku starej szkole. Prawda, że pedagogika sowiecka nadaje „kierunek inny, inny rozwój, odpowiadające zadaniom klasy pracującej”, zamieniają się one z mechanicznej tresury w narzędzia budownictwa socjalistycznego. Tak się rzecz ma z ocenami, egzaminami, nagrodami i karą ze zbioru zadań i t. d. Zdając sobie napamięć, zadawaniem lekcji z podręcznika i zadań budownictwie, dzieci widzą w tem wszystkim nie kajdany niewoli, lecz niezbędny środek do należytego opanowania „pozostałości burżuazyjnych”. O rozpadnięciu się komunistycznego „Losy komunistycznego ideału wychowania” (Przegląd Współczesny, 1933, 10) i „Pedagogowie komunistyczni współczesnej Rosji” (Chowanna, 1934, 2 — 3).

w mniejszej lub większej mierze i bez rewolucji. Nie wchodząc w szczegóły tych zagadnień, ograniczymy się tylko do prostego przedstawienia wyników i krótką charakterystykę szkoły w Z. S. R. R. takiej, jak się ona przedstawia teraz, kiedy już po 18 latach od chwili wybuchu rewolucji wyszła już najwidoczniej ostatecznie z okresu bezustannych wstrząsów i wstąpiła — jak należałoby się spodziewać — na drogę spokojniejszego i pewniejszego rozwoju.

Kiedy w r. 1933 oddawałem do druku swą książkę, napisaną wraz z M. A. Hansem p. t. „Pedagogika i szkolnictwo w Rosji Sowieckiej” (Atlas 1934) — nowy okres polityki szkolnej władz sowieckich dopiero się zaczynał. Zdarzenia, które zaszły w szkole sowieckiej w ciągu dwóch ostatnich lat, w zupełności potwierdziły nasze prognozy dalszego rozwoju i naszą ocenę ostatniej fazy polityki szkolnej w Sowietach, przedstawione przez nas w tej książce. Dlatego też nie zdołała mnie zachwiać w przekonaniu o słuszności mego sądu ostra krytyka naszej książki ze strony dwóch surowych recenzentów, p. p. N. Gąsiorowskiej (Chowanna, 1934, str. 230 — 237) i T. Kantorowicza (Broszura: „Czy ostatnia faza sowieckiej polityki szkolnej stanowi powrót do dawnej szkoły?”. Warszawa, Lit. Współczesna, 1935). Obaj moi krytycy twierdzą, że między ostatnią fazą, a poprzednią niema sprzeczności, lecz jedna jest logicznym następstwem drugiej: „postępowy zwrot od ilości ku jakości”, „po osiągnięciu wielkich rezultatów w zakresie ilościowym, zawrócono ku walce o jakość szkoły” — mówi p. Gąsiorowska (str. 236, 237). To samo mówi i p. Kantorowicz, dodając: „wszystkie te okresy związane są ze sobą spiżowemi prawami logiki” (str. 64).

Nie obalając przytoczonych przeze mnie faktów (zniesienie starszych klas szkoły średniej — przywrócenie ich z dodaniem 10-tej klasy; zamknięcie uniwersytetów — otwarcie ich nawet na Ukrainie; zaniechanie indywidualnych egzaminów — wprowadzenie ich nawet tam, gdzie ich przedtem nie było, jak np. w szkole początkowej; prymat produkcyjnej pracy przed teorią — bezwzględne podporządkowanie teorii wszelkiej pracy produkcyjnej — i wszystkie inne, poparte od tego czasu nowymi faktami, wymienionymi w niniejszym artykule) — i nie przytaczając żadnych innych, któreby się im mogły przeciwstawić, p. Gąsiorowska odsyła czytelnika do swego artykułu w „Oświacie i Wychowaniu”, r. 1933, I. W artykule tym jednak znowu nie przytaczając żadnych faktów, którychby nie było w krytykowanej przez nią książce, ogranicza się do powtórzenia oficjalnego sformułowania władzy sowieckiej, że nowy okres oznacza walkę o jakość po zakończonej pomyślnie walce o ilość (zdanie, wyrażone i w naszej książce na str. 289) i ukrywa przed czytelnikiem całą tę ostrą kampanię, podjętą przez oficjalne zarządzenia wyższych władz sowieckich przeciw całej poprzedniej polityce szkolnej Narkomprosa, której przykłady zostały przytoczone w naszej książce, a wzbogacone jeszcze w niniejszym artykule.

Inaczej ma się rzecz z p. Kantorowiczem. Stara się on cytować fakty, zaprzeczające przytoczonym przeze mnie. Tak np. rozumiejąc, że zakaz stosowania „metody projektów” zaprzecza niedawnemu jej wychwalaniu, p. Kantorowicz dla zatuszowania sytuacji obecnej twierdzi na str. 40: „stosowanie metody projektów ograniczone zostało do tych poszczególnych szkół, w których wydało bezwzględnie pozytywne rezultaty”. Niechże p. K. wymieni choć jedną jedyną szkołę, w której ostała się jeszcze „metoda projektów”. Sowieckie władze szkolne byłyby mu za to bardzo wdzięczne, niezwłocznie wydając dyrektora danej szkoły za „ukryty trockizm” i „za niewykonanie dyrektyw partii”. Na str. 46

pisze on: „błędem byłoby mniemanie, że zlikwidowano udział młodzieży w życiu starszych” i dalej cytuje przykłady tego udziału: „protest w związku z oskarżeniem Torglera, rozpowszechnianie książek wśród robotnic”. Na str. 50 pisze: „Triumf p. Hessena... wydaje się mało uzasadniony, jeśli zwrócić uwagę, że okólnik Narkomprosa z r. 1934 nakazuje, aby już od 1 oddziału szkoły powszechnej poczynając, przerabiano we wszystkich szkołach uchwały XVII-go Zjazdu W. K. P.”. Tymczasem przytoczone w niniejszym artykule zarządzenie wyższych organów władzy sowieckiej głoszące „bezwzględna niedopuszczalność” zatrudnienia dzieci „opracowywaniem rezolucyj XVII-go zjazdu” i obarczania ich „społeczno politycznymi zagadnieniami”, wyszło już 23.IV.1934 r. (patrz odp. Nr. „Prawdy” i „Izwiestij”), to jest najwidoczniej przed oddaniem broszury p. K. do druku. Któż lepiej informuje polskiego czytelnika o polityce szkolnej władz sowieckich: p. Kantorowicz, nie znający jej zarządzeń, wydanych p r z e d wydrukowaniem swojej broszury, czy „tendycyjni autorowie-emigranci”, którzy w swej ocenie nowego kursu przewidzieli zarządzenia, jakie ukazały się p o wydaniu ich książki? Śmiem także zapewnić p. Kantorowicza, że podręcznik historii rosyjskiej „wybitnego marxisty, Pokrowskiego” został już skreślony z listy „ustalonych podręczników”, i właśnie dlatego, że daje on tylko „historję walk klasowych”, zamiast wymaganej obecnie „historji obywatelskiej”, właśnie dlatego, że zamało w nim poświęcono miejsca „dziejom wojen i anegdotkom z życia wybitnych ludzi”, którzy tak się nie podobają p. Kantorowiczowi (str. 50) z całym jego przestarzałym marksizmem, niepodążającym za tempem sowieckiej „linji generalnej”.

Pośród zdobyczy szkoły sowieckiej wskazuje p. K. w punkcie 7 (str. 64) na „dożywanie dzieci, jako podstawową funkcję szkoły”. Ciekawe, jak będzie się przedstawiać owo dożywanie po wykonaniu przytoczonych wyżej zarządzeń o zredukowaniu wszelkiego rodzaju „pomieszczeń pomocniczych” (a w tej liczbie i jadalni) na korzyść „pomieszczeń dla klas”. Niechby zapytał p. Kantorowicz choć jednego konkretnego ojca-robotnika — co otrzymywały jego dzieci w szkolnej jadłodajni i jaką część swego miesięcznego zarobku płacił on za te śniadania (na pierwszej zmianie), albo obiad (na drugiej zmianie)?

Pan K. zarzuca mi (str. 7) to, że moja charakterystyka pierwszej piatiletki, jako planu, zmierzającego ostatecznie do celów nietylko gospodarczych i kulturalnych, ile wojennych (z czem związana jest i militaryzacja szkoły w tym okresie): „zmierza już wyraźnie do podburzania przeciwko Związkowi Sowieckiemu”. Ale: 1) ta moja charakterystyka odnosi się do okresu, o którym ja sam w naszej książce stwierdzam, że należy on do przeszłości, 2) sam Stalin obecnie (w grudniu 1934 r.) w swojej znanej mowie do świeżo promowanych czerwonych oficerów potwierdził, że pierwsza piatiletka miała przedewszystkiem znaczenie militarne, które równoważy jej czysto gospodarcze niedociągnięcia. Przyznając: kończąc swoją książkę słowami o nadziejach władz sowieckich na nową wojnę światową, nie przewidziałem tego, że władza sowiecka po upływie dwóch lat zostanie członkiem „bandyckiej” Ligi Narodów, obrońcą Traktatu Wersalskiego i zdecydowanym czynnikiem pokoju (za co zresztą mogą ją tylko wychwalać). Ale czy przewidywał to wtedy sam pan Kantorowicz?

Wreszcie w książce naszej nigdzieśmy nie twierdzili, że najnowsza „polityka szkolna władz sowieckich oznacza powrót do szkoły „carskiej Rosji”. Prze-

ciwnie: niejednokrotnie pisaliśmy w tej książce, że zmiany, jakim uległa w latach rewolucji szkoła rosyjska, tak są wielkie, że nie można ich już cofnąć i że nie zostały one wywołane wyłącznie fałszywymi poglądami pedagogów sowieckich, ale tkwią głęboko korzeniami w przedrewolucyjnym jeszcze rozwoju szkoły rosyjskiej. Nie zdołaliśmy sporządzić bilansu tych zmian w naszej książce, ponieważ, kiedy kończyliśmy rękopis, „stabilizacja” szkoły sowieckiej zaczynała się dopiero i obraz szkoły porewolucyjnej w Rosji niedość jasno jeszcze się zarysowywał. Wyraźny był tylko negatywny sens zaczyna-
jącej się ostatniej fazy pedagogiki sowieckiej, to jest samozniszczenia komunistycznego ideału nauczania; tem zresztą zakończyliśmy nasze wywody. Druga część niniejszego artykułu ma na celu poprowadzić dalej wykład też naszej książki, do czego jest już obecnie dostateczny materiał, to jest — odpowiedzieć na pytanie: czym jest porewolucyjna szkoła w Rosji w porównaniu z rosyjską szkołą przedrewolucyjną? Albo, jeśli kto woli — co znaczy ta jej „jakość”, nad której podniesieniem obecnie trudzi się usilnie władza sowiecka? Rozpisałem się tak szczegółowo o obydwu ujemnych recenzjach, mojej i M. Hansa książki, nie z chęci podtrzymania za wszelką cenę swojej racji, a dla tego, aby pokazać, jak nie należy pisać o szkole sowieckiej. Nie dość jest pojechać na dwa miesiące do Rosji Sowieckiej, obejrzeć między innymi kilka szkół i swoimi słowami powtarzać to, co opowiadają cudzoziemskim turystom przydzieleni do nich informatorzy. Niewolno także, jak p. Kantorowicz, ograniczać się do kilku książek (po większej części przestarzałych), otrzymanych od zainteresowanych a mało kompetentnych informatorów (czy też wydawców?). Aby pisać o szkole sowieckiej, trzeba z dnia na dzień przegłądać prasę sowiecką, tak ogólną, jak pedagogiczną, a już w żadnym razie nie opuszczać ani jednego numeru oficjalnego „Biuletynu Narkomprosa”. Tylko wtedy będzie się mieć podstawę z faktów, mówiących same za siebie, faktów, którym w szczególności w oczach orjentującego się czytelnika nie zaszkodzi żaden „punkt widzenia” autora. Tylko na tem polegać może prawdziwa „obiektywność” i „naukowość”, zwłaszcza odnośnie do tak aktualnego zagadnienia, jak szkoła sowiecka. Zresztą nie miałem nigdy pretensji do „naukowości” (nawet i w swoich „Podstawach Pedagogiki”). Nie miałem też powodu ukrywać własnego punktu widzenia. Że nie jest to „liberalistyczny punkt widzenia”, a tem mniej punkt widzenia „kadecki”, choć uznaję wieczną wartość zasady wolności i wynikających z niej następstw, wie o tem każdy czytelnik moich książek i artykułów. W mojej pracy w języku rosyjskim p. t. „Problemy prawicowego socjalizmu” wyłożyłem szczegółowo ten punkt widzenia, odróżniwszy go dokładnie od najbardziej nawet skrajnego demokratycznego liberalizmu. Czytelnik polski będzie mógł zaznajomić się z tym poglądem w drukującej się obecnie książce: „Szkolnictwo i demokracja w rozdrożu”.

II.

Nie tylko cudzoziemcy, ale i liczni rosjanie, oceniający stan rosyjskiej szkoły przed rewolucją, nie biorą pod uwagę tego faktu, że Rosja była imperjum kolonialnem, a zatem szkolnictwo jej w całości może być porównywane nie ze szkolnictwem mocarstw europejskich, jak Niemcy, Austro-Węgry, Francja

i Anglija, ale ze szkolnictwem kolonialnych imperjów, jak francuskie, angielskie, holenderskie. Jeżeli Rosja nie nadążała w dziedzinie szkolnej za państwami europejskimi, to, wzięta jako całość, jako imperjum kolonialne, mogła z powodzeniem wytrzymać porównanie z innymi potęgami kolonialnymi, zwłaszcza jeśli wziąć pod uwagę, że kolonie Rosji oddzielone były od metropolii lądem, a nie połączone z nią morzami. Z „tradycją analfabetyzmu”, cechującą w oczach cudzoziemców, a nawet rosyjskiego liberalnego ogółu, carską Rosję, zerwano ostatecznie już po rewolucji 1905 roku. Bezsprzecznym sukcesem tej rewolucji był bezprzykładowy wzrost szkół w Rosji w ciągu dziesięciolecia od 1905 do 1915 r. W tym czasie liczba uczniów szkół początkowych wzrosła przeszło dwukrotnie, tak, że szkoła początkowa, obejmująca w r. 1904 mniej, niż $\frac{1}{3}$ dzieci w wieku szkolnym, objęła już w roku 1915 przeszło 50% tychże dzieci. W r. 1915 w piętnastu powiatach i w 33 miastach budownictwo szkolne, niezbędne dla wprowadzenia powszechnego nauczania, było już wykonane, w 31 powiatach kończono je, a 65% wszystkich powiatów miało obowiązek w ciągu najbliższych 5 lat zakończyć rozszerzanie swej sieci szkolnej, zgodnie z planem wprowadzenia powszechnego nauczania. W ciągu następnych pięciu lat, to jest do 1925 r., powszechne nauczanie, t. j. obowiązkowe uczęszczanie do szkół czteroletniej, miało być faktycznie wprowadzone na całym obszarze rosyjskiego imperjum. Wtedy Rosja, jako całość, nie tylko dopędziłaby, ale i prześcignęła pod tym względem wszystkie znane nam potęgi kolonialne. Że to były nie oderwane rojenia liberalnej, cesarskiej Dumy, a realne, szkolne budownictwo wiejskich i miejskich działaczy, — zaświadcza nie kto inny, tylko sama N. Krupskaja. W jednym ze swych artykułów, napisanych przez nią w r. 1912, N. Krupskaja, krytykując wnioski komisji Dumy i rozwój budownictwa szkolnego, pisała, że jeśli sprawa nadal będzie się tak posuwać, to wprowadzenie powszechnego nauczania zostanie faktycznie ukończone dopiero za lat 15, t. j. w 1928 roku.

Niecierpliwa N. Krupskaja! Według danych statystyki sowieckiej, szkoła sowiecka początkowa objęła w r. 1928-ym tylko 75% dzieci w wieku szkolnym. Całkowite objęcie młodzieży przez szkoły początkowe nastąpiło dopiero w trzy lata później, po heroicznych wysiłkach tak zwanego „kultpochodu” w roku 1930-31, kiedy to jesienią 1931 r. C. K. partii ogłosił, że wprowadzanie powszechnego czteroletniego nauczania zostało ukończono. Że nie jest to zdobyż ani rewolucji bolszewickiej, ani sowieckiego ustroju, dowodzi także przykład sąsiedniej Polski, w której szkoła powszechna objęła wszystkie dzieci w wieku szkolnym już w r. 1928, i przytem nie tylko w Galicji i Poznańskim, ale i w byłym zaborze rosyjskim, gdzie w 1914 roku szkoła mieściła tylko 35% dzieci, nie bacząc na to, że w Polsce powszechny obowiązek szkolny trwa nie 4 lata, a 7 lat.

Przeciwnie zaś, już wyłącznie na rachunek sowieckiego ustroju i październikowej rewolucji zapisać należy sposób, za pomocą którego wprowadzono powszechne nauczanie. Według projektu ustawy Dumy, obowiązek uczęszczania do szkół, obwarowany surowymi sankcjami za naruszenie go, należało wprowadzać stopniowo w poszczególnych guberniach, w miarę zrealizowania przez nie planów szkolnego budownictwa, w każdym wypadku po stwierdzeniu przez administrację szkolną, że sieć szkolna w danej miejscowości jest rozszerzona natyle, że może objąć wszystkie dzieci w wieku szkolnym. Ustawa za-

bezpieczeństwa należyty poziom nauki szkolnej, należyty stan urządzeń szkolnych, a także i kwalifikacje nauczycielstwa, dla którego niezbędnym cenzusem naukowym miało być ukończenie seminarjum nauczycielskiego, szkoły średniej, lub równorzędnego zakładu naukowego (z klasą pedagogiki). Władza sowiecka przeciwnie, zaczęła poprostu od ogłoszenia powszechności nauczania. Dopiero w r. 1925 wydane zostały dla oddzielnych republik dekrety o szkolnym budownictwie, bez którego powszechność nauczania pozostawała pustym frazesem. Zgodnie z temi dekretemi wprowadzenie powszechnego nauczania miało być zakończone w roku 1931-32. Doświadczenia z lat 1925—28 wykazały jednak, że tempo rozszerzenia sieci szkolnej w rzeczywistości znacznie odbiega od założeń dekrétów — tak, że zgodnie z poprzednim planem pięcioletnim wprowadzenie powszechnego nauczania zostało odłożone do roku 1933. W tym to ostatnim roku piatiletki sieć szkolna winna była ulec rozszerzeniu na tyle, aby objąć wszystkie dzieci w wieku lat 8 (to jest wstępujące do I-ej klasy szkoły czteroklasowej).

Likwidacja prawej opozycji i zastąpienie wypracowanego przez nią planu rekonstrukcji gospodarczej „piatiletką w ciągu czterech lat” — zniszczyło też wszystkie schematy budownictwa szkolnego, opracowane w poszczególnych okręgach w myśl wskazań dekrétów o wprowadzeniu powszechnego nauczania. „Kultpochód” w r. 1930-31 wprowadził powszechne nauczanie, odrzucając precz wszelkie schematy i plany budownictwa szkolnego, jako zapory, które prawa opozycja przeciwstawia „entuzjazmowi mas” i „rewolucji kulturalnej”. W rezultacie nauczanie powszechne wprowadzono bez należytej ilości pomieszczeń szkolnych i przy niedostatecznych kadrach wykwalifikowanego nauczycielstwa.

Według ostatnich danych sowieckich, w 90% szkół zajęcia szkolne odbywają się na trzy zmiany, to jest przeciętnie po 3 godziny dziennie, a szkoła dysponuje tylko w 40% niezbędnymi dla normalnego biegu prac pomieszczeniami. Co się zaś tyczy kadr nauczycielskich, to tylko około 50% nauczycieli szkół początkowych („czterolatek”) ukończyło studia pedagogiczne w zakresie „podtechnikum’a” (odpowiadającego swym poziomem seminarjum nauczycielskiemu z okresu przedrewolucyjnego), z nich 30% pobierało nauki jeszcze przed rewolucją, około 40% nauczycieli ukończyło tylko niepełną szkołę średnią („siedmioletkę”), uzupełnioną krótkotrwałymi kursami nauczycielskimi, a ponad 10% tych kursistów ukończyło jedynie szkołę początkową, to jest szkołę tego samego stopnia, na jakim wykładają. W dodatku szkoła tylko w 30% normalnego zapotrzebowania jest zaopatrzona w podręczniki, pomoce naukowe, a nawet zeszyty.

Nic dziwnego, że według twierdzenia samego C. K. partji, na froncie powszechnego nauczania ciągle ujawniają się luki⁵⁾ i szkoła, szczególnie na wsi, tylko w bardzo ogólnym zarysie przypomina to, co powszechnie utarło się nazywać szkołą. Zupełnie zrozumiałe jest wobec tego, że odłożysz na nieokreślony przeciąg czasu wprowadzenie obowiązkowego siedmioletniego

⁵⁾ Tak na przykład w jednym z ostatnich numerów „Biuletynu Narkomprosa R. S. F. S. R.” (1935 r. N-r 14 § 248) czytamy, że Czezeńsko-Inguszkowski okręg z zadziwiającym spokojem komunikuje, że w okręgu z 90.618 dzieci pomieszczono w szkołach zaledwie 79.481 dzieci, czyli 87,7%, a z nich tylko 84% uczęszcza do szkoły, czyli 68.816. Takie komunikaty spotyka się w każdym numerze „Biuletynu”.

nauczania — co było rezolucją Partji w końcu okresu „kultpochodu” — władze sowieckie uznały za jedno z kolejnych zadań drugiej piatiletki „założenie powszechnej, czteroletniej szkoły początkowej”. Konkretnie rozporządzenia w tym duchu wydane zostały jednak dopiero w 1934-35 roku szkolnym. Zarządzenie Sownarkoma ZSSR i CK Partji z 28.II.1935 r. poleca „zlikwidować do jesieni r. 1935 w większych miastach, a do jesieni 1936 r. we wszystkich szkołach miejskich ZSSR, trzecią zmianę, jak również ciągłość zajęć bez jednego dnia odpoczynku (tak zwaną „nieprorywkę”) i bez stałych pomieszczeń klasowych dla uczniów. Zajęcia w szkołach na dwie zmiany winny być zlikwidowane w większych miastach w 1937 roku, a w całym Związku w 1938 roku. Dekret wskazuje i źródła finansowego pokrycia (tak lokalne, jak i z centrali władz związkowych), potrzebne do budownictwa szkolnego. Inne dekrety dotyczą zapewnienia szkołom podręczników i zeszytów, a także personelu nauczycielskiego. Do jesieni 1937 r. wszyscy „krótkoterminowcy” (kursiści z niższem wykształceniem) którzy nie złożą egzaminów w zakresie niepełnej szkoły średniej i uzupełniających przedmiotów pedagogicznych, mają być usunięci ze szkół. Kierownikami szkół powszechnych mogą na przyszłość zostać tylko jednostki, mające ukończone „podtechnikumy”, a dyrektorami szkół średnich absolwenci instytutów pedagogicznych, mający trzyletnią praktykę szkolną.

Przedwcześnie byłoby sądzić teraz, w jakim stopniu zostaną uwieńczone powodzeniem te dążenia władzy sowieckiej do podniesienia jakości szkoły. Zupełnie jasno zato zarysowuje się zdecydowana zmiana w strukturze administrowania i finansowania szkoły początkowej, dokonana w okresie rewolucji. Przed rewolucją struktura ta była taka sama, jak i w innych państwach europejskich: budowa i utrzymanie szkoły należały do kompetencji miejscowego samorządu (miast i ziemstw powiatowych), państwo dopłacało organom samorządowym pieniądze na pensje nauczycielskie (według normy 1 nauczyciel na 60 dzieci), a także subsydjowało je z ogólnopaństwowego funduszu na budownictwo szkolne. Szkoły prywatne, odpowiadające ogólnym warunkom, stawianym szkole, mogły także ubiegać się o subsydia. Samowystarczalność finansowa zapewniała im większą swobodę odnośnie państwowej kontroli, pozwalając poszczególnym szkołom przekraczać zakres ustalonego przez przepisy minimum programu nauczania. Przeciwnie w Związku Sowieckim: finansowanie początkowej (średniej również) szkoły należy całkowicie do lokalnych organów władzy, stanowiących, ogólnie biorąc, mniejsze jednostki terytorjalne (gor-sowiety, kołchozy, zarządy poszczególnych przedsiębiorstw państwowych), niż dawne powiaty. Bardzo często finansowanie szkoły nosi charakter przymusowego samoopodatkowania (potrącenia z płac robotników i pracowników, potrącenia z ogólnego dochodu kołchozu), tak, że w Związku Radzieckim niepodobna nawet mówić o bezpłatnem nauczaniu w ścisłem znaczeniu tego słowa. Nie bacząc na to rozdrobnienie gospodarki finansowej szkół, nadzór państwowy nad szkołą przeciwnie, nadzwyczajnie wzrósł. Wszelkie, nawet nieznaczne odchylenie od planów nauczania, mających, jak wiadomo, dla całego Związku Radzieckiego tylko dwa bardzo mało różniące się warjanty (miejski i wiejski), możliwe są tylko za pozwoleniem Narkomprośsów poszczególnych republik. Mnóstwo języków, w jakich prowadzi się naukę w szkołach niższych, mało co zmienia w tem skrajnem ujednoliciu

nauczania, mającego mechaniczny charakter centralistycznego i biurokratycznego nadzoru. Jego punkt ciężkości leży w zawartości, a nie w jakości nauczania, jednakowości programu, nie w jednako dobrej jakości personelu nauczycielskiego, co jest zresztą wynikiem wcale nie wyłącznie dążenia do utrwalenia w szkole niepodzielnie panującej oficjalnej ideologii, ale ma właściwie swoje przyczyny w ogólnie niskim materialnym i kulturalnym poziomie czynników, bezpośrednio kierujących szkolnictwem, jak również w niskim poziomie wykształcenia samego nauczycielstwa. Jak wiadomo, w Ameryce (zwłaszcza w Kanadzie, a po części także w Stanach Zjednoczonych) te ostatnie przyczyny, łącznie z podobnym rozdrobnieniem finansowej gospodarki szkolnej, również spowodowały przerost jedynowładztwa, t. zw. superintendentów, zarządzających sprawami szkolnymi „prowincyj” i „stanów”. Rozumie się, że przy braku także państwowego monopolu szkolnego i obowiązującej oficjalnie ideologii „standaryzacja” szkoły amerykańskiej nie mogła mieć tego biurokratyczno-centralistycznego charakteru, jaki się obecnie daje zauważyć w szkole sowieckiej, tembardziej, że sprawy szkolne nie leżały tutaj w kompetencji poszczególnych rządów federalnych. I tu jednak standaryzacja spraw szkolnych nosiła prawie do samej wojny wyraźny charakter mechanistyczny. W powojennej amerykańskiej polityce szkolnej daje się zauważyć coraz bardziej tendencja do „europeizacji”: silne dążenie do przerzucenia spraw szkolnych na barki zamożniejszych i bardziej oświeconych „hrabstw”, stany (w Kanadzie — prowincje) a nawet władze federalne przechodzą do systemu subsydjowania szkół, w celu wyrównania jakościowego poziomu szkolnictwa w poszczególnych miejscowościach, widoczne jest też dążenie do przejścia od poprzedniej mechanistycznej standaryzacji szkolnictwa do jego standaryzacji jakościowej. Rewolucja rosyjska naodwrot: doprowadziła do tego, co — przy wszystkich wyżej podanych zastrzeżeniach — możnaby nazwać „amerykanizacją” szkolnictwa.

Ta amerykańizacja przejawia się szczególnie mocno w przemianie ogólnego charakteru nauczycielstwa. Przed wojną nauczycielstwo rosyjskie stanowiło jakby oddzielną klasę społeczną, a jego sytuacja podobna była do sytuacji nauczycielstwa w innych państwach europejskich. Uciążliwość jego często niedostatecznie opłacanej pracy równoważona była stabilizacją zawodową. Kolejność przydziałów i awansów służbowych, uwarunkowana wykształceniem i wysługą lat, była surowo przestrzegana, nauczyciel miał prawo do emerytury, organizacje nauczycielskie, niezależne od państwa, przejawiały energiczną działalność celem obrony jego materialnego i prawnego położenia. W Związku Radzieckim zawod nauczycielski różni się niewiele od innych zawodów. Podobnie, jak w Ameryce, nietylko nie nosi charakteru uprzywilejowanej profesji, ale stoi niezbyt wysoko w ogólnym mniemaniu. Położenie nauczyciela nie różni się niczem od położenia wszystkich innych funkcjonariuszów sowieckich urzędów i przedsiębiorstw. Jego nominacja, awans służbowy, a nawet wynagrodzenie w zupełności zależą od uznania jego bezpośrednich współpracowników. Nic dziwnego, że bardziej aktywna i zdolna młodzież unika zawodu nauczycielskiego i przy pierwszej sposobności stara się o zmianę posady nauczyciela na jakąkolwiek inną, dogodniejszą. Władze sowieckie walczą z tem, zabraniając mianować ludzi ze specjalnem pedagogicznem wykształceniem na inne stanowiska. Tymczasem jednak wszystkie te restrykcyjne zarzą-

dzenia pozostają najwidoczniej bezsilne, czego dowodzi ogromna, iście amerykańska „płynność” personelu nauczycielskiego, jak również zdecydowana przewaga kobiet wśród nauczycielstwa, podobnie, jak to się daje zauważyć w szkole amerykańskiej.
(Dok. nast.)

S. Hessen

UWAGI O NAUCZANIU PEDAGOGIKI

I. CELE NAUCZANIA PEDAGOGIKI.

Uzasadnienie artykułu 35-go nowej ustawy o ustroju szkolnictwa p. t. „Kształcenie kandydatów na nauczycieli” brzmi następująco: „Każdy nauczyciel bez względu na to, w jakiej szkole pracuje, musi być wychowawcą, kształtującym dusze przyszłych obywateli Państwa. Sam więc musi być w pełni rozwiniętą osobowością o wielostronnej kulturze, posiadać wystarczający zasób wiedzy i sprawności w odpowiednich dziedzinach, musi wiedzieć dobrze, jak ma uczyć i wychowywać, umieć wnikać w dusze swych wychowanków i współżyć ze środowiskiem, w którym pracuje, musi też mieć wyrobienie społeczno-obywatelskie, niezbędne do właściwej akcji wychowawczej i skutecznego oddziaływania na otoczenie, musi wreszcie być uzdatnionym do stałego i ciągłego samokształcenia i doskonalenia się. Cechy te winny być wspólne nauczycielom wszystkich szkół, lecz rola nauczyciela i charakter jego pracy przybierać będą swoiste formy zależnie od tego czy innego typu szkoły”¹⁾).

Pedagogika jako wiedza o wychowaniu ma spełnić nielada zadanie wobec takiego sformułowania postulatów, związanych z pracą nauczyciela. Ma ona być nie tylko źródłem wiadomości, ale bodźcem do samokształcenia, nie tylko ma uzdolnić nauczyciela do skutecznej pracy wychowawczej, ale i rozwinąć jego pełną osobowość. Na takim tle zarysowują się wyraziście dwa najistotniejsze cele nauczania pedagogiki: 1) dostarczenie kandydatowi na nauczyciela wiedzy pedagogicznej i 2) urobienie w nim kultury pedagogicznej. Cele te przyświecać muszą wszystkim osobom, które zajmują się kształceniem kandydatów na nauczycieli i wszystkim zakładom kształcenia nauczycieli, pedagogiom, instytutom nauczycielskim, kursom nauczycielskim i seminarjom²⁾).

II. REALIZACJA CELÓW.

A) Materiał naukowo-teoretyczny.

1) Dostarczanie wiedzy pedagogicznej.

Przy pomocy potężnego i potężniejszego z czasem aparatu naukowego: socjologii, psychologii ogólnej i wychowawczej, biologii, filozofii, etyki, nauki

¹⁾ Cyt. za artykułem w „Pedagogjum”, Luty — Marzec 1932, str. 33 (druk sejmowy nr. 451).

²⁾ Por. artykuł Kaczmarka: „Zainteresowania i potrzeby słuchaczy W. K. N. w dziedzinie przedmiotów pedagogicznych w świetle ankiety”. Pedagogjum. Luty — Marzec 1932, str. 18 i nast.

Dzierżbickiej: „O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy”. Mikulowskiego: „Ankieta w sprawie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych”. Kwartalnik Pedagogiczny. R. 1931, str. 212 i 309.

o państwie, estetyki i innych dyscyplin zbiera pedagogika czyli wiedza o wychowaniu materiały, dotyczące wychowania, układa je i poznaje; wartościując ów materiał na tle potrzeb epoki, normalizuje aktualne wychowanie jako funkcję społeczną, czyli wskazuje na to, czego dana epoka od wychowania wymaga, co dla epoki współczesnej jest w wychowaniu pożądane, a co musi być usunięte. Przez to zbliża się pedagogika do higieny lekarskiej, bo stara się oczyścić duszę wychowanka, uchronić przyszłe pokolenie od kataklizmów i chorób społecznych. Zebrany i oceniony przez pedagogikę materiał naukowy musi sobie kandydat przyswoić. Materiału jest ogromnie dużo. Jest materiał teoretyczny w postaci rozważań nad zagadnieniami wychowawczymi i materiał, zdobyty drogą obserwacji w szkole ćwiczeń, która ma być niejako wzorem terenu przyszłej pracy kandydata.

Ogromne trudności sprawia układ materiału. W ostatnich latach wyłoniło się bowiem mnóstwo problemów, związanych z wychowaniem. Dotychczasowy jednak program seminarjów nauczycielskich może dostarczyć sporo wytycznych dla przygotowania i ułożenia materiału. Ugrupowanie zagadnień jest tam następujące: a) Cel i granice wychowawczego oddziaływania, b) Czynniki psychiczne kształcenia osobowości, c) Czynniki społeczne wychowawczego oddziaływania, d) Szkoła jako czynnik wychowania moralnego i e) Czynniki wychowawczego oddziaływania na terenie szkoły³⁾.

Punkt a) dotyczy teorii wychowania, b) i c) wychowanka, d) szkoły jako terenu nauczania i wychowania, e) wychowawcy. Cenne wskazówki zawiera artykuł W. Dzierżbickiej p. t. „Nauczanie pedagogiki w zakładach kształcenia nauczycieli”, ale autorka położyła nacisk raczej na środki przyswajania sobie materiału, a zakres treści, który podała, mógłby być raczej wstępem do pedagogiki albo do ogólnej teorii wychowania, a przecież pedagogika nie pragnie być wyłącznie teorią wychowania⁴⁾. Wykładowcy pedagogikę musi sobie uświadczyć, że pedagogika nie jest jeszcze nauką w ścisłym tego słowa znaczeniu. Wielość problemów nie jest identyczna z metodycznym zorganizowaniem badania zagadnień. Pedagogika nie posiada jeszcze metod badania i porządkowania zjawisk, jak np. nauka o literaturze, historia lub chemia, a pamiętać należy, że dydaktyka przedmiotu nauczania uzależniona jest bezwzględnie od metodologii naukowej tego przedmiotu jako wiedzy, jako dyscypliny. Historyk, nauczając historii, posługuje się środkami, których mu dostarczyła wiedza historyczna i układa swój program w myśl postulatów badań naukowych⁵⁾; tak samo postępuje chemik⁶⁾. A wykładowcy pedagogikę? Na czym on się oprze? Naukowa pedagogika czyli wiedza o wychowaniu dopiero się tworzy.

Chwilowo jest pedagogika syntezą wyników nauk społecznych, psychologii, biologii, a centralnym punktem tej syntezy jest wychowanie. Dlatego rozpatrywać można wychowanie z rozmaitych punktów widzenia, a więc z punktu widzenia socjologicznego, psychologicznego (przyczem w zakresie psychologicznym jest tyle aspektów, ile jest kierunków w psychologii, np. psychologia t. zw. strukturalna i psychologia indywidualna Adlera), biologicznego i t. p.

³⁾ Por. „Program nauki w państw. semin. naucz.”, wyd. przez Min. W. R. i O. P. Wydanie II-c. W-wa 1926.

⁴⁾ W „Poradniku” wyd. przez Min. W. R. i O. P. R. II. Zesz. 2 — 3.

⁵⁾ Polowska: „Dydaktyka historii”. W-wa 1928.

⁶⁾ Harabaszewski: „Metodyka chemii”. Lwów — W-wa 1932.

Spranger pragnie jednak wprowadzić porządek do problemów wychowania i proponuje taki układ dla pedagogiki naukowej: a) Ideał wykształcenia, obejmujący historię typu wykształcenia z wybitnym uwzględnieniem warunków kulturalnych, społecznych etc., b) możliwości kształcenia wychowanków — plastyczność wychowanka — zjawiska, opisane przez psychologię pedagogiczną, c) wychowawca — psychologia i socjologia nauczyciela, d) rola społeczeństwa w kształtowaniu wychowanka i zależność wykształcenia od struktury społecznej⁷⁾.

Na tle obecnego stanu wiedzy o wychowaniu pedagogika jako przedmiot wykładu musi być jednak syntezą rozmaitych dziedzin naukowych, związanych z wychowaniem. Kandydat na nauczyciela uzyskał na podstawie historii wychowania wiedzę o związku dziejów ludzkich z rozmaitymi formami wychowawczymi, na tle psychologii pedagogicznej i nauki o dziecku wiedzę o rozwoju fizycznym i duchowym wychowanka i urobił sobie przekonanie, że życie powierzonego mu dziecka jest w stanie dynamicznym, w ciągłym rozwoju. Zużytkować powinien kandydat te wiadomości, gdy przystępuje do pedagogiki w znaczeniu ścisłym.

- 1) Wstępem do pedagogiki w znaczeniu ścisłym mogą być rozważania ogólne o istocie wychowania, o wychowaniu jako o specyficznej działalności ludzkiej, o tem, co to jest cel i co to są środki wychowania, o społecznej i państwowej roli wychowania, o związku wychowania z kulturą epoki współczesnej i t. p.
 - 2) Dalszy etap rozważań, to przedmiot wychowania — dziecko jako wychowanek. Zagadnienia, dotyczące wychowanka, rozpatrywane być mogą z trzech punktów widzenia: biologicznego, psychologicznego i socjologicznego⁸⁾.
 - a) i b) Aspekt biologiczny i psychologiczny możnaby połączyć razem. Wystąpią wtedy zagadnienia takie, jak związek pomiędzy poszczególnymi fazami rozwoju fizycznego i psychicznego i odpowiednie zastosowanie środków wychowawczych; konstytucja psychofizyczna a kompensacja w wychowaniu; psychologia okresu dojrzewania⁹⁾ a środki wychowawcze; zabawa i praca i t. p.
- Wylonią się problemy w związku z wychowaniem dzieci anormalnych, zaniedbanych, ułomnych i nastąpią uwagi o pedagogice leczniczej¹⁰⁾.

⁷⁾ Spranger: „Kultur und Erziehung”. Lipsk 1923. („Die Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für das Volksleben”, str. 138).

Spranger: „Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule”. Lipsk — Berlin 1922.

Spranger: „Gedanken über Lehrerbildung”. Lipsk 1920.

Ponadto Potempskiego: „Poglądy pedagogiczne E. Sprangera na podstawie jego drobnych pism”. Kwartalnik Pedagogiczny. R. IV. Str. 261 (1932).

⁸⁾ Por: „Handbuch d. Pädagogik” herausgeg. v. H. Nohl u. L. Pallat. T. II p. t. „Die biologischen, psychologischen und soziologischen Grundlagen d. Pädagogik”. Langensalza 1929.

⁹⁾ Baley S.: „Psychologia wieku dojrzewania”. Lwów — W-wa 1931.

¹⁰⁾ Rozpowszechniona w Niemczech i w Austrii t. zw. „Heilpädagogik”. Por. dział specjalny p. t. „Heilpädagogik” w „Internationale Zeitschrift für Individual-Psychologie”, wyd. w Lipsku. Por. też rozdział p. t. „Heilpädagogik” w „Handbuch d. Pädagogik”. T. III. „Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre”. Langensalza 1930. Str. 498 i nast.

- c) W zakresie aspektu socjologicznego wchodzić będą rozważania o dziecku jako jednostce, przygotowującej się do życia socjalnego, o wpływie rodziny, otoczenia, zawodu wykonywanego przez ojca, braci wychowanka, o związkach młodzieży i t. d.
- 3) Przejść należałoby obecnie do szkół jako specyficznego terenu wychowania. Tematów do omówienia jest bardzo dużo; a więc zagadnienie przedmiotów nauczania, programu nauczania; dalej nauczanie a wychowanie; zbiorowość w szkole, samorząd, koedukacja, karność; współpraca domu ze szkołą; problem domów wychowawczych, internatów, ogródków dziecięcych i t. p.; ważne są zagadnienia, dotyczące roli państwa przy organizowaniu szkół i przy układaniu programów szkolnych.
- 4) Kandydat musi także wiedzieć o swej roli, misji, pracy. Należy więc szeroko uwzględnić wiedzę pedagogiczną o nauczycielu. Taka wiedza jest teraz w stadium tworzenia się. (Porównać Mirskiego projekt t. zw. pedeulogji ¹¹⁾). Pozycja społeczna nauczyciela, jego walory osobiste, ustosunkowanie się do pracy, psychologia nauczyciela ¹²⁾, psychologia wychowawcy mogą być finałem rozważań.

We wszystkich tych zagadnieniach należy położyć nacisk na wychowanie, na akcję wychowawczą, nawet gdy będą to zagadnienia socjologiczne lub psychologiczne, biologiczne lub etyczne. Problemy wychowawcze i wnioski pedagogiczne powinny być regulatorem systemu wiedzy o wychowaniu. Postulatem naczelnym powinno być związanie owych zagadnień z rzeczywistością, z życiem szkoły, wychowanka i nauczyciela. Kandydaci na nauczycieli muszą się zainteresować żywym organizmem szkolnym i swoistem, barwnym, a tak napozór monotonnym życiem szkoły.

2) Rola szkoły ćwiczeń.

Szkola ćwiczeń przy każdym zakładzie kształcenia nauczycieli będzie nietylko terenem, na którym możnaby się nauczyć prowadzenia lekcji, ale polem wszechstronnej obserwacji życia dziecka ¹³⁾. Pobyt na lekcjach praktycznych nie może ograniczać się jedynie do obserwowania przebiegu nauki, ale kandydat będzie w wybitnym stopniu uwzględniał reakcję wychowanków, ich uwagę, ich zachowanie. Musi się w sferach kandydatów urobić przekonanie, że szkoła jest polem nauki dla nauczyciela, jak szpital lub sanatorium dla lekarza, odbywającego pierwszą praktykę. Tylko niech przyszły nauczyciel pamięta, że nie wolno mu normalnego i rozwijającego się wychowanka traktować jak przypadek chorobowy w szpitalu. Wychowanek jest przecież rozwijającą się osobowością, która się kształtuje i która z biegiem czasu staje się dojrzała. Psychika wychowanka wy-

¹¹⁾ Mirski: „Projekt nauki o nauczycielu czy pedeulogji”. Oświata i Wychowanie. 1932.

¹²⁾ Döring: „Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers”. Lipsk 1925.

¹³⁾ Por. także uwagi: Kubskiego: „Szkola ćwiczeń a t. zw. praktyka pedagogiczna”. Ruch Pedagogiczny, 1926, str. 236 i nast. i cytowane tam artykuły Jeleńskiej w „Szkołe Powszechnej” z r. 1923 i Arnoldowej w „Muzeum” z r. 1924. Por. też referat Kubskiego: „Szkola ćwiczeń jako warsztat hospitacyjny i ćwiczeniowy”, wygłoszony na Zjeździe nauczycieli szkół ćwiczeń i przedmiotów pedagogicznych w W-wie w styczniu 1927 r. — sprawozdanie w „Ruchu Pedagogicznym” z r. 1926 (projekt referatu) na str. 313.



maga nietylko zrozumienia, ale i serca ¹⁴⁾). Podwójne stanowisko obserwacyjne: naukowe zrozumienie rozwoju psychiki dziecka i serdeczne odczucie budzących się pragnień wychowanka, oto postulat metodyki pracy na tle szkoły ćwiczeń. Wówczas materiał teoretyczny będzie tylko ramą, w którą kandydat wbuduje rzeczywistość naprawdę oglądaną.

Usiłowania niemieckich pedagogów idą w tym kierunku, aby właśnie przez szkoły ćwiczeń uczynić pedagogikę nauką poglądową ¹⁵⁾. Student uczelni pedagogicznej wyrobi w sobie w szkole ćwiczeń zdolność obserwacyjną i dostrzeże wiele zjawisk, które będą dla niego potwierdzeniem studiów teoretycznych. Poważnie i metodycznie przeprowadzona dyskusja nad tem, co się widziało w szkole, może doskonale uzupełnić wiedzę książkową i spowodować jej pogłębienie. Spranger proponuje, aby młodzi kandydaci na nauczycieli już w pierwszym roku pobytu w akademii pedagogicznej wybrali sobie ze szkoły ćwiczeń dziecko, do którego powinni się zbliżyć i zacząć je wychowywać ¹⁶⁾. Wówczas praca wychowawcza w szkole nie spadnie na nich nieoczekiwanie, ale będzie niejako dalszym ciągiem samodzielnych usiłowań, które w czasie studiów pozostawały pod kierunkiem profesora pedagogiki.

3) Sposoby przerabiania materiału naukowego.

Wykład i dyskusja po wykładzie lub wykład bez dyskusji, referaty z koreferatami, seminaryjny sposób czytania wybitniejszych dzieł pedagogicznych, oto najpopularniejsze sposoby podawania wiedzy i jej utrwalania. Na tle tej pracy wykładający pedagogikę musi urobić w słuchaczach przekonanie, że pedagogika jest wiedzą, dążącą do metod ścisłych i wkraczającą przy pomocy różnych dyscyplin naukowych w „orbis scientiarum”. Przykładem wytworów naukowej pedagogiki o metodach ścisłych mogą być książki Rusk'a, Claparède'a, Nawroczyńskiego („Uczeń i klasa”), Buckinghama („Praca badawcza na terenie szkoły”) i inne ¹⁷⁾. Istotne jednak jest oparcie teoretycznej zawartości dzieł naukowych na spostrzeżeniach dokonywanych samodzielnie w szkole. Słuchacze mogą otrzymać polecenie obserwowania zastosowalności i słuszności naukowych teorii pedagogicznych na terenie, na którym pracują, a więc np. w szkole ćwiczeń; wytwarza się wówczas w nich poczucie silnej łączności teorii z praktyką i zależności jednej dziedziny od drugiej. Owa zależność jest wybitnie znamienna dla pedagogiki.

B) Urabianie kultury pedagogicznej.

Urabianie kultury pedagogicznej w kandydacie do zawodu nauczycielskiego jest ważnym czynnikiem w kształceniu nauczycieli. Kultura pedagogiczna utrwała

¹⁴⁾ Por. bardzo interesujące wywody Szumana: „O stosunkach czynności łączenia i wychowania oraz o pojęciu i czynnikach wychowawczych zdrowia psychicznego”. Choczwanna. R. 1931. Z. II-gi.

¹⁵⁾ Por. O. Schultze: „Erfahrungen mit pädagogischen Anschauungsunterricht”. Die Erziehung. T. VII, str. 368 i nast.

¹⁶⁾ „Gedanken über Lehrerbildung”. Lipsk 1920, Str. 45.

¹⁷⁾ Rusk: „Pedagogika eksperymentalna”. W-wa 1926 (przekł.).

Claparède: „Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna”. W-wa 1927 (przekł.).

Nawroczyński: „Uczeń i klasa”. W-wa 1923.

Buckingham: „Praca badawcza na terenie szkoły”. Lwów 1931 (przekł.).

w nauczycielu zamiłowanie do pracy i wpływa na poczucie pewności w wykonywaniu zawodu. Czemże jest kultura pedagogiczna? Od krótkiego zaledwie czasu, od czasu wylonięcia się wiedzy o wychowaniu narzuca się każdemu wychowawcy i teoretykowi wychowania pojęcie kultury pedagogicznej. Kultura wogóle jest nie tylko wytworem zobiektywizowanym, uniezależniającym się od człowieka elementem, który rozszerza się przestrzennie i czasowo¹⁸⁾, ale jest też faktem psychicznym, aktualizującym się na każdym kroku, jest także postępowaniem, działaniem, jest metodą postępowania, sposobem działania, jest wreszcie specyficznym ustosunkowaniem się wobec rzeczywistości. Przez kulturę pedagogiczną pragnę rozumieć specyficzny sposób myślenia i odczuwania w związku z akcją wychowawczą. Kultura pedagogiczna tak pojęta przekształca i stylizuje działalność wychowawcy.

Wyróżniłem w obrębie kultury pedagogicznej, jako specyficznego sposobu ustosunkowania się do rzeczywistości i wychowania, sferę myślenia i odczuwania. Jeśli chodzi o specyficzne myślenie w czasie pracy nad wychowankiem, to przede wszystkim mam na myśli kształcenie refleksji pedagogicznej. Przez refleksję wychowawczą pragnę oznaczyć rozumowanie na temat aktualnych i od postulatów chwili uzależnionych środków i celów wychowania i na temat praktycznego wyzyskania zamierzeń wychowawczych. Takie rozumowanie musi oprzeć się nie tylko na t. zw. racji życia, nie tylko na t. zw. doświadczeniu potocznym, ale na wiedzy o wychowaniu i na zdobytych pracą umysłową jej podstawach naukowych¹⁹⁾. Jeżeli więc przyszły nauczyciel wprowadzi zasady karności w życie szkolne, to musi on wiedzieć, czym jest karność wogóle, jakie są możliwości i granice wprowadzenia posłuchu w życiu szkolnym, a zarazem musi posiadać zdolność orjentowania się, w jakim stopniu można karność wprowadzić w szkole własnej bez konfliktów i represyj. Albo kwestja samorządu w szkole; tyle przecież o niej pisano. Poza wiedzą uzyskaną z książek musi przyszły nauczyciel znać psychikę swych wychowanków i warunki, umożliwiające wprowadzenie samorządu bez zamętu i szkody dla normalnego biegu pracy szkolnej. Znajomości psychiki wychowanków nie osiągnie zapomocą t. zw. popularnego znawstwa ludzi; musi studjować i znać naukę o dziecku, aby móc kierować się swymi wiadomościami przy późniejszej pracy nad wychowankiem. Oto przykład, jak bardzo musi się wyrobić w kandydacie potrzeba oparcia swych spostrzeżeń na zdobyczych wiedzy. Stwierdzono, że przy reprodukowaniu pamięciowym i rysunkowym, lub przy samodzielnej pracy w zakresie rysunków, komponowania figur z kolorowych płatków papieru, robót z plasteliny niektóre dzieci kładą w swych pracach nacisk na kolory, inne na kształty. Grupie dzieci polecono ułożyć plan ogrodu. Jedna grupa dzieci uwydatniła w swym planie specjalnie rodzaje grządek w ogrodzie, druga kolory kwiatów. Wyzyskanie pedagogiczne takich dyspozycji psychicznych jest postulatem, wyłaniającym się właśnie na tle nauki o dziecku²⁰⁾.

¹⁸⁾ Por. określenie Czarnowskiego w artykule p. t. „Kultura”. Wiedza i Życie. R. 1932. N-r 10.

¹⁹⁾ Por. Langholza: „O doświadczeniu pedagogicznym”. Pedagogjum. Grudzień 1932.

²⁰⁾ Por. Lamparter: „Typische Formen bildhafter Gestaltung” w Kroh: „Experimentelle Beiträge zur Typenkunde”. T. III. Lipsk 1932.

Z kłamstwem dzieci lub t. zw. świadceniami dzieci nie może sobie dać rady nauczyciel bez wiedzy o wychowaniu i bez pomocy psychologii pedagogicznej, bez psychoanalizy, potraktowanej odpowiednio w związku z potrzebami szkoły. Zrozumienie zjawisk psycho-pedagogicznych na tle syntezy wiedzy i rzeczywistości i usunięcie elementów szkodliwych z psychiki dziecka bez wywołania w niej konfliktów i zaburzeń — to jest kultura pedagogiczna; ustosunkowanie się zaś do błędów dziecka jako do przejawów świadomej złej woli wychowanka, to nie tylko nieumiejętność wychowania, ale barbarzyństwo ²¹⁾.

Pragnę też wskazać na momenty emocjonalne, istotne dla kultury pedagogicznej. Podstawą pracy wychowawczej musi być odczuwanie potrzeby wychowywania młodej generacji i korygowania jej postępowania, wiara w siłę wychowawczego oddziaływania. Na tle syntezy wiedzy o wychowaniu i rzeczywistości urobić się musi w nauczycielu poczucie, że wychowanie jest właściwie profilaktyką duszy, jest metodą zapobiegającą złu. Wyrażenie „lekarz dusz” nie będzie wówczas frazesem, ale określeniem czynności rzeczywistej, działalności i pracy nad dzieckiem, którego rozwijająca się psychika potrzebuje ciągłej opieki. Ostrożność i takt wychowawcy — ustanowienie złotego środka pomiędzy stanowczością a wspaniałomyślnością — wyłoni się na tle zdobycia wiedzy o dziecku i nauki o wychowaniu. Przyszły nauczyciel musi nie tylko wiedzieć, ale i odczuwać na tle swej pracy, że spełnia misję społeczną, że jego działalność wychowawcza jest bardzo ważnym odcinkiem usiłowań, dążących do utrwalania zdobytych w trudzie wartości kulturalnych i państwowych. Przez to spotęguje się jego odpowiedzialność, a zatem intensywność jego pracy wychowawczej.

III. UMIEJĘTNOŚĆ NAUCZANIA I WYCHOWANIA.

Nauczanie i wychowanie jest nie tylko rezultatem wiedzy i doświadczenia, ale sztuką, jest pracą techniczną. Przepojona duchem wychowawcy staje się pracą twórczą. Ciągłe skuteczne reagowanie na błędy wychowanka, zapobieganie konfliktom w psychice jednostek i w grupowej psychice klasy, nastawienie uwagi na to i przewidywanie tego, co ma nastąpić na terenie klasy, taktowne uwzględnianie wszelkich niedociągnięć wychowanka, które są niezależne od ucznia i od szkoły — a więc uwzględnianie warunków domowych dziecka, materialnych, rodzinnych, zdrowotnych i t. p., organizowanie samorządu, przeprowadzanie lekcji w klasie tak, aby naprawdę wszyscy odnieśli korzyść — to już jest sztuka, którą się zdobywa także przez intuicję, przez usiłowanie szybkiego a trafnego zrozumienia sytuacji, przez spokojne, obserwujące raczej ustosunkowanie się wobec życia szkoły, ingerujące dopiero tam, gdzie ingerencja jest naprawdę konieczna. Dlatego rację mieli ci, którzy określili nauczyciela jako syntezę sprangerowskiego typu estetycznego i socjalnego. Wykładający pedagogikę musi się zainteresować właśnie tą umiejętnością kandydata do zawodu nauczycielskiego, musi zorjentować się w zdolnościach pedagogicznych przyszłego wychowawcy, musi dowiedzieć się, czy kandydat sprosta zadaniu wychowawczemu. Obok referatów, brania udziału czynnego w pracy teoretycznej,

²¹⁾ Pfister: „Psychanaliza na usługach wychowania”. Lwów—W-wa 1931 (przekł.). Green: „Psychanaliza w szkole”. W-wa 1928 (przekł.).

obok przeprowadzania lekcji praktycznych, organizowaćby miał kandydat np. samorząd w klasie, przeprowadzić wybory do samorządu ogólnego, patronować zebraniu rodziców, którzy tworzą radę rodzicielską, urządzać imprezy szkolne. Niezależnie od tego musiałby często udawać się do mieszkań swych wychowanków, aby zorientować się w ich otoczeniu, a czasem nawet poradzić i w miarę możliwości pomóc.

W zakończeniu tych uwag pragnę jeszcze raz wspomnieć o uzasadnieniu art. 35-go, który był wstępem i nicią przewodnią moich rozważań. Zawarte są bowiem w tem uzasadnieniu postulaty w związku z posiadaniem wiedzy teoretycznej, kultury pedagogicznej i umiejętności wychowywania („musi wiedzieć dobrze, jak ma uczyć i wychowywać”) i w związku z dostosowaniem swych zamierzeń i pracy do terenu i typu szkoły, w której wypadnie mu działać. Realizowanie tych postulatów przez kandydata zmusi go do spełnienia bardzo ważnego zadania — samokształcenia i doskonalenia się. Gdy nauczyciel tak wykształcony i wychowany uświadomi sobie, że społeczeństwo, wychowankowie, życie szkoły i akcja wychowawcza są elementami dynamicznymi, a nie statycznymi, będzie szukał niejednego rozwiązania problemu i to go zmusi do dokształcania siebie w rozmaitych formach.

Wykładający pedagogikę ma zadanie ogromne: kształci przecież młodych obywateli państwa i stwarza z nich pełne osobowości, a ponadto dostarcza im wiedzy o wychowaniu i wpaja w nich kulturę pedagogiczną celem urobienia z nich twórczych wychowawców²³⁾. Ma tego dokonać nie tylko na to, aby się stało zadość ustawie, która rzeczywiście bardzo szczegółowo określiła zadanie nauczyciela, ale w imię kultury i przyszłości państwowej. Stąd rodzi się postulat: wykładający pedagogikę musi posiadać bardzo bogatą wiedzę pedagogiczną i być jednym z jej twórców, musi w wysokim stopniu posiadać kulturę pedagogiczną i być doskonałym znawcą środowisk wychowawczych.

Leon Langholz

SPRAWOZDANIA

BOHDAN SUCHODOLSKI. *Kultura współczesna a wychowanie młodzieży*. Książnica-Atlas, 1935. Str. 55.

Książeczka ta wyszła jako Nr. 14 biblioteki, wydawanej staraniem Stowarzyszenia Dyrektorów Szkół Średnich Państwowych, a poświęconej zagadnieniom współpracy domu i szkoły. Ujęcie tematów poruszanych w tej Bibliotece czyni ją odpowiednią przede wszystkim dla rodziców, ale niektóre zwłaszcza tomiki (jak np. Z. Klemensiewicza: *Opieka rodziny nad mową dziecka*, oraz L. Bykowskiego: *Współdziałanie domu i szkoły w wykształceniu przyrodniczym młodzieży*) zawierają również wiele materiału cennego dla nauczyciela.

²²⁾ Döring: „Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers”. Lipsk 1925.

²³⁾ O nauczaniu pedagogiki pisali w pedagogicznej prasie polskiej:

Dzierżbicka: „Nauczanie pedagogiki w zakładach kształcenia nauczycieli”. „Poradnik” wyd. przez Min. W. R. i O. P. Roczn. II. Zesz. 2 — 3.

Kaczmarek: w artykule cytowanym pod ²⁾ ad str. 1-sza.

Langholz: Streszczenie referatu wygłoszonego na Zjeździe Stypendystów Min. W. R. i O. P. w „Pedagogium”. Wrzesień 1932.

Langholz: „Wychowanie państwowo-obywatelskie na podstawie nauczania przedmiotów pedagogicznych” w „Dzienniku Urzędowym Kuratorium O. S. W.”. Nr 1 z r. 1933.

Tak się rzecz ma i z nową książeczką, napisaną niezmiernie prosto, a bardzo zarazem i ładnie i głęboko. Wszystko, co pisze d-r Suchodolski, jest wyrazem optymistycznego światopoglądu, zapалу twórczego, „woli przebudowy i organizowania, nie liczącej się z przeszkodami tradycji i wręczającej w jarzmo realizacji całą ludzką działalność” (str. 9). Można by nawet — oczywiście z punktu widzenia pesymisty — nazwać taką postawę wobec rzeczywistości wręcz utopizmem, który zawsze zachwyca, choć niezawsze przekonywuje. Przyznaje wprawdzie d-r Suchodolski — a jest w tem sobie wierny na terenie wszystkich swoich prac, — że o człowieka, jak o wyspę małą i samotną, biją zewsząd fale złożonej, zmiennej, obcej rzeczywistości przyrodniczej, ale widzi zarazem w człowieku pierwiastek, nazwany przez niego „ponadprzyrodniczym”, mocą którego nawet „świat społeczno-gospodarczy, podobnie jak i inne dziedziny kultury, ulega ludzkiej zorganizowanej woli” (str. 47).

Można się nie zgodzić z ową doktryną „idealizmu dziejowego” — jeśli to wolno tak nazwać, ale niemożna czynić z niej autorowi poważnego zarzutu. Wydaje się bowiem bardzo słusznem twierdzenie, że „wybór stanowiska naturalistycznego lub humanistycznego jest ostatecznie, mimo pozorów naukowości, zawsze kwestją temperamentu i upodobania indywidualnego” (str. 4).

Temperament to więc i upodobanie indywidualne d-ra Suchodolskiego sprawiły, że ze wszystkich możliwych wybrał sobie ten właśnie „typ życiowej postawy, przeciwstawiający się barbarzyństwu i degeneracji, tworzący kulturę” (str. 17) — niewątpliwie darczycę samą jednostkę nieosiągalną w żadnych innych okolicznościach radością życia, niewątpliwie też cenny społecznie.

Konsekwentnie z tą postawą i kultura ujęta jest nie jako poprostu zbiór wytworów ducha ludzkiego, a jako pewien system cennych wartości, który „wymaga wiary i zapалу, woli tworzenia i zaufania we własne siły. Wymaga odczucia sensu życia w każdej chwili nowego wysiłku i w każdej chwili naszego odpoczynku”. Bowiem tam, „gdzie zakrada się zniechęcenie, wysychają źródła twórczości, a życie nasze staje się tylko przemianiem” (str. 16).

Z tego punktu widzenia wychodząc, autor wysuwa jako najważniejszy cel wychowania, który ma być osiągnięty wspólnym wysiłkiem domu i szkoły, wyrobienie w młodzieży wiary w to, że rzeczywistość daje się świadomie przekształcać, i woli jej przekształcania. Wszystko inne, co jeszcze spotka uważny i porwany czytelnik na stronicach omawianej książeczki — to tylko uzupełnienie i rozgałęzienie tego zasadniczego tematu. Oto np. formułowanie naczelnych zadań kulturalnych współczesności: „wyznaczenie procesom gospodarczym właściwego im miejsca w całokształcie ludzkiej działalności, podporządkowanie ich słusznym potrzebom i wyższym zadaniom człowieka; przywrócenie równowagi między wewnętrznym rozwojem jednostki a mnogością zewnętrznych dóbr kultury i założenie podstaw dla woli kształcenia się; znalezienie w polityce, administracji, gospodarce, wychowaniu właściwego wyrazu organizacyjnego, dla twórczego zespolenia jednostki i zbiorowości” (str. 23).

Do wypełnienia — z czasem — tego maksymalistycznego programu społecznego ma przygotować młodzież współpraca domu ze szkołą, między którymi zresztą nicma — i być nie powinno — wyraźnej linii granicznej. Każde z nich bowiem — w swoim zakresie — i uczy i wychowuje zarazem, podzieliwszy się jednak zadaniami, co wynika przedewszystkiem z odrębności struktury wewnętrznej tych obu środowisk. Dom ma wyrobić w młodzieży przedewszystkiem umiłowanie prawdy, pojętej nie tylko powierzchownie i czysto negatywnie, jako poprostu niekłamanie, ale jako rzetelność, wnikliwość, poprawność sądzenia o rzeczach, następnie — bezinteresowność, znowu szerszej i głębiej pojętą, niż to się zazwyczaj dzieje, bo jako pragnienie tworzenia, nie tylko spożywania dóbr kulturalnych, wreszcie umiejętność wykorzystywania chwil wolnych od pracy dla sprawy własnego rozwoju — przyczem autor podkreślił znaczenie kontemplacji, czyli „zadumy nad zdarzeniami życia”. Jest ona „obroną chwil wartościowych w naszym życiu przed zalewem przeciętności, staje się formą szacunku, jaki człowiek okazuje wartościom i samemu sobie” (str. 35).

Szkola ze swej strony winna — poza ową wzmiankowaną już koniecznością wyrobienia przekonania, że kultura jest dziełem świadomej woli ludzkiej — zaszczeplić w młodzieży pojęcie wytwórczości jako funkcji społecznej i wreszcie — stosunek do pracy oprócz na jej umiłowaniu, które może się stać źródłem odrodzenia ludzkości. Zadanie szkoły w tym punkcie nie ogranicza się do wytworzenia właściwej postawy ideowej, ale polega też na dostarczaniu konkretnego materiału zjawisk społeczno-gospodarczych. I przy tej

sposobności d-r Suchodolski podaje parę projektów wycieczek t. zw. społecznych, tematów dyskusyj, schematów dla nich. Idzie mu bowiem „o różnicę między wychowaniem, opartem na informowaniu i wychowaniem przez uczestniczenie w pewnych sytuacjach lub procesach” (str. 52).

A na zakończenie — wyznanie wiary, bez którego wychowawcy bardzo trudno mieć dobre samopoczucie: „Młodzież wyrastająca w tej atmosferze, wejdzie w życie z nowymi wartościami społecznymi. W trudnych warunkach naszej zmiennej cywilizacji, w czasach niepokoju i chaosu, potrafi organizować nowe formy współzycia ludzi, bez zawiści, konkurencji, gwałtu, formy oparte na współdziałaniu, na dobrowolnym poddaniu się kierownictwu, na wyłączeniu wszystkich sił w działaniu, które będzie zarazem osobistą potrzebą i zbiorową korzyścią”.

Kilkadziesiąt zaledwie stron 14-go tomiku „Biblioteczki” daje olbrzymią moc zagadnień do rozmyślań zarówno indywidualnych jak zespołowych. Można je wziąć za punkt wyjścia dla pracy w kole samokształceniowym, można je także wykorzystać w konferencjach z rodzicami. Brzmiały w tej książce gdzieś gdzieś — nie echa wcale — tylko, jeśli się tak można wyrazić, współdziewięki z tem, co w pracach swoich pisze prof. F. Znaniecki. Kto chce pogłębić i rozszerzyć zagadnienia, tu poruszone, winien przeczytać w b. r. wydaną również przez Książnicę-Atlas jego książkę p. t. „Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości”.

H. H.

SCHEUCH LEOPOLD. *Zus Praxis der neuen Schule. Wege der Verwirklichung.* Wien I, Deutscher Verlag für Jugend. u. Volk. 1933. Str. 112.

Jak wskazuje tytuł książki (Do praktyki w nowej szkole), autor zmierza do zrealizowania w szkole najważniejszych zdobyczy dydaktyczno-pedagogicznych lat ostatnich. Rezygnując z całokształtu spłotu zagadnień z tej dziedziny, autor uwzględnia tylko te zasady „nowego wychowania”, które sam uważa za najbardziej istotne i które przy odpowiednim nastawieniu ze strony powołanych czynników z łatwością mogą być stosowane w praktyce. „Ułatwienie stosowania w konkretnych przypadkach ogólnie znanych zasad, głoszonych przez inicjatorów współczesnego ruchu pedagogicznego” — jak czytamy w przedmowie — to myśl przewodnia, która przyświeca autorowi w pracy.

W dwóch pierwszych rozdziałach autor podaje kilka praktycznych wskazówek dotyczących wyrobienia samodzielności, i to zarówno w dziedzinie kształcenia umysłu, jak i sfery uczuciowej i woluntarnej. Dla przykładu zwrócić uwagę na kilka środków, ułatwiających samodzielną pracę intelektualną: wdrażanie dzieci do poprawnej obserwacji przedmiotów, faktów i zjawisk oraz do uporządkowania zebranego materiału, bądź indywidualnie, bądź zbiorowo, bądź wreszcie przy pomocy specjalnych grup obserwacyjnych z prawem wzajemnej kontroli, w miarę potrzeby i możliwości wyzyskanie w nauce materiału samorzutnie przez dzieci zebranego, dalej w związku z przeróbką danego materiału umożliwienie i dyskretne pobudzanie dzieci do samodzielnych procesów myślowych, wskazywanie błędów w pracy myślowej i pobudzanie do stosowania odpowiednich środków zaradczych, przyzwyczajanie do pokonywania coraz większych trudności, stopniowe wzmocnienie i usprawnienie mechanizmu myślowego, wreszcie wdrożenie do różnorodnej ekspresji wyników obserwacji, badania i poznania i t. p. Stwierdzając, że niski stopień wyrobienia językowego stanowi jedną z głównych przeszkód w ekspresji samodzielnej uczniów, autor zmierza przy pomocy celowo dobranych środków do wyrównania braków z tego zakresu. W związku z tem autor zaleca stosowanie od czasu do czasu formy dyskusyjnej, t. zw. kierowanej rozmowy uczniów (geordnetes Schülergespräch). Forma ta polega na tem, że uczniowie na tematy z bieżącego życia (niekoniecznie znane przez wszystkich), pytają się wzajemnie i odpowiadają, uzupełniają, wyrażają wątpliwości i poprawiają. Nauczyciel, jako dyskretny organizator, kieruje rozmową, udziela kolejno głosu, dba o trzymanie się tematu, ułatwia podjęcie utraconego wątku, wciąga do rozmowy jednostki słabsze, ocigęża i nieśmiałe, ułatwia zebranie wyników osiągniętych zbiorowym wysiłkiem i t. p. Nie jest to więc wyłącznie dotychczas stosowana rozmowa nauczyciela z dziećmi, lecz rozmowa, zapewniająca każdemu uczniowi możliwość inicjatywy, określenia własnego stanowiska i uzasadnienia go przy pomocy samodzielnego wyboru środków myślenia i zasobu słownego; ponadto pobudza do czynnego współdziału (osobiste zainteresowanie), wdraża do obiektywnej obserwacji i rzeczowej krytyki, nie mówiąc już o wielkich walorach wychowawczych.

Mówiąc następnie o wychowaniu obywatelskim, autor podkreśla z naciskiem, że wyniki zależą od świadomego i stałego nastawienia młodzieży przez szkołę w pożądanym kierunku oraz od umiejętności organizowania życia zbiorowego uczniów i wyzyskania wszystkich sytuacji, umożliwiających kształcenie wyrobienia obywatelskiego. Przystrojenie sobie podstawowych wiadomości z tej dziedziny odbywać się winno o k o l i c z n o ś c i o w o przez cały okres uczęszczania dziecka do szkoły, i to zawsze w oparciu o obserwację przejawów z własnego środowiska, oraz wtedy, gdy istnieją odpowiednie momenty psychologiczne (zainteresowanie, aktualne przeżycie, współudział). Nauka obywatelski w ostatniej klasie obowiązkowej jest syntezą, systematyzacją i uzupełnieniem wiadomości, zdobytych w latach poprzednich. Punktem wyjścia — jak słusznie zaznacza autor — jest nie wiedza, lecz właściwy stosunek czynny do prawa i obowiązków obywatela; wiadomości są wykładnikiem, uzasadnieniem i sprawdzianem sposobu zachowania się, prowadzą do pogłębienia stosunku i ułatwiają postępowanie w sytuacjach bezpośrednio nieznanych. Według autora „uczniowie winni we własnym zakresie działalności stosować prawa i obowiązki, podobne do praw i obowiązków dorosłego społeczeństwa”. Życie i praca szkolna, zorganizowana według zasad „nowego wychowania” stwarzają mnóstwo okazji, które mogą być wykorzystane również dla celów wychowania obywatelskiego. Wdrażanie do samodzielności w dorabianiu się dóbr kulturalnych, obserwacji, myśleniu i działaniu, praca w społeczności dziecięcej, współdziałanie w realizacji wspólnych celów, a w związku z tem ograniczenie indywidualnych pragnień i dążeń na rzecz dobra zbiorowego, poszanowanie dobra wspólnego, przestrzeganie praw samodzielnie ustanowionych, uwzględnienie właściwości pozostałych członków zespołu klasowego, podporządkowanie się całości, udział w utrzymaniu porządku i czystości, w organizowaniu opieki nad majątkiem i stanem estetycznym szkoły oraz pomocami naukowymi, pomoc dla słabszych i mało uzdolnionych i t. p., oto środki, umożliwiające stosowanie w praktyce pożądaných cech dobrego obywatela. W ten sposób młodzież przygotowuje się do pełnienia swych zadań w własnej sferze działania, a w miarę rozwoju zdobywa ponadto odpowiednią wiedzę z tego zakresu. Nauczyciel jest w z o r e m c n o t obywatelskich, i to nie tylko w sprawach natury ogólniejszej, lecz również w rzeczach drobnych na tle współzycia działwy szkolnej. Szeroko pojęta i dobrze zorganizowana współpraca do m u z e s z k o ł ą ułatwia realizację celów wychowania obywatelskiego.

W rozdziałach o k a r n o ś c i w szkole autor przy pomocy kilku przykładów praktycznych wykazuje różnice między dawną karnością, polegającą na niezrozumiałych dla dziecka rygorach i przepisach zewnętrznych, a karnością w nowej szkole, która wypływa z pożądaney p o s t a w y w e w n ę t r z n e j. Środkiem do celu jest w o l n o ś ć, w tem znaczeniu, że z jednej strony zapewnia możność rozwoju wszystkich dodatnich cech, właściwych danej jednostce, z drugiej strony zaś pobudza do ograniczenia indywidualnych wybujałości cech niepożądanych. Dzieje się to pod wpływem żywych praw, ustanowionych przez wspólnotę pracy na tle realizacji zainteresowań całości i celów wspólnych. Nowa karność — podkreśla autor — nie usuwa wszelkiego przymusu, jednak przymus ten nie wypływa z samowoli nauczyciela lub władzy szkolnej, lecz ujawnia się jako konieczność życia zespołu dzieci, który bez pewnych założeń skutecznie pracować nie może”. Autor nie jest zwolennikiem t. zw. egalitaryzmu duchowego i zaznacza, że przywódcy, posiadający rzeczywiste uzdolnienia produkujące i kierownicze, przy takim właśnie nastawieniu znajdują sprzyjające warunki rozwoju i możność w p r ó b o w a n i a i u a k t y w n i e n i a własnych sił dla dobra własnego i społeczności dziecięcej.

Określając rolę książki w szkole, autor kładzie wielki nacisk na dobór utworów, uwzględniający rozwój i zainteresowania dzieci i dostosowany do zmienionych metod pracy. Autor ostro krytykuje dawniejsze metody nauki czytania i żąda, aby przyswajanie techniki czytania odbywało się od samego początku w oparciu o treść pozajęzykową i w związku z jej zrozumieniem. Ciekawy jest uzasadnienie przez autora postulat, aby w s p ó l n e c z y t a n i e było przede wszystkim c i c h e m c z y t a n i e m; podczas głośnego czytania przez jednego ucznia dzieci słuchają czytającego, nie patrząc w książkę. Godne uwagi są sposoby wdrażania dzieci do samodzielnego korzystania z podręczników w szkolnych oraz środki do wyrobienia s m a k u c z y t e l n i k a i ułatwienia mu wyboru odpowiednich książek z biblioteki.

Z pozostałych problemów, poruszonych przez autora, godzi się zwrócić uwagę na *ćwiczenia w mówieniu* w szkole powszechnej. Nauczyciel winien pobudzać i wdrażać dzieci do poprawnej i możliwie wyczerpującej ekspresji słownej, nie tylko na lekcjach języka ojczystego, lecz również w nauce innych przedmiotów, a nawet w czasie poza normalną pracą w szkole, jak na przerwach, wycieczkach i t. p. Celem podniesienia stopnia opanowania i biegłości mowy dziecka, autor zaleca: a) wdrożenie do samodzielnego i jasnego opowiadania (unikanie drobiazgowych pytań ze strony nauczyciela), b) stosowanie t. zw. wolnej rozmowy nauczającej (freies Unterrichtsgespräch), c) wszechstronne wykorzystanie utworów, wyciecznych napamięć. Uczniowie wyższych klas winni od czasu do czasu ponadto samodzielnie układać krótkie *przemowy* i *a* i wygłaszać je w klasie w związku z realizacją programu nauki. Przeżycia dzieci, przejawy życia w środowisku bliższym i dalszym, lektura i t. p., to dziedziny, które dostarczają materiału i odpowiednich tematów do sprawozdań i przemówień. W ten sposób dzieci przyzwyczajają się do poprawnego wyrażania swych myśli, a z drugiej strony wdrażają się stopniowo do umiejętnego słuchania przemówień. Wymiana myśli w związku z treścią i układem przemówienia stwarza mnóstwo okazji do ćwiczeń w mówieniu. Zaznaczyć należy, że myślą przewodnią pracy L. Scheucha jest dążenie do zorganizowania pracy w szkole powszechnej w myśl zasadniczych założeń współczesnej myśli pedagogicznej. Autor, zdając sobie sprawę z następstw zmian w ustroju społeczno-gospodarczym i politycznym, usiłuje stworzyć takie warunki, które zapewniają wszechstronny rozwój dodatnich cech młodego pokolenia i pobudzają do wszechstronnego uaktywnienia sił i pozytywnego ich nastawienia w stosunku do współobywateli i państwa. Przy rozpatrzeniu poszczególnych zagadnień autor — po krótkim założeniu teoretycznym — daje mniej lub bardziej konkretne wskazówki praktyczne, opierając się na bezpośrednich obserwacjach w związku z pełnieniem obowiązków inspektora szkolnego. Ścisły związek wywodów autora z praktyką w szkole podnosi wartość pracy. Styl jest łatwy, książkę czyta się z zainteresowaniem. Uważny czytelnik znajdzie w niej mnóstwo sposobów realizacji wartościowych zasad, dotyczących racjonalnej organizacji i pożądanych metod pracy w szkole powszechnej.

Rudolf Narloch

D-r E. MARKINÓWNA. Psychologia indywidualna Adlera i jej znaczenie pedagogiczne. Nasza Księgarnia. 1935.

Autorka wysuwa jako cel pracy możliwie wierne przedstawienie teorii psychologii indywidualnej oraz zapoznanie czytelnika z praktyką tego kierunku. Zajmijmy się najpierw teoretyczną stroną pracy. Referując podstawowe tezy psychologii indywidualnej, autorka zaczyna od omawiania poczucia niższości, które przeżywa dziecko w stosunku do górującego nad nim dorosłego. Reakcją na to poczucie niższości jest chęć wyrównania, a potem zdobycia przewagi nad otoczeniem. Następnie przechodzi autorka do referowania poglądów Adlera na rozwój uczuć społecznych i ich rolę w życiu jednostki. Wdalszym rozdziale mamy podane zasadnicze postulaty pedagogiczne psychologii indywidualnej. Te brzmiałyby: rozwijać uczucia społeczne, chronić przed poczuciem poniżenia, dodawać odwagi. Dalej zajmuje się autorka najbardziej rozpowszechnionymi przyczynami powstawania poczucia niższości. Będą nimi: naturalna słabość dziecka, upośledzenie fizyczne, warunki ekonomiczne i t. p. Szczególnie niebezpieczne jest poczucie niższości w pierwszych latach życia, kiedy dziecko zdobywa dopiero metody kompensowania własnej niższości, t. j. kiedy zaczyna wytwarzać swój styl życiowy. Następnie omawia autorka sprawę charakteru i typy ludzkich charakterów, podane przez Adlera. Wreszcie przechodzi do referowania poglądów Adlera na dziedziczenie i genetykę zdolności. W sformułowaniu autorki psychologowie indywidualni odrzucają istnienie dyspozycji psychicznych wrodzonych, podkreślając jednak, że jest to tylko hipoteza robocza, którą przyjmują. W wyniku takiego sformułowania autorka przypisuje też psych. ind. założenie „że wszelkie dyspozycje psychiczne powstają pod wpływem czynników zewnętrznych” (str. 43). Konsekwencją tego założenia byłby pogląd Adlera na uzdolnienia, które zarówno w nauce jak i w życiu potocznym uważa się za wrodzone. Otóż temu przeciwstawia się psychologia indywidualna, według której dobry wychyn zależy od 3 czynników: 1) odwagi i wiary we własne siły, 2) od dobrego wykształcenia i 3) od wczesnego szkolenia w danej dziedzinie. Jeżeli nawet istnieje wrodzone uzdolnienie, to nie posiada ono praktycznego znaczenia, gdyż rozwój jednostki może się odbywać pomyślnie i bez niego — zastąpi je odwaga i wyćwiczenie. Te dwa czynniki mogą z dziec-

ka niezdolnego uczynić dziecko bardzo zdolne. A gdyby nawet przyjąć, że istnieją wrodzone zdolności, to trzeba pamiętać, że niedostateczna dbałość o nie może sprawić, że one się wcale nie rozwiją.

Dalej referuje autorka poglądy psychologii indywidualnej na rolę organów o mniejszej wartości w psychice człowieka. Posiadanie takich organów stwarza poczucie upośledzenia, które wywołuje dążenie do kompensacji. I tak dziecko o słabym wzroku nabiera szczególnego upodobania do rzeczy widzialnych, a dziecko o słabym narządzie słuchu skupia na tym narzędziu i wrażeniach od niego odbieranych swoją uwagę i rozwija w sobie zdolności muzyczne. To dążenie do wyrównania braków może czasami prowadzić do rozwoju talentu. Jasne jest już, że pedagogikę adlerowską cechuje daleko posunięty optymizm. Każda wada ludzka jest uleczalna, a powstanie cennych uzdolnień i dobrego charakteru zależy od warunków zewnętrznych, na które wychowanie może mieć duży wpływ. Warunki zewnętrzne decydują o ukształtowaniu psychiki, a psychologia indywidualna zmierza do ustalenia, w jakich warunkach rozwój przebiega najpomyślniej. Zapobieganie poczuciu niższości, rozwijanie uczuć społecznych i wzbudzanie wiary we własne siły — stwarzają odpowiedni grunt dla pomyślnego rozwoju.

W następnym rozdziale omawia autorka doniosłe warunki rozwoju psychicznego, więc: wpływ płci. I tutaj wykazuje jak przesąd o niższości kobiet wywołuje niepożądane współzawodnictwo, rozwija tendencję do wzmagania własnej mocy przez górowanie nad innymi. Dalej wpływ rodziny, stanowisko dziecka w rodzeństwie, czy jest dzieckiem najmłodszym, średnim, najstarszym, czy jedynakiem.

Następnie mamy omówione poglądy psych. indywidualnych na nerwowość. Uważają oni wszelkie objawy nerwowe za pewne zachowanie się fizyczne lub psychiczne, służące danemu człowiekowi, jako środek do uchylenia się od zadań stawianych mu przez życie. Specjalnie zostały omówione przypadki nerwowości u dzieci.

I znowu autorka wraca do omawiania doniosłych warunków rozwoju psychicznego i rozpatruje wpływ wychowania na rozwój psychiczny jednostki. Wychowanie ma spełniać dwa główne zadania: zapobiegać powstawaniu fałszywych planów życiowych i prostać już istniejące fałszywe plany.

Dalszy rozdział poświęcony jest psych. ind. na terenie szkoły. Psych. ind. nakłada, jak już widać, z tego, co było poprzednio powiedziane olbrzymie obowiązki na nauczyciela. Wskazuje mu, czego winien unikać, więc: popadanie w gniew, poniżanie i t. p., a co winien czynić, więc dodawać odwagi, chwalić, ganić zaś z wielkim umiarem. Autorka cytuje tu liczne konkretne przykłady dzieci, dla których wpływ w duchu adlerowskim okazał się bardzo skuteczny. Dalszy rozdział — to omówienie szczególnych trudności wychowawczych i wypadków przestępczych. I tutaj zasada adlerowska będzie: nie karać — bo kara poniża, zniechęca do poprawy, onieśmiela, nastraja wrogo do osób wymierzających karę, budzi pragnienie zemsty. Więc nie karać, lecz dać poznać naturalne skutki złych uczynków, te wystarczająco odstraszą ludzi od wykroczeń.

Wreszcie omawia autorka poradnie psychologiczno-wychowawcze prowadzone w duchu adlerowskim, potem zaś objawy stylu życiowego, jak wspomnienia, sny, zabawy, wypracowania i t. p. Na zakończenie — zebranie uwag krytycznych dotyczących teorii Adlera.

H. W.

J. LECHICKA i M. UKLEJSKA. Szkoła w życiu codziennym. Spostrzeżenia i refleksje. „Nasza Księgarnia”. Warszawa 1933, str. 306.

Książka ta zawiera rozważania, dotyczące: nauczania, wychowania, współpracy szkoły z organizacjami młodzieży, eksperymentów w życiu szkolnym oraz osobowości nauczyciela. W rozdziale „O nauczaniu” rozpatrywane są poszczególne metody nauczania, jego wyniki, zeszyty pracy oraz rozkład materiału. Rozdział dotyczący kwestii wychowania ujmując w kilku punktach technikę prac wychowawczych na terenie szkoły, omawiając regulamin szkoły, godziny wychowawcze, karty indywidualne, arkusz obserwacyjny oraz atmosferę szkoły. Jako czynniki wychowawcze potraktowano również organizacje młodzieżowe (z obszerniejszym uwzględnieniem samorządu, harcerstwa i Straży Przedniej) i współpracę z nimi wychowawców i nauczycieli. Mówiąc o eksperymentach w życiu szkolnym, rozpatrują autorki zagadnienia wycieczek i kółek naukowych, osiedli szkolnych, świetlic. specjalnych prób wychowania oraz współpracy domu ze szkołą. Ostatni wreszcie rozdział omawia kierunki samokształcenia się nauczycieli oraz organizację ich pracy i odpowiedzialności.

STANISŁAW PIETRUSIEWICZ. Naukowa organizacja w zastosowaniu do pracy w klasach starszych. Psychologiczne podstawy pracy wydajnej przy nauczaniu przedmiotów teoretycznych w szkole. Skład główny w „Domu Książki Polskiej”. Warszawa 1934. Str. 63.

W niewielkiej broszurze pod podanym wyżej tytułem, autor oparł swoje wywody na 12-stu zasadach wydajności Emersona, podejmując próbę zastosowania tych zasad w naukowej organizacji pracy szkolnej. Rozpatrując powyższe zagadnienia, omawia autor warunki owocności pracy nauczyciela i ucznia, cel i potrzebę racjonalizacji pracy szkolnej, zadania klasowe, udział władz duchowych i cielesnych w pracy szkolnej ucznia, spaczenie szkoły aktywnej, uwagę czynną i nastawienie, poprawianie zadań domowych, najogólniejsze wytyczne techniki pracy w klasie, wychowawstwo klasy, oraz w zakończeniu 12 zasad wydajności według Emersona. Jakkolwiek autor bierze pod uwagę pracę uczniów starszych, niemniej pewne jego uwagi mogą zainteresować każdego nauczyciela. Ujemną cechą książeczki jest pewna pobieżność w traktowaniu sprawy (związana oczywiście z rozmiarami pracy), — cechą dodatnią natomiast jest trzeźwość i szczerść postawy autora wobec poszczególnych zagadnień. M. W.

Le travail par équipes à l'école. Publication du Bureau International d'Éducation Nr. 39. Genève, 1935, str. 229.

Publikacja Międzynarodowego Biura Wychowania o pracy grupowej w szkole rozpoczyna się słowem wstępem Albina Jakiela, członka Sekcji Badań M. B. W. — Jakiel wyjaśnia w nim genezę powstania książki. M. B. W. ograniczało się zwykle do prac dotyczących organizacji nauczania publicznego na podstawie danych, dostarczonych przez Ministerstwa Oświaty poszczególnych krajów. Obecnie zaś, narazie w charakterze próby, Biuro przeprowadziło dwie ankiety; pierwsza z nich (omówiona w książce p. t. *Le self-government à l'école*) dotyczyła obecnego stanu prób nad samorządem szkolnym, druga zaś pracy grupowej w szkole. Rezultaty tej właśnie drugiej ankiety omawia wymieniona w nagłówku książka.

Szczegółowy kwestionariusz ankiety został rozesłany do nowych szkół, wybitnych pedagogów, instytutów pedagogicznych i t. d. W odpowiedziach, które nadeszły z 27 krajów, wzięła również udział Polska.

Cztery zasadnicze punkty ankiety brzmią następująco:

- 1) Opis pracy grupami.
- 2) Podział pracy w zależności od przedmiotów.
- 3) W jaki sposób nauczyciel doszedł do realizowania pracy grupowej.
- 4) Rezultaty pracy grupami.

Praca grupami rozwinęła się dopiero po r. 1900, a w większej jeszcze mierze po r. 1918. Tworzenie się grup uczniowskich, ich rozwój, funkcjonowanie, praca według przedmiotów — wszystko to zagadnienia, do których rozmaicie podchodzili nauczyciele różnych krajów i typów szkół. Naogół jednak odpowiadający zgadzają się w tem, iż najodpowiedniejsza ilość dzieci w klasie (przeznaczonej do pracy grupowej) jest 30, ilość dzieci w grupie 3 — 4, wiek dzieci od 10 — 18 lat. W sprawie rezultatów pracy grupami odpowiadają się o wiele bardziej zgodne. Niemal wszyscy nauczyciele biorący udział w ankiecie podkreślają korzyści, jakie odnoszą dzieci z pracy grupami, i to zarówno pod względem intelektualnym, jak moralnym, a nawet fizycznym.

Książka uzupełniona jest krótką rozprawą prof. Jana Piaget'a, dyrektora B. M. W. p. t. „Uwagi psychologiczne o pracy grupami”. Autor ich podkreśla, jak dalece wyniki pracy praktyków pokrywają się z założeniami psychologicznymi. Wreszcie, na końcu książki, znajdujemy krótkie omówienie planu jenańskiego oraz metody Cousinet, opracowane przez twórców tych metod, prof. Petersena i insp. Cousinet. Metody te są, przynajmniej w Europie, najbardziej typowe dla pracy grupami.

Całość książki o jasnym i prostym układzie, jest nadzwyczaj interesująca zarówno dla tych, którzy w taki czy inny sposób już się do pracy grupowej zbliżyli, jak i dla tych, którzy znają ją tylko z teorii.

M. W.

J. A. ALMACK. Wychowanie obywatelskie. Książnica-Atlas, 1935. Str. 328.

Wstęp do książki napisał d-r J. Chałasiński, dając bardzo jasny i zwięzły obraz szkoły amerykańskiej z podkreśleniem jej cech, najbardziej charakterystycznych a mających swe wspólne źródło w demokratyzmie, jako podstawie układu stosunków społecznych w Sta-

nach Zjednoczonych. Autor od siebie daje również wstęp, w którym formułuje zadania książki. Oto one: 1) wykazanie, że wychowanie dobrego obywatela jest zasadniczym zadaniem szkoły, 2) zanalizowanie kilku zaniedbanych zagadnień z dziedziny organizacji szkolnictwa, 3) wskazanie pewnych sposobności do społecznego kształcenia młodzieży, 4) uwidatnienie metody, dającej pomysły wyniki, 5) wykazanie ważności czynnego życia obywatelskiego dla wychowania, 6) danie szeregu konkretnych przykładów, 7) podanie źródeł informacji.

Wszystkie te sprawy zostały omówione niezmiernie jasno i konkretnie, tak, aby przyniosły czytelnikowi jaknajwięcej korzyści. Każdy rozdział zawiera szereg bardzo ciekawych informacji z dziedziny szkolnictwa amerykańskiego, oraz wiele prostych sformułowań, które nieczęsto, zapewne, zawierają rzeczy nowe dla pedagogów polskich, ale przynoszą ten niewątpliwy pożytek, że porządkują i ujmują w zdania istotnie pełne treści to, co nieraz kołata się w świadomości przeciętnego nauczyciela w postaci chaosu ogólników. Na końcu każdego rozdziału podany jest szereg zagadnień (niektóre z nich, dodajmy nawiasem, są zbędne w przekładzie, jako że posiadają zbyt lokalny charakter) do samodzielnego przemyślenia, przedyskutowania i opracowania w zespole. Stąd też książka ta może się okazać bardzo cenną pomocą dla przyszłych liców pedagogicznych (dziś jeszcze dla ostatnich kursów seminarjów nauczycielskich) oraz dla kół samokształceniowych. Zagadnienie bowiem wychowania obywatelsko-państwowego (ten drugi człon określenia traci bardzo na wadze po przeniesieniu na grunt amerykański, gdzie decentralizacja władz, brak poczucia zagrożenia ze strony sąsiadów, silny patriotyzm lokalny i podporządkowanie w opinii powszechnej państwa społeczeństwu, przenoszą cały ciężar zagadnienia na przygotowanie do pracy dla najbliższej przedewszystkiem zbiorowości), jakkolwiek głoszone namiętnie od kilku lat, nie doczekało się opracowania pełnego, jasnego, konkretnego i przydatnego w zastosowaniu do pracy nauczyciela i oświatowca. A ten ostatni także bardzo wiele się nauczył, bardzo też wiele wyciągnie materiału do przerobienia w świetlicy na kursach, na konferencjach i t. p. z książki Almacka. Lektura tej książki budzi ponadto wiele refleksyj bardziej ogólnej natury. I samo podejście do zagadnienia i sposób rozważania go i rodzaj rozstrzygnięcia są nawskroś pragmatyczne. James dał pedagogice tego typu podstawy filozoficzne — *via* Dewey przeszły one do całej niemal współczesnej szkoły amerykańskiej. Szczęśliwy kraj — mimo, że posiada własnych bezrobotnych, analfabetów i przestępców — w którym przedstawiciele myśli pedagogicznej zgodnie głoszą: „głównym celem społeczeństwa jest wzmocnienie dobra ludzkiego” (nie osiągnięcie pozadoczesnej szczęśliwości, nie podniesienie potęgi państwa). A przecież, cele szkoły muszą utożsamiać się z celami i dążeniami społeczeństwa”! (str. 37).

Nie wszystko jednak w tej książce, oczywiście, może być przyjęte bez zastrzeżeń, zwłaszcza kiedy się myśli o ewentualnym stosowaniu pewnych eksperymentów na gruncie polskim. Przedstawicielom pragmatyzmu właściwe jest pewne optymistyczne nastawienie do rzeczywistości, sprawiające czasem, że zastrzeżenia lub wyniki przyjęte przez nich, zbyt im się wydają pewne i korzystne w pracy. Toteż niejednokrotnie, tam, gdzie pedagog europejski znajduje zagadnienie bardzo zawiłe, a jego niedość przemyślane rozwiązanie grożącym szeregiem niebezpieczeństw, tam J. Almack bez wahania stwierdza, że niewarto, albo mimo potrzeby nad nim dyskutować. A tymczasem polski czytelnik będzie czuł właśnie potrzebę gorącego sprzeciwu. Mimo to, a może raczej dlatego, książka jest bardzo interesująca, bardzo pobudzająca do myślenia.

H. H.

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA.

Chowanna. Rok VI. Kwiecień 1935. Zeszyt 4.

W zeszycie 4-tym Chowanny znajdujemy dokończenie artykułu Sergjusza Hessena p. t. *Reforma szkolna w Czechosłowacji*. W dokończeniu tem autor rozpatruje reformę szkół dokształcających i średnich oraz wypowiada uwagi syntetyczne o całokształcie prac nad ustrojem szkolnictwa czechosłowackiego. Dalej D-r Józef Chłasiński rozpoczyna ciekawe rozważania na temat *Psychologicznych i socjologicznych teoryj Williama McDougalla*. Leon Langholz zamieszcza swą pracę z seminarjum psychol. pedag. prof. Szumana w Krakowie p. t. *O t. z. w. snach egzaminacyjnych*. Pracę swą, opartą przedewszystkiem na wynikach ankiety przeprowadzonej przez autora, kończy Langholz wnioskiem, iż przeżycia psychicz-

ne związane z egzaminem są przeważnie bardzo silne i mają charakter urazowy, co właśnie ujawnia się wyraźnie w t. zw. snach egzaminacyjnych. Wreszcie znajdujemy początek pracy Jana Zborowskiego (praca dyplom. Inst. Pedag.) p. t. Świadczenia dzieci i młodzieży szkolnej w świetle psychologii i pedagogiki współczesnej. Uzupełnia numer dział recenzji i sprawozdań, zawierający omówienie książki prof. St. Szumana i Doc. St. Skowrona p. t. Organizm a życie psychiczne, oraz uwagi D-r A. Broszowej na temat „Charakterologii w świetle psychologii indywidualnej” w związku z pracami F. Künkela.

Zeszyt 5-ty Chowańny rozpoczyna obszerny artykuł D-r Józefa Mirskiego p. t. Zagadnienie sztuki wychowawczej. Praca ta wiąże się ściśle z innymi pracami tegoż autora, dotyczącymi zagadnień wychowawczych, a drukowanymi w „Ruchu Pedagogicznym”, w „Zrębie” i w czasopiśmie „Oświata i Wychowanie”. Pracę swą obecną kończy Mirski syntetycznym ujęciem sylwetki nauczyciela-wychowawcy, podkreślając głębokie znaczenie cech charakterologicznych oraz kultury osobistej wychowawcy. Na specjalną uwagę zasługują też rozpoczęty w zeszyt 5-tym artykuł D-r Miecz. Ziemiowicza p. t. Współpraca domu ze szkołą, jako jedna więcej praca, w szeregu innych, oświetlających to nadzwyczaj żywotne i aktualne obecnie w życiu wszystkich szkół zagadnienie. Dalej D-r J. Chłasiński kończy swoje rozważania na temat Psychologiczne i socjologiczne teorie Williama Mc Dougalla. Cykl artykułów zamyka wreszcie dalszy ciąg pracy Jana Zborowskiego p. t. Świadczenia dzieci i młodzieży szkolnej w świetle psychologii i pedagogiki współczesnej. Obecnie drukowany fragment pracy przynosi wynik własnych badań autora nad zeznaniami dzieci szkolnych. Dział recenzji i sprawozdań obejmuje uwagi Stan. Skrzyszewskiego o Encyklopedji Wychowania, a ściślej o dwóch rozprawach umieszczonych w Encyklopedji, a mianowicie o pracach St. Kota i B. Nawroczynskiego. Dodatek do miesięcznika Chowańny, Nr 5-ty Spraw szkolnych na Śląsku daje tym razem artykuł, mogący zainteresować ogół nauczycielstwa. Są to uwagi niedawno zmarłego Stefana Kozłowskiego na temat wycieczek szkolnych i wyposażenia gimnazjów w pomoce szkolne w zakresie chemii.

Zrąb. — Kwartalnik. Wydawn. Tow. Kultury i Oświaty. Tom 21. 1935. Rok VI. Nr. 1 (21). Warszawa.

Pierwszy tegoroczny numer Zrębu zawiera kilka interesujących prac, na które chcemy zwrócić uwagę szerszego ogółu nauczycielstwa. Obok rozpoczynającego numer artykułu J. Ostrowskiego „Jednostka — Gromada — Elita”, — znajdujemy kilka głębokich uwag Wacława Radziwonowicza na bardzo aktualny temat „Wychowanie organizacyjne na podstawie współpracy domu ze szkołą”. Autor stawia współpracy domu ze szkołą bardzo wysokie wymagania zwłaszcza przy przeniesieniu tego zagadnienia na teren szkoły powszechnej, jednakże słuszność jego założeń zachęca do wysiłków realizacji nawet tak daleko idących postulatów. — Następnym artykułem są zwięzłe i syntetyczne rozważania o „Szkołnictwie niemieckim po dwóch latach hitlerizmu”. Cykl artykułów kończy wreszcie dłuższa praca d-ra K. Masłowskiego p. t. „Głosy młodzieży i jej kierowników w sprawie koedukacji”. Jakkolwiek ankietą, na wynikach której oparł się autor, dotyczy wyłącznie szkół średnich, to jednak wnioski, które można wysnuć z licznych odpowiedzi zainteresują niewątpliwie i nauczycieli szkół powszechnych. Z kilku książek recenzowanych w omawianym zeszyt Zrębu zwracamy uwagę na informacje o pracy Carleton'a Washburn'a p. t. „Przygotowanie szkoły do dziecka. „System Winnetki”, oraz o książce St. Konicówny p. t. „Wyprawa uczniów VI klasy szkoły powszechnej do Afryki”, (praca wprowadzająca uczniów w materiał geografii w kl. VI-cj). Zamykają numer „Zagadnienia wychowawcze i dydaktyczne w prasie pedagogicznej polskiej i obcej”, oraz „Kronika” dotycząca prac Zespołu Rodziców przy Zrębie.

Tom 22. 1935. Rok VI. Nr. 2.

Pierwsza a raczej wstępna część 2-go numeru „Zrębu” poświęcona jest pamięci Marszałka i zawiera poza reprodukcją szkicu Młodzianowskiego, przedruk kilku wybranych myśli Komendanta, Orędzie Pana Prezydenta Rzeczypospolitej z dn. 12.V.1935 r., przemówie-

nie Prezydenta Rzeczypospolitej na Wawelu oraz przemówienie Prezesa Zrębu Janusza Jędrzejewicza wygłoszone w Polskim Radjo dn. 14.V.1935.

Do słów i założeń ideowych Marszałka nawiązują autorzy piętnastu artykułów Irena Posseltówna i Jerzy Ostrowski. Posseltówna w krótkim, zwięzłym szkicu analizuje „Wychowawcze wartości „dekalogu” konstytucyjnego” nowej Konstytucji, której podstawowym elementem jest zasada zbiorowej odpowiedzialności nas wszystkich za państwo. Ostrowski zaś w artykule p. t. „Wołanie o charakter akte” podnosi raz jeszcze i uzasadnia fakt, iż w pracy pedagogicznej nad młodem pokoleniem, wychowanie a nie nauczanie powinno stanąć na pierwszym planie. W dalszym ciągu artykułów Jerzy Zawieyski rzuca kilka słusznych uwag na temat nowego typu teatru objazdowego, zaś Janina Miedzińska charakteryzuje w krótkim a ciekawym artykule „Szkoły przysposobienia zawodowego w Rosji Sowieckiej”. — Michał Kreczmar pisze o „Momentach wychowawczych, państwowych i obywatelskich w pismach Marka Tulliusza Cicerona”. Cykl artykułów zamykają dwa referaty przygotowane wśród wielu innych (według informacji „Gazety Polskiej” z dn. 8.VIII b. r. około 85% prac Kongresu wypełnili Polacy) na Kongres Wychowania Rodzinnego w Brukseli. Są to prace: Marji Wittekówny „Wychowanie fizyczne w służbie ideału i d-ra Józefa Mirskiego „O postawie wychowawczej rodziców”. — Z pracą d-ra Mirskiego, skróconości ograniczoną do szczyplych ram referatu, niemniej jednak dość wyczerpującą i wszechstronną, winni zapoznać się nie tylko rodzice ale i nauczyciele i wychowawcy wszystkich typów szkół. Druga część Zrębu, również obfita, obejmuje 3 działy: Omówienia książek, zagadnienia wychowawcze i dydaktyczne w prasie polskiej i obcej oraz kronikę organizacji.

M. W.

Kultura i Wychowanie. Rok II. Zeszyt 4. Warszawa 1935.

Zeszyt czwarty Kultury i Wychowania rozpoczynają krótkie, ale bardzo piękne Refleksje, poświęcone pamięci Wielkiego Marszałka, a pisane przez naczelnego redaktora kwartalnika, Bogdana Suchodolskiego. Pióra tegoż samego autora jest ciekawy artykuł p. t. Praca jako zagadnienie kultury. Po scharakteryzowaniu doniosłości zagadnienia pracy (szczególnie aktualnego w naszej epoce), zastanawia się autor nad wartością pracy w opinii dzisiejszej i kolejną tej opinii ewolucją, na tem tle określa stosunek pracy do poglądu na świat, streszczając go w zdaniu „Światopogląd pracy traktuje rzeczywistość jako niedostosowaną do potrzeb człowieka materję, z której ludzie trudem wykują kształt pożądany. Jest on wyrazem wiary, że wolno przebudowywać świat, oraz że się nam to udaje i że powinniśmy wyteżyć swe siły, by się tu najlepiej urządzić”. Oczywiście tego rodzaju światopogląd musi mieć zarówno swoich zwolenników, jak i przeciwników; argumenty jednych i drugich zawierają pewne cechy słuszności, a rozstrzygnięcie sprawy znajduje autor w zanalizowaniu stosunku człowieka do pracy oraz roli, jaką może i powinna mieć praca w życiu ludzkim. Analiza ta doprowadza do konkluzji, iż „dążyć musimy do takiego przekształcenia środowiska pracy, by owoce jej i sam proces odpowiadały potrzebom pracujących. Ludzie zaś, którzy będą kochać zaradanie i tok swego działania i jego zdobycze, przeżywać będą szczęście twórczości”. Konsekwencją takiego stanowiska jest postawienie pytania, czy „szkoły pracy” przyczyni się do wychowania takich nowych ludzi, oraz jak i w czym dzisiejsza postać „szkół pracy” ulec musi zmianom i modyfikacjom. Rozważaniem zadań naszej epoki kończy się praca Suchodolskiego, który powołuje się w zakończeniu na głębokie myśli, zbyt mało znanego szerzemu ogółowi, Adama Skwarczyńskiego „Myśli o nowej Polsce”. Prócz streszczonego powyżej artykułu Suchodolskiego znajdujemy w zeszycie 4-tym tłumaczony z rękopisu niemieckiego artykuł Rudolfa Dreikursa o Pedagogice indywidualnej, oraz krótki artykuł, a raczej kilka rzuconych myśli Swami Jagadishwarananda (tłum. z angielskiego) p. t. Wzajemny Wschód. Artykuł ten nie przynosi nic specjalnie ciekawego, a odrzuca patosem.

M. W.

Oświata i Wychowanie. Zeszyt 3. R. VII. Warszawa 1935.

Zeszyt 3 „Oświaty i Wychowania” zawiera następujące rozprawy i artykuły. 1. Janiny Helmi-Pirgowej Zrozumienia wychowawcy. Jest to artykuł dyskusyjny, rozważający ideały wychowawcze wobec współczesnych potrzeb i zadań życiowych. Autorka

dochodzi do przekonania, że naszej młodzieży dzisiejszej brak „cnót na codzień”, które należałoby przede wszystkim wychowywać. 2. Omówienie przez A. B. stanu reformy szkolnictwa zawodowego w związku z opublikowaniem Wytycznych dla autorów programów szkół mechanicznych. 3. Artykuł Jana Deca Oświata pozaszkolna jako dział pracy państwowej, ustalający w sposób przekonywujący główne zadania akcji wychowawczej wśród młodzieży pozaszkolnej oraz dorosłych i kreślący ramy programowe prac, któreby przy współdziałaniu władz szkolnych i samorządowych zrealizowały owe zadania. 4. Niezwykle interesującą drugą część pracy Marii Dzierzbickiej Kształcenie nauczycielstwa w szkołach powszechnych zagranicą, poświęconą Rosji Sowieckiej, a opartą na świeżych, nieznanych jeszcze w Polsce danych. 5. Z materiałów liczbowych Ministerstwa W. R. i O. P. znajdujemy dane statystyczne, odnoszące się a) do ilości prywatnych szkół powszechnych przy gimnazjach niepaństwowych w r. 1934/35, b) ilości uczniów w tychże szkołach, c) ilości kandydatów i przyjętych do I i II kl. gimnazjów państwowych i niepaństwowych. Ponadto, jak zwykle, zeszyt zawiera bogaty dział kroniki, oraz przegląd czasopism i recenzje z książek.

Zeszyt 4-ty „Oświaty i Wychowania” rozpoczynają krótkie notatki na temat spostrzeżeń nad realizacją nowego programu w kl. II-giej szkoły powszechnej oraz dalsze uwagi w sprawie korelacji przedmiotów nauki. Dalej znajdujemy Wytyczne programowe dla szkół stolarskich, artykuł (streszczenie referatu) d-r Janiny Izdebskiej p. t. Wychowanie zawodowe w gimnazjum kupieckim, oraz ciekawe informacje i dane statystyczne o Kursach wakacyjnych dla nauczycielstwa szkół powszechnych. Dział „Z materiałów liczbowych Min. W. R. i O. P.” przynosi zestawienia statystyczne dotyczące szkół powszechnych w r. szk. 1934/35. W kronice znajdujemy między innymi ciekawe notatki dotyczące różnych zagadnień szkolnictwa niemieckiego. Uzupełnia numer Przegląd czasopism pedagogicznych, w którym zwracamy uwagę na zestawienie głosów angielskich w piśmie „The New Era” na temat nowych metod w szkole powszechnej. M. W.

Muzeum. Czerwiec 1935. Zeszyt 2 — 3.

Większość artykułów w zeszycie 2 — 3-cim Muzeum poświęcona jest sprawom programowym liceów. I tak dwa artykuły D-r Kazimierza Twardowskiego i D-r Salomona Igela uzasadniają konieczność pogłębienia i rozszerzenia licealnego programu filozofii. D-r Twardowski porusza ponadto sprawę zreformowania w tym samym duchu studjum filozoficznego na wszystkich wydziałach uniwersytetu (artykuł d-r Twardowskiego p. t. Więcej filozofii jest przedrukiem z N-ru 4-go Ruchu Filozoficznego z r. 1935). Dalej D-r Ludomir Wolfke omawia Związki trygonometryczne w licealnym programie stereometrii, a D-r Władysław Olszewski Studjum historyczne w przyszłym liceum. Bardziej ogólnie ujmując sprawę programu historii D-r Adam Kłodziński w swej żywej i ciekawej rozprawie p. t. Problem ściślejszego uzgodnienia historii powszechnej z historią polską. Jakkolwiek autor wspomnianego artykułu raz tylko potrąca ubocznie o program historii szkoły powszechnej, to jednak ze względu na samą koncepcję zagadnienia artykuł ten zainteresuje również nauczycieli szkół powszechnych. Część Rozpraw zamyka krótkie sprawozdanie Gerarda Poli ze studjum dwóch pedagogów francuskich H. Langiera i D. Weinberga o „Czynniku subiektywnym w ocenie prac pisemnych”. W dziale recenzyjnym omówiona jest obszerniej „Wielka Dydaktyka” Jana Amosa Komenskigo, wydana obecnie w przekładzie polskim D-r Kr. Remerowej, Paul Fickera „Didaktik der Neuen Schule”, oraz Stanisława Pietrusiewicza „Naukowa organizacja w zastosowaniu do pracy w klasach starszych”.

Nauczycielski Poradnik Samokształceniowo-Bibliograficzny. Miesięcznik poświęcony akcji samokształceniowej, bibliograficznej i pomocom szkolnym. Rok I. Czerwiec 1935. Nr. 1.

Redakcja w krótkim słowie wstępnym charakteryzuje cele i założenia, na jakich oparła wydawnictwo Poradnika. Są one niewątpliwie słuszne, tylko sposób ich realizacji budzi pewne zastrzeżenia. Pierwsze z nich ma raczej charakter moralny. Pod tytułem Poradnika na str. 1-ej istnieje lakoniczny podpis: redaguje komitet. Czy nie należałoby podać w tem

miejsu pełnego składu personalnego komitetu? Wydaje się to tembardziej wskazaniem, ze względu na charakter wydawnictwa. Chcemy znać tych, którzy mają przeprowadzić czytelnika po wcale nie łatwych drogach samokształcenia i wskazywać najodpowiedniejsze książki z różnych działów wiedzy i literatury pięknej. Pewną, ale niedostateczną w tym kierunku wskazówkę dają nazwiska autorów poszczególnych wskazań zawartych w Poradniku. Zastrzeżenie drugie: czy nie za wielki materiał na 32 strony miesięcznika? Nakreślenie zbyt rozległego programu grozi zawsze jego splycieniem. Dajemy przykład: dział beletrystyki dla dorosłych w numerze 1-szym obejmuje wzmianki o czterech książkach:

1) Zane Grey — Krwawe pogranicze, 2) R. W. Chambers — Czerwona Stopka, 3) W. H. Boulton — Wieczność Piramid i tragedia Pompei i 4) H. Boguszewska i J. Kornacki — Jadą wozy z cegła. Pamijamy już fakt, iż powieści Grey'a, choćby nawet były mile w czytaniu, pozbawione są głębszych wartości, a książka Boulton'a nie należy do beletrystyki, a do wydawnictw z zakresu popularyzacji wiedzy, ale zastanawia nas to, na jakiej podstawie podpisany tylko literami recenzent dokonał wyboru tych czterech książek, z których jedna (Grey) ukazała się nawet nie w roku bieżącym, a 1934. Musimy stwierdzić z żalem, iż tego rodzaju początek pracy nie budzi zaufania. Całość Poradnika ma dzielić się na 8 działów: 1) Poradnik samokształceniowy, 2) rozumowana bibliografia zagadnień, 3) przegląd rozumowany literatury, uzupełniającej naukę szkolną, 4) nowości metodyczno-pedagogiczne, 5) beletrystyka dla dorosłych, 6) beletrystyka dla dzieci i młodzieży, 7) literatura aktualna, 8) pomoce szkolne, 9) skrzynka zapytań i odpowiedzi. Jak widzimy, wątpić należy czy tak duży materiał można wyczerpać w szczupłych ramach niewielkiego miesięcznika. Ponieważ zaś jest wątpliwem, czy komitet redakcyjny, oznaczając minimalną istotnie prenumeratę roczną 3 zł., będzie w możności wydawnictwo rozszerzyć, należałoby położyć tem większy nacisk na staranny dobór materiału i omawianie książek o istotnych walorach. Wydawnictwo takie jest potrzebne i ma przed sobą warunki rozwoju — ale — musi koniecznie stanąć na wyższym poziomie.

M. W.

PORADNIA PSYCHOLOGICZNA

DLA DZIECI I MŁODZIEŻY

PRZY ZARZĄDZIE GŁÓWNYM Z. N. P.

Czynna codziennie od godz. 11—13 w czwartki od 17—19

Przyjmują: J. JASNORZEWSKA, H. HEFTMANOWA,

Dr. H. WEINTALÓWNA, Dr. J. WYSZOGRODZKI

UL. DOBRA 6-8

POKÓJ Nr. 165. TEL. 543-55

Na żądanie Poradnia może przeprowadzać badania zbiorowe na terenie szkoły

REDAKTORZY: DR MARJAN ODRZYWOLSKI i HALINA HEFTMANOWA

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUDWIK PAWŁOWSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:
STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA

675

Zbierajmy i czytajmy roczniki „Pracy Szkolnej”!

Kto pragnie pogłębiać swoje wykształcenie pedagogiczne, doskonalić metodę i wyniki pracy szkolnej, realizować w należyty sposób nowe programy szkolne, znaleźć odpowiedni materiał do opracowywania referatów na konferencje rejonowe, przygotować się do egzaminu z programu Wyższego Kursu Nauczycielskiego lub do egzaminu praktycznego, — ten niechaj gromadzi i czyta roczniki „Pracy Szkolnej”, które zawierają pokaźny i wartościowy dorobek myśli twórczej w dziedzinie wychowania i nauczania w szkole powszechnej.

W roczniku 1934/35 znajdziemy zbiorowe opracowanie następujących tematów:

I. Zagadnienie środowiska i regionalizmu w nowych programach szkoły powszechnej (artykuły kol. kol. Greba, Tyrankiewicza, Staszewskiego, Kołackiego, Waławskiego, Petrowa).

II. Zagadnienie oceny ucznia w świetle nowej pedagogiki i nowego statutu szkół powszechnych (artykuły kol. kol. Greba, Langholza, Kallenbruna, Buczowskiego).

III. Rola pisemek dla młodzieży w wychowaniu i nauczaniu (artykuły kol. kol. Staszewskiego i Greba).

IV. Egzamin praktyczny dla nauczycieli szkół powszechnych (zagadnieniu temu poświęcony jest cały numer, na który składają się artykuły kol. kol. Wiacka, Litwina, Staszewskiego i Sidora).

Poza tem Czytelnik znajdzie w tym roczniku szereg pojedynczych artykułów, poruszających zagadnienia z dziedziny wychowania i nauczania w szkole powszechnej, jak np. „Zagadnienie kultury polskiej w nowych programach” (art. kol. Milenkiewicza) — „Planowanie pracy w szkole” (art. kol. Okarmusa) — „Powtarzanie jako nieodłączna część nauczania” (art. kol. Litwina) — „Nauczanie polszczyzny na I-m szczeblu programowym” (art. kol. Szczerby) — i wiele innych.

Rocznik 1934/35 „Pracy Szkolnej” można jeszcze nabywać w Administracji „Głosu Nauczycielskiego”, konto P. K. O. Nr. 435. Cena z przesyłką: zł. 3.50 za rocznik nieoprawny lub zł. 5.00 za rocznik oprawny w płótno angielskie.

Nasza Księgarnia

poleca następujące wydawnictwa z praktyki szkolnej:

WIERZBIŃSKA J. Nauka śpiewu w szkole powszechnej. Wskazówki metodyczne na I rok nauczania. Wyd. II	1.50
RAUCH-SOBOLEWSKA J. dr. Pogadanki o higienie	2.40
ANTONIEWICZ J. dr. Ćwiczenia i obserwacje biologiczne w ogrodzie	1.50
LIBRACHOWA M. i SELMOWICZÓWNA H. Pogadanki z dziećmi. I rok nauczania. Wyd. III	3.—
WIERZBIŃSKA J. Nauka śpiewu w szkole powszechnej, cz. II. Wskazówki metodyczne na kl. II, III i IV. Wyd. II	1.50
TANŃSKA M. Zabawy rytmiczne bez muzyki. Opis 60 zabaw z ilustracjami. Wyd. II	3.—
GNOIŃSKA H. Nauczanie wierszy w klasie I szkoły powszechnej	2.—
WIERZBIŃSKA J. Nauka śpiewu. Cz. III. Wskazówki metodyczne dla Oddz. V, VI i VII-go szkoły powszechnej	2.—
KLEBANOWSKI S. Zasady kierowania szkołą	2.—
DECROLY Dr. i MONCHAMP. Gry wychowawcze	3.—
BOBIŃSKA N. Ćwiczenia w rysunku przestrzennym na terenie szkoły powszechnej i niższych klas gimnazjum	3.—
STUDENCKI S. M. Jak obserwować dzieci	3.—
PRZYBYŁOWICZ S. Ogród-pracownia	2.—
LITWIN A. Organizacja nauczania w szkołach powszechnych niższego stopnia	3.—
ZAMIERZENIA DZIECIĘCE. Próby realizacji przeprowadzone w szkole ćwiczeń Państw. Semin. Naucz. im. El. Orzeszkowej w Warszawie	3.—
SKIERCZYŃSKI M. i KRAWCZYKOWSKI F. Zabawy i gry ruchowe. Podręcznik metodyczny. Wyd. II	4.30
HOSZOWSKA WŁ. Dr. Zajęcia praktyczne w zakresie kultury życia codziennego w szkole powszechnej	3.—
KRAWCZYK M. Ćwiczenia cielesne w szkole powszechnej. Realizacja nowego programu. Wyd. II	3.30
GAYÓWNA D. Nauczanie przyrody żywej. Część I. Wskazówki dla realizacji programu w kl. V szkoły powszechnej	1.70
GNOIŃSKA H. Obchody, uroczystości i inne fragmenty z życia szkolnego. Cz. I	3.—
PRACA ZBIOROWA. Poznajmy warunki życia dziecka	2.50
KRAWCZYKOWSKI F. Ćwiczenia cielesne 10-cio minutowe i śródlekcyjne w szkole powszechnej	2.—
MACKINDER J. M. Praca indywidualna w klasach dla najmłodszych	3.50
MAYZNER T. Pieśni inscenizowane	1.20
LISOWSKI S. Współpraca szkoły z domem	—90
KIKEN I. Badania eksperymentalne nad ortografią	1.50
KRAWCZYKOWSKI F. Święto Wychowania Fizycznego	1.80
LITWIN A. i WIĄCEK S. Praca domowa ucznia szkoły powszechnej	3.80

ROK XXV

PAŹDZIERNIK 1935
M I E S I Ę C Z N I K

Nr. 2

RUCH PEDAGOGICZNY

WARSZAWA

ORGAN WYDZIAŁU
PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZY-
CIELSTWA POLSKIE-
GO POŚWIĘCONY

TEORJI WYCHOWANIA I NAUCZANIA

T R E Ś Ć N U M E R U:

ARTYKUŁY:

S. Hessen — Szkoła w Rosji Sowieckiej (dokończenie).

Mgr. J. Czarnecki — Uczniowie drugoroczn.

SPRAWOZDANIA:

J. Dawid — Ostatnie myśli i wyznania (D-r W. Stepiński).

D-r M. Grzywak-Kaczyńska — Powodzenie szkolne a inteligencja (M. O.).

M. Friedländer — Testowanie i szacowanie inteligencji szkolnej (J.).

H. Radlińska — Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego (T. R.).

„Wychowanie i nauczanie” (M. Friedländer).

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA:

SAMOKSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI (J. Jasnorzewska).

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ADRES REDAKCJI I ADMINISTRACJI: Warszawa, ul. Smulikowskiego 1.

Redakcja czynna codziennie od godz. 11 do 14. Tel. 669-70.

Administracja czynna od godziny 8-ej do 15-ej. Tel. 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna zł. 8.—

Dla członków Związku Nauczycielstwa Polskiego . zł. 4.—

Przy prenumerowaniu dwóch i więcej czasopism . zł. 3.—

KONTO P. K. O. Nr. 435.

KĄŻDY CZŁONEK Związku Nauczycielstwa Polskiego może otrzymać „Ruch Pedagogiczny” bezpłatnie, jako dodatek miesięczny do „Głosu Naucz.”.



SZKOŁA W ROSJI A REWOLUCJA

(Dokończenie)

III.

Analogiczne wyniki — ogromny wzrost liczby uczniów przy nadzwyczajnym obniżeniu poziomowi szkoły i wartości nauczania — obserwować możemy i w dziedzinie szkoły średniej. Jak widać z przytoczonych powyżej planów nauczania, rozumie się obecnie pod nazwą szkoły średniej w Rosji Sowieckiej każdą szkołę, przewyższającą poziom czteroletniej szkoły początkowej. Dla porównania w tej dziedzinie statystyki szkolnej sowieckiej z przedrewolucyjną, należy do 600.000 uczniów wszelkiego typu szkół średnich w r. 1914 dodać jeszcze około 300.000 uczęszczających do „wyższych szkół początkowych” (czteroklasowych szkół, stanowiących rodzaj nadbudowy nad szkołą początkową). Ale i w tym wypadku liczba uczniów szkół średnich okaże się większa za czasów rewolucji przeszło sześciokrotnie (1933/34: 5.500.000). Ten bezprzykładowy wzrost ilościowy przewyższa nawet wzrost liczby uczniów szkół średnich w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie. W tej ostatniej bowiem w tym samym czasie liczba uczniów powiększyła się trzykrotnie, a w Stanach Zjednoczonych pięciokrotnie. Prawda — w tej dziedzinie nie udało się jednak Rosji Sowieckiej dogonić Ameryki, która liczy przy znacznie mniejszym zaludnieniu więcej niż 5,5 miliona uczniów w tak zwanych „high” i „juniorhighschool’ach”. Jeśli oprócz tego wziąć pod uwagę, że z 5,5 miliona uczniów szkół średnich Związku Radzieckiego tylko około miliona uczęszcza do pełnych szkół średnich, a przytłaczająca większość do niepełnej szkoły średniej, której poziom (nawet czysto formalny) jest niższy od amerykańskiej szkoły średniej, niższy nawet od „wyższych szkół początkowych” przed rewolucją, to faktyczne osiągnięcia rewolucji w dziedzinie szkolnictwa średniego okazały się znacznie skromniejsze. „Pełna szkoła średnia”, otwierająca dostęp do wyższych uczelni, poziomem formalnym mniej więcej odpowiadająca szkołom realnym i żeńskim gimnazjom przedrewolucyjnym, bardzo jest daleka od tego, żeby stać się szkołą dla mas, jak to w ostatnich czasach ma miejsce w Ameryce, gdzie obejmuje ona 50, a w niektórych stanach 65 i nawet 80% młodzieży w odpowiednim wieku. W Rosji Sowieckiej klasy V — VII szkoły średniej obejmują i dziś jeszcze zaledwie 50%, a klasy VIII — X 5% wszystkich młodzieży w odpowiednim wieku.

Jeszcze mniej pomyślnie prezentują się olbrzymie zdobycze ilościowe, jeśli wziąć pod uwagę materialny poziom średniej szkoły sowieckiej i jakość, znamionującą jej nauczanie. Według ostatnich danych oficjalnych i szkoła średnia pracuje w Związku Radzieckim „normalnie” na dwie zmiany — a faktycznie w 70% na trzy zmiany. Podręczników i najbardziej nawet podstawowych pomocy naukowych nie ma ona także w dostatecznej ilości, a wykładowcy personnel tylko w 40% posiada wykształcenie uniwersyteckie (niezawsze ukończone), 20% jego ukończyło sowieckie pedagogiczne Wuzy, a 40% składa się z osób, posiadających tylko średnie wykształcenie. Zrozumiałe jest przeto, że i w dziedzinie szkoły średniej kolejnym hasłem władzy sowieckiej jest obecnie nie dalsze rozszerzenie sieci szkolnej, a „podniesienie jakości”, „rozpowszechnienie” statystycznych sukcesów. I tu nieogledny rozrost ilościowy doprowadził do niezwykłego pogorszenia szkoły. Ogarnawszy nowe społeczne warstwy, stawszy się, zgodnie z zamierzeniami, ze szkołą wybranych szkół masową, nie mogła szkoła średnia nie dostosować się do kulturalnego poziomu mas, które się do niej rzuciły.

Byłoby jednakże zbyt jednostronnem twierdzenie, że to przystosowanie jest ničem innem, jak prostem obniżeniem poziomu i wartości nauczania¹⁾. Tak to istotnie wygląda w oczach człowieka, przywykłego do standardu tradycyjnego „ogólnego wykształcenia”, nie tylko w Rosji, ale w całej Europie, gdzie analogiczny proces przemiany wewnętrznej struktury szkoły średniej w wyniku przeobrażenia jej charakteru społecznego poszedł także dość daleko, wywoławszy tu, zwłaszcza w kołach szkoły wyższej, przechowującej tradycje naukowego wykształcenia, powszechne narzekanie na upadek szkoły średniej i jej „amerykanizację”. W Europie wykształcenie średnie powstało jako przygotowanie do wykształcenia uniwersyteckiego i ta akademicka tradycja nadal określała charakter wykształcenia średniego, kiedy już szkoła średnia zmieniła swą funkcję, uległa całemu szeregowi reform, ulepszeń i dostosowań do nowych warunków życiowych. Razem ze szkołą średnią powstała i rozwinęła się w ciągu wieku XIX-go w potężny organizm szkoła ludowa z mnóstwem różnorodnych, o charakterze nadbudowy nad nią, szkół wyższego od niej typu. Przewyższenie tego dualizmu, stanowiące najnowsze znaczenie hasła „szkoły jednolitej”, stało się obecnie aktualnem i centralnem zadaniem polityki szkolnej. Ameryka rozwiązała ten problem na drodze zerwania z tradycją akademicką, zbudowawszy swoją szkołę średnią, jako zwykły ciąg dalszy początkowej szkoły ludowej. Dlatego też szkoła w Ameryce nabrała charakteru praktycznego, nie tyle w sensie przygotowania swych wychowanków do przyszłych zawodów (szkoła amerykańska do ostatnich czasów nie dawała wykształcenia zawodowego, gdy tym-

¹⁾ Do czasów rewolucji na szkołach niższych opierały się i „wyższe szkoły początkowe”, także czteroletnie. Różnorodne typy średnich szkół miały kurs siedmio, lub ośmioletni. Nauczyciele szkół początkowych winni byli mieć skończone seminarjum nauczycielskie, wykładowcy wyższych szkół początkowych — szkołę średnią, a ponadto instytut nauczycielski o kursie dwuletnim. Nauczyciele szkoły średniej winni byli mieć skończone studia wyższe, lub wyższy zakład naukowy żeński. Obecnie na czteroletniej szkole początkowej opiera się „niepełna” szkoła średnia o kursie nauczania tylko trzyletnim i „pełna” szkoła średnia z kursem sześcioletnim. Nauczycielstwo szkoły początkowej winno mieć ukończony pedtechnikum, wykładowcy „niepełnej” szkoły średniej — i dwuletni instytut pedagogiczny, nauczyciele „pełnej” szkoły średniej — instytut pedagogiczny z czteroletnim kursem nauczania.

czasem w Europie było przeciwnie: wykształcenie to stanowiło systematycznie i konsekwentnie rozwijane uzupełnienie szkoły początkowej), ile w sensie wyrzeczenia się ideału jednostronnego, naukowego kształcenia umysłu, rozwinięcia samodzielności myślenia, jego umiejętności przystosowywania się do konkretnej sytuacji i orjentowania się w praktycznych problemach życia współczesnego. Amerykańska szkoła średnia znacznie mniej ceni „wiedzę”, niż „umiejętność” i wychowuje młodzież, która na wykształconym Europejczyku robi nieraz wrażenie zupełnie ignoranckiej. Szkoła ta z „akademickiej” stała się w znacznym stopniu „politechniczną”.

W Europie, gdzie tradycja wykształcenia uniwersyteckiego okazała się znacznie silniejsza, łatwiej więc mogła wpływać na szkołę za pośrednictwem biurokracji, zarządzającej szkołą średnią — rozwiązanie problemu „szkoły jednolitej” napotkało na komplikacje. Polityka szkolna państw europejskich obawia się zerwania z tradycją akademicką, stara się zachować stary typ szkół, stwarzając jedynie możliwość przejścia z jednego typu do drugiego. „Szkoła jednolita” realizuje się tu drogą włączenia wszystkich istniejących typów w jeden system, nacechowany podwójnym — poziomem (według wieku) i pionowym (według zdolności i przyszłej profesji) zróżnicowaniem. Zastąpienie starej „eliminującej” selekcji, dokonywanej także i na podstawie stopnia za-
możności rodziców, selekcją „różnicującą”, opartą na zdolnościach i postępach uczniów — staje się zasadniczym problemem reorganizacji szkoły w Europie. Pedagogika amerykańska coraz bardziej zdaje sobie sprawę z braków dotychczasowego prymitywnego ustroju amerykańskiej „szkoły jednolitej”, która od wielkiej wojny wstąpiła na drogę, po jakiej poszły bardziej skomplikowane, europejskie próby rozwiązania problemu.

Zerwawszy z europejską tradycją naukowego kształcenia umysłu, jako podstawą ogólnego wykształcenia, szkoła średnia w Rosji Sowieckiej weszła na drogę, którą przed nią przeszła już szkoła amerykańska. W tem ujęciu amerykańizacja szkoły rosyjskiej jest faktem, który różnie można oceniać, ale od którego niewątpliwie będzie zależeć szkolna polityka w Rosji. Rozumie się, że w porównaniu z amerykańską szkołą przeciętny materialny i naukowy poziom szkoły średniej w Z. S. S. R. jest jeszcze nader niski. Sowiecka szkoła średnia nie ma ani dyferencjacji, ani systematycznej selekcji uczniów, jest tak jednostronna i mechanistyczna w swym prymitywnym jeszcze ustroju, jak była szkoła amerykańska 40 lat temu. Jej struktura wyznaczona jest od dołu przez szkołę powszechną, której jest bezpośredniem przedłużeniem. Zgodnie z dekretem z r. 1934 szkoły drugiego i trzeciego stopnia nie mogą istnieć samodzielnie, bez klas niższych. Otąd istnieć mogą tylko „pełne” i „niepełne” szkoły średnie w składzie wszystkich trzech, lub dwóch niższych stopni, to jest, z własnymi klasami początkowymi. Celem tego wszystkiego jest niechybnie podniesienie poziomu nauczania początkowego tych uczniów, którzy przejdą do właściwej szkoły średniej. Być może, że ze względu na bardzo niski poziom czterolatkowego wyjścia nie było, tylko pójść drogą tak jawnego naruszenia zasady „szkoły jednolitej”. Ale ponieważ średnie wykształcenie nie ma obecnie w Rosji Sowieckiej swej własnej zasady i osobnej tradycji — różniąc się od początkowego tylko ilością wiedzy — dalsze podniesienie poziomu szkoły średniej może pójść już nie w kierunku tradycyjnego ideału neohumanistycznego wykształcenia, a w kierunku praktycznego „politechnicznego” wykształ-

cenia typu amerykańskiego. Dla przywrócenia szkole średniej typu akademickiego (w rodzaju gimnazjów przedrewolucyjnych lub liceów francuskich) w Rosji Sowieckiej nie ma obecnie podstaw ani perspektyw, a gdyby ktoś chciał się tem zająć, okazałoby się to możliwe jedynie w tak nieznacznych rozmiarach (podobnie jak nieliczne szkoły z programem naukowym typu europejskiego, istniejące w Ameryce), że małoby zmieniło obecny obraz szkoły średniej. Z drugiej strony bezsporne jest także, że podniesienie poziomu średniej szkoły w Rosji będzie musiało prowadzić do stopniowego wprowadzenia do niej zasady dyferencjacji, a jednocześnie nowych, między innymi i „amerykańskich” metod organizacji nauczania. Przecież większość tych ostatnich powstała w rezultacie dążności do znalezienia takiej formy organizacyjnej, któraby pozwoliła uczynić szkołę średnią naprawdę szkołą dla mas w sposób najbardziej ekonomiczny, bez obniżenia jej poziomu i bez uciekania się do prymitywnych sposobów pracy na kilka zmian. Teraz jeszcze oficjalna pedagogika sowiecka zdecydowanie odżegnywuje się od wszelkich nowych metod. Na nie właśnie zwała się wszystkie winy katastrofalnego obniżenia wartości szkoły, choć w rzeczywistości odpowiedzialność za to obniżenie ponoszą nie same metody, a zniekształcenie ich przez naginanie do zarzuconego w tej chwili komunistycznego ideału nauczania.

IV.

Prymitywny charakter obecnej struktury sowieckiego systemu szkolnego ujawni się jeszcze dobitniej, jeśli się zajmiemy rozpatrzeniem szkolnictwa zawodowego, stanowiącego przybudówkę „szkoły jednolitej” i na niej się opierającego. W Rosji współczesnej istnieją trzy stopnie szkolnictwa zawodowego: niższe, średnie i wyższe, przystosowanego do szkoły początkowej, oraz pełnej i niepełnej średniej. W ten sposób dalsza droga życiowa ucznia wyznaczona zostaje już we wczesnych latach dziecięcych przez typ szkoły, do jakiej wstępuje on w 8-ym roku życia. Prawda, że dana mu jest formalna możliwość przejścia z czterolatki do piątej klasy szkoły siedmioletniej lub dziesięcioletniej. Ale w rzeczywistości przejście to utrudnione jest przez niski poziom czterolatki w porównaniu z odpowiednimi klasami szkoły średniej, a absolwent siedmioletki idzie z reguły do średniej szkoły zawodowej i potrzeba silnej woli kształcenia się dalej ze strony ucznia i jego rodziców, aby podolał trudnościom, piętrzącym się na drodze do średniej szkoły²⁾.

Do niższych szkół zawodowych zaliczają się przede wszystkim t. zw. „fabzawuczki”, które jako pupile sowieckiej pedagogiki winne były najpełniej realizować komunistyczny ideał „połączenia nauki z produkcją”. W 1933 r. „fabzawuczki” zostały przekształcone w zwykłe szkoły zawodowe niższego stopnia z kursem rocznym i sześciomiesięcznym dla młodzieży roboczniczej w wieku od 15 — 18 lat. Do nich też należą rozliczne, głównie wieczorowe kursy za-

²⁾ Nie wolno jednak nie doceniać jeszcze jednej drogi, wiodącej ku wyższemu wykształceniu, jaką stanowią „robotnicze fakultety”. „Rabfaki” przyjmują starszą młodzież (od lat 16), nawet po ukończeniu tylko szkoły początkowej, jeśli wykazała się pracą w przemyśle albo działalnością polityczną. W 1933 r. było w sowietach 926 rabfaków z 350.000 studujących. Większość rabfaków stanowi szkoły wieczorowe, daje więc możliwość uczenia się bez porzucania pracy zawodowej albo służby w administracji sowieckiej.

wodowe, na których nauka trwa od kilku miesięcy do roku. Mają one na celu „podniesienie kwalifikacji” tych, którzy już pracują w produkcji, i przyjmują robotników w starszym wieku. Nawet „fabzawuczki”, przeznaczone formalnie dla absolwentów siedmiolatk, w rzeczywistości zapełnione są młodzieżą, która ukończyła tylko szkołę początkową. W odróżnieniu od niższych szkół zawodowych oraz fabrycznego rzemieślniczego wykształcenia dawnego reżimu zapewniają one bardziej aktywnej i zdolnej młodzieży większą i szybszą możliwość podniesienia swych kwalifikacji, a przez to samo i stanowiska w produkcji. W ten oto sposób organizacja niższego szkolnictwa zawodowego Rosji Sowieckiej wstąpiła na drogę naśladowania anglosaskich wzorów. Jak wiadomo, kapitalistyczna Anglia była klasycznym krajem, gdzie zasada swobodnego pionowego „wybijania się” w przemyśle (włącznie do stanowiska przewodniczącego cechu i wyżej) doprowadziła do nadzwyczajnego rozkwitu dobrowolnych „klas technicznych” (w 1932 liczono w Anglii na 40 milionów ludności około 1.000.000 uczniów wieczorowych kursów technicznych). Co się zaś tyczy amerykańskich „part-time vocational schools”, to jeszcze do dziś bardziej zbliżone są do angielskich „klas technicznych” niż do zawodowej dopełniającej szkoły typu środkowo-europejskiego, nie bacząc na silną ostatnio tendencję do przekształcania ich na obowiązkowe szkoły, związane z fabryczno-rzemieślniczym szkolnictwem.

Drugi stopień zawodowego wykształcenia dają „technikumy” z trzyletnim kursem nauczania, przeznaczone dla absolwentów niepełnej szkoły średniej. Statystyki sowieckie zaliczają dotychczas do technikumów i seminarja nauczycielskie (pedtechnikumy) i szkoły felczerskie („medtechnikumy”) — a są nawet i „muzyczne technikumy”. Jeszcze niedawno temu wszystkie te szkoły podlegały jednemu zarządowi „Głównoprofabra”. Ale wskutek reorganizacji Nar-komzdrów w 1933 r. i po skasowaniu Głównoprofabrów, wszystkie poprzednio podległe im techniczne zakłady naukowe zostały oddane pod zarząd różnym gospodarczym komisarzatom. „Medtechnikumy” przeszły pod kontrolę „Narkomzdrów”, co miało zapewnić im podstawę materialną. To samo stało się i z wyższymi naukowymi zakładami technicznymi (a także instytutami medycznymi i prawa sowieckiego), stanowiącymi trzeci stopień zawodowego wykształcenia. Wstęp na „Wuzy” został teraz uzależniony od wstępnego egzaminu w zakresie pełnej szkoły średniej, organizowanego na wzór takichże egzaminów w Anglii, albo przez poszczególne Wuzy, albo przez wspólną przy kilku Wuzach komisję.

Jeśli wziąć pod uwagę, że w wyższych zakładach naukowych przed rewolucją było około 125.000 studentów, a w niższych i średnich szkołach zawodowych różnego typu razem około 275.000 uczniów, to statystyczne sukcesy władzy sowieckiej w dziedzinie szkolnictwa zawodowego okazują się szczególnie imponujące; należy przyznać, że po Rewolucji system szkolny Z. S. S. R. wszedł w skład życia gospodarczego kraju stosunkowo szybciej nawet od szkoły w Stanach Zjednoczonych, gdzie średnie i niższe szkolnictwo zawodowe rozwinęło się właściwie także dopiero w okresie powojennym. Ale co do osiągniętych rezultatów Rosja sowiecka w dziedzinie niższego szkolnictwa zawodowego jeszcze dotychczas znacznie ustępuje Anglii, a w dziedzinie wyższego Stanom Zjednoczonym. Według ostatnich danych sowieckich (1934 r.) uczęszczało na Wuzy rok temu około 470.000 studentów (z czego 300.000 w przemy-

słowo-rolnych i innych „Wuzach”, 25.000 w ekonomicznych, a reszta w pedagogicznych, medycznych i innych) w technikumach około 700.000 (z czego 450.000 w czysto technicznych, a reszta w pedagogicznych — 190.000 i innych), a przez „fabzawuczi” i „profkursy” przeszło w ciągu przeszłego roku powyżej 2, według innych danych nawet 4 miliony osób. Rozumie się, że i tutaj poziom nauczania nie może jeszcze nie być bardzo niski i szkoła zawodowa, nie mówiąc już o szkole wyższej, stanowi sam rdzeń całego systemu szkolnego, wymagającego szczególnie wiele inwestycji i czasu. I chociaż wszystkie Wuzy pozostają obecnie pod opieką federacyjnych komisariatów gospodarczych, rozporządzających większymi środkami, niż republikańskie Narkomprosy, chociaż federacyjne Narkomaty utrzymują także znaczną część technikumów, chociaż „fabzawuczi” i „profkursy” figurują w budżetach oddzielnych przedsiębiorstw, mimo to wszystko wątpliwe jest, czy zaopatrzenie w pomoce szkolne, lokale i personel nauczycielski, stanowi przeciętnie choćby połowę normalnego zaopatrzenia, to jest takiego, przy którym każda inna władza, oprócz sowieckiej, uważałaby za możliwe funkcjonowanie zakładów naukowych.

Nie wdając się w szczegóły, zajmijmy się tylko szkołą wyższą. W epoce pierwszej pięcioletki uniwersytety i politechniki podzielono na „wuzy” „ściślej specjalności” tak, że ogólna liczba wuzów po tej reformie wzrosła ze 151 do 537 z równoczesnym wzrostem liczby studentów ze 191 do 272 tysięcy. Już po dwóch latach (1932) władza sowiecka zrozumiała swój błąd rozbicia wielkich naukowych zakładów na „lilipucie wuzy”, jak pisała o nich w swoim czasie prasa sowiecka. Uniwersytety zostały przywrócone, tym razem nawet na Ukrainie (1934), gdzie zniesiono je jeszcze w 1921 roku. Wskrzeszono także i dawne, wielkie techniczne zakłady naukowe, tak, że ilość „wuzów” spadła w r. 1932 z 390 do 297 w r. 1934. Ale i obecnie wszystkich wyższych zakładów naukowych w Z. S. S. R. jest razem około 400, chociaż co prawda jest to jeszcze dwa razy mniej, niż w Stanach Zjednoczonych, gdzie i liczba studentów (900.000) przewyższa dwukrotnie liczbę studentów w sowieckich „wuzach”. Oczywiście, znaczna większość tych zakładów naukowych, z których w dodatku wiele jest wuzami wieczorowymi, a nawet korespondencyjnymi, nie odpowiada temu, co przyjęło się uważać w Europie za szkołę wyższą i porównać się daje tylko z amerykańskimi kolegami i uniwersytetami. Podobnie, jak w tych ostatnich spotyka się tytuły akademickie dla gospodarstwa domowego i rybołówstwa, tak i sowieckie wuzy dają dyplomy z dziedziny hodowli trzody chlewnej i gospodarki mlecznej. Jak wiadomo, z masy wyższych zakładów naukowych Ameryki wydzieliła się niewielka stosunkowo sieć właściwych uniwersytetów, (około 30), tworzących oddzielne uniwersyteckie stowarzyszenie, stawiające sobie za zadanie podtrzymanie określonego „standardu” wykształcenia uniwersyteckiego, odpowiadającego starej tradycji europejskiej. Na analogiczną drogę wstąpiła i władza sowiecka, rezerwując prawo nadawania tytułów naukowych kandydata i doktora tylko wskrzeszonym uniwersytetom i naukowo-badawczym instytucjom (patrz spis ich w Biuletynie Narkomprosa R. S. F. S. R. z r. 1935 N-ry 8, 15), a także ograniczając ilość wuzów, posiadających prawo nadawania tytułu „ukończonego inżyniera”. Ta wyróżniająca się wśród masy wuzów grupa wyższych uczelni typu naukowego nie obejmuje obecnie nawet $\frac{1}{4}$ ogólnej liczby studentów

w Sowietach. Pod wieloma także innymi względami szkoła wyższa w Rosji, zarzucawszy tradycję europejskiego wykształcenia uniwersyteckiego, coraz bardziej zbliża się do typu wyższej uczelni amerykańskiej. Fakultety i rady profesorskie zupełnie straciły w niej dawną kierowniczą rolę, a nawet same nowe wydziały i katedry, na które teraz rozdrobniono sowieckie „wuzy”, bardziej przypominają „departamenty” uniwersytetów amerykańskich, niż fakultety uniwersytetów europejskich. Wraz ze zniszczeniem autonomii szkół wyższych zarządzanie nimi przeszło całkowicie w ręce utrzymujących je organów administracyjnych, które mianują rektorów, dyrektorów i dziekanów, korzystających, jak i w Ameryce, z władzy absolutnej. Obok całego podobieństwa pozostaje jednak i istotna różnica, wynikająca z państwowego monopolu szkolnego w Z. S. S. R. Podczas gdy w Ameryce „prezydentów” uniwersytetów mianują najróżnorodniejsze organizacje utrzymujące kolegia i uniwersytety (między innymi rządy stanowe, jeżeli uniwersytet jest państwowy), to w Z. S. S. R. naturalnie wszelkie organy sprawujące władzę nad szkołą są organami państwowymi, spełniającymi dyrektywy partii. Stąd większa jednorodność sowieckich „wuzów” bez względu na rozsianie ich pośród różnych republikańskich i federacyjnych organizacji.

V.

W dziedzinie wyższej szkoły, najbardziej wyraziście ujawniło się jeszcze jedno istotne przesunięcie w sprawie wykształcenia ludowego w Rosji, dokonane w latach rewolucji. Bez jego zanalizowania charakterystyka losów szkolnictwa w Rosji byłaby niepełna. Ogólna liczba studentów wyższych zakładów naukowych w r. 1915 dzieliła się według poszczególnych dzielnic Rosji, w granicach dzisiejszego Związku Sowietów, w następujący sposób: w zakładach naukowych okręgu petersburskiego okręgu studjowało 40% ogólnej liczby wszystkich studentów, w Moskwie 33%, w pozostałych miejscowościach dzisiejszego R. S. F. S. R. 7%, w tej liczbie na Syberji 2%, a na terenie obecnej Ukrainy 20%. W roku 1933 w lenigradzkim okręgu studjowało tylko 15% ogólnej liczby młodzieży sowieckiej, w okręgu moskiewskim — 20%, uralskim — 4%, północno-kaukaskim — 5%, syberyjskim — także 5%, w pozostałych okręgach R. S. F. S. R. — 15%, na Ukrainie (U. S. S. R.) — 23%, na Białorusi — 2%, w republice zakaukaskiej — 6%, w Uzbekistanie — 3%, a nawet w turkmeńskim okręgu i Tadżikistanie są dziś miejscowe „wuzy”, liczące około 1500 słuchaczy. Rewolucja skończyła z hegemonją Moskwy i Petersburga, jako centrów, skupiających $\frac{3}{4}$ wszystkich studentów. Prowincje a nawet kolonie byłego imperjum rosyjskiego mają teraz swoje własne „wuzy” i uniwersytety (Taszkient, Tyflis, Baku, Rostów nad Donem, Irkuck, Woroneż, Władywostok, Mińsk, Ekaterynburg-Swierdłowski). Wyższe wykształcenie stało się udziałem nietylko nowych warstw społecznych, ale i nowych dzielnic — nietylko mas („poziomych barbarzyńców”) według terminologii Ortegi), ale i ciemnych przedtem plemion („pionowych barbarzyńców”). W jeszcze większym stopniu można powiedzieć to samo i o średnim, zawodowym i ogólnym wykształceniu, jak to już stwierdziliśmy przy szkolnictwie początkowym. I ten proces zaczął się już przed rewolucją (założenie uniwersytetów w Permie, Saratowie, Rostowie nad Donem) prowadzony był dalej i za rządów „białych” (Irkuck), ale odbywał się jeszcze wówczas w ramach starej uniwersyteckiej

tradycji, dbalej o utrzymanie tradycyjnego poziomu szkoły średniej i wyższej. Nagle zerwanie z tą tradycją, na co mogli zdobyć się tylko bolszewicy (komunistyczny ideał wykształcenia był w rzeczywistości tylko maską dla tej czysto negatywnej roboty) niezwykle przyspieszyło ten proces. Dokonało się wyraźne zrównanie poszczególnych dzielnic, za cenę jednak niebywałego obniżenia poziomu starych kulturalnych ośrodków, bezsporny rozwój kresów kośćcem dawnej metropolii. Gorączkowe rozszerzanie sieci szkół wyższych, jak zresztą całego systemu szkolnego, nabrało przy końcu pierwszej pięciolatki charakteru jej rozdrabniania w tak zatrważających rozmiarach, że sama władza sowiecka widziała się zmuszoną zastosować radykalne środki hamujące choćby nawet za cenę wyrzeczenia się komunistycznego ideału wychowania. Należy przypuszczać, że ten centralizacyjny proces obecnie skończył się i przeszedł w proces odwrotny. Ale na ilekolwiekby proces „przyswajania” przybrał formę przywracania dawnego stanu rzeczy w szkolnictwie, nastąpiła w tej dziedzinie przemiana, której znaczenie dla przyszłej Rosji jest ogromne. Pod strasznym zewnętrznym naciskiem centrum moskiewskiego wyrosły na kresach ośrodki miejscowej rodzimej kultury, których wzmocnienie nieuchronnie prowadzi ku zamianie byłego imperjum kolonialnego na realną, a nie, jak jeszcze dziś, tylko na papierze, federację.

Czy federacja ta zachowa swój ruski, lub ściślej mówiąc, rosyjski charakter? Okres NEPU był okresem największego sprzyjania władzy sowieckiej żądaniom oddzielnych nacji. W tym czasie zukrainizowano szkołę niższą, średnią, a części i wyższą na Ukrainie, wzmocniono białoruską, gruzińską, ormiańską, uzbekską w odnośnych republikach. W granicach R. S. F. S. R. założono podstawy dla szkół początkowych mnóstwa drobnych narodowości, dla szeregu których w latach 1928 — 1930 Akademia Nauk opracowała alfabety. Prawda, że to „założenie podstawy” szkół było tylko formalnie narodowe. W swej treści natomiast szkoła winna była wszędzie ucieleśniać sobą jeden i ten sam duch proletariacki. Ta myśl wyczytana przez Stalina z dzieł Marksa niezmiennie kierowała całą polityką narodowościową władzy sowieckiej. Jednak odśrodkowe tendencje poszczególnych narodowości w końcu NEPU rozwinęły się niesłuchanie, wzmacniane zresztą nieraz, jako motywem zasadniczym, dążeniem do wyzwolenia się z komunizmu. Plan pięcioletni położył kres temu narodowościowemu ruchowi. Zapędziwszy do miast i na tereny nowych osiedli różnoplemienną ludność, dla której wspólnym językiem jest język rosyjski, przesiedliwszy miliony najbardziej opornego chłopstwa ukraińskiego poza granice Ukrainy (a na mniejszą skalę miało to miejsce i na Kaukazie i w innych republikach), spowodowawszy przymusowe przeniesienia z miejsca na miejsce jednostek najbardziej aktywnych (komunistów) i kulturalnych (speców) warstw ludności, gorączkowo przeprowadzane uprzemysłowienie poderwało od korzenia dążenia narodowościowe oddzielnych nacji. I chociaż „zasadzanie” szkoły powszechnej w gruncie narodowościowym ma miejsce aż do dziś, równoległe w miastach i osiedlach nie tylko autonomicznych republik R. S. F. S. R., ale i na Ukrainie i w innych republikach federacyjnych odbywa się jawny proces rusyfikacji szkoły średniej, a także i niższej, nawet szkoły początkowej. W szkole wyższej objaw ten znowu dokonywuje się szczególnie wyraźnie. W technicznych „Wuzach”, przekazanych w r. 1930 i 1932 federacyjnym Narkomatom (przedewszystkiem komisarjatom ciężkiego prze-

mysłu, rolnictwa i komunikacji), wykłady odbywają się w języku rosyjskim, i nawet tam, gdzie odbywały się one przedtem w języku miejscowym, zaznacza się przejście do rosyjskiego. W uniwersytetach i pedagogicznych „Wuzach” towarzyszy tej zmianie zwiększenie wymagań od kandydatów na stanowiska profesorów i wykładowców, a ponadto rozbieżność narodowościowych dążeń na Ukrainie, na Białorusi i w Tyflisie, rozbieżność, które odbiło się zwłaszcza na kołach akademickich. W Azji Środkowej uniwersytet Taszkiencki, podporządkowany bezpośrednio federacyjnemu CKK'owi, a nie Narkomprosowi uzbeckiej republiki, jest nadal ośrodkiem wpływu rosyjskiego. Władza sowiecka w tej chwili najwidoczniej świadomie i systematycznie w każdym wypadku podtrzymuje panującą rolę języka rosyjskiego, jako ogólnopaństwowego i wspólnego dla wszystkich narodów Związku języka „socjalistycznej rewolucji”. Wszystko przemawia za tem, że głębokie wewnętrzne przemiany, jakie przeszła szkoła za czasów rewolucji w kierunku jej terytorjalnego wyrównania, pozostawiły niektniętym jej ogólnorosyjski charakter.

S. Hessen

UCZNIOWIE DRUGOROCZNI

1. SCHEMAT, ŹRÓDŁA I METODY BADAŃ.

Przy badaniach posługiwałem się następującym schematem, podanym przez prof. Mysłakowskiego: „1. Fotografia ucznia, 2. Opinia lekarza, 3. Opinia wychowawcy i nauczycieli, 4. Opinia współkolegów, 5. Oświadczenia rodziców wzgl. opiekuna, 6. Oświadczenia samych chłopców i dziewcząt, 7. Badania za pomocą testów, 8. Co szkoła wie o stosunkach rodzinnych, 9. Wywiad w domu (opis warunków mieszkaniowych, obserwacja nad osobami, możliwa rozmowa na temat dziecka, przebytych przez nie chorób, odżywiania i t. d.)”.

Schemat ten okazał się niezastąpiony. W trakcie pracy odkrywałem w nim coraz to inne cechy wartościowe: 1) ogarnia wszelkie możliwe źródła, 2) przewiduje implicite konfrontacje sprzecznych opinii, umożliwiając postawienie coraz to innych problemów, 3) każdy punkt schematu stanowi osobne i niezależne źródło badań tego samego zjawiska, 4) umożliwia orientację zarówno w masie repetentów, jak i w poszczególnych, wyjątkowych ich przedstawicielach.

Powyższy schemat daje jakby zarys szczegółowych zagadnień, które stały się osobnymi wytycznymi w toku badań. Wykorzystałem podczas nich następujące źródła: 1) obserwacja ciągła jednego repetenta podczas lekcji, ewentualnie poza szkołą, 2) obserwacja ciągła sąsiadów: repetenta i pierwszorocznika podczas lekcji ewentualnie poza szkołą, 3) marzenia repetentów podczas zajęć szkolnych (zdwójnienie lub zapadanie w sen na jawie), sny o szkole i inne, 5) wytwory graficzne i inne repetentów, 6) rozmowy z dziećmi w małych grupach w klasie ew. poza szkołą, 7) losy życiowe byłych repetentów po opuszczeniu szkoły, 8) dowcipy i żarty dziecięce, 9) obserwacje socjologiczne w ośrodkach zabaw, pracy, w zakładach dobroczynnych (dom sierot), 10) obserwacje repetentów „nałogowych”, żyjących w wyjątkowych warunkach i sytuacjach rodzinnych (sprzedawcy gazet, ulomni, sieroty, półsieroty, dziecko pijaka i t. d.)

Metody badań były dość różnorodne, musiały bowiem stanowić swoiste przystosowania do różnych obiektów badań. Wyodrębnię na podstawie wymienionych źródeł ich formy badań:

1. Obserwacja ciągła,
2. Opinie i zeznania samorzutne,
3. Testy i kwestjonariusze,
4. Rozmowy,
5. Luźne informacje,
6. Luźne obserwacje.

Przyjrzyjmy się bliżej poszczególnym formom badań:

Ad. 1. Obserwacja ciągła może być wykonana na jednej osobie, lub na grupie osobników, przychem innego schematu klasyfikacji i analizy wymaga obserwacja indywidualna, innego zbiorowa. Na podstawie zauważonych zachowań się i zestawienia oddzielnych obserwacji, wykonanych na wielu osobnikach i grupach, dochodzimy do ogólnych ujęć, tłumaczeń, uzasadnień. Zapomocą obserwacji ciągłej ujmujemy nie tylko poszczególne zachowania się, ale ich porządek, następstwo, zależność, tempo, nasilenia, rozluźnienia — otrzymujemy stąd zdjęcie, płodne w implikacje.

Ad. 2. Wybitnie wartościowe są opinie i zeznania samorzutne. Jakkolwiek nie stanowią one oddzielnego ośrodka doświadczeń, zjawiają się w rozmowie, jako dygresje i niewywołane luźne informacje. Podczas analizy tych samorzutnych wypowiedzi dochodzimy niejednokrotnie do odkrycia sensu różnych ustosunkowań się, nieraz do wątku, umożliwiającego wykrycie nieoczekiwanych a istotnych momentów. Biegła analiza opinii i zeznań samorzutnych daje szereg charakterystycznych rysów zjawiska.

Ad. 3. Ta forma pozwala przeprowadzić pomiar, rozsianie i relację zjawiska. Testy i kwestjonariusze umożliwiają ujęcie porównawcze i wolny od uprzedzeń wgląd w zagadnienia.

Ad. 4. W rozmowach próbnym musimy się kierować pewnymi schematami, dostosowanymi do wieku, klasy i źródła informacji. Rozmowy z dziećmi, biegnące wyznaczonym szlakiem, dają ciekawe wyniki. Zestawienie klasyfikacji i analiz poszczególnych rozmów otwiera nam rozległe pole coraz to nowych zagadnień.

Ad. 5/6. Nie ze wszystkich źródeł możemy czerpać wszystkimi metodami. Np. o losach byłych repeterów, którzy opuścili szkołę, dowiemy się jedynie na podstawie luźnych informacji czy obserwacji. Niemniej jednak tę formę badań zastosujemy i do innych źródeł, gdyż może nam dostarczyć charakterystycznych momentów.

M e t o d y b a d a ń to formy wraz z ich stroną techniczną, umożliwiające ścisłe, planowe, systematyczne i porównawcze wykonanie doświadczeń. Klasyfikacje, analizy, schematy są wytycznymi w badaniach. Klasyfikacja i analiza dostarczają nam dwojakich rezultatów: 1^o uogólnień, poglądów ujmujących zjawisko w całość systematyczną i 2^o wytycznych, schematów do dalszych badań. Po dotychczasowych rozważaniach dadzą się wyodrębnić następujące metody:

1. Obserwacja ciągła wraz z klasyfikacją i analizą,

2. Testy i kwestionariusze wraz z porównawczem i statystycznym opracowaniem,
3. Opinie, zeznania i informacje wraz ze schematami i analizą,
4. Metoda całostkowych ujęć opartych o różnorodne źródła.

II. UGRUPOWANIE MATERJAŁU.

1. **Zakres materiału.** Przewidziany zasięg źródeł uległ zmianie w czasie urzeczywistnienia planu badań; przede wszystkim nieuchwytna była opinia lekarza; brak kart zdrowia i stałego lekarza szkolnego udaremnił próby korzystania z tak miarodajnego źródła. Badania testami musiałyby objąć dla celów porównawczych całe klasy, co okazało się niemożliwe z powodu oświadczenia władz szkolnych, iż nauki przez badanie przerywać nie można. Korzystając jednak z przyjaznego stosunku szkół wiejskich, zgromadziłem obfity materiał, który stanie się przedmiotem osobnych opracowań (końcowe rozdziały). Załatwienie formalności, związanych z zezwoleniami, opóźniło pracę o okres co najmniej miesięczny, pozbawiając mnie możliwości subtelniejszego ujęcia wielu ciekawych repetentów.

Ale i zebrany już materiał jest tak bogaty, że dostarcza podstaw poważnej pracy naukowej. Charakterystyki osób repetentów, z których każdy ma własną teczkę; wywiady, opinie, badania w szkołach wiejskich, informacje o losach byłych repetentów i t. d. pozwalają ujmować zjawisko drugoroczności tak na platformie personalnej, jak i socjalnej.

2. **Rozgrupowanie materiału.** Zebrany materiał ująłem w następujące cykle: I. Osoby repetentów, II. Rozmowy, III. Wywiady w domu, IV. Opinie wychowawców i nauczycieli, V. Szkoły: ruska prywatna i wiejskie, VI. Badania lwowskie, VII. Losy byłych repetentów po opuszczeniu szkoły. Ad. I. Wszystkie źródła dotyczące poszczególnych osób zebrano w osobne całości, ujęto w karty indywidualne, a każde źródło ma swój numer porządkowy według poniższego wykazu:

1. Fotografia ucznia,
2. Obserwacja ciągła ruchliwości,
3. Opinie wychowawcy i nauczycieli,
4. Opinia współkolegów,
5. Oświadczenie rodziców względnie opiekunów,
6. Oświadczenie samych repetentów,
7. Sny, marzenia, plany,
8. Co szkoła wie o stosunkach rodzinnych ucznia,
9. Wywiad w domu,
10. Obserwacja ciągła podczas lekcji,
11. Dalsze obserwacje ciągłe podczas pekcji,
12. Obserwacja ciągła pozaszkolna,
13. Dowcipy, żarty repetenta,
14. Przybory, zeszyty i wytwory.

Nie dla każdego dziecka dało się zebrać wszystkie wymienione źródła, ale z zebranego materiału da się już wyciągnąć bogate wnioski.

Do każdego z punktów materiału personalnego (z wyjątkiem p. 1, który jest

krótki i przejrzysty), załączona jest klasyfikacja lub analiza opatrzona w odnośniki liczbowe. Na tych pojedynczych klasyfikacjach i analizach, ujmujących w krótki schemat sens źródła, oprę ostateczne opracowanie całego materiału. Każdemu cyklowi odpowiada specjalny rozdział, mający w zasięgu własne zagadnienia. Rozdział, poświęcony osobom repetentów, traktuje zjawisko drugoroczności w oparciu się o różnorodne źródła, skoncentrowane około poszczególnych postaci dziecięcych. Obok prób monografji nastąpi ogarnięcie całościowe, dające ściśle oparte na materiale wnioski końcowe.

Ad II. Rozmowy z dziećmi wymagają odrębnego opracowania, gdyż stanowią dość pokaźny materiał, ukrywający swoiste zagadnienia, głównie życie socjalne klas, odosobnienia, bójk, ferment zjawiska drugoroczności. Każda z rozmów opatrzona jest w klasyfikację dającą obraz przejrzysty zagadnień drugoroczności. Spotykamy się tu z dziećmi, omawianymi w rozdziale powyższym, dlatego w każdym artykule znajdują się odsyłacze do materiału, opracowanego gdzieindziej.

Ad. III. Wywiady w domu są bodaj najobfitszym źródłem do badań zjawiska drugoroczności. W nich spoczywa klucz otwierający zasadniczą przyczynę repeterowania. Cykl tych wywiadów obejmuje repetentów, których nie spotkamy w cyklu I, natomiast w rozmowach i opiniach nauczycielskich możemy ich obserwować.

Ad IV. Zebrane opinie wychowawców i nauczycieli stanowią cenny materiał, zawierają one bowiem wyniki nieraz kilkoletniego obcowania nauczyciela z dzieckiem. Znalazło się wprawdzie kilka jednostek, które odniosły się do badań niechętnie, sądząc jednak, iż opinie tych osób nie wniosłyby nowych momentów w zakres badań.

Ad V. Prócz dwóch szkół powszechnych: męskiej i żeńskiej w Złoczowie, prowadziłem badania w prywatnej szkole ruskiej (Złoczów), oraz w kilku wiejskich ośrodkach szkolnych: Płuhów (4-oklasówka), Horydylów (1-oklasówka) i Pietrycze (4-oklasówka). Materiał ten wnosi nowe momenty: zjawisko drugoroczności w szkole prywatnej oraz w szkole wiejskiej.

Ad VI. Osobno potraktowałem badania lwowskie, przeprowadzone przez Kołezankę Panią M. W. Materiał wielkomiński obejmuje typy dziecięce, specyficzne na tle warunków mieszkaniowych i rodzinnych. Badania te, prowadzone przez jedną osobę, nie mogą być tak wyczerpujące, jak moje, w których oddały mi cenne usługi zdolniejsze kandydatki seminarjum, już to protokółując badania, już to wykonywując doświadczenia na własną rękę, ale ściśle według moich wskazówek.

Ad VII. Cykl ten zawiera opis losów życiowych byłych repetentów po opuszczeniu szkoły. Spotykamy tu ciekawe węzły tragiczne, plany zdystansowane, wykołeczenia na tle zjawiska drugoroczności. Na tym cyklu zamyka się materiał.

III. ZACHOWANIE SIĘ I OSOBY REPETENTÓW.

Najobfitszy i najwszechstronniejszy materiał zawarty jest w cyklu pierwszym; podstawą ugrupowania badań są osoby repetentów; wokół każdego z nich koncentruje się materiał, zebrany z wszystkich możliwych źródeł. Metoda ognisko-

wania badań na platformie personalnej przynosi możliwość typologicznego ujęcia zespołu repetentów. Ponadto na tej drodze uchwytne są drugoroczni z wyjątkowych sytuacji rodzinnych.

Obserwacje ciągłe są niezastąpioną metodą poznania zachowań się repetentów w roku lekcji i poza szkołą. Dlatego osobną uwagą obejmujemy to źródło. W dalszych punktach podamy próbę klasyfikacji drugorocznych, poczem zajmujemy się repetentami z anormalnych sytuacji rodzinnych.

Każde z badań tego cyklu opatrzone jest krótką przejrzystą analizą, która bezpośrednio zorientuje o cechach swoistych danego osobnika. Ostateczne opracowanie, dane w tym rozdziale, ma na celu ujęcie zachowań się badanych w pewne typy.

W następnych rozdziałach znalazły najobfitsze źródła (wywiady, rozmowy, opinie nauczycieli) specjalną charakterystykę wyчерpującą.

1. Obserwacje ciągłe.

Poprzez zewnętrzne dostrzegalne zachowania się repetentów dochodzimy do ich wewnętrznych nastawień. Zewnętrzna strona zachowań się — sfera ruchliwości — jest najsubtelniej uchwytne w specjalnych obserwacjach ciągłych, śledzących habitus osobnika. Wypowiedzi, czynności są znakami postaw wolicjonalnych, uczuciowych, socjalnych i ustosunkowań się do materiału, nauczyciela, współkolegów.

Moment ciągłości jest tu najistotniejszy, pozwala bowiem śledzić fazy nasilenia i złuźnienia energii, zmienność tempa ruchów, powstawanie odosobnień, nawiązywanie kontaktów socjalnych i t. p. Dokładny wgląd w objawy i przyczyny drugoroczności, omawiane osobno w rozdziale V, jest niemożliwy bez obserwacji ciągłych, które dostarczają nam ciekawych zdjęć psychologicznych: znużenie, chęć wyrównania sytuacji, pragnienie zaimponowania, górowania socjalnego, odosobnienie od toku lekcyjnego, indywiduálne trudności, zatamowanie czy wzmożenie energii i t. p. — oto szereg momentów uchwytanych zapomocą ciągłego protokółowania najdrobniejszych zachowań się ucznia. Zbyteczne jest przytaczanie faktów, skoro we wszystkich obserwacjach ciągłych, jak to dowodzą załączone klasyfikacje, znajdziemy te same objawy drugoroczności, z tem, że istnieją różne stopnie ich nasilenia, kierunki, odchylenia i t. p. Różnorodne zachowania się repetentów ujmę w kilkanaście grup, dając próbę typologicznego schematu; liczby arabskie wskazują na ilość reprezentantów, u których zaobserwowano dane cechy.

Grupa I-sza. Ruchy i czynności.

Nadmierna ruchliwość, masa czynności i ruchów odciągających uwagę — 2; odosobnionych — 25; destrukcyjnych, dezorganizujących uwagę współkolegów — 1; nadmierna, intensywna ruchliwość — 3; bujna ruchliwość, częściowo wpłciona w tok lekcji — 1; nastawienie zabawowe — 6; poczucie dyscypliny, otamowane ruchy — 2, ziewanie — 1; czynności apatyczne — 1; supremacja potrzeb witalnych — 11; wielka doza samorzućności i samodzielności — 6; zaradność i odwaga — 5; nastawienia sportowe, chęć sukcesu i rekordu — 1; bezmyślne ruchy, czynności zluźniające napięcie — 4; ruchy zahamowane — stan nieuwagi — 4; ruchy ociężałe, znużone — 2; czynności

oponujące — 1; reakcja wesola na dzwonek — 2; ruchliwość naturalna, uwaga runkowana potrzebą — 1; wyładowanie hamowanej energii — 1; momenty nasilenia — 1; infantylizm — 2; brak samodzielności, mechanizm — 3; wyzywanie się — 2; nadmiar czynności osobistych, somatycznych — 1; czynności kokieteryjne — 1; czynności zabawowe egotyczne — 1; bogata mimika — 2; gwałtowne tempo ruchów — 6; szybka wymiana ruchów i funkcji — 2; mimika zdumienia i zniecierpliwienia — 1; nerwowe nastawienia — 6.

Grupa II-ga. Formy odosobnień od toku lekcyjnego i materiału nauczania.

Uwaga odsobniona — 1; odosobnienie od toku lekcyjnego — 6; czynności odosobnione: uczenie się na lekcji — 1; uważanie przymusowe — 1; zachowanie się chłopca i momenty lekcyjne nie przenikają się: dysharmonia, rozdwojenie (zdwakowość) — 1; niemożność planowej czynności lekcyjnej — 2; odosobniające zainteresowanie sprawami dojrzałych — 2; brak samodzielności, mechanizm — 3; odpisywanie, słuchanie podpowiadań — 4; zdawkowe traktowanie nauki — 8; zapominanie zeszytów i t. p. — 1; brak odpowiedzi — 2; niechlujność, niedbałość — 1; brak planowania — 1; niechęć, wstręt do rachunków, do pracy i czynności szkolnych — 4; wstręt do przyborów szkolnych — 1; maskowanie, chęć ukrycia się, wyłgania się — 3; bezmyślne patrzenie na nauczycielkę — 1; zdumienie — 12; powolne, zahamowane tempo czynności szkolnych — 1; przymus książki — 1; przymus uczenia się — 1; momenty zniecierpliwienia: pragnienie ciągłej aktywności i pokazania się — 1; siedzenie w ławce krępuje swobodę ruchów i wobec tego wyzywanie się w aktywnych funkcjach — 2; radosna reakcja na dzwonek — 1; pragnienie wyzwolenia się od zajęć szkolnych — 2; motyw wyzwolenia się z nurtu pracy i ucieczka w atmosferę samodzielności i swobody — 1.

Grupa III-cia. Formy styczności z treścią lekcji.

Wielka doza samorzutności i samodzielności — 6; zaradność i odwaga — 5; podpowiadanie — 3; intensywna samorzutność wypowiedzi — 1; zgłaszanie się do odpowiedzi — 3; wyrównanie sytuacji — 1; pragnienie osiągnięcia dobrych rezultatów — 1; wyskok z rytmu lekcji — 2; rozdwojenie uwagi — 1; wdrażanie się do lekcji — 2; czynności związane z tokiem lekcyjnym: podglądanie, podpowiadanie i t. p. — 2; skupienie uwagi na nauczycielu — 1; orientacja w materiale — 2; uwaga skierowana naogół ku lekcji — 1; wdrażanie się w tryb lekcji — 2; utylitaryzm — 1; zainteresowanie geografją — 1; robótkami — 1; zamilowanie do rachunków — 1; nastawienie na pracę — 1; brak uzdolnień — 1; niepowodzenie powoduje wstręt do nauki — 1; motyw osobiste w nauce: chęć postawienia się — 1; niechęć do języka obcego — 1.

Grupa IV-ta. Kontakty z nauczycielem i rodzicami.

Zabawowe reakcje na nagany nauczyciela — 1; oddziaływanie nauczyciela bez wpływu — 1; ironizowanie objaśnień nauczyciela — 1; negatywna reakcja na ostre polecenia i upomnienia — 1; usługowość, chęć zwrócenia uwagi — 2; chęć ukrycia się przed okiem nauczyciela (onięsmielenie) — 1; obawa przed pytaniem (kompleks: gniew, zawiść, zazdrość), upór, nienawiść, ignorancja — 1; zdę-

stansowany przez nauczyciela — 1; kara, napomnienie, jako skrępowanie swobody motorycznej — 2; zawstydzanie — 3; poczucie doznanej od nauczyciela krzywdy — 2; pretensja do nauczyciela — 1; chęć postawienia się, wyrównania sytuacji — 2; postawa nienawiści wobec nauczycielki — 1; chęć wybitcia się i ściągnięcia przychylniej uwagi nauczyciela, dystansowanie starszych — 3; obawa przed oceną i kontrolą — 1; momenty ośmieszenia i przytłumienia aktywności — 1; niechęć, konieczność, mus — 2; niechęć do szkoły i pracy — 1; nagany, ostrzeżenia — 1; apel do drugorocznych — 1.

Grupa V-ta. Kontakty ze współkolegami.

Angażowanie koleżanki do zabaw i rozmów podczas lekcji, odciąganie od pracy — 13; prowodyr — inicjator (palenie papierosów, rozmowy) — 5; chęć przodowania — oswładania klasą — 5; pomaganie — 3; żądanie podpowiadania — wyrzuty dla kolegi — 1; postawa wyższości wobec kolegów — 1; nstawienie bojowe — 1; ukryta i planowa zemsta — 1; dowcipy dystansujące — 1; rozbijanie kolegów — 1; częste styczności socjalne, bójki, rozmowy, odosobnienie od lekcji — 16; ironia i drwiny — 6; zazdrość i nieżyczliwość — 3; opieka nad chłopcem — 1; siostrą — 1; skupianie uwagi na kolegach — 1; współczucie i hojność — 1; postawa nienawiści wobec koleżanek — 1; oskarżycielka — 1; dystansowany — 1; słowne reakcje na zaczepki — 1; konflikty socjalne na tle uprzedzeń — 1; automatyczna postawa wyzywająca — 1; radość z nieumiejętności drugich, złośliwość — 2; typ antyspołeczny, usiłujący szkodzić kolegom nierепetującym — 1; fobia przed ironją kolegów — 1; nienawiść socjalno-grupowa — 1; antypatja wobec żydów — 1; odosobnienie — 6; brak wdrożenia socjalnego — 1; solidarność — 1; zaprzyjaźnienia — 2.

Grupa VI-ta. Sytuacje rodzinne.

Bity przez brata, opieka wujka, brak opieki materjalnej, długa choroba — 1; krępowany w domu — 1; walka o egzystencję — 1; opiekun rodzeństwa — 1; braki materjalne — 1; krzywdzenie brata — 1; poniżanie służącej — 1; kontakt poufny z matką na tle nienawiści ojczyrna — 1; przekleństwo w stronę ojczyrna — 1; kompleks depresji na tle wyjątkowej sytuacji rodzinnej — 1; poczucie dojrzałości i krzywdy (konflikt) — 1; instynkt macierzyński (okres dojrzewania) — 1; uprzejmość wobec kobiet — 1.

Grupa VII-ma. Postawy psychologiczne na tle drugoroczności.

Dążność do kompensacji — 1; pragnienie chwil kompensujących — 1; pragnienie wolności — 1; postawa śmiała, energiczna, zdobywcza — 1; poczucie pewności — 1; chęć odegrania wybitnej roli w zespole klasowym — 1; samokrytycyzm — 1; walka o władzę przy pomocy nauczyciela — 1; ambicja — 1; popis wiadomościami i orjentacja — 1; pragnienie bliższego kontaktu z osobą obcą — 1; typ agresywny, dążący do kompensacji — 2; poczucie małowartościowości — 3; postawa wyniosłości — 2; chęć pokazania się łączy się z okłamaniem — 1; pragnienie zwycięstwa, postawienia się — 14; pragnienie zwrócenia na siebie uwagi — 4; chęć wyrównania sytuacji — 5; intrawertyk — 1; marzenia o własności — 3; kompensacje — 2; fobie — 1; obawa przed śle-

dzeniem — 4; kompleks depresji na tle drugoroczności (wypowiedzi) — 3; wypieranie kompleksu drugoroczności — 1; wstydylenie się słabych wyników — 1; konflikt w postawie społecznej: nastawienie swobodne (nadmierna ruchliwość) i postawa przymusu socjalnego (stosunki rodzinne) — 2; sądy moralne, poprawne — 1; erotyczne wypowiedzi i zainteresowania — 1; genialny spryt — 1.

Ad. I. Każda obserwacja ciągła zachowań się repetenta podczas lekcji nasuwa wniosek o szkodliwym wpływie ławek szkolnych na zdrowie, popędy, zainteresowania i aktywność dzieci. Niemal bezustanne siedzenie w ławce jest źródłem odosobnionych od lekcji ruchów, manipulacji, kontaktów socjalnych itp. Człowiek o żelaznej dyscyplinie umysłowej zdolny jest do wybitnie wewnętrznego przeżywania aktów myślowych — bez ekspresji motorycznych, zluźniających napięcie; potrafi ograniczyć sferę aktywności do jednego ośrodka i wrzucić organizm psychofizyczny w służbę wnikania. Dziecko natomiast nie potrafi objąć świadomością wszystkich swych dążeń, pociągów, by pewne przytłumić i zahamować, inne puścić w pełny ruch. Jest dynamiczną jednością (Dewey: „Szkoła i dziecko”) i wyładowuje jednocześnie wszystkie nagromadzone energie w działaniu. Psychologia, biologia i inne nauki stwierdzają fakt całościowości w rozwoju, który biegnie od form niezróżniczkowanych, harmonijnie wiążących nurtujące energie, do funkcji kierunkowych (np. globalne postrzeganie, myślenie motoryczne u dziecka).

Nieprzepraczenie więc narzuca się postulat gruntownej reformy szkół w stylu Dewey'a, który z oburzeniem zwalcza ławki — na rzecz warsztatów i terenu. Fakt „rozdwojenia” świadomości podczas lekcji odsiedzianej żywo przemawia w obserwacjach ciągłych. Szczególnie dział omawiany („Ruchy i czynności”) wnosi bogactwo szczegółów, stwierdzających moment „zdwojenia” uwagi. Dziecko dla siebie rezerwuje rozległą sferę ruchliwości i działań niosących możliwość przyjemności, dając nauczycielowi minimum — na odczepne. Drugoroczność wyraźniej jeszcze zaostcza rozdwojenie aktywności dziecięcych, jak wykazują obserwacje ciągłe repetentów.

Nadmierna ruchliwość, odprowadzająca uwagę, masa funkcji zabawowych, dezorganizujących tok lekcyjny, bogata mimika zniecierpliwienia i niechęci, gwałtowne tempo ruchów — oto typy motorycznych zachowań się repetentów podczas lekcji. Oto nowe przykłady, których brak w wykazie; obserwacja ruchliwości: liczne ruchy naturalne wykonane bez wyraźnej potrzeby — 8; ruchy wykonane w związku z walką istotną lub pozorną — 6; ruchy, bogata mimika znudzenia — 8; charakter wysiłku fizycznego: tempo urywane stanowcze — 3; ruchy łagodne, okrągłe — 1; odpoczynki świadome, nieświadome lub przypadkowe — 2; wypowiedzi z ruchami gwałtownymi — 4; spokojnymi — 1; bez ruchów — 3.

Obserwujemy też w motorycznych postawach dzieci drugorocznych zjawisko skrajności, zaznaczone w następnych rozdziałach. Istnieje ścisły związek między ogólnym nastawieniem psychicznym dziecka, a postawą ruchową. Typy: intra-wertyk i ekstrawertyk — wyraźnie występują w badaniach zewnętrznych zachowań się repetentów. Wśród repetentów dadzą się wydzielić jednostki nadmier- nie ruchliwe i spokojne, ociężałe, oddane marzeniom. Tempo ruchów jest również skrajne u drugorocznych: albo urywane, ostre, albo powolne, sennie.

Ad II. Na podłożu szeroko zakrojonej ruchliwości zewnętrznej — motorycznej, czy wewnętrznej — marzeniowej, wyrastają różnorodne postacie odosobnień od toku lekcyjnego i materiału nauczania. Zbyteczne jest powtórne wyliczanie form odosobnień, podanych już w wykazie. Należy tylko podkreślić, iż obok poczucia drugoroczności działają inne czynniki, powodujące odosobnienie. Braki materialne, złe warunki mieszkaniowe, niejednokrotnie nadmierna praca fizyczna w domu, indywidualne trudności w przerabianiu materiału — oto inne główne przyczyny znudzenia, zniecierpliwień, zdawkowego traktowania nauki. Fakty odosobnień występują nie tylko na podłożu lekcji, lecz także poza szkołą. Obserwacje ciągle dostarczają wielu szczegółów niechęci, wprost wrogiego ustosunkowania się do pracy szkolnej, komplikowanego ponadto przez sytuacje rodzinne.

Powolne tempo czynności szkolnych, maskowanie się, momenty wyłaniania się, wstręt do przyborów szkolnych, braki odpowiedzi, słuchanie podpowiadań, odpisywanie, zapominanie książek, zeszytów, piór, mechniczne uczenie się — oto szereg wyraźnych objawów drugoroczności, powstałych na tle psychologicznego, uczuciowo-wolicjonalnego odosobnienia się ucznia od powtórnie podawanych treści szkolnych. Wymienione formy odosobnień ujawniają się w obliczu całego zespołu klasowego, dlatego dezorganizują nastawienie się do pracy, zainteresowania, dążności pierwszorocznych.

Ad III. Obok wyraźnych tendencji do odosobniania się od lekcji obserwujemy u drugorocznych dość liczne kontakty z materiałem nauczania, częste objawy wzmożonej samorzutności, orientacji i samodzielności. Powstają one na tle pragnienia wybiecia się, wysunięcia na czoło w zespole klasowym, wyrównania dokonanej sytuacji drugoroczności.

Wymienione w wykazie formy styczności wskazują u niektórych repetentów na tendencję do objęcia kierowniczej misji w toku lekcyjnym.

U wielu drugorocznych występują specjalne zainteresowania, jako wyniki selekcjonowania powtarzanego materiału.

Trudności indywidualne w opanowywaniu podawanych treści są dość częstym motywem odosobnień, jak to już zaznaczono. Dlatego liczne są nieudane próby wdrażania się tępych repetentów w tok lekcyjny.

Część ambitnych repetentów nastawiona jest na wyniki i oceny. Pragnienie zdobycia dobrych rezultatów zewnętrznych, oto wyraźny objaw tendencji do zaimponowania i wyrównania przykrej sytuacji drugoroczności.

Ad IV. W następnych rozdziałach zaznaczyłem fakt rozłamu, jaki istnieje między drugorocznymi a nauczycielem.

Procentowa większość kar, upomnień odnosi się do repetentów. Groźba ponownego „reperowania” dość często wybiega z ust nauczyciela; dezorganizujące zachowanie się drugorocznych oburza go i wywołuje reakcję, przyjmującą przykry sens władzy nad uczniem.

Liczne są złośliwe oddziaływania na dyktatorskie gesty nauczyciela; słabsi, dystansowani przez współkolegów, reagują zawstydzaniem, obawą, poczuciem bezwartościowości. Silniejsi, wiodący rej w klasie, odpowiadają uporem, ignorancją, nienawiścią, przekleństwem — chcąc zaimponować współkolegom i zorganizować bojkot.

Szczególnie przykre są fakty poczucia krzywdy, doznanej od nauczyciela, pretensji, powstałej na tle urażenia słusznej ambicji.

Niektórzy drugorocznicy usiłują zapomocą usłużności, informowania o wypadkach klasowych, wkraść się w łaskę nauczyciela i na tej drodze zdobyć władzę nad klasą.

Obawa przed pytaniem, oceną i kontrolą jest dość powszechnym zjawiskiem u repetentów, którzy bronią się przed zdystansowaniem przez nauczyciela w oczach współkolegów.

Ad V. Repetenci nadają ton życiu socjalnemu klasy. Najbogatsze są ich społeczne zachowania się, uchwytnie w obserwacjach ciągłych. Dadzą się wydzielić następujące typy styczności drugorocznych ze współkolegami:

- 1) przodowanie, angażowanie do zabaw, rozmów i bojkotowania czynności nauczyciela;
- 2) konflikty, bójki, tyranizowanie, dystansowanie obustronne;
- 3) zaprzyjaźnienia i odosobnienia, grupowe nienawiści.

Głównym czynnikiem rozbicia klasy są repetenci, usiłujący zdobyć władzę. Wszystkimi dostępnymi im środkami podkopują zaufanie nauczycieli do pierwszorocznych, chcąc zyskać uznanie dla siebie.

Drugoroczność, brana w aspekcie socjalno-klasowym, stanowi największe utrudnienie dla czynności nauczyciela. Organizowanie do wspólnego celu klasy, w której tętnią nadmierne konflikty, różnorodne zaprzyjaźnienia, odosobnienia, nienawiści, tyranizowanie, bójki, walki o władzę, jest ciężkim zadaniem, które zaostrza jeszcze liczna frekwencja dzieci.

Ad VI. Obserwacje ciągłe prowadzone były i na terenie domu rodzicielskiego. Nie chodziło o uchwycenie warunków uczenia się, czem zajmą się wywiady (rozdz. V), lecz o ujęcie kontaktów repetenta z osobami rodziny.

Konflikty, zaostżenia, niechęć do pracy, braki materialne, tyranizowanie — oto główne zjawiska, obserwowane w domu rodzicielskim. Uderza zdecydowana niechęć do nauki u repetentów, mających nawet warunki do pracy, oraz zupełne zubożnienie u drugorocznych z warstw najuboższych, gdzie anormalne sytuacje rodzinne uniemożliwiają uczenie się.

Ad VII. Wśród postaw psychicznych, powstałych na tle drugoroczności, dadzą się wydzielić następujące typy:

- 1) zdecydowane poczucie mocy; nastawienie śmiałe, energiczne, zdobywcze, poczucie pewności siebie; agresywność;
- 2) dążności do kompensacji, chęć pokazania się, zaimponowania, wyrównania przykrej sytuacji;
- 3) zdecydowane poczucie bezwartościowości, depresje na tle drugoroczności, zniechęcenia w aktywnościach, onieśmienia, zawstyżenia i t. p.;
- 4) konflikty w postawach społecznych, osobistych; rozdwójnienia; zaostżenia wewnętrzne na tle poczucia drugoroczności.

Wyluszczone kompleksy stanowią u repetentów zasadnicze trudności w dorabianiu się wartości lekcyjnych, uznania u nauczyciela i współkolegów; nadmierna frekwencja i niejednokrotnie brak wrażliwości i wnikliwości ze strony nauczyciela — oto czynniki, uniemożliwiające nauczycielowi subtelny wgląd zarówno w postawy psychiczne drugorocznych, jak i powstałe z nich życie socjalne klasy.

IV. PROBA TYPOLOGICZNEGO UJĘCIA REPETENTÓW.

Podstawą klasyfikacji drugorocznych są indywidualne charakterystyki. Około 70-ro dzieci, posiadających osobne teczki personalne w I cyklu („Osoby repetentów”), otrzymało zwięzłe, oparte na badaniach i szczegółowych analizach, całostkowe ujęcie.

Na tle drugoroczności zarówno chłopcy jak dziewczęta wyodrębniają się i przybierają swoje cechy. Po przejściu kilkunastu przykładów przejdziemy do szczegółowych wniosków. Oto indywidualne charakterystyki.

P. K. — klasa II-ga.

- a) nerwowa, niszczy rzeczy, moczyła się do 6 roku życia. Wątła. Niedbała o powierzchowność i wygląd przyborów. Stale przechylenie głowy w bok;
- b) wstydliva, wdrożona socjalnie, uległa w zabawie;
- c) wyraźna niechęć do nauki, masa ruchów, odwróconych od toku lekcyjnego;
- d) wzmożona aktywność planów w zwidzeniach, potrzeba opieki, poczucie braku ciepła rodzinnego.

E. H. — klasa IV-ta.

- a) odosobnienie od toku lekcyjnego, angażowanie koleżanek do rozmów, zabaw etc., lekcje odrabia w szkole, na przerwach (niedociągnięcia w zadaniach);
- b) współżycie z koleżankami, typ spokojny, układny;
- c) podłoże: ciężka choroba, pomaga w domu, pracuje dla siebie, mało ma czasu na naukę, braki materialne, lichy ubiór, niezabezpieczający od zimna, złe warunki mieszkaniowe.

K. J. — klasa IV-ta.

- a) upośledzona umysłowo — brak zaradności myślowej, planowania; niedołęstwo w zajęciach praktycznych (wyjątkiem: haftowanie, robótki kobiece): okresy zastoju; przerwy w pracy; nie klasie IV a I odpowiada poziomem dorobku i stanem inteligencji;
- b) tendencje intrawersyjne o wzmożeniu chorobowem: częste nawroty faktów realnych w snach, marzeniach; liczne konfabulacje;
- c) sympatja u koleżanek na tle upośledzenia, zaprzyjaźnienia indywidualne;
- d) podłoże: ojciec chory umysłowo — w szpitalu, warunki mieszkaniowe wygodne.

A. M. — klasa IV-ta.

- a) ruchy otamowane, próby samoopanowania, wdrażanie się do koncentracji; typ choroby; trwanie sił żywotnych na rzecz nauki (presja domu);
- b) uzyskanie uznania, wpływ pozytywny drugoroczności; zainteresowanie; staranne wytwory; odpowiedź;
- c) kontakty socjalne: uzyskanie i sprawowanie władzy w klasie, wdrożenie socjalne: sympatje u koleżanek;
- d) podłoże: opieka babki, ojciec — restaurator, środowisko pijackie.

I. P. — klasa IV-ta.

- a) ruchliwość hamowana; próby wdrożenia się do lekcji; na dnie istotna niechęć do pracy; włóczęgostwo;
- b) próby zaimponowania, marzenie o znaczeniu stałym, zgłaszanie się do odpowiedzi;
- c) styczności z koleżankami: złośliwość; naogół wdrożona do zespołu klasowego;
- d) podłoże: marne warunki mieszkaniowe; choroby; pomaganie w pracy.

A. T. — klasa IV-ta.

- a) momenty nasilenia, wciągania się do lekcji, chęć zlikwidowania sytuacji drugoroczności; sublimacja instynktu postawienia się w rachunkach (specjalne zdolności);
- b) poczucie małowartościowości, zaniedbany wygląd zewnętrzny i przybory, odpowiedź niestaranne; wyraźny konflikt: poczucie niskich szans i pragnienie dobrych rezultatów; choroby;
- c) nawiązywanie kontaktu z koleżankami; konflikt: sympatje na tle współczucia; antypatja — motyw: niechłujność;
- d) podłoże rodzinne: choroby, pomaganie, liczne rodzeństwo, bezrobocie ojca.

L. S. — klasa V-ta.

- a) liczne czynności kokieterijne, manipulacje ruchowe, somatyczne, odciągające uwagę od lekcji, szybkie — zmienne tempo ruchów; zmienność nagła pozycji fizycznych; niezdolność do opanowania motorycznego; wałęsanie się;
- b) dbałość o wygląd zewnętrzny i przybory; postawa samodzielności; marzenie o samodzielnym zyskowym zawodzie celem wyrównania niskich szans materialnych matki;
- c) odosobnienie socjalne, „skarżypyta”; niechęć obustronna;
- d) podłoże: pólseroctwo, odbita od środowiska rodzinnego, poczucie nędznych stosunków rodzinnych.

M. S. — klasa VI-ta.

- a) wyraźne odosobnienie od treści lekcji;
- b) zdolności — lenistwo na tle uprzedzeń i krzywdy ze strony nauczycielek;
- c) postawa nienawiści wobec nauczycielek — starych panien, poczucie krzywdy i uprzedzenia się nauczycielek; marzenie o wyzwoleniu, władzy i majątku, wzmożona sfera pragnień na tle anormalnych stosunków rodzinnych;
- d) podłoże rodzinne: pólseroctwo (brak ojca), jedynaczka, wykorzystuje ślepa miłość matki.

P. H. — klasa IV-ta.

- a) ruchliwość nerwowa, wątła budowa, uczenie się; niechęć do nauki, zdolności są;
- b) potrzeba opieki i pomocy; nastawienie wrogie wobec nauczycielek; poczucie krzywdy;
- c) dezorganizuje klasę w toku lekcji, dokucza koleżankom; obustronne dystansowanie i odosobnienia się; marzenie o samodzielności; konflikty na tle dystansujących styczności z nauczycielkami, koleżankami i rodzicami;
- d) podłoże: brak warunków do pracy; bezład; głód; choroby; warunki mieszkaniowe uniemożliwiające pracę.

E. Ł. — klasa III-cia.

- a) motoryka, ohamowanie nienaturalne, piętno fizyczne szkoły: kalectwo; depresja na tle drugoroczności; niechęć, wstręt do pracy i grona; popęd do wycieczkowania (sny i marzenia); przerywanie pracy;
- b) odosobnienie się socjalne koleżanek od badanej, nagonka; pragnienie wyzwolenia się i samokrytycyzm;
- c) podłoże rodzinne: dziecko nieślubne, ojczym, drugie dzieci; przymusowe pomaganie w domu.

Subtelna, ciągła wrażliwość na fakt drugoroczności, pragnienie zlikwidowania przykrej sytuacji i wybicia się w zespole klasowym i w opinii nauczyciela — oto rysy widoczne w charakterystykach dziewcząt repetujących. Dbałość o wyniki, zwłaszcza widzialne wytwory zewnętrzne jest znamięm repetentek. Zaniedbanie się w nauce, wstręt do szkoły i nauczycielek, głębokie uczucie doznanej od nich krzywdy i prześladowania, rozłam między pędem do uczucia przyjaźni i poczuciem realnego zdystansowania — oto postawy dziewcząt, per-seweracyjnie niemal przeżywane.

Repetentki odczuwają silnie i stale różne objawy antypatji, uprzedzeń bądź ze strony koleżanek, bądź nauczycielek.

Istotnie ich postawa biegnie w kierunku wdrożenia się do lekcji i do zespołu koleżanek. Odrącone — wypadają w pragnienie odwetu, urzeczywistniają go na każdej lekcji, bojkotują czynności współkoleżanek i nauczycielki.

Wraz z dbałością o wyniki zaznacza się silna tendencja okazania swej powierzchowności, o którą dziewczęta troszczą się specjalnie. Zaledwie kilka jest niechlujnych dziewcząt, wyśmianych, wyszydzonych — odosobnionych.

Współkoleżanki kładą wyraźny nacisk na wygląd zewnętrzny, który musi być miły, ukladny, „grzeczny”.

Niskie szanse materialne, przykre sytuacje rodzinne, złe warunki pracy, niejed-

nokrotnie niesłuszne nagany ze strony nauczycielek, separacja współkoleżanek — oto czynniki łamiące strukturę psychiczną repetującego dziewczęcia, jego pęd do uznania i postawienia się. Na tle działania destrukcyjnego wymienionych momentów zjawia się zupełne zaniedbanie się w nauce, powierzchowności i przyborach, rodzi się przykra depresja i skrajne poczucie bezwartościowości.

Obecnie podam przykłady charakterystyk repetentów, poczem przejdę do ujęcia porównawczego.

M. J. — klasa IV-ta.

- a) pełny sierota, wypadki rodzinne, niezgody i bójk między rodzicami; poczucie odosobnienia i braku rodziców; babka rozpieszcza chłopca;
- b) zaniedbane przybory, pismo, książki niezdatne do użytku, specjalne trudności w uczeniu się; rysunki staranne (objaw sublimacji); wstręt do nauki (likwidacja senna i marzeniowa przykrego kompleksu drugoroczności i słabości w postępach);
- c) wybitnie nerwowy, niszczy przedmioty, fałszywy, donosiciel; w dzieciństwie się moczył (do 10 roku); ambitne plany (inżynier);
- d) klasa odosobniona od chłopca; niszczy książki i przybory kolegom; ciągłe ruchy i manipulacje destrukcyjne.

S. K. — klasa IV-ta.

- a) znaczna doza samorzutności; ruchliwość częściowo wpleciona w tok lekcyjny, częściowo odosobniona; liczne momenty zluźnienia i znudzenia; brak samodzielności i dbałości w wytworach;
- b) pragnienie nieograniczonej swobody i widoków egzotycznego świata, chęć odegrania wybitnej roli w sferze bajek;
- c) częste styczności socjalne różnorodne, obustronne dystansowanie; antypatja współkolegów do chłopca;
- d) dystansuje nauczycieli;
- e) podłoże: półsieroctwo (brak ojca), liche warunki mieszkaniowe, mieszka u siostry.

M. J. — klasa III-cia.

- a) zmierzona ruchliwość dezorganizująca czynności nauczyciela (mimika, manipulacje i t. d.);
- b) typ asocjalny: trudne wdrożenie do grupy koleżeńkiej, walka o przewodnictwo, bójk, próby kontaktu, indywidualne zaprzyjaźnienia, zdecydowana niechęć do pracy szkolnej i nauczyciela odbija się w fotografii, opinii nauczyciela i obserwacji ciągłej (postawa zwiotczała, mowa przytłumiona i t. p.), kompleks depresji na tle drugoroczności, ruchy otamowane; wygląd zewnętrzny i przybory zaniedbane (konflikt: chęć zaimponowania);
- c) podłoże rodzinne: choroby, brak ojca, głód, zaniedbany (ojciec nie przysyła pieniędzy), pomoc w domu.

T. M. — klasa III-cia.

- a) zdecydowana postawa nienawiści wobec żydów, próby organizowania ekscesów;
- b) marzenie o potęgze socjalnej, o zdystansowaniu nauczyciela i uczniów, walka o władzę; malkontent; urządza bojkoty; drwiny, ironie z kolegów; komik, kpiarz; ignorowanie nauczycieli;
- c) ruchliwość zmierzona; tempo nader szybkie, przyspieszone; ruchy zwinne, sprytne; schludny wygląd zewnętrzny.

I. P. — klasa IV-ta.

- a) usiłowanie wciągnięcia się do pracy; istotne osłabienie w postępach; zahamowanie na tle drugoroczności; niedbale wygląd zewnętrzny, brudne przybory; mechaniczna postawa w uczeniu się;
- b) próby wdrożenia się socjalnego, nawiązywanie kontaktu; marzenie o dowodzeniu w klasie; ukryta ambicja;
- c) podłoże: choroby, pozostałości; osłabienia.

T. Z. — klasa IV-ta.

- a) żwawe tempo, wyładowane w bojkotowaniu czynności nauczyciela, walkach, bójkach,

- rozmowach (gesty) z kolegami; usiłuje wprząc ruchliwość nadmierną w służbę przewożenia klasie; bogata mimika; typ agresywny; ambicja prowodyra;
- b) konflikty: poczucie mocy, na dnie ukryte fobie (sny) na tle kontaktów z nauczycielem, poczucie krzywdy; odosobnienie od klasy; częste styczności negatywne;
- c) uczenie się: niechęć, przymus; punktualny; usilowanie wdrażania się.
- L. B. — klasa V-ta.
- a) chroniczne zaniedbanie w nauce; wahanie, szybkie tempo ruchliwości, hamowane w domu, wyladowywane w szkole; oświadcza o trudnościach i fobjach wobec nauczycieli; przymus;
- b) postawy: upór, wyłgiwanie się, kolekcjoner (sublimacja), macher, chęć przodowania;
- c) podłoże: braki materialne, przymus, napędzanie do pracy, chroniczne bóle zębów.
- E. K. — klasa III-cia.
- a) zaniedbany wygląd zewnętrzny i przybory; wyraźna niechęć do uczenia się; zaniedbanie w nauce; obawa przed śledzeniem; momenty samorzućności kompensującej sytuację drugoroczności; zainteresowania dojrzalsze;
- b) nadmierna ruchliwość, rozrywająca uwagę; nastawienie sportowe, postawa odwagi;
- c) kontakty z kolegami: niechęć, odosobnienie, złośliwość; obustronne dystansowanie; konflikty;
- d) podłoże: marne warunki mieszkaniowe, pólseroctwo (brak ojca), zastępca zmarłego w pracy; zarobkowanie matki; tragiczne sytuacje, choroby; odosobnienie się od rodzeństwa.
- B. K. — klasa III-cia.
- a) liczne manipulacje zabawowe w toku lekcji; zaniedbanie; próby pilności, samoorganizowania; duża doza samorzućności; konflikt z nauczycielami, uprzedzenia; próby likwidacji drugoroczności; staranność w wytworach i przyborach;
- b) kontakty z kolegami: postawa rozjemcza i władcza, niejednokrotnie życzliwa i współczująca; organizator zabaw; postrach, mściwy;
- c) konflikty w chłopcu: pragnienie dobrych wyników i brak warunków do uczenia się;
- d) podłoże: brak warunków, wypadki, konflikty z ojcem i rodzeństwem; nastawienie, realne, trzeźwe, samodzielne.
- R. K. — klasa V-ta.
- a) rozpieszczenie; żądanie wygod; grymasy; wpręganie starszych w służbę własnym zachciankom; konflikty z nauczycielem na tle surowości w jego postawie wychowawczej; pragnienie uznania; krytyka nauczycieli i kolegów; przesadna ambicja i poczucie wyższości;
- b) niechęć do czynności szkolnych, brak planowania; zdawkowe traktowanie nauki, ruchliwość, utrudniająca tok lekcyjny;
- c) podłoże: zbyt troskliwy nadzór rodziców i rodzeństwa, warunki posiada;
- W. P. — klasa V-ta.
- a) ruchliwość normalna; wyladowanie w zawodzie gazeciarskim: nastawienie na nowości; pragnienie wyżywiania się w świecie egzystycznym;
- b) uczenie się utrudnione; podłoże: warunki rodzinne, zastępca ojca, konflikty, nędza materialna, zarobkowanie na dom, opilstwo ojca i t. d. wybitna doza samorzućności;
- c) styczności socjalne: postawa sympatii u współkolegów, chęć opanowania klasy i odegrania w niej wybitnej roli; walka o władzę przy pomocy nauczyciela; momenty poniżania.
- T. S. — klasa V-ta.
- a) całkowite odosobnienie socjalne, postawa wyższości i stchórzenia (konflikt), silne nastawienie do odwetu; próby nawiązania kontaktu;
- b) świadome i nieświadome znudzenie, momenty nasilenia, szybkie tempo ruchów; ironia wobec objaśnień nauczyciela; nieufność wobec nauczyciela; mechaniczne uczenie się; niechęć do pracy.
- H. S. — klasa V-ta.
- a) wyraźne ignorowanie zajęć szkolnych, nadmierna ruchliwość, rozpraszająca własną uwagę; zainteresowania zbiorowe; dystansowanie nauczyciela;
- b) prowodyr i tchórz: konflikt w postawie socjalnej; tyranizowanie; liczne styczności

socjalne; wybitne odosobnienie; poczucie krzywdy i malowartościowości; popęd do mocy (np. w snach i marzeniach); depresja na tle drugoroczności;

- c) podłoże: chorobliwy typ asteniczny, ruchy ociężałe; warunki odpowiednie; rzadki kontakt z ojcem;

E. S. — klasa V-ta.

- a) ruchy zahamowane szukają ujścia; duża doza samorzutności; liczne czynności motoryczne i somatyczne zluźniające uwagę; zdecydowana postawa znudzenia;
b) marzenie o własności; wyzywanie się; obawa przed śledzeniem; ambicja przodowania; wypieranie kompleksu drugoroczności; sublimacja w rysunkach;
c) próby nawiązania kontaktu, częste odosobnienia, bójki etc.
d) podłoże: nędza, braki materialne odbijają się w niestarym wyglądzie zewnętrznym i przyborach;

C. S. — klasa V-ta.

- a) charakterystyczne ruchy ociężałe, zluźniające napięcia, chęć wyłączenia się; niechęć do pracy (wymiewanie instruktora); nieregularne uczenie się; zamilowania do przyrody i podróży, niechęć do historii — wpływ nauczycieli na moment wnikania i inteligencji;
b) wdrożenie socjalne: hojność motywem sympatii, częste kontakty o charakterze rozrywkowym;
c) czysty wygląd zewnętrzny i przybory, oznaki niedbalstwa w zeszytach i książkach; drugoroczność bez silnego wpływu na postawy psychiczne;
d) podłoże: dobre warunki, rodzice zamożni, skąpstwo rodziców tłem zatargów, niezgoda z braćmi.

Wykaz indywidualnych kart chłopców nasuwa liczne wnioski o odrębności postaw repetentów, ich typach śródmęskich, wpływie drugoroczności na kształtowanie się typów z odcieniem anormalności i t. d.

Obserwujemy kilka różnic między repetentkami a repetentami. Nie dostrzegamy u chłopców tej perseweracyjnej wrażliwości na drugoroczność, występującej u dziewcząt. Łatwiej przychodzi repetentom likwidacja przykrych kompleksów, związanych z faktem repetowania i wyzywanie się kompensujące (włóczęgostwo, palenie papierosów, karty, zamilowania kierunkowe, bójki i t. p.). Konflikty, powstałe na tle drugoroczności, uporczywiej działają w psychicznych nastawieniach dziewcząt, których najczęściej nie stać na tak wyraźne ekspansywne protesty, jakie dają chłopcy.

Podkreślona gdzieindziej różnica w ustosunkowaniu się chłopców i dziewcząt do wyglądu zewnętrznego, przyborów, książek, odpowiedzi w szkole i t. d. zaznacza się na materiale, podanym powyżej. W znacznej procentowej większości obserwujemy u repetentów postawę negatywną, u dziewcząt pozytywną wobec zewnętrznych wytworów, ładu i porządku. Działa tu bezspornie moment kobiecości, chęć podziałania na zbiorową uwagę zapomocą powierzchowności.

Bezsprzecznie więcej objawów samorzutności i samodzielności dają chłopcy, szturmując nauczyciela, dezorganizując jego czynności, by dobić się uznania dla odwagi czy własnych zainteresowań. Ruchy dziewcząt są raczej otamowane, wdrażające się w lekcję, nerwowe; zagłuszona postawa motoryczna, usiłowane nałamanie się do „słuchania” (!) lekcji — oto ich odrębne rysy, rzadko obserwowane u repetentów. Jedynie anemiczni, wadli, przepracowani fizycznie w domu, okazują ociężałość, tempo ospałe, wskaźnik intrawersji.

Skrajności w nastawieniach, omówione kilkakrotnie gdzieindziej, silnie się uwydatniają u chłopców, zwłaszcza w ich postawach motorycznych.

Problem traktowania nauki szkolnej zarysowuje się różnie u chłopców i dziewcząt.

czą. Zdawkowe — na odczepne — ustosunkowanie się do nauki szkolnej i nauczyciela jest rysem, odnoszącym się do większości repetentów. Natomiast mechaniczne ogarnianie materiału, solidniejsze, punktualniejsze dotyczy raczej dziewcząt.

Objawy wybitnej samorzutności i głębszej dojrzałości są tylko u chłopców obserwowane, nastawienia szowinistyczne, zainteresowania właściwe dorosłym, buta, zuchwałość, tyranizujące groźby, ostre konflikty, zacięte bójkі, zdecydowany krytycyzm i t. p. Odwet, samoobrona, napaść wyzywająca, ostre starcia — oto niektóre typowo chłopięce cechy. Uległość, poddawanie się poczuć bezwartościowości, rychle załamanie psychiczne — oto rysy częściej widoczne u dziewcząt.

Nader często obserwujemy u repetentów ambicję przodowania, organizowania klasy, bojkotowania czynności nauczyciela i t. p. — te objawy są nieliczne w zespole dziewcząt, które są raczej tyranizowane, niż dystansujące.

Pęd do samorzutności, aktywności, bez porównania silniej działający u chłopców, powoduje wzmożone zainteresowania kierunkowe bądź do przedmiotu szkolnego, bądź do dziedziny, niezwiązanej bezpośrednio z życiem szkolnym (sport, kino, karty, papierosy, lektura i t. d.). Robótki kobiece, rysunki — oto jedyne niemal ujęcie, kompensujące kompleks drugoroczności dziewcząt.

Znaczna część repetentów pełni rolę kierowniczą w pracy domowej, stanowiącej dobry teren dla rozwoju sprytu, zaradności, trzeźwości, ambicji, samorzutności. Natomiast dziewczęta są raczej wprężane do pomocy, co stanowi tło częstej u nich uległości i zanikania spontaniczności. Powstające w fazie przedpubertalności niepokoje, nieuświadomione konflikty, także obniżają znacznie poziom spontaniczności u dziewcząt.

Intrawersja i ekstrawersja różnie się kształtują zarówno ilościowo, jak i jakościowo, u chłopców i dziewcząt.

Kompleks drugoroczności powoduje, jak to zaznaczono gdzieindziej, skrajne nastawienia u młodzieży. Wśród dzieci szkolnych repetenci stanowią znaczną procentową większość osobników, objawiających skrajne postawy: intrawersję czy ekstrawersję.

U dziewcząt przeważa pierwsza anormalność, u chłopców — druga. Sny i marzenia są najczęstszym wyrazem tych skrajności.

Nie zaznaczają się natomiast wyraźnie różnice między repetentkami i repetentami w klasach najniższych.

Ciekawe zagadnienie: klasowe typy drugoroczności — nie było uchwytne. Tyle innych problemów typologicznych dałoby się rozwiązać, gdyby szkoły stały otworem dla badań.

Zaznaczę w zakończeniu rozdziału jedynie te pozostałe do omówienia momenty, które wyszły na jaw w badaniach.

Typy włóczęgów, złodzieiów klasowych, arogantów, niechlujów, uległych — bez poczucia mocy, ambitnych i groźnych i t. p., obserwujemy dość często wśród repetentów. Dziewczęta repetujące nie są tak zróżniczkowane.

Skala typów repetenckich ciągnie się od skrajnych zaprzysiężeń i wdwożeń do równie skrajnych odosobnień.

Dziecko upośledzone w postawie wolicjonalno-uczuciowej i ambitne, groźne — oto skrajne typy wybitnie repetenckie.

3. Repetenci z wyjątkowych sytuacji rodzinnych.

W głównym wykazie (§ 2) charakterystyk zamieściłem również dzieci, żyjące w anormalnych stosunkach domowych. Znak: § 3 jest wskaźnikiem repetentów z wyjątkowych sytuacji rodzinnych.

Troje repetentów rekrutuje się z zakładu sierot żydowskich. Chłopiec jest pełnym sierotą, dziewczynki mają matki-zarobnice.

Wyraźnie odbijają się na tych dzieciach wstrząsy z czasów rodzinnych; nerwowość zaznacza się we wszystkich aktywnościach repetentów. Są to typy niezdolne do trzeźwego, samodzielnego życia i niewdrożone do większego zespołu klasowego. Nie umieją pracować, jakkolwiek mają warunki dogodne. Specjalny rys rasowy także należy tu podkreślić. Repetenci-żydzi wyodrębniają się z zespołu repetentów, jako zwarta grupa, organizująca obronę czy napad. Niemal wszyscy są szykanowani, wyszydzani przez współkolegów. Obserwujemy wśród nich dość często jednostki zupełnie odcięte od klasy, żyjące w atmosferze tyranizacji i krzywdy ze strony współkolegów, głównie nieżydów. Szczególnie upośledzona na terenie klasy jest wymieniona trójka z zakładu sierot żydowskich. Charakterystyczny jest u żydów-repetentów moment wzmożonego wyżywiania się w snach, marzeniach. Cecha skrajnej intrawersji dotyczy wszystkich repetentów z wyjątkowych sytuacji rodzinnych.

Na osobną uwagę zasługuje K. J. Nauczycielka albo traci dużo czasu i energii na zajmowanie się upośledzoną umysłowo, lub jej nie rusza i nie wciąga w tok lekcyjny. Badana jest zupełnie odosobniona od treści podawanych w szkole; intrawersja u niej wzmożona, jak u dzieci z zakładu sierot żydowskich. Nadaje się do szkoły specjalnej.

Nim przejdziemy do omawiania półsierot, zajmiemy się trzema dziewczynkami, wegetującymi w przykrych warunkach rodzinnych, implikujących w każdym podobnym wypadku — drugoroczność.

Nagromadzenie takich czynników, jak uciążliwe pomaganie w domu, obsługiwanie liczego rodzeństwa, bezrobocie ojca, pozostałości po ciężkich wypadkach rodzinnych czy chorobach, liche ubiór, złe warunki mieszkaniowe, obca opieka — wywołuje niskie negatywne samopoczucie, niewiarę we własne siły, uczucie upośledzenia.

Pokrewne sytuacje rodzinne wychowują typy uległe, niezdolne do czynnej wymiany socjalnej, szukające opieki, uznania, nie mogące dać w swej pracy przerywanej, zaniedbywanej, dorywczej — pozytywnych wyników, godnych obiektywnego poparcia i dodatniej oceny.

Półsieroctwo jest rodzinnym podłożem drugoroczności i całego szeregu odchyleń psychicznych z odcieniem chorobliwości, jak wybujałej sfery marzeniowej, ostrych, skrajnych uczuć: ambicji czy uległości krańcowej, niechęci obustronnej nauczyciela i dziecka, fobii i t. p. Potrzeba opieki, poczucie braku atmosfery krzepiącej i wyrastające na tem tle silne odczuwanie małowartościowości — oto czynniki wolicjonalno-uczuciowe, odciągające świadomość od uczenia się, burzące zaczątki pozytywnych nastawień wobec pracy. Półsieroty obciążone są stałą pracą fizyczną w domu, implikującą odrębny od szkoły zrab zainteresowań. Obserwujemy wyraźną zależność procesu uczenia się, schorzałych nastawień od anormalnych sytuacji rodzinnych, które ciążyą w różnych postaciach na całym życiu dziecka.

W następnych rozdziałach znajdzie się szczegółowa charakterystyka wpływu anormalnych warunków domowych na pracę i nastawienia ucznia.

IV. ROZMOWY.

W załączonym schemacie (4 i 6: „Zasady ogólne” i „Ośrodki rozmowy”) podane są niektóre wytyczne własne, ponadto korzystałem z „Arkusza obserwacyjnego” Studenckiego — w miarę potrzeby. Łączyłem w rozmowach badania indywidualne (fotografia, analiza książek, przyborów, wytworów i t. d.) ze zbiorowymi, które stanowiły punkt ciężkości.

Pomysł rozmów z dziećmi okazał się nader płodny, jak wykazuje poniższa analiza. Niestety, całych klas nie dało się zatrzymywać, mimo ogromnej ochoty dzieci; nadmierna frekwencja utrudniała rozmowę, pozatem narzucanie całej klasie nadobowiązkowej godziny nie było wskazane ze względów pedagogicznych. Jedynie kilka rozmów prowadziłem z całą klasą. Rozmowy prowadziłem w różnych klasach, z wyjątkiem najwyższych, gdzie repetenci — na progu dojrzwania — nie są otwarci i bezpośredni wobec nierównieśników i nieswoich. Zamknąłem ten dział rozmów, gdy już nie wpływały nowe momenty charakterystyczne.

Klasyfikacja, załączona do każdej rozmowy, ułatwia ostateczną analizę, pozwalając na czuły wgląd w socjalno-klasową stronę zjawiska drugoroczności.

1. Powody drugoroczności.

Ciekawe są dziecięce, samorzutne ujęcia przyczyn drugoroczności. Najczęściej wymieniają zarówno sami repetenci jak i współkoledzy choroby, wypadki rodzinne, wyjątkowe sytuacje domowe jak półsieroctwo, sieroctwo, oddanie pod opiekę obcą, brak opieki ojcowskiej lub macierzyńskiej, pomaganie rodzicom, ucisk przez macochę lub ojczyma, opiekę dziecka nad młodszym rodzeństwem, liczne rodzeństwo. Wybitnie demonstracyjnym czynnikiem są braki materialne rodziców, bezrobocie ojca, warunki mieszkaniowe, głód, odległość zbyt wielka od szkoły, absencje, niedobór w książkach, przyborach i t. d.

Inna partja przyczyn znajduje się na terenie samej szkoły. Udział aktywny w grupie koleżeńskej, dezorganizującej tok lekcyjny, konflikty, odosobnienia, zaprzyjaźnienia, postawa antypatii wobec nauczyciela, rozmowa w obcym języku (żargon żydowski), chodzenie „poza szkołę”, ucieczka z lekcyj.

Trzecia grupa czynników tkwi w samych osobach repetentów — to wypadki kalectwa, osłabień, chronicznych bólów (zęby, głowa), wąta, delikatna budowa, przebyte choroby, niedobór w jedzeniu, i t. p. Obok niedociągnięć i anormalności w funkcjach witalnych działają w sposób przykry pewne momenty psychologiczne, jak specjalne trudności w uczeniu się, to znów wybitne zamiłowanie odosobnione od zajęć szkolnych, następnie konflikty rodzinne czy koleżeńskie, fazy depresji, utrudniające i hamujące właściwe nastawienia, silne wstrząsy, spowodowane tragicznymi wydarzeniami w rodzinie, kompleks uczucia małowartościowości i wynikająca z tych postaw niechęć do uczenia się i szkoły, którą czasami nawet dzieci przeklinają.

Nie wymieniam całego łańcucha przyczyn, nie chcąc wybiegać poza materiał zawarty w rozmowach.

Zakreślone podłoża zjawiska drugoroczności są, mojem zdaniem, najjisrotniej-

sze. Podkreślę fakt silnego i słusznego poczucia świadomości przyczyn drugoroczności u dzieci. Gdziekolwiek zaznacza się rys bardzo charakterystyczny, którym jest zdecydowana postawa dzieci całych klas wobec bóleczki repetowania.

Po rzutach szkieletowych przejdę do grupy faktów, ilustrujących w sposób samorządny, barwny i zdecydowany podane uogólnienia. Oto kl. I żeńska zapelnia grono dzieci z pobliskiej wioski, której brak szkoły; nie trudno tu ująć główną przyczynę drugoroczności: jest nią dla dziewcząt nowowstępujących w próg szkolny zbyt wielki dystans, implikujący liczne absencje, osłabienia, chroniczne bóle etc. W tej samej rozmowie mówi repetentka o chorobie płuc, powodującej absencję dwumiesięczną.

Charakterystyczne jest t. zw. chodzenie „poza szkołę”; wypadki zniechęcenia szkoły i nauczycieli także zdarzają się niekiedy. O nich mogą jedynie współkoledzy poinformować w samorządnych wypowiedziach. Być może, iż elementarne braki w ubraniu nie pozwalają chłopcu przepędzać kilkugodzinnego czasu w otoczeniu rówieśników. Atoli i na innym podłożu zdarzają się ucieczki, „chodzenie poza szkołę”: brak zadania, głód, konflikt z nauczycielem etc. Szczególnie u repetentów występuje włóczęgostwo kosztem godzin szkolnych, o czym będzie mowa poniżej.

Niejednokrotnie działają braki podstaw w pewnych przedmiotach.

Oto jak się wypowiada jeden z repetentów: „siedziałem w pierwszej klasie, bo nie umiałem rachunków, nie uczyłem się i bardzo nie lubię rachunków, rachunki są potrzebne człowiekowi, jednak ja nie mogę się ich nauczyć”.

Dosadna wypowiedź chłopca narzuca konieczność uczenia się pod kierunkiem — niestety, nasze świetlice szkolne zbyt odległe są od tej koncepcji.

Niedbalstwo lub trudności domowe implikują drugoroczność: „nie, ja repetowałem, mnie mama późno zapisała”. Istotnie — według samorządnych zeznań dzieci — oś drugoroczności tkwi w komplikacjach ośrodków rodzinnych.

Niezbyt rzadkie są wypadki sieroctwa: „Matka umarła, jak ja był mały, już 4 lata temu”. — „Co się u was działo, jak mama umarła?”. — „Tato robił trzewiki, a ja był na dworze, później tato przyszedł i powiedział, że już matka umarła i mnie się bardzo żał zrobiło”.

Choroby dzieci, rodzeństwa, lub rodziców uniemożliwiają lub utrudniają także uczenie się, powodując liczne absencje.

Najgroźniejszym, bo stałym, wrogiem dziecka są braki materialne. Cała seria faktów wskazuje na ciągłe niedobory w przyborach, książkach, jedzeniu, ubraniu. Niejednokrotnie bezrobocie ojca utrudnia lub unicestwia pracę ucznia. Często dziecko, skoro podrośnie, staje się siłą roboczą, oddaje się dobrowolnie lub przymusowo pracy w domu.

Ujemny stan witalny uporczywie i złośliwie przeszkadza dziecku w pracy, np. kalcemno oczu, pozostałości pochorobowe: „Jak ja byłam w drugiej klasie, wyszłam na przerwę, jedna mnie trąciła, ja upadłam, a druga wykręciła mi nogę. Noga spuchła, ja pojechałam do domu i leżałam 2 miesiące w domu. Przykładałam zimną wodę, ale jeszcze mnie boli”. Chroniczne kaszle, jękanie, zaziębienia (częstsze u dziewcząt) osłabiają energię, zmniejszając wydajność pracy i nastawień. Bardzo często podają pierwszoroczni niechęć do pracy, złą wolę rówieśników za powód repetowania: „Czy wszystkie dzieci przejdą do drugiej klasy? nie, bo się nie uczą”. Bardzo wielu momentów, utrudniających uczenie się, dostarczają same dzieci.

Zbędne jest wyliczanie i segregowanie faktów, żywo, barwnie migających w rozmowie. Natomiast wniosek z nich biegnący należałoby silnie zaznaczyć: bez uzdrowienia stosunków gospodarczych, bez pozytywnego rozwiązania zagadnienia nadmiernej płodności (liczne rodzeństwo, jako kość niezgody i komplikacji w uczeniu się) — reformy szkolne i indywidualizujące nauczanie, choćby zaistniały, nie spełnią pokładanych w nich nadziei.

2. Objawy drugoroczności.

Nietrudno już po pierwszym przejrzeniu rozmów ustalić zasadnicze przebiegi drugotoczności, zarówno na terenie szkoły, jak ulicy, domu, rodziny. Inny materiał, głównie obserwacje ciągłe, wniosą wiele nowych momentów, utwierdzających w przekonaniu o postawie znudzenia, zniechęcenia i nienawiści repetytów wobec szkoły, kolegów i nauczycieli; to jest główną postacią zachowania się drugorocznych. Kompleks deprymujących nastawień, przykrych powikłań, nadmierne kompensacje lub zbyt rażące odczuwanie krzywdy, zahamowanie lub rozwydrzenie energii, konflikt poczucia małowartościowości z poczuciem mocy, znaczenia — oto psychologiczne łożysko drugoroczności.

Barwne jest życie dzieci w klasie. Nieustanne bójki, zaczepki, momenty krzywdzenia, tyranizowania, postawy odosobnienia czy zaprzyjaźnienia, sympatii czy antypatii wobec rówieśników lub nauczycieli — oto forma zachowania się repetytów, którzy zwykle tworzą słabszą lub zwartszą grupę w środowisku klasowym. Podstawy odosobnienia się drugorocznych są psychologiczne, socjalne i biologiczne. Starszeństwo, intensywniejsza potencjalność sił fizycznych, to znów kalektwo, czy słaby zasięg vitalności, stanowi biologiczną podstawę odosobnienia, opiekuństwa, czy zaprzyjaźnień indywidualnych, albo zbiorowych zaszeregować, realizujących różnorodne akcje: konfliktu, napadu, obrony, zmowy i t. p.

Najlichniesze starcia, odosobnienia, zaprzyjaźnienia, tajne związki, dezorganizacje lekcji i pracy nauczyciela zdarzają się w klasach o różnorodnym składzie repetytów. Dochodzimy do podłoża socjalnego drugoroczności. Istotnie sprzecznie działają siły społeczne w różnolitej budowie personalnej klasy. Takie postawy, jak: popęd do kompensacji, poczucie małowartościowości, pragnienie mocy, nienawiść do nauczyciela i t. d. przeobrażają się w intensywne, zorganizowane akcje, zbiorowym zabiegiem wykonywane. Dość wydatnie pracują siły społeczne na platformie różnic wyznaniowych czy narodowościowych. Wygląd zewnętrzny jest wystarczającym i wyraźnym pretekstem do zaciężnej walki, zaczepki, nieraz orgii. W pewnej klasie IV męskiej powstały organizacje: kółko żydowskie i „policja”, obie — tajne. Dwa wrogie obozy operowały tajnymi znakami, ukrytą bronią (migi i ruchy u żydów, znaczki tajne u „policji”). W obronie kolegi-żydka, w celu napaści, żydzi zorganizowali zbrojny napad, w odpowiedzi na co polacy utworzyli tajną „policję”. „Na drugi dzień my sobie zrobili taką policję. Z kijów, noże. Odznaki my mieli, że każdy jest tajny agent. Jak żydzi nas zaczepiali, to my mieli bić. Raz my zobaczyli całą bandę”. Przewodnikiem „policji” był Z., repetyt. Inny drugoroczny — M. wraz z grupką repetytów i odważniejszych pierwszorocznych uprawiał rozboje, wprowadzał ferment w życie klasy, usiłując utrudniać pracę nauczycielowi, który po uchwyceniu nici organizacyjnych — rozwiązał „policję” i poodbierał

„znaczkii” i „noże”. Bijatyki, krzywdzenie w postaci obcinania „pejsów” są na porządku dziennym, a tej w nich wodzą repetenci.

Bicie, dystansowanie młodszych kolegów i koleżanek w najróżnorodniejszych formach, zdarzają się dość często (niemal w każdej rozmowie liczne rezonanse). Zatargi utrudniają klasie, jako całości, i poszczególnym jednostkom uczenie się, branie udziału w lekcjach, gdyż najżywotniejsze zainteresowania znajdują ujście w prymitywnych sposobach (walki), wyzywania się. W tak nierównomiernym rozkładzie sił fizycznych górę biorą jednostki fizycznie silne, zdobywcze, władcze, które tyranizują ogół młodszych rówieśników. Upośledzone, słabe, nikłe jednostki, o ile nie znajdują opieki małego grona kolegów, stają się ofiarą prześladowań ze strony repetentów. Niemal zawsze dają pierwszoroczni opinie ujemną o zachowaniu się repetentów wobec nich samych. O ile na terenie szkoły trudne są nieraz do przeprowadzenia odwety, to poza szkołą „zadośćuczynienie” napewno nastąpi.

Zrąb zainteresowań drugorocznych jest odosobniony od treści, podawanych w szkole; ma podkład wybitnie socjalny — bójki, konflikty, grupy, zaprzyjaźnienia — w klasach młodszych; kontakty erotyczne i towarzysko-prywatne — w klasach wyższych.

W rozmowie z chłopcami starszymi (materiał: wywiady), którzy samorzutnie i otwarcie zeznawali o swych tendencjach seksualnych i towarzyskich (karty, inne gry) przekonałem się, że repetenci klas starszych (już od 5) są rozsądnymi przedwczesnego pobudzania popędów erotycznych wśród młodszych. Zdarzają się już w klasach III, IV starsi chłopcy — repetenci, którzy opowiadają młodszyemu o tajemnicach życia seksualnego. U dziewcząt trudniej uchwytne był dla obserwatora ten moment, zauważyłem jednak na podstawie globalnej opinii rówieśniczek objawiane tendencje dojrzewania. W dziecięcych zespołach żeńskich nie ma na tej podstawie zbiorowych zainteresowań, tylko ukryte, prywatne, działające atrakcyjnie na dystans.

W opinii współkolegów repetenci, zwłaszcza żydzi, są macherami, uprawiającymi handel wymienny znaczków, bulek, piór i t. p., najczęściej krzywdzący rówieśników słabszych. Niejednokrotnie zdarza się szantaż. Kandydat na repetenta z II kl., J. L. okrada w ten sposób kolegów, skarżących się gremialnie. Zwykle kradzieże, dokonywane przez drugorocznych, są drobne, często na podłożu głodu, czy braków materialnych występujące, zwłaszcza w klasach młodszych. — „On jest złodziej, ukradł ołówek, i pan R. kazał nam wszystkim uważać na niego”. Na tle kradzieży powstają specyficzne odosobnienia, dystansowania wybitnie przykre.

Osobną grupę objawów drugoroczności stanowią styczności z nauczycielami. „Ja chodziłam na wsi do szkoły, a jedna pani była zazdrosna i dała mi trzy dwójce”. „Przedtem była pani, ale ja ją nie lubię”. Podobnych faktów, dość licznych, dostarczają dzieci samorzutnie. Wpadamy na wniosek, iż istnieje specjalne ustosunkowanie się nauczycieli do repetentów. Dystansowanie, ignorowanie wychowanków jest tu o wiele groźniejsze, niż w opinii współkolegów. Uczniowie tracą racjonalny szacunek dla nauczyciela, lub się go nigdy nie dorabiają, ponadto kompleks poczucia małowartościowości, rozdwojenie, zdawkowość, niechęć i przeklinanie wytwarzają perseweracyjne nastawienie negatywne, wrogie dla szkoły, jej treści kulturalnych i zespołu nauczycielskiego. Wychowanie moralne, moment racjonalnego posłuchu, dokładności, subtelności, wni-

kanie są chybione. Lekcja jest terenem odosobnionych aktywności zachowań się, dezorganizujących rok nauczania. Z zeznań wynika, iż sprytniejsze jednostki usuwają się dość zrecznie z pola widzenia nauczyciela: „to taki krasnoludek, on zawsze tak się chowa”, by oddawać się rozrywkom (gra w karty, „w kiczkę” i t. p.).

Na tem tle zarysowuje się problem uczenia się drugorocznych. Z ust pierwszorocznych płyną ciągle narzekania na liczne absencje, chodzenie poza szkołę, niepisanie czy odpisywanie zadań, niechlujność i t. p. Naprzykład: „On jest leni, on by Bogu podziękował, żeby szkoła się spaliła, on chodzi poza szkołę, do domu przychodzi i mówi matce, że pani nic nie zadała”. Podobnych przykładów ironji jest dość wiele, by nabrać przekonania o silnym kontraście i rozdwojeniu klas na tle zjawiska drugoroczności. Z powyższych rozważań wynika, iż podłoże psychologiczne odosobnienia się drugorocznych sprowadza się do silnego poczucia krzywdy, obrazy, braku uznania.

Rodzi się silny, wzmożony pęd do znaczenia, odegrania roli, budzącej zainteresowania zbiorowe.

Jednym z objawów kompensacji są plany życiowe repetentów. „Bo ja chcę być rabinem”. Inni żywią realniejsze marzenia, o których mowa w innych rozdziałach.

Liczne są skargi pierwszorocznych, zanoszone do nauczyciela na repetentów — ciągle niepoprawnych. Różne są reakcje na napomnienia nauczyciela. Odważniejsi nie robią sobie wiele z napomnień.

3. Charakterystyka i oświadczenia repetentów.

Osobną uwagę skierować należy na sposób globalnego wartościowania repetentów przez współkolegów. Opinijowanie jest zwykle ujemne, zarówno o zachowaniu się, jak i uczeniu. Pierwszoroczni gremjalnie oświadczają, że repetenci — to lenie, nieuki, włóczęgi, zabijaki, chamy, z którymi nie warto się zadawać. Nieraz słyzy się drwiny i słowa: tumany. Zauważyłem, że ustosunkowanie się nauczyciela do drugorocznych chętnie przejmują pierwszoroczniaki. Oczywiście drugoroczność dokucza nauczycielom i poważnie utrudnia im pracę. Rzadko trafia się dodatnia opinia: „One są pilniejsze tego roku”. Istotnie część usiłuje się nałamać do toku lekcyjnego, co szczegółowo wykazują obserwacje ciągle. Groźba ponownego repetowania działa zbyt silnie na niektóre jednostki ambitne, usiłujące jaknajszybciej sytuację wyrównać.

Współkoledzy zwracają specjalną uwagę na wygląd zewnętrzny repetentów: „On zawsze brudny, my nie lubimy go”. Istotnie, częstym motywem antypatii jest niechlujność: „Ję nie lubię, bo ona niechlujna, ma brudne zeszyty”. Analiza wyglądu książek, zeszytów repetenckich nasuwa to samo przeświadczenie. Często podręczniki są tak poszarpane, że nie są zdane do użytku szkolnego. Repetenci — to dzieci najuboższe, nabywające stare, częściowo zużyte książki. W drugim roku książki te tracą najczęściej praktyczną wartość. W rozdziale o wywiadach zapoznamy się bliżej z nierzadko występującym faktem braku osobnego miejsca i urządzenia na rzeczy szkolne w domu: ponadto brak teczki tłumaczy przykry wygląd zeszytów repetenckich. Zrozumiałe są momenty zawstydzenia i onieśmienia, związane z koniecznością pokazania przyborów szkolnych. Dziecko wyzuwa, iż straci na znaczeniu, narazi się na ironję współ-

kolegów, dlatego ukrywa zawartość teczek, czy chustki, głęboko pod ławką. Zauważyłem, że repentenci czują odragę do brudnych książek, zeszytów i t. d. i chętnie je niszczą jaknajprędzej, by mieć pretekst do nieuczenia się.

W tym rozdziale zwrócimy uwagę odrębną na globalną charakterystykę repententów, która jest ciekawa. Oto przykład: „Są niegrzeczne, nie uważają, coś rysują na godzinie lub jedzą śniadanie”. „Są niegrzeczne, są często karane”. „Nie, które oszukują panią, np. jak nie napiszą zadania, to pożyczają u innej dziewczynki i pokazują. Na godzinie są grzeczne”.

Charakterystyczny jest u dziewcząt fakt wrażliwości na typy socjalne repententek. U chłopców ujęcia globalne, charakteryzujące drugorocznych, nie są tak częste. „A to taka beksa, ona zawsze płacze”. „Ona jest niegrzeczna, kopie koleżanki, bije się, to taka rozbójnica, ona przeżywa mnie „Dzban”.

Zbyteczne jest gromadzenie szczegółów, które ujęto w pojedynczych klasyfikacjach: wszystkie dadzą się pomieścić w takim zakresie znaczeniowym: „On jest dumny, on jest leniwy wstrętny”. „On jest zły, złodziej, batiar, wykreślony z dziennika”.

Okazuje się, że dzieci podają krótkie, treściwe, wprost wyczerpujące charakterystyki. Zdają sobie dobrze sprawę z przebiegu zachowań się kolegów, indukują do form lapidarnych. Wrażliwość osobników klasy na zachowanie się repententów sprawia, że zjawisko drugoroczności, osoby repententów są zbiorowami i indywidualnymi zagadnieniami centralnymi klasy.

W zakończeniu rozdziału podniosę zagadnienie reagowania i oświadczeń repententów na opinie i wolne charakterystyki współkolegów. Reakcje te są protestujące, uzasadniające, motywujące, oddawane z pragnieniem samoociążenia. W wielu wypadkach brak oddziaływania stałego, zjawia się zahamywanie motoryczne, wyraz twarzy oddaje silne uczucie depresji. „To jest nieprawda, to takie kłamczuchy”. „One mię krzywdzą, one mnie nazywają Tenzwajlo”. „Oni mię bardzo wszyscy biją”. „Nie, to rozbójniki”.

Nauczyciel czasem nieświadomie rozniesia w dzieciach negatywne nastawienie klasy do dziecka, jest czynnikiem odosobnienia, konfliktu, poczucia depresji, małowartościowości. Nieraz dziecko jest niezaradne, otamowane, bite w domu, dlatego sugestywne, uległe, nastawione — bez własnej reakcji czynnej — na zaczepki i napaści kolegów.

Między opiniami współkolegów a oświadczeniami repententów istnieje sprzeczność wyraźna. Stwierdziłem, że zeznania obustronne dopełniają się. Konfrontacja wyjaśnia sporne sytuacje. Należy zaznaczyć, iż w reaktywnych oświadczeniach repententkich jest duża chęć wyłgania się, obrony przed oceną, czy charakterystyką osoby starszej. Natomiast wypowiedzi jednostek niezaradnych, t. zw. ofiar losu, są słuszne i głębokie i dla nauczyciela winny być ewangelją wychowawczą, wiodącą do wyrównania krzywdzących upośledzeń.

Zdarzają się również sporne opinie wśród samych charakteryzujących. Zauważyłem, iż zjawiają się one na podłożu sympatii, antypatii, odosobnień, zaprzyjaźnień i t. d.

W każdej klasie znajdują się t. zw. „zdraycy stanu”, o tych opinia jest zawsze jednomyślna, np. o t. zw. „skarżypytach”. Chęć przysłużenia się nauczycielowi i zwrócenia uwagi na siebie są motywem podobnych postępowań.

Dok. nast.

Mgr. Józef Czarnecki

SPRAWOZDANIA

JAN WŁADYSŁAW DAWID. Ostatnie myśli i wyznania. Nasza Księgarnia, 1935. Str. 209.

Nawet kiedy się już ma poza sobą dość rozległe studia filozoficzne i zajmuje się w rzeczach filozofii wręcz odmienne stanowisko od tego, jakie wyraża pośmiertna praca Dawida, — jest się nią głęboko poruszonym. Czuje się tutaj popod procesem myślowym głęboki i tajemniczy nurt tragicznego, mistycznego stawania się. Książka czyni wrażenie, jakie powstaje wobec udanego dzieła sztuki lub udanego systemu filozoficznego. Podobne wrażenie wywołują w czytelniku np. dialogi Platona. Życiowy dramat, wywołany tragizmem śmierci bliskiej osoby, który z uczonego, pogrążonego w badaniach przyrodniczych, uczynił filozofa-mistyka, — znalazł w „Ostatnich myślach i wyznaniach” udanę, filozoficzną i prawie artystyczną rozwiązanie (artystyczne już chociażby przez piękny, porywający język o jakimś dziwnym, dramatycznym, gorącym rytmie).

Kiedy o mistykach mowa, trzeba zaczynać od woli. Prymat rozumu lub woli, wzięty za punkt wyjścia, decyduje o tem, czy ktoś jest racjonalistą czy irracjonalistą (mystykiem) w najbardziej ogólnem, a zarazem podstawowem znaczeniu tych terminów. W ten sposób wszystkie woluntarystyczne poglądy na człowieka i świat są mniej lub więcej irracjonalne i mistyczne i odwrotnie. Typowym przykładem — system Schopenhauera z wiecznie głodną, ślepą, pożerającą samą siebie wolą.

„Istotą człowieka, duchem jego, jaźnią — powiada Dawid — jest wola, jest ona człowiekiem samym. Czego człowiek chce i co czyni — tem się staje i tem jest. Uczucie, myśl — to stany powierzchowne przez mózg przeżywane; życiem ducha, jego historją są akty woli” (str. 34).

Mistyczny woluntaryzm Dawida jest filozofją czynu, mistyczny woluntaryzm Schopenhauera — filozofją nicości, — pierwszy pragnie tworzenia życia — drugi wyzwolenia się od niego. Jest to jedna para przeciwieństw w dziedzinie mistyki, druga — stanowią mistycyzm woluntarystyczny i ekstazyjno-spekulatywny takiego na przykład Platona.

„Człowiek — mówi dalej Dawid — musi sam budować swe życie przez akty woli — to i tamto, przyszłe życie. Nic i nikt wyrzucić go w tem nie może: on musi stawać się, sam siebie stwarzać” (ibid.).

Można śmiało powiedzieć, że jakkolwiek będzie punkt wyjścia filozofującego Polaka, jeśli pozostanie on w swej filozofji Polakiem, punktem dojścia będzie zawsze filozofja czynu. Dlatego to mistyk Dawid spotyka się z realistą Cieszkowskim i z Brzozowskim, który godzi Kanta z Marxem. Zresztą w poglądzie na wolność woli jest Dawid kantystą. Wolność woli jest tylko odpowiedzialnością moralną. „Człowiek jest wolny, — to znaczy, że czuje się odpowiedzialny, pomimo iż wszystkie jego czyny są uwarunkowane” (str. 106 — 7). Według Dawida błędny, choć często spotykany, jest ten pogląd, iż główną cechą mistycyzmu jest kontemplacja, bierność, ucieczka od życia; „Istotą pełnego, doskonałego życia mistycznego jest wola, czyn, działanie” (str. 135), gdyż „mistycyzm nie jest ani religią, ani filozofją, ani poezją, — jest osobistym dramatem przeżywanym” (str. 102).

W stanach mistycznych należy odróżnić elementy nieistotne i istotne. Do pierwszych należą: 1. teologiczne — wyobrażenia Boga, Chrystusa, świętych, wzięte z wierzeń religijnych, 2. gnostyczne — obrazy przedstawiające drugi świat, duchy, budowę świata, duszy i 3. pierwsiastki okultystyczne, medjumiczne: objawy jasnowidzenia, magicznego działania na odległość. Elementy istotne natomiast stanowią: 1. mocne poczucie duchowej rzeczywistości, istnienia pozacieleśnego, dusz indywidualnych, 2. stąd zatarcie się granic między „ja” i „nie-ja”, zlanie się mojej osobowości duchowej z powszechną duchowością świata, z bóstwem, absolutem i 3. pożądanie ofiary, czynu dobrego, bezinteresownego, przenikniętego miłością. W ten sposób wyróżnił Dawid w stanach mistycznych pierwsiastki stałe od zmiennych, konieczne od przypadkowych; rozróżnienie to, zdaje się, kładzie kres popularno-laickim poglądom na istotę stanów, przeżywanych przez mistyków.

W stanach mistycznych człowiek osiąga swoiste mistyczne poznanie. Jakie ono jest i jaką ma wartość? Nie jest to wiedza teoretyczna, nie odkrywamy tu żadnych prawd powszechnych i koniecznych — poznać można jedynie przez doświadczenie mistyczne to, co w danym szczególnym wypadku ma robić dana jednostka. Jest to moralna wiedza oso-

bista, od subiektywizmu różna tem, że może być jednocześnie obiektywna. W poznaniu mistycznym poznający utożsamia się z rzeczą poznawaną, staje się nią.

„Całokształt mistycznego doświadczenia scharakteryzować możemy — pisze Dawid — jako doskonałe zespolenie świadomości i życia, przeżywanie albo realizowanie się świadomości, uczucia i poznania. Człowiek jest lub dąży, iżby był tem, co myśli, albo przeciwnie — myśli, poznaje to, czym i jakim jest w danej chwili jego życie. Nasuwa się tu paradoksalne napozór określenie: woli poznającej albo poznawania za pomocą woli” (str. 138).

Mystyk, to znaczy uosobienie woli poznającej, przezwycięża zjawiskowość złudnego świata zmysłów, intelektu, indywidualnego odosobnienia, poznaje i staje się rzeczywistością duchową, która jest kantowskim światem nounienów, „rzeczą samą w sobie”. Co dla Kanta było tylko niepoznawalną możliwością, to dla mistyki jest poznawalną rzeczywistością. Lecz to poznanie i ta rzeczywistość, jako indywidualne i osobiste, są nieprzekazywalne, każdy je musi sam dla siebie zdobywać ciągle i nieustannie.

Zdawałoby się, że dla Dawida rzeczywistość mistyczna jest wyłącznie tylko stawianiem się, wielością i walką, słowem heraklityzmem mistycznym. Otóż stanowi to tylko pierwsze stadium w poznaniu mistycznym, drugim jest zespolenie się z tem, co trwałe, niezmiennie i jedno, to znaczy z Absolutem. W ten sposób Dawid wykrywa w doświadczeniu mistycznym dwa podstawowe, wywodzące się od Parmenidesa i Heraklita, poglądy na świat: statyczny i dynamiczny, które w tych dwu różnych stanach mistyczno-intuicyjnego doświadczenia mają swe źródło. W pewnej chwili rzeczywistość mistyka jest jednocześnie stawianiem się i spoczynkiem wbrew prawu sprzeczności, lecz mistyka nie dba o prawa wiedzy racjonalistycznej.

Dawid wyraża niezmiernie ciekawy i oryginalny pogląd na genezę konstrukcji metafizycznych: osiąga się je, według niego, na drodze doświadczenia mistyczno-intuicyjnego, nie zaś przez myślenie dyskursywne — wszelkie myślenie i wogóle spekulacja, dialektyka są czemś wtórnym, mianowicie sposobem, zresztą najzupełniej nieudolnym, przekazywania poznania zdobytego w doświadczeniu mistycznym.

„Czy ktoś, — pyta Dawid — kto doświadczenia tego nie ma, nie rozumie lub nie uznaje, może w konstrukcjach Platona, Hegla, Fichtego, Schellinga, widzieć coś więcej, jak igraszkę wyobraźni, „poezję pojęć” albo arbitralne zupełnie, w powietrzu wiszące, hipotezy? Inaczej jednak zapatrywać się na nie będziemy, gdy zgodzimy się, że zadaniem tych konstrukcji było objęcie pewnego szczególnego rodzaju doświadczenia i nadanie mu dyskursywnej i systematycznej postaci” (str. 145).

Trudno się jednak zgodzić na to w rezultacie utożsamienia genetyczne metafizyki z mistyką — pogląd Dawida staje się tu mimowoli głosem opinii szerokich kół. Być może niektóre konstrukcje metafizyczne istotnie powstają na tej drodze, ale czy wszystkie? — to wolno zakwestjonować, — sam tylko przykład racjonalizmu kartezjańskiego już na to zakwestjonowanie pozwala. Tym mistycznym atakiem Dawida na metafizykę powinni się zająć wrońskiści, to, zdaje się, jest ich piętą Achillesową.

Jednem z najpiękniejszych wyznań Dawida jest to, które określa jego postawę wobec śmierci, posiada ono swój urok nawet dla negujących wszelką możliwość istnienia metafizycznego.

„Człowiek, który umiera z wolą, postanawia i spełnia czyn śmierci, obejmuje dwa momenty: życie i śmierć, dwa życia, dwie strony, myślą i wolą jest już w drugim życiu, utwierdza to drugie życie. Każdy akt bohaterstwa, dobrowolnej śmierci, jest potwierdzeniem, jest faktem nieśmiertelności” (str. 42). To wyznanie jest jakgdyby stworzone na zasadę czy motto dla etyki heroizmu.

Jeszcze jednego niesposób pominąć: stosunku mistyki do religii. Dawid określa ją w ten sposób: „stany religijne i ich objawy mają się tak do religii, jej dogmatów, sakramentów, obrzędów, jak Madonna z kaplicy Sykstyńskiej do tysiąca kopii wśród wiernych, między modlitewniki wkładanych: dzieło osobistego geniuszu i wyrób fabryczny, udostępniony dla potrzeb masy” (str. 20). Religie tylko w chwili narodzin, w osobach swoich założycieli czerpały ze źródła mistycznego poznania, potem w interesie własnym i życia broniły dostępu do niego. Najkonsekwentniejszy był tu kościół katolicki: palił wszystkich, u których życie mistyczne rozwijało się nazbyt bujnie, którzy chcieli tworzyć religie indywidualne. W ten sposób wyjął życie z sił mistycznych i sam się w rezultacie tych sił pozbawił — to właśnie, według Dawida, utworzyło kler bez powołania religijnego. Odrodzenie mistyczne jest zawsze indywidualne i możliwe tylko tam, gdzie jest odpowiedni

podkład psychiczny. To między innymi przemawia przeciwko wartości mistycznej kongresów eucharystycznych.

Filozofia mistyczna Dawida ukazuje się w porę, jej problematyka woli i czynu jest, mimo swe mistyczne pochodzenie, bliska racjonalistycznej problematyce woli tworzenia. Nowy to sprzymierzeniec przeciwko jednostronnemu klerkostwu i wszelkiej spekulatywnej gnozie.

D-r Włodzimierz Stępniewski

D-R M. GRZYWAK-KACZYŃSKA. Powodzenie szkolne a inteligencja. Z przedmową D-ra E. Claparède'a, prof. uniwersytetu w Genewie. Str. 189. Nakładem Naszej Księgarni. Warszawa 1935.

Treść książki ujęta jest w cztery części: Zagadnienia i metody, gdzie znajdujemy zwięzły przegląd prac w tym kierunku u nas i zagranicą oraz wyjaśnienia odnoszące się do metody i warunków badania. Część druga, najlepiej opracowana, obejmuje materiał statystyczny, t. zw. przez autorkę *Badania wszczepione*. Materiał faktyczny, zebrany w ciągu trzech lat na 1046 dzieciach płci obojga. W trzeciej części: *Badania w głąb (indywidualne)* zajmuje się autorka analizą „przyczyn powodzenia lub niepowodzenia szkolnego dzieci” (str. 93) ze strony osobowości dzieci, warunków życia w szkole i w domu. Na czwartą część: *Zakończenie* składają się ogólne wnioski i postulaty płynące z toku rozważań.

W zagadnieniu powodzeń i niepowodzeń szkolnych autorka staje „na punkcie widzenia dziecka, ażeby lepiej wnikać w jego psychikę i wykryć te wszystkie czynniki, które wpływają dodatnio lub ujemnie na jego pracę” (str. 11). Badania odnoszą się do poszukiwania współczynnika korelacji między wiadomościami (umiejętnościami) szkolnymi (oznaczone przez autorkę przez I. S.), a inteligencją (sp. I. I.), stanem zdrowia i warunkami domowymi. Podstawową metodą były odpowiednie testy, badania lekarza szkolnego i warunków domowych przez wychowawczynię (str. 33). Największy współczynnik korelacji znajduje autorka między dwoma pierwszymi czynnikami (t. j. I. I. — I. S.). Tą drogą autorka stwierdza, że na powodzenie szkolne ucznia wpływa nie tylko inteligencja, ale i inne czynniki (str. 75), przyczem te inne czynniki działają na niekorzyść wyników szkolnych u dzieci inteligentnych, a na korzyść u dzieci mało inteligentnych. Badania indywidualne dotyczą osobowości dzieci „w całokształcie ich warunków życia w szkole i w domu” (str. 93) i mają na celu wykazanie „jakie czynniki obniżają wyniki szkolne w stosunku do inteligencji i robią z dzieci zdolnych złych uczniów, a jakie czynniki, przeciwnie, podnoszą wyniki szkolne w stosunku do inteligencji i ze średnio inteligentnych dzieci robią dobrych uczniów” (str. 94). Do drugich zalicza autorka dzieła aktywność fizyczną, spokojny temperament, dobre warunki domowe, ambicję, łatwość wystawiania się (str. 120), do pierwszych zaś silną aktywność fizyczną i zły stan zdrowia, braki fizyczne lub psychiczne, złe warunki domowe, brak zdolności do wysiłku, przeciążenie i rozdźwięk między pracą szkolną a zajęciami pozaszkolnymi. Zaznaczają się przytem różnice między chłopcami a dziewczętami na korzyść tych drugich i między dziećmi młodszymi a starszymi na korzyść pierwszych.

W toku pracy autorka porusza cały szereg pierwszorzędnych zagadnień, jak wartość oceny ze strony nauczyciela, obniżanie się sprawności szkolnej z wiekiem, promocji i t. d. Naogół wyniki są trafne i zgodne z doświadczeniem pedagogicznym. W samej metodzie możnaby wytknąć pewne niedociągnięcia, jak np. nieustalenie roli w postępach szkolnych czynnika, zwanego przez autorkę wysiłkiem, lub niedostateczne uzasadnienie wpływu aktywności fizycznej, zbyt powierzchowne i ogólnikowe omówienie metody badań lekarskich (str. 39, 81) nie dające uzasadnienia dla podobnych wyników; również niektóre teoretyczne założenia (np. identyfikowanie inteligencji z możliwościami umysłowymi (str. 143) mogą budzić pewne wątpliwości. Ale nawet w kwestiach spornych książka nasuwa cały szereg inwencji teoretycznych, pobudza do myślenia, a już samem ujęciem w naukowe formy tak aktualnego w pedagogice problemu, jak przyczyny dobrych i złych wyników szkolnych, jest u nas poważnym krokiem naprzód.

M. O.

M. FRIEDLÄNDER. Testowanie i szacowanie inteligencji szkolnej.

Jest to mała broszurka zwięzła i treściwie opracowana. W pierwszym rozdziale swej pracy autor zwraca uwagę, że jakkolwiek polska reforma szkolna „podkreśla przede wszystkim rolę selekcyjną szkoły nowoczesnej”, to jednak nadal utrzymany jest w szkole system oceny wiadomości, a nie inteligencji szkolnej, co sprzeciwia się nowoczesnym poglądom.

Dalej autor analizuje pojęcie inteligencji szkolnej, t. j. rozważa poszczególne funkcje psychiczne, które się na nią składają, konstatuje niemierną subiektywność ocen owej inteligencji szkolnej przez pedagogów, a także niestabilność noty szkolnej. Ta niestabilność stwarza, zdaniem autora, źródła konfliktów wewnętrznych u nauczycieli, przyczynia się do nieporozumień domowych, jest często podstawą tragicznych przeżyć młodzieży. Metoda testów, stosowana w szkole, może służyć właśnie jako narzędzie obiektywnej oceny. Autor postawił więc sobie za cel zbadać, o ile test inteligencji stosowany w szkole może być pomocą pedagogiczną przy ocenie umysłowości ucznia w związku z oceną jej przez nauczyciela.

Dla rozwiązania tego zagadnienia autor przeprowadził badania na terenie jednej z klas gimnazjum żeńskiego żydowskiego w Krakowie. Klasa liczyła 45 uczennic i przedstawiała pewne trudności pedagogiczne.

Pomiary inteligencji przeprowadzono dwukrotnie. Po raz pierwszy testami Otisa w próbie Biegeleisena, po raz drugi stosowano testy zdolności intelektualnych Biegeleisena. Zgodność wyników badań w obydwu wypadkach okazała się duża. Spółczynnik korelacji, obliczony metodą Pearsona, okazał się 0,91, dowiódł więc wysokiej diagnostyczności użytych testów. Następnie proszono 8 nauczycieli, wykładających w tej klasie, o oszacowanie subiektywne zdolności intelektualnych swych uczennic. Szacowanie to ujawniło duży procent niezgodności w ocenach poszczególnych nauczycieli. Pomimo to, obliczając korelację pomiędzy testami Biegeleisena (TB) i testami Otisa (TO) a szacowaniem przez nauczycieli (SzN), autor znajduje tę korelację i to stosunkowo dużą. Korelacja ta ściślej jest pomiędzy TB i SzN niż pomiędzy TO i SzN. Spółczynnik korelacji (r) — dla TB—SzN = 0,77, podczas gdy dla TO—SzN, $r = 0,61$.

Dalej autor analizuje i interpretuje kilka wypadków wyraźnej niezgodności w ocenach zapomocą metody testów a oszacowaniem subiektywnym oraz stawia pewne wnioski, dotyczące przyczyn owej niezgodności, dzieląc je na subiektywne, „leżące w nauczycielu” i obiektywne — „leżące poza nauczycielem”. Do subiektywnych przyczyn będzie zaliczone, między innymi, słabe zainteresowanie nauczyciela psychologią młodzieży, do obiektywnych — krótka znajomość ucznia i inne.

Pomiary inteligencji w danej klasie wykazały, że duży odsetek badanych posiada niedostateczny poziom rozwoju umysłowego, wymagany dla tego stopnia nauki. Jest to, zdaniem autora, przyczyną niezadowalającego stanu wiadomości nabywanych w szkole.

W wyniku przeprowadzonych badań autor stawia konkretne wnioski ogólne, w których wykazuje, jak wielką pomocą pedagogiczną staje się badanie inteligencji w szkole, jako uzupełniające i korygujące obiektywną ocenę, uświadamiające nauczycielowi jego własny stosunek do zagadnienia oceny ucznia, pozwalające na dokładniejsze określenie poziomu inteligencji danej grupy, przyczyniające się do indywidualizacji, rozbudzające zainteresowanie nauczycieli dla psychologii dziecka i młodzieży i t. p. Badanie testami („testowanie”, jak to autor nazywa) przez doświadczonych pedagogów, w związku z oceną inteligencji i wiadomości ucznia przez nauczycieli, może stać się ważnym instrumentem selekcji szkolnej. Z tych względów pożądanym byłoby, zdaniem autora, obowiązkujące badanie nowowstępujących do szkół powszechnych i zawodowych, badanie w wypadkach specjalnych trudności, badanie diagnostyczne i prognostyczne absolwentów szkół zawodowych. W związku z tem, wysuwa autor projekt przeszkalania nauczycieli w tym kierunku, tak, by w gronie nauczycieli istniał zawsze jeden nauczyciel „testolog”, w którego ręku skupiłby się poczynania szkoły w tej dziedzinie.

Praca D-ra Friedländera jest jeszcze jednym apelem o wprowadzenie obowiązkowych badań psychologicznych na terenie szkół. Sprawa poruszana tak często przez psychologów szkolnych.

Czy koniecznym jest szkolenie „testologów” bez względu na to, że istnieją „psychologowie” szkolni, do których kompetencji ta właśnie dziedzina należy i którzy odbywają specjalne studia w tym kierunku — jest to zagadnienie, które podlegałoby dyskusji. J.

H. RADLIŃSKA. Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej. Nakładem „Naszej Księgarni”. Warszawa 1935.

W książce tej autorka zebrala szereg doświadczeń własnych i poczynionych z uczniami w ciągu długich lat teoretycznego oraz praktycznego rozwiązywania najbardziej istotnych zagadnień pedagogicznych. Oprócz tych prac znajdujemy tutaj artykuły zebrane z roz-

maitych czasopism zagranicznych i polskich oraz przenośnienia wygłaszane na kongresach lub konferencjach. Materiał, na pierwszy rzut oka niejednorodny, wiąże wspólne rozpatrywanie stosunku wychowawcy do środowiska społecznego. Z prac wcześniejszych, posiadających dziś już wartość historyczną, został wydrukowany (po raz pierwszy in extenso) referat H. Radlińskiej „Podstawy wychowania narodowego”, przedstawiający ideologię grupy niepodległościowej z przed dwudziestu pięciu laty, w których autorka uzasadnia konieczność oparcia pedagogiki na podstawach socjologicznych i stawia postulat powszechnego szkolnictwa. Druga część książki, zatytułowana: „Postawa wobec środowiska”, ustala punkt widzenia pedagogiki społecznej i określa pojęcie środowiska, uwzględniając nie tylko czynniki socjologiczne oraz biologiczne, ale również — duchowe. Analiza tego pojęcia prowadzi autorkę do rozróżnienia środowiska „obiektywnego”, „subiektywnego”, „bezpośredniego” i „szerszego”. Z trzech postaw człowieka wobec środowiska społecznego, mianowicie: biernej, obronnej i twórczej (czynnej), autorka przyjmuje ostatnią jako najbardziej pożądaną w pedagogice socjalnej i propagując potrzebę rozszerzenia dotychczasowych, wąskich granic wychowania. Zajmuje się sprawą przygotowania społecznego wychowawców. Następną część książki zajmuje zagadnienie poznawania środowiska społecznego dla celów pracy wychowawczej. Tu znajdujemy niezwykle cenne uwagi, dotyczące wartości poszczególnych metod stosowanych w tej dziedzinie na terenie szkoły dokształcającej, a więc: obserwacji bezpośredniej, ankiet, statystyk, sprawozdań kierowników szkół, wywiadu i t. p., a zarazem poznajemy również wypróbowane sposoby utrwalania wyników badań. Szczególnie interesującym jest projekt reorganizacji zapisów szkolnych jako wstęp do systematycznych badań nad rozwojem i potrzebami dziecka, projekt poparty oryginalnym eksperymentem, poczynionym przez autorkę przy zapisie około 500 dzieci do I-jej kl. warszawskich szkół powszechnych w r. 1934. Również ciekawy, niezwykle aktualny materiał przynosi niniejsza książka w zestawieniu badań nad wpływem bezrobocia na dziecko. Część czwarta: „Planowanie pracy wychowawczej na tle środowiska” omawia potrzeby przystosowania szkoły powszechnej do rzeczywistych potrzeb wsi polskiej, skąd płynie postulat wieloklasowości szkół wiejskich, nawiązania łączności pomiędzy typami szkół w nowym ustroju szkolnictwa, walki z drugorocznością, selekcji, zorganizowanej pomocy społecznej i t. d. Obok szkół wiejskich autorka wiele uwagi poświęca sprawie reorganizacji szkolnictwa dokształcającego i tworzenia szkół rolniczych, któreby uwzględniały współczesne tendencje wsi w dziedzinie ekonomicznej, społecznej i kulturalnej. Końcowe rozdziały poruszają wciąż jeszcze niezrealizowaną należycie sprawę uniwersytetu ludowego, przykład osiedla szkolnego w Warszawie oraz wiejskiego domu ludowego (Peoples Palace) w stolicy. Książka H. Radlińskiej ze względu na wielką żywotność zagadnień, związanych z zamierzoną przebudową i rozbudową naszego szkolnictwa oraz ze względu na ściśle naukowe opracowanie całego szeregu palących spraw kształcenia zwłaszcza młodzieży warstw niezamożnych, powinna zainteresować nauczycieli szkół powszechnych, dokształcających i zawodowych. P. R.

„Wychowanie i nauczanie” — przewodnik do wydawnictw pedagogicznych i dydaktycznych. Część II, opracował Kazimierz Sośnicki. Lwów — Warszawa — Poznań. Nakł. M. Arcta, Gebethnera i Wolffa, Książnicy-Atlas, Księgarni Św. Wojciecha, Naszej Księgarni. 1935. Str. 396. Cena zł. 4.20.

Pedagogice polskiej brak było dotychczas poważniejszych wydawnictw bibliograficznych, któreby umożliwiały i ułatwiała pracę pedagogowi-naukowcowi czy też praktykowi, pragnącemu dokładnie zorientować się w wydawnictwach z interesującej go dziedziny. Jedną z prób uzupełnienia tego braku jest zestawienie wydawnictw pedagogicznych i dydaktycznych „Książnicy-Atlas” w części I, oraz kilku innych największych firm wydawniczych w części II książki p. n. *Wychowanie i nauczanie*. Część I, opracowana przez d-ra J. Piątkę i d-ra K. Sośnickiego, wydana w r. 1932, zyskała zasłużone wzięcie, toteż przypuszczać należy, że i II część zainteresuje szerokie koła pedagogiczne. Tom ten zawiera wydawnictwa największych firm wydawniczych polskich w liczbie 219 dzieł pedagogicznych, wydanych po dzień 15 listopada 1934. Przytoczone są one na początku tomu w zestawieniu alfabetycznym oraz drugi raz działami: I. Wydawnictwa encyklopedyczne (tylko dwa: „Encyklopedia Wychowania” oraz „Świat i Życie”); II. Wydawnictwa poświęcone wychowaniu; III. Wydawnictwa poświęcone nauczaniu; IV. Organizacja i reforma szkolnictwa.

Podczas gdy ta część książki obejmuje tylko 34 strony, to część następna, zawierając

„Zestawienie zagadnień pedagogicznych” obejmuje 350 stron. Podzielone są na działy: ogólny, psychologia ogólna, psychologia wychowawcza, wychowanie, szkolnictwo, dydaktyka i higiena, podaje ogromną ilość pozycji jako szczegółowych zagadnień z powyższych dziedzin, przyciągając w każdej pozycji odnośnie wydawnictwo, rozdział, ustęp, a często nawet stronę. Zestawienie to posiada wielką wartość dla zainteresowanego czytelnika, umożliwiając mu zorientowanie się, w których wydawnictwach może znaleźć dane, oświetlające interesujące go zagadnienie. Tak np. studiując kwestię instynktów lub pragnąc znaleźć materiał dla lekcji o instynktach przy nauce psychologii w kl. VIII gimn., znajdujemy w rozdziale „Instynkty” na str. 85 — 87 47 pozycji w różnych książkach. Na temat „Wychowanie społeczne” znajdujemy w rozdziale na str. 212 — 218 aż 117 pozycji i t. d.

Istotna wartość tych zestawień okazać się może w całej pełni dopiero przy posługiwaniu się nimi w praktyce. Wtedy też będzie można zauważyć braki w takich pracach i podzielić się swymi uwagami z autorem w myśl jego prośby, wyrażonej w przedmowie.

Przy pobieżnym przeglądaniu tomu nasuwają się przedewszystkiem refleksje co do zbyt szczegółowego ujmowania niektórych zagadnień, niepotrzebnie rozdrabnianych. Tak np. w rozdziale Państwo. Wychowanie państwowe przytacza autor pod pojęciem Etos państwowy (czy może państwowe?) swe dzieło Podstawy wychowania państwowego rozdz. V, poczem następuje 12 pozycji, odnoszących się do tego zagadnienia etosu państwowego, dla których stał cytowanym jest rozdział V tej książki (str. 224—5); albo: w rozdziale Czynności wychowawcze. Metody i środki znajdujemy pod pojęciem Miłowanie dziecka czytowaną książkę Kieffera Autorytet w wychowaniu domowym i szkolnym cz. II r. IV (str. 171) poczem następują zdania, jak „Dzieci należy kochać z zupełnym oddaniem i zapomnieniem siebie”, „Dzieci należy kochać bez słabości”, „Kochać należy wszystkie dzieci” i t. d. przyczem wszędzie cytowanym jest ten sam rozdział IV książki Kieffera. Brak tu natomiast np. cytatu odnośnych partyj książki Fanciulliego „Czar dzieciństwa”. Niepotrzebne są szczegóły cytowane z książki Vauban i Kurcewicza „Zasady i nakazy dobrego wychowania” (str. 188—9) i inne, których nie przytaczam.

Tu i ówdzie zauważyć można przeoczenia w zaszeregowaniu niektórych zagadnień. Tak np. „Życiowa doniosłość języka” albo „Matematyka w szkole i w domu” (str. 185) zapewne nie należy do działu „Życie”, „Walka klas” zaś należy może raczej do działu „Społeczeństwo — Grupa” aniżeli do „Wychowania państwowego” (str. 226), taksamo „Zniesienie własności prywatnej (226) oraz „Walka klas a oświata” (230).

Rzucają się wreszcie w oczy dość liczne błędy drukarskie (np. str. 178, w. 6 zgóry, str. 200 w. 14 zdolu, str. 226 w. 10 zdolu, str. 227 w. 6 zgóry i t. d.). Odnośnie do treści zastanawia ubóstwo niektórych partyj, dowodzące małego zainteresowania naszych wielkich firm wydawniczych temi dziedzinami. Tak np. zaledwie pół strony zajmują pozycje, odnoszące się do dydaktyki propedeutyki filozoficznej, psychologii i metodologii (str. 364—5), ćwierć strony dydaktyka języków starożytnych (str. 352) i nowożytnych (353) i inne.

Wyżej oznaczone usterki w niczem nie obniżają wybitnej wartości bibliograficznej tej książki, niezbędnej wprost dla każdego nauczyciela, który czyta i studjuje. Pamiętać jednak należy, że poza zebranymi w tej książce wydawnictwami wielkich firm wydawniczych istnieje cały szereg, może równie wiele wydawnictw instytucji naukowych, firm mniejszych, wydawanych własnym nakładem autorów oraz odbitek z czasopism, wydawnictw nigdzie niekatalogowanych, a ważnych i wartościowych. Byłoby niezmiernie ważnym zajęcie się także temi wydawnictwami, co nie wydaje mi się zbyt trudnym, o ile ma się do dyspozycji aparat księgarski, notujący każde wydawnictwo, dostające się do handlu księgarskiego. Próbę uwzględnienia i tych wydawnictw na małą skalę uczynił dr Stefan Frycz wydając Cykl bibliografii dla rodziców, wychowawców, nauczycieli. Ukazały się trzy tomiki: I. „Dzieci i młodzież w świetle nauki, praktyki i prawa” (147 poz.), II. „Wychowanie ogólne i specjalne w teorii i praktyce” (272 poz.). Wszystkie: Poznań 1931 r., Drukarnia Mieszczańska.

M. Friedländer (Kraków)

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA

Nauczycielski Poradnik Samokształceniowo-Bibliograficzny. Miesięcznik poświęcony akcji samokształceniowej, bibliograficznej i pomocom szkolnym. Rok II. Wrzesień, 1935. Nr. 1.

Stwierdzić należy na wstępie, że dalszy ciąg pracy poradniczej, rozpoczętej w poprzednim N-rze, nie usuwa w najmniejszej mierze ani jednego z zastrzeżeń, wypowiedzianych w numerze wrześnieńskim naszego czasopisma. A zastrzeżenia te były dość poważne: nieujawnienie pełnego składu personalnego komitetu redakcyjnego, nakreślenie zbyt rozległego programu, grożące zawsze jego spłyleniem i wreszcie jako realizacja tego niebezpieczeństwa, dowolny i przypadkowy wybór dzieł beletrystycznych, omówionych w numerze czerwcowym „Poradnika”.

Do wymienionych tutaj zastrzeżeń dołączyłbym ze swej strony szereg innych. Wobec faktu szerokiego rozpowszechnienia w dobie dzisiejszej prospektów rozmaitych wydawnictw o formie czasopism informacyjno-bibliograficznych, treści zaś — wybitnie propagandowej, zalecona być powinna w poważnym miesięczniku poradniczym jak największa ogólność w wyborze omawianych publikacji, jak najdalej idąca wytrwałość i niezależność osądu o nich. Tymczasem ton wszystkich recenzji „Poradnika” nie odbiega zupełnie od tonu reklamarskich wzmianek prospektów różnych firm wydawniczych. Niechcąc narazić się na zarzut gołosłowności, przytoczę poniżej kilka charakterystycznych przykładów.

Oto np. początek omówienia wydawnictw „Biblioteczki młodzięcy”: „Polska i świat współczesny” (Gebethner i Wolff):

„Biblioteczka młodzięcy „Polska i świat współczesny” rozwija się coraz wspanialej. Biblioteczka ta spełnia wszystkie postulaty stawiane przez Ministerstwo W. R. i O. P. lekturze dla młodzięcy szkolnej. Dowodem tego jest, że z trzydziestu kilku tomików do tej pory wydanych 10 zostało zatwierdzonych do lektury obowiązującej. Są to tomiki... i t. d. — wszystko oczywiście „przemile”, „aktualne”, „doskonale ujęte” i t. p. (str. 20 — 21).

Albo wzmianka o pewnej powieści: „z punktu wychowawczego polecenia godna, albowiem budzi ona zapal do życia, pełni energię, wzmacnia siłę woli i hart ducha. Ministerstwo W. R. i O. P. poleciło ją z tych względów dla bibliotek szkolnych” (str. 26). Co wreszcie powiedzieć o komunikacie w dziale „Pomoce naukowe”, informującym o płytach gramofonowych, wypuszczonych przez pewną prywatną wytwórnię w porozumieniu z władzami szkolnymi, a zawierających szereg nagrań do zastosowania szkolnego? Styl tego komunikatu, nie zaopatrzonego ani jedną uwagą krytyczną, sprawia wrażenie nadesłanego ogłoszenia.

Radzi byłibyśmy, gdyby wrażenie to nie odpowiadało rzeczywistości, niechże jednak koledzy z komitetu redakcyjnego „Poradnika”, aby zatrzeć to wrażenie, zmienią radykalnie ton swego działu recenzyjnego, pamiętając o trafnym powiedzeniu: „c'est le ton qui fait la chanson”. Niech się wzorują w tym względzie na tonie dawnej „Książki” i dawnego „Poradnika dla Samouków” w jego katalogach rozumowanych. Niech zrozumieją, że właśnie poważny i rzeczowy ton tego wiekopomnego wydawnictwa budził dlań „oddźwięk w szerszych sferach społeczeństwa, czego dowodem listy czytelników, głodomorów umysłowych z różnych stron kraju i świata, nawiązujących listownie osobisty kontakt z redakcją Poradnika, nadsyłających spowiedzi swego życia i proszących o rady”. („Naucz. Poradnik samokształt.-bibliogr.” str. 8 — 9)¹⁾.

A jak wyglądają katalogi rozumowane „Naucz. Poradn.” w dziale „Rozumowana bibliografja zagadnień”?

Jeżeli chodzi o wstępy do bibliografji poszczególnych zagadnień, to grzeszą one naogół pewną schematycznością, oraz brakiem żywości. To, co np. p. Stabrawa mówi o zadaniach centralnych pracowni przyrodniczych i pracy nauczyciela w związku z nowym programem przyrody martwej, nie wybiega zasadniczo poza ramy powszechnie znanych ogólników, a jest to jeszcze stosunkowo najlepszy ze wstępów w porównaniu z półstronnicowym wprowadzeniem do zagadnienia drugoroczności (str. 4).

Gorzej przedstawia się sprawa ze wzmiankami „przeglądów”: bądź wpadają one w znany nam już ton zaleceń reklamarskich, jak cały „Przegląd rozumowany literatury, uzupełniającej naukę szkolną” (str. 20 — 21), bądź też ułożone są według bardzo skądinąd liberalnej zasady: „et haec legenda, et illa non omittenda”, uniemożliwiającej czyteln-

¹⁾ Nie rozumiem, mówiąc nawiasem, poco było obciążać szczupłe rozmiary czasopisma wykazem treści tomów wydania nowego „Por. dla sam.”, kiedy można było, w porozumieniu z Kasą im. Miąnowskiego, dołączyć poprostu do Nr. 1 katalog jej wydawnictw.

kowi właściwy wybór najbardziej dlań wskazanych książek. Dobrze się stało, że przynajmniej jeden z autorów, mianowicie p. Waszek, pozostał w swych zmianach na krótkim podawaniu treści przytoczonych dzieł bez zaopatrywania ich w oceny: „cenne”, „wartościowe”, „bardzo przydatne”, „wprost nieodzowne” i t. p. tak, jak to czyni p. Stabrawa. I znów ciśnie się pod pióro życzliwa uwaga: czy nie lepiej było poprzestać w każdym numerze na jednym przeglądzie, ale zato starannie opracowanym, zachęcającym czytelnika do samodzielnych studiów i umożliwiającym mu wybór tego, co jest naprawdę najważniejsze i „wprost nieodzowne”?

Streszczając nasze postulaty pod adresem redakcji „Naucz. Poradnika”, zaznaczyć musimy przede wszystkim, że zgadzamy się zupełnie z opinią, wypowiedzianą w poprzednim numerze „Ruchu pedagogicznego”: „wydawnictwo takie jest potrzebne i ma przed sobą warunki rozwoju, ale — musi koniecznie stanąć na wyższym poziomie”. „Jakże ten cel osiągnąć?” — zapyta się teraz ten i ów z członków Komitetu redakcyjnego „Poradnika”. Otóż, po pierwsze, zastanowić się nieco głębiej nad celowością i jasnością samego układu czasopisma w ramach jego ograniczonych możliwości; po drugie, zmienić radykalnie ton i zdobyć się na niezależność sądu („Sapere aude!”); po trzecie, wreszcie, wziąć rozbrat ze wszystkim, co trąci zaśniedziałym szkolarstwem i belferstwem nieświeżej pamięci konserwatywnych niemieckich czasopism pedagogicznych z ich ślepą wiarą w nieomylność wszelkich zarządzeń. I niech nie zwiodą kolegów z redakcji „Poradnika” wyrazy uznania niektórych czytelników, umieszczone w „Skrzynce pytań i odpowiedzi”: jest to tylko zaufanie na początek, „na kredyt”, a cała rzecz polega na tem, aby nie utracić kredytu na przyszłość.

d-r Stefan Rudniański

Przegląd Socjologiczny. Kwartalnik Polskiego Instytutu Socjologicznego. Tom III, zeszyt 1 — 2. Poznań 1935 r.

Trzeci tom redagowanego przez profesorów F. Znanieckiego, J. St. Bystronia i J. Chałasińskiego „Przeglądu Socjologicznego” wśród wielu artykułów i recenzji zawiera trzy prace, zasługujące na szczególną uwagę. Pierwsza — to Maksa Weinreicha *Studjum o młodzieży żydowskiej*. Jest to obszernie sprawozdanie z badań socjopsychologicznych nad młodzieżą wschodnio-żydowską (Polska, Z. S. R. R., Rumunia, Litwa, Łotwa, Estonia, Czechosłowacja i Węgry), poczynionych przez utworzony w r. 1934, a kierowany przez autora Wydział Badań Młodzieży, sekcję Żydowskiego Instytutu Naukowego. Podkreślając odrębność społeczności grupy żydowskiej w zamieszkiwanych przez nią krajach, M. Weinreich rozpatruje problemy kultury i osobowości żydów oraz przytacza metody badania tych dwóch pojęć w odniesieniu do rasy semickiej. Praca oświecla psychikę żydowską w sposób ściśle naukowy, dotychczas u nas niepraktykowany i może przyczynić się do rozwiązania wielu trudności w tem zagadnieniu, a to dzięki metodzie pozbawionej wszelkich uprzedzeń. Drugi interesujący artykuł to Prof. F. Znanieckiego *Teorie subkultury i towarzyskości*. Znakomity socjolog polski rozpatruje spopularyzowane dotychczasowe teorie naturalnego egoizmu oraz naturalnej towarzyskości człowieka i krytykując tradycyjne punkty widzenia, poddaje obie teorie rewizji ze stanowiska współczesnej socjologii. To stanowisko prowadzi do tezy, że „wszelkie czyny społeczne zaczynają się od subiektywnego uprzedzenia, przemawiającego przeciwko przedmiotowi działania lub za nim”. Ostatnia wreszcie, zawarta w kwartalniku praca, mogąca zainteresować szerszy ogół pedagogów, to artykuł J. Szczepańskiego *Przejęcie z rodziny do szkoły w życiorysach młodzieży*. Został tu poddany szczegółowej analizie proces uspołeczniania dziecka w przełomowym okresie, mianowicie przy przejściu z rodziny do szkoły; jako materiał posłużyły życiorysy młodzieży śląskiej, zebrane przez Polski Instytut Socjologiczny w 1934 r. w liczbie 32, wiek młodzieży 17 — 21 lat. Autor tej pracy podaje przegląd najbardziej charakterystycznych wypowiedzi z życiorysów uczniów szkół powszechnych, zaznaczając swoje uwagi pod kątem życia społecznego. Udział dziecka w procesie tworzenia się grupy społecznej ze zbiorowości obcych sobie uczniów początkowej klasy J. Szczepański stara się określić jako walkę jednostki o stanowisko społeczne w tej grupie. Jednocześnie pewne nastawienia wobec szkoły (niezawsze pozytywne) dziecko przejmując od rodziny; w tej sprawie wspomniane życiorysy dostarczają najwięcej materiału, gdy samo życie w klasie jest bardzo skąpo zilustrowane. Pomimo tych luk artykuł stanowi cenny przyczynek do pracy nad nawiązaniem właściwego stosunku ucznia do szkoły.

T. R.

SAMOKSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI

Panu R. W. w pow. Grójeckim. Porusza Pan niezwykle interesujący temat — W jakiej mierze i w jaki sposób prowadzenie kart indywidualnych uczniów na terenie klasy może przyczynić się do samokształcenia nauczyciela. Jest to zagadnienie nader ważne. Wiemy, że samokształcenia nauczyciela wprowadzone już są na teren przedszkoli, szkół powszechnych i średnich i przyznać trzeba, że niezawsze spotykają się z uznaniem pedagogów, którzy zresztą wysuwają zupełnie słuszne zastrzeżenia. Między innymi najważniejsze będą te, że, bądź co bądź, nauczyciel, przemęczony pracą wychowawczą i dydaktyczną, przy nadmiernej liczebności klasy, nie jest w stanie wgłębiać się w tajniki psychiki, a tak przy rodzinnych swego wychowanka. Inne głosy krytykują mocno projekty poszczególnych kart indywidualnych — obserwacyjnych. Na te dwa różne zastrzeżenia można odpowiedzieć jednocześnie. Być może, że dotychczasowe karty projektowane przez psychologów były pomyślane zbyt szczegółowo, bez uwagi na drogi cenny czas nauczyciela, narzucały mu niejako ramy, w które ma wtłoczyć swego wychowanka, zużyły ilością pytań, jakie nauczyciel miał sobie postawić, analizując osobowość ucznia. Nie brały one pod uwagę możliwości nauczyciela. Ale sam fakt użyteczności prowadzenia kart indywidualnych, choćby tylko przez wzgląd na nauczyciela, jest niezaprzeczony. Być może, projektowanie karty indywidualnej ucznia winno być uskuteczniane tylko przez osoby zainteresowane bezpośrednio, t. j. przez nauczyciela samego, który chce, może i będzie ją wypełniać. (Głos psychologa będzie w tym wypadku tylko głosem doradczym). Fakt tworzenia karty indywidualnej przez nauczyciela pobudzi jego zainteresowanie w tym kierunku. Zainteresowanie jest bodźcem do samokształcenia. Niema samokształcenia bez zainteresowania.

W jakiej mierze prowadzenie kart indywidualnych może wpływać na samokształcenie? Jest to bardzo proste.

Nauczyciel rejestrując, analizując, porównyując swe spostrzeżenia, dotyczące poszczególnych jednostek, coraz bardziej wprawia się w wyodrębnianie zaobserwowanych zjawisk, cech psychicznych, przejawów, reakcji i t. p. Bogactwo zdobywanego drogą rejestracji materiału staje się ogromne i daje coraz to nowe tematy i zagadnienia do rozwiązania. Wypełnianie karty indywidualnej uczy ostrożności i sprawiedliwości w sądach, powoduje zastanawianie się, dążenie do obiektywizmu. Poznanie — daje klucz do metod postępowania, jest źródłem nowych odkryć i doświadczeń.

Poznanie bogatego materiału ludzkiego, z jakim nauczyciel ma do czynienia, daje podstawy do takiej pracy wychowawczej, która przynosi rezultaty. Pracy istotnie twórczej, takiej, która poza praktycznymi wartościami, przynosi wewnętrzne zadowolenie.

Jeśli chodzi o praktyczną stronę prowadzenia kart indywidualnych, jest to temat nadający się do dłuższego omówienia — nie wiem zresztą, czy potrzebne są Panu jakieś wskazówki w tej dziedzinie, ponieważ nie Pan o tem nie wspomina w swoim liście. Jeżeli tak — proszę mi dać znać o tem, a w następnym n-rze „Ruchu” spełnię Pana życzenie.

J. Jasnorzewska

REDAKTORZY: D-R MARJAN ODRZYWOLSKI i HALINA HEFTMANOWA

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUDWIK PAWŁOWSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:
STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA

675

Czasopisma Zw. N. P.

ROCZNIKI

Wydział wydawniczy Związku N. P. posiada na składzie roczniki następujących czasopism:

- „Ruch Pedagogiczny” — z lat 1920, 1923, 1926, 1931, 1932, 1933, 1933/34, 1934/35.
- „Polskie Archiwum Psychologii” — 1926/27, 1927/28, 1930, 1931, 1932, 1933/34, 1934/35.
- „Polska Oświata Pozaszkolna” — 1925, 1926, 1927, 1928, 1929, 1930, 1931, 1932, 1933, 1934/35.
- „Przewodnik Pracy Społecznej” — 1934/35.
- „Roboty Ręczne i Rysunki” — 1927, 1928, 1929, 1930, 1932, 1933, 1933/34.
- „Rysunek i Zajęcia Praktyczne” — 1934/35.
- „Praca Szkolna” — 1929, 1933/34, 1934/35.
- „Muzyka w Szkole” — 1932/33.
- „Śpiew w Szkole” — 1933/34, 1934/35.
- „Teatr w Szkole” — 1933/34, 1934/35.
- „Ogniwo” — 1928, 1929, 1932, 1933, 1933/34, 1934/35.
- „Gimnazjum” — 1933/34, 1934/35.
- „Praca w Klasach Łączonych” — 1933/34, 1934/35.
- „Miesięcznik Literatury i Sztuki” — 1934/35.
- „Przedszkole” — 1933/34, 1934/35.
- „Szkoła Specjalna” — 1925/26, 1926/27, 1927/28, 1928/29, 1929/30, 1930/31, 1931/32, 1932/33, 1933/34, 1934/35.
- „Szkoła Dokształcająca Zawodowa” — 1933/34, 1934/35.
- „Wychowanie Fizyczne w Szkole” — 1933/34, 1934/35.

Cena każdego rocznika — zł. 4.—

KAŻDY CZŁONEK ZWIĄZKU MOŻE NABYC ROCZNIKI WYMIENIONYCH CZASOPISM PO CENIE 4 ZŁ. ZA ROCZNIK BEZ OPŁACANIA KOSZTÓW PRZESYŁKI.

Zamówień można dokonywać blankietem nadawczym P. K. O. 435 — Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa, ul. Smulikowskiego 1.

„NASZA KSIĘGARNIA“

POLECA NASTĘPUJĄCE NAKŁADY WŁASNE:

Anderson G. L. — Ciche czytanie w świetle badań psychologicznych i pedagogicznych	4.—
Bover P. — Instynkt walki	6.—
Bühler Ch. — Dzieciństwo i młodość	12.—
Dawid J. W. — Ostatnie myśli i wyznania	4.—
Dąbrowski K. d-r — Nerwowość dzieci i młodzieży	7.50
Dobrowolski St. — System klasowy i system pracowniany	4.—
Dryjski A. — Zagadnienie seksualne dzieci i młodzieży	11.—
Dziecko wsi polskiej (praca zbiorowa pod red. M. Librachowej	7.—
Grzywak-Kaczyńska M. — Powodzenie szkolne a inteligencja	3.50
Hessen S. — Podstawy pedagogiki	
Kiken J. d-r — Badanie eksperymentalne nad ortografią	3.—
Kuchta J. d-r — Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna	6.50
Lechicka J. i Uklejska M. — Szkoła w życiu codziennem	—90
Lisowski S. — Współpraca szkoły z domem	3.80
Litwin A. i Wiącek S. — Praca domowa ucznia szkoły powszechnej	3.50
Marcinkowski I. M. — Praca indywidualna w szkołach dla najmłodszych	
Markinówna E. d-r — Psychologia indywidualna Adlera i jej znaczenie pedagogiczne	4.—
Mysłakowski Z. — Państwo a wychowanie	2.50
Nawroczyński B. — Swoboda i przymus w wychowaniu	6.—
Petersen P. — Szkoła wspólnoty życia	2.50
Radlińska H. — Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego	5.—
Russel B. — O wychowaniu	6.—
Suchodolski B. — Kultura i osobowość	12.—
Szuman S. i Skowron S. — Organizm a życie psychiczne	8.50
Wahsburne C. — Przystosowanie szkoły do dziecka	4.—
Zylberberg J. — Szkolnictwo powszechne w Austrii (austriacka szkoła podstawowa)	3.—

NAKŁADY OBCE:

Sośnicki — Podstawy wychowania państwowego	6.—
Ziemonowicz — Szkolnictwo w Stanach Zjednoczonych A. P.	6.60
— Nauczanie i wychowanie w Stanach Zjednoczonych A. P.	3.—
Kerschensteiner — Pojęcie szkoły pracy	4.20
Mc. Cunn — Kształcenie charakteru	5.60
Szwewin J. — Szkolnictwo i oświata na Pomorzu 1920 — 1930	6.50
Szczerbowski H. — Boje o Polskę Marszałka Józefa Piłsudskiego	3.—
Kor St. — Historia wychowania (2 t.)	15.—

ROK XXV

LISTOPAD 1935
M I E S I Ę C Z N I K

Nr. 3

RUCH PEDAGOGICZNY

WARSZAWA

ORGAN WYDZIAŁU
PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZY
CIELSTWA POLSKIE
GOŚĆ POŚWIĘCONY

TEORJI WYCHOWANIA I NAUCZANIA

T R E Ś Ć N U M E R U:

ARTYKUŁY:

H. Radlińska — Metody i wyniki badań nad wpływem środowiska na losy szkolne.

Mgr. J. Czarnecki — Uczniowie drugorocznici (c. d.)

SPRAWOZDANIA:

S. Razwiłowska — Dzieci nieposłuszne w środowisku domowym (J.).

J. Bohucki — Okres przygotowawczy w klasie I szk. pow. (R.).

L. Sosnowska — Z mojej praktyki w klasie pierwszej (K.).

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA:

SAMOKSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI:

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ADRES REDAKCJI I ADMINISTRACJI: Warszawa, ul. Smulikowskiego 1..

Redakcja czynna codziennie od godz. 11 do 14. Tel. 669-70.

Administracja czynna od godziny 8-ej do 15-ej. Tel. 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna zł. 8.—

Dla członków Związku Nauczycielstwa Polskiego . zł. 4.—

Przy prenumerowaniu dwóch i więcej czasopism . zł. 3.—

KONTO P. K. O. Nr. 435.

KĄŻDY CZŁONEK Związku Nauczycielstwa Polskiego może otrzymać „Ruch Pedagogiczny” bezpłatnie, jako dodatek miesięczny do „Głosu Naucz.”.



METODY I WYNIKI BADAŃ NAD WPŁYWEM ŚRODOWISKA NA LOSY SZKOLNE ¹⁾

W referacie (bardzo krótkim) postaram się scharakteryzować prace zespołowe, prowadzone od kilku lat w poszukiwaniu rozwiązań dla niektórych zagadnień pedagogiki społecznej: zarówno teoretycznych jak i praktycznych. Punkt widzenia pedagogiki społecznej spróbowałam już ustalić w książce, poświęconej stosunkowi wychowawcy do środowiska ²⁾. W celu uniknięcia nieporozumień muszę tu powtórzyć najistotniejsze dla nas określenia.

Własne pole pedagogiki społecznej — to badania i doświadczalnictwo w zakresie wszechstronnie rozpatrywanej twórczości indywidualnej i zbiorowej; zwróconej ku budowaniu jutra. Centralnem zagadnieniem pedagogiki społecznej jest zagadnienie kompensacji, świadomie uzupełniające procesy selekcji społecznej i biologicznej. Można by do niej odnieść słowa Staszica, wypowiedziane niegdyś w związku z pracą kulturalną, której dokonywuje człowiek we wspólnictwie z Bogiem dla doskonałości natury. Na tle formuły Staszicowej zrodziło się określenie, którem starałam się ująć istotę wychowania z punktu widzenia pedagogiki społecznej. To określenie brzmi:

Wychowanie przetwarza środowisko w imię ideału — siłami człowieka.

Do słów tych należy dodać komentarz, dotyczący rozgraniczenia działalności wychowawczej od innych sposobów oddziaływania na postępowanie ludzkie. Cechą najistotniejszą wychowania (różniącą wychowanie od rządzenia) jest pielęgnowanie zadatków uzdolnień, wprowadzanie w dorobek ogólny, wdrażanie do sprawności. Cechą skutecznej opieki jest przeciwważenie czynników hamujących normalny rozwój. Oddziałuje tu przytem: nie tylko zmiana warunków, lecz również, czasem — głównie: wzmaganie sił ludzkich, przeciwstawiających się niekorzystnym wpływom. Oddziaływanie wzajemne sił jednostek i ustroju, będącego wyrazem siły zbiorowej, bywa równoległe. Tę równo-

¹⁾ Artykuł niniejszy stanowi referat, odczytany na II Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym w Krakowie, dn. 25.X b. r. Przyp. Red.

²⁾ H. Radlińska — Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Nasza Księgarnia, 1935 r.

ległość coraz to burzą, zmieniając linię rozwoju, wpływy czynnika silniejszego. Sformułowanie w ten sposób istoty wychowania zmusza do precyzowania celów nie inaczej, jak w związku z odnajdywaniem sił, do prób uchwycenia współzależności potrzeb i zainteresowań, do zajęcia się rolą poszczególnych czynników, które przetwarzają środowisko.

Badania, z których czerpać będą przykłady, podejmowane były z myślą o określeniu właściwego pola i ustaleniu metod pracy pedagogiki społecznej. Rozpatrywano losy dziecka w społeczeństwie oraz udział świadomości, woli i sprawności jednostek w budowaniu życia własnego i zbiorowego.

Zespół, zgrupowany wokół Seminarjum, składa się z ludzi, którzy wnieśli do swych studiów doświadczenie uzyskane na różnych posterunkach, dążyli do znalezienia odpowiedzi na pytania, postawione przed nimi przez życie. Nauczyciele, pracownicy administracji szkolnej, wychowawcy młodzieży dorastającej, pracownicy oświaty pozaszkolnej, pomocy kulturalnej, opieki społecznej skupili swe wysiłki w pragnieniu możliwie najbardziej obiektywnego poznania rzeczywistości i odnajdywania dróg przemian.

Wobec różnorodności zainteresowań, odrębności przeżyć i doświadczeń, innego zasięgu studiów uczestników badań — zespół korzystał z wyników prac na sąsiednich terenach: pedagogiki ogólnej, psychologii, socjologii, historii kultury, higieny społecznej, polityki społecznej.

Badano dotychczas warunki bytu w różnych środowiskach i wpływ ich na rozwój fizyczny i psychiczny dzieci i młodzieży. Główną uwagę zwrócono na t. zw. dojrzałość szkolną, na faktyczne wykonywanie obowiązku szkolnego i jego wyniki, na przyczyny i skutki drugorocznosci, na stosunek młodzieży dorastającej do pracy i zawodu, na wpływ bezrobocia.

Kilkanaście rozpraw, dotyczących losów szkolnych dzieci i młodzieży w szkole powszechnej, dokształcającej i w seminarjum wykończono. Obejmują one stosunki wielkomiejskie (Warszawa, Łódź) i wiejskie (z województw centralnych i kresowych). Zarysowują się wyraźnie nowe serie (rozpatrujące: a) działalność przedszkolną wraz z wychowaniem rodziców, b) wpływ poradnictwa zawodowego na tle innych wpływów rozstrzygających o wyborze zawodu, c) rolę koordynacji poczyną opiekunów).

W innych grupach — z częstym jednak dzieleniem się zdobyczami metodycznymi i materiałami — opracowywano: rolę czynnika ludzkiego w instytucjach, problematykę wychowawczą organizacji zakładów oraz t. zw. opieki „otwartej”, drogi docierania i oddziaływania książek.

Zakres spraw, które się ze sobą krzyżują i wiążą, odbija się na metodach badań. Trudno zdawać z nich sprawę bez pokazów. Wypadnie się ograniczyć do przedstawienia najważniejszych spostrzeżeń i najpewniejszych wyników prób, które były podejmowane.

Doświadczenie wykazało, że niezmiernie ważne jest przyglądanie się badanym stosunkom jakgdyby z dwu stron: od wewnątrz — ze spożytkowaniem własnych przeżyć, z rozświetlaniem niejednej sprawy blaskiem uczucia wyzwającego intuicję, i od zewnątrz, z zobjektywizowaniem własnego spojrzenia przez użycie materiałów nadających się do interpretacji krytycznej, do sprawdzania przez osoby nie-związane ze środowiskiem, do zestawień i porównań.

Na podstawie dotychczasowych prac można stwierdzić, że szczególną wartość posiadają badania poprzedzone dłuższym okresem s w o b o d n e j o b s e r w a c j i, wżywania się w środowisko, poznawania związków spraw i przebiegu zjawisk.

Bardzo pożyteczne okazało się w tym czasie poznawanie innych środowisk, ćwiczenie swego spojrzenia przez uzyskiwanie wprawy w spostrzeganiu i porównywaniu.

Literatura dawała najwięcej, gdy zasięg jej był szeroki: dopomagała do odnajdywania zagadnień, skierowywała spojrzenia. Strzec się tylko usilnie należało, by obrazy książkowe nie przesłoniły obrazów rzeczywistych.

Przed przystąpieniem do badań systematycznych opracowywano niekiedy w z o r z e c, z którym wyniki badań były porównywane. Na podobieństwo wzorca warunków rozwoju małego dziecka Hildegardy Hetzer został np. opracowany wzorec dla dzieci w wieku szkolnym. Wzorec w ciągu badań może okazać się niewystarczającym lub błędnie zbudowanym. Tem niemniej oddaje duże usługi jako pomoc robocza.

Przy g r o m a d z e n i u m a t e r j a ł ó w z największą pieczołowitością starano się o ich zidentyfikowanie i takie uporządkowanie, aby ciągle można było do nich powracać, pomnażać je i rozpatrywać krytycznie. Na tle uprzedniej obserwacji przy zbieraniu materiałów wystąpiła konieczność kształcenia wyobraźni „przestrzennej”, ustawiania każdego fragmentu na tle całości.

Sięgając p o m e t o d y, wyrobione już w nauce, strzegliśmy się bezkrytycznego ich przenoszenia.

Metody s t a t y s t y k i są niebezpieczne, o ile materiały nie zostały ściśle skontrolowane. Przy planowaniu działalności wychowawczej najwięcej daje analiza jakościowa, dokonywana na tle szerszym, uzyskanem dzięki spożytkowaniu dużego materiału liczbowego.

Interpretacja statystyczna wyników testów dla celów pedagogiki społecznej jest specjalnie trudna, wymaga wielkiej ostrożności. Gdy badane są dzieci różnych środowisk, wyniki zaś testu mają odegrać rolę nie tylko porównania pewnych cech, lecz również pomocy w poznawaniu zjawisk, trzeba zanalizować konstrukcję testów i osobno porównywać składniki testu, charakteryzujące różne cechy inteligencji.

A n k i e t y wszelkiego typu — wedle naszych doświadczeń — mogą być używane tylko pomocniczo, przy innych rodzajach badań. Strzec się trzeba wyciągania jakichkolwiek wniosków z kwestionariuszy wypełnianych przez dzieci bez ich sprawdzenia na innej drodze. Z powodu powszechnego nadużywania metody — wymowny przykład:

K w e s t j o n a r j u s z. P. — na czym śpisz? O. — na łóżku. P. — z kim śpisz? O. — z Janką. P. — czy wygodnie śpisz? (jeśli nie, to dlaczego). O. — trochę. P. — czy prędko zasypiasz? O. — czasami.

A n k i e t a w formie ćwiczenia: napisz wszystko o tem jak śpisz. „Śpię niedobrze. Bo Janka kopie się z Wackiem i ściąga pierzynę. I ciasno jest. Pluskwy wciąż gryzą, czasem nie można spać, bo za ścianą się kłóca, to się do dnia czasem kłóca”.

R o z m o w a z Henią: „mówisz, że śpisz z Janką w łóżku — jak Janka może kopać Wacka, przecież Wacek z wami nie śpi?” Henia:

„Wacek z nami nie śpi, bo on śpi w „nogach”. Ja śpię z Janką w „głowie” a on w „nogach”.

W danym wypadku wywiad mógłby jeszcze uzupełnić, że z Wackiem śpi w „nogach” jakiś Józio czy Piotruś.

Znaczenie w y w i a d u bywa bardzo duże: w czasie odwiedzin występują wyrażenia nie tylko nowe szczegóły lecz i związki spraw, które się kryły nie rozpoznane poza słowami rozmów. Okazała się jednak konieczność wprowadzenia do interpretacji wyników wywiadu — „zrównania obserwatora”. Ta sama matka, chcąc umieścić dziecko w szkole, będzie opowiadała o jego dobru i zdrowiu, dużych zdolnościach i szybkim tempie rozwoju.

Chcąc zaś otrzymać świadczenia opieki społecznej — zaakcentuje przebyte choroby i warunki hamujące rozwój. Postawa wobec nauczyciela, lekarza, opiekuńcy społecznej bywa różna.

Przy korzystaniu z d o k u m e n t ó w niepodobna było iść zadaleko w ostrożności, kontrolując ich autentyczność i zgodność z prawdą. Trzeba było również zdawać sobie sprawę z tendencji osób i instytucji, które je sporządzały. Tak np. zniesienie przez Komisję Powszechnego Nauczania „informacji o zatrudnieniu” z kart zapisów szkolnych, które utrudniło badanie, miało na celu zapobieżenie selekcji dzieci wedle zamożności; wiadomość o tem była ważna dla dalszych badań (np. nad pozbywaniem się pewnych uczniów, odsyłanych ze szkoły do szkoły).

L i s t y i p a m i ę t n i k i w naszym materiale stanowiły źródło pierwszorzędne, ale spożytkować je wypadło ze szczególnem zwróceniem uwagi na: adresata, dla którego czy do którego były pisane, u dzieci — z baczeniem na fazę życia. Szczegóły wręcz nieprawdziwe, choćby nawet zaciemniały kłamstwem obraz rzeczywistości, bywały cenne dla charakterystyki zjawisk psychicznych. Drobne przykłady podkreślają wagę takich kłamstw: oto chłopiec, mieszkający w komórce bez okna, opisując swoje mieszkanie, mówi o firankach i kwiatach. Dzieci z baraków dla bezdomnych przesadzają, mówiąc jak to było na dawnem mieszkaniu, gdzie wszystko działało się „tak, jak u ludzi”, tak jak się dzieć „było powinno”. Dla celów badań społeczno-pedagogicznych to poczucie „jak być powinno” bywa znacznie cenniejsze od prawdy opisu (który można użyć w inny sposób). Odsłania czynnik szczególnie ważki: rolę ideału, stwarzającego obraz życia, wpływający na kształtowanie rzeczywistości przyszłej. Próby badań z b i o r o w y c h podejmowane już były parokrotnie, jedna z nich jest opisana w książce³⁾. Stanowi ona punkt wyjścia dla eksperymentu, prowadzonego w dalszym ciągu, o którego wynikach mówić jeszcze byłoby przedwcześnie.

Starano się podejmować badania w okolicznościach, pozwalających na rozpatrywanie badanych stosunków dla celów życiowych, zrozumiałych dla środowiska, w warunkach wywołujących podobne nastawienie ogółu badanych (przy spisie ludności, zapisach szkolnych, udzielaniu porad kończącym szkołę). Wyniki badań masowych stanowią podstawę dla szeregu prac monograficznych, podejmowanych przez poszczególnych badaczy. Dotychczasowe doświadczenia udowodniły, że badania rozpoczynane zbiorowo posiadają uboczne znaczenie wychowawcze dla uczestników; rozszerzają zasięg ich zainteresowań, wprowadzając do uczestników; rozszerzają zasięg ich zainteresowań? wpro-

³⁾ Op. cit.

wadzą w krąg nieznanych zagadnień z pogranicza ich specjalności, przyuczają do dokładności, do tempa pracy. Umożliwiają one tworzenie zespołu, współpracującego się przy rozwiązywaniu zadań indywidualnych, które w podsumowaniu uzyskują wartość większą, niż to wynikałoby z wyników każdej pracy ocenianej z osobna — dzięki wszechstronności ujęcia i obiektywizacji, wynikającej ze spoglądania na te same zjawiska z różnych miejsc obserwacyjnych, dzięki wzajemnemu kontrolowaniu spostrzeżeń i wniosków.

We wszystkich badaniach starano się wyodrębnić poszczególne czynniki, kształtujące stosunki społeczne i psychikę ludzką, uchwycić ich współzależność. Interesowano się w pierwszym rzędzie wyrównywaniem szans życiowych jednostek przez działalność społeczną.

Parę przykładów wyjaśni sposób stawiania zagadnień i pokaże, jakich można się spodziewać wyników.

Oto sprawa wieku uczniów w związku z ich powodzeniem szkolnym. W szkołach ogólnokształcących zarówno powszechnych jak i średnich uczniowie młodsi, nie opóźnieni wiekiem w stosunku do przewidywań organizacyjnych szkolnictwa, znajdują się zazwyczaj w przeważającej większości na najlepszych miejscach przy rangowaniu zarówno wedle ilorazu inteligencji, jak i wedle ocen szkolnych. We wszystkich badaniach z niezwykłą w dziedzinie spraw społecznych regularnością, uwydatnia się zjawisko, że najczęściej szans ukończenia szkoły w czasie najkrótszym i z postępem najlepszym mają ci, którzy przychodzą w wieku przewidzianym; w praktyce życiowej ci, którzy przychodzą wcześniej.

Trzeba podkreślić, że mowa tu o szkole ogólnokształcącej — inaczej przedstawia się ta sprawa w szkolnictwie zawodowym i wyższym: badania w tych kierunkach są zaledwie rozpoczęte.

Wiek życia znaczy często więcej od ilorazu inteligencji; dysproporcja pomiędzy wiekiem życia i wiekiem inteligencji powinna być badana z uwzględnieniem doświadczeń i potrzeb życiowych. Tak np. z niektórych spostrzeżeń wynika, że uczniowie starsi o słabej inteligencji uzyskują dobre oceny w przedmiotach szkolnych, których zrozumienie wymaga pewnego doświadczenia życiowego, (rachunki — rzadziej historia). Nie zmienia to jednak ogólnego obrazu: powodzenia młodszych roczników szkoły powszechnej.

Dlaczego się tak dzieje? Dotychczasowe badania z zakresu pedagogiki społecznej pozwalają już na próbę odpowiedzi. Porównywanie wieku życia uczniów, którzy uzyskują określone rangi w ocenie postępów i inteligencji, wedle podziału na grupy dzieci mających podobne warunki domowe, ukazując, że: ci, którzy zaczynają normalnie bieg swojej kariery szkolnej, mieli najlepsze warunki startu.

W materiale dotychczasowych badań nad powodzeniem szkolnym występuje z wybitną regularnością obok zjawiska pomyślniejszych losów uczniów młodszych inne zjawisko, z tamtem się splatające:

kariera szkolna jest zależna od pewnego minimum środków utrzymania oraz od pewnego minimum ładu domowego w rodzinie dziecka.

Dzięki warunkom domowym dziecko rozpoczyna szkołę w przewidzianym czasie, wchodzi więc do kategorii młodszych. Warunki domowe i — dodać od razu trzeba — warunki społeczne wprowadzają do szansy życiowej dziecka wartości, tkwiące potencjonalnie w fazie wieku. Zahamowanie lub pielęgnowa-

nie rozwoju tych wartości dają wyniki, które częstokroć przypisywane są wyłącznie innemu czynnikowi — mianowicie inteligencji wrodzonej.

Wśród kończących szkołę powszechną zdarzają się repetenci, którzy z powodu choroby, czy słabych uzdolnień powtarzali niejedną nawet klasę. Gdy się im nie wiodło — wymagania domu i pomoc domowa ich podtrzymywały. Badania w dwu licznych oddziałach siódmych pokazały, że nie brak w nich uczniów o ilorazie inteligencji poniżej 90. Brak za to wśród absolwentów nietylko dzieci nędzarzy, lecz także dzieci pracowników fizycznych najniższej kategorii, niema również dzieci nieślubnych. Wszystkie wywiady, przeprowadzane w domach absolwentów szkół powszechnych, wykazały istnienie pewnych podstaw bytu. Różnice materialne, mierzone wysokością zarobku, bywają ogromne, lecz nie sięgają poniżej minimum możliwości utrzymania rodziny.

O poziomie rozstrzyga w większej mierze od wysokości zarobków — zabezpieczenie ich stałości i umiejętność organizowania życia o regularnym rytmie. Ład wewnętrzny jest w wielu razach odbiciem harmonii duchowej.

Rola czynników psychicznych, tego, co w skrócie nazywamy atmosferą domową, występuje wyraziście nawet w pobliżu dna nędzy. Badanie losów 125 dzieci z rodzin bezrobotnych Woli wykazuje, że tam, gdzie atmosfera domowa sprzyja rozwojowi dziecka, przeważają dzieci z inteligencją wyższą lub normalną; w atmosferze scharakteryzowanej jako hamująca, większość dzieci cechuje ociężałość umysłowa granicząca z upośledzeniem.

Badanie opóźnień szkolnych 753 dzieci rodzin bezrobotnych z paru dzielnic Warszawy — ukazało związek niepowodzeń dziecka z analfabetyzmem rodziców: 51,6% opóźnionych gdy rodzice są piśmienni, 77,1% — gdy są analfabetami.

Hasła psychologów: dostosowania szkoły do miary dziecka, w zasadzie bardzo słuszne, budzą jako odzew niepokojące pytanie: do jakiej miary?

Do miary dziecka pielęgnowanego, wprowadzonego przez wszystkie wpływy swego środowiska w krąg zdobyczy kulturalnych, czy też do miary dziecka, rosnącego jak dziczka na wygonie, poza zasięgiem dóbr cywilizacji?

We współpracy pedagogiki społecznej i psychologii wychowawczej wyjaśnić będzie można niejedno zjawisko i uzyskać podstawy do planowania programów i organizacji szkolnictwa.

Program szkoły, rodzaj wymagań i typ karności są pomyślane dla określonej fazy rozwoju. Starsi życiem źle się czują, gdyż z nich wyrosli. Znany jest objaw, że opóźnieni wiekiem uczniowie najwyższych klas nie mogą częstokroć znieść regulaminu swej szkoły (co ze szczególną wyrazistością występuje w internatach). Przestaje im również odpowiadać sposób nauczania: uczą się niechętnie, gorzej, niż dawniej. Zdarza się, że parokrotny repetent ze szkoły powszechnej, przeniesiony w 15 roku życia na kursy dla młodocianych pracowników, uczy się znowu dobrze, z zapalem, gdyż znalazł się w środowisku starszym i nie jest traktowany jak dziecko.

W szkole powszechnej łatwo zauważyć, że wśród tych, którzy przyszli z opóźnieniem, wiek zainteresowań życiowych wyprzedził bardzo znacznie, choć zwykle jednostronnie, rok kalendarzowy życia. Badania inteligencji dokonywane testami, niedostosowaniami do doświadczeń i zainteresowań, bywają mało miarodajne. Obserwacja zachowania się w trudnych sytuacjach życiowych pozwala w wielu razach stwierdzić, że od rodzaju miernika zależy ocena miary.

Uczniowie opóźnieni, to w szkole powszechnej przeważnie dzieci, które wyrastają z dzieciństwa prawie go nie zaznawszy. Wobec znanych im aż nadto dobrze trosk ludzi dorosłych zadania szkolne są nieważne.

„Skąd ja wezmę tych królów, jak niema na chleb” — pyta chłopiec w świetlicy. I chleb go obchodzi, nie pocztówki z dawnymi królami.

Rozpatrywanie zagadnień w świetle ideału (które zostało wysunięte jako najbardziej charakterystyczna cecha pedagogiki), prowadzi do postulatu: podnoszenia miary przez poprawę warunków rozwoju. Rozpoznanie czynników hamujących daje podstawę do pracy nad kompensowaniem zła.

W zakresie badań nad funkcją wieku w szansie życiowej dziecka pedagogika społeczna zajmuje się nie tylko rozpoznaniem zjawiska. Wyodrębnia poszczególne czynniki szansy społecznej, poszukuje warunków zapewniających spożytkowanie dla dobra jednostki i dla przyszłości społeczeństwa — walorów dziecięctwa jako fazy rozwojowej, od której zależy przebieg faz następnych. Zastanawia się nad koniecznością zabezpieczenia wszystkim dzieciom prawa do dziecięctwa i nad sposobami zapewnienia radości i swobody, światła i pieszczoty, ćwiczenia sił i spokojnego wypoczynku. Służba społeczna młodzieży przetrąca zainteresowania dobroczynności, rozdzielając suche kawałki chleba.

W świetle badań nad odraczaniem obowiązku szkolnego wystąpiła jaskrawo potrzeba zakładania bezpłatnych przedszkoli, łączących funkcje wychowawcze z obowiązkami opiekuńczymi. Badania nad drugorocznością uwydatniły grozę coraz głębszego hamowania rozwoju, konieczność klas pomocniczych i indywidualizacji nauczania. Badania nad kończeniem szkoły powszechnej oświeciły pozornosć wyników pracy szkolnej i wagę czynników pozaszkolnych, zapewniających skuteczność wykonania obowiązku szkolnego. Poszukiwanie najlepszych rozwiązań wiąże się z doświadczalnictwem, przekracza zwyczajowe granice, spleta wychowanie dzieci z wychowaniem rodziców, działalność szkoły i wielu innych bardzo różnorodnych instytucji społecznych. Pedagogika staje się andragogiką.

Eksperyment rozpoczęty w związku z badaniami masowymi nad dojrzałością szkolną — polega na próbie wyrównywania szansy społecznej grupki dzieci. Otacza je opieką świetlica sięgająca dla dobra swej gromadki po pomoc innych instytucji, współdziałająca z rodzicami.

Dotychczasowe badania nad analogicznymi poczynaniami pozwalają stwierdzić, że p o m o c s p o ł e c z n a może w wielu razach doprowadzić do poprawienia szansy życiowej. O jej roli zdaje się jednak rozstrzygać jej wartość; opieka pozorna, na krótką metę obliczona lub deptająca godność ludzką, raczej wnosi nowe czynniki obniżające wartość jednostki, niż ratuje. Profilaktyka społeczna udaje się tylko wtedy, gdy rozplanowanie i wykonanie wskazań planu są wszechstronne i liczą się z siłami, którą wprowadzając do swej akcji.

Znaczenie o r g a n i z a c j i społeczeństwa występuje ze szczególną wyrazistością przy badaniu losów uczniów wiejskich szkół powszechnych. Stopień organizacyjny szkoły, więc: warunki, dane zgóry, wywierają wpływ na całość życia społecznego, umożliwiają lub utrudniają organizację zrzeszeń i podejmowanie prac nad przebudową kulturalną.

Badania, dotychczas przeprowadzane w trzech powiatach, wykazały, że pojawienie się zrzeszeń wiejskich i typ ich działalności są ściśle zależne od sieci szkolnej i od stopnia organizacyjnego szkoły. Przepełnione jednoklasówki,

uogólniając — szkoły pierwszego stopnia organizacyjnego, nie przygotowują do czynności tak prostych, jak prowadzenie dzienników konkursowych Przy-sposobienia Rolniczego. Tylko wychowankowie szkół najwyższego szczebla są zdolni do podejmowania planowej roboty samokształceniowej pod opieką i kontrolą przodownika i instruktora.

Wież dostarcza innych jeszcze materiałów ważkich dla zagadnienia organizacji społecznej. Wykonywanie obowiązku szkolnego jest hamowane przez prace gospodarcze dzieci: te zaś zależą od metod stosowanych w hodowli inwentarza, od istnienia lub braku kultury pastwisk, od scalenia gruntów. Możliwość przeprowadzania racjonalnej sieci szkolnej jest zależna od typu osadnictwa. Tak np. tworzenie rozrzuconych kolonij pociąga za sobą skutki, sięgające wgląd problemów wychowania i organizacji szkolnictwa.

Obok spraw społecznych, wkraczających w zakres ekonomji i polityki, często, niemal najczęściej — poprzez tamte sprawy, życie wysuwa zagadnienia wpływu czynników duchowych. Odgrywają one wielką rolę w dziedzinie, w której najmniej się o nich mówi, w dziedzinie k s z t a ł e n i a z a w o d o w e g o. Badania zostały zaledwie rozpoczęte. Trudno mówić o ich wynikach wobec niedość bogatego materiału. Można jednak sprecyzować parę zagadnień szczegółowych. Naczelnem z nich jest — stosunek do pracy. Kształtuje się on rozmaicie: u niewykwalifikowanych pracowników bywa raczej oceną wartości zarobku. To samo występuje zresztą u wykwalifikowanych, pracujących w nie-lubianym lub nie w swoim zawodzie. Zamiłowanie zjawia się najczęściej w pracy zawodowej dwu typów: takiej, która daje zadowolenie z wykonanego samodzielnie produktu i takiej, która w danym środowisku społecznym uchodzi za zaszczytną.

Powodzenie synów chłopskich w seminarjum nauczycielskiem, wytrwałość z jaką wbrew wielu przeszkodom dążą do matury — w zestawieniu z odpadaniem synów pracowników umysłowych, którzy po niepowodzeniach w gimnazjum znaleźli się w seminarjum — da się wyłomaczyć przedewszystkiem tem, że seminarzyści z warstwy rolniczej uważali doniedawna zawód nauczycielski za awans społeczny.

Niechęć dzieci ze sfer robotniczych do zawodu rodziców występuje w tych zawodach, które otoczenie uważa za „brudne”, poniżające, ciężkie.

Warunki, wśród których praca się odbywa i typ wynagrodzenia oddziałują na ocenę zawodu i na garnięcie się do tego zawodu. Badania pokazały np., że terminatorzy tokarstwa metalowego, którzy są arystokracją wśród młodocianych pracowników, pochodzą z rodzin arystokracji robotniczej. 95% badanych — to chłopcy zdrowi i dobrze odżywieni. Czyż mogą o tym zawodzie myśleć synowie wyrobników i niewykwalifikowanych robotników, przeważających liczbą w szkole na Bałutach, w której lekarz stwierdził, że 75% dzieci potrzebuje leczenia? Rodziny z Bałut przeważnie nie mają wyższych ambicji życiowych dla swoich dzieci: losy ich własne i warunki środowiska nie rozbudzają pragnień...

Tworzenie szkolnictwa zawodowego bez równoczesnego podniesienia godności i warunków pracy zawodowej może zawieść nadzieje, pokładane w przyszłej roli fachowców. Wyższy poziom wykształcenia zmusi zapewne z czasem do większego uwzględniania komfortu pracy i podniesienia oceny wartości zawodów. O ile jednak akcja taka nie będzie równoległa z kształceniem, wiele

jednostek odpadnie, zniechęci się lub złamie, zaś nad szkolnictwem zawodowym zaciąży niebezpieczeństwo zakłamania się w stosunku do pracy.

Czy określenie „równoległa” jest właściwe? Badania nad uczniami ludowych szkół rolniczych i przodownikami organizacji wiejskich budzą refleksje, że kultura ogólna jest najkonieczniejszym warunkiem skutecznej pracy fachowej i że wprowadzenie dóbr ogólnych, rozszerzenie horyzontu, wdrażanie do pracy nad przebudową, rozbudza zamiłowanie do zawodów nisko niegdyś cenionych.

Daleko odbiegliśmy (w teorii przynajmniej) od obaw, że wieśniak, który nauczy się czytać, ucieknie z roli. Przeciwnie, nawet najbardziej konserwatywne ugrupowania upatrują w „upiększaniu” życia wiejskiego rękojmię, że młodzież nie będzie porzucała masowo zawodu rolniczego.

W podanych przykładach wystąpiły splątania wielu spraw, chociaż rozmyślnie wydobywane były tylko pewne momenty, najbardziej charakterystyczne dla samego sposobu stawiania zagadnień.

Zasiąg zainteresowań pedagogiki społecznej, (jak słusznie pokreślał Weniger) wzrasta w miarę komplikowania się spraw społecznych i wkraczanie instytucji publicznych w nowe dla nich dziedziny życia.

Cechą swoistą tego działu pedagogiki jest splecenie poznawania rzeczywistości z planowaniem prac, które ją mają przekształcać. Ta dwoistość, charakterystyczna dla nauk stosowanych, rozgranicza wyraźnie pedagogikę społeczną od socjologii wychowania.

H. Radlińska

UCZNIOWIE DRUGOROCZNI

(C. d.)

V. WYWIADY W DOMU.

Położyłem nacisk na wywiady w domu, by ująć zewnętrzne podłoże drugoroczności, które w każdym prawie wypadku da się wyjaśnić spletem sytuacji rodzinnych. Ogół nauczycielstwa słaby kładzie nacisk na warunki mieszkaniowe ucznia, najczęściej nawet ich nie zna. Nie styka się z wieloma rodzicami, których sytuacja dziecka w szkole nie interesuje (skrajna nędza, pólsieroctwo, zapracowanie, wykołajenie: patrz rozdz. X.), żyje więc częstokroć odosobniony zupełnie od stosunków rodzinnych dziecka. Postępowanie dydaktyczne na tle takiego odosobnienia musi być szablonowe — bez cienia indywidualizacji. Dzieci, żyjące w przykrych warunkach domowych, możnaby zadowolić w szkole, w świetlicy; paradoksem wydaje się nauczanie, którego nie ma przepajać wnikanie w indywidualne warunki dziecka. Drugoroczność jest dlatego może tak częstym faktem, że nauczycielowi w dzisiejszych warunkach jego pracy nie podobna jest wniknąć w indywidualne trudności ucznia. Nadmierna frekwencja uniemożliwia personalny kontakt nauczyciela z dzieckiem, a przecież jednorazowa co najmniej wizyta w domu ucznia winna być służbowym obowiązkiem. Sposobności indywidualnej pomocy jest wiele, równie jak możliwości zaspokojenia koniecznych potrzeb emocjonalnych. Niejednokrotnie krótka rozmowa poufna z dzieckiem umożliwi bezpośredni kontakt i wycię się w trudności psychologiczne, materialne ucznia.

Wywiady w domu oparte są na schematach: Grynia (Przyjaciel Szkoły, Nr. 4, r. 1933) i Studenckiego (Arkusz obserwac., rozdz. II: Warunki domowe) oraz na własnych obserwacjach, które objęły: warunki mieszkaniowe, osoby i niekiedy przybory szkolne repeta. Zarys schematyczny wywiadu oparłem na wskazówkach prof. Mysłakowskiego, tworząc trzy zasadnicze punkty: 1. „opis warunków mieszkaniowych”, 2. „rozmowa” i 3. „obserwacja nad osobami”.

Punkt pierwszy obejmuje zagadnienie zbadania możliwości systematycznej pracy w domu, trudności mieszkaniowe w uczeniu się (brak stolika, ciasnota, brud i t. p.) i ogólnym rozwoju psychologicznym: (wypadki wspólnego łóżka, warsztat w domu, drób i t. d.). Nędzny wygląd ucznia, choroby, chroniczne bóle mają często podłoże mieszkaniowe. Szczegółowy przegląd wywiadów uzasadnia to twierdzenie. W punkcie drugim chodziło o uchwycenie głównych linii historii dziecka: przebyte choroby, odżywianie, sen, popęd do spaceru, przebieg wykonywania prac, plan życiowy i t. d. Często przy okazji robione było z ucznia zdjęcie, zwłaszcza, że zachowanie się dziecka w swojskim, znanym i naturalnym, rodzinnym otoczeniu jest spontaniczne przy umiejętnym podejściu do dziecka. W rozmowie z matką, ojcem, siostrą, bratem i dzieckiem chwytamy w sposób bezpośredni trudności, które rodzina nietylko obserwuje, (co winien robić i nauczyciel), ale przeżywa. Trudności ogólno-rodzinne są zarazem trudnościami w uczeniu się dziecka. W punkcie trzecim, zatytułowanym: „obserwacje nad osobami”, ujmowałem spostrzeżenia bezpośrednie i wnioski z rozmowy. Pierwsze globalne wrażenie, jakie budzi w widzu obca osoba zainteresowana, zawiera najgłębszy sens, charakteryzujący człowieka. Zapracowanie, nieprzystępność czy gościnność, tyranizowanie czy rozpieszczanie dziecka, odrazu są uchwytne z zachowań się w pierwszym kontrakcie. Materiał jest dość znaczny, obejmuje bowiem 44 wywiady chłopców i dziewcząt z różnych klas. Zjawisko drugoroczności interesuje nas tu raczej, jako fakt socjalny, niż indywidualny. Dlatego po cyklu: „osoby repetaentów”, gdzie starałem się wydożyć wyjątkowe typy i odchylenia drugoroczności, następuje analiza szczegółowa różnych źródeł, jak rozmowy, wywiady, losy.

W opracowaniu wywiadów porządek jest przejrzysty; warunki mieszkaniowe, osoby, stan witalny, główne postawy dziecka — oto serja centralnych zagadnień tego rozdziału. W zakończeniu nastąpi ujęcie kompleksu trudności uczenia się dziecka i wnioski pedagogiczne.

KOREKTA

1. Warunki mieszkaniowe.

Normalna praca uczenia się wymaga osobnego stolika, względnej ciszy, odpowiedniej temperatury, światła, powietrza i t. p. To są konieczne warunki zasadnicze. Wywiady wykazały, że brak tych warunków niemal u wszystkich repetaentów. Przyjrzyjmy się faktom.

W najgorszym, wprost niedopuszczalnym środowisku mieszkaniowym, mieszka M. H. z kl. I. Choroba płuc matki i dziecka powstała na tle mieszkaniowym. Zrozumieliśmy fakt wałęsania się dziecka poza domem — samotnie lub w gronie koleżanek uboższych (później zajmiemy się ciekawą postacią odosobnienia się i szykan rówieśniczek na tle szans materialnych). Naturalna ucieczka do słońca, powietrza odciąża od pracy, powodując drugoroczność. Sutereny są przymusowym miejscem noclegowym. W większych miastach częstsze są podobne wypadki (badania lwowskie).

Symptomatyczny jest fakt, że rodziny repetentów cisną się w większości wypadkach w jednym mieszkaniu. Już sam ten fakt uniemożliwia pracę ucznia, zwłaszcza, że w izbie znajduje się też bardzo często drób, króliki i t. p. Niekiedy warsztat mieści się w jednoizbowym mieszkaniu (np. ojciec szewc swem zajęciem utrudnia, albo wprost niweczy próby uczenia się córek). Objętość obszerwanych mieszkań jest w wielu wypadkach minimalna. Przeciętnie 6 — 7 członków rodziny obejmuje izba, której przestrzeń odpowiada normalnej jedno, lub najwyżej dwuizbowce.

Prawie we wszystkich wypadkach zauważyliśmy brak osobnego lub zacisznego stolika do pracy oraz specjalnego pomieszczenia na książki i przybory szkolne, które znajdują się wśród narzędzi i rzeczy kuchennych, gospodarskich. W kilku zaledwie wypadkach zauważono półki, czy inne specjalne pomieszczenia na książki oraz stolik do pracy. W mieszkaniach jednoizbowych trudno jest utrzymać porządek nawet prymitywny. Izby są brudne, w nieładzie, ściany przyczernione, sprzęty połamane lub stare, wyniszczone. Pościel w większości wypadków brudna. Sam fakt umieszczenia się kuchenki w mieszkaniu jest czynnikiem zakłócającym pracę ucznia. Wszystkie zwiedzone jednoizbówki są ponadto wilgotne, pełne zaduchu, nieprzewietrzone. Najczęściej brak podłogi, lub podłoga połamana, mieszcząca brudy i śmiecie. Podłogę zastępuje bita ziemia, owo źródło zaziębień i chronicznych bólów, osłabień dziecka. Najgorzej pod tym względem przedstawiają się sutereny, nawet dwuizbowe. Brak promieni słonecznych ułatwia mnożenie się wilgoci i narastanie grzybów. Przeważają mieszkania ciemne, zwłaszcza jednoizbówki. Z dwuizbowych tylko połowa jest słonecznych. Dość jest czystych dwuizbówek (pokój z kuchnią). Pokój odciażony jest z balastu, za to nieład, często brud w kuchni. Miły wygląd ma zaledwie kilka mieszkań. Natomiast inna trudność w grę wchodzi: liczna rodzina, o czym niżej. Jest kilkanaście mieszkań dwuizbowych, brudnych, bezładnych. Czynnikiem nieładu jest praca matki poza domem lub niedbalstwo, kilkakrotnie dostrzeżone. Naogół mieszkania dwuizbowe są obszerne, kilka jest ciasnych. Ciasnota stanowi oczywiście specjalne utrudnienie w licznych rodzinach. Nieliczne są mieszkania trzyizbowe, a i z tych jedno bez podłogi, ciasne; pozostałe są dogodne dla pracy — duże, słoneczne.

Specjalną uwagę w wywiadach wypadałoby też poświęcić sprawie oświetlenia naturalnego i wieczornego. Większość zwizytowanych mieszkań nie posiada dobrego oświetlenia, co więcej — przeważnie naftowe, słabe światło (małe lampy zwykle z defektami szkła i innych części składowych).

Otoczenie zewnętrzne mieszkań jest w większości wypadków marne, niezdnośne. Ciekawym jest fakt, że rodziny repetentów mieszkają — w wielu wypadkach — w brudnych, „zakazanych” okolicach miasta, przy targowiskach, miejscach postojowych, ustępowych, kanałowych i t. p. Stan taki jest dla witalnego rozwoju dziecka również szkodliwy, jak wewnętrzne ujemne warunki mieszkaniowe.

Trudno oddzielać najbliższą strefę mieszkania od jego wyglądu wewnętrznego, który wraz z bezpośrednią okolicą jest terenem wszystkich aktywności i wyżywiania się dziecka.

W kilkunastu wypadkach dostrzegłem jednak dogodne, słoneczne, czyste otoczenie zewnętrzne.

Przegląd warunków mieszkaniowych, w jakich żyją repetenci, nasuwa niechybny wniosek, że działają one, jako poważne, bo stałe czynniki drugorocz-

ności. Brak przestrzennych warunków do pracy, stolika, oświetlenia, spanie we wspólnym łóżku, przebywanie w kontakcie bezpośrednim przestrzennym z osobami starszemi (rodzice — małżeństwo, starsze rodzeństwo) komplikują nietylko problem uczenia się, ale i moralności seksualnej.

2. Osoby.

Bez przytaczania faktów podkreślić zjawisko niezmiernie symptomatyczne w interesującej nas sprawie; nieliczne rodziny repetentów należą do rzadkości, liczne rodziny (rodzeństwo) oto cecha najbardziej charakterystyczna domowych stosunków mieszkaniowych repetentów. Zwłaszcza drobne, młodsze rodzeństwo utrudnia pracę uczniowi. Czynnikiem licznego rodzeństwa w powiązaniu ze złymi warunkami mieszkaniowymi stanowi kompleks zawodniczych trudności zewnętrznych w uczeniu się dziecka. Inne, równie doniosłe momenty, jakie wejść w skład tego paragrafu, to kwestie: bezrobocia, całodziennej pracy ojca czy matki (lub obydwójga) poza domem, oddziaływanie tyranizujące starszego rodzeństwa, opiekuństwo, zastępowanie ojca, pomaganie w pracy i t. p.

Rodzinne stosunki personalne dziecka są szczególnie skomplikowane wśród licznego w różnorodnym wieku rodzeństwa. Najstarszy syn czy córka, jeśli jest repetentem, to głównie dlatego, że zastępuje ojca czy matkę w pracy, lub ustawicznie im pomaga, opiekuje się młodszym rodzeństwem, wyszukuje możliwości zarobkowania i t. d. Średnie dziecko jest zwykle najwięcej tyranizowane w ogniu oddziaływań młodszego i starszego rodzeństwa. Najmłodsze — rozpieszczane przez rodziców, lub wykorzystywane, jako sierota, czy półsierota, jest w obydwu wypadkach kolejne, niesamodzielne, krzywdzone. Na ile ten układ stosunków ma związek ze zjawiskiem drugoroczności — szczegółowe i specjalne badanie, obejmujące kilkaset wypadków, dałoby niewątpliwie rozstrzygnięcie. W ramach dokonanych wywiadów korelacja ta jest tylko częściowo uchwytana. Stwierdziłem, że drugoroczność wiąże się ze starszeństwem niemal we wszystkich zbadanych wypadkach, gdzie repetentami są właśnie najstarsi. Dowodzenie licznemu młodszemu rodzeństwu, wynikające stąd konflikty, zastępowanie ojca czy matki, pomaganie w pracy, odpowiedzialność za sprawy domu — oto momenty, nie pozwalające najstarszym pracować nad sobą. Jest to niezłomny fakt, że najstarszy brat czy siostra w licznym rodzeństwie, zdrowy fizycznie i sprytny, zawsze je dystansuje, tyranizuje, z czego powstają konflikty, swoiste kłopoty, na tle których zjawia się drugoroczność. W wypadkach niskiego stanu witalnego dzieje się odwrotnie: młodsze rodzeństwo ka- prysi, posługuje się najstarszym.

W najgorszych warunkach personalno-domowych są, jak sądzę, średniacy. Ci są dwustronnie tyranizowani w wypadkach licznego rodzeństwa; właśnie są to najczęściej repetenci, jak stwierdzają wywiady wymienione. Mają specjalne trudności w uczeniu się, zwłaszcza posługują się starami, zdartymi książkami — po starszym rodzeństwie. Dystansowanie najwięcej dotyka średniaka, gdyż najmłodszy cieszą się specjalnymi względami rodziców.

Mało repetentów rekrutuje się z pośród tych ostatnich (patrz cykl: Osoby repetentów).

Kilka jest wypadków, w których jednaki (czki) są repetentami. Z wywiadów zauważyć można specjalne w takich wypadkach zainteresowanie się pracą szkolną dziecka.

W osobnej pracy należałoby zbadać metodą statystyczną związek zjawiska drugoroczności ze stosunkami personalnymi. W takim przedsięwzięciu trzeba jednak współdziałania szkoły i władz szkolnych, jeśli się ma dać dokładną monografię zagadnienia.

Zkolei zajmiemy się ilościową stroną stosunków personalnych. W większości zbadanych wypadków zauważyłem liczne rodziny (ośmioro, dziesięcioro, od sześciorga wdół). Dostrzegłem zaledwie kilka nielicznych rodzin. Należy się jednak z rezerwą odnosić do wykazów statystycznych. Niekiedy nawet w rodzinach licznych dziecko cieszy się specjalną opieką.

Drugoroczność ma liczne podłoża. Stopień opieki jest tu czynnikiem bardzo ważnym. Interesowanie się dziećmi zależy od zawodu ojca, inteligencji i stopnia obycia i wykształcenia rodziców. Spotykałem wypadki nielicznego rodzeństwa, pozbawionego opieki wskutek zarabkowania rodziców poza domem lub prostactwa, nieumiejętności prowadzenia dzieci.

Żywe zainteresowanie budzą wyjątkowe sytuacje w rodzinie, na tle których zjawia się drugoroczność. Mam kilkanaście faktów:

1 — bezrobocie ojca, sutereny, zmierzch egzystencji, matka i dziecko chore na gruźlicę płuc.

1 — babka umyślowo chora.

1 — wychowanie w domu obcym — u ciotki.

1 — dziecko jest pasierbicą.

2 — matka chora dziedzicznie.

2 — obłożna choroba ojca.

1 — opieka babki, rodzice poza domem, noclegują tylko u siebie.

Ponadto zawód ojca stwarza dość przykre warunki. Oto serja: tragarz: 3, szewc: 1, kominiarz: 1, furman: 1, kowal: 1, wywiadowca policji: 2. W pozostałych wypadkach zawód stanowią: małorolnictwo, kupiectwo, zarobnictwo dzienne. Niski stan zarobków lub całkowite bezrobocie, łaska zarobków przypadkowych a liczna rodzina — oto czynniki, tworzące bolesny kompleks trudności, w których drugoroczność zawsze występuje.

Całodzienna praca ojca, niekiedy i matki poza domem jest dość częstym faktem w rodzinach repetytów. O ile znów ojciec lub matka wykonywuje pracę w domu lub około domu, stwarza to również przykre, niesprzyjające okoliczności dla uczącego się dziecka. Matki biednych uczniów, zwykle repetyujących, biorą bieliznę lub wykonywują inne zajęcia, utrudniające uczenie się.

Wizyty osób obcych, obserwowane podczas wywiadów, są dość częste i liczne. Domy są ośrodkiem plotek, poufnych rozmów, które pochłaniają dziecko, wciągając je przedwcześnie w treści, w jakich normalnie żyją osoby dojrzale.

Kilka uwag poświęcimy centralnym osobom rodziny: matce i ojcu. Nastawienia rodzicielskie, zabarwione czułym wglądem w sytuację i trudności dziecka, są niezbyt liczne. Z informacji, udzielanych przez matki oraz z bezpośrednich obserwacji można wysnuć kilka charakterystycznych wniosków.

Kilkanaście matek przyjęło wywiad z wyraźną niechęcią i podejrzliwością (5 wypadków), dając informacje po dłuższych wyjaśnieniach wstępnych. Tak obca na badanym terenie jest wizyta nauczyciela w domu rodzicielskim ucznia, iż w większości wypadków przekonywałem rodziców o konieczności zapoznania się z warunkami, w jakich pracuje uczeń. Udawało mi się to niemal zawsze;

za moim wzorem poszły zdolniejsze kandydatki seminarjum, prowadzące wywiady dodatkowe. Morywem dość częstym było podejrzenie, iż przychodzi sekwestrator celem egzekucji lub spisania sprzętów. Niekiedy nastawienie polityczne, pragnienie uniknięcia kontroli (w domach ruskich) komplikowało wywiad. W wielu wypadkach jednak matki okazały pełne zrozumienie, nawet chęć poinformowania o dziecku. Jeden z ojców powiedział, że w Niemczech oddawna istnieje kontakt domu ze szkołą; na badanym terenie były próby — udaremniane na tle różnic narodowościowych, wyznaniowych, majątkowych i t. d. Już po kilku wywiadach doszedłem do przekonania, że rodzice są istotnie zadowoleni z wizyty. Jedna z repetentek, przeoczona, prosiła nas do siebie, mówiąc, że matka pragnie, byśmy przyszli. Równie przychylnie przyjęcie spotkało wywiad w dwu innych wypadkach.

Nim przejdziemy do analizy oświadczeń matki, zwróćmy uwagę na jej wygląd zewnętrzny.

Naszkicowane wyżej sytuacje rodzinne repetentów pozwalają się domyślać, że większość matek — to osoby spracowane, brudne, ciągle zajęte robotą w domu lub poza domem. Twarze matek odbijają piętno ciągłej troski i rozgoryczenia. Zauważyłem w niewielu wypadkach czysty wygląd. Dostrzegłem kilka wypadków kokieterji, chęci wybicia się, zaimponowania dzieckiem. Dlatego niektóre rozmowy nie wnoszą charakterystycznych momentów. Upředzenie mylne kilkunastu matek o zamiarze oceny dziecka ze strony obserwujących, uniemożliwiło przeprowadzenie wnikliwej rozmowy.

Interesująca jest postawa matki wobec dziecka. Różnie się ona przedstawia: u jednych jest zaborczą, tyranizującą, u innych pobłażliwą, idącą na kompromisy — rozpieszczającą. Zaledwie u kilku matek zauważyłem postawę równowagę, zrównoważoną. Przeważa chęć wyzyskania dziecka dla potrzeb domu (wciąganie w akcję gospodarczą i zarobkową) lub odosobnienia się tegoż od terenu rodzinnego i wyżywanie się w egotycznym czy zbiorowym włóczęgostwie. Komplikuje pracę ucznia chroniczna choroba kogoś z członków rodziny, która wpływa na postawę wychowawczą, w takich wypadkach zgryźliwa, wybitnie niezrównoważona.

Osoba ojca w przeważającej ilości zjawisk działa deprymująco na dziecko. Z rozmów dadzą się wysnuć dyskretnie wnioski o stosowaniu dość częstem kar cielesnych. Inna postawa ojca należy do wyjątków. Presja fizyczna powstaje na tle trudności materialnych, niekiedy wypływa z całodziennego nieobecności ojca. Dziecko zdane np. na opiekę zastępczą babki, lub żyjące na własną rękę, jest swobodne i w aktywnościach żywych, a wzmocnionem tempie (bójki, przewraski i t. p.) wyładowuje nagromadzone i tłumione przez dom energie.

Nieświadoma czy świadoma ignorancja samorzutności dziecka daje się odczuwać szczególnie na terenie rodzinnym i szkolnym. Ujściem jest zorganizowana walka koleżeńską, zabawy egotyczne czy socjalne, „wybryki” wobec starszych i t. p.

W zakończeniu paragrafu obejmę osobną uwagą ustosunkowanie się matki, ojca, rodzeństwa czy opiekuna do działania nauczyciela na dziecko. Wielu skarg nie miałem sposobności zaprotokółować, kilka jest zanotowanych w wywiadach. Niechęć budzą składki, kary zadane w szkole, zignorowanie krzywdy wyrażonej przez współkolegów i t. p. Zdawkowa nieraz reakcja nauczyciela obraża rodziców, pragnących widzieć w wychowawcach indywidualnych i tro-

skliwych opiekunów dziecka. Szczególnie żądanie składek od ubogich dzieci rozgorycza rodziców, którzy gonią resztkami zasobów materialnych, niezbędnych dla zaspokojenia najprymitywniejszych potrzeb.

Ciekawe są zdystansowania kolegów na tle niskich szans materialnych. Jedna z matek tak oświadcza: „Dziewczynki do niej (t. j. do córki) źle się odnoszą. Mówią do niej: my się z tobą nie chcemy bawić, ty dziadówka, twoja mama jest w chustce a moja w kapeluszu”.

3. Stan witalny repertentów.

Gdzieindziej podkreślałem moment słabego zasięgu sił żywotnych u repertentów. Obecnie wykonamy szczegółowy przegląd ich witalnych zasobów, sięgając zawsze do podłoża słabego zaszerzgowania biologicznego. Okres wczesnego dzieciństwa jest u repertentów niemal zawsze terenem schorzeń, wstrząsów fizycznych, wynikłych z braku opieki, o czym wyżej dosyć się powiedziało. Rozsianie troski na liczne drobne rodzeństwo przynosi każdemu z dzieci minimalną troskliwość ze strony matki czy ojca. Powierzenie nadzoru nad dzieckiem niewiele starszemu bratu czy siostrze umożliwia tragiczne wstrząsy. Z luźnej obserwacji wiem jak często, zwłaszcza na wsi, dwu- czy trzyletnie dziecko zupełnie pozbawione jest opieki podczas wzmożonych zajęć gospodarczych. Ten sam stan rzeczy istnieje w rodzinach miejskich, zwłaszcza w wypadkach pozadomowych zatrudnień rodziców. Zbyteczne jest wyczerpujące wyliczanie czynników niskiego stanu witalnego repertentów. Uczyniono to w pierwszych paragrafach tego rozdziału. Oto przykłady szeregu wstrząsów we wczesnym dzieciństwie: złamanie ręki, śmierć ojca, ropa w boku, puchlizna, konwulsja 27-godzinna. Ponadto niemal każdy badany przechodził choroby dziecięce: kurę, szkarlatynę, ospę, koklusz, wiatrówkę. Informacje o chorobach znajdują się na wstępie każdej prawie rozmowy. W niewielu rozmowach brak informacji o chorobach dziecka; kilka jest wypadków braków chorób dziecięcych—5. Pozostałości pochorobowe zdarzają się dość często. Oto seria faktów: okresy chronicznych bólów oczu, słaby wzrok, bóle zębów: — 5; chroniczne zaziębienia, zakatarzenia, kaszle, zapalenia: — 5; inne pozostałości: jakanie (pozostałość kuru), wzmożone i liczne choroby dziecięce, koklusz, gruczoły powiększone, szkarlatyna powrotna. Częste są u repertentów choroby, wymienione wyżej, jako pozostałości w czasie chodzenia do szkoły. Te osłabienia witalne wywoływały liczne absencje, które prowadziły wprost do stanu drugoroczności.

Z powyższych danych biegnie wniosek, iż stopień witalności niemal wszystkich, zbadanych podczas wywiadu, repertentów jest dość niski. Jeśli uzupełnimy wyliczone fakty wymienieniem nerwowych pozostałości wstrząsów z wczesnego dzieciństwa oraz fotografią, otrzymamy przejrzysty obraz żywotności biologicznej dzieci drugorocznych.

W jednym z wywiadów posiadamy dość wnikliwe informacje i wyjaśnienia ojca, dotyczące zdrowia dziecka. Oto jak tłumaczy sobie lęk, nerwowość synka: „Uczeń, gdy miał 11½ roku, wyniósł go 12-letni jego wuj na dwór. Tam wypuścił go i dziecko uderzyło się silnie w głowę. Od tego czasu przestał się dobrze rozwijać, stracił szybko orjentację i zaczął seplenić. Gdy miał 3 lata, przechodził ciężką szkarlatynę, która pozostawiła po sobie następstwa, jak bóle oczu i okresy, w których słabo słyszy. Jest bojaźliwy. Przyczyną tego jest nieprzyjemne sąsiedztwo. Gospodarz, dowiedziawszy się, że ojciec jest wywiado-

wcą policyjnym, przerywał im w nocy sen, drażniąc świnie pod oknami, by wyprowadzili się". Podobnych wypadków w postaci chorobliwych nastawień nerwowych mamy dość w naszych wywiadach.

Niejednokrotnie perturbacje i stłuczenia wywołują stan chroniczny. Należy dodać, że nie tylko choroby dziecięce i wstrząsy obniżają vitalność repetentów. Zdarzają się również inne choroby, jak tyfus i zapalenia płuc. Oczywiście, po pozostałości po takich chorobach są nieuniknione i odbijają się na zdrowiu ucznia w postaci chronicznych osłabień, zaziębień i t. p. Przegląd fotografii repetentów, które wykonywaliśmy najczęściej podczas wywiadów, doprowadza do zgodnego z podaniami wyżej wyjaśnieniami wniosku. Wśród struktur fizycznych przeważa budowa wątła, twarz anemiczna, ruchy powolne, ociężałe, spojrzenia zrezygnowane, głos mało wyraźny, często chrypliwy.

Nastawienie motoryczne obserwowanych repetentów jest skrajne: otamowane lub wyladowujące się w ruchach ostrych, niezakończonych, migawkowych. Ruchy tępe, głuche, ociężałe i — kanciaste, łamane, bez cienia okrągłości — oto skrajne typy motoryczne, spotykane najczęściej u repetentów.

W rozmowach podczas wywiadów uwzględniłem także kwestję przebiegu snu dziecka. Kilkakrotnie zeznano, że sen jest długi, uporczywy, budzenie nader trudne, to znów oświadczono, że dziecko zrywa się w nocy kilka razy. W większości wypadków — sen normalny.

Problem odżywiania jest dość zawikłany. Badani repetenci rekrutują się przeważnie ze sfer najuboższych, pozbawionych wszelkich szans materialnych. Według zeznań są to zwykle dzieci wybredne, delikatne. Musiałyby więc być specjalne odżywiane, stosownie do słabego i zato wyjątkowo dobrego stanu vitalności. W rezultacie dzieci są głodne, z zeznań niektórych matek, czy opiekunek wynika, że do szkoły przychodzą często bez śniadania lub bez chleba. Stąd pochodzą te liczne osłabienia i odosobnienia od toku lekcyjnego, o których była mowa poprzednio.

4. Inne momenty rozmów i wywiadów.

Nieuwzględnione lub tylko zarysowane w poprzednich paragrafach kwestje wymagają osobnego omówienia. Przybory szkolne, książki, zamilowania, plany, odchylenia, przebieg pracy ucznia — oto główne zagadnienia, stanowiące treść tego paragrafu.

Badanie książek, przyborów szkolnych, zeszytów odbywało się przygodnie — o ile repetent zechciał okazać rzeczy szkolne. Kilka matek prosiło, by nie przeglądać „rupieci”, gdyż są w okropnym stanie. Uczniowie okazywali niejednokrotnie silne zawstydzenie z powodu niechlujnego utrzymywania książek i zeszytów.

W poprzednim rozdziale podkreślono dość znacznie fakt związku, zachodzącego między zjawiskiem drugoroczności, a stanem t. zw. „wytworów”. Większość repetentów znana jest z niedbalstwa w pracach piśmiennych i utrzymywaniu rzeczy szkolnych. Przymus noszenia tych samych „rupieci” w drugim roku wywołuje postawę nienawiści wobec książek, zeszytów i innych przyborów szkolnych. W rozmowach wystąpiły niejednokrotnie fakty celowego niszczenia czy gubienia książek celem uzyskania pretekstu do nieuczenia się. Wszakże i wśród drugorocznych jest dość jednostek pilnych, opanowujących zniechęcenie i poczucie małowartościowości, szukających uznania u nauczyciela i klasy w sfe-

rze widzialnych wytworów i własności. Przykłady staranności są stosunkowo liczne, zwłaszcza u dziewcząt—repetentek. Połowa wywiadów nie zawiera t. zw. „analizy wytworów”. W pozostałej części mamy kilkanaście wypadków zdecydowanej staranności. Garstka solidnych repetentów nawet łąta, oprawia stare książki, mapy, byle były zdadne do użytku. Mamy kilkanaście przykładów chwiejnej staranności o t. zw. „wytwory” i książki.

Psychologicznym podłożem chwiejności jest konflikt między silnym poczuciem zdystansowania a dążeniem do znaczenia i wybicia się w zakresie widzialnych wytworów i własności. Stwierdzono, że warunki mieszkaniowe ograniczają lub zwiększają możność starannego utrzymania rzeczy szkolnych.

Najliczniejsze są fakty niechlujnego prowadzenia zeszytów i innych przyborów. Zauważyłem, iż chłopcy-repetenci stanowią dwukrotnie większy procent niechlujnych w stosunku do dziewcząt. Z rozmów wnosić można, iż superaktywni w bójkach i awanturach repetenci mają najbardziej niechlujne przybory, co wiąże się z możliwością szybszego niszczenia ich w częstym i gwałtownym kontakcie z kolegami. Na platformie stosunków klasowych szuka ta część drugorocznych dorównanej motorycznej kompensacji. Wśród książek jedynie hebrajskie są niezniszczone, jako nowe i specjalnym kultem otaczane. Właśnie podnieść pragnę zależność stanu przyborów od związanej z nimi aktywności nauczycieli. Kult czystości książek, zeszytów nie zaistnieje tam, gdzie brak samorządnych zainteresowań i rozniesionego czytelnictwa, rysownictwa, szkiców samorządnych i t. p. Przeglądane zadania, rysunki są zbyt szablonowe, by mogły budzić kult czystości. To samo dotyczy książek. Każde zniechęcenie, znudzenie, związane z operowaniem książką, budzi antypatję do niej, jako źródła hamowania energii. Tam, gdzie książka nie stanowi podłoża zainteresowań, trudno o jej pomyślną egzystencję. Większość książek repetenckich jest mniej lub więcej zdarta. Prawie każdej brak kartek początkowych i końcowych. Szczególny wstręt budzą plamy, świadczące o braku nastawień estetycznych lub ich zahamowaniu. Słusznie też Green podkreśla, że plama jest wyrazem niechęci, pragnienia utraty sprofanowanej własności.

W wielu wypadkach istnieje wspólne korzystanie z tych samych książek, zwłaszcza u braci. To powoduje szybki zanik wartości praktycznej książek. Szczególnie u drugorocznych, którym i tak zwykle brakuje pewnych podręczników.

Zrozumiały jest fakt brzydkiego niedbałego pisma u wielu repetentów (5 wyp.). Zdawkowe spełnianie poleceń nauczyciela jest ucieczką od ewentualnych kar przykrych.

Gdzieindziej jest mowa o rysunkowych ekspresjach i uzdolnieniach u znacznej części drugorocznych. Tu podkreślę fakt, że złe oceny mają ścisły związek z brakami w książkach, zwłaszcza, gdy wymogi nauczyciela są z terenu podręcznikowego. W kilku wypadkach dostrzegłem powód drugoroczności w brakach książek, dotyczących przedmiotów, z których osobnik był wykazany. Sprawa ta może być przedmiotem specjalnego opracowania.

W schemacie Grynia jest pytanie: „Czy lubi dużo spacerować, chodzić, jeździć na wycieczki i t. p.”? Odpowiedzi matek dają dość ciekawy wynik. Oto większość dzieci uprawia bliższe czy dalsze wycieczki w grupie koleżeńskej (18 wyp.). Rzadko zdarzają się egotyczne spacer — pewnie na tle scysji i odosob-

nienia. Niekiedy rodzice usiłują wstrzymać popęd do wałęsania się „...mój bijemy”. Widocznie dokucza dzieciom przebywanie w domu (liche warunki mieszkaniowe, pomaganie w pracy, uczenie się), zatem wyżywają się w imprezach koleżeńskich na wolnym powietrzu. Jedna z matek podała spacer za powód drugoroczności. Zaledwie kilku z repetentów odbywało wycieczki turystyczne; znaczna większość nie wyszła poza obręb najbliższej okolicy, co tembardziej wzmacnia pęd do wycieczkowania, nieraz w związku z uczeniem się w szkole i pragnieniem poznawczym. Braki materialne rodziców krzyżują plany. Zapewne na tle drugoroczności zjawia się chęć uniknięcia męki uczenia się i swobodnego wyżywania się w gronie koleżeńskim. W rozmowach z rodzicami zdarzają się motywy podróźnicze.

Są repetenci, którzy nie lubią dużo chodzić, co wynika z ich stanu witalnego, lub pragnienia osiągnięcia w pracy poziomu, wzbudzającego uznania u nauczyciela (12 wyp.). Niektórym z nich nie wolno często spacerować ze względów zdrowotnych (zmęczenie się, schorzenia). Wybitnie żywe u dzieci jest nastawienie sportowe i cyrkowe, które wyładowują w każdej okazji.

Interesującym jest u repetentów przebieg i rodzaj pracy, zainteresowań, uzdolnień. W robotach fizycznych, jak oświadczają rodzice czy opiekunowie, są zaradni, wytrwali, dążą do wyniku. Zręczność w zajęciach technicznych, spryt, pomysłowość jest dość częstym zjawiskiem (9 wyp.). Repetentki nader zgrabnie wykonywują praktyczne prace szkolne. Zamiłowanie do robót ręcznych, rysunków jest wybitne, zdecydowane, związane ze zdolnościami. Niejednokrotnie sublimują w tym kierunku całą swą aktywność, unikając innej pracy szkolnej. Niezaradność jest rzadkiem zjawiskiem u repetentów.

Zainteresowania praktyczne, techniczne przeważają u drugorocznych chłopców i dziewcząt: handlowe, lotniczo-konstrukcyjne i t. p. Zamiłowań ściśle szkolnych jest bardzo mało. Dlatego dziwny wydaje się fakt repetowania za geografję, przyrodę, rachunki; widocznie nauczaniu tych przedmiotów brak naturalnego podłoża. Niekiedy braki podstaw elementarnych utrudniają systematyczne uczenie się, powodując drugoroczność.

Moment wytrwałości w pracy jest dość częsty u repetentów — według zeznań matki, czy siostry (w 9 wyp.). Można tu robić pewne zastrzeżenia na tle chęci zaimponowania dzieckiem. Jest również dosyć oświadczeń o przerwach, znużeniach w pracy. Problem zatrudnienia egotycznego czy socjalnego wymagałby szczegółowszego badania specjalnego. W kontrakcie (rozmowy, pytania) z rodzicami występują niejednokrotnie zainteresowania dzieci, związane z zawodem ojca, czy matki. Podaję przykładowy wykaz planów repetentów, wśród których znajdziemy wielu zwolenników i miłośników zatrudnienia ojca lub matki:

Kupiec 1, stolarz 1, lotnik (marzenie) 1, policjant 1, gospodarz 1, szewc 1, krawiec 1, maszynistka (marzenie) 1, nauczycielka robót (na tle zainteresowań) 1.

Niejednokrotnie rodzice narzekają na brak zainteresowań u dzieci drugorocznych (w 4 wyp.). Chodzi tu o wyżywianie się nastawień intelektualnych w rozmowach. Podkładem jest zwykle odosobnienie od rodziny.

Zajmiemy się obecnie postawami uczuciowymi i wolicjonalnymi repetentów. Postawy: smutna, depresyjna i rzutka, wesoła jednakowo są wśród nich rozsiadane. Podkreślić należy fakt występowania typów wybitnie przygnębionych.

Charakterystyczne są dla wielu drugorocznych lęki, których podłożem są zwykłe wstrząsy z wczesnego dzieciństwa (12 wyp.). Chorobliwe nastawienia nerwowe tłumią pracę i wytwarzają w osobnikach skrajne postawy: uległości nadmiernej i posłuchu (6 wyp.) lub zuchwałego uporu, chęci postawienia na swoim, odweru (6 wyp.).

Postawa odwagi, urzeczywistniana najczęściej na terenie koleżeńskim, nie zawsze jest uchwytana dla rodziców.

W zakończeniu rozdziału zastanowimy się nad kilkoma charakterystycznymi wywiadami, poczem przejdziemy do ujęcia całościowego i wniosków pedagogicznych.

Ostro wyodrębnia się od innych repetent z wyw. 35. Oto wyjątki z protokołu. „Chłopcu jest źle w domu; nie lubi placzów i krzyków małych dzieci; ucieka zawsze z domu; złości się wtedy; mówi, że podusiłby to wszystko; czasem bije młodsze dzieci; mówi, że jest kawalerem i z bachorami nie ma nic do czynienia. Gdy dziecko płacze, zawiązuje mu usta chustką i mówi: a bodajbyś zdechło. Matki nie boi się. Boi się ojca. Gdy zobaczy ojca, chwytą cobądź do rąk i udaje, że coś robi. Czasem dostaje w skórę, jak zasłuży. Nie pozwalam bić dzieci, bo przez bicie utraciłam 18-letnią córkę. Ona powiesiła się. Mąż bił ją za to, że zawróciła sobie głowę jakimś chłopcem i t. d.". Wyjątkowe sytuacje w rodzinie wytworzyły u chłopca postawę samodzielności, całkowitego odosobnienia i dystansowania rodziców. Referent „nigdy się nic nie uczy ani pisze; mówi, że pan nic nie zadał”.

Repetenci winni być otoczeni specjalną opieką ze strony szkoły, na co wskazuje ich stan vitalny, np. częste opóźnienia w mowie, chodzie, chorobie oczu, warunki mieszkaniowe, wyjątkowe sytuacje w rodzinie.

Amerykańskie próby zwalczania drugoroczności, omawiane przez Hall-Quest'a, dotychczas nie znalazły u nas stałego, szerszego rezonansu.

Radykalne zmiany niektórych metod nauczania, organizowanie świetlic, jako terenów uczenia się pod kierunkiem, nawiązanie trwałego kontaktu z domami dzieci, zwłaszcza drugorocznych — oto najważniejsze linie koniecznych reform.

VII. OPINIE WYCHOWAWCÓW I NAUCZYCIELI

Zadaniem tego rozdziału jest ujęcie głównych kierunków, nurtujących w opiniach wychowawców i nauczycieli o repetentach. Załączony materiał jest niewielki; piszący czerpie liczne wnioski nie tylko z zanotowanych źródeł, lecz także z licznych niedających się zaprotokółować rozmów, konferencji indywidualnych i przygodnych z nauczycielstwem i kierownikami szkół. Odbylem dłuższą protokołowaną konferencję z kierownikiem szkoły i otrzymałem ciekawe wyniki, których wykaz dokładnie orjentuje — bez bliższej analizy — w różnych aspektach zjawiska.

Nastawienie nauczycielstwa koncentruje się około osób repetentów, jako uczniów szkoły. Podłoże, warunki uczenia się nie wchodzi w centralne pole widzenia. Z otrzymanych opinii biegnie wniosek, że nauczyciel zna dobrze wyniki uczniów, nie zna zaś ich procesów, trudności indywidualnych, okoliczności anormalnych (stosunki rodzinne). Ogół nauczycielstwa narzeka na brak zainteresowania się rodziców sprawami szkoły. W dzieciach, zwłaszcza repetentach, nie widzą pozytywnych oddziaływań domu. Istnieją tylko reakcje na gwałtow-

ne bodźce: groźbę repetowania, wydalenia, kary i t. p. Czułej systematycznej opieki nie dostrzegają nauczyciele u rodziców.

Przykładem wglądu w sytuację rodzinną jest opinia: „ojciec nerwowo chory, leży w szpitalu”. Problem pożycia małżeńskiego ściśle się wiąże, jak to wyłuszczyłem w innych rozdziałach, z pracą uczniów; istnieją jaknajdokładniejsze informacje o trudnościach w uczeniu się repetentów na tle niezgody rodzinnej, ze strony katechetów. Pozatem nauczycielstwo zapoznaje się ze szczegółami warunków domowych na t. zw. wywiadówkach. Większość jednak rodziców, których dzieci są repetentami, nie przychodzi na konferencje informacyjne; niektórzy rodzice zjawiają się w szkole ze skargą na ekscesy drugorocznych. Oto przykład: „Lubi płać figle. W zimie układała ze śniegu bałwany i podpisała, że jest to pani H. Wystawiała jej także język. Murarz przychodził na skargi. Kazałem wtedy, by ojciec badanej przyszedł. Spotkał się on w szkole z obrażonym murarzem i jakoś się ugodzili. Ojca lub matkę widzę rzadko, na wywiadówki nie przychodzą”. Nieraz też słyszałem skargi od nauczycieli na brak solidarności ze strony rodziców w kwestjach karności. Kara przemyślana, racjonalna, jest najczęściej ignorowana przez dom; szkoła traci autorytet wobec osobnika, którego ma wychowywać. Na tle odosobnień domu i czynników szkolnych uczenie się przechodzi w zdawkową robotę, by pozbyć się udręczeń ze strony nauczycieli. W atmosferze rozłamu domu i szkoły pojawia się dość często drugoroczność, jako konieczne następstwo obojętności, czy ignorowania poleceń nauczycieli zarówno ze strony uczniów, jak i rodziców. Główne przyczyny drugoroczności widzą nauczyciele w czynnikach, którymi są: a) tępota, niska inteligencja, niedorozwój umysłowy, upośledzenie intelektualne, b) złe zachowanie się, dezorganizujące pracę nauczyciela i demoralizujące współuczniów, c) złe położenie materialne rodziców i wynikające stąd braki u uczniów, d) zaniedbanie się ucznia w pracy, liczne absencje, npóźnienia, ucieczki i t. p., e) niesamodzielną wykonywanie zadań, odpisywanie, odpowiedzi sugerowane i t. p.

Charakterystyka repetentów zmierza w trzech kierunkach:

a) w kierunku ustalenia poziomu inteligencji i orjentacji, b) przebiegu uczenia się i c) typu zachowania się.

ad a) Nieliczne są wypadki podniesienia się sprawności intelektualnej repetentów. Są nadal tępi, nawet silniej zahamowani w rozwoju inteligencji. Narzekania na tępotę pojawiają się niemal w każdej opinii. Zwykle nauczyciele wyróżniają z zespołu repetentów danej klasy postępujących i zacofanych. To zjawisko skrajności, tak częste u drugorocznych, podnosi prawie każdy wychowawca. Stąd biegnie wniosek, że drugoroczność jest połowicznym lekiem. Na część dzieci wpływa dodatnio, nakłania je do postępu, inną część zniechęca, otamowuje. Moment ustosunkowania się rodziców do sprawy uczenia się dziecka tu miarodajny.

ad b). Przebieg pracy repetentów nie jest jednolity, równie jak ich nastawienia motoryczne, wolicjonalne. Nauczyciele oświadczają, że większość repetentów pracuje mechanicznie, wyników inteligentnych nie dają, najczęściej kują i wyładowują elaboraty pamięciowe. Ambitni repetenci zdobywają uznanie nauczyciela na drodze ekspresji graficznej. Ten stan rzeczy tłumaczyć można niezdolnością do produkowania inteligentnych wytworów umysłowych. Niejednokrotnie podkreślają opinie nauczycielskie u ambitnej części repetentów dba-

łość o widzialne, zewnętrzne wyniki pracy. Brak wytrwałości, rozproszenie uwagi na lekcji, niezdolność do całościowych ujęć i samodzielnych posunięć, niedbałe wykonywanie prac — oto swoiste cechy wielu repetentów, stwierdzone w opiniach nauczycielskich. Obserwacje ciągłe, niezależnie od oświadczeń wychowawców, dostarczają tych samych wniosków o przebiegu uwagi drugorocznych podczas lekcji.

Znaczna część drugorocznych opóźnia tok lekcyjny, przerabianie materiału nauczania; zaledwie garstka jest podpora — według opinii nauczycielskich — postępowania w nowym materiale. Spotkałem dość liczne narzekania na trudności przeważnej części drugorocznych w dorabianiu się nowych treści. Poprzez opinie wielu wychowawców i nauczycieli biegnie wymienione spostrzeżenie.

ad c). Zachowanie się repetentów, wyświetlone dokładnie w innych rozdziałach, nie podoba się naogół opiniodawcom: albo jest zbyt otamowane, zagłuszone, ciche, albo rozwydrzone, dezorganizujące skupienie klasy. Kary i upomnienia najczęściej spotykają repetentów. Nauczyciele chwytają się dość pomyślowego środka, którym jest rozsadzanie drugorocznych — i umieszczanie ich wśród pierwszorocznych. Jest to reakcja na próby organizowania się grupy repetenckiej w celu bojkotowania czynności nauczyciela.

Nieudane najczęściej próby fermentowania klasy podczas lekcji kompensują się w zuchwałych nieraz ekscesach ulicznych, które organizują repetenci. Zbyt często wskazują nauczyciele na wałęsanie się po ulicach, zaczepianie przechodniów, włóczęgostwo wielu drugorocznych. W ten sposób usiłują oni zaimponować i odegrać rolę, budząc zainteresowanie zbiorowe.

Cykl opinii nauczycielskich byłby o wiele wartościowszym materiałem, gdyby, jak zauważyli niektórzy nauczyciele, zaistniało przed udzieleniem informacji specjalne nastawienie badawcze wobec drugorocznych.

(dok. nast.)

Mgr. Józef Czarnecki

SPRAWOZDANIA

S. RAZWIŁOWSKA. Dzieci nieposłuszne w środowisku domowym. Geb. i Wolff, 1936. Mała, ale niewątpliwie cenna ta książeczka znajdzie z pewnością uznanie tych wszystkich rodziców, którzy zastanawiają się nad racjonalnym chowaniem swych dzieci. Autorka postawiła sobie bowiem za cel zbadanie przyczyn nieposłuszeństwa dzieci na terenie domu. Na podstawie zdobytych danych daje praktyczne wskazówki, jak należy postępować z dziećmi dla osiągnięcia karności i posłuszeństwa. Pracę swą autorka opiera na podstawie długotrwałych obserwacji, rezultatach ankiet u rodziców swych pupilów, oraz na podstawie swego bogatego doświadczenia. Analiza zdobytego tą drogą materiału doprowadza autorkę do wniosku, że przyczyny nieposłuszeństwa: 1) tkwią w warunkach zewnętrznych, 2) są wynikiem cech ogólnopowiatkowych dziecka, lub jego własności indywidualnych, 3) są zależne od stosunków wzajemnych dziecka i osoby bezpośrednio wychowującej. Wnioski te są poparte bogatym zbiorem konkretnych przykładów zaczerpniętych z życia realnego.

W związku ze swymi spostrzeżeniami autorka wysuwa cały szereg przepisów postępowania z dzieckiem. Zgadza się one w zupełności z poglądami współczesnych myślicieli, psychologów i pedagogów. A więc, rozkaz winien być obiektywny, to znaczy wpływać raczej z prawa lub organizacji, niż być narzucaną dziecku wolą dorosłego. „Organizacja ustalona, prawo przewidziane uczyni zbytecznym każdorazowe unotyrowanie polecenia, a rozkaz zostanie przyjęty bezapelacyjnie i bezkrytycznie”. Życie domowe, zdaniem autorki, winno być tak zorganizowane i ustalone, by stworzyło warunki sprzyjające posłuszeń-

stwu. Ważnem jest też nastawienie psychiczne dziecka, umożliwiające posłuszeństwo. By zrozumieć podłoże nieposłuszeństwa, rodzice powinni głębiej wniknąć w psychikę swego dziecka, starać się poznać lepiej jego instynkty i skłonności. Muszą też znaleźć zrozumienie i cierpliwość w chwilach krytycznych. Winni również nauczyć się wyzyskiwać odpowiednie momenty oraz starać się zastępować niepożądane skłonności dobremi, unikając gwałtownych interwencji. Doskonale posłuszeństwo można, zdaniem autorki, osiągnąć tylko wtedy, gdy wzajemny stosunek wychowującego i dziecka opierać się będzie na poczuciu godności i wzajemnego zaufania. Chodzi też, przedewszystkiem, o stworzenie odpowiedniej atmosfery moralnej, która sprzyjałaby t. zw. „dobrej woli”. Dziecko musi się nauczyć hamować swe popędy, t. j. panować nad sobą. Zadaniem wychowawcy jest dostarczenie dziecku owych hańcuców. Hamulce te nie mogą się opierać na wrażeniach pierwotnych, fizjologicznych (rozumie się tutaj kary cielesne i t. p.)

Przez stworzenie wokół dziecka atmosfery miłości i zaufania, doprowadza się dziecko do tego, że zaczyna się ono liczyć z opinią otoczenia. Zdaniem autorki osiąga się wkrótce ten najwyższy szczebel, gdzie ideał staje się miarą postępowania.

Na zakończenie autorka wyraża życzenie, aby zostały powołane do życia Ogólne Rady Wychowawcze, któreby, zbierając się w czasie zgóry oznaczonym, rozpatrywały różne zagadnienia, będące w związku z dziedziną wychowania oraz współpracy szkoły z domem. J.

JAN BOHUCKI. Okres przygotowawczy w klasie pierwszej szkoły powszechnej. LUDWIKA SOSNOWSKA. Z mojej praktyki w klasie pierwszej. — Próby prowadzenia lekcji w okresie przygotowawczym. Wydawnictwa „Z praktyki szkolnej” N-ry 30 i 31. Nakł. „Naszej Księgarni”. Warszawa 1935.

Kilka początkowych tygodni pierwszego roku uczęszczania dziecka do szkoły, zwanych „okresem przygotowawczym”, wymaga wielkiej czujności i odpowiedzialności pracy pedagogiczno-dydaktycznej. Zadaniem wychowawcy jest przedewszystkiem wprowadzić dziecko w życie szkolne, które tak zasadniczo różni się od atmosfery i warunków otaczających wychowanka dotychczas, gdy pozostawało wyłącznie pod opieką domową. Zmiana środowiska wychowawczego, grupy społecznej, metod i środków oddziaływania, a wraz z niemi potrzeba przemiany przyzwyczajzeń, nastawień i nawyków dziecka — wszystko to składa się na ową trudność pracy w tym okresie tak ważnym, bo od niego zależy dalsze ustosunkowanie się ucznia do szkoły i do nauki. W naszej literaturze pedagogicznej metodyka początków nauczania i wychowania posiada stosunkowo niewiele pozycji, takich zwłaszcza, któreby nadążały za nawskroś nowoczesnymi postulatami w tej dziedzinie, wysuniętymi przez nowy program szkoły powszechnej. Dlatego należy z uznaniem powitać dwie jednocześnie pojawiające się książki, dotyczące teorii i praktyki wychowania oraz nauczania w pierwszych tygodniach nauki szkolnej.

Książka Jana Bohuckiego „Okres przygotowawczy w klasie pierwszej szkoły powszechnej” omawia głównie pracę wychowawczą w tej fazie nauki szkolnej. Wychodząc ze słusznego założenia, że w kl. pierwszej szk. powsz. powinni uczyć lepsi nauczyciele i zarazem wychowawcy, autor dąży do podniesienia metod wychowawczych, ugruntowanych na najnowszych zdobyczach w dziedzinie pedagogii, a popartych doświadczeniem i praktyką nauczycielską. Po omówieniu zadań okresu przygotowawczego oraz problemu dojrzałości do pracy szkolnej i nastawienia dziecka do szkoły, książka obszernie rozważa zagadnienie dostosowania pracy wychowawczej do dziecka, które, zgodnie z nowoczesną pedagogiką, ma być „podmiotem” a nie „przedmiotem” działania pedagogicznego. W rozdziale o organizacji pracy zostały omówione: twórczość poczyną dziecka, planowanie pracy wychowawczej, pierwszy dzień nauki szkolnej i wprowadzenie dzieci w życie szkolne (przejście z zabawy do pracy, praca wyrównawcza, uspołecznienie klasy). Końcowe rozdziały są poświęcone określeniu zakresu materiału z poszczególnych przedmiotów nauczania oraz potrzebie i metodom współdziałania szkoły z domem.

Książka Jana Bohuckiego to wynik głębokiego i obszernego przestudjowania literatury danego przedmiotu, zarówno obcej jak i polskiej, oraz własnej praktyki autora w początkowych klasach szkół powszechnych. Popularyzując nową wiedzę pedagogiczną, ułatwia jednocześnie gruntowniejsze zbadanie najważniejszych zagadnień dzięki bardzo starannie podanej i zestawionej bibliografii.

Książka Ludwika Sosnowskiej „Z mojej praktyki w klasie pierwszej” stanowi próbę realizacji tych wszystkich postulatów, które teoretycznie zostały przedsta-

wione w pracy J. Bohuckiego. Tak więc każda „lekcja” jest ściśle przystosowana do zainteresowań dziecka, posiada przeważające elementy wychowawcze, a cały ów „okres przygotowawczy” jest pomyślany z punktu widzenia pracy całorocznej. Plan jest podzielony na tygodnie i poszczególne dni, przy czym te ostatnie, całkiem słusznie, nie zostały rozbite na jednostki lekcyjne, ze względu na trudność wyodrębnienia w tym okresie poszczególnych przedmiotów nauczania. W planie pracy wychowawczej autorka kładzie duży nacisk na wzbudzenie kultu dla matki, opierając na nim rozwój idealizmu i wyrobienia moralnego. Plan lekcyjny na poszczególne dni zawiera: 1) wykaz pomocy i materiałów potrzebnych do przeprowadzenia lekcji, 2) program zajęć, 3) wiersze, piosenki, nuty, bajki, opowiadania, obrazki sceniczne, zagadki i t. p. materiał lekcyjny. Zajęcia opisane przez L. Sosnowską, a wypróbowane przez nią na terenie kl. pierwszej, cechuje wielka pomysłowość i zarazem przystępność, obliczona na zainteresowanie dzieci. Materiał zajęć wybrany starannie (przeważnie z „Plomyczka”), uderza swą aktualnością i różnorodnością. Najważniejszą jednak cechą tych zajęć jest położenie nacisku na to, aby początkowa praca szkolna dawała dzieciom jak najwięcej radości i zadowolenia. Tę właściwość, od której zależy ustosunkowanie się dziecka do szkoły, autorka osiąga przez stosowanie zabaw, gier, zagadek, piosenek oraz inscenizacji, a przytem przez czynne zatrudnianie dzieci (rysunek, wycinanki, plastelina, metoda projektów). Plan L. Sosnowskiej, z czego autorka zdaje sobie samą sprawę, nie może i nie powinien być traktowany jako „wzór”, który należy naśladować: powstał w pewnym środowisku dziecięcym, został przystosowany do warunków miejscowych. Stanowi jednak ciekawą próbę realizacji programu, wypukła wiele mieszczących się w programie założeń pedagogicznych oraz dydaktycznych i zachęca każdego pedagoga do własnych wysiłków i pomysłów. Obie książki winny jak najprędzej dotrzeć do bibliotek nauczycieli szkół powszechnych.

R.

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA

Communications présentées au 5-e Congrès International d'Éducation Familiale. Bruxelles, 31 Juillet — 4 Août 1935. Varsovie 1935. Comité Polonais de l'organisation du 5-me Congrès International d'Éducation Familiale.

Wydany pod wyżej podanym tytułem spory tom, liczący 208 stron, obejmuje 15 referatów, wygłoszonych przez Polaków na 5-tym Kongresie Wychowania Rodzinnego w Brukseli. Jak wiemy z notatek w prasie codziennej i pismach pedagogicznych, sekcja polska wzięła bardzo żywy udział w Kongresie i wymieniony tom nie obejmuje wszystkich prac polskich. Jak mówi Z. Greniewska, w zakończeniu tomu „opublikowano na pierwszym miejscu prace, które mogą dać rodzicom najwięcej nowych idei i wskazań i przyjść im z pomocą w tem pięknej i odpowiedzialnym zadaniu wychowania dziecka”.

Referaty wygłaszane były w różnych sekcjach. I tak z sekcji I-cj mamy prace: L. Jaxy-Bykowskiego Studium o uczuciach rodzinnych wśród dzieci szkół średnich w Polsce; 2) Z. Iwaszkiewicz Rola ojca i matki w życiu robotniczym; 3) d-r St. Szumana Działanie pośrednie i zapobiegawcze rodziny w stosunku dziecka do świata; oraz 4) d-r J. Mirskiego Postawa wychowawcza rodziców. Dwie pierwsze prace oparte są na przeprowadzonych w ostatnich czasach ankietach, z których cytowane są bardzo ciekawe odpowiedzi. Wnioski z obydwu referatów raczej optymistyczne. D-r Szuman podkreśla w swej pracy, jak wielką wartość dla rozwoju duszy dziecka ma spokój i pogoda jego domowego otoczenia. Wreszcie praca d-ra Mirskiego może szczególnie zainteresować nauczycieli, gdyż autor, omawiając postawę wychowawczą rodziców, porusza zasadnicze zagadnienia wychowania, łączące się z samą postawą wychowawcy, czy będzie nim nauczyciel, ojciec lub matka.

W Sekcji II-giej znajdujemy pracę Wł. Sieroszewskiego, dotyczącą ciekawego zagadnienia „uczucia godności własnej i jego roli w wychowaniu”. Dalej M. Niklewiczowa roztrząsa pytanie „jak rozwinąć radość życia i uniknąć kryzysów pesymizmu”. Pytanie bardzo aktualne w dobie obecnej, gdy pokolenie ludzi dorosłych jest w dużej mierze przynębione i znuzone ciężką walką o byt. Trzecia wreszcie praca M. Wittek ma za temat Wychowanie fizyczne w służbie ideału.

Sekcja III-cia przynosi referaty najciekawsze dla nauczyciela, gdyż dotyczące bezpośrednio jego pracy. Są to prace: 1) Wł. Hoszowskiej Wpływ organizacji młodzieżowych na kształtowanie charakteru; 2) J. Michalowskiej

Współpraca rodziny i szkoły w kształtowaniu charakteru młodzieży oraz 3) A. Rudnickiego Współpraca domu i szkoły w okręgu szkolnym warszawskim w r. szk. 1932/33. Ostatnia z wymienionych prac poparta jest tablicami statystycznymi.

W pozostałych Sekcjach, od IV-tej do VI-tej znajdujemy referaty następujące: 1) H. Siemińska To co dom rodzinny powinien dać dzieciom i młodzieży; 2) H. Zamojska Działalność organizacji społecznych dla rozwoju wychowania rodzinnego (w pracy tej mowa jest wyłącznie o organizacjach katolickich); 3) D-r M. Wachowski Rodzina jako przedmiot oddziaływania w nauczaniu pozaszkolnym; 4) H. Naglerowa Opieka moralna nad rodzinami bezrobotnych — dla dobra dziecka (działalność polskiej organizacji „Osiedle”); 5) A. Argasińska i D. Wyszyńska Działalność stowarzyszenia „Rodzina Wojskowa” dla polepszenia warunków wychowania rodzinnego.

Na wstępie książki umieszczone jest piękne przemówienie J. Michałowskiej p. t. Serce syna, poświęcone pamięci Marszałka Józefa Piłsudskiego.

W. M.

Nauczycielski Poradnik Samokształceniowo-Bibliograficzny. Miesięcznik poświęcony akcji samokształceniowej, bibliografii i pomocom szkolnym. Rok II. Październik 1935. Nr 2.

Nr 2 „Nauczycielskiego Poradnika” to nowy dowód, że anonimowy komitet, redagujący ów miesięcznik, ani myśli liczyć się z zarzutami, stawianymi mu przez krytykę, choćby na łamach poprzednich numerów „Ruchu Pedagogicznego”. Obawy recenzentów, że czasopismo to nakreśliło sobie za obszerny program, co z konieczności musi prowadzić do zbyt ogólnikowego, powierzchownego traktowania zagadnień, i tym razem okazały się najzupełniej słuszne. Ofiarą tego przeładowania treści różnorodnym pod względem tematów i wartości materiałem muszą paść nawet najbardziej wartościowe i poważne prace. W ten sposób bardzo szkodliwie został pokawalkowany jedyny poważny artykuł, drukowany przez „Poradnik”, mianowicie D-ra K. Sośnickiego Jak studiować dzieło pedagogiczne (c. d.). Podawanie w drobniutkich porcjach — od numeru do numeru — t. zn. rozciąganie na szereg miesięcy uwag, będących przykładową analizą jednej książki, uniemożliwia ogarnięcie całości poruszonych zagadnień i w ten sposób chybia celu, któremu dany artykuł służy. Tego rodzaju „ustępowanie miejsca” w czasopiśmie o ambicjach naukowych tolerować w żaden sposób nie można.

W dziale II, obejmującym rozumowaną bibliografię zagadnień, znajdujemy Z. Grynia Rozumowaną bibliografię środowiska szkolnego. Odkładając rozumowany przegląd literatury tego zagadnienia do następnych numerów, autor podaje narazie tylko bibliografię według trzech następujących działów: 1) wprowadzenie do zagadnienia, 2) badanie środowiska dla celów szkolnych, 3) wpływ środowiska na psychikę dziecka. Do czasu opublikowania trzech dalszych, zapowiadanych działów, trudno o wartości tej bibliografii coś konkretnego powiedzieć. Wadliwym wydaje się tylko nadmiar podanych pozycji, obejmujących rzeczy zasadnicze obok drobnych, nieistotnych przyczynków i artykułów. Jakkolwiek autor podkreśla, że podaje dzieła według ostatnich swoich zbiorów, znajdujemy tu sporo rzeczy przestarzałych, a jedna książka (A. Niceforo „Les classes pauvres”) pochodzi z r. 1905! Z ważniejszych opracowań tego tematu zostały pominięte artykuły, zamieszczone w „Przeglądzie Socjologicznym”. Bibliografia widocznie sporządzona była niestarannie, skoro znajdujemy tam mylne informacje w rodzaju: Grzywo-Dąbrowska „Samobójstwa młodzieży szkolnej na podstawie ankiety”. Oświata i Wychowanie. Warszawa 1933 r., zeszyt I. podczas kiedy ta praca była drukowana w dwóch początkowych numerach „Oświaty i Wychowania” w r. 1932. Należałoby tę bibliografię sprawdzić i dołączyć erratę, aby nie wprowadzać czytelników w błąd. W tym samym dziale znajdujemy D-ra K. Gołby Bibliografię nauczania historii — pracę nie odiegającą od poziomu poprzednio drukowanych w tem czasopiśmie ogólnikowych wstępów do bibliografii poszczególnych zagadnień. W wykazie prac z zakresu dydaktyki historii niezmiernie razi fakt zupełnego zignorowania przez D-ra Gołbę prac, poświęconych nauczaniu historii w szk. powsz. i w gimnazjum nowo-ustrojowem, których dokładny wykaz prowadzi Dziennik Urzędowy Kuratorium Okr. Szk. Warsz.

Dział III, IV, V, VI, VII, zawierające przeglądy książek i podręczników, w dalszym ciągu naogół grzeszą przypadkowością, pobieżnością, reklamiarstwem, lub wprost — nieudolnością. Nie rozumiemy np., czemu książka Wolfa Hirtha „Wyższa szkoła szybownictwa” została zaliczona do wydawnictwa książek dla dorosłych, tembardziej, że recenzent poleca ją strzelcom i harcerzom; w podobnie sztuczny sposób zostały zaliczone do działów: wydawnictwa dla dorosłych, literatura dla dzieci i młodzieży i literatura aktualna, pozostałe książki. Nasuwają się wątpliwości, czy rozróżnienie tych działów wogóle może być istotne. Co np. oznacza „literatura aktualna” i dlaczego dział ten obejmuje wyłącznie podręczniki szkolne? Bardzo smutne refleksje nasuwa większość tych przeglądów książek. Są to recenzje pisane częstokroć przez ludzi niepowołanych, nieumiejętnie biorących się do rzeczy, którzy zdobywają się najczęściej na zdawkowe uwagi i superlatywy, lub ograniczają się do przytoczenia cudzych, najczęściej urzędowych opinii. A poziom literacki tych recenzji? Pozwolę sobie zacytować parę wyjątków, ilustrujących właściwy stan rzeczy. Seweryn Olszewski o książce Eligji Wachnowskiej „Ku nieśmiertelnej sławie” pisze co następuje: „Akcja ściśle powieściowa, luźnie tylko związana z pracami Marszałka, zaciemnia akcję, rozprasza myśl, a w niektórych momentach okazuje wyraźnie swą zbędność, a co najwyżej obojętność dla ogólnej wartości książki”. O książce Gen. M. Zaruskiego „Wśród wichrów i fal” W. P. W. pisze: „Fabuła jej jest jak starożytny haft, utkany na le morskich fal”. W recenzji o książce E. N. Schummer-Szerementowskiego „Pod znakiem Pogoni” (rec. K. Wiślak) dowiadujemy się, że „styl obrazowy. Lekki, narracja interesująca, oraz liczne ryciny dają nam jasne pojęcia, zwłaszcza o bogactwie folkloru litewskiego”. O artykułach J. Starzyńskiego i J. P. Kaczkowskiego w zesz. VII wyd. „Świat i Życie” K. R. pisze: „Zadaniem ich jest nie tyle dostarczenie czytelnikowi polskiemu szeregu suchych wiadomości encyklopedycznych, lecz pokazanie mu duszy pewnego narodu, ułatwienie mu i zrozumienie charakteru narodowego danego kraju” i t. p. Wogóle styl, język, ortografia i przestankowanie tych recenzji, wszystko to, mówiąc słowami Norwida, „...wola o łokieć z trzciny w rękę Pańskiego anioła...”

Nowe podręczniki szkolne, jeśli trzeba nazwać rzeczy po imieniu, nie zostały w tym „Nauczycielskim Poradniku” omówione zupełnie. Jedynie „Elementarz dla kl. I” Falskiego znalazł recenzenta w osobie K. Wierzbickiego, reszta książek szkolnych została zaopatrzona wyłącznie w reklamy, nie przedstawiające żadnej obiektywnej wartości. Nauczyciel, będący w kłopot, który z wydanych na daną klasę podręczników wybrać i zalecić uczniom, nie wyczysta tutaj nic absolutnie, coby go informowało o właściwych cechach danej książki, stanowiących jej rzeczową charakterystykę. Na tego rodzaju mijanie się z celem zwraca już uwagę redakcji „Nauczycielskiego Poradnika” poprzedni recenzent, Dr Stefan Rudniański — niestety, bezskutecznie.

Kończąc przegląd tego miesięcznika — przegląd prowadzący do tak poważnych zastrzeżeń i sądów naogół ujemnych — należy życzyć zakonspirowanym redaktorom, aby mieli odwagę ujawnić światu swoje osoby. Pociągnęłoby to ich do odpowiedzialności za pracę, której się podjęli i uczyniło bardziej wrażliwymi na postulaty czytelników, domagających się fachowych, rzetelnych, jasnych i obiektywnych porad i informacji.

T. R.

Przegląd Socjologiczny. Tom III, zeszyt 3 — 4. Poznań — Warszawa 1935, przynosi szereg artykułów i recenzji z zakresu socjologii. Na uwagę pedagoga zasługują cztery prace. Paweł Rybicki w pracy p. t. Z podstawowych zagadnień grupy społecznej definiuje terminy: „zbiór” i „grupa”. Wyróżniwszy w pojęciu grupy trzy elementy: 1) element zbioru ludzkiego, 2) element stosunków społecznych, łączących uczestników zbioru, 3) uświadomioną sobie przez uczestników zbioru jedność grupy — autor określa charakter grupy, posługując się zasadą różnicowania na podstawie stosunków społeczno-osobowych, społeczno-rzeczowych, zachodzących pomiędzy ludźmi. W ten sam sposób daje się ustalić zakres życia grupowego, przyczem to zagadnienie P. Rybicki rozważa na dwóch płaszczyznach: stosunku jednostki do grupy i działalności samej grupy. W związku z temi rozważaniami powstają dwa zagadnienia: relacji między różnymi grupami społecznymi i uczestnictwa jednostki w grupie oraz w życiu społecznym wogóle. Nie są to jedynie formalne kwestie — prowadzi one, zdaniem autora, ku zagadnieniu, czym jest dla jednostki życie społeczne, a szczególnie — czym jest dla niej grupa.

W pracy p. t. Socjologia miasta Stanisław Rychliński przedstawia dziejowy rozwój badań nad kulturą wielkomięjską, ustala założenia oraz zakres socjologii miasta i charakteryzuje środowisko wielkomięjskich procesów społecznych. Po wyszczególnieniu kompleksu czynników zewnętrznych, kształtujących środowisko społeczne miasta, autor do-

konywuje właściwej analizie więzi społecznej: grupa rodzinna, zawodowa, materialna, kulturalno-rozrywkowa. Charakterystyka tych grup jest wielce pomocna pedagogom, pragnącym na terenie wielkich miast poznać i uwzględnić w swej pracy tak ciekawe i różnorodne środowisko wielkomiejskie.

Józef Chalasiński zamieszcza bardzo interesujące studium dzielnicy polskiej w Pol. Chicago p. t. *Parafia i szkoła parafjalna wśród emigracji polskiej w Ameryce*. Poznajemy z tej pracy charakterystyczne cechy owej parafii, która jest nie tylko grupą religijną, ale w równym stopniu społeczno-kulturalną, towarzyską, ekonomiczną etc. Podobnie szkoła parafjalna nie jest tam wyłącznie instytucją lokalnej parafii, ale instytucją publicznego systemu szkolnego państwowego. Charakter szkoły, środowisko amerykańskie i emigranckie, krzyżowanie się wpływów pedagogicznych, amerykanizacji z jednej, a walka z wynarodowieniem z drugiej strony — wszystko to czyni z omawianych instytucji szczególnie grupy społeczne, które J. Chalasiński obszernie omawia, ilustrując wnioski ciekawym materiałem własnych obserwacji i badań nad emigrantami polskimi.

W tym tomie „Przeglądu Socjologicznego” znajdujemy przekład artykułu Archie Bromsen'a (New-York) p. t. *Wpływ amerykańskiej szkoły publicznej na nieprzystosowanie chłopca włoskiego do życia*. Autor przedstawia zupełnie wykoślenie dzieci z dzielnicy włoskiej w New-Yorku, które muszą uczęszczać do publicznych szkół amerykańskich. Oddalenie dziecka od jego własnej grupy i nie danie mu warunków wrastania w nowe, szersze grupy powoduje ten skutek, że znajduje się ono po ukończeniu obcej pod względem ducha, tradycji i zwyczajów szkoły na pograniczu dwóch zwalczających się kultur: domowej i cudzoziemskiej. To hodowanie kalekich charakterów wskutek nieliczenia się z grupą, do której dziecko należy, może otworzyć oczy wielu naszym pedagogom, ignorującym tak często podstawowe prawa socjologiczne w wychowaniu.

Encyklopedia Wychowania. Tom I, zes. 12 i 13. „Nasza Księgarnia”. Warszawa 1935.

Zeszyty 12 i 13 „Encyklopedji Wychowania” zawierają artykuły poświęcone zagadnieniom pedagogiki ogólnej oraz wychowaniu w różnych okresach rozwoju. Prof. D-r Zygmunt Mysłakowski kończy w tych zeszytach swą pracę, zaczęta w zes. 11, która dotyczy najważniejszych działów pedagogiki ogólnej. Omówienie wychowania pierwotnego, wtórnego, znaczenia dzieciństwa dla wychowania, socjologicznego punktu widzenia, wartości i dóbr, stosunku kultury i wychowania, zagadnień indywidualności, typu społecznego, osobowości, charakteru, środowiska, form przeżywania własnego „ja” — znajdujemy w zeszytach 12-ym; plan życiowy, prawo introcepcji, waloryzacja osoby, i samowychowanie zostały omówione w zes. 13-ym. Artykuł prof. D-ra Mysłakowskiego cechuje duży obiektywizm naukowy, przejrzysty układ, wielka zwięzłość w opracowaniu bardzo obszernego i zupełnie świeżego materiału. Na podkreślenie zasługuje również częste cytowanie źródeł w tekście oraz odsyłacze do najważniejszych ostatnich dzieł źródłowych, co znakomicie ułatwia czytelnikowi możność bardziej gruntownego zgłębienia omówionych w sposób encyklopedyczny zagadnień.

Dział wychowania w różnych okresach rozwoju rozpoczyna w zeszytach 13-ym D-r Piotr Dąbrowski pracą *Wychowanie dzieci i młodzieży*. Nakreśliwszy we wstępie cele i zadania pedagogiki stosowanej, a w części ogólnej ustaliwszy pojęcie oraz cele wychowania, autor omawia wychowanie dzieci i młodzieży. Tak więc znajdujemy tutaj najważniejsze cechy psychologiczne, charakteryzujące okres niemowlęcy, wczesne, średnie oraz późne dzieciństwo i wiek dojrzewania, a jednocześnie mamy wskazane metody postępowania pedagogicznego, tak różne w poszczególnych fazach dzieciństwa. Artykuł ten, zawierający popularny wykład najbardziej zasadniczych prawd z dziedziny pedagogiki oraz obowiązków wychowawców, staje się szczególnie cennym dla mniej uświadamionych rodziców czy wychowawców i zasługuje na rozpowszechnienie go w tej właśnie, przystępnej formie (choćby w postaci odbitek), pomiędzy szerszymi sferami naturalnych czy zawodowych wychowawców młodzieży. W tym samym zeszytach Prof. D-r Helena Radlińska omawia *wychowanie dorosłych*, mianowicie istotę andragogiki, wychowanie osobnika i wychowanie społeczne, sposoby oddziaływania, tworzenie urządzeń i pomoc w ich spożytkowaniu oraz formy organizacyjne. Dalszego ciągu tej pracy H. Radlińskiej należy oczekiwać w następnym zeszytach.

Kwartalnik Pedagogiczny. N-ry 1, 2 — 3. Warszawa 1935.

N-r 1 Kwartalnika Pedagogicznego, organu sekcji pedagogicznej Stow. Chrz. Narod. Nauz. Szk. Powsz., zawiera obszerny artykuł D-ra K. Sośnickiego Najogólniejsze idee wychowawcze a kierunek polityczny państwa. Autor w ciekawy sposób zestawia ogólne zasady trzech rodzajów wychowania, mianowicie religijnego, państwowego oraz odnoszącego się do spraw wojny i pokoju w państwach liberalistycznych (Francja, Anglia, Szwajcaria) oraz w państwach uznających autorytaryzm (Włochy, Rosja). Jakkolwiek wyprowadzenie ostatecznego wniosku pozostawiono czytelnikom, nie trudno wyciążyć z tej pracy, że wypada on na korzyść liberalizmu. W tym samym numerze Prof. Dr Eug. Piasecki zamieścił szkic historyczny: *Dawna szkoła polska jako rozsądniczka ćwiczeń cielesnych* w którym, posługując się badaniem porównawczem staropolskiej terminologii najdawniejszych gier sportowych w szkołach, określa poziom naszego sportu w jego dziejowym zarodku. Dział artykułów w Nr. 1 Kwart. Pedag. zamyka praca X. Dr. Mieczysława Dybowskiego O objawach oporu. Zostały tutaj omówione: 1) trudna sytuacja wychowawcy wobec oporu dziecka (materiał ilustrowany przykładami zaczerpniętymi z życia), 2) objawy i typy oporu, mianowicie według Winklera pięć form objawów, 3) zestawienie oporu z pokrewnymi zjawiskami, jak: nieposłuszeństwo, upór, kaprysy, 4) przykłady analizy objawów oporu, prowadzącej do możliwości stosowania pewnych zabiegów pedagogicznych, usuwających tego rodzaju konflikty pomiędzy wychowawcą a wychowankiem. W Nr 2—3 Kwartalnika Pedagogicznego L. Dobrzyńska-Rybicka omawia Wyzwolenie człowieka jako zagadnienie wychowawcze. Przedstawiając idealistyczną teorię wyzwolenia człowieka, którą nazywa ironicznie „kapitalistyczną”, autorka zwalcza materialistyczne „proletariackie” ujmowanie tej sprawy oraz jego metody, stosowane w rewolucjach komunistycznych. Dr. Ludwik Jakśa Bykowski zamieszcza swój referat, wygłoszony na I-iej polskiej konferencji psychologów pracujących na polu wychowania, na temat Różnicowanie młodzieży a praca w wychowawca. Uwzględnia on różnice ras, kultury, religii, mniejszości narodowych i wyznaniowych oraz płci (w szkołach koedukacyjnych). Wnioski i postulaty tego referatu są pod widocznym wpływem pedagogiki régime'u hitlerowskiego (żądanie separacji kształcenia i wychowania Żydów). S. M. Studencki rozpoczyna druk Psychologii porównawczej narodów w świetle najnowszych badań [Psychologia Niemców, Francuzów, Amerykanów, ludów pierwotnych. Jest to praca konkursowa na temat „Dotychczasowy stan badań nad psychologią porównawczą narodów (postawienie zagadnienia, metody wyniki)]. Autor w tych dwóch zeszytach omawia charakter narodowy, psychologię ras i inteligencję ras kolorowych. Dr Z. Korczyńska kreśli sylwetkę John'a Lancaster'a Spalding'a, przedstawiciela pedagogiki katolickiej w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. Józef Lubicz omawia Zagadnienie aktualizacji, krytykując pewne zalecane przez programy metody współczesniania faktowi zjawisk i domagając się rewizji oraz przedyskutowania tej kwestii. Wszystkie 3 numery „Kwartalnika Pedagogicznego” posiadają obszerne sprawozdania z piśmiennictwa pedagogicznego zagranicą i w kraju, kronikę kongresu wychowania moralnego, konferencji psychologów pracujących na polu wychowania i kongresu wychowania rodzinnego w Brukseli.

Zeszyt 5 Oświaty i Wychowania w Dziale żałoby przynosi portret Marszałka Józefa Piłsudskiego, Orędzie P. Prezydenta Rzeczypospolitej, Odczwę P. Ministra W. R. i O. P. Janusza Jędrzejewicza dnia 15 maja 1935 r., Przemówienie P. Ministra W. Jędrzejewicza wygłoszone przez radio w dniu 16 maja 1935 r., Mowę P. Prezydenta Rzeczypospolitej przed katedrą w Krakowie dnia 18 maja 1935 r. Artykuł Towarzystwo Popierania Budowy Publicznych Szkół Powszechnych zawiera sprawozdanie z dotychczasowej działalności tej instytucji oraz przedstawia plan pracy na r. 1935. A. Tatoń w artykule p. t. Zatrudnienie absolwentów w szkołach handlowych podaje dane statystyczne w tej sprawie oraz próbuje rozwiązać palącą kwestję wzrostu bezrobocia absolwentów tych szkół. J. B. przedstawia Wytężone programy dla szkół krawiecko-bielizniarskich, których szereg zorganizowano na początku bieżącego roku szkolnego. B. B. przedstawia Kształcenie nauczycielstwa szkół powszechnych w Anglii. W dziale Z materiałow liczbowych Min. W. R. i O. P. znajdujemy dane, dotyczące ilości wyższych klas gimnazjalnych, ilości uczniów

w kl. VI-ej w r. 1934/35, uczniów promowanych w kl. V — VIII i uzyskujących świadectwa dojrzałości w końcu r. szk. 1933/34, spadku liczby uczniów w kl. VI-ej i VII-ej w r. szk. 1933/34, spadku liczby uczniów w klasie VI-ej i VII-ej w okresie wakacyjnym pomiędzy końcem r. szk. 1933/34 i początkiem r. szk. 1934/35.

W dziale Kronika zostały omówione prace Ministerstwa W. R. i O. P., zjazd naukowy im. Ignacego Krasińskiego, VIII Kongres Federacji Międzynarodowej Prasy Technicznej i Zawodowej (zapowiedź), Kongres światowy federacji stowarzyszeń wychowawczych, V międzynarodowy kongres szkolnictwa rolniczego, Międzynarodowy Kongres Popierania Uzdolnionych we Fryburgu Badańskim, Szkolnictwo polskie w W. M. Gdańsku, Język polski w Chocago. Znajdujemy tu również wzmiankę o kursie wakacyjnym, zorganizowanym przez Międzynarodowy Komitet Szkół Pracy Społecznej.

W przeglądzie czasopism pedagogicznych polskich znajduje się omówienie roli podręcznika w klasach łączonych, oraz zagadnienia nauki głośnej i cichej. W przeglądzie czasopism zagranicznych zostały omówione ważniejsze aktualne zagadnienia, dotyczące szkolnictwa angielskiego oraz sowieckiego.

W dziale Książki St. Sewerny omawia D-ra Józefa Pietera „Nowe sposoby egzaminowania”, a R. M. książkę D-ra E. Markinówny „Psychologia indywidualna Adlera i jej znaczenie pedagogiczne”.

Zeszyt 7 (wrześniowy) Oświaty i Wychowania rozpoczyna artykuł B. O nową izbę szkolną, stanowiący apel o popieranie wysiłków Towarzystwa Popierania Budowy Publicznych Szkół Powszechnych. Piotr Rafa omawia Szkoły Przysposobienia Kupieckiego dla Absolwentów Szkół Powszechnych (organizacja i program nauczania). Janina Helm-Pirgowa w artykule dyskusyjnym Wychowanie społeczne w nowym gimnazjum oświecła o indywidualnego punktu widzenia cały szereg zagadnień wychowawczych w naszym gimnazjum i rozwija swoją tezę: „wychowanie społeczne w ramach organizacji państwa, przy odpowiednim programie i właściwym kierownictwie, jest równoznaczne z wychowaniem państwowem”. W dziale „Głosy z terenów pracy pedagogicznej” Wacław Zdziański omawia Pracę domową ucznia (celowość pracy, przeszkody, warunki psychiczne, techniczne pracy domowej, wskazania, wnioski końcowe). Stanisław Kułcsiński w artykule Pomoc młodzieży akademickiej omawia istniejące formy pomocy młodzieży akademickiej i możliwości dalszego ich rozwoju. W dziale „Z materiałów liczbowych Ministerstwa W. R. i O. P.” znajdujemy wykaz: Ludność i uczniowie szkół w/g roczników w wieku od lat 6 do 25. R. szk. 1934/35. Dane tymczasowe. Dział Kroniki zawiera sprawozdanie z prac Ministerstwa W. R. i O. P. Dział Z kraju — kronikę VIII zjazdu historyków polskich, II-go zlotu młodzieży polskiej z zagranicy, Kursów Światowego Związku Polaków z Zagranicy, IV-ej międzynarodowej konferencji w sprawie schronisk wycieczkowych dla młodzieży. Dział Z zagranicy zawiera biuletyn Międzynarodowego Biura Wychowania, sprawozdanie z IV-ej międzynarodowej konferencji oświecenia publicznego w Genewie, artykuł informacyjny o szkolnictwie czeskim, kronikę kursu gospodarczego i kongresu międzynarodowego Towarzystwa Kształcenia Handlowego (S. I. E. C.) w Pradze, wzmianki o zagadnieniach szkolnych w prasie francuskiej, o planie pomocy dla bezrobotnej młodzieży i o badaniu stanu bezrobocia wśród młodzieży w Stanach Zjednoczonych, oraz notatkę: Kodeksy N. R. A. i szkoły średnie w Stanach Zjednoczonych.

W przeglądzie czasopism polskich zostało zreformowane zagadnienie wychowania estetycznego w nowym programie, w dziale czasopism zagranicznych — wychowanie obywatelskie i bieżące zagadnienia w szkolnictwie amerykańskim oraz rola filmu w wychowaniu. W dziale książek R. M. omawia Johna C. Almack'a „Wychowanie obywatelskie”.

Chowanna — miesięcznik poświęcony współczesnym prądom w wychowaniu i nauczaniu. Rok VI, zeszyt 6. Czerwiec 1935.

W zeszycie 6 Chowanny Stanisław Skowron omawia Wpływ dziedziczności i środowiska na rozwój zarodkowy człowieka. Znajdujemy w tym artykule najnowsze wyniki badań biologicznych, dotyczących życia zarodka, które mogą zainteresować pedagogów, gdyż ułatwiają w znacznym stopniu zrozumienie późniejszych faz rozwojowych dziecka. D-r Mieczysław Ziemnowicz kończy artykuł Współpraca domu ze szkołą, w którym uzasadnia potrzebę współdziałania wychowawczego tych instytucji, oznacza granice, formy i zakres ich współpracy. Została tu podda-

na rewizji działalność istniejących dotychczas Kół Opieki Rodzicielskiej i Patronatów Klasowych, które narazie ograniczają się jedynie do niesienia materialnej pomocy uczniom. Autor dowodzi, że niema takiej dziedziny życia szkolnego, w której nie zachodziłaby potrzeba współpracy domu ze szkołą. Jan Zborowski drukuje ciąg dalszy swej pracy na temat Świadczących dzieci i młodzieży szkolnej w świetle psychologii i pedagogiki współczesnej. Mamy tu omówiony b. ciekawy eksperyment, dokonany przez autora, a polegający na zeznaniach dzieci z improwizowanej sceny kłótni między dwiema uczennicami. Eksperyment ten wymownie przekonywa o wielkim wpływie na zeznania pytań sugestyjnych. J. Zborowski ustala bardzo wysoki stopień korelacji (0,63) między zeznaniami a inteligencją oraz dowodzi, że zdolność i prawdziwość zeznań uwarunkowana jest zdolnością obserwacji i zdolnością reprodukcji. Fryderyk Pautsch poświęca kilka uwag Ochronie przyrody w szkole, domagając się zrozumienia i spopularyzowania tej idei przede wszystkim na terenie szkół powszechnych. Autor rzuca cały szereg projektów, mających dużą wartość praktyczną, jak: rozszerzenie działalności Ligi Ochrony Przyrody, inwentaryzacja zabytków przyrodniczych, akcja w prasie i t. p. W dziale recenzji i sprawozdań J. Pieter omawia Bogdana Suchodolskiego „Kulturę i osobowość”, S. Skowron Doc. J. Bogdanowicza „Cechy biologiczne wieku dojrzewania”, S. Skrzyszewski Jakóba Zylberberga „Szkolnictwo powszechne w Austrii pod rządami socjal-demokratów (austriacka szkoła podstawowa) i Stanisław Skowron „Zeitschrift für die menschliche Vererbungs- und Konstitutionslehre. B. 19. H. 1. 1935”. Treść numeru kończą zapiski bibliograficzne. T.

Na treść 7-go zeszytu Chowanny składają się następujące opracowania i artykuły: Wybrane myśli Józefa Piłsudskiego (wybrał Stefan Papée), dotyczące m. in. wychowania ludzi dzielnych i silnych oraz zadań nauczycielstwa polskiego. Bogdan Suchodolski Rola pojęcia czasu w wychowaniu — artykuł, wprowadzający ważne rozróżnienie czasu mechanicznego (obiektywnego) oraz przeżywanego, którego istotę stanowi tętno przeżyć osobistych. Wychowanie powinno opierać się jedynie na pojęciu czasu przeżywanego — wiąże się z nim ściśle tak ważne problemy pedagogiczne, jak zagadnienie procesu i wyników, zagadnienie indywidualnego rytmu życia, zagadnienie trwałości wartości kulturalnych. Przy mechanicznym pojmowaniu czasu wychowanie staje się tylko tresurą. Mirosław Sekreta w artykule p. t. Rozwój idei wychowania obywatelskiego w Niemczech do wojny światowej przedstawia główne linie rozwoju idei wychowania obywatelskiego w Niemczech przedwojennych oraz wysuwa pewne wnioski praktyczne, mogące mieć znaczenie dla stosunków polskich. Do ważniejszych wniosków należy kompleks środków, którymi wyłącznie można w pełni urzeczywistnić ideę wychowania obywatelskiego oraz stwierdzenie słuszności Kerschensteinerowskiej tezy: „Wychowywać obywatelsko można jedynie przez państwo i dla państwa humanitarne, kulturalne, praworządne”. Jan Zborowski kończy artykuł o Świadczących dzieci i młodzieży szkolnej w świetle psychologii i pedagogiki współczesnej, omawiając w nim typy umysłowe świadczących: 1) typ powierzchniowy, 2) typ opisowy oraz 3) typ interpretacyjny, a następnie możliwość kształcenia umiejętności składania zeznań. To ostatnie zagadnienie autor rozwiązuje w sposób pozytywny, wiążąc je z kształceniem obserwacji, pamięci, odróżnienia prawdy od fantazji oraz ze wzbudzaniem zaufania do nauczycieli, sprzyjającym chęci mówienia szczerą prawdą.

W dziale recenzji i sprawozdań Anna Brossowa omawia książkę Liz. Ernst Jahn und D-r Alfred Adler: Religion und Individualpsychologie. Eine prinzipielle Auseinandersetzung über Menschenführung, a Aleksandra Karpińska Geschwendt, F. D-r: Handbuch für der deutschen Vorgesichte in Ostdeutschland.

W dziale „Współczesny ruch pedagogiczny” zostały omówione m. in.: IV Międzynarodowa Konferencja w sprawie nauczania publicznego (15 — 19 lipiec 1935 r. w Genewie), Wakacyjne kursy przeszkolenia nauczycieli niemieckich w duchu doktryny narodowo-socjalistycznej, oraz dane statystyczne o szkolnictwie powszechnym i średnim w Niemczech. Numer zamykają: Kronika Instytutu Pedagogicznego oraz Zapiski bibliograficzne.

T. R.

SAMOKSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI

Panu R. W. w pow. Grójeckim. Zgodnie z pana życzeniem podam kilka praktycznych wskazówek, dotyczących założenia kart indywidualnych.

Jak już wspominałam w poprzednim N-rze Ruchu, karta indywidualna powinna być tak pomyślana, by nie była przeciążona szczegółami, gdyż wtedy, zamiast pomóc nauczycielowi w jego pracy, może go znużyć i zniechęcić do dalszych obserwacji.

Jeśli chodzi o zewnętrzną stronę, to należy planować ją w ten sposób, by karta była łatwą w manipulacji, by rozmiary jej były pomyślane praktycznie, przytem nie od rzeczy będzie troska o jej wygląd estetyczny i trwałość. Trzeba się liczyć z tem, że dobrze prowadzone karty indywidualne są bogatym materiałem do studiów nad różnemi zagadnieniami, dotyczącymi bądź poszczególnych jednostek bądź też całych grup, i szkoda byłoby, by się prędko zniszczyły. Zdaniem naszym, najpraktyczniejszą będzie karta średnich rozmiarów, z papieru sztywnego, białego lub kolorowego (w szkole gdzie istnieje produkcja, można wprowadzić karty dwubarwne dla odróżnienia płci). Radzilibyśmy wprowadzać karty podwójne, przypominające niektóre zaproszenia oficjalne. Umieszczać je można w kartotece w ten sposób, że złożony kant znajdowałby się na dnie pudełka, górna krawędź byłaby nadcięta, a na drugiej znajdowałoby się wypisane nazwisko pupila. Ułożenie według spisu alfabetycznego ułatwiałoby szybkie odnalezienie danej karty w kartotece.

Teraz co do treści karty indywidualnej i jej wypełniania:

Pierwszą stroną karty, to znaczy t. zw. okładkę, poświęcilibyśmy na dane rejestracyjne o dziecku, t. j. datę urodzenia, miejsce zamieszkania, datę wstąpienia dziecka do szkoły, warunki rodzinne i środowiskowe, znane szkole. A więc — czy dziecko ma oboje rodziców czy też jest sierotą, jaka jest ilość rodzeństwa i t. p. Warunki materialne, sanitarne, zdrowotne rodziny, atmosfera moralna domu i t. p. Wiadomości te mogą być zdobyte bądź przypadkowo, bądź też drogą dyskretnych informacji u dziecka, rodziców, w sąsiedztwie i t. d.

Lewą, wewnętrzną, stronę karty możnaby poświęcić na informacje dotyczące wyglądu zewnętrznego dziecka. Opis postaci — t. j. czy jest normalnego na swój wiek wzrostu, jak jest odżywione, jaka jest jego muskulatura, postawa, anomalje. Zależnie od czasu i ochoty zainteresowania, nauczyciel może opisywać dziecko mniej lub więcej szczegółowo stopień regularności, delikatności rysów, cerę, implantację i rozmiary muszli usznych i t. p. Druga połowa tej samej strony karty mogłaby zawierać stwierdzenia lekarza co do stanu zdrowia dziecka. Nauczyciel może dołączyć ze swej strony informacje dotyczące danych rozwojowych o dziecku, które mógł zdobyć u matki dziecka. Szczególniej byłoby to pożądane, gdyby rzeczywiście w rozwoju fizycznym dziecka były stwierdzone zahamowania, przebyte ciężkie choroby, nieszczęśliwe wypadki i t. p.

Prawą stronę wewnętrzną poświęcilibyśmy uwagom dotyczącym osobowości dziecka. Dla łatwiejszego i bardziej systematycznego obserwowania radzilibyśmy, metodą D-ra Healy'ego, wszystkie obserwacje, dotyczące wychowanka rozbić na następujące grupy. 1-o Obserwacje dotyczące temperatury dziecka i jego energii: Czy jest powolny, ociężały, gnuśny, apatyczny, czy też w miarę żywy i wesoły, czy znów zanadto głośny, zbyt pobudliwy, nieopanowany, gwałtowny i t. p. 2-o Obserwacje dotyczące uspołecznienia dziecka: Czy jest towarzyski czy też lubi samotność, czy woli przebywanie w mniej licznych gronach, czy też szuka dużej gromady wokoło siebie. Czy w gromadzie jest tym, który kieruje i przewodzi, czy też staje się biernym i posłusznym narzędziem w rękach innych. Jaki jest stopień niezależności jego, odpowiedzialności, którą na siebie przyjmuje, wpływ jaki ma na swe otoczenie. Jaki jest jego stosunek do kolegów a kolegów do niego i t. d.

Dalej przychodzą dane dotyczące równowagi psychicznej i wrażliwości uczuciowej dziecka. Czy skłonny do płaczu, bojaźliwy, przejmujący się losem drugich, przywiązany do rodziny. Jakie są poczucia estetyczne dziecka, skłonność do marzycielstwa, samoopanowanie, przejawy niecierpliwości i załamania energii.

Następnie bierze się pod uwagę stronę rozwoju umysłowego i zainteresowań intelektualnych dziecka: zdolność szybkiej orientacji, zdolność samodzielnego wnioskowania i kombinowania, pomysłowość, zdolność realizowania zamierzonych planów, spostrzegawczość, uwaga, pamięć, zdolność do pracy z ma-

terjałem konkretnym ew. zdolność myślenia (na tematy oderwane). Zamiłowanie do lektury i t. p. zamiłowania.

W tych czterech działach można mniej więcej pomieścić wszystkie zaobserwowane cechy osobowości dziecka.

Na końcu tej strony możnaby pomieścić jeszcze informacje, dotyczące postępów szkolnych. Mogłaby też istnieć specjalna karta, na ten cel przeznaczona, którą wkładałoby się do środka podwójnej karty indywidualnej.

Ostatnią stroną karty (zewnątrzną lewą), możnaby rozplanować w ten sposób, by mogła ona zawierać uwagi nauczyciela, dotyczące dziecka, przez cały okres, w którym go wychowuje. Tam byłoby miejsce na datę, dalej rubrykę służącą do uwag o stanie zdrowotnym dziecka, przebyte choroby w ciągu roku szkolnego, zaziębienia, niedomogi, powiększenia gruczołów i inne odchylenia od normy mogące wpłynąć na samopoczucie i reakcje dziecka w stosunku do świata zewnętrznego. Trzecia rubryka poświęcona byłaby uwagom o zaobserwowanych przejawach psychicznych, budzących się zainteresowaniach, zmianach w reakcjach, rezultatach wpływu wychowawcy, szkoły albo i otoczenia. Równoległość tych dwóch rubryk ma swe uzasadnienie w tem, że wykazać może jasno wpływ stanu fizycznego na psychikę dziecka.

Jeszcze raz powtarzam, karta może być pomyślana w sposób bardziej lub mniej szczegółowy, zależnie od czasu i stopnia zainteresowania, jakie będzie miał nauczyciel.

Istnieją już, wprowadzone na terenie szkół średnich karty indywidualne zaprojektowane przez PP. Muttermilchową i E. Rybicką — psychologów szkolnych. Na terenie szkół powszechnych, wypróbowane zostały z powodzeniem karty indywidualne Biegeleisen'a. Z wyżej wymienionemi kartami radzilibyśmy, zapoznać się wszystkim tym, którzy interesują się sprawą obserwacji dzieci na terenie szkoły. Pozatem wielką pomocą przy zapoczątkowaniu pracy badawczej tego rodzaju byłaby książka Studenckiego — Jak obserwować dzieci.

J. Jasnorzewska

TRZY POSTULATY

Instytucja, stworzona dla umożliwienia obywatelowi intensywnego i tak pożytecznego w skutkach oszczędzania, P. K. O. łączy dziś miljon ośmset tysięcy obywateli, posiadających łącznie 673 miliony złotych wkładów oszczędnościowych. Główny skok w powiększeniu się tych oszczędności prywatnych, grających jednocześnie kolosalne znaczenie społeczno-gospodarcze, dokonał się w najtrudniejszych czasach kryzysowych, co świadczy korzystnie o hartie i sile woli naszego społeczeństwa. Przyrost na książeczkach oszczędnościowych wynosi obecnie, w porównaniu z końcem roku 1934, około 370.000 sztuk. Dziś już co 18-ty mieszkaniec Polski posiada książeczkę oszczędnościową P. K. O., gdy rok temu przypadała jedna książeczka oszczędnościowa na 23 obywateli. Również i w innej, wyższej formie oszczędności, mianowicie w ubezpieczeniach, na życie w P. K. O. suma ubezpieczenia wzrosła z 18,8 milj. zł. w roku 1928 do 170,8 milj. zł. na koniec sierpnia 1935.

Powyższe liczby nie są oczywiście imponujące, jeśli się je zestawia z olbrzymimi stanami oszczędnościowymi w państwach Zachodu. Musimy jednak pamiętać, że w ostatnich 6-ciu latach stan naszych oszczędności potroił się. Taki skok w okresie najbardziej uciążliwym uczyniły oszczędności tylko w Polsce. Gdzieindziej oszczędności wzrosły o kilka, kilkanaście, lub najwyżej kilkadziesiąt procent. Wzrost oszczędności polskich o przeszło 200% mówi nam o tem, że umiemy dawać sobie radę wśród najgorszych okresów rozwoju ekonomicznego. Zahartowani ciężkimi warunkami niewoli i uciążliwym wysiłkiem długiej wojny niepodległościowej — jesteśmy bardziej zajadli w walce o nasz byt i bardziej wytrzymali na wszelkie niedostatki i braki.

W tem właśnie jest nasza siła. Dzięki temu, rozglądając się w Dniu Oszczędności po naszym życiu, możemy stwierdzić rozwój i postęp na różnych polach. Rozwój ten, dokonany własnymi siłami, podziwiany jest i komentowany przez obcych, coraz żywiej przyglądających się odbudowie naszego państwa i jego rosnącej potęgę.

Jakież są nasze plany i zamiary na przyszłość najbliższą? Nietrudno je wskazać. Praca człowieka ma na celu przedewszystkiem stworzenie lepszej przyszłości. Pracujemy dla pokoleń przyszłych. Dlatego narówni z intensywną propagandą oszczędności, narówni ze wskazywaniem jej znaczenia dla obywateli i dla całego kraju — musi iść uświadamienie

hasel oszczędnościowych naszej młodzieży, która rozpoczęta przez nas sprawę poprowadzi dalej. Młodzież nasza musi doczekać się czasów bardziej szczęśliwych i warunków bardziej korzystnych — niż nasze.

Nie może ona zmarnować i uронić żadnej z naszych zdobyczy. Będzie ona musiała skończyć, w naturalnem przemijaniu pokoleń, troszczyć się o swoje „dzis” i o swoje „jutro”. Dlatego od wczesnej młodości zaprawiana jest nasza młodzież do oszczędzania w praktyce, do oszczędzania nie tylko pieniędzy, ale także zdrowia i odzieży, utensylii szkolnych, i własności swojej lub cudzej. Te wartości wychowawcze kultywowane są przez sieć szkolnych kas oszczędności, opartych o P. K. O.

Szkolne Kasy Oszczędności powstały w przeszło 5.400 szkół na ogólną liczbę 27.000. Zakładów naukowych. Hasłem więc nowego rozpoczynającego się roku oszczędności powszechnej będzie założenie Szkolnych Kas Oszczędności tam wszędzie, gdzie ich nie ma. Niech każdy nauczyciel i każdy wychowawca, niech wszyscy rodzice i opiekunowie, niech, uświadomiona młodzież żąda zakładania szkolnych kas oszczędności i dąży do ich pożytecznego funkcjonowania. Niech wszyscy obywatele zrozumieją, że młodzież przeczorna i oszczędna jest młodzieżą lepszą, szlachetniejszą, w pożyciu miłą, w perspektywach rozwojowych dużo obiecującą.

W interesie swoim i w interesie młodzieży żądać musimy z całą stanowczością, żeby w wychowaniu i wykształceniu naszej młodzieży nie zabrakło hasel oszczędnościowych. To jest postulat szczególnie ważny, realizowany przez P. K. O. dla przyszłości. Jest jasne, że choć młodzież szkolna jest liczebnie dziś najsilniejszą grupą oszczędzającą w P. K. O., to przecież z natury rzeczy oszczędności młodzieży szkolnej nie mogą wynosić sum poważnych. Chodzi tu więc o wysiłek, obliczony na daleką i lepszą przyszłość społeczeństwa.

Drugim ważnym postulatem jest pobudzenie do bardziej intensywnej oszczędności kobiet. Zarządzając 75% ogólnego obrotu pieniężnego rodzin, kobiety nasze, choć naogół bardzo przeznorne i oszczędne, nie są dostatecznie uspołecznione, nie są należycie uświadomione co do gospodarczego, społecznego znaczenia oszczędności. To też wysiłki oszczędnościowe naszych kobiet idą często na marne. Lokowane na sposób przedpotopowy oszczędności przepadają lub ulegają kradzieży po różnych skrytkach, w siennikach, w bieliźnie, na strychu. Na porządku dziennym są w całej Polsce kobiece pożyczki, oddawane różnym ludziom na procent, a właściwie na wiecznie nieoddanie.

Ludobrobyt rodzin byłby o wiele większy, a poprawa stanu gospodarczego całego państwa postępowałaby o wiele szybciej, gdyby wszystkie obywatelki polskie przyjęły bardziej gorliwy udział w rozwoju racjonalnego oszczędzania w P. K. O., liczącej dziś przeszło 1.000.000 składających. Dotychczas nawet udział szkół żeńskich w organizowaniu Szkolnych Kas Oszczędności jest zawstydzająco niski. Kobiety polskie powinny podwoić liczbę oszczędzających, stając w szeregach uspołecznionych i gospodarczo uświadomionych. Otwiera się przed nimi wielkie pole działania. To jest postulat drugi.

Trzecim postulatem jest powszechność oszczędzania. Niech nikt nie pozostawia propagandy na rzecz oszczędzania tym organizacjom, które już na jej rzecz pracują. Każdy z nas powinien pracować nad powiększeniem liczby oszczędzających. Namawiając drugich do otwarcia książeczek oszczędnościowych — dajemy im najlepszą radę. Przynosimy korzyść jednocześnie wszystkim: i poszczególnym obywatelom i społeczeństwu, i sobie — zyskując przyjaciół. Oszczędzajmy zatem sami i stale zachęcajmy innych do oszczędzania! Niech nikt nie zapomina o tym dobrym uczynku — tak prostym i łatwym do wykonania.

REDAKTORZY: D-R MARJAN ODRZYWOLSKI i HALINA HEFTMANOWA

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUDWIK PAWŁOWSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA REKOPISÓW NIE ZWRACA



OPERA W DOMU SŁUCHACZA RADJOWEGO

Transmisje oper przez radio wywołują ciągle jeszcze żywą dyskusję. Mają one swoich wielkich zwolenników i swoich niemniej zdecydowanych przeciwników. Zarzuty przeciwników transmisji radiowych z oper ująć można w trzy zasadnicze kategorie: pierwsza odnosi się do kwestji sceniczności i akcji dramatycznej transmitowanego dzieła, drugi rodzaj zarzutów dotyczy zagadnień natury technicznej, wreszcie w ramach trzeciej kategorii mówi się o niebezpieczeństwie, jakie rzekomo grozi — ze strony nadawanych przez radio oper — rozwojowi teatrów operowych.

Rozważmy pokrótce owe zarzuty. Utrzymuje się przekonanie, iż radio posługujące się wyłącznie środkami dźwiękowo-słuchowymi daje tem samem w dziedzinie audycji operowych dzieła sztuki niepełne, pozbawione elementów wzrokowych. Brak jednak w przeżyciach artystycznych tych właśnie wrażeń optycznych, dla opery nieistotnych, ma raczej skutki pozytywne. Powoduje ona u radjosłuchaczy większe napięcie fantazji, zaoszczędzając równocześnie słuchaczom tych licznych wizualnych niedokładności, w jakie wyposażona jest niejednokrotnie scena. W wyobraźni słuchacza radja rysuje się np. Lohengrin jako ideał bohatera w całym tego słowa znaczeniu, Małgorzata — jako istota pełna młodocianego wdzięku i t. p. Ogólna zaś akcja w adaptacji mikrofonowej nabiera wyrazu bardziej syntetycznego, jest niejako bardziej pogłębiona pod względem psychologicznym i perspektywicznym. Może dlatego właśnie niejeden radjosłuchacz doświadcza przy transmisjach operowych wrażeń muzycznych silniejszych niż bywalec teatru.

Rzekoma konkurencyjność transmisji operowych radja z przedstawieniami operowymi w teatrze, należy już dziś w kompetentnych kołach do serji zarzutów historycznych. Radio, transmitując opery, szerzy zamiłowanie do słuchania oper wogóle, spełnia więc niejako rolę propagandową na przyszłość. Zpośród słuchaczy radiowych transmisji operowych rekrutować się będą w przyszłości miłośnicy przedstawień operowych, gdyż słuchacz, który atakowany jest operą od strony głośnika, zechce z pewnością przynajmniej raz w życiu zasmakować w przedstawieniu teatralnem, zechce wrażenia swe porównać i skontrolować. Najbardziej doniosłe znaczenie ma opera, transmitowana przez radio dla mieszkańców prowincji. Opera transmitowana bowiem, zaspakaja ich potrzeby muzyczne i jest jednocześnie operą teatralną, do której nie mają dostępu.

CZASOPISMA ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

- A) Czasopisma pedagogiczne dla nauczycieli szkół wszystkich typów i stopni:
- 1) „Ruch Pedagogiczny” — miesięcznik poświęcony ogólnym zagadnieniom pedagogicznym. Nakład 10.000 egz.
 - 2) „Polskie Archiwum Psychologii” — kwartalnik, wychodzący w zeszytach miesięcznych, poświęcony zagadnieniom psychologii teoretycznej i stosowanej. Nakład 5.000 egz.
 - 3) „Przewodnik Pracy Społecznej” — miesięcznik poświęcony pracy społecznej nauczyciela. Nakład 6.500 egz.
 - 4) „Poradnik Językowy” — organ Towarzystwa Krzewienia Kultury i Poprawy Języka — wydawany przez Związek. Nakład 3.500 egz.
 - 5) „Miesięcznik Literatury i Sztuki” — poświęcony kwestjom kultury ogólnej z naciskiem na zagadnienia artystyczne i uwzględniający twórczość oryginalną nauczycieli-artystów. Nakład 3.500 egz.
- B) Czasopisma dla wychowawczyń przedszkoli:
- 6) „Przedszkole” — organ Sekcji Wychowawczyń Przedszkoli Z. N. P., poświęcony sprawom wychowania przedszkolnego i zawodu wychowawczyń przedszkoli. Nakład 2.000 egz.
- C) Czasopisma dla nauczycieli szkół powszechnych:
- 7) „Praca Szkolna” — miesięcznik poświęcony wychowaniu i nauczaniu w szkole powszechnej. Nakład 41.000 egz.
 - 8) „Praca w Klasach Łączonych” — miesięcznik poświęcony zagadnieniom wychowania i nauczania w szkołach niżej zorganizowanych. Nakład 5.000 egz.
- D) Czasopisma dla nauczycieli szkół powszechnych i średnich:
- 9) „Rysunek i Zajęcia Praktyczne w Szkole” — miesięcznik obejmujący zagadnienia pracy w szkole powszechnej i średniej. Nakład 9.500 egz.
 - 10) „Śpiew w Szkole” — miesięcznik obejmujący zagadnienie śpiewu i muzyki w szkole powszechnej i średniej. Nakład 6.500 egz.
 - 11) „Wychowanie Fizyczne w Szkole” — miesięcznik poświęcony wychowaniu fizycznemu w szkole powszechnej i średniej. Nakład 5.000 egz.
 - 12) „Teatr w Szkole” — miesięcznik poświęcony zagadnieniom widowisk szkolnych i teatralizacji życia szkolnego. Nakład 4.500 egz.
- E) Czasopisma dla nauczycieli szkół średnich:
- 13) „Ogniwo” — dwutygodnik — organ Sekcji Szkolnictwa Średniego, poświęcony sprawom zawodowym i organizacyjnym Sekcji. Nakład 3.500 egz.
 - 14) „Gimnazjum” — miesięcznik poświęcony sprawom wychowania i nauczania w szkole średniej ogólnokształcącej. Nakład 3.500 egz.
- F) Czasopisma dla nauczycieli szkół dokształcających i zawodowych:
- 15) „Szkoła Dokształcająca Zawodowa” — miesięcznik, organ Sekcji Szkolnictwa Dokształ. Zawodowego, poświęcony sprawom szkolnictwa tego typu, sprawom wychowania i nauczania w szkołach dokształcających zawodowych i sprawom zawodowym nauczycieli szkół dokształ. zawodowych. Nakład 2.500 egz.
 - 16) „Szkolnictwo Zawodowe” — miesięcznik, organ Sekcji Szkolnictwa Zawodowego, poświęcony sprawom szkolnictwa zawodowego oraz zagadnieniom zawodowym nauczycieli tych szkół. Nakład 3.500 egz.
- G) Czasopismo specjalne:
- 17) „Szkoła Specjalna” — miesięcznik — organ Sekcji Szkolnictwa Specjalnego Z. N. P., poświęcony sprawom wychowania i nauczania anormalnych. Nakład 1.750 egz.

ROK XXV

GRUDZIEŃ 1935

M I E S I Ę C Z N I K

Nr. 4

RUCH PEDAGOGICZNY



WARSZAWA

TEORJI WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN WYDZIAŁU
PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZY
CIELSTWA POLSKIE
GO POŚWIĘCONY

T R E Ś Ć N U M E R U:

ARTYKUŁY:

X S. Hessen — Tolstoj jako pedagog.

J. Czarnecki — Uczniowie drugoroczní (dok.).

SPRAWOZDANIA:

Le Self-Gouvernement à l'école (M. W.).

Z. Denelówna: Twórczość pedagogiczna J. Wł. Dawida (L. Langholz).

D-r A. A. Michael: Sprachliche Darstellung bewegter Szenen durch schwachsinnige und normale Kinder (H. W.).

A. Adler: Homoseksualizm (H. W.).

Encyklopedia Wychowania. Tom II, z. 5 — 6 (T.).

Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny (H. H.).

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO
ADRES REDAKCJI I ADMINISTRACJI: Warszawa, ul. Smulikowskiego 1.

Redakcja czynna codziennie od godz. 10 do 13. Tel. 538-26.

Administracja czynna od godziny 8-ej do 15-ej. Tel. 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna zł. 8.—

Dla członków Związku Nauczycielstwa Polskiego . zł. 4.—

Przy prenumerowaniu dwóch i więcej czasopism . zł. 3.—

KONTO P. K. O. Nr. 435.

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

Ruch Pedagogiczny

TOLSTOJ JAKO PEDAGOG

(Z powodu 25-lecia śmierci).

Osobliwość miejsca, które zajmuje Tolstoj w dziejach pedagogiki, polega na tem, że w jego osobowości połączyli się genialny artysta oraz pedagog-praktyk z teoretykiem reformy szkolnej. W życiu i twórczości Tolstoja są wszystkie te trzy strony jego indywidualności tak ściśle wzajemnie związane, że nie jest możliwe wyłączyć Tolstoja jako pedagoga z całokształtu jego osobowości. Wszak najlepsze z jego pedagogicznych pism są artystycznymi opisami jego praktycznej działalności w szkole, i wiele jego najlepszych dzieł artystycznych było bezpośrednio spowodowanych przez tę ostatnią.

1.

W rzeczy samej pierwsza pedagogiczna działalność Tolstoja, zaczęta przez niego jesienią roku 1859, kiedy miał 31 lat, wykazuje te same cechy stylowe, co i jego pisma literackie pierwszego okresu jego rozwoju. Wtedy Tolstoj, wydawszy już swą trylogję autobiograficzną, „Sebastopol” i szereg innych powieści (miedzy niemi „Trzy śmierci”), był już uznanym pisarzem. Zaliczano go do „realistów”, i sam Tolstoj powiedział w swym „Sebastopolu”, że jedynym jego bohaterem jest prawda. Jednak zgodnie z podwójnym sensem słowa „prawda” myślał przytem Tolstoj nietylko o prawdzie teoretycznej, to jest o wiernym opisie rzeczywistości, lecz przede wszystkim o sprawiedliwości. Prawda moralna była właściwym motywem realizmu Tolstoja. Swoistość realizmu Tolstoja, przez którą się odróżniał od wszystkich innych przedstawicieli kierunku realistycznego, polegała na tem, co możnaby nazwać „metodą zdemaskowania”: realizm był dla Tolstoja narzędziem negacji, mianowicie środkiem ujawniania moralnego fałszu konwencjonalnego życia społecznego, i przytem nietylko życia społeczeństwa jemu współczesnego, lecz całej kultury wogóle. W ten sposób Tolstoj, jako realista, był nietylko genialnym naśladowcą powieściopisarzy angielskich 18-go stulecia (Goldsmith, Stern), lecz też wiernym uczniem Rousseau’a, którego wpływ na siebie sam Tolstoj, będąc już 77-letnim starcem, ocenił w następujący sposób: „Od mego 15-go roku życia Rousseau był moim nauczycielem. Rousseau i ewangelja, oto są dwa wielkie i dobroczynne wpływy, które przeżyłem w ciągu swego życia. Rousseau się nie starzeje. Właśnie przed kilku dniami

wpadły mi w ręce niektóre z jego pism, i znowu przeżyłem to samo uczucie duchowego podniesienia i podziwu, które było przeżyciem mych lat młodzieńczych, kiedy po raz pierwszy czytałem Rousseau'a".

Tolstoj zupełnie podziela główny motyw Rousseau: jego potępienie kultury, jako źródła moralnego zwyrodnienia ludzkości. Wszystkie zewnętrzne wady kultury — własność, nierówność i niewolnictwo człowieka — są według Tolstoja spowodowane przez podział pracy, stanowiący podstawę kultury. Wynikiem jego jest to, że ludzie tracą swą niezależność, stają się niewolnikami pewnego zawodu i dążą do utrzymania się przy pomocy cudzej pracy. Będąc podległymi zawodowi, tracą swą bezpośredniość i całość, stają się niby ułamkami człowieka, oraz ofiarami form i narzędzi, przez nich samych stworzonych. Z tej utraty przez człowieka jego całości wypływają wszystkie wewnętrzne grzechy kultury: kierowanie się samym rozumem, stąd sztuczność i pozbawienie się osobowości, tak, że człowiek zamiast tego, żeby zostać samym sobą, dąży przede wszystkim do tego, żeby żyć tak, jak inni. Razem z zewnętrzną wolnością człowieka zostaje więc w kulturze stracona i jego wolność wewnętrzna.

Podobnie jak u Rousseau'a, tak i u Tolstoja wypływa z jego negacji kultury pewien ideał pedagogiczny. Jest to ideał wychowania swobodnego, t. zn. wychowania, które, nie stawiając sobie żadnego określonego celu pozytywnego, zasadniczo nie chce przymuszać dziecka do czegokolwiek, co tkwi nie w samej jego naturze, lecz w kulturalnym życiu dorosłych. „Dopiero co urodzone zdrowe dziecko, twierdzi Tolstoj, zupełnie odpowiada wszystkim wymaganiom doskonałej harmonii wobec prawdy, piękna i dobra, którą nosimy w sobie... Nasz ideał leży poza nami, a nie przed nami. Wychowanie psuje ludzi, a nie udoskonala ich. Im bardziej dziecko jest zepsute, tem mniej ma być wychowane, tem bardziej potrzebuje wolności”.

Bardziej dokładna analiza mogłaby jednak stwierdzić różnicę w sposobie potępienia kultury przez Rousseau'a i Tolstoja. Rousseau jest bardziej intuicjonistą: wszystkie wady i grzechy kultury wypływają według niego z intelektualizmu. Tolstoj jest bardziej moralistą: główny grzech kultury polega na dążeniu człowieka, aby ciężar pracy przełożyć na innych. Będąc realistą, przeciwstawia Tolstoj kulturze nie hipotetyczny stan przyrody, jak to czynił Rousseau, lecz realne pracowite życie ludu wiejskiego. Dlatego jego ideał pedagogiczny nosi o wiele bardziej konkretny i realny charakter niż wymyślona, abstrakcyjna przyroda Rousseau'a. Tolstoj dobrze widzi sztuczność pojęcia przyrody Rousseau'a i dlatego idzie głębiej niż Rousseau w udowodnieniu ideału swobodnego wychowania. Nie zaspokaja się także napisaniem pedagogicznego romansu, lecz stara się wcielić w życie swe poglądy pedagogiczne. W swych dobrach, w Jasnej Polanie zakłada Tolstoj szkołę dla dzieci chłopów i staje się sam nauczycielem w tej szkole, podobnie do Eugenjusza Baumana, bohatera słynnego wówczas romansu Auerbacha „Nowe życie”. W tym romansie popularnego niemieckiego pisarza znalazł młody rosyjski hrabia ku swemu zdumieniu swą własną wyidealizowaną postać (dzieło Auerbacha zdaje się wpadło do ręki Tolstoja dopiero po założeniu przez niego jego szkoły). „Pójście w lud”, które dopiero później stało się masowym zjawiskiem w kołach inteligencji rosyjskiej, było wówczas sentymentalnym ideałem niektórych kół literackich w Niemczech. Próba Tolstoja była jednakże czemś zupełnie niesłychanym w całej pedagogice dotychczasowej. Nie można jeszcze i dzisiaj bez wzruszenia czytać „Kroniki

Szkoły Jasnopolańskiej", gdzie Tolstoj opisuje jej czyny i dni. Jest to i z punktu artystycznego jedno z najlepszych pism Tolstoja. W szkole Jasnopolańskiej nie było tego wszystkiego, co się obejmuje wyrazem „karność szkolna”: określone rozkłady lekcji, obowiązku przychodzenia w określonej porze, dzwonków, kar lub jakichkolwiek represyj za spóźnienie na lekcję lub wyjście z lekcji. Z drugiej strony nie było także i tego pedantyzmu, który charakteryzuje wiele późniejszych prób wychowania swobodnego. „Nikt z sobą nic nie przynosi — ani książek, ani zeszytów. Lekcyj do domu się nie zadaje. Niedosć na tem, że nie noszą nic w rękach, nie mają nic również do noszenia w głowie. Żadnej lekcji, zrobionej wczoraj, uczeń nie musi pamiętać dzisiaj. Nie męczy go myśl o przyszej lekcji. Ma przy sobie tylko siebie, swe wrażliwe usposobienie i pewność, że w szkole będzie dzisiaj tak samo wesoło jak wczoraj”.

Tej swobodzie uczniów towarzyszyły czasem zjawiska, zastanawiające nauczycieli. „Czasem — opowiada Tolstoj — kiedy lekcje były ciekawe i było ich dużo (bywa nieraz do siedmiu długich godzin dziennie), a dzieci się zmęczyły, albo przed świętem, kiedy w domu przygotowywano piece do łożni, nagle na drugiej czy trzeciej lekcji popołudniowej dwóch, czy trzech chłopców wbiega do sali i pośpiesznie biorą czapki. — Cóż to? — Do domu. — A lekcje? przecież śpiewy. — A dzieci mówią: — Do domu — odpowiada jeden, wymykając się ze swą czapką. — Ale kto mówi? — Dzieci poszły. — Jakże to? — pyta zdumiony nauczyciel, który przygotował się do lekcji. — Zostań. — Ale do sali wbiega drugi chłopiec z rozgorączkowaną, zakłopotaną miną. — Czego stoisz? — woła gniewnie na zatrzymanego, który w niezdecydowaniu gniecie czapkę: — dzieci już, patrz, gdzie, już przy kuźni chyba. — Poszły? — Poszły. — I obaj wybiegają, wołając z zadrzwii — Dowiedzenia, Iwanie Iwanowiczu. — A co to za dzieci, które postanowiły iść do domu, jak to postanowiły, — Bóg wie. Kto postanowił, nie dowiedzie się w żaden sposób. Nie naradzały się, nie zmagiały, poprostu zachciało im się do domu. Dzieci idą! — i zastukały nóżki po stopniach, któryś tam zwałił się ze stopni i skacząc i wpadając w śnieg, wymijając się na wąskiej ścieżce, pobiegły dzieci z krzykiem do domu. Takie wypadki zdarzają się raz albo i dwa razy na tydzień. Nauczyciel jest dotknięty, przykro mu — nikt temu nie zaprzeczy, ale też nikt nie zaprzeczy, że wskutek jednego takiego wypadku o ile większe znaczenie zyskuje te pięć, sześć, a czasem i siedem lekcji dziennie dla każdej klasy, które wytrzymują dzieci swobodnie i chętnie każdego dnia”.

Szkoła dawała niewątpliwie dobroczynne skutki: pod względem nauczania dzieci opanowywały np. czytanie w ciągu trzech, czterech tygodni, gdy w szkołach sąsiednich traciło się na to kilka miesięcy. Oryginalny charakter uczniowskich wypracowań, bogata treść programów nauczania, zawierających przyrodokształtowanie, historję, rysunki, śpiew były dla tych czasów czemś zupełnie zdumiewającym. Co się tyczy zachowania się dzieci, to dla przestępstw, tak się często zdarzających w szkołach o przymusowym porządku, nie było w szkole jasnopolańskiej wogóle miejsca. W porównaniu ze sprytnością przez Jean Jacques'a organizowaną „naturą”, która miała najzupełniej izolować Emila od złych wpływów życia kulturalnego, szkoła Jasnopolańska była jak najściślej związana z realnem życiem ludu i otaczającego ją środowiska. W ten sposób zdawała się gwarantować swym uczniom rzeczywistą wolność, nie tylko ten pozór wolności, który był udziałem Emila. Wiadomo przecież, że Emil „nic nie

robił prócz tego, co sam chciał robić", ale i nic nie chciał oprócz tego, co Jean Jacques chciał, żeby Emil robił.

Tolstoj był na tyle świadomym znaczenia swego odkrycia pedagogicznego, że przeżywał powinność, nawet wewnętrzny mus informowania szerszej publiczności o swej próbie i jej teoretycznego udowodnienia. W tym celu odbywa podróż po Niemczech, Szwajcarii i Francji, aby na miejscu zapoznać się ze stanem oświaty ludowej w krajach, które w tej dziedzinie posuwały się najdalej. Podróż ta tylko potwierdza jego pierwotną intuicję. Dochodzi do wniosku, że wychowawcze znaczenie współczesnej szkoły jest nader niewielkie. Szkoła jest oderwana od życia. Na tem polega główna jej wada. Tolstoj przekonał się o tem ostatecznie, jak mówi, w czasie podróży swej na południe Francji, gdzie miał zbadać zakłady szkolne dla ludności robotniczej.

„Ani jeden chłopiec w tych szkołach nie umiał rozwiązywać, t. j. złożyć, najprostszego zadania na dodawanie i odejmowanie. A równocześnie robili działania z liczbami oderwanymi, mnożąc przez tysiąc zrécznie i szybko. Na pytania z historii Francji odpowiadali napamięć dobrze, ale na wrywki otrzymałem odpowiedź, że Henryk IV był zamordowany przez Juljusza Cezara. To samo z geografji i historii świętej.

To samo z pisowni i z czytania. Człowiek, który chciałby sobie wytworzyć wyobrażenie o oświacie narodu według jego szkół, pomyślałby napewno, mówi Tolstoj, że naród francuski jest ciemny, brutalny, obłudny, zabobonny i nieomal dziki. Ale dość wejść w stosunki, pomówić z kimś z ludu, aby się przekonać przeciwnie, że naród francuski jest prawie taki sam, za jakiego się uważa: jest pojętny, rozumny, towarzyski, wolnomysłny i doprawdy cywilizowany. Spójrzcie na robotnika miejskiego w wieku lat trzydziestu: on już napisze list bez takich błędów jak w szkole; czasem ma pojęcie zupełnie trafne o polityce, a więc i o nowszej historii i geografji... Często rysuje i stosuje w swem rzemiośle formuły matematyczne. Gdzież się tego wszystkiego nauczył? Mimowoli znalazłem na to odpowiedź w Marsylii, kiedy zacząłem się włóczyć po ulicach, szynkowniach, kabaretach, muzeach, pracowniach rzemieślniczych, przystaniach i księgarniach. Ten sam chłopiec, który mi odpowiedział, że Juljusz Cezar zamordował Henryka VI-go, znał bardzo dobrze historję „Czterech muszkietierów" i „Hrabiego Monte-Christo". W Marsylii znalazłem 28 tanich wydawnictw, od 5 do 10 centimów, ilustrowanych... Poza tem muzeum, biblioteki publiczne, teatry, kawiarnie, dwa wielkie kabarety... W każdej z tych kawiarni wystawia się sceny z komedyj, deklamuje wiersze. I oto, według powierzchownego obliczenia, piąta część ludności otrzymuje codzienną ustną naukę, tak jak uczyli się Grecy i Rzymianie w swych amfiteatrach. Czy to dobra, czy zła oświata, — to inna sprawa; ale ona jest — ta nieświadoma oświata, ileż razy silniejsza od przymusowej. Otóż ta nieświadoma szkoła, która podkopała się pod szkołę przymusową uczyniła jej treść prawie niczem".

Lud kształci się więc nie dzięki szkole lecz wbrew jej. „Wszędzie główna część kształcenia ludu zdobywa się nie w szkole, lecz w życiu. Gdzie życie jest pouczające — jak w Londynie i Paryżu i wogóle w wielkich miastach, tam lud jest oświecony; gdzie życie nie jest pouczające — jak po wsiach, lud nie jest oświecony, mimo że szkoły są zupełnie jednakowe tu jak i tam. Kierunek i ruch oświaty ludu jest zupełnie niezależny, a po większej części nawet przeciw-

stawny względem tego ducha, jakim pragnie się natchnąć szkoły ludowe. Oświata idzie własną drogą niezależnie od szkoły".

Jeżeli zatem szkoła chce być rzeczywiście czynnikiem kształcenia, musi się stościć z życiem. Nie izolować się od życia, lecz ściśle się z życiem związać. Z ironią mówi Tolstoj o pedagogach, którzy budują na wsi szkoły według ostatniego słowa techniki pedagogicznej. Takie szkoły wyrwywają dzieci z ich środowiska codziennego. Są dalekie od życia i tracą przeto swe znaczenie jako miejsce kształcenia. Można by za pieniądze, które kosztuje jedna taka szkoła, wybudować kilkanaście szkół, więcej odpowiadających środowisku dziecka wiejskiego. Szkoła nie powinna przenosić chłopca wiejskiego zaledwie na kilka godzin do innego otoczenia. Jeżeli chce być dalszym ciągiem i uzupełnieniem życia, powinna dzielić życie jego otoczenia, to znaczy np. mieścić się w izbie, w polu. Życie i kształcenie stanowią jedność, i tylko konsekwencją tego poglądu było, że Tolstoj później, jak wiadomo, rozwinął swą teorię pedagogiczną w całą naukę życia.

Swoboda mieści się nie w „przyrodzie”, lecz w życiu. Wychowanie nie musi się narzucać dziecku. Jego zadanie polega jedynie na tem, żeby rozwiązać siły kształcenia, samorzutnie działające w życiu samem. Tem się różni negatywne wychowanie Tolstoja od takiegoż wychowania Rousseau'a, który chce, żeby Emila wychowywała sama „przyroda”, będąca wszak u niego zastąpioną przez „ministra przyrody” (ministre de la nature), jak Rousseau pewnego razu nazywa Jean Jacques'a. Udowadniając swój negatywny ideał wychowania, Tolstoj rozróżnia dwa pojęcia: kształcenie i wychowanie. „Wychowanie jest przymusem, niewolącem działaniem jednej osoby na drugą w celu ukształtowania takiego człowieka, który nam się wydaje dobrym; a kształcenie jest swobodnym stosunkiem ludzi, mającym jako podstawę potrzebę pozyskiwania wiadomości przez jednego, a udzielania już pozyskanych przez innego. Nauczanie jest środkiem zarówno kształcenia, jak wychowania. Różnica między kształceniem a wychowaniem polega tylko na przymusie, do którego prawo przyznaje sobie wychowanie. Wychowanie jest kształceniem niewolącem, kształcenie jest swobodne”. „Wychowanie jest dążeniem jednego człowieka do uczynienia innego takim samym, jakim sam jest”. Jest to „doprowadzenie do zasady dążenia do moralnego despotyzmu”. Ale czy mamy prawo czynić z innych ludzi nasze podobieństwo? Czy jesteśmy lepsi od dzieci, szczęśliwsi od nich? Czy możemy powiedzieć z ręką na sercu, że nasze życie jest dobre i że mamy prawo gwałtem zmusić innych, aby byli tacy jak my, aby mieli ten sam smak, te same pojęcia moralne, aby zajmowali się temi samemi sprawami? Nie, powiada Tolstoj, „wychowanie, jako celowe kształtowanie ludzi według pewnych wzorów, jest nieprodukcyjne, bezbarwne i niemożliwe. Prawo wychowania nie istnieje. Nie uznaje go, nie uznawało i nie uzna całe wychowywane młode pokolenie, zawsze i wszędzie buntujące się przeciw gwałtowi wychowania”.

Kiedy kościół przepisuje określone wychowanie, to uważa, że posiada absolutną prawdę, tajemnicę zbawienia. Kto nie jest wychowany w określony sposób, nie będzie zbawiony, i dlatego kościół ze swego punktu widzenia ma prawo wychowywać, t. j. przymusowo prowadzić ludzi do zbawienia. Tak samo państwo ma na swój sposób prawo do przymusowego wychowania ludzi. Ma na widoku własne istnienie, własne samozachowanie. Potrzebni mu są urzędnicy, sędziowie, żołnierze, i kształtuje przymusowo ludzi odpowiednio do swoich

potrzeb i celów. „Ale wy, liberalni pedagodzy, — pyta Tolstoj, — wy nie posiadający, według własnych słów waszych, absolutnej prawdy i twierdzący, że wychowujecie dzieci nie dla postronnych celów państwa, lecz dla ich własnego dobra, — jak udowodnicie to prawo wychowania? — Ja nic nie wiem i nic nie przypuszczam, a wy uznajecie i przypuszczacie nowe, dla nas nie istniejące prawo jednego człowieka do czynienia z innymi ludźmi takich, jak mu się zachce”. Pozwólcie dzieciom wiedzieć, na czym ich dobro polega. Wiedzą to niezgorzej od was. Pozwólcie im przeto wychowywać się samym i iść drogą, którą sobie same obiorą. Jeśli wychowanek jest celem w sobie, wychowanie jako takie traci swój sens. Niema bowiem moralnego prawa gwałcenia innych ludzi, bądź nawet dla własnego ich dobra, a zwłaszcza niedopuszczalne jest przymuszanie dzieci przez dorosłych, którzy przecież sami są tak samo zepsuci jak i nieszczęśliwi.

Wychowanie nie daje się usprawiedliwić. Rację ma tylko kształcenie, jako swobodne, wzajemne oddziaływanie równych między sobą osobowości, to znaczy kształcenie takie, jakie samorzutnie wywołuje samo życie. Dlatego, jeżeli szkoła chce się stać pozytywnym czynnikiem w rozwoju człowieka, musi ona wyrzec się jakiegokolwiek przymusu. Z zakładu wychowawczego musi się stać miejscem kształcenia. Nauczyciel nie może mieć żadnej władzy nad uczniami. Zadaniem szkoły jest tylko dawać dzieciom możliwość nabywania wiadomości. Uczniowie muszą mieć prawo wyboru tego, co jest ich rzeczywistą potrzebą, do czego mają prawdziwe zainteresowanie. Dopiero taka szkoła będzie ogniskiem tak wolności, jak życia.

Negując wychowanie, Tolstoj nie może uznawać i pedagogiki, jako wiedzy o wychowaniu. Czy nie sprowadza się dla niego pedagogika do teorii nauczania, którego przecież swobodne kształcenie nie wyłącza? Jednak Tolstoj zaprzecza stanowczo jakiegokolwiek metodyce naukowej. „Niema — pisze, omawiając metody nauczania czytania — ani wyłącznie złej, ani wyłącznie dobrej metody. Wada każdej metody polega na wyłącznem naśladowaniu owej metody, i najlepszą metodą jest brak jakiegokolwiek stałej metody, owszem w połączeniu ze znajomością i stosowaniem wszystkich metod, oraz z wynajdywaniem nowych sposobów nauczania w miarę trudności, zawsze od nowa objawiających się podczas nauczania. Najlepszą metodą byłaby ta, która mogłaby odpowiadać na wszystkie możliwe trudności, mogące powstać przed uczniem, ale to nie byłaby już metoda, lecz sztuka i talent”. Każdy nauczyciel musi wytworzyć sobie swą własną metodę, metodę żywą, stale zmieniającą się w zależności od konkretnego ucznia i indywidualnej sytuacji. Jedynym jego zadaniem jest bowiem „czynić myśl uczniów aktywną”, a to osiąga się tylko w ten sposób, że nauczyciel „uważa każdą trudność w rozumieniu jego słów przez ucznia nie za wadę ucznia, lecz za swą własną wadę”, i przeto „stara się rozwijać w sobie zdolność wynajdywania coraz nowych sposobów nauczania”. „Każdy nauczyciel mimowolnie dąży zawsze do przyswojenia sobie metody nauczania, która jest dla niego najwygodniejsza. Im wygodniejsza jest dla nauczyciela jego metoda, tem mniej wygodna jest ona dla jego ucznia”. Dopiero wtedy, kiedy nauczyciel zdola przezwyciężyć ową przyrodzoną skłonność do mechanizmu, staje się on naprawdę nauczycielem, którego nie może zastąpić żadna metoda ani żaden podrechnik.

Wobec nauczania więc Tolstoj broni taksamo zasady wolności, pojętej w sen-

sie radykalnej negacji jakiegokolwiek przymusu. Czy udało się Tolstojowi ująć ten przedmiot swych marzeń — wolność — przy pomocy sieci negacji? Czy uczniowie szkoły Jasnopolańskiej byli naprawdę wolnymi? Najlepszą odpowiedzią na to pytanie będzie następujące, przez samego Tolstoja dokładnie opisane zdarzenie z życia jego szkoły.

„Latem podczas przebudowy domu z gabinetu fizycznego zginęła butla lejdej-ska, a parę razy ginęły ołówki i zginęły książki w czasie, kiedy już cieśle, ani malarze nie pracowali. Zapytaliśmy chłopców. Najlepsi uczniowie, najdawniejsi nasi wychowawcy, starzy nasi przyjaciele zacerwienili się i przerazili tak, że każdy sędzia śledczy pomyślałby, że ich zmieszanie jest jawnym dowodem ich winy. Ale ja ich znałem i mogłem ręczyć za nich jak za siebie. Rozumiałem, że sama myśl o podejrzeniu głęboko i boleśnieby ich dotknęła: chłopiec, którego nazwę Teodorem, natura uzdolniona i wrażliwa, zbladł, drżał i płakał. Obiecali powiedzieć, jeżeli się dowiedzą, ale szukania winnych odmówili. Po paru dniach znalazł się złodziej — chłopiec z odległego dworu. Namówił też chłopca włościańskiego, który przyjechał z nim z tej samej wsi, i razem chowali skradzione rzeczy do kuferka. Odkrycie to wywarło dziwne uczucie u ich kolegów: jak-gdyby ulgę, nawet radość, a zarazem pogardę i litość dla złodzieja. Zaproponowaliśmy, aby sami wyznaczyli karę: jedni zażądali wychłostania złodzieja, ale koniecznie przez nich samych; inni powiadali: przyszyć mu znak z napisem „złodziej”. Kara ta, ku naszemu wstydowi, była przez nas używana dawniej, i właśnie ten sam chłopiec, który sam przed rokiem nosił napis „kłamca”, najusilniej żądał teraz tego znaku dla złodzieja. Zgodziliśmy się na znak i kiedy dziewczynka go przyszywała, wszyscy uczniowie z radością spoglądali na skazanego i wydrwiwali go. Żądali jeszcze obostrzenia kary: „przeprowadzić ich przez wieś, zostawić im znaki aż do świąt”. Skazani płakali. Wiejski chłopiec, namówiony przez kolega, zdolny bajarz i żartowniś, wesoly i biały grubasek, ryczał wprost w niebogłosey; drugi główny przestępca, o garbatym nosie, suchych rysach, mądrej twarzy, był blady, zęby mu szczękały, oczy dziko i nienawistnie spoglądały na cieszących się kolegów, a chwilami twarz wykrzywała się dziwnie do płaczu. Czapka z porwanym daszkiem włożona była na tył głowy, włosy potargane, ubranie uwalane kredą. Wszystko to zdumiało mnie i innych, tak jakbyśmy to pierwszy raz widzieli. Niezyczliwa uwaga wszystkich była skierowana na niego. I on ro boleśnie odczuwał. Kiedy, nie oglądając się za siebie, z opuszczoną głową, jakimś, jak mi się zdawało, krokiem przestępcy, poszedł do domu, i dzieci pobiegły hurmem za nim, drażniąc go tak jakoś nienaturalnie i z tak dziwnym okrucieństwem, jakgdyby zły duch kierował nimi wbrew ich woli, coś mi mówiło, że to niedobrze. Ale reszta została jak była i złodziej chodził ze znakiem przez całą dobę. Od tego czasu, jak mi się zdawało, zaczął się gorzej uczyć, i nie było go już widać w zabawach, rozmowach z kolegami, poza szkołą... Pewnego razu przyszedłem do szkoły, wszyscy uczniowie z jakimś przerażeniem opowiedzieli mi, że ten chłopiec znowu ukradł. Z pokoju nauczyciela ściągnął 20 kopiejek miedziakami, i złapali go, kiedy chował pieniądze pod schodami. Powiesiliśmy znowu napis, — znow zaczęła się ta sama potworna scena. Zacząłem go upominać, jak upominają wszyscy wychowawcy; obecny przy tem chłopiec, już starszy, gaduła, począł go także upominać, powtarzając słowa, zasłyszane prawdopodobnie od ojca-stróża: „Raz ukradnie, to i drugi ukradnie”. Mówił łatwo i z rozmysłem:

„jak przywyka, od dobrego umyka”. Stało mi się przykro, odczuwałem prawie gniew na złodzieja. Spojrzałem na twarz ukaranego, jeszcze bledszą, cierpiącą i okrutną, przypominałem sobie, nie wiem dlaczego, więźniów, i nagle ogarnął mnie taki wstyd i wstręt, że zerwałem z niego głupi znak, kazałem mu pójść, dokąd chce, i nagle przekonałem się nie rozumowo, lecz całą swą istotą przekonałem się, że nie mam prawa dręczyć tego nieszczęśliwego dziecka i że nie mogę z niego zrobić tego, coby mi się podobało i coby się podobało prze-mądrzałemu stróżowskiemu synowi”.

Czy wypadek ten w opisie Tolstoja nie dowodzi, że dzieci w szkole jasnopolańskiej nie były swobodne? Pozwolono im samym według własnego zapatrywania ustosunkować się do odkrytego faktu, ale one ustosunkowały się do niego według cudzych zapatrywań, przypomniawszy sobie stosunek nauczycieli i ojca-stróża i naśladować to, co wiedziały, wskutek czego ograniczony bądź co bądź pewnemi względami sąd nauczyciela wypaczył się w chaotyczny sąd tłumu. Może ktoś powiedzieć, że winne tu były pozostałości nawykowe dawnej szkoły z jej karami, od których nauczyciele nie mogli się od razu uwolnić, albo przyzwyczajenia rodzinne, które dały dzieciom zły przykład. Ale na rem właśnie polega całe zagadnienie: czy dzieci mogą być wolne od wpływu dorosłych — wszystko jedno, w szkole czy w rodzinie? Błąd Tolstoja, jak wogóle wszelkiego czysto negatywnego określenia wolności, polega na zbyt ciasnem pojmowaniu przymusu: przymus jest znacznie powszechniejszy, niż wydaje się na pierwszy rzut oka. Ten zorganizowany przymus, który jest znany pod nazwą „karności” i który Tolstoj zamierzył znieść, jest częścią przymusu wogóle, objawiającego się w tysiącu obstępujących dziecko działań i wrażeń, od których nie zdoła go uwolnić nikt prócz niego samego. Usunięcie przymusu zorganizowanego wzmacnia tylko i ujawnia silniej przymus niezorganizowany, który, obstępując dziecko ze znacznie większą uporczywością, zdolny jest pozbawić je własnej woli w wyższym stopniu, niż świadomy swego zewnętrznego narzucania przymus „karności”. Sam Tolstoj nie mógł tego nie zauważyć. „Pomimo częstego powtarzania dzieciom, przyznaje się Tolstoj, że mogą wychodzić, kiedy im się podoba, wpływ nauczyciela jest tak silny, że bałem się w ostatnich czasach, aby porządek lekcyj, rozkładów i stopni nie skrępował ich niepostrzeżenie dla nich samych do tego stopnia, aby zupełnie się poddali przebiegłości naszej rozstawionej sieci porządku, aby stracili możność wyboru i protestu”. I dlatego właśnie Tolstoj rad był w duszy tym nieprzewidzianym wyjściom dzieci z lekcji, o czem opowiada w swej „Kronice”. Czy nie trzebaby czasem sztucznie inscenizować wolności (zgodnie z Rousseau’em), aby dzieci czuły się wolnymi? Czy nie zastępuje się i tutaj prawdziwej wolności, która przecież przedewszystkiem oznacza autonomję osobowości, subiektywnem pozuciem wolności, ba, nawet samowolą?

Tolstoj określa kształcenie jako swobodne wzajemne oddziaływanie równych sobie osobowości. Podobnie wszystkim rodzajom anarchizmu, popełniającemu błąd czysto negatywnego określenia wolności, przypuszcza i Tolstoj, że wolność, której żąda, jest faktem w jednakowej mierze istniejącym w duszy każdego człowieka i tylko z zewnątrz potępionym przez nierówność socjalną. Mniema, że dopiero żąda równości ludzi, którzy będąc uwolnionemi staną się natychmiast równymi. W rzeczywistości Tolstoj już zakłada faktyczną równość wszystkich ludzi i omija ten fakt, że ludzie (małe dziecko z jednej strony, stróż

ze wspomnianego powyżej zdarzenia i sam Tolstoj, ze strony drugiej) nie są w rzeczywistości równi. „Wzajemne oddziaływanie równych między sobą osobowości” nie daje się urzeczywistnić dlatego, że niema osobowości, które byłyby faktycznie, a nie tylko prawnie równymi. Nic dziwnego więc, że Tolstoj wkrótce sam poczuł niesłuszność swego negatywnego pojmowania wolności, przeżył złą dyalektykę, w tem pojmowaniu zawartą. Samorozkładanie negatywnej wolności stało się jednym z najsilniejszych przeżyć osobistego doświadczenia Tolstoja. „Spodziewałem się, pisze Tolstoj dwadzieścia lat później w swej „Spowiedzi”, że zdołam obejść tę zasadniczą trudność wychowania tem, że pozostawię samym chłopcom wiejskim wybór tego, czego mają się uczyć. Teraz sam się śmieję nad tem, kiedy wspominam, jak się kręciłem i to tylko dlatego, żeby uczynić zadość mej żądzy nauczania, chociaż w głębi duszy doskonale wiedziałem, że nie mogłem uczyć tego, czego naprawdę trzeba, bo sam nie wiedziałem czego trzeba... Dlatego, że nie miałem jasności, tyle męczyłem się... Także mętną zdawała mi się moja działalność w szkole, tyle wstrętu odczuwałem widząc jak nieszczerze wykrzywiam się w swem czasopiśmie, chcąc za każdą cenę wszystkich uczyć i skrywając przytem, że sam nie wiem czego mam uczyć, — że na serjo zachorowałem bardziej psychicznie niż fizycznie, rzuciłem wszystko i pojechałem na step, ku Baszkirom — oddychać świeżem powietrzem, pić kumys i żyć życiem zwierzęcem”.

II.

Czy wynika z tego, że ideał swobodnego wychowania, który Tolstoj wskrzesił z bezprzykładną konsekwencją w 60-tych latach ubiegłego stulecia, jest w istocie swej bezowocnym? Życiowe doświadczenie samego Tolstoja stanowczo zaprzecza temu. Po 10 latach, już po napisaniu „Wojny i Pokoju”, Tolstoj znowu wraca do działalności pedagogicznej. Podczas swego drugiego okresu pedagogicznego Tolstoj wciąż trwa przy swem dawnym teoretycznym stanowisku. „Jedynym kryterjum pedagogiki—pisze—jest wolność, jedyną metodą jest doświadczenie. I po piętnastu latach nie miałem powodów ani na włos zmienić ten mój pogląd”. „Nikt oczywiście spierać się nie będzie, że najlepszy stosunek między nauczycielem i uczniami, to stosunek naturalności, i że przeciwieństwem wobec przyrody jest przymus. Jeżeli to jest prawda, to probierz wszystkich metod polega na mniejszej czy większej przyrodzoności stosunków i zatem w mniejszem czy większem używaniu przymusu podczas nauczania”.

Jednak ta sama zasada nabywa tym razem już nowego znaczenia. Podczas pierwszego okresu Tolstoj był niby oślepiiony nową, przezeń odkrytą prawdą. Wtedy miała ta prawda dla niego znaczenie zasady bojowej i dlatego pojmował wolność czysto negatywnie i bezwzględnie. Takie pojmowanie zasady wolności nadawało się z jednej strony jaknajlepiej do ogólnego udowodnienia nowej teorii wychowania, a z drugiej strony dla konsekwentnego zastosowania w praktyce. Jednak dla konkretnej pedagogiki nie zostało przy takim pojmowaniu miejsca: pogląd ów zaprzeczał przecież wszystkim metodom i uznawał tylko te metody, które, będąc za każdym razem na nowo odkrywane przez nauczyciela i mogąc być przezeń zastosowane tylko w indywidualnej sytuacji pewnego niepowtarzającego się momentu, nie stanowią już metod w ścisłym sensie tego słowa. Jeśli w artykułach czasopisma „Jasnaja Polana” znajdują się nawet pewne konkretne wnioski z powszechnej zasady, to Tolstoj podaje je jednak zaw-

rze w postaci prostego opisu tych prób, powodzeń i niepowodzeń, w które tak obfitowała „Kronika Szkoły Jasnopolańskiej”. Podczas swego drugiego okresu Tolstoj chce już wszakże przekroczyć granice tej tylko „przeżytej” pedagogiki. Chce podnieść wyniki swego osobistego doświadczenia pedagogicznego do teorii i przeto do pewnego rodzaju metody. Przez to, że zasada wolności nabywa w ten sposób znaczenia pozytywnego, traci oczywiście na swej bezwzględności. Z absolutnego i gotowego faktu wychowania, który może tylko bądź całkowicie, od razu zaistnieć albo też zupełnie chybić, staje się wolność, niewidocznie dla samego Tolstoja, procesem, który zachowując swą bezwzględną ważność, może być w empirycznym postępie wychowania urzeczywistniony zawsze tylko częściowo i względnie.

„Dawniej mi zarzucano i wiem, że i teraz będzie mi jeszcze zarzucane: w jaki sposób może być ustalona granica wolności dopuszczalnej w szkole? Na to odpowiem; granica tej wolności określa się sama przez siebie, zależy od nauczyciela, od jego wiadomości i jego zdolności. Wolność nie może być zgóry przepisana. Wolność nie jest właściwie prawidłem, lecz jest tylko probierzem przy porównywaniu między sobą szkół i metod nauczania. Szkoła, w której mniej używa się przymusu, jest lepsza... Sposób nauczania, zakładający większą srogość, jest gorszy”. Tolstoj nie zaspokaja się obecnie już tem, że zgóry neguje całą tradycję pedagogiczną i jakkolwiek pedagogikę teoretyczną, lecz podaje konkretną krytykę współczesnej mu nauki wychowania, a bogate owoce tej krytyki przyjmują samorzutnie formę pozytywnych zasad nowej pedagogiki. W siedemdziesiątych latach ubiegłego stulecia Tolstoj jawnie wyraził to, co dopiero w początku następnego stulecia stało się wspólnym dorobkiem nowszej pedagogiki.

Wspomniemy, czem była pedagogika tych czasów. Był to triumf i prawie całkowite jedynowładztwo herbartyzmu, a w szkole ludowej pestalozzizmu w postaci, kanonizowanej przez Diesterwega. Zasada nauczania elementarnego w tej pedantycznej formie, która była jej przydana jeszcze w Iwerdonie przez Schmidta, panowała bezwzględnie. Tak samo i w Rosji nowa metoda zwyciężyła prawie zupełnie w osobach znanych autorów podręczników, Bunakowa i Jewtuszewskiego. Wychodzenie z elementów, pedantyczne ilustrowanie owych prostych elementów przy pomocy przedmiotów, znajdujących się w najbliższym otoczeniu, przejście od jednego elementu do następnego dopiero po zupełnym wyczerpaniu elementu poprzedniego, co uważane było za rzekomo konieczną przesłankę jakiegokolwiek trwałego postępu w nauczaniu, — oto były metodyczne zasady, na których się opierały wszystkie nowe metody tych czasów, „metoda pogładowa”, „metoda dźwiękowa”, „interpretacyjna metoda czytania” i t. d. „Nauczycielowi — powiada Tolstoj — wydaje się łatwą rzeczą najprostszą i najogólniejszą, a uczniowi wydaje się łatwą rzeczą złożoną i żywą. Wszystkie podręczniki nauk przyrodniczych zaczynają od praw ogólnych, podręczniki języka — od definicji, historii — od podziału na okresy, nawet geometria — od definicji przestrzeni i punktu matematycznego. Prawie każdy nauczyciel, kierując się tą samą drogą myślenia, zadaje jako pierwsze wypracowanie określenie stołu lub ławki i nie daje się przekonać, że, aby określić stół albo ławkę, trzeba stać na wysokim stopniu rozwoju myślenia filozoficzno-dialektycznego, i że ten sam uczeń, który płacze nad wypracowaniem o ławce, pięknie opisze uczucie miłości lub złości, spotkanie Józefa z braćmi lub bójkę z kolegą”.

Nauczaniu elementarnemu, które systematycznie buduje złożoną rzeczywistość życiową z prostych elementów abstrakcyjnych, przeciwstawia Tolstoj ideę początkowego nauczania, mającego za swój punkt wyjścia złożoną, „globalną” rzeczywistość, otaczającą dziecko, i dopiero powoli przychodzącego do prostych elementów, z których ona się składa. Definicje, prawidła, objaśnienia o charakterze teoretycznym mają być podane dziecku dopiero wtedy, kiedy dziecko już posiada pewien materiał doświadczeń, zebranych przez nie przy pomocy samodzielnego spostrzegania rzeczywistości. Zadaniem ich jest tylko objaśnić dziecku jego doświadczenie, odpowiadając na te pytania, które sobie samodzielnie rozstrzygnąć. Konkretnie jest nie to, co się narzuca zewnętrznym zmysłom dziecka, lecz to, co jest ciasno związane z jego aktywnością życiową, co dziecko może bezpośrednio zastosować, przekształcić w czyn. J. Dewey, który wybudował na tej zasadzie całą swoją dydaktykę, rozwija tylko, sam tego nie wiedząc, myśl Tolstoja, chociaż Tolstoj nie zdołał jej udowodnić przez dokładnie rozwiniętą pragmatyczną teorię poznania. Ponadto Tolstoj wypowiedział w swej krytyce pedagogiki niemieckiej jeszcze jedną ideę współczesnej pedagogiki, mianowicie ideę „globalnego”, czyli łącznego nauczania i wypowiedział ją z niewątpliwą jasnością: początkowe nauczanie, prawi Tolstoj, ma wychodzić z samego życia, życie zaś nie zna podziału na pojedyncze przedmioty nauczania, tworząc całkowity i jednolity kompleks zjawisk.

Gdyby Tolstoj ograniczył się tylko do krytyki współczesnej mu teorii pedagogicznej, to wyrażone przezeń przytem pozytywne myśli pozostałyby tylko ciekawą antycypacją niektórych zasadniczych poglądów pedagogiki dwudziestego stulecia. Jednak Tolstoj nadał im nowe genialne ucieleśnienie, tym razem artystyczne — w swych słynnych „Czterech czytankach”. Owe dzieło Tolstoja, które kosztowało go wiele lat (1868 — 1872) wyteżonej pracy, dla którego, jak sam pisze „trzeba było przestudjować grecką, indyjską, arabską literaturę, nauki przyrodnicze, astronomję, fizykę i które oprócz tego wymagało straszliwej pracy nad językiem”, stanowi swoiste zjawisko w całej literaturze światowej. W pierwszym wydaniu, które wyszło w czterech zeszytach p. t. „Abecadło hr. L. N. Tolstoja”, zawierało w sobie rosyjski i cerkiewno-słowiński elementarz, arytmetykę (w każdej z czterech części), metodyczne wytyczne dla każdej części i „ogólne przepisy dla nauczyciela”. Główną jego treść stanowiły jednak cztery czytanki, które zostały potem rozpowszechnione w wielu milionach egzemplarzy, będąc przetłumaczone na kilkanaście europejskich i azjatyckich języków. Swe pedagogiczne i artystyczne znaczenie zachowały i po dziś dzień. W tych „Czterech czytankach” wielki pisarz podał całą encyklopedję początkowego nauczania, doskonałą nie tylko pod względem artystycznej swej formy. Każda z czterech książek zawiera bajki, baśnie, powiastki o treści historycznej i przyrodniczej, wypisy z poezji ludowej; w pierwszym wydaniu były też załączone opowiadania z biblii i ewangelji, oraz kilka legend o świętych. Baśnie są wzięte w większej części z Ezopa i ze źródeł indyjskich albo napisane przez samego Tolstoja. Opowiadania i powiastki są napisane taksamo prze-

ważnie przez samego pisarza, tylko niektóre są opracowaniami z Victora Hugo, Hebela i innych autorów, opowiadania historyczne zaś są wzięte przeważnie z Herodota i Plutarcha. Jako bajek Tolstoj użył po większej części ludowych bajek rosyjskich, wziął też kilkanaście bajek arabskich i indyjskich. Z bajek ludowych Tolstoj załączył do swych czytanek tylko jedną, mianowicie bajkę Andersena o nowem ubraniu króla. Wśród wielu mniejszych powiastek w czytankach pojawiły się poraz pierwszy takie perły pióra Tolstoja, jak „Bóg prawdę widzi” i „Jeniec kaukaski”.

Jakakolwiek moralizująca tendencja zostaje zupełnie obcą wszystkim tym opowiadaniom i powiastkom, stanowiącym wzór plastycznej zwięzłości stylu. Są wśród nich takie, które zawierają w sobie kilka skąpych w słowa zdań. Epicki duch, duch „Wojny i Pokoju” przenika ową wzniosłą sztukę. W świecie istnieje najwyższe, nieodmienne i niechybne prawo, któremu wszystko jest podporządkowane, i prawo to jest prawem dobra, — oto światopogląd owego dzieła Tolstoja. Taksamo jak i jego ulubiony bohater z „Wojny i Pokoju”, ów prosty i „okrągły” w swej ludowej mądrości Platon Karawajew, umie i autor „Czytanych czytanek” widzieć wszędzie „dobrokształt” (błagoobrazje) życia. Moralny ład ów jest istotą życia i od samych ludzi zależy zobaczyć go i wydobyć z głębi życia na powierzchnię. Oto przykład malutkiej powiastki, znajdującej się zaraz na początku czytanki, w której Tolstoj wyraził ten swój światopogląd: „We wsi umarł chłopczyk; jego matka płakała u łóżka, a na ulicy słyszał było jak śpiewano pieśni. Las po drzewie nie płacze”.

Na specjalną uwagę zasługują w czytankach Tolstoja opowiadania o treści przyrodniczej. Swoisty charakter ich polega na tem, że wszystko, co Tolstoj chce powiedzieć czytelnikom z zasadniczych pojęć fizyki, chemii, zoologii, botaniki, jest podane wyłącznie na przykładach doświadczeń codziennego życia wiejskiego. Uogólnienia mają samorzutnie powstać w duszy młodego czytelnika. Samo opisanie, jako takie, ogranicza się wyłącznie do poszczególnych zjawisk, mogących być przez każdego spostrzeganiami. Podstawę tych opowiadań często stanowi prawdziwe zdarzenie z życia autora (np. „Złe powietrze”). Czytelnik nigdy nie musi przyjmować coś na wiarę. „Większa część należących do tego działu opowiadań, pisze Tolstoj, ma przedewszystkiem za cel wywołać u uczniów samodzielne pytania z różnych dziedzin wiedzy”, przyczem „odpowiedzi na te pytania zależą od wiadomości i umiejętności nauczyciela”. „Z dziedziny przyrody wybrałem nie to, co zwróciło moją uwagę w książkach, lub to, co przypadkowo wiem, nawet nie to, co uważam za warte poznania, lecz to, co jest jasne i piękne; i jeżeli coś wydało mi się być wystarczająco jasnym i pięknym, starałem się wyrazić to w sposób właściwy”. „Wszystko musiało być pięknym, zwięzłym, prostym i przedewszystkiem jasnym”, — oto była reguła postawiona sobie przez autora. Dla osiągnięcia tego „trzeba było ogromnej pracy nad językiem”. Tolstoj mówi, że „wszystko przerabiał po dziesięć razy”. „Opowiedzieć, czem była dla mnie ta długoletnia praca nad abecadłem, jest bardzo ciężko”, — pisze Tolstoj w liście do przyjaciela podczas drukowania pierwszego wydania.

Jak daleko odszedł Tolstoj w tem swoim genialnem dziele od tego ideału czysto negatywnej wolności, którego jeszcze przed dziesięciu laty z taką zapalczywą konsekwencją bronił w swem czasopiśmie pedagogicznem! Wówczas pisał on w swym znanym artykule „Czy chłopskie dzieci mają się od nas uczyć pisania,

czy my od nich?" Co następuje: „Uczyć dziecko i wychowywać je jest niemożliwe i bezmyślne i to z tej prostej zasady, że dziecko stoi bliżej niż ja, bliżej niż każdy dorosły swego ideału prawdy, piękna i dobra, do którego chciałbym je w swej pysze doprowadzić... Dziecko potrzebuje odemnie tylko materiału, żeby samo przez się harmonijnie i wszechstronnie się nim napęlić. Kiedy pozostawiłem chłopcu zupełną wolność i przestałem go uczyć, napisał taką wspaniałą powiastkę, której niema podobnej w całej literaturze rosyjskiej. Dlatego jestem głęboko przekonany, że nie można uczyć dzieci, zwłaszcza dzieci chłopskie, pisania wypracowań, zwłaszcza wypracowań o charakterze artystycznym. Wszystko, co możemy uczynić, to tylko pokazać im, jak mają przystąpić do pracy. Prace piśmienne dzieci są zawsze prawdziwsze, piękniejsze i moralniejsze od takich samych prac dorosłych". — To było przed dziesięcią laty. Teraz jednak Tolstoj kilka razy przerabia i nawet skraca do połowy, chcąc je umieścić w swej czytance, to przez jego ucznia Wasię Morozowa napisane opowiadanie „Życie żołnierki", które go wtedy tak zachwyciło i które było właśnie powodem do napisania przez niego przytoczonego powyżej artykułu. Czy oznacza to, że Tolstoj za czasów „Czterech czytanek" wyrzekł się podstawowej zasady swego pierwszego okresu pedagogicznego? Dla takiego twierdzenia nie mamy dowodów. Czytanki Tolstoja są całkowicie przeniknięte zasadą wolności: wielki pisarz zdołał tutaj swem natchnieniem artystycznym przezwyciężyć jakąkolwiek tendencję, jakąkolwiek dokuczliwą natarczywość ze strony autora i jakiegokolwiek narzucanie z zewnątrz tych czy owych poglądów. W czytance niemożna zatem znaleźć ani cienia „pedagogiczności". Aby osiągnąć ten cudowny rezultat, Tolstoj niewątpliwie musiał długo i uporczywie „uczyć się u chłopskich dzieci". Jednakże czytanki Tolstoja też ze swej strony uczą: uczą swego czytelnika przez swój styl szlachetnej monumentalności, przez swój epicki stosunek do świata, nawet już przez swój porządek rozmieszczania treści. Pewien przymus niewątpliwie kryje się w czytankach, przymus, który nie narzuca się z zewnątrz, lecz wabi czytelnika piękną pogodą swej artystyczności. Jest to przymus na usługach wolności, przymus praw artystycznych, pobudzający do twórczości. Ale przecież jest to przymus. Jak artysta Tolstoj przezwyciężył swą własną ideę czysto negatywnej wolności. Stawszy się momentem szerszej całości, całości arcydzieła artystycznego, wolność straciła swą bezwzględną negatywność i przeto stała się pierwiastkiem płodoczyнным. Zamiast bezwzględnego przeciwstawiania się przymusowi, bez którego trudno wyobrazić sobie wielkie dzieło artystyczne, zdołała połączyć się z przymusem, wchłonąć jego w siebie, jako moment jej podporządkowany, i napęlić się w ten sposób treścią pozytywną.

III.

Że „nauka życia" Tolstoja, stanowiąca w ostatnim okresie jego działalności główny przedmiot jego zainteresowań i dążeń, była w istocie swęj niczem innym, jak konsekwentnem rozwinięciem pedagogicznych poglądów jego pierwszego okresu, — nie wymaga to chyba specjalnego dowodzenia. Konsekwentna negacja kultury, głoszenie prostoty życia, teoria niesprzeciwiania się złu, — wszystko to znajdowało się w zarodku już w tem negatywnem pojęciu wolności, które stanowiło optymistyczne podłoże pierwszego pedagogicznego okresu Tolstoja (1859 — 1862). Późniejsza nauka życia Tolstoja jest wnioskiem z tego

negatywnego pojmowania wolności. Jeżeli podczas swego drugiego okresu pedagogicznego (1871 — 1875), który był jednocześnie szczytem jego twórczości artystycznej, Tolstoj przezwyciężył negatywność własnego pojmowania wolności i uczynił je przeto żywnym dla pozytywnej teorii nauczania, to trzeci okres w rozwoju Tolstoja, którego początek przypada na lata osiemdziesiąte, oznacza przeciwnie — stanowcze zwycięstwo negatywnego żywiołu jego myślenia. W ciągu tego ostatniego okresu swego życia, stojącego całkowicie pod znakiem jego etycznej teorii negatywnego dobra, realizującego się przez niesprzeciwianie się złu, Tolstoj nie wracał już do działalności pedagogicznej. Stawszy się nauczycielem życia, wodzem licznej sekty zwolenników, Tolstoj przestał być pedagogiem. Jego nauka życia, wyrósłszy z jego teorii pedagogicznej, rozbiła ją od wewnątrz. Te pisma Tolstoja, które zwykle zaliczano do tak zwanego „trzeciego okresu pedagogicznego”, są prawie wyłącznie listami do adeptów, listami, w których Tolstoj wyraża się swych pierwotnych poglądów pedagogicznych. Tolstoj tym razem szczerze oświadcza: „Rozdział między pojęciami wychowania i wykształcenia, wprowadzony przeze mnie w mych pedagogicznych artykułach tych czasów, jest sztuczny. Wychowanie i kształcenie są wzajemnie nierozzerwalne. Nie można wychowywać, nie podając wiadomości; a każde poznanie, a zatem kształcenie, oddziałuje wychowawczo”. W innym liście Tolstoj pisze: „Dzieci znajdują się zawsze — i młodsze tembardziej — w stanie, nazywanym przez lekarzy pierwszym stopniem hipnozy. Tylko dzięki temu stanowi można dzieci uczyć i wychowywać. Ta ich podatność do hipnozy czyni je zupełnie zależnymi od przymusu dorosłych, i dlatego jest konieczne zwrócić jaknajwiększą uwagę na to, co i jak my im sugerujemy. Ludzie są zawsze więc nauczani i wychowywani przy pomocy sugestji i to w sposób podwójny: świadomie i nieświadomie... Świadomą sugestją jest nauczanie, kształcenie, nieświadomą — przykład, wychowanie w węższym znaczeniu słowa, czyli, jakbym chciał je nazwać, oświata”.

Owszem, twierdzi Tolstoj jeszcze wciąż, że „wolność jest koniecznym warunkiem każdego kształcenia tak dla ucznia jak i dla nauczyciela”, i że „jakikolwiek pogrożki karami i wabienia nagrodami (czy też związanymi z wykształceniem przywilejami), przymuszające do nabycia pewnych wiadomości, nie tylko nie dopomagają do prawdziwego kształcenia, lecz mu jak najbardziej przeszkadzają”. Jednak, o ile Tolstoj obecnie przypuszcza, że dzieci znajdują się w stanie hipnozy i zatem nie mogą samodzielnie wybierać dóbr kształcenia, o tyle nie wątpi już o prawie dorosłych do kształcenia i wychowywania dzieci. Owa absolutna podstawa, której Tolstoj daremnie szukał podczas swego pierwszego okresu i której brak właśnie spowodował zaprzeczenie przez niego rzekomu prawu dorosłych przedłużać się duchowo w swych dzieciach, — Tolstoj ją teraz odkrył. Przynajmniej tak mu się zdawało. Nauka niesprzeciwiania się złu i cała oparta na niej etyka negatywnego dobra, która jest według terazniejszego zdania Tolstoja „centralnem praktycznem prawem życia”, oraz „jedyną prawdziwą religiją”, — oto jest też „ostatnia i wystarczająca podstawa całego wychowania”: „dlatego jest dobre i ma być rozwijane w dzieciach wszystko to, co wie dzie do zgody, podczas gdy wszystko, co wie dzie do przeciwnego, musi być bezwzględnie potępiane”.

Kierując się znalezionym probierzem życia, Tolstoj ustala trzy główne przedmioty kształcenia — religię z filozofją, przyrodę i matematykę, oraz „trzy

główne sposoby udzielania tych wiadomości" — języki, sztukę plastyczną i muzykę ze śpiewem, dopełniając owe sześć głównych przedmiotów nauczania robotami ręcznymi, jako przedmiotem siódmym. Najważniejszym ze wszystkich przedmiotów jest jednak według teraźniejszego zdania Tolstoj „nauka o tem, co dla człowieka jest najpotrzebniejsze”, mianowicie moralna filozofia, która stanowi jednocześnie jedynie prawdziwą religię. Tolstoj nie odczuwa obecnie już żadnych wątpliwości: „Wystarcza — mówi — żeby ludzie pomyśleli na serio nad zagadnieniami życia, — i ta sama jedyna religijna oraz moralna prawda objawi się im, jako stanowiąca istotę wszystkich nauk, poczynając od Kryszny, Buddy, Konfucjusza, aż do Chrystusa i nowszych myślicieli religijnych”. Aby dowieść owej istotnej jedności wszystkich religij i moralnych teoryj, Tolstoj opracowuje swój znany „Krąg Czytania”, do którego wybiera z pism wszystkich „najlepszych myślicieli ludzkości” to, co według jego zdania wyraża w sposób najlepszy jedną i tę samą, absolutną i niezmienną prawdę.

Niezmiennie charakterystyczne jest to przekształcenie pierwotnej negacji kultury w abstrakcyjny synkretyzm filozoficzny, w który wpada Tolstoj w końcu życia. Przed czterdziestu laty Tolstoj śmiało przyznawał się, że nie zna absolutnej prawdy. Ta wiedza swej niewiedzy przemienia się teraz w pewność posiadania niechybnej i niezachwianej podstawy świata, dostępnej rozumowi każdego, kto chce ją poznać. Wobec tej absolutnej i prostej w swej oczywistości prawdy zacierają się wszystkie różnice, wszystkie odcienie myśli ludzkiej. Dlaczego nie można narzucić prawdy tej wszystkim ludziom? Wystarcza ją jasno wypowiedzieć i obudzić ludzi ze stanu hipnozy, w którym się znajdują. Tolstoj nie zatrzymuje się przed tem, żeby narzucać odkrytą przezeń prawdę nawet „najlepszym nauczycielom ludzkości”: przecież gwałtownie wyrwy z żywej tkaniny ich myśli to, co zdaje się mu być jedynym prawdziwym sensem ich nauk. Abstrakcyjna powszechność, w którą wpada „Krąg czytania”, oznacza nie przewyżczenie negacji, lecz raczej jej dogmatyczne zeszytywnienie. Z zasady żywej i bojowej negacja staje się sumą abstrakcyjnych nakazów, gotową, raz na zawsze znaną i wypowiedzianą prawdą, jednakowo znajdującą się we wszystkich naukach filozoficznych i religijnych. Wystarcza ją tylko „zrozumieć”, aby zło zostało ze świata raz na zawsze usunięte. Negacja traci w tym abstrakcyjnym synkretyzmie swą pierwotną ruchliwość, swój dynamizm i przez to przestaje też być żyzną zasadą pedagogiczną. „Krąg czytania” nie jest przewyżczeniem negacji, lecz jej samorozkładem. Przewyciężywszy negację jako artysta w swych „Czterech czytankach”, Tolstoj w mierze tem większej uległ jej jako moralista, stawszy się w „Kręgu czytania” ofiarą abstrakcyjnej powszechności, w którą się negacja ostatecznie zdegenerowała. Jeżeli „Cztery czytanki” stanowią szczyt pedagogicznej twórczości Tolstoj, to „Krąg czytania” oznacza jej niewątpliwą schyłek.

Bardzo pouczający jest los Tolstoj, jako pedagoga. W sposób jaskrawy i swowolny wyraża Tolstoj tak prawdę jak fałsz ideału wychowania swobodnego. Tak przed nim jak i po nim miał ten ideał swych zwolenników. Berthold Otto, Szacki, Montessori i tylu innych zawdzięczają właśnie temu ideałowi swe najlepsze sukcesy. Wszyscy oni doświadczyli jego braku i w większej czy w mniejszej mierze, w zależności od swojej zdolności przewyżczania tego ideału, musieli przeżyć i jego klęskę. Nikt z nich jednak nie przeżył problematyki tego

ideału z taką siłą i głębią jak Tolstoj. Nikt nie zdołał go sformułować z taką konsekwencją, przezwyciężyć z taką genialnością, żeby potem z taką stanowczością wyczerpać go aż do końca, nie bojąc się nawet paść jego ofiarą. Ten fakt, że dzisiaj tak dobrze rozumiemy braki tego ideału, nie może umniejszyć jego wiekiustego znaczenia. W swej krytycznej sile bowiem ideał wychowania swo-bodnego zostaje niewiedzącym: dzięki niemu odnawiała i odnawiać się będzie wiecznie myśl pedagogiczna. Ten ideał należy przeżyć i przejść. Pedagog, który nigdy nie ulegał czarowi tego ideału, który, nie przemysławszy go do końca, zgóry przemadzałe zna już wszystkie jego braki, nie jest właściwym pedagogiem. Po Tolstoju nie można już bronić wychowania przymusowego w zwykłym znaczeniu tego słowa: raz na zawsze ukazał złudę przymusu, oderwanego od wolności.

Sergiusz Hessen

UCZNIOWIE DRUGOROCZNI

(Dokończenie)

VIII. SZKOŁY WIEJSKIE I PRYWATNA MIEJSKA RUSKA.

Materiał, zebrany w ośrodkach wiejskich, jest dość obfity, by mógł służyć do celów porównawczych; w ujęciu końcowem nastąpi próba zestawienia drugorocznych dzieci wiejskich z miejskimi.

Cechy swoiste wpływów wsi na drugoroczność wystąpiły wyraźnie u dzieci dochodzących z okolicy do szkół; przedewszystkiem wybitnie działała znaczna odległość, powodująca liczne absencje, zajęcia w domu, nędza, choroby, złe warunki mieszkaniowe, anormalne stosunki rodzinne i t. p. Zrąb przyczyn zasadniczo ten sam, co u repetentów miejskich, z tem, że pomaganie w pracy rodzicom jest stałem, wprost nieuniknionem zjawiskiem wsi. Ten fakt wiąże się z jej strukturą zawodową: rodzina wiejska tworzy ściśłą wspólnotę pracy; jeśli istnieją odosobnienia, scysje, zaprzysiężenia w rodzinie, to głównie na tle współpracy lub odsuwania się od zajęć, w których każdy członek rodziny już około 5-tego roku życia musi wziąć stosowny do swego wieku udział systematyczny. Z bezpośredniego doświadczenia czerpię wnioszek, iż istnieje podział funkcji w rodzinach wiejskich między wszystkich, tworzących rodzinę.

Taki stan rzeczy koliduje z uczeniem się. Naogół dzieci wolą lekką pracę fizyczną, unikają żmudnej pracy szkolnej, do której częstokroć nie mają należytych środków; braki w książkach, zeszytach, innych przyborach są dość częste u dzieci wiejskich, zwłaszcza drugorocznych. Ponadto należy podnieść fakt, iż jedno- czy dwuizbowe mieszkanie jest w okresie zimowym stałym terenem różnorodnych zajęć, uniemożliwiających uczenie się dziecka. W toku opracowania zaobserwujemy ciekawą postawę rodziców z ośrodków wiejskich do pracy szkolnej ucznia. Panuje ustosunkowanie się wybitnie krytyczne, wrogie i nader często tradycyjne.

1. Repetenci szkół wiejskich.

Anormalne stosunki rodzinne są najczęściej podłożem drugoroczności w szkołach wiejskich. Wywiady w domu, informacje nauczycieli o stosunkach domowych niezbitcie o tem przekonywują. Oto wykaz (liczba wskazuje ilość zanotowanych wypadków):

Matka umysłowo chora na tle bankructwa, chłopak odosobniony, zaniedbany — 1; ojciec (matka) zarobnik, nędza — 2; matka zarobnica—brak ojca—3; ojciec alkoholik, matka żebraczka, brat — złodziej — 3; ojciec pijak — 2; przymusowa lub chętna ciągła pomoc w domu — 6; bójki między rodzicami, ojciec tyranizujący (ma kochankę) — 2; rodzice rozwiedzeni (chłopak przy ojcu zarobniku) — 1; pól sierota (brak matki), na służbie u brata — 1; ustawiczne procesy sądowe — 1; warunki mieszkaniowe wybitnie niehygieniczne (kozy, króliki razem) — 7.

Powyższy przegląd wyraźnie nieprzychylnych warunków do uczenia się dotyczy większości rodzin wiejskich. Zaledwie kilku (3) repetentów pochodzi z zamożnych rodzin, które dbają o uczenie się dzieci. W jednym przykładzie nawet zbytnio córkę rozpieszczają, powodując u niej zanik nastawień do pracy. Podkreśle ponadto kilka momentów.

Swoistą cechą wiejskich warunków mieszkaniowych jest brak podłogi; ta należy do rzadkości; ten brak silnie się wyraża w chronicznych zaziębieniach, chorobach dzieci.

Innym rysem, szczególnie w ośrodkach wiejskich obserwowanym, są wzmożone kary cielesne, o których słyszymy wyraźnie w dwóch wypadkach. Lęk, zahukanie, zatabowanie lub rozwydrzenie energii pochodzi z tego źródła u dzieci wiejskich. W nawiasie dodam, że nastawienia rodziców wiejskich wobec dzieci są skrajne; to zjawisko obserwujemy na przykładach repetentów. Obecnie skonfrontuję domowe warunki uczenia się drugorocznych pozostałych ośrodków wiejskich.

Wiś P. (4-ro klasówka): 8 repetentów, dziewcząt 5, chłopców 3.

Rodzice rozwiedzeni, córka u matki, nędza (czuła opieka, warunki mieszkaniowe niezłe) — 1; dłuższy brak ojca (wyjazd do Argentyny), bieda (warunki mieszkaniowe dogodne) — 1; wzmożone kary cielesne ze strony ojca, bójki i kłótnie między rodzicami, ojciec zarobnik — 1; ojciec tyranizujący żonę, ma kochankę — 1; odosobnienie rodziny od wsi na tle heretyckiego wystąpienia („badacze Pisma Świętego”), ucieczka dwojga dzieci z domu — 1; chroniczna choroba matki — 1; niekorzystne warunki mieszkaniowe — 1. Wiś H. (1-no klasówka), 6-ro repetentów.

Choroba gruźlicy kości (dziedziczne), matka chora na nerwy — 1; choroba umysłowa ojca (na tle wstrząsu) — 1; kłótnie i bójki między rodzicami — 1; macocha — 1; wychowanie w domu obcym: tyranizacja ze strony ciotki, wyręczanie się i zaprzęganie w stałą pracę fizyczną — 2; pomoc w domu — 1; lepianka (komorne) — 1; liche, nieznośne warunki mieszkaniowe — 3.

Na podstawie wymienionych faktów dochodzimy do wniosku o swoistości sytuacji rodzinnych wsi. Prócz rysów charakterystycznych, wymienionych powyżej, spostrzegamy bardzo często w rodzinach wiejskich gwałtowne konflikty, głównie na tle majątkowym; ośrodkami starć są rodzice. Na tle gorących scysy zanika w dziecku szacunek dla rodziców już we wczesnym dzieciństwie, gdy jest wciągane do nadmiernej pracy fizycznej, dysproporcjonalnej do sił i niezgodnej z nastawieniem na przyjemność, swobodną grę nurtujących energii.

Wyliczone warunki są anormalne, utrudniające nie tylko uczenie się dzieci, lecz także hamujące i niszczące ich stan witalny, zasięg biologicznych sił. Powody drugoroczności są zatem przejrzyste.

Czynnik kryzysu szczególnie i swoiście działa w małorolnych i zarobniczych rodzinach wiejskich, zwłaszcza w wypadkach licznego rodzeństwa (np. wieś P.: 10-ro, 6-ro, 5-ro. Różne zajęcia, stanowiące dotychczas podstawę egzystencji, straciły obecnie sens, jako stałe źródło dochodowe, np. wiercenie studzien, rolne zarobki, drobne rzemiosła i t. p. Niskie ceny produktów rolnych pozbawiają chałupnicze rodziny możliwości oświecenia, opału, przeciętnego odżywiania i t. p. W atmosferze poczucia braku minimalnych szans materialnych żyją repetenci wiejscy. Zaledwie kilku drugorocznych żyje w dogodnych warunkach mieszkaniowych i personalnych (np. wieś P. — 2; wieś H. — 1). Pozytywne ustosunkowanie się do szkoły jest rzadkie. Wnioski wyciągnięte z opinii nauczycieli i analiz przyborów, książek rzucają wyraźne światło na postawę rodziców wobec szkoły.

Ciekawe są fakty dotyczące stanu witalnego drugorocznych, np. wieś P. Budowa wąta, słabe zdrowie, anemja, twarz błąda — 11; słuch przytępiony, kalectwo — 1; jękanie — 2; bóle głowy — 1; zapalenia, skłonności do zaziębienia — 1; budowa przeciętna, stan witalny normalny — 7.

Stan witalny repetentów jest naogół zły, utrudniający uczenie się. Mamy tylko kilkoro dzieci zdrowych, uzdolnionych fizycznie do pracy umysłowej. Podłożem chorób, osłabień, budowy wątłej są liche warunki mieszkaniowe, złe odżywianie, chodzenie boso, brudny wygląd ciała, ubrania. Charakterystyczny jest wygląd zewnętrzny repetentów w ośrodkach wiejskich. Można przypuszczać z powyższych wyłuszczeń, że jest zaniedbany, niechlujny — niemal u wszystkich badanych. Pobieżny przegląd fotografii utwierdzi w tem przekonaniu. Dzieci miejskie nawet ze sfer najuboższych nie są tak zaniedbane. Ubogie rodziny wiejskie, pełne troski o byt witalny, nie interesują się wyglądem zewnętrznym dziecka „na codzień”. Bosa nogi, brudne ubranie i ciało — oto zasadnicze rysy zewnętrznego wyglądu wiejskich dzieci.

Swoiste jest ich nastawienie motoryczne: wśród dzieci miejskich przeważa postawa ruchliwa, wybitnie nerwowa, drugoroczni wiejscy — w większości wypadków — są ociężały, operują ruchami nieskoordynowanymi i niezgrabnymi. Zapewne przepracowanie fizyczne i marne odżywianie stanowią podłoże ociężałego nastawienia motorycznego. Pełne wyładowanie swobodne następuje najczęściej w drodze wiodącej ze szkoły. Ociężałość motoryczna idzie w parze ze zrzętnością praktyczną ruchów, ćwiczonych w zajęciach gospodarczych.

Ścisłe się wiąże z wyglądem zewnętrznym stan książek, zeszytów i innych przyborów ucznia. Dziecko starannie ubrane, czyste przynosi schludne książki, porządne zeszyty; zauważyłem kilka wypadków staranności. Przeważa jednak niechlujny wygląd zeszytów, książek, notatek i innych przyborów szkolnych. Najważniejszym tu rysem jest niezdatność wielu podręczników do użytku szkolnego. Braki w kartkach (głównie początek i koniec książki), przetłuszczone, wysmarowane, pozaginane i pomięte kartki i okładki — oto cechy, uniemożliwiające lub utrudniające uczenie się. Gdzieindziej podniosłem fakt odkupywania za tańszą cenę zdartych książek, co zraża ucznia do nauki, zabijając w nim nastawienie estetyczne. Niechlujny wygląd zeszytów jest nader częstym zjawiskiem u repetentów. Szczególnie u dzieci wiejskich, nie tylko u drugorocznych, trudno o porządek w przyborach szkolnych. Brak teczek, owijanie w brudną chustkę, noszenie w rękach brudnych przez dłuższą odległość, brak specjalnych schowków na książki i stolika do pracy —

oto czynniki zewnętrzne niechlejności. U drugorocznych w grę wchodzi ponadto zaobserwowane zniechęcenie do uczenia się.

Charakterystyczne są zainteresowania i ekspresje rysunkowe repetentów. Książki, zeszyty, pudełka, ławki są terenem bazgroł, wycinanek, karykatur, dorysowań, nalepianek, rysunków zwierząt, zwłaszcza ptaków. Zasięg spostrzeżeń dzieci wiejskich jest węższy od zakresu obserwacji dzieci miejskich, natomiast jest nierównie gruntowniejszy, wykończony — z powodu względnej niezmienności, małej ilości i naturalnego rozmieszczenia podmiotów zewnętrznych. Dlatego ujęcia rysunkowe wiejskich dzieci są wyraźne, zdecydowane i zawierają charakterystyczne rysy zjawisk. Znalazłem dosyć przykładów sprawności rysunkowej u repetentów, którzy na tej drodze, jak to wyżej podkreślałem, zdobywają uznanie kolegów i nauczycieli.

Natomiast raz u drugorocznych nadmierna ilość błędów, powstających głównie na tle fonetycznym. Już sam fakt dwujęzyczności odbija się fatalnie na wyrażaniu się zarówno w języku polskim, jak i ruskim. W badaniach przytoczone są liczne przykłady braków zasadniczej orientacji ortograficznej, składowej i stylistycznej.

Braki w książkach, zeszytach, piórach, ołówkach zdarzają się dość często. Obserwowałem kilkakrotnie scysjsje, konflikty na tle tych braków. Występuje tu wyraźna sprzeczność między oddziaływaniami szkoły i domu, zapadająca głęboko w postawę dziecka, zarówno wobec nauczyciela, jak i rodziców. Powstaje rozdwojone nastawienie, ciągły konflikt, przechodzący w zdawkowe traktowanie pracy i spraw szkolnych lub wrogie, rozgorzcone ustosunkowanie się do rodziców (z luźnych obserwacji na innym terenie).

Pozostają do omówienia w tym paragrafie trzy kwestie sprzężone: opinia nauczyciela, kolegów i domu o repetentach i problem reakcji drugorocznych na działania wymienionych czynników. Oświadczenia nauczycieli biegną w trzech kierunkach, którymi są: a) zachowanie, postawa uporu czy uległości, odosobnienia na lekcjach, odosobnienia i zaprzężenia socjalne i t. p., b) uczenie się, przebieg pracy, nastawienie na wyniki, trudności, funkcje mnemiczne, uważanie i t. d., c) stosunki rodzinne, omówione powyżej.

ad a) Dadzą się wydzielić dwa skrajne typy zachowań się repetentów, obserwowane już u drugorocznych dzieci miejskich: otamowane i żywe, pulsujące ruchami i czynnościami. Poprzednio podkreśliłem, że u dzieci przeważa typ pierwszy. Obydwa rodzaje zachowania się są odosobnione od treści lekcji. Sposterzegamy wśród repetentów niemal czystych intrawertyków i ekstrawertyków. Oto przykład zachowania się intrawertyka ze wsi P.: „...czasami nie wie, co się z nią dzieje, zamyśla się na lekcjach, myśli o czymś innym...” Wies H.: „...jest nieszczerzy, zamknięty w sobie, na wszelkie uwagi reaguje milczeniem, spuści głowę do ziemi, zaczerwieni się i nie wie co odpowiada. Zauważyłem, że stroni od towarzyswa. Jest bardzo apatyczny. Uparty, często ulega biernie silniejszemu. Jest nieufny... jest beznadziejnym melancholikiem... czuje swą małowartościowość i mówi dlatego do matki, że z niego nic nie będzie”.

Opiniodawcy narzekają na ekscesy niektórych repetentów: odciągają współkolegów od pracy na lekcji, podkopują szacunek dla nauczyciela, szerzą ignorancję materiału nauczania. Dość często obserwują postawę uporu, zaciętości, zdecydowanej nieustępliwości, to znów nadmiernej uległości i sugestyjności. Zatem sprawdza się nasza teza o skrajnych nastawieniach repetentów. Jeszcze

w jednym fakcie ona się wyraża: w postawie nieufności wobec nauczyciela. ad b) Uczenie się drugorocznych wiejskich jest naogół w stanie oplakania godnym. Niewiele mamy przypadków poprawy zdecydowanej i pozytywnych nastawień do pracy. Zamiłowania drugorocznych biegną w kierunku praktycznym: roboty ręczne, kobiece, niekiedy rachunki, śpiew, rysunki — oto zajęcia, którym się oddają, zaniedbując się zupełnie w innych przedmiotach. Niemal każda badana repetentka lubi robótki kobiece, w których znajduje kompensację.

Szczególnie charakterystycznym rysem drugorocznych jest postawa nieufności wobec własnych sił. To nastawienie wiąże się ze zniechęceniem do pracy, abnegacją. Nieliczne są zjawiska zainteresowań i ochoty do uczenia się. Nauczycielstwo narzeka na brak zadań u drugorocznych, odpisywanie domowych wypracowań, zapominanie przyborów szkolnych, rozdwojenie uwagi na lekcjach i t. p. Brak pamięci, „roztrzępianie”, t. j. rozpieczęta uwaga, przeskakująca, płynna, brak wytrwałości, nieumiejętność zorganizowania pracy — oto najlichniesze rysy, charakteryzujące repetentów.

Nastawienie na wyniki jest znów skrajne. Pewna część drugorocznych usiłuje zaimponować wytworami widzialnymi, sensorycznie działającymi, inni wykazują niechlujstwo, niedbałość zdecydowaną o wyniki.

Bardzo częste są absencje u repetentów wiejskich. Najczęstszą przyczynę stanowi znaczna odległość domu dziecka od szkoły. Ponadto dzieci dużo czasu tracą na dochodzenie do szkoły i powrót z niej; obserwowałem szczegółowo te „podróże” i ich wyniki: włóczęgostwo, zaziębienienia, absencje, znudzenie, niechęć, opieszałość, postawę przymusu i t. p.

Nauczycielstwo podnosi w opinjach momenty: „tępoty”, niskiej inteligencji, zaniedbania się w pracy, braku elementarnych podstaw i t. p. Są dzieci, które powtarzają klasy po raz trzeci. Jest to znak pewnej niezaradności szkoły i braku współpracy jej z domem. Problemy te są trudne, wymagają ciągłych, systematycznych wysiłków.

Przejdźmy z kolei do postawy rodziców wobec dziecka, jako ucznia szkolnego. Wypowiedzi niektórych rodziców traktować należy oględnie; są zabarwione podejrzliwością i uprzedzeniem politycznym. Problem „ukraiński”, rozniecany przez skrętnych prowodyrów, wżera się do styczości wychowawczych, mających na celu osobiste dobro dziecka. Nie mogę się powstrzymać od wniosku, że tylko silna i zdecydowana ręka, działająca systematycznie, powstrzyma „propagandę” problemu. Piszący te słowa czerpie z wielu bezpośrednich doświadczeń, dowodzących, iż nastawienie „ukraińskie” jest podłożem niechętności — w wielu wypadkach — postawy rodziców grecko-katolickich wobec dziecka, jako członka szkoły, którą traktują jako zło konieczne, o ile nie zaspokaja dosyta instynktów „patriotycznych”. Kult odrębności — to najczęściej manifestacja niechęci wobec Państwa. Następny paragraf obejmie szczegóły zaobserwowane tej sprawy. Innych stałych czynników wrogiego ustosunkowania się wobec szkoły nie zauważyłem w oświadczeniach rodziców i opiekunów. Naogół postawa jest obojętna, nieingerująca systematycznie w uczenie się dziecka. Mamy tylko kilka wypadków „napędzania” do nauki i oświadczeń niechęci do pracy.

Pozatem objawy wrogiego nastawienia, np. „matka bardzo niesympatyczna,

brudna, narzeka na dzieci, analfabetka, do szkoły nie ma zaufania, twierdzi, że to niepotrzebne".

Zjawisko drugoroczności powstaje również na podłożu skomplikowanych sytuacji rodzinnych, których głośnie echo słychać w rozmowach z rodzicami. Przedewszystkiem angażowanie dziecka w pracę domową, następnie liczne rodzeństwo, którego członkowie biegają po sobie w najkrótszym następstwie wieku — stanowią przyczyny stałe drugoroczności.

Opieka rodzicielska w obserwowanych rodzinach wiejskich jest minimalna i zdawkowa. Dość liczne są wypadki chorób u dzieci.

Pólsieroctwo i wychowanie w domu obcym są sytuacjami, uniemożliwiającymi uczenie się.

Zrozumiałe są wypadki narzekań na upór, zaciętość, bojaźliwość dzieci — są to reakcje na gwałty zadane (przeciążenie pracą, częste napomnienia, kary cielesne).

Osoby matek, ojców, opiekunów nie budzą sympatii: brudny wygląd zewnętrzny, to zjawisko niemal zawsze występujące, postawa podejrzliwości, dość częsta — oto cechy zasadnicze.

Opinia współkoleżanek i współkolegów jest wszechstronna. Tej cechy brak opiniom miejskich dzieci. W środowisku wiejskim wszyscy się bezpośrednio znają; o scenach małżeńskich dzieci dobrze wiedzą, tembardziej o stosunkach rodzinnych swych współkolegów. Opinie uczniów o repetentach docierają do różnych stron ich życia, czego nie obserwujemy w rozmowach z dziećmi miejskimi. Różnica wsi i miasta jest pod tym względem dosyć wyraźna. Na dwie grupy rozpadają się, jak można wnioskować z opinii współkolegów, repetenci: jedni są odosobnieni, odbici od zespołu klasowego, inni zaprzyjaźnieni — w roli wodzów. I tu obserwujemy skrajne nastawienie drugorocznych. Odbicie się od klasy następuje na rle niskich szans w postępach; zwykle z poprawą ocen u drugorocznych wiejskich biegnie postawa władcza wobec klasy. Podkreślenia godne jest wnikanie współkolegów w przykre sytuacje rodzinne. Uczniowie doskonale znają przyczyny zahamowania się, ośpienia, drugoroczności i t. p. Narzekają niejednokrotnie na niektórych repetentów-malkontentów, którzy im wyrządzają krzywdę, biją ich i dystansują na każdym kroku. Reakcją jest ironja, organizowanie obrony i zbiorowy napad. Szczególnie dokuczają kolegom repetenci-prowodyrowie po wyjściu ze szkoły; wtedy są załatwiane wszelkie „porachunki”.

W koedukacyjnych zespołach koleżeńskich zdarzają się odosobnienia na rle różnicy płci. Np. jeden z chłopców-repetentów stałe przeszkadza koleżankom w zabawach, męczy je, okazuje skłonności sadystyczne.

W zakończeniu paragrafu zastanowimy się nad kilkoma wyjątkowymi wypadkami.

Badany K. ma lat 12, jest „nałogowym” repetentem. Nędza, scysje między rodzicami, liczne rodzeństwo, nieznosne warunki mieszkaniowe — oto tło, na którym wyrasta badany. Chód, mowa — opóźnione. Chroniczna pochorobowa skłonność do zaziębień. Chłopiec odczuwa przykre położenie rodzinne, popadł w głęboki, wewnętrzny konflikt: ambicja, nadmierna zuchwałość i poczucie niskich szans w nauce i materialnych — oto sprzeczne czynniki. Konflikt wyładowuje w ekscesach szkolnych — w bójkach, ustawicznych utrudnieniach pracy kolegom, zuchwałej postawie wobec nauczycielki i t. p. Bitwy

codziennie w domu szuka ślepego odwetu. Żadnych znaków wdrożenia socjalnego: całkowite odosobnienie od treści szkolnych, zastrasząca ignorancja. Na osobną uwagę zasługuje S. Ustawicznie bezmyślny, zupełnie odosobniony zarówno od zespołu klasowego, jak i treści lekcji: „gdy czegoś S. nie umie, to zapytany nawet nie wstaje, pochyla głowę, zaczyna dreptać nogami, ścisła dłonie, a wargi zaczynają drgać”. Obecnie daje objawy aktywności. Warunki domowe naogół sprzyjające. Odosobnienie terytorjalne (dom wśród lasu) ma pewien związek z odosobnieniem socjalnym.

Inny chłopiec: Matka chora, ojciec pijak bił żonę i zachęcał syna do bicia, aż zbita położyła się do łóżka i „czeka śmierci”. Chłopiec zastępca ojca w pracy domowej (ojciec fornałem we dworze), przestał chodzić do szkoły, zamierza go „rodzić” posłać w następnym roku.

2. Prywatna szkoła ruska.

Dotychczas konfrontowałem te same źródła z różnych ośrodków. Dostrzegłszy wszędzie te same objawy i przyczyny drugoroczności obok swoistych, związanych z terenem (wieś, miasto).

Badania w szkole tej są nieliczne, gdyż dzieci albo wcale nie władają językiem polskim (jak to dostrzegłem w kl. I), albo nim tak słabo operują, że doświadczenia szersze byłyby niemożliwione. Pięć rozmów, kilka opinii nauczycielki oraz trzy wywiady w domu tworzą materiał, który nowych momentów, związanych bezpośrednio ze zjawiskiem drugoroczności, nie wnosi do badań. Natomiast wymaga podkreślenia fakt czulszej opieki ze strony szkoły i domu nad dziećmi, zwłaszcza chorowitemi i słabymi. Nastawienie rodziców wobec szkoły jest pozytywne i nie może być inne, skoro zdecydowali się na dobrowolne płatne (10 zł. miesięcznie) zaszeregowanie dzieci.

Drugoroczność jest w szkole ruskiej niezbyt częstym faktem. Możliwość drugoroczności zwiększa dopływ słabo uzdolnionych, chorowitych dzieci ze szkoły polskiej, gdzie z powodu nadmiernej frekwencji nie znalazłyby indywidualnej opieki, którą im daje prywatna szkoła ruska.

Szanse materialne rodziców są naogół niskie: badanym brak wielu książek, kilku chłopców jest obdartych, źle odżywionych. Opłata czesnego pochłania w wielu wypadkach całe źródło dochodowe, przeznaczone na cele szkolne. Fascynuje fakt decydowania się na szkołę prywatną, mimo niskich szans materialnych. Bezsprzecznie działa tu moment ukraińskości szkoły.

IX. BADANIA LWOWSKIE.

Krótkie przejrzyste charakterystyki dwudziestu kilku chłopców jednej ze szkół lwowskich stanowią materiał opracowany w tym rozdziale. Jest to materiał zbyt skąpy do celów porównawczych; chodziło tylko o uchwycenie zjawiska drugoroczności w kilkunastu wyjątkowych sytuacjach rodzinnych i w nieco anormalnych jednostkach.

Oto jak charakteryzuje syn zachowanie się ojca: „Oj, czasem się upije, jak ma pieniądze, połowę da mamie, połowę przepije, robi awantury w domu, wszystkich bije... tato z mamą się awanturuje”.

Na tle takich warunków krzywdzących wegetuje chłopiec, odosobniony od rodziny (bicie), jak od kolegów („bo brudny, ma wszy, nie uczy się, chodzi

poza szkołę, mówi głupstwa, patrzy się z podełba, bije się”), zupełnie zaniedbany, niechlujny.

Poniższy wykaz utwierdzi w przekonaniu o decydującym — w wielu wypadkach — wpływie warunków domowych na zjawisko drugoroczności:

bezrobocie, opilstwo, awantury ojca, dysonanse małżeńskie: (zasilek, brat na posadzie — nie pomaga).

Starszy brat opój i awanturnik.

Matka praczka u chorej pani, matkę chłopiec widuje dwa razy w miesiącu.

Ojciec numerowy na dworcu, 6-ro w domu.

Brak ojca (długa choroba) śmierć brata.

„Czasem nie ma co jeść”, mieszkanie 1-izbowe.

Sutereny, matka dozorczyń, mieszkanie wilgotne, kaszle, obiady bezpłatne.

Z luźnych informacji i obserwacji wiem, jak straszne są sutereny, zwłaszcza podwórzowe, w większych ośrodkach miejskich. Piszący te słowa mieszkał z konieczności kilka tygodni w suterdach podwórzowych, zatem czerpie również z osobistego doświadczenia. Obserwowałem wtedy chłopca — współlokatora: twarz anemiczna, ruchy wybitnie nerwowe, ostre, bezdomność, noclegowanie w domu obcym. Interesująca jest kwestja braku jakiegokolwiek ingerencji miarodajnych czynników w tak groźne warunki mieszkaniowe, z punktu widzenia higieny społecznej wprost niedopuszczalne. Choroby i osłabienia, odosabniające od treści szkolnych, są zwykłymi następstwami dziedzicznymi i mieszkaniowymi.

Oto „opowiada (matka), że jest najstarszy z żyjących dzieci — dużo chorował — miał zapalenie mózgu i zatrucie organizmu zastrzykiem lekarskim, że go ledwie odratowano. Gdy miał lat 8 dopiero poszedł do szkoły, ledwo mówił, bełkotał, nikt z uczących nim się nie zajmował, dopiero w kl. IV, i zaczyna powoli się rozwijać. Matka nic nie wiedziała o szkole specjalnej. Lekarka — specjalistka powiedziała, że koło 15-go roku powinien się normalnie rozwijać. Wogóle jest wstrzymany w rozwoju i cofnięty. W szkole bardzo grzeczny, w domu zły, niedobry, dokuczliwy”. Również inny chłopiec był w szkole specjalnej. „Umiął rachunki, teraz (dwa tygodnie ostatnie) zupełnie stumaniał”. Inni repetenci pracują ale nieudolnie; nie potrafią się zdobyć na samodzielne wyniki.

Klasa, obarczona podobnemi dziećmi, posiada wybitnie utrudnione warunki pracy, zwłaszcza, że nadmierna frekwencja niweczy próby indywidualnej systematycznej opieki nad dziećmi upośledzonymi umysłowo czy sytuacyjnie.

Charakterystyczne są fotografie omawianych chłopców. Oto wykaz:

„Twarz blada, oczy lekko nabrzmiałe, twarz pospolita, upośledzona, ubrany bardzo nędznie”.

„Twarz tępa, typ mongolski”.

„Jasny blondyn, oczy niebieskie. Twarz pociągła, lekkie rumieńce. Oczy podbite, ubrany czysto, bardzo porządnie, usta lekko otwarte.

„Piegowata twarz blada, przygnębiona”.

Anormalne sytuacje rodzinne, dziedziczne utrwalają się w zewnętrznym wyglądzie dziecka.

Jeśli do niskiego stanu witalnego dodamy moment perseweracyjnego przygnębiania, odosobnienia i poczucia niższych szans życiowych, otrzymamy obraz typu, nad którym należy rozciągnąć specjalną opiekę, gdyż normalna szkoła

jest dla niego terenem ciągłej walki, brutalnych bójek, w których krzywdzi lub jest mocno dystansowany. Szczególnie trudne jest wdrożenie socjalne typu mniej lub więcej upośledzonego.

Obecnie zastanowimy się szczegółowiej nad objawami drugoroczności chłop. ców, trudnych do prowadzenia (stosunki rodzinne, upośledzenia). Warunki domowe niektórych chłopców były nieuchwytnie. Przypuszczać należy z obserwacji ciągłych, fotografii, analizy przyborów, że niemal wszyscy repetenci z badań lwowskich żyją w utrudniających uczenie się i hamujących żywotność warunkach domowych.

Obserwacja ciągle narzuca wniosek o bezradności, braku orientacji i elementarnych umiejętności chłopca. Odosobniony od kolegów (brudny, wszy), z którym stacza walki, zahukany, wykazuje nader słabe tempo motoryczne. Nie jest wdrożony w lekcje, niema w nim ani cienia samodzielności, ciągle jest wspomagany w odpowiedziach. Na tle poczucia zasadniczych trudności w osiągnięciu rezultatów własnych rodzi się w osobniku odosobnienie, utrwalane przez współkolegów w związku z niechlujnym, zaniedbanym wyglądem zewnętrznym i brakiem elementarnych orientacji chłopca.

Najciekawszym dzieckiem jest W. Drugoroczność na nim słabo się odbija, gdyż chłopak jest anormalny, bez oznak jakichkolwiek tendencji intelektualnych. Oto przyczyny:

„Gdy był mały, uderzono go w głowę, rana niezagojona, pęk białych włosów w tem miejscu”. Wygodne warunki mieszkaniowe nie wyrównują ciężkiej sytuacji zdrowotnej. Chłopiec niewdrożony socjalnie, jakkolwiek koleżeńki. Zapewne odczuwa przykre położenie, skoro „w szkole bardzo grzeczny, w domu zły, niedobry, dokuczliwy”. Z luźnych obserwacji wiem, jak dziecko skrzywdzone systematycznie w miarę wieku dokonuje zemsty na sprawcach — rodzicach, rodzeństwie etc.

Jedynym terenem, na którym uczeń zyskać może na znaczeniu i uznaniu u nauczyciela, jest staranność w utrzymaniu przyborów. Analiza stwierdza u W. porządek, czystość.

Interesujący jest K., były uczeń szkoły specjalnej. Daje podobne objawy, co W. Przechodzi okresy przytępienia. Ciekawe są socjalne zachowania się tego chłopca; oto: „zły — gryzie, bije — bił nauczycielkę. Zły, kopie szczybie, drapie, głupstwa mówi, bardzo niechlujny”. Chłopiec jest otoczony specjalną i indywidualną opieką, widocznie rodzice posiadają szanse materialne. Niestety nie posiadamy bliższych informacji o stosunkach rodzinnych, które niejednokrotnie w większych ośrodkach są nieuchwytnie. Objawem drugoroczności i upośledzenia, które to momenty silnie się tu wiążą, jest kompensujące zachowanie się dziecka, który, podobnie, jak W. szuka odwetu na sprawcach i niesprawcach chronicznej tragedji.

Zaniedbanym chłopcem, równie, jak S., jest J. „Ubrany bardzo ubogo”. „Wyciera nos ręką”. Spotykamy u tego chłopca wyraźne objawy drugoroczności i upośledzonych sytuacji rodzinnych. „Otwiera usta (nie odpowiada). Stoi bezmyślnie, tępo. Usta ciągle otwiera. Ziewa. Przewraca oczami. Coś gryzie. Patrzy tępo w mapę... Oblizuje się... Siedzi i nie drgnie. Ustami rusza. Analiza przyborów daje okropne wyniki; stwierdza zupełne zaniedbanie, niechlujność, liczne błędy”. Zapewne i niski stopień vitalności utrudnia chłopcu uczenie się. Jest to typ wąty, jak niemal wszyscy repetenci z badań lwowskich. Nie

okazuje pragnień wybicia się, kompensacji, które objawia w sposób zdecydowany B. w dziedzinie zewnętrznych widzialnych wytworów i własności. Chłopiec Z. stara się uchwycić stałą podstawę uznania, sympatii w szkole (zeszyty bardzo porządne). Bardzo lubiany, cichy, spokojny, wesoły, sympatyzuje z W., mieszkając blisko, chciałby być w wyższej klasie. Lubi się uczyć, ale „historia ciężko mu przychodzi”, gdyż sytuacje rodzinne są wybitnie niesprzyjające: matka bezrobotna (praczka), którą widuje dwa razy w miesiącu, brak ojca.

Podobne tendencje do uznania, znaczenia objawia półsierota (brak ojca); chłopiec w uczeniu się bardzo zaniedbany. Liczne błędy, zahamowane odpowiedzi są zapewne objawami drugoroczności.

Jednoizbowe mieszkanie rodziców nie sprzyja chłopcu D., który „lubi się uczyć, lecz to mu trudno przychodzi”. Parter. Okno na podwórzu. Czasem nie ma co jeść. Oto warunki hamujące próby uczenia się i groźne dla zdrowia. W przyborach szkolnych chwiejna staranność, oddająca konflikty, wynikłe z niskich szans materialnych domu. Na terenie koleżeńskim znajduje kompensację.

Refleksy drugoroczności znać też wyraźnie w zachowaniach się i przyborach U., które są brudne, niechlujne, niemniej jednak świadczą o wielkiej dozie pilności i pracy — nieudolnej. Indywidualna i umiejętna opieka jest wskazana, jak dla wszystkich chłopców z badań lwowskich. Wybitnym objawem drugoroczności jest przygnębienie na twarzy.

Na osobne omówienie zasługują jeszcze dwaj chłopcy: J. i G. Pierwszy znajduje się w zdysansowanych warunkach rodzinnych: bezrobocie i bankructwo ojca, niskie szanse materialne, konieczne wydatki (mieszkanie, utrzymanie) — oto momenty zogniające stosunki domowe i utrudniające uczenie się chłopca. Ten, jak i kilku innych, szuka uznania u nauczyciela i kolegów, objawia chęć postawienia się zapomocą staranności i solidności, jaką wkłada w utrzymanie książek, zeszytów i innych przyborów szkolnych. G. posiada nierównie lepsze warunki mieszkaniowe i rodzinne (ojciec urzędnik w firmie fabrycznej), natomiast odczuwa pozostałości szkarlatyny i dyfterji wzmożonej. Objawia wybitne nastawienia nerwowe, utrudniające pracę. Analiza przyborów stwierdza niezdecydowaną staranność, objaw drugoroczności.

W zakończeniu zwrócimy osobną uwagę na niektóre zdecydowane objawy drugoroczności u wszystkich chłopców.

Obserwacja ciągle dostarcza bogatych wniosków. Skrajne nastawienia motoryczne: wybitnie nerwowe ruchy o wzmożonym tempie, lub zahamowane, znicerchomiale, ociężałe — oto objawy drugoroczności w zakresie ruchliwości. Obserwacje ciągle niektórych repetentów wykazują nadmiar nerwowych ruchów, odprowadzających uwagę, liczne momenty znudzenia, czynności somatyczne, manipulacje odosabiające i t. d. W tych wszystkich aktywnościach odosobnionych zrywa się kontakt z lekcją.

Siedzenie w ławce jest męką dla dzieci słabo uzdolnionych i dla tych właśnie — nadmiar trudności zniechęca, budzi odrazę do ich źródła — nauczyciela i materjału. Zjawisko tej niechęci występuje u wielu repetentów. Kontakt z nauczycielem jest dla nich niejednokrotnie przekleństwem, budzi nienawiść czy drwiny, np. H.: „Pani kazala mu odpowiadać — drwi: „Ja mam odpowiadać?”.

Znaczna część repetentów — niemal wszyscy — ma poczucie własnych sił i ogarniania treści przedmiotów, które nie stały się powodem drugoroczności. Obserwacje ciągle stwierdzają liczne fakty chęci pokazania się i zaimponowania,

wyrównania sytuacji, np. Z.: „powtarza słowa, rusza głową, patrzy na mnie, podciera palcem brodę, robi miny, otwiera usta, pokazuje palce, chce odpowiedzieć... gryzie palce, bawi się ciągle palcem koło ust, puka pięścią w stół, pokazuje palce: chce odpowiadać”.

Nieraz zauważyłem u nauczycieli momenty ignorowania zgłaszania się drugorocznych do odpowiedzi, które mogą być ośrodkiem zbiorowych i wartościowych zainteresowań zespołu klasowego. Dlatego zrozumiałe są takie zachowania się drugorocznych: „ziewa: zakrywa ręką usta, nudzi się, opiera się na stole, patrzy na mnie, na uczącego, bawi się pod ławką, bawi się rękoma, drapie się pod okiem, dłubie w uchu”. Zaskakująca jest wogóle masa somatycznych czynności drugorocznych podczas lekcji. Sfera ich ruchliwości nadmiernej jest ograniczona do minimum: pozostaje ciało własne, miejsce, raczej „półmiejsce” w ławce i przybory szkolne. Doszliśmy do ciekawego spostrzeżenia, że manipulacje ruchowe koncentrują się właśnie około trzech wymienionych podłoży, a najwięcej około ciała własnego.

Znamieniami objawami drugoroczności są liczne błędy i brzydkie, niedbale pisano. Do rzadkości należy repetent, imponujący wytworami bez błędów; np. J.: „zeszyt geograficzny wybitnie porządnym — rysunki śliczne, bardzo staranne, wskazują na zdolności; bez błędów (dobrze). Zeszyt przyrodniczy bardzo porządnym, rysunki śliczne. Zeszyt rachunkowy bardzo porządnym”.

Należy podkreślić fakt, iż objawy drugoroczności u różnych osobników nie są bynajmniej jednolite, lecz niejednokrotnie sprzeczne; przykładem — wytwory repetentów; jedne z nich są staranne, imponujące, inne wręcz niechlujne. I tu śledzimy skrajne nastawienia u drugorocznych wobec książek, przyborów, wytworów graficznych. Obserwacje ciągle narzucają wniosek o skrajności nastawień motorycznych. Badania lwowskie, obejmujące różnorodne okazy repetentów, implikują wymienione wnioski.

X. LOSY REPETENTÓW PO OPUSZCZENIU SZKOŁY.

W rozdziale „Osoby repetentów” da się spostrzec galerię dzieci z wyjątkowych sytuacji rodzinnych, które komplikują los chłopca, czy dziewczyny. Ten rozdział rzuci światło na wydalonych ze szkoły lub nałogowo repetujących. Materiał zebrany dostarcza bogatych i obfitych szczegółów.

Załamanie, wykołajenie, oto zasadniczy moment byłych drugorocznych nałogowych. Przykre konstelacje rodzinne są podłożem takich dewjacji, jak kradzież, włóczęgostwo, opilstwo, wydalanie ze szkoły, więzienie i t. d. Brak ojca, niezadanie i przeciążenie matki opieką i pracą stwarzają warunki wykołajenia. Repetowanie jest symptomem włóczęgostwa (chodzenie poza szkołę), a nieraz specjalnych uzdolnień. Popęd konstrukcyjny, zamiłowania techniczne, wyładowują rozbudzoną w szkole energję, odosobniając chłopca od treści szkolnych. Jeden z nich: „zajmuje się konstrukcją maszyn, często przepoławia zegarek, aby zbadać jego wnętrze, rysuje i wyrabia misterne rzeczy z drzewa”. Inteligentna matka kieruje chłopca do szkoły technicznej. Częściej los dziecka się załamuje, plan pierwotny nie urzeczywistnia się, zwłaszcza, że ukończenie szkoły powszechnej jest utrudnione.

Charakterystyczne są pesymistyczne nastawienia młodzieży do przyszłości zawo-

dowej, ku której ciąży jej uzdolnienia. Oto wypowiedź: „Syn z tego planu nie był zadowolony, mówiąc, że nie dostanie posady”. Istnieje silna dysproporcja między sferą zamiłowań, marzeń, uzdolnień, a przyszłością realną, którą dostrzega chłopiec z ławy szkolnej. Powstaje umotywowana depresja, dezorganizacja sił intelektualnych. Nastawienie władcze, marzenie o samodzielności i szerokim zakresie twórczego działania wpadają w scysję z fazą próby i terminu. Rozbudzone zainteresowania techniczne o silnym podkładzie umiejętności i wiadomości, ignorowane przez majstra, który nie dostrzega uzdolnień, buntują się, usamodzielniają. Następuje eksmisja lub dobrowolne opuszczenie cudzego warsztatu pracy. W przygodnej robocie palą się ognie marzeń, uzdolnień.

Nałogowi repetenci, jak widać, nie zawsze są osobnikami o załamanej strukturze duchowej. Nadmiar kierunkowych zainteresowań, a więc właśnie solidna struktura duchowa, jest nieraz czynnikiem drugoroczności. W parze z pędem nastawień kierunkowych biegnie silne dążenie do wyzwolenia, swobodnego wyładowania energii w formach zabawowych, sportowych, często w lekturze znajduje ujęcie kompensacja: pragnienie przeżywania wielkiego, egzotycznego świata sublimuje się w zachłannem czytaniu książek awanturniczych, podróżniczych. Nastawienie zabawowe, poczucie żywotności, budzi popęd erotyczny, sublimujący się w zamiłowaniu do dobranej lektury lub znajdujący ujęcie w stosunku do realnych postaci.

Na tle wyluszczonych nastawień i aktywności zjawiają się częste absencje, ucieczki z lekcji. „Z chwilą ukończenia 7-ej klasy uczył się dopiero swobodny i dalej do szkół za żadne skarby świata nie chce chodzić”. Przyjrzyjmy się chłopcu M., pozbawionemu od niemowlęctwa opieki rodzicielskiej. Już w wieku przedszkolnym staje się włóczęgą. Trudno szkole ujarzmić typ włóczęgi odprowadzającego swe dezorganizowane siły, zainteresowania w zgraną grupę koleżeństwa, dla której terenem zabaw jest ulica.

Znany jest fakt, iż sieroty, półsieroty wcześniej się usamodzielniają i dojrzewają w poglądach, sferze erotycznej, uczuciowości socjalnej.

Motywe włóczęgostwa i zaszerzeganie w zespół włóczęgów są konflikty chłopca z domem. Dziecko uporczywie dystansowane i odosobniane za grzech drugoroczności szuka terenu własnego, na którym dążenie do mocy i znaczenia znajduje kompensację.

„Matka go ustawicznie gani, namawia do pracy”.

„Matka i siostra wypędzały go do szkoły, której unikał na rzecz zabawy”.

Niejednokrotnie chłopak zastępuje ojca, jako najstarszy, co uniemożliwia mu uczenie się. Dzieci z wyjątkowych sytuacji rodzinnych są niesystematyczne, niezaradne i niechłujne w pracy szkolnej, którą traktują zdawkowo. Losy Z. przynoszą skomplikowaną sytuację rodzinną (choroba ojca: złamanie nogi, przeprowadzka, śmierć matki, pomaganie ojcu w pracy murarskiej) powodują roczne, dwuletnie przerwy w nauce.

Losy W. przynoszą ciekawe konsekwencje braku ojca i opieki macierzyńskiej: „Uczył się bardzo źle, bo w każdej klasie siedział po dwa lata, wdawał się z innymi chłopakami. Kłamał i kradł”.

W wyjątkowych sytuacjach rodzinnych dziecko nie ma nawet możliwości dorobienia się elementarnych wartości szkolnych, dlatego traci grunt i odosobnia

się od szkoły, zapracowując się w domu (zastępca lub pomocnik ojca) uprawiając włóczęgostwo.

Marzenie o własności, motyw postawienia się, albo elementarny popęd głodu, popychają chłopców do kradzieży drobnych rzeczy (kury, zboże). Często motyw towarzyski wybitnie działa: „za pieniądze sprzedawanych gołębi, kupował sobie papierosy”. „Funduje swoim kolegom kino lub papierosy i w ten sposób traci zarobione pieniądze”. Palenie papierosów jest symptomem postawienia się, górowania, dlatego chłopcy tak często palą, choć wielu zrywa później z nawykiem chłopięcym. — Zatarg z nauczycielem, napaść czynna, powoduje usunięcie ze szkoły. Chłopiec staje się odrazu malkontentem. Wiele mamy faktów niewychowawczych w ośrodkach kształcenia, nauczyciel często nieświadomie wywołuje zatarg, czasem prowokuje niemal wroga, postawę dziecka, zamiast przemyśleć dokładnie każdą akcję wychowawczą. Daleko jeszcze do racjonalizacji i umożliwienia emocjonalnego praktyki pedagogicznej u większości nauczycielstwa. Groźba skargi przed rodzicami — pośrednia groźba kija, budziła u dziewczynki dojrzewającej (VII kl.) ostry szloch spazmatyczny i nieustanne błaganie o przebaczenie.

Poczucie krzywdy doznanej, zadanej przez wychowawczynię, alarmuje w losach R. „lubiałem chodzić do szkoły i chętnie uczyłem się, jednak za naukę swoja nigdy nie otrzymywałem zapłaty. Inni uczyli się o wiele gorzej odemnie, to oni mieli zawsze dobre świadectwo i nie repetowali”. Postawa oceniająca wymaga obiektywizmu i miłości socjalnej w sferze najgorętszych osobistych zniechęceń, konfliktów, uprzedzeń. Podłoże niechęci, oburzenia implikuje konflikt w uczuciowo-wolitionalnej strukturze dziecka. Następuje załamanie: zahukanie, otamowanie energii, albo wykolejenie: rozbój, napaść T.: „w IV. kl. gimn. pokłócił się z pewnym profesorem i przy pomocy kilku kolegów wybił profesorowi szyby z okien”.

Ciekawe są scysje dziecka z rodzicami, gdy zamilowanie do pracy szkolnej rośnie — zatamowane groźbą ignorowania planów uczenia się. Oto S.: „Rodzice zmuszali go do pracy. Mimo groźby, że nie poślą go do szkoły, pracował, uczył się... zapal minął...” Drugoroczność wspólnie z destrukcyjnym działaniem rodziców otamowała energię, rosło pesymistyczne nastawienie, konflikty, plany z chybnymi próbami realizacji. Włóczęgostwa, kradzież z głodu — oto dewiacje. Kara więzienia rozogniła konflikt poczucia niskiej wartości z pragnieniem znaczenia i samodzielności do stopnia samobójstwa. Jest to wynik sytuacji rodzinnych. Nalogowi repetenci zajmują najniższe pozycje socjalne: służąca, murarz (miał być technikiem), szewc, rębacz, stolarz: zarobnik dzienny. Wraz z opadaniem szans w uczeniu się dzieci zarzucają swe plany, marzenia, które tworzą mocno sfermentowany ośrodek w strukturze duchowej. Człowiek w postawie socjalnej staje się upośledzony; w podświadomości kipi oburzenie, niekiedy świadomie zaognione i uległość wobec otaczającej sfery ludzi prowadzących interesy, mających powodzenie. Ideał Deweya, Kerschensteina: uduchowienie pracy, są skrzywdzone w szkole dzisiejszej i dzisiejszych stosunkach socjalnych. Toteż moment wykolejenia z linii życiowej na tle zjawisk drugoroczności jest dość częsty. Znaczące „wprawy” nabywa już repetent w szkole, organizując socjalne zachowania się, dezorganizując zaś rok lekcyjny i oddziaływania nauczyciela. R.: „Wyrósł z niego włóczęga, złodziej,

grandziarz i t. d. Nie da on człowiekowi spokojnie przejść przez ulicę. Za grandy uliczne siedział już dwa razy, zamknięty w magistracie”.

W parze z rozbojem, kradzieżą idą kontakty erotyczne: „Wynikiem zbliżenia erotycznego jest dziecko, za które matka musi płacić. Teraz matkę przeklina, kłóci się z nią, a nawet podniesie rękę na nią”. Podobna scysja ma miejsce w innym wypadku Z. „Rano ubierał się do szkoły, ale to była tylko osłona dla rodziców, gdyż badany do szkoły wcale nie szedł, lecz w towarzystwie zdemoralizowanych kolegów przebywał w miejscach nieodpowiednich”. Ze szkoły go wydalono. Przedwczesne wyżywianie się erotyczne spotykamy również u dziewcząt w wyjątkowych sytuacjach rodzinnych.

Łosy F. tworzą ciekawy spłot: ojciec — złodziej, matka, siostry — źle się prowadzi, śmierć ojca, kradzież — więzienie. Osobnik był prowodyrem w klasie: „koledzy z obawy okazywali mu szacunek i posłuszeństwo, nazywano go „Olek bariar”. Pomocnik ojca w złodziejskim fachu. Repetowanie dwukrotnie po trzy lata kończy edukację”. Obserwujemy zupełną rozbieżność i brak kontaktów między domem, dzieckiem a szkołą. W grono współkolegów wnoszący tacy „prowodyrowie” ferment tyranji, rabunku, napaści. Charakterystyczne są Łosy D.: w planie życiowym widnieje zawód księdza. Zaprzyjaźnienie z chłopcami włóczęgami wykoleja chłopca. Zbiorowe czy indywidualne włóczęgostwo nie wymaga, jak praca uczenia się, samopanowania i ujęcia swych sił w kierunku, chyba, że przez szkołę, w napad, kradzież, bójki, żebractwo. Są to dość częste objawy włóczęgostwa. Mam bezpośrednio podpatrzony przykład: Łosy J. przynoszą ciekawe momenty eksmisji chłopca ze szkoły. Nauczycielka wraz z dziećmi przeprowadziła kampanję wygnania: „chłopcy się sztukali i pani mię wygnała: marsz ze szkoły, zabieraj się”. Chłopak ten — doświadczony włóczęga — żebrak, mógł celowo w błąd wprowadzić, gdyby nie próba czytania, któremu ledwie podolał. Według zeznań osób starszych jest również, gdy się nadarzy sposobność, złodziejem, co mogło być motywem wydalenia. Przykry jest fakt, że szkoła nie potrafiła wykonać funkcji specjalnej opieki. Jest ona jeszcze, niestety, chwilową przychodnią — szkoły, w których tętnią uczucia rodzinne, nastawienia indywidualizujące należą do rzadkości. Dlatego prawie nigdy nie zastępuje domu w sferze opieki duchowej, która się opiera na wnikaniu, wyrzucając ze siebie masę wykolejeńców, ludzi spaczonych. J. głęboko jest przywiązany do domu, któremu dostarcza wyniki pracy żebraczej. Przypuszczenie, iż działa tu wpływ rodziców jest słuszne (zeznania osób starszych), gdyż chłopiec jest sugestywny. Na fotografii jest to typowy włóczęga: ociężałość postawy, brud, ubranie w strzępach, oto charakterystyczne cechy. Postawa nieustannego błagania odbija się w wyglądzie oczu, twarzy, ruchów: piętno niższości i wyrafinowanej uległości. Jednostka małowartościowa w sensie socjalnym.

Podobnym okazem jest O., wnuk pijaka. Komplikuje tu sprawę również moment upośledzenia umysłowego, które stało się motywem wysmiania, eksmisji ze szkoły i z domu, na służbę. Założenia dziedziczne wybitnie działają w losach nalogowych repetentów, wykolejonych włóczęgów, tępych żebraków. Są to jednostki zupełnie odosobnione. Osobniki normalne pod względem umysłowym organizują się w partję włóczęgów-żebraków, złodziei, nieco upośledzone — luzem, bez opieki, odsobnieni, uprawiają antisocjalny zawód — w sferze

uczuciowej normalni. J. dokładnie rozumie swą przeszłość i wyjaśnia ją logicznie: uczucia krzywdy, zupełnego zdystansowania tętnią w wyznaniach.

XI. WNIOSKI I UWAGI KONCOWE

Subtelna i zrównoważona praktyka szkolna uwzględnia trzy dopełniające i przenikające się postawy: badawczą, wychowująco-wdrażającą i oceniająco-kontrolującą.

Wnikanie psychologiczne — intuicyjne, czy oparte na obserwacjach i badaniach — jest trudne, bo wymaga fachowych studiów systematycznych i inteligentnego samokształcenia. Przeładowanie klas jest zasadniczym czynnikiem zewnętrzny, utrudniającym badania. Ponadto brak inspiracji ze strony władz jest momentem rozgrzeszającym szablonową pracę szkolną.

Na przykładzie zjawiska drugoroczności łatwo jest wykazać wychowawczą płodność naukowych badań.

Uchwycenie rodzimego podłoża wiedzy do indywidualizacji w różnych — możliwych w realizacji — postaci.

Świetlica wymaga czulego, systematycznego nadzoru i stałych podstaw maturalnych; biblioteka, czytelnia, elementy rozrywkowe, specjalne pomoce naukowe — oto konieczne instrumentalne składniki świetlicy. Puszczanie w zorganizowany ruch tak przemyślanej świetlicy — osłabiającej drugoroczność — wymaga rozkładu sił gospodarczych, czym zająć się winny odpowiedzialne czynniki, zwłaszcza, że oszczędność, wynikająca z racjonalnej likwidacji drugoroczności, jest tu poważnym wskaźnikiem. Na podstawie poczynionych badań (głównie wywiadów), wypada podnieść niewystarczalność świetlic w osłabianiu drugoroczności.

Terenem wzmoczonej akcji powinien być także dom ucznia. Istnieją mieszkania, uniemożliwiające uczenie się dziecka; przecież większość ich jest źródłem różnorodnych trudności, które nauczyciel może i powinien łagodzić, czy usuwać. Skromny stolik do pracy, stałe urządowanie dla uczenia w drugiej izbie, wolnej od ruchu, służbowe i regularne przydzielanie ze specjalnego funduszu przyborów, książek dla dzieci, stałe porozumiewanie się zarówno z uczniem, jak domownikami o przebiegu, sposobie i warunkach uczenia się — oto elementarne czynniki, likwidujące drugoroczność. Nietylko z poświęcenia, ale i służbowego obowiązku idący wgląd w sytuację rodzinne nasuniecie możliwości zapewnienia uczniowi warunków mieszkaniowych do pracy.

Osoby rodziny stanowią też niejednokrotnie poważne utrudnienie: konflikty, posługiwanie się dzieckiem w pracy, stała, obserwowana kilkakrotnie przeze mnie nagonka domowników na ucznia, półsieroctwo, opieka obca i t. d. Oto sytuacje, w które nauczyciel winien wkraczać wraz z innymi wpływami czynnikami.

Np. stałe zatrudnianie ucznia w domu winno się spotkać z opozycją racjonalną i taktowną nauczyciela. Absencje, zwykle niebadane dokładnie, są rezerwansem sytuacji domowych; wymagają środków zaradczych ze strony opiek szkolnych; na terenie gmin, wspomnianych opiek, komitetów rodzicielskich winien nauczyciel — nietylko kierownik — prowadzić systematycznie akcję współpracy z domem rodzicielskim, jeśli nauczanie w szkole ma być wydajne i uznane. Indywidualny wgląd nauczyciela w stosunki domowe winien być

pnktem wyjścia w tej akcji, a punktem dojścia: racjonalna, owocna reakcja i reforma zbiorowo urzeczywistniana.

Inną sferę komplikacji jest życie socjalne uczniów, zarówno na terenie szkolnym, jak i pozaszkolnym. Nauczyciel, jeśli zdawkowo likwiduje zatargi, czy inne wykroczenia dziecięce, powoduje obustronne poczucie krzywdy, lub jednostronną, wzmożoną ambicję na rzecz uczucia upośledzenia drugiej strony. Bez intuicyjnych wglądów i stałych badań jest nieuchwytnie pasmo kolizyj, przestępstw dziecięcych. Do przykrych odosobnień, czy wygórowanych władczych ambicji nie powinien nauczyciel dopuszczać — umiejętną taktyką. Gmina szkolna, troskliwie prowadzona, winna być ujęciem dla nurtujących w zespole klasowym energii. Zatrudnienie racjonalne i stałe zainteresowań samorządnych — oto wytyczna dla pracy wychowawczej nauczyciela na terenie samorządów klasowych. Np. zmysł i pociąg organizacyjny dzieci winien się wyrażać samodzielnie w gminach szkolnych. Tylko subtelne wglądanie w styczności socjalne uczniów umożliwi owoce prowadzenie samorządów dziecięcych.

Specjalną opiekę trzeba dać osobnikom tępych, biednym, reprezentom z wyjątkowych sytuacji rodzinnych, upośledzonym ze strony kolegów i t. p. Obawa przed ironią współtowarzyszy, pragnienie uniknięcia prześladowań — oto czynniki, zabijające samorządny i zdrowy pęd do mocy, wzmożona aktywność marzeniowa ujmuje w nurty chorobliwe, zdeptane energie. Wydajność ucznia wybitnie zależy od węzłów socjalnych, w jakich żyje na terenie klasowym. Drugorocznici są najmniej wydajni; dystansowani przez kolegów czy nauczycieli, zapadają w otchłań walki, odwetów, upokorzeń, ambicji. Marzenia na jawie podczas lekcji są osnute głównie na kontaktach z rówieśnikami i nauczycielem. Kompleksy uczuciowe utrudniają uczenie się. Zatem nastawienia nauczycieli winny być tembardziej wobec drugorocznych subtelne, wnikliwe, ratujące ich pozytywne ustosunkowania się do wartości, jakie przynosi szkoła. W przeciwnym razie dziecko staje się malkontentem wobec otoczenia i świata dóbr kulturalnych; rzuca kamieniem potępienia w najwyższe wartości, wykojeja się, traci kontakt z kulturą duchową, by oddawać się wyłącznie witalnym potrzebom.

Zagadnienie to jest skomplikowane pochodzeniem drugorocznych z domów najuboższych.

Przytoczone sprawozdanie statystyczne Buseman'a nasuniecie konieczność zastosowania środków zaradczych przeciw zjawisku drugoroczności (Zeitschrift Päd. Psych. 33/9). W trzy grupy ujął on społeczne zaszerogowanie się repetentów. Grupę pierwszą stanowią dzieci rodziców średniozamożnych jak: rolników, kupców, rzemieślników i średnich urzędników — niżsi urzędnicy i robotnicy, mający pewne wykształcenie — robotnicy zwyczajni.

	raz:	repetowały z powodu choroby:	
		dwa razy:	trzy razy:
I.	22%	9%	0%
II.	2%	4%	1%
III.	29%	21%	3%

Taki stan wypływa ze złych warunków życiowych. Złe odżywianie wprowadza zdrowe dzieci w chorobę, a chorým nie pozwala go odzyskać. Z tego to po-

wodu dzieci rodziców mniej zamożnych opuszczają częściej naukę i zaniedbują się w niej.

Grupa I.	Grupa II.	Grupa III.	
17%	18%	29%	6— 7 lat
25,5%	23%	28,5%	8— 9 lat
27%	34%	26%	10— 11 lat
32,5%	25%	16,5%	12—14 lat

Jak wykazuje statystyka, dzieci pierwszej grupy repetują najczęściej od 12 — 14 lat. Druga grupa 10 — 11, a III grupa od 6 — 9 lat. Im niższa warstwa społeczna, tem we wcześniejszym wieku dzieci repetują. Im słabszy bowiem organizm dziecka, tem z większą siłą działają życiowe niedomagania rodziny. Brak pracy ojca rodziny oddziałuje ujemnie przedewszystkiem na dzieci. Dzieci, we wczesnym wieku nawiedzane chorobami, repetują częściej. Ze względu na brak uzdolnienia najwięcej dzieci repetuje w wieku od 6 — 7 lat. Niedociągnięcia dzieci w szkole zależą też od ilości rodzeństwa. Im więcej jest rodzeństwa, tem częstsze są choroby, tem szybciej przenoszą się choroby zakaźne. Jeżeli porównamy dzieci mające rodziców a sieroty, dzieci rodziców rozwiedzionych, to zobaczymy, że u tych ostatnich repetowanie jest objawem częstszym. Nagłe wypadki w rodzinie, jak: śmierć, niezgodne współżycie rodziców, wpływa też ujemnie na rozwój umysłowy dzieci.

Jak wykazują badania nauczycieli obserwujących dzieci szkolne, element repetycki nie jest zjawiskiem bezpodstawnego wyróżnienia pewnych jednostek, ale są to jednostki naprawdę niezdolne. Temu twierdzeniu musimy się bliżej przypatrzeć. Byłoby stchórzeniem przed odpowiedzialnością, gdybyśmy bez dokładnych badań słabsze jednostki skazali na repetowanie.

Błędem byłoby mniemanie, że zawsze największy procent repetentów jest wśród warstw niższych, mających utrudnione warunki życiowe i między innymi. Kilkakrotnie zbadano zniechęcenie, bojaźń u repetenta. Lekceważony przez kolegów, staje się sam dla siebie bezwartościowym — niedocenia sam siebie.

Środowisko (nowi koledzy) zniechęca go do pracy.

Spodziewaliśmy się, że intensywna praca repetenta, przerabiającego drugi rok ten sam materiał, osiągnie większą miarę. Tę nadzieję spotyka zawód. W jednej szkole przeprowadzono badania na dzieciach, które miały tylko jednego brata lub siostrę, które, jak wykazały poprzednie badania, o połowę mniej repetują. Z pośród 1500 dzieci 262 (16,1%) już repetowało. Jest to stosunkowo mały procent.

W rodzinach wielkich dzieci młodsze repetują częściej.

Miarą w badaniach były ostatnie oceny z matematyki i języka niemieckiego, z których wyliczona średnia arytmetyczna wahała się między 1 stopniem bardzo dobrym a niedostatecznym.

		1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5
Chłopcy:	Cofn.	0.2%	0.4%	18.2%	22.7%	35.5%	15.9%	7.3%	1.2%	0.6%
	Repet.	—	—	6.4%	11.4%	37.9%	27.1%	15%	2.1%	0%
Dziewczęta:	Cofn.	0.6%	0.6%	21.9%	15.8%	38.1%	15.4%	7.2%	0.4%	0.2%
	Repet.	—	—	2.5%	9.9%	37.6%	34.6%	13.6%	2.5%	0%

Według statystyk najwięcej jest repententów między temi jednostkami, które już częściej repetowały i których wiek przekroczył o połowę wiek tych jednostek, które jeszcze nie repetowały.

Mogłoby się zdawać, że praca dzieci, które przed 3 — 4 laty repetowały, jest taka sama jak tych, które nie repetowały. Tak jednak nie jest. Porównanie to dało gorszą klasyfikację repententów, zależnie od tego, przed ilu laty repetowały. Poniższa tabelka wykazuje, o ile niższemi są stopnie repententów od innych współkolegów, którzy tylko o rok młodszy:

W I E K:	10 lat	11 lat	12 lat	13 lat	14 lat
Chłopcy:	2.75%	2.90%	2.95%	2.80%	2.90%
Rep.	3.26%	3.50%	3.20%	4.25%	3.05%
Dziewczeta:	2.70%	3.05%	2.70%	2.75%	2.75%
Rep.	3.25%	3.25%	3.50%	3.15%	3.55%

Zadaniem pedagogów jest wyszukanie sposobów usuwających element repententki. W dzisiejszych czasach repetowanie nie jest pomocą, ale jest karą dla dzieci, którym warunki życiowe nie pozwoliły na postępy, lecz cofnęły w rozwoju.

Wyniki Buseman'a są podobne do rezultatów, zebranych w mej pracy, która nie mogła się rozrosnąć do zamierzonych rozmiarów, a to z powodu przykrego faktu, że szkoły nasze jeszcze nie są otwartym terenem dla naukowych badań — jakkolwiek na dnie drobiazgowych dociekań jest nieustanna troska o dobro dziecka.

Mgr. Józef Czarnecki — Kraków

SPRAWOZDANIA

Le self - gouvernement a l'école. Publication du Bureau International d'Education Nr. 38. Genève. Bureau Intern. d'Education 1934, str. 166.

Powyższa publikacja składa się z trzech części. Pierwsza, najobszerniejsza, to ogólne studjum, oparte na ankiecie, przeprowadzonej na temat samorządu szkolnego. Na tę ankietę Biuro otrzymało 518 odpowiedzi z krajów europejskich i pozaeuropejskich, nie licząc w tem danych, dostarczonych wcześniej, bo już w r. 1932 przez Niemcy. W ankiecie wzięła również udział Polska przy czynnem współdziałaniu Min. W. R. i O. P. Ankietę, zawierającą w całości około 50 pytań, podzielona jest na kilka działów, które dotyczą następujących zagadnień: a) początek i przebieg doświadczenia; b) opis doświadczenia; c) rezultaty w zakresie wychowania moralnego, umysłowego, społecznego; d) zastrzeżenia i spostrzeżenia osobiste. Rezultaty ankiety według powyższych punktów opracował J. Heller, członek Sekcji w Dziale Poszukiwań Międzynar. Biura Wychowania.

Samorząd w większości wypadków został wprowadzony w szkołach już po wojnie światowej, przyczem duży wpływ na nauczycieli, podejmujących realizację tego zagadnienia, miała literatura pedagogiczna. Bardzo różnorodne odpowiedzi, dotyczące przebiegu doświadczeń oraz zmian dokonywanych w zakresie samorządu szkolnego, doprowadzają do następującego wniosku: naogół ewolucja samorządu szkolnego postępuje równolegle do rozwoju metod pedagogicznych, w ścisłym związku z warunkami zewnętrznymi oraz nowymi ideami, wniesionymi w życie szkolne. Poszczególne odpowiedzi charakteryzują odpowiednie etapy rozwoju omawianego zagadnienia. Bardzo ciekawe są odpowiedzi dotyczące bezpośredniego opisu danego samorządu szkolnego, a więc wieku dzieci, wśród których został wprowadzony, ich płci, środowiska społecznego, inteligencji, różnorodnych

form samorządu i t. d. Ciekawe są również zestawienia odpowiedzi co do rezultatów osiąganych wśród dzieci przez samorząd. W ogromnej większości odpowiedzi wypadają pozytywnie.

Część druga książki wypełniona jest rozprawą Jana Piaget'a p. t. *Uwagi psychologiczne o samorządzie szkolnym*. W artykule tym Piaget wykazuje zgodność wyników ankiety z założeniami psychologii.

Część trzecia wreszcie przynosi trzy niewielkie prace, dotyczące zagadnienia samorządu w Polsce (d-r Adam Zieleniczyk — *Rozwój historyczny samorządu w Polsce*), w Czechosłowacji (A. Kantová — *Wychowanie zbiorowe w szkole elementarnej wyższej doświadczalnej w Pradze* — *Nusle w latach szk. 1930 — 32*) oraz we Francji (M. Colombain — *Samorząd we współdzielniach szkolnych Francji*).

Taką jest w najogólniejszych zarysach treść omawianej przez nas publikacji. Zainteresuje ona niewątpliwie wszystkich nauczycieli, a już specjalnie tych, którzy sami mają kontakt z samorządem szkolnym. Więcej jeszcze — sądzymy, iż wobec dużej wartości książki, winna ona znaleźć się w ręędzie tych, które będą tłumaczone na język polski, celem udostępnienia jaknajszerszemu ogółowi nauczycielstwa.

M. W.

ZOFJA DENELÓWNA. *Twórczość pedagogiczna Jana Władysława Dawida*. Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne. 1935. Str. 224.

Jan Władysław Dawid zajmuje w historii pedagogiki polskiej stanowisko przełomowe, od niego datuje się bowiem początek polskiej wiedzy o wychowaniu.

Kiedy myślimy o wychowaniu, mamy na względzie albo ideę wychowania albo praktykę wychowawczą. Bardzo często łączymy te obie sfery. Tak je łączyli razem wszyscy pedagogowie europejscy, tak je łączyli i polscy. Platon i Arystoteles, Kwintyljan i Seneka, pedagogowie średniowiecza, renesansu (Vives, Montaigne, Modrzewski, Rey), wieków późniejszych (Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Piramowicz, Trentowski), od ideału, od jakiegoś idealnego obrazu, który miałby być rezultatem pracy wychowawczej, przechodzili odrazu do praktyki pedagogicznej i dawali wskazania, jak należy pokierować wychowaniem, aby się ten obraz idealny ziścił. Należy dodać, że wskazania te niezawsze były oparte na solidnych podstawach. Ale dopiero od połowy XIX w. stwierdzono, że wychowanie jest procesem wielce skomplikowanym, że zależne jest od całego szeregu czynników, które należy dokładnie poznać i że dopiero na znajomości tych czynników można budować i formułować wskazania praktyczne. Pomiędzy ideą a praktyką pedagogiczną stanęła wiedza o wychowaniu, która nie tylko poleca, co trzeba robić, ale podaje także powody, dla których tak a nie inaczej należy postąpić. Wylania się w obrębie „*orbis scientiarum*” nowa dziedzina, wyjaśniająca mechanizm i proces wychowania jako specyficznej działalności ludzkiej.

Gorącą wiarą w naukę, a zarazem usilowaniem naukowego rozwiązania problemów wychowawczych wypełniona jest twórczość pedagogiczna Dawida, o której napisała książkę p. Denelówna. Z życiorysu (Rozdz. I) dowiadujemy się o duchowej atmosferze domu rodzinnego wielkiego pedagoga, o konfliktach wewnętrznych młodego studenta uniwersytetu, o poszukiwaniu drogi właściwej, o różnorodności pól działania, o bogactwie zainteresowań umysłowych i o wielkiej pracy na polu pedagogicznym wśród niesłychanych trudności i zmagañ. W następnych rozdziałach (II-gi i III-ci) omówiła autorka metody badania dziecka, sformułowane przez Dawida i jego zasady dydaktyczne, szczególnie zaś zwróciła uwagę na „*kwestionariusz spostrzeżeń*” — pierwszą w Polsce kartę indywidualną, test obrazkowy i t. zw. naukę o rzeczach. Osobny rozdział poświęciła głównemu dziełu Dawida „*Inteligencja, wola i zdolność do pracy*” — najwybitniejszej naukowej książce pedagogicznej w Polsce (rozdz. IV-ty). W rozdziale piątym (ostatnim) skreśliła rozwiązania Dawida o szkole i o nauczycielu. W „*Zakończeniu*” przedstawiła rolę Dawida w rozwoju szkoły polskiej, literatury pedagogicznej i wiedzy o wychowaniu.

Wartościowe jest w książce p. Denelówny to, że stałe podkreśla związek prac Dawida z nauką zagraniczną, współczesną wielkiemu polskiemu pedagogowi i obecnej. Konfrontuje dydaktykę Dawida z dziełami Herbart'a, który wpłynął na autora „*Nauki o rzeczach*” i z obecnymi postulatami dydaktyki, np. z metodą Decroly; testy Dawida łączy z pracami Bineta i określa stanowisko testów wobec postulatów dzisiejszej psychologii pedagogicznej, krytykuje poglądy Dawida o nauczycielu, przeciwstawiając mu sądy Kerschensteina i t. p.

Twórczość pedagogiczną Dawida włącza autorka także jako bardzo ważne ogniwo w łań-

cuchu prac polskich minionych i obecnych. Porównywa poglądy Piramowicza o nauczycielu z uwagami Dawida wyrażonemi w rozprawie „O duszy nauczycielstwa”). Zadania nauki rysunku określone przez Dawida z uwagami o sztuce dziecka, wyrażonemi przez prof. Szumana w książce p. t. „Sztuka dziecka” (W-wa 1927), zagadnienie woli przedstawione w pracy „Inteligencja, wola i zdolność do pracy” z teorii prof. Witwickiego, wypowiedzianą w rozprawie „Analiza psychologiczna objawów woli” (Lwów 1904), uwagi dydaktyczne Dawida z „Zasadami nauczania” prof. Nawroczyńskiego (1930 r.) i t. p. Postać Dawida umieściła autorka obok takich pionierów pedagogiki polskiej, jak Piramowicz, Trentowski, Estkowski.

Na tak bogatym tle maluje się imponująca teoretyczna praca pedagogiczna Dawida jako fundament dla naukowej działalności przyszłej generacji w Polsce Niepodległej, jaki dowód niezniszczalnej energii narodu i człowieka, który w niewoli nie utracił wiary w lepszą przyszłość i nie zerwał tradycyjnych węzłów kulturalnych, łączących go z Zachodem i z własną przeszłością i jako wzór ogromnego wysiłku woli Dawida, woli, którą sam poddał obserwacji i badaniu i od której tyle teoretycznie i praktycznie uzależniał w życiu jednostkowym i zbiorowym. Społeczeństwo polskie nie zapomniało Dawidowi tej pracy. Świadczy o tem wydawanie powtórne jego prac drukowanych, edycje pośmiertne rękopisów, ciągle wzmianki i artykuły o jego wysiłkach, specjalny numer „Wiadomości Literackich” (N-r 17, r. 1934) jemu poświęcony, świadczy też praca p. Denelówny.

Jasno napisana, wypełniona jest po brzegi bogatą treścią, zadziwia wielostronnością ujęciem poszczególnych zagadnień i zdrowym sądem pedagogicznym. Nic to, że czasem postać Dawida wygląda w tej pracy jak posąg, autorka umie zdobyć się na słowa krytyki odwaznej i na pełną umiaru, ale trafną ocenę, Dzięki swej metodzie monografia o Dawidzie godna jest naśladowania, na taką monografię czeka niejedyn pedagog polski, że wymienię tu tylko Estkowskiego, Trentowskiego lub z nowszych Danysza, Joteyko, Zarzeckiego. Leon Langholz

DR. A. A. MICHAEL. Sprachliche Darstellung bewegter Szenen durch schwachsinnige und normale Kinder. Pädagogisches Magazin Heft 1410, Langensalza 1934, str. 77.

Książka stanowi jedną z szeregu prac, zajmujących się badaniami, dotyczącymi psychologii mowy, a wydawanymi pod kierunkiem prof. Sanderą z Jeny. Autorowi chodzi o wykazanie różnic w wysławianiu się między dziećmi upośledzonymi umysłowo w wieku od 8—17 lat, a ich rówieśnikami w wieku od 8—14 lat o rozwoju normalnym. Autor opiera się głównie na pracach Bühlera, a przedewszystkiem Sterna, i stara się też w swoich badaniach prześledzić wyróżnione przez Sterna stadja w rozwoju mowy.

Użyto do badań 4 filmów. Ogólna liczba poszczególnych obrazów wynosiła 2428. Zbadano 66 dzieci upośledzonych umysłowo w wieku od 8 — 17 lat, oraz 16 dzieci normalnych (w wieku 8 — 14 lat). Ekspozycja każdego filmu trwała 2,5 minuty. Treść: żadnego z filmów nie zawierała nic takiego, co nie byłoby składną znane dzieciom wychowywanym w mieście. Każde dziecko było badane indywidualnie i po ekspozycji opowiadało, co widziało. Eksperymentator wszystko skrzętnie notował. W wyniku badań okazało się, że opowiadanie w formie wyliczania elementów jest charakterystyczne dla dzieci głęboko upośledzonych w wieku od 8—11 lat. Tej formy u innych dzieci nie zauważono. Dla wyższych roczników dzieci głęboko upośledzonych spotyka się obok opowiadania w formie wyliczania elementów, opowiadanie sposobem wyliczania szeregu prostych zdań, składających się z podmiotu i orzeczenia, a połączonych spójnikiem „i”. Poza tem dzieci umysłowo upośledzone używają w opowiadaniu najczęściej czasu przeszłego dokonanego (perfectum), inne czasy występują rzadko, prztem forma raz użyta perseweruje długo. Mają one też skłonność do zwrotów stereotypowych. Dzieci upośledzone umysłowo w średnim stopniu posługują się przy opowiadaniu najczęściej szeregiem krótkich, nieskomplikowanych zdań. Ten typ opowiadania nie występował u dzieci normalnych, badanych przez autora. Stwierdza on jednak, że w badaniach Sterna występował on u dzieci normalnych, ale roczników młodszych, niż te, które badał autor. Badania przeprowadzone przez autora potwierdzają tezy Sterna, i są też zgodne z dawniejszemi jeszcze w tej dziedzinie spostrzeżeniami Bineta. Praca nie wnosi nic specjalnie nowego do zagadnień omawianych. H. W.

PROF. ALFRED ADLER. Homoseksualizm. Renaissance, 1935.

Adler ujmując homoseksualizm, i wszelkie inne perwersje, jako wyraz zwiększonego dyktansu psychicznego między mężczyzną i kobietą. Ma to być planowy choć nieświadomy

fortel w celu podniesienia własnego obniżonego samopoczucia, bunt przeciwko włączeniu do normalnej roli swej płci.

Skłonności perwersyjne mają służyć mężczyźnie do wzmocnienia własnego samopoczucia wobec przecenionej mocy kobiety. U kobiet sprawa przedstawia się analogicznie — naodwrot.

Z reguły perwersje powstają na tle nadmiernej dumy, ogólnej nadpobudliwości i chęci przeciwstawienia się. Przyczyniają się też do nich warunki zewnętrzne, więc utrudnione stosunki między przedstawicielami odmiennych płci, późne zawieranie małżeństw i t. p. Oczywiście jest, że niekorzystne warunki najłatwiej oddziałują na jednostki słabsze. O silnym poczuciu własnego upośledzenia. To poczucie upośledzenia uważa Adler za jądro dynamiki nerwowej. Neurotyk w swym nieświadomym planie życia jest tak niepewny siebie, że nie ośmiela się nawet dążyć do miłości i małżeństwa. Dlatego też szuka wszelkich sposobów ustalenia dystansu psychicznego, który uniemożliwiłby mu powzięcie decyzji. Perwersja jest jednym z takich sposobów. Ustala ona dystans psychiczny w stosunku do ewentualnego partnera życiowego.

To, co dotąd uważano w homoseksualizmie za wrodzone, lub spowodowane wczesnym ustaleniem się jakiegoś pożycia płciowego, jest według Adlera „wczesnie obraną drogą zgodnie z narzucającym w w dzieciństwie planem życiowym”. Jest tchórzostwem wobec normalnego życia.

Zgodnie z zasadami psychologii indywidualnej leczenie tych stanów polega na: 1) usunięciu zakorzenionych dziecińczych sądów o niebezpieczeństwie heteroseksualizmu, 2) wykazaniu rzeczywistego dystansu psychicznego pacjenta w stosunku do jego płciowego partnera, 3) uwydatnienie czynnika społecznego perwersji, wreszcie 4) wyjawienie pacjentowi rzeczywistego celu jego wewnętrznych rozważań i zniszczeniu stworzonych utopij.

Autor opisuje i analizuje 7 przypadków homoseksualizmu. W konkluzji stwierdza i podkreśla, że homoseksualizm jest uchybieniem w wychowaniu, które nie zdołało danej jednostki uczynić wartościowym członkiem społeczeństwa. Badanie indywidualnych psychologicznych ujawnia niedostateczne przygotowanie do roli swej płci, błędne podstawy wychowania, niesłuszne tłumaczenie braków cielesnych. Według Adlera anomalje narządów płciowych nie są nigdy wystarczającym czynnikiem do wytworzenia się homoseksualizmu. Pogląd przyjmujący jakieś przymusowe przyczyny, charakter wrodzony i niezmienną homoseksualizmu należy odrzucić jako przesad naukowy.

W dalszym ciągu książki omówił autor inne perwersje, więc: sadyzm i masochizm, fetyszizm, ekshibicjonizm, sodomie i nekrofilie. Wreszcie omawia neurastenję seksualną, zwraca uwagę na okres dojrzewania, jako ten etap w życiu dziecka, w którym niedostateczne przygotowanie w wieku dziecięcym sprawia, że dojrzewanie płciowe w tym okresie rozrasta się do wymiarów konfliktu.

W dwóch ostatnich rozdziałach zajmuje się psychicznym nastawieniem kobiety i mężczyzny wobec życia płciowego.

Nie wiemy, czy pewne sprzeczności w tekście kłaść na karb autora, czy też niewłaściwego tłumaczenia. Na str. 14 mówi autor pod p. 2 — że perwersja „uzewnętrznia się jako nieświadomy fortel w celu podniesienia własnego obniżonego samopoczucia” zaś w p. 4 twierdzi, że „skłonności perwersyjne mężczyzn stają się dążeniami kompensującymi, służącymi do podniesienia i wzmocnienia poczucia własnej mało wartościowości” i t. d. Nie mamy możliwości porównać tekst polski z tekstem niemieckim, jednakże tekst polski niezawsze jasno tłumaczy myśl autora. Tłumacz często używa zwrotu „człowiek nerwowo dysponowany” mówi też o „wzmoczonej nadpobudliwości” i „skłonności do wyrwania i biczowania”. Nadpobudliwość jest wzmoczoną ponad normę pobudliwością, może więc to samo określenie wystarczyć i oto autorowi chodziło.

Niejasną też dla czytelnika polskiego będzie „skłonność do wyrwania” bez żadnych przysłów uzupełnień. Stanowisko Adlera w stosunku do homoseksualizmu całkowicie wynika z podstawowych tez jego teorii.

H. W.

Encyklopedia Wychowania. Tom II, zes. 5 — 6 zawiera Marjana Falskiego Dydaktykę nauki czytania (dokończenie) oraz tegoż autora Dydaktykę nauki pisania. W ostatnim artykule M. Falski omawia rozmaite metody nauki pisania, jak: naśladowanie wzorów, wprowadzanie, metodę genetyczną, analityczną, ćwiczenia rozmaite i pisanie do taktu. Pracę kończy ciekawe zestawienie stanu badań nad pisaniem.

Dydaktykę nauki o języku polskim opracował niedawno zmarły D-r Henryk Gaertner, prof. Uniwersytetu Jana Kazimierza. W artykule tym autor ustala pojęcie nauki o języku, oddzielając ją od gramatyki, określa cel oraz zakres nauki szkolnej o języku. Po omówieniu poszczególnych działów z punktu widzenia teoretycznego, następuje część praktyczna: przygotowanie nauczyciela do lekcji, budowa lekcji, rola podręcznika oraz ogólne zasady nauczania w zakresie nauki o języku. W tym samym zeszycie poloniści znajdują jeszcze dwa artykuły z zakresu swej specjalności, opracowane przez instruktorów ministerjalnych: Jadwigi Dańciewiczowej *Dydaktyka mówienia i pisanja jako działu nauczania języka ojczystego* oraz Wł. Szyszkowskiego *Dydaktyka literatury*. Obie prace zasługują na to, aby zostały omówione dokładniej na łamach pism specjalnych, bowiem zawierają sumę dorobku najnowszych badań w dziedzinie polonistyki. Należy przypuszczać, że artykuły te, rozpowszechnione dzięki Encyklopedji Wychowania, przyczynią się w znacznym stopniu do spopularyzowania wiedzy o najbardziej nowoczesnych metodach, jakie stosuje się przy nauczaniu języka ojczystego. Zachodzi tego pilna potrzeba wobec ciągłych ataków na nauczycieli-polonistów ze strony ludzi, nie mających pojęcia o tem, że dydaktyka języka i literatury polskiej przoduje dziś w szeregu dydaktyk innych przedmiotów. Szczególnie pożyteczne będą tutaj działy pracy d-ra Szyszkowskiego, traktujące o lekturze, sposobie jej „przerabiania” przez nauczyciela w szkole — czas już wielki położyć tamę bezpodstawnym a demagogicznym zarzutom, że dzisiejszy polonista „rozbiorami” zabija w młodości chęć czytania książek.

W zeszycie szóstym Prof. Marjan Goliaś opracował *Dydaktykę języków klasycznych*. Po omówieniu wartości kształcących języków klasycznych, autor przedstawia dydaktykę języka łacińskiego, uwzględniając następujące działy: korelacja z językiem polskim, nauka morfologii, składni, słówek, tłumaczenie, lektura, analiza, rozmówki, memorowanie. Drugi dział pracy Prof. M. Goliaśa — to poznanie kultury Greków i Rzymian za pośrednictwem tekstów oryginalnych, czytańek polskich oraz t. zw. wstępów do lektury oryginalnej. W tymże zeszycie D-r Zygmunt Czerny omawia *Dydaktykę języków nowożytnych*. Zarys ten dotyczy nauczania języków angielskiego, francuskiego i niemieckiego. Po nakreśleniu celu i znaczenia nauczania jęz. obcych d-r Z. Czerny przedstawia w rozwoju historycznym metody nauczania, kładąc nacisk na t. zw. „metody pracy”. W dalszych rozdziałach zostały omówione: nauka wymawiania, gramatyka, słownictwo, ćwiczenia ustne, ćwiczenia piśmienne, lektura, metody interpretacji tekstu, kulturoznawstwo. Pracę, jak na artykuł encyklopedyczny, bardzo wyczerpującą, zamyka obszerny dział wiadomości bibliograficznych. T.

Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny, który odbył się w Krakowie w dniach 24, 25 i 26 października b. r. pod protektorem prof. H. Heinricha, podzielił swoje obrady na plenarne i sekcyjne (w trzech sekcjach: „przedmiotów pedagogicznych”, „wychowania społeczno-obywatelskiego” oraz „zagadnień, związanych z wychowaniem dziecka trudnego”). Na wstępie zaznaczyć należy, że owe „ogólnopolskie” zjazdy pedagogiczne (omawiany jest drugim z kolei, a następny ma mieć miejsce w roku przyszłym) są instytucją powstałą z koleżeńskich zjazdów Studium Pedagogicznego przy Wszechnicy Jagiellońskiej. Mają więc charakter wybitnie regionalny, przeczący nazwie, nadanej im przez organizatorów. Zarówno referenci, jak zwykli uczestnicy ich rekrutują się przeważnie z dwóch województw: krakowskiego i śląskiego. W zamiarach komitetu organizacyjnego leży istotne rozszerzenie zasięgu zjazdów na całą Polskę — skierowują więc zaproszenia do profesury i nauczycielstwa różnych dzielnic, ale czy termin niedogodny — przerywający zaledwie rozpoczętą pracę w szkołach wszystkich stopni, czy inne względy sprawiają, że ten charakter regionalny dotąd się utrzymał. Niepełność zatem realizacji zamierzeń wywołuje zapewne i inne niedomogi, jak np. nierównomierność poziomu opracowania i dyskusji poszczególnych referatów.

Zjazd obecny miał dwa cele — według wypowiedzi komitetu organizacyjnego: 1) oświecenie stanu dzisiejszego zagadnienia dziedziczności i środowiska oraz. ich wpływu na rozwój wewnętrzny jednostki, 2) wymianę doświadczeń w dziedzinie pracy wychowawczo-dydaktycznej. Trzeci, niesformułowany wprawdzie, ale widoczny w tem, że połowa pracy w sekcjach jemu była poświęcona, to: ujawnienie i przedyskutowanie poglądów nauczycielstwa na programy przyszłych liceów pedagogicznych.

Obrady plenarne wypełnione były referatami profesorów wyższych uczelni — poza prof.

H. Radlińską z Warszawy i prof. L. Jaxą-Bykowskim z Poznania — profesorów Uniwersytetu Krakowskiego. Oto tematy i referenci:

D-r Szuman Stefan — O zasadniczym podziale psychologii na biologiczną i humanistyczną-socjologiczną jako teoretycznej podstawie poczyniń wychowawczych.

D-r Godlewski Emil — Dziedziczność a środowisko z punktu widzenia biologicznego.

D-r Myslakowski Zygmunt — Osobowość a środowisko społeczne.

D-r Radlińska Helena — Metody i wyniki badań nad wpływem środowiska na losy szkół (ne uczniów szkół powszechnych¹⁾).

D-r Piękowski Stefan — Dziedziczność a środowisko ze stanowiska lekarskiego.

D-r Jaxa-Bykowski Ludwik — Zagadnienie doboru rasowego w wychowaniu.

D-r Chłopicki Władysław — Charakter jako zjawisko biologiczne.

Inne referaty, umieszczone w programie obrad plenarnych, albo zostały odwołane, albo przeniesione na obrady sekcyjne z powodu braku czasu, istotnie zbyt szczerpłego jak na wielką i ilość i doniosłość poruszanych zagadnień. Toteż w konsekwencji zostały one rzeczywiście zaledwie poruszone: jeszcze na plenum odbyła się po niektórych referatach (szczególnie po referacie d-ra Bykowskiego o doborze rasowym w wychowaniu) swobodna dyskusja, na sekcjach natomiast było na nią czasu bardzo mało, niekiedy — wcale. Toteż nie dziwnego, że Zjazd nie doszedł do sformułowania jakichkolwiek poglądów, wniosków czy choćby dezyderatów nawet w tak aktualnej i ważnej kwestii, jak kształcenie nauczycieli. Nie jest to zresztą zarzut specjalnie pod adresem tego właśnie Zjazdu. Podobne zjawisko można było obserwować i na Zjeździe Socjologów w Warszawie, referowanemu w następnym numerze „Ruchu Pedagogicznego”: nie wyznaczenie ścisłego terminu na poszczególne referaty, brak czasu, specjalnie przeznaczonego na dyskusje, zresztą zasadniczo nieskierowane ku jakimś celom, nieoparte na jakichś tezach, więc „rozlażące” się bez dojścia do czegokolwiek określonego. Można by zaryzykować twierdzenie — i postarać się je uzasadnić, ale to wymaga już oddzielnego traktowania tego tematu — że zjazdy niewielką wogóle rolę odgrywają w rozwoju nauki i kultury społeczeństwa. Ich znaczenie polega nie na udzielaniu uczestnikom informacji o stanie wiedzy w danej dziedzinie (uczeni i tak stale pozostają ze sobą w kontakcie, a konsumenci ich dorobku zyskują o wiele więcej z lektury ich dzieł), ale na 1) ułatwieniu osobistych kontaktów między ludźmi, zainteresowanymi — z różnorodnych punktów widzenia (naukowiec, społecznik, dziennikarz, nauczyciel, wydawca, literat), ale temi samemi sprawami, i 2) sformułowaniu i podaniu czy to do publicznej wiadomości, czy to „czynnikom miarodajnym” postulatów, dezyderatów, czy wprost opinii o pewnych sprawach — grupy ludzi, żywo niemi zainteresowanych, badających je, pragnących na nie wpłynąć. Ale jeśli brak czasu oraz należyte uwzględnienie, niedocenienie strony towarzyskiej takich zjazdów hamuje tendencje do kontaktów, a zupełne zlekceważenie walorów kierowanej dyskusji uniemożliwia i osiągnięcie drugiego rezultatu, to cóż pozostaje? Poprostu możność wysłuchania referatów.

A niektóre z nich były na Zjeździe w Krakowie istotnie ciekawe. Oto ich zasadnicze myśli:

Prof. Szuman, rozważając często dziś powtarzające się pytanie, czy psychologia jest nauką przyrodniczą czy humanistyczną, uzależnia odpowiedź od rozstrzygnięcia zagadnienia, czy psychika jest wytworem sił przyrody, czy sił kultury — i odpowiada: u podstawy życia psychicznego leży wprawdzie życie organiczne, ale psychika jest nadbudową nad niem. Nadbudowa ta posiada różne sfery: jedna obejmuje funkcje psychiczne takie, jak pamięć, wyobrażenia, instynkty — służące do przystosowania, druga, to sfera społeczna, przekraczająca już poprzednią, trzecia — autonomiczna, to świat wewnętrzny, intymny jednostki. Psychologia więc jest nauką przyrodniczą tylko co do metod. Przedmiot jej badań należy raczej do dziedziny humanistyki.

Prof. Godlewski w referacie swoim stwierdził, że dwie siły kształtują żywą istotę: dziedziczność i ziniennność, zarówno ta przebiegająca przez cały łańcuch gatunków i powtarzająca tysiące jednostek z bardzo małemi odchyleniami, jak ta, którą obserwować możemy w biegu życia jednego indywiduum. Żywą materję bowiem cechuje plastyczność, w granicach zobrazowanych przez krzywą Galtona. Jeżeli weźmiemy dla zestawienia dwa takie krańcowe układy warunków — wewnętrznych i zewnętrznych — rozwoju jednostki:

1. A—duże zdolności, B—duża pilność, C—zamiłowanie, D—dostatek warunków życia, E—kulturalne otoczenie.

¹⁾ Ten referat został wydrukowany w całości w N-rze 3-cim „Ruchu Pedagogicznego”.

II. a—małe zdolności, b—mała pilność, c—brak zamilowania, d—bieda, e—niekulturalne otoczenie, to oczywiście najrzadsze będą kombinacje, złożone z samych dużych lub z samych małych liter (A B C D E, a b c d e) najczęściej zaś będzie kombinacji mieszanych (A B C d e, A b c d E, a b c D E, a B c D e i t. p.), każdorazowo inaczej decydujących o kierunku indywidualnego rozwoju. W referacie prof. Godlewskiego brzmiały nuty optymizmu i entuzjizmu: mimo, że na człowieka oddziałują cały świat wewnętrzny — od łona matki do drgania dalekich słońc — jednostka może osiągnąć panowanie nad sobą, bo przecież szuka podniet lub unika ich, rozważa i sublimuje, a może robić to świadomie.

Prof. Mysłakowski wymienił na wstępie trzy zasadnicze cechy charakterystyczne społeczności ludzkiej z punktu widzenia dynamiki życia społecznego:

1. Człowiek jest istotą inwencyjną: wytwarza dobra i wartości,
2. Narzędzia, dobra i wartości, wytworzone przez człowieka, są gromadzone, organizowane i przekazywane,
3. Zachodzi tu zjawisko kontynuacji, polegające na tem, że nie tylko rzeczy pozostają, ale i rozumienie ich znaczenia oraz umiejętność użytkowania ich. Kontynuację zawiązuje wychowanie.

Pod względem strukturalnym, wyróżnił prof. M. 1) sferę nieorganizowaną, poczem zdefiniował szczególną formę przeżywania w społeczeństwie, t. zw. przez niego „wspólnotę”, jako formę nie opartą na instynktach ani profesji, tylko na wspólności dążeń, podobieństwie reakcji i t. p. Tylko wspólnota daje możność potwierdzenia własnej wartości, i tylko ona jest właściwym wychowawcą.

Na zakończenie prof. M. scharakteryzował strukturę społeczną Polski, wyciągając stąd następujące wskazania praktyczne:

1. System szkolnictwa należy dostosować do struktury ludnościowej,
2. Punkt ciężkości wychowania powinien spoczywać na wartościach charakteru.

Prof. Pieńkowski, stwierdziwszy na wstępie, że podstawą pracy pedagoga jest znajomość zarówno zadań wychowawczych jak terenu, na którym je ma urzeczywistniać, podał jako charakterystyczne ogólne właściwości życiowe człowieka: 1) stałość i regularność, równoległe zaś z niemi — zmiennosc, 2) zdolność do rozwoju zarówno osobniczego jak gatunkowego, 3) wysunięcie się życia psychicznego na plan pierwszy.

Dla zrozumienia zjawisk w życiu jednostki należy wziąć pod uwagę, że każda cecha psychiczna jest wynikiem długiej linii rozwojowej a zarazem wypadkową z podniet. Wszystkie możliwości osobnika i jego pokoleń wyznaczone są w zasadzie już w komórce płciowej jego rodziców. Zarówno wszelkie przekształcenia jak anomalje w obrębie gatunku dają się wytłumaczyć tylko prawami dziedziczenia.

Następnie prof. P. omówił obszernie najważniejsze czynniki, wpływające ujemnie na rozwój jednostki już w okresie płodowym (alkoholizm, syfilis, kazirodstwo, różnorodne zatrucia i t. p.).

I ten referat miał optymistyczne nastawienie. Każda jednostka — zdaniem prof. P. — może zdobyć osobisty wielki dorobek. Środowisko dostarcza tylko materiału do przeróbki.

Bardzo interesująca była podana w zakończeniu uwaga — zresztą powtarzająca się niejednokrotnie i w innych referatach, ale tu ujęta w formę ciekawej koncepcji wychowawczej. Oto niesłusznie uważa się programy i metody nauczania za decydujące w wychowaniu jednostki. Najważniejszy jest stosunek człowieka dorosłego do dziecka, a o nim przecież decydują wielorakie właściwości dziedziczne i nabyte zarówno jednego jak drugiego. Należałoby więc równolegle do charakterologii uczniów tworzyć charakterologię nauczycieli i dobrać ich do siebie wzajemnie, tak, aby wychowawca o danym typie psychicznym miał pod swą opieką grupę dzieci czy młodzieży takiej, która naprawę może pozostawić z nim w bliskim kontakcie wewnętrznym i podlegać jego wpływom. Prof. Chłopicki dał krótki rys historyczny typologii charakterów i zreferował obszerniej podział Kretschmera — wiążący strukturę psychiczną z budową cielesną — na asteników, psychików, atletyków i dysplastyków, poczem zwrócił uwagę na ścisły związek między sferą ruchową a sferą psychiczną. Związek ten stał się podstawą skali ćwiczeń Rossolimo, służącej do badania rozwoju psychicznego. Dzięki niemu również możliwa jest psychotechnika. Godną podkreślenia jest zwrócenie przez prof. Ch. uwagi na konieczność stosowania w przyszłości badania testami przystosowania do zawodów t. zw. wyższych:

inżyniera, lekarza, adwokata i, oczywiście, nauczyciela, gdzie szczególnie ujemne społeczne skutki mogą wypływać z braku należytych uzdolnień.

Prof. Bykowski, oparłszy się na podziale, dokonanym przez prof. Czekalskiego, wymieci następujące elementy rasowe: północny, śródziemnomorski, przednio-azjatycki i laponoidalny, oraz typy antropologiczne: nordyczny, subnordyczny, presłowiański, sarmatodinarski, alpejski. Scharakteryzowawszy pokrótce każdy z tych typów zarówno od strony fizycznej jak psychicznej, podał wyniki badań, przeprowadzonych przez niego w szkołach zawodowych, gimnazjach, seminarjach nauczycielskich, wojskowych i innych. W charakterze przykładów wystarczy wymienić następujące wnioski:

w szkołach rzemieślniczych przeważa typ presłowiański, większe uzdolnienia intelektualne wykazuje typ nordyczny, w zawodzie kupieckim kształcą się przeważnie laponoidzi, kawaleria rekrutuje się w znacznej części z typu dynarskiego, i t. p. Wniosek ogólny prof. Ch. brzmiał jak następuje: należy dbać o to, aby rozmieszczać właściwych ludzi na właściwych stanowiskach. Przywileje rodowe, majątkowe, rasowe, stanowe i inne, nie związane z obowiązkami, tworzą sztuczną hodowlę i wywołują ogromne szkody społeczne.

Referat ten wywołał szczególnie ożywioną i długą dyskusję, w wyniku której zgodzono się ogólnie, że dotychczas uzyskane przez antropologię wyniki są zbyt niepewne, aby na nich oprzeć planowanie polityki społecznej.

Wyżej streszczone referaty wyczerpują treść obrad plenarnych i one tylko właściwie pozostają w ścisłym związku z teorią pedagogiczną, której poświęcone jest nasze czasopismo.

Sekcja przedmiotów pedagogicznych i sekcja wychowania społeczno-obywatelskiego zawierają ujęcie poszczególnych fragmentów zagadnienia kształcenia kandydatów na nauczycieli. Poruszono m. in. sprawę programu psychologii w przyszłym liceum pedagogicznym (prof. Szuman), nauczanie historii wychowania (dr. Kulczycki) korelacje między nauką psychologii a nauką pedagogiki, dydaktyki i metodyki (mgr. Korniszewski), plany pracy wychowawczej w szkole powszechnej i sposób ich traktowania przez kandydatów na nauczycieli (dr. Skrzyszewski) praktyczne przygotowanie w liceach pedagogicznych (Sidor). Referaty w tej sekcji wykazywały i przemyslenie uważne i szczerą troskę o przyszłych kolegów i dużo inwencji, ale pośpiech w wygłaszaniu i następstwowaniu jednego referatu po drugim, oraz niemal całkowity brak dyskusji nie pozwoliły na wyniesienie z tej sekcji jakiejś większej korzyści.

Sekcja zagadnień, związanych z wychowaniem dziecka trudnego, zawierała zaledwie trzy referaty: 1) St. Skalskiego — Organizacja pracy w poradni, 2) dr. H. Kulczyckiego — Krytyczne uwagi do poglądów psychologii Adlera na dziedziczność i środowisko, 3) dr. J. Wachta — Sytuacje krytyczne w wychowaniu na terenie szkoły i domu. Wszystkie interesujące, niestety dyskusje po nich (za wyjątkiem dyskusji na temat Adlera, w której wziął udział prof. Szuman) stały na zbyt niskim poziomie.

W rezultacie — opuszcza się Zjazd z przekonaniem, że jest on potrzebny, powinien jednak koniecznie objąć swym zasięgiem szerszy krąg pedagogów, zarówno naukowców jak praktyków, bardziej związać obrady plenarne z sekcjami, koncentrując je dokoła wspólnych, choć z różnych punktów widzenia ujętych zagadnień, i doprowadzić do sformułowania pewnych wniosków ogólnych, któreby mogły uchodzić w oczach tych członków społeczeństwa, którzy interesują się poważnie zagadnieniami wychowawczymi, za wyraz opinii — choćby nawet rozbieżnych — i teoretyków pedagogiki i nauczycieli.

H. H.

REDAKTORZY: D-R MARJAN ODRZYWOLSKI i HALINA HEFTMANOWA

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUDWIK PAWŁOWSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA



KONKURS PEDAGOGICZNY.

Ogłoszony przez Polskie Radio w roku ubiegłym konkurs — w postaci ankiety, omawiającej rolę radja w życiu i pracy nauczyciela — dał bardzo obfite i ciekawe materiały. Niektóre z nich zostaną wyzyskane i posłużą do sprecyzowania zadań radjofonji polskiej na przyszłość. Jury w osobach: red. Tadeusza Strzelskiego, d-ra Franciszka Pawliszaka, Henryki Nowocieniowej, red. Janusza Delinikajtisa, Józefa Czechowicza i Henryka Ładosza przyznało poszczególnym pracom nagrody. Szczegóły w „Głosie Nauczycielskim” i w „Pracy Szkolnej”.

„NASZA KSIĘGARNIA“

POLECA NASTĘPUJĄCE NAKŁADY WŁASNE:

Anderson G. L. — Ciche czytanie w świetle badań psychologicznych i pedagogicznych	4.—
Bovet P. — Instynkt walki	6.—
Bühler Ch. — Dzieciństwo i młodość	12.—
Dawid J. W. — Ostatnie myśli i wyznania	4.—
Dąbrowski K. d-r — Nerwowość dzieci i młodzieży	7.50
Dobrowolski St. — System klasowy i system pracowniany	4.—
Dryjski A. — Zagadnienie seksualizmu dzieci i młodzieży	11.—
Dziecko wsi polskiej (praca zbiorowa pod red. M. Librachowej)	7.—
Grzywak-Kaczyńska M. — Powodzenie szkolne a inteligencja	3.50
Hessen S. — Podstawy pedagogiki	10.—
Lechicka J. i Uklejska M. — Szkoła w życiu codziennym	6.50
Lisowski S. — Współpraca szkoły z domem	—90
Markinówna E. d-r — Psychologia indywidualna Adlera i jej znaczenie pedagogiczne	4.—
Mysłakowski Z. — Państwo a wychowanie	2.50
Nawroczyński B. — Swoboda i przymus w wychowaniu	6.—
Petersen P. — Szkoła wspólnoty życia	2.50
Radlińska H. — Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego	5.—
Russel B. — O wychowaniu	6.—
Suchodolski B. — Kultura i osobowość	12.—
Szuman S. i Skowron S. — Organizm a życie psychiczne	8.50
Wahsburne C. — Przystosowanie szkoły do dziecka	4.—

NAKŁADY OBCE:

Adler A. — Znajomość człowieka	6.—
— Homoseksualizm	5.50
Almack J. A. — Wychowanie obywatelskie	7.—
Denelówna Z. — Twórczość pedagogiczna J. Wł. Dawida	3.50
Kerschensteiner — Pojęcie szkoły pracy	4.20
Kot St. — Historia wychowania (2 t.)	15.—
Mc. Cunn — Kształcenie charakteru	5.60
Sośnicki — Podstawy wychowania państwowego	6.—
Stekel W. — Wychowanie rodziców	6.—
Suchodolski B. — Kultura współczesna a wychowanie młodzieży	1.—
Szwewin J. — Szkolnictwo i oświata na Pomorzu 1920 — 1930	6.50
Ziemnowicz — Szkolnictwo w Stanach Zjednoczonych A. P.	6.60
— Nauczanie i wychowanie w Stanach Zjednoczonych A. P.	3.—

ROK XXV

STYCZEŃ 1936

M I E S I Ę C Z N I K

Nr. 5

RUCH PEDAGOGICZNY

WARSZAWA

ORGAN WYDZIAŁU
PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZY-
CIELSTWA POLSKIE-
GO POŚWIĘCONY

TEORJI WYCHOWANIA I NAUCZANIA

T R E Ś Ć N U M E R U:

ARTYKUŁY:

- ✂ G. Ichheiser — Wychowanie a problem powodzenia.
✂ A. Karwowski — Społeczno-pedagogiczne spostrzeżenia z pracy szkolnej.

SPRAWOZDANIA:

- A. Adler — Znajomość człowieka (H. W.)
D-r W. Stekel — Wychowanie rodziców (H. W.)
A. Freud — Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen (L. Langholz).
D-r E. Piasecki — Zarys teorii wychowania fizycznego (Z. Wyrobek).
L. Frankl — Lohn und Strafe (W. Ptaszyńska).
H. Höffding — Filozofja religji (Z. N.).
Encyklopedia Wychowania: T. I. Z. 14 (R.).

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA — (R.)

DRUGI ZJAZD SOCJOLOGICZNY.

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ADRES REDAKCJI I ADMINISTRACJI: Warszawa, ul. Smulikowskiego 1.

Redakcja czynna codziennie od godz. 10 do 13. Tel. 538-26.

Administracja czynna od godziny 8-cj do 15-cj. Tel. 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna zł. 8.—

Dla członków Związku Nauczycielstwa Polskiego . zł. 4.—

Przy prenumerowaniu dwóch i więcej czasopism . zł. 3.—

KONTO P. K. O. Nr. 435.

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

WYCHOWANIE A PROBLEM POWODZENIA¹⁾

Jak każde naukowe badanie, tak też i nasze, powstrzymywało się, poczynawszy od pierwszej stronicy niniejszej pracy, od wszelkiego wartościowania faktów, których zgłębienie było jego zadaniem. Badanie nasze starało się, mimo specjalnie tutaj silną pokusę, przeprowadzić analizę zjawisk powodzenia nie wartościując niczego, określić dodatnie i ujemne warunki sukcesu i wydobyć na światło dzienne te mechanizmy, które, wpływając na osądzanie jednostki w codziennem życiu podług sukcesu lub niepowodzenia, kształtują tem samem jej społecznie skuteczny i społecznie uznany „obraz”.

W niniejszym rozdziale pragniemy oświecić problem powodzenia z pedagogicznego punktu widzenia. Także i te rozważania nie zamierzają zrezygnować z przywileju niewartościowania — z przywileju, który ze stanowiska naukowego jest zarazem obowiązkiem. Chcąc jednak usprawiedliwić możliwość i owocność tego nastawienia także wtedy, gdy będzie chodziło o problemy pedagogiczne, a więc w gruncie rzeczy o problemy wartości, musimy w tem miejscu wtrącić następujące uwagi.

Rozważania, które tutaj nastąpią, mają na celu uwidocznienie zasadniczą sytuację, w jakiej się znajduje każde wychowanie w obliczu rzeczywistości, zwłaszcza jednak w obliczu pewnych antynomij, związanych z dążeniem do powodzenia — sytuację, z którą wychowanie oddawna musiało się rozprawiać, posiadając przytem już to jaśniejszą, już to bardziej przyćmioną świadomość swego własnego położenia. Rozważania nasze pragną zupełnie świadomie poprzestać jedynie na jasnem i zgodnem z rzeczywistością scharakteryzowaniu tej zasadniczej sytuacji i jej wewnętrznych sprzeczności; rozstrzygnięcie natomiast tego, co wobec takiego układu faktów należy uczynić, pozostawiają samym pedagogom. Nie apologizujemy więc żadnego określonego rodzaju wychowania, żadnego określonego nastawienia do „rzeczywistości”, którąby zresztą można w tym wypadku bez żadnej przesady zidentyfikować z ogółem „szans powodzenia”. Staramy się tylko na podstawie nieuprzedzonej analizy wykazać, jakich to, przez pedagogikę wprowadzić dotąd nieprzewidywanych, niemniej jednak dających się przewidzieć następstw można oczekiwać dla wewnętrznego ukształtowania jed-

¹⁾ Artykuł niniejszy stanowi część będącej w rękopisie większej całości. Przep. Red.

nostki i dla jej wewnętrznych losów, zależnie od przyjęcia tego lub innego nastawienia do rzeczywistości.

Okaże się przytem — co już tutaj przesądzać stwierdzamy — że między powszechnymi i ogólnie zamierzanymi celami wychowania, a jego faktycznie nieuniknionymi wynikami zachodzi daleko idąca sprzeczność. Jest ona wynikiem systematycznego nieuwzględniania pewnych mechanizmów psychicznych, pewnych sytuacji życiowych, które sprawiają, że faktyczne wyniki wychowania zupełnie odbiegają od właściwie zamierzonych celów, a niejednokrotnie są wręcz ich zaprzeczeniem. Innymi słowy: okaże się, że powszechnie stosowane metody wychowawcze nie tylko nie są — z punktu widzenia „techniki psychologicznej” — właściwym środkiem, któryby jednostce ułatwiał i umożliwiał dostosowanie się do późniejszej sytuacji życiowej, lecz że one raczej wprawiają jednostkę w zamieszanie i obciążają ją nierozwiązalnymi sprzecznościami, ukazując jej w fałszywym i mylnym oświeceniu tę rzeczywistość, w obrębie której ona musi w końcu potem istnieć²⁾.

Prawie każdy oficjalny wpływ wychowawczy na młode pokolenie, czy to w formie wyraźnych zabiegów pedagogicznych, czy też w formie niewyraźnej wprawdzie, ale przez to niemniej skutecznej atmosfery wychowawczej otaczającej młodego człowieka, ma za punkt wyjścia stanowisko podstawowe, które sobie może tylko rzadko uświadamiały, które jednak mimo to leży na jego dnie; wewnętrzną treść tej podstawowej tezy można wyrazić i sformułować następująco: istnieją z jednej strony pewne właściwości, postawy, sposoby postępowania, przekonania, działalności, które są „dobre”, „wartościowe”; z drugiej strony zaś istnieją właściwości, postawy i t. d., które są „złe”, są wartościowo „ujemne”. „Dobre” postawy, właściwości i t. d. powinno się kształcić, kulturować i rozwijać, „złe” natomiast należy tłumić i eliminować. Te dodatnie, względnie ujemne nastawienia, wartościujące pewne określone grupy właściwości jednostki w pewien określony sposób, stanowią j e d n ą tezę tej zasadniczej podstawy pedagogicznej, którą staramy się tutaj wyrazić przedstawić. Dopiero jednak uwzględnienie d r u g i e j tezy, będącej rzadko wprawdzie wyraźnie sformułowanym, nie mniej jednak zawsze istniejącym i skutecznym tłem wszelkich poczynąń pedagogicznych, pozwoli zupełnie jasno przejrzeć zawartość tego podstawowego stanowiska. Ta druga teza brzmiałaby w wyraźnym ujęciu, jak następuje: trzeba tylko wykształcić w sobie i zrealizować to, co jest „dobre” i „wartościowe”, stłumić zaś, względnie zaniedbać to, co jest „złe” i „bez wartości”, a wtedy wszystko już będzie się odbywało „samo przez się” pomyślnie i „w porządku”. W czym się właściwie objawia ten „pomyślny” i „uporządkowany” bieg spraw życiowych, to niezawsze jest dokładnie wiadome, zdaje się jednak, że jest on mniej lub więcej równoznaczny z takimi zjawiskami lub wyobrażeniami, jak „szczęście”, „powodzenie” i t. p. Pragniemy w tem miejscu raz jeszcze podkreślić, że skłonność do suponowania, jakoby istniała ta rzekomo zagwarantowana zależność między stosowaniem, względnie niestosowaniem się do istniejących norm z jednej strony, a korzyściami, względnie niekorzystnymi kolejami życiowymi z drugiej, tkwi swemi ko-

²⁾ Freud słusznie pisał niedawno (Unbehagen in der Kultur), że ekwipujemy wewnętrznie młodą generację na drogę życia w ten sposób, jakgdyby tu chodziło o wycieczkę do jezior włoskich, podczas gdy w rzeczywistości podróż życiowa odbywa się niejako w atmosferze okolic podbiegunowych.

zrzeniami w głęboko leżących, pierwotnych, magiczno-mistycznych formach i sposobach myślenia. Wskutek tego dokonywaniu odnośnych interpretacji towarzyszy uczucie całkowitej „zrozumiałości” i „słuszności”. Racjonalna wiedza potrafi wprawdzie przejrzeć imaginacyjną wartość poznawczą tych w ten sposób powstałych interpretacji, lecz stoi najzupełniej bezradna wobec jej bezpośredniej siły przekonywania i związanej z tem wszechmocy w dziedzinie codziennego życia i jego atmosfery. Między „człowiekiem prymitywnym”, jak go opisuje Lévy-Bruhl w swych dziełach, a rzekomo zracjonalizowanym „człowiekiem ucywilizowanym” nie istnieje przeto, jeśli nie dać się olśnić i zbłądzić z tropu zjawiskiem powierzchownym, tak wielka różnica, jakby się mogło napozór wydawać; wiara w to, że „człowiek dzielny się wybija”, wykazuje — patrząc ze stanowiska psychologicznego — niepokojąco duże podobieństwa z ową powyżej omówioną wiarą ludów prymitywnych, że „krokodyle pożerają tylko te jednostki, które mają coś na sumieniu”³⁾.

Pragnęlibyśmy w tem miejscu raz jeszcze podkreślić i przypomnieć to, o czem zresztą już poprzednio była mowa, mianowicie, że niejasność logiczna, nieprecyzyjność i niejednoznaczność wszystkich pojęć, wyobrażeń, norm i odczuć nie tylko nie osłabia ich skuteczności psychicznej, lecz że przeciwnie, właśnie ta niejasność zwykła w codziennem życiu nadawać tym pojęciom, wyobrażeniom, normom i odczuciom ich najwyższą siłę przekonywania. Momentem psychologicznie rozstrzygającym w rozważaniu tej sytuacji pedagogicznej jest fakt, że podczas całego wychowywania rozbudza się i kultywuje w młodym człowieku postawę życiową i oczekiwania życiowe, wedle których chcą, aby nam się dobrze wiodło na tym świecie, musimy tylko posiadać te właściwości i skutecznie je w odpowiedniem postępowaniu, które uchodzą za „dobre” i „wartościowe”, tępić zaś i tłumić te, które stoją w przeciwieństwie do tamtych.

Ta młodzieńcza postawa życiowa jest faktem niezmiernie ważnym dla wewnętrznych losów jednostki i jest nawet właściwem źródłem całego szeregu późniejszych konfliktów i przesilen.

Chcąc, żeby ogólna sytuacja pedagogiczna, o której tutaj mowa, stała się przejrzysta i zrozumiała, należy odpowiedzieć na dwa zasadnicze pytania: 1) Jaki jest rzeczywisty stosunek między postawą życiową oraz oczekiwaniami żywymi, które wytworzyło wychowanie, a faktycznymi szansami żywymi, na które owa postawa i oczekiwania wcześniej czy później musi się natknąć? Powtóre: co wynika z tak wytworzonego położenia dla wewnętrznych losów i wewnętrznego rozwoju jednostki?

Co się tyczy pierwszego z tych pytań, to wystarczy przypomnieć sobie w kilku zdaniach wyniki rozważań poprzedzających rozdziałów, aby móc stwierdzić, czy owa mistyczno-magiczna teza, według której „dobre” właściwości i rodzaje postępowania jednostki automatycznie stwarzają i poręczają korzystny („szczęśliwy”, „bogaty w sukces”) przebieg życia, podczas gdy „złe” właściwości i spo-

³⁾ Porównaj np. Z. Lévy-Bruhl: *La mentalité primitive*, F. Alcan, Paris, 1922, IX. L'interprétation mystique des accidents et des malheurs. Czy jednakowoż nie ma racji W. Poppelreuter w swej wyżej cytowanej książce, mniemając, że przeciwieństwo, o które przy tych wszystkich sprawach chodzi, jest przeciwieństwem między myśleniem tradycyjno-społecznym, a myśleniem indywidualno-krytycznym, tego nie chcieliśmy tutaj dociekać.

soby postępowania każą się spodziewać wyników przeciwnych, jest w stanie ostać się przed nieuprzedzonym, realistycznym badaniem sytuacji.

Sreszczamy się możliwie krótko: jeśli dla przejrzystości rozczłonkować wszystkie czynniki, współdziałające w kształtowaniu indywidualnych, wewnętrznych i zewnętrznych losów życiowych i podzielić na osobiste i konstelatywne, wówczas będzie widocznym, że losy indywidualne kierowane są w znacznej mierze przez te ostatnie, jako to: sytuację wyjściową (start), strukturę społeczną, chwilową koniunkturę i t. d. Skuteczność i znaczenie tych czynników konstelatywnych przy kierowaniu i kształtowaniu indywidualnych losów są tak nadzwyczajnie wielkie, że nie trzeba by się właściwie nad tem zatrzymywać, gdyby właśnie owe interpretacje magiczne nie zniekształcały rzeczywistego położenia i nie zakrywały go ustawicznie przed naszymi spojrzeniami. Tak np. interpretuje się niejednokrotnie niektóre losy życiowe, jako „czyny”, „działające” jednostki, zamiast przypisać je właściwie pewnym sytuacjom, jako ich konieczne następstwa. Te mylne interpretacje, należące — jak to wciąż na nowo trzeba podkreślać — do irracjonalnego jeszcze poziomu interpretowania faktów i do irracjonalnej mentalności wogóle, znajdują zresztą swój wyraz w niektórych charakterystycznych przysłowiach, opartych na tych tendencjach interpretacyjnych i działających dlatego przekonująco, mimo swoją faktyczną obojętność rzeczywistości, w przysłowiaach jak np.: „każdy jest budowniczym swego szczęścia”, „jak sobie pościelesz, tak się wyśpisz” i t. d.

Z samego więc już faktu, że czynniki czysto konstelatywne określają i kierują w bardzo daleko idącej mierze osobistymi losami i osobistym przebiegiem życia jednostki, wynika w sposób zupełnie niewątpliwy, że w żadnym razie nie jest prawdą — jak to właściwie mniema owa teza wyjściowa — jakoby można się bezwarunkowo zdać na „dobre” i „złe” właściwości jednostki i na ich skutki dla kształtowania jej szans życiowych. W najlepszym razie „dobre” i „złe” właściwości współdziałają tylko w kształtowaniu osobistych losów i w kierowaniu niemi.

Ale nawet gdyby przy analizie czynników, określających losy życiowe jednostki, pominąć czynniki konstelatywne, a poprzestać jedynie na uwzględnieniu czynników osobistych, to i tak — jak to nasze badania już dostatecznie wykazały — musiałoby się stać jasnym, że patrząc także z tej osobistej strony, jeszcze całkiem inne i w całkiem inny sposób działające czynniki, niż owe „dobre” i „złe” właściwości, współpracują przy kształtowaniu osobistych losów, a więc również w kształtowaniu powodzenia i niepowodzenia, dochodzą tu więc faktycznie do głosu całkiem inne czynniki, niż te, które teza wyjściowa uważa za jedynie skuteczne.

Nie ulega żadnej wątpliwości, że owa teza podstawowa ma na myśli dwa rodzaje właściwości, dwa rodzaje form postępowania i sposobów życia. Po pierwsze tę grupę właściwości, którą oznaczyliśmy jako „zdolność do rzeczowych dokonań”, jako też wszystkie jej założenia (pilność, wytrwałość i t. d.), powtóre zaś wszystkie przekonania i sposoby postępowania, które subiektywnie gwarantują stosowanie się do uznanych i przyjętych norm społecznych; przy czem ujemne wartościowanie dotyczy jużto nieobecności właściwości dodatnich, już też obecności ich przeciwności. W końcu istnieje jeszcze trzecia grupa właściwości i sposobów postępowania, którą zwykło się wartościować jako obojętną.

Wiemy jednak już, na podstawie nieuprzedzonej analizy odnośnych faktów, że przy sposobie życia, który zmierza do sukcesu, trzeba właśnie ustawicznie stosować sprzeczne z wartością, względnie przynajmniej obojętne właściwości i rodzaje postępowania, i że właśnie one wykazują częstokroć wręcz decydujący wpływ na pozytywne kształtowanie szans powodzenia. Założeniem każdego istnienia i każdego działania jest dla nas wszystkich dokładna znajomość społecznego środowiska życiowego i jego struktury, z niem bowiem wiąże się pod każdym względem nasze istnienie i nasze działanie. Ale właśnie, jeśli chodzi o strukturę społecznego środowiska, jeśli chodzi o drogi, które ten świat otwiera i szranki, które ustanawia, właśnie, jeśli chodzi o władze, instancje i konwencje, które panują w tym świecie „przed” kulisami, a co ważniejsze „za” kulisami, właśnie na temat tych wszystkich spraw utrzymuje wychowanie młodego człowieka w zupełnej nieświadomości. Ba, co więcej, zataja ono nawet ten fakt, że w życiu naprawdę nie chodzi tylko o realizowanie „rzeczowych dokonań”, ani o „stosowanie się do norm”, lecz że owa umiejętność poruszania się w społecznym środowisku życiowym, która toruje drogę do sukcesu, rozstrzyga przeważnie o losach życiowych — o ile one są losami związanymi z sukcesem; a są nimi — cokolwiekby się chciało powiedzieć — w bardzo daleko idącej mierze.

To systematyczne wprowadzanie w błąd — jedynie to słowo określa dostatecznie sytuację, jaką tu widzimy — zawsze młodsze pokolenia przez zawsze starsze odnośnie do „rzeczywistości” i istniejących w niej szans powodzenia, chcielibyśmy jeszcze, zanim przejdziemy do analizy następstw tej sytuacji, zilustrować na kompleksie faktów, który — jak sądzimy — specjalnie się nadaje do uwidocznienia paradoksalnego położenia, w jakim się znajduje pedagogika.

Wychowanie hoduje zwykle w młodej jednostce mniemanie i odpowiednie oczekiwanie, że w życiu chodzi jedynie o to, czym się „jest”, a nie o to, czym się tylko „wydaje” być. Za to, „czem się jest”, zwykły uchodzić te właściwości osobiste, które powyżej nazwaliśmy „właściwościami realnymi”; za to zaś, czym się jedynie „wydaje być”, czyli tylko „pozornie jest” uchodzą zarówno „niby-właściwości”, jak i „właściwości pozorne”. Wychowanie więc wytwarza nastawienie, że tylko „właściwości realne” zastępują na to, aby „je brać poważnie”, że więc, o ile się jest takim „jakim się być powinno”, nie trzeba się zupełnie troszczyć o właściwości pozorne, ani o niby-właściwości.

I właśnie tu w niepokojący wprost sposób wychodzi najaw, że atmosfera pedagogiczna jest całkowicie obcą rzeczywistości i że ta obcość musi prowadzić i — jak to postaramy się pokazać — faktycznie prowadzi do wręcz fatalnych następstw. W oczach bowiem postawy, któreby chciała odważyć się wobec rzeczywistości, takiej jaką ona jest faktycznie, a więc także odważnie wobec problematycznej rzeczywistości, dostrzec zasadniczy warunek intelektualnej rzetelności, musi takie wyniosłe-ignorancie patrzeć przez ramie na „pozory” uchodzić poprostu za frywolne bujanie we fraszach. Albowiem cóż ostatecznie jest w gruncie rzeczy pewniejszym, niż to, że właśnie te „pozory” stanowią w życiu — taka już jest jego natura — kompleks faktów, których znaczenia dla układu losów osobistych nigdy nie można docenić i że właśnie owe pozory zachowują się jako bezapelacyjna „rzeczywistość” w dziedzinie współżycia. Gdybyśmy chcieli śledzić losy życia jednostki celem stwier-

dzenia, jaki udział w ich kształtowaniu mają właściwości realne, a jaki niby-właściwości i właściwości pozorne (obraz osobowości), gdybyśmy więc — mówiąc popularnie — chcieli skonfrontować osobisty byt rzeczywisty z osobistym bytem tylko pozornym ze względu na ich istotność dla losów życiowych, wówczas ujawniłoby się niewątpliwie wyraźnie to nadzwyczajne, wręcz dominujące znaczenie faktów i mechanizmów wymienionych na drugim miejscu⁴).

Mianowicie to właśnie, co owo nastawienie pedagogiczne chciałoby scharakteryzować pogardliwie jako coś nieistotnego i niegodnego zabiegów, stanowi — jeśli patrzeć trzeźwo i realnie — dla jednostki i jej losów świat faktów o wybitnym znaczeniu; zaś nastawienie, któreby chciało, moralizując, przeoczyć czy wręcz zaprzeczyć rzeczywistości i skuteczności tych faktów, prowadzi w efekcie wychowawczym do takiego nastawienia życiowego, którego nie można inaczej nazwać, jak obcem rzeczywistości i życiowo niemądrym.

Postulat „odwagi wobec rzeczywistości” nie oznacza w żadnym razie — spodziewamy się, że nie zrozumiano nas chyba tak zasadniczo błędnie — biernego pogodzenia się w tą rzeczywistością, jaką ona właśnie jest. O tem nie może być mowy. Mimo, że zgodnie z naszą naukową, a więc niewartościującą postawą, nie chcemy zająć stanowiska, ani za, ani przeciw żadnemu z możliwych ustosunkowań do życia, to jednak sądzimy, że nie przekroczymy naznaczonych sobie granic, twierdząc, że właśnie nie godzenie się z tem, co jest „dane”, że właśnie ptagnienie kształtowania i przekształcania „danych” warunków leży w istocie natury ludzkiej. Naturę tę możnaby zatem nazwać „idealistyczną”, mianowicie zawsze „wybiegającą” poza chwilową daną rzeczywistość. Ów postulat odwagi wobec rzeczywistości ma tylko opiewać, że — bez względu na to, jakie nastawienie i jaką postawę wobec rzeczywistości przyjmie się ostatecznie — będzie ono (o ile nie ma się stać pustym gestem lub ulotnić w formie nieodpowiedzialnych posunięć), tylko wówczas rozumne, jeśli przedtem dokonamy trzeźwego poznania, uwzględniającego ten wycinek rzeczywistości, o który w danym razie chodzi. Gdyż tylko uwzględniając daną rzeczywistość można, przynajmniej w pewnej mierze, prelimitować konsekwencje własnej postawy i objąć je, tak lub owak, własną decyzją i odpowiedzialnością.

⁴) Dynamiczne znaczenie warstw pozornych w dokładnie sprecyzowanym sensie „niby-właściwości” i właściwości „pozornych” — stanowi w gruncie rzeczy fakt, który, jeśli się wyzwolić od pewnych uprzedzeń, jest tak zrozumiały sam przez się i dla każdego życiowo doświadczanego człowieka, tak potoczny „oczywiście” niezawsze w postaci abstrakcyjnie sformułowanej, że trzeba by się właściwie wstydzić, będąc psychologiem, że wobec niektórych przesądów i dogmatów, rozpowszechnionych właśnie w psychologii naukowej, istnieje konieczność wyraźnego podkreślenia go. Gdyby jednak znalazł się krytyk, któryby twierdził, że owe warstwy „pozorne” nie posiadają wcale tej nadzwyczajnej siły, którą im przypisujemy, wówczas byłoby gotowi dowieść, iż krytyk ten zapoznaje pewne podstawowe fakty, dotyczące struktury i dynamiki osobowości. Nietzsche sztylił z tych, którzy sądzili, że załatwili się ze zjawiskiem „próżności”, mówiąc wyniośle o niej, że jest czemś tylko „powierzchnownem” i „nieistotnem”. Skoro się bowiem przez próżność rozumie dbałość o obraz własnej osobowości, to trzeba słusznie przyznać, że dotyczy ona rzeczy, które dla nas wszystkich posiadają poprostu niezmierne znaczenie. Kto więc nie jest zdeklarowanym ascetą życiowym, lecz pragnie osądzać sprawy podług ważkości, jaką się im przyznaje w codziennym życiu powszechnie, aby potem w poczuciu pełnej odpowiedzialności wobec rzeczywistości dokonać swych rozstrzygnięć — ten nie powinien, dalszobóg, zbyt lekceważąco spoglądać na „próżność”.

Jest w każdym razie oczywiste i wynika z całej sytuacji, że wychowanie, ukazujące osobiste losy życiowe w ten sposób, jakgdyby one były zupełnie jednoznacznie i niezawodnie określone i zagwarantowane przez całkiem określone właściwości osobiste, kultywuje w młodym człowieku oczekiwania i postawę życiową, które muszą ulec katastrofie wobec twardej i nieustępliwej rzeczywistości późniejszego życia.

Odpowiedziawszy zatem na pierwsze pytanie, dotyczące faktycznego stosunku między wynikającymi z całej atmosfery wychowania postawami życiowymi i oczekiwaniem młodego człowieka z jednej strony, a rzeczywistością z drugiej i wykazawszy, że stosunek ten musi nieuchronnie nabierać charakteru mniej lub więcej głęboko sięgającego naprężenia, zajmujemy się z kolei drugim pytaniem, które się tu nasunęło; brzmi ono: co wynika z tak scharakteryzowanej sytuacji dla wewnętrznego rozwoju jednostki i dla jej losu w późniejszym życiu?

Mimo, że konflikt, powstający na tle przedstawionej tutaj sytuacji jest typowy, mimo, że nieuchronnie wiedzie do załamania się młodzieńczego poglądu na świat, mimo, że koniecznie musi wywołać jakąś reakcję ze strony jednostki, przechodzącej w danej chwili przesilenie, to jednak reakcja ta i rozprawa musi mieć bardzo rozmaity wygląd, zależnie od osobistego usposobienia jednostki, o którą w poszczególnych wypadkach chodzi.

Jedni stają się „neurotykami”. Kultywowany przez wychowanie ideał osobowości i ideał życia wkorzenił się tak głęboko w strukturę psychiki, że niemożliwym jest zmienić nastawienie i dostosować się do rzeczywistości. Tych sposobów postępowania i tych form życia, których właściwie wymaga rzeczywistość — jeśli się mianowicie zgodzić na to, że „powodzenie” stanowi kryterium „udanego życia” — nie można zrealizować, gdyż one wydają się poświęceniem najbardziej wartościowych właściwości osobistych. Z tych wartości osobistych i z zakorzenionych w nich postaw życiowych i sposobów życia wytwarza się przeto system hamulców — hamulców co prawda zawsze tylko z punktu widzenia sposobu życia, które się orjentuje podług sukcesu — zacieśniających swobodną możliwość działania, paraliżujących gotowość do czynu i wtrącających jednostkę właśnie w specyficznie neurotyczną postawę i sytuację życiową⁵⁾.

Drudzy stają się cynikami i postanawiają wyrzucić za burzę ideały i postawy, wpojone im przez wychowanie, jako niepotrzebny i kłopotliwy balast, ponieważ nie można ich w obrębie „dorosłego życia” ani poważnie traktować, ani też, jeśli się nie chce poprostu rozbić w życiu — poważnie zrealizować. Postępuje się zatem tak, jak tego wymaga rzeczywistość i dostosowanie się do

⁵⁾ Stwierdzamy tutaj całkiem wyraźnie — także ze względu na późniejsze wywody — że nasza charakterystyka niektórych form osobowości i niektórych rodzajów sposobu życia czy postawy życiowej, nie zawiera żadnego wartościowania; dlatego też nie należy jej pojmować w sensie jakiegos wartościowania: kto np. z punktu widzenia witalności należy do typu ujemnego, jest powiedzmy „neurotykiem” (mniej więcej w znaczeniu psychoanalizy), ten może stać na bardzo wysokim stopniu pod względem duchowym, etycznym czy innym. Jeśli zwłaszcza chodzi o t. zw. neurotyków, to nie będzie od rzeczy przyłączyć się do opinii pewnego francuskiego psychiatry, że właśnie oni stanowią grupę ludzi, która we wszystkich czasach należała do elity duchowej. Rozłam w dziedzinie witalności i naprężony stosunek do konwencjonalnych form życia jest właśnie, jak się zdaje, warunkiem każdego wyższego poziomu duchowego.

niej ze względu na sukces, nie dbając już przytem o normy wpajane przez wychowanie, a teraz odrzucone jako zbyt techniczny balast. Jeśli zaś wśród przedstawicieli tego typu reagowania wyłoni się także potrzeba przemyslenia sytuacji i potrzeba intelektualnej jasności, wówczas wyraża się ona nierzadko w zasadniczym sceptycyzmie na temat znaczenia wychowania wogóle (o ile ono pragnie być czemś więcej, niż zwykłą instrukcją w niektórych umiejętnościach i sprawnościach), mówiąc, że jest poniekąd obojętne, jakich moralnych wskazówek udziela się młodzieży w sprawie sposobu życia; skoro młodzi dorosną, to i tak dokonają zwrotu, przystosowując się trzeźwo do rzeczywistości; i tak wyrzucają za burtę niepotrzebny już „balast idealistyczny” i będą tak postępowali, jak tego właśnie wymaga rzeczywistość i jej spżżowe prawa.

Trzecia wreszcie grupa popada w rezygnację i fatalizm. Ponieważ siła refleksji u przeciętnego człowieka nie wystarcza przeważnie do zdania sobie jasno sprawy z sytuacji, w jakiej się on faktycznie znajduje, przeto odczuwa on całe swe życie i wszystko dookoła siebie, wraz z konfliktami i oporami, jako tępy ucisk, nad którym nie trzeba sobie łamać głowy, gdyż to do niczego nie wiedzie; trzeba raczej — i to jest ostatnim wyrazem tej mądrości — przyjąć, że ta sprzeczność jest właśnie „dana” i trzeba się temu poddać fatalistycznie i z rezygnacją.

Powyższe ustanowienie kilku typowych reakcji na położenie życiowe, wytworzonych przez wychowanie, nie pretenduje bynajmniej do tego, aby być kompletnym; utworzenie dalszych typów byłoby niewątpliwie możliwem. Pokazane tu jednak niektóre zasadnicze możliwości reagowania powinny być wystarczyć do uwidocznienia i naświetlenia zasadniczej sytuacji, która tu jest przedmiotem dyskusji i tem samem spełniła cel, któremu miały służyć.

Reasumując, stwierdzamy: pedagogika o piętnie idealistycznym, t. j. ta, która kształtuje młode jednostki pod kątem widzenia posłuchu dla pewnych idealnych norm i dążenia do pewnych idealnych celów, bez względu na wynikające stąd dla jednostki następstwa w konkretnych sytuacjach życiowych, hoduje w młodym pokoleniu nastawienia i oczekiwania wobec pewnych zależności między określonymi sposobami życia a określonymi szansami w życiu, nastawienia i oczekiwania, które — wskutek tego, że są sprzeczne z nieubłaganymi prawami życia społecznego — czeka bezlitosne zdezawuowanie ze strony późniejszych rzeczywistych doświadczeń i kolei życiowych. Kulturowanie bowiem wiary, że — aby to raz jeszcze powiedzieć — to, co jest „wartościowe”, dysponuje tem samem „siłami”, które poręczają sukces, oznacza ni mniej ni więcej, jak systematyczną dezorientację młodego pokolenia co do rzeczywistych szans sukcesu w realnem środowisku życiowem, oraz co do praw i sił, regulujących te szanse; wiara owa wytwarza więc sytuację psychiczną, która się w późniejszym życiu musi fatalnie dać we znaki. Współczesny człowiek, ta problematyczna mieszanina neurozy, cynizmu i fatalizmu, jest nieuniknionym owocem tego wychowania.

Chcąc jednak całkiem dokładnie zrozumieć fatalne skutki, które pociąga za sobą nieuchronnie sytuacja wytworzona w sposób nieprzemyślany przez pedagogikę idealistyczną, musimy tę sytuację oświetlić także jeszcze z innej strony, mianowicie od strony widza.

Pedagog, który w pełnym zaufaniu i optymizmie zaszczerpie wiarę, że to, co jest „wartościowe” — czy to w sensie wartościowego wyczynu, czy też postępowania, stosującego się do norm — wybija się automatycznie, wyobraża sobie prawdopodobnie, że czyniąc to, działa poprostu jako przyjaciel ludzkości i, gdyby go zapytać o to, byłby nawet skłonny poczytać sobie rozpowszechnianie tej wiary i tej atmosfery za wielką zasługę. Gdyby to jednak uczynił, to zapoznałby fakt, że działania, których motywy mogą być bardzo wartościowe, wywołują jednak niejednokrotnie wartościowo przeciwnie, czasem nawet wręcz fatalne następstwa⁶⁾.

Podobnie i w naszym przypadku. Faktycznie bowiem stanowi owa obca rzeczywistość wiara w automatyczne wybiecie się tego, co jest „wartościowe”, najgłębsze społeczno-psychiczne źródło całego szeregu niedomagań, pedagog zaś, który nauczył się patrzeć i myśleć społeczno-psychologicznie i dzięki temu wyzwolił się z powszechnych przesądów i uprzedzeń, nie powinien znać żadnego pilniejszego zadania, niż gruntowne zdemolowanie tej atmosfery, którą wytworzyło fałszywe wychowanie. Cóż bowiem jest *n i e u n i k n i o n e m* następstwem tej tak powstałej sytuacji, następstwem, nieprzewidzianem wprawdzie przez pedagogikę idealistyczną, dającym się jednak łatwo przewidzieć z punktu widzenia psychologii społecznej? Następstwem tego jest właśnie to, że trzeba się poprostu wybić, aby — dzięki dostatecznie nam już znanym mechanizmom złudzeń — *u c h o d z i ć* za „wartościowego” (za „dzielnego” i t. d.). W ostatecznym wyniku osiąga się zatem coś, co zgola stoi w przeciwieństwie do pierwotnych pedagogicznych zamiarów: idealistyczne wychowanie, chcąc, zgodnie ze swą idealistyczną postawą, uniezależnić postępowanie kształtowanych przez siebie ludzi od motywacji sukcesu i związać je z niezależnymi od sukcesu normami, kuje, nie zauważając tego, łańcuch, który jednostkę zwiążuje z sukcesem i wydaje na łup mylnego, kierującego się sukcesem, sądu innych ludzi.

Samo więc wychowanie jest — wprawdzie bez zamiaru, niemniej jednak faktycznie — podłożem wszechpotęgi sukcesu przy motywowaniu postępowania ludzkiego. Gdyż sukces nie tylko spełnia i zaspokaja nasze pragnienie szczęścia, jakkolwiek byłaby jego treść (stanowisko, władza, posiadanie i t. d.), lecz także naszą potrzebę „psychicznego komfortu” (M. Weber), który domaga się, byśmy mogli uważać nasze szczęście jako „uzasadnione”, jako „uprawnione” i jako „wewnętrznie zasłużone”. Nie tylko więc interes (w bardziej ograniczonym znaczeniu tego słowa) każe nam dążyć do sukcesu, lecz także potrzeba własnej wartości, której — wskutek działalności mechanizmów społeczno-psy-

⁶⁾ To pomieszczenie wartości *m o t y w ó w* działania z wartością jego praktycznych *n a s t ę p s t w* jest niezmiennie charakterystyczne dla każdej naiwnej postawy życiowej. Postawa taka czuje się przeto ogromnie dotknięta i urażona poglądami, które uwykułają tę niedającą się uniknąć rozbieżność. Rozłam między „wartością motywów” a „wartością następstw” (*n i e u c h r o n n y c h* następstw) stanowi oś przeciwieństwa między „etyką przekonań” a „etyką odpowiedzialności” (M. Weber). Etyka przekonań uwzględnia tylko motywy, nie troszcząc się o konsekwencje — ze stanowiska dojrzałej postawy życiowej należy ją przeto scharakteryzować jako — mimo wszelkich „przekonań” — pozbawioną odpowiedzialności. W odróżnieniu od niej etyka odpowiedzialności domaga się uwzględnienia następstw nawet za cenę rezygnacji z przekonań, postuluje więc maksymalną świadomość przypuszczalnych następstw działania jako obojętny łańcuch etyczny.

chicznych — niemożna inaczej zrealizować, jak tylko okreśną drogą poprzez osiągnięcie sukcesu. Jeśli chcemy znaleźć uznanie świata jako „dzielni” i „wartościowi”, to nie możemy tego osiągnąć inaczej, jak tylko dążąc do sukcesu i osiągając go; gdy sukces stanowi, mimo całej mylności, faktycznie wszechmocne kryterium przy wartościowaniu jednostki. Paradoksalność sytuacji życiowej polega więc na tem, że — jak tego nie trzeba już chyba po tem wszystkim, co zostało tu powiedziane, raz jeszcze wyłuszczać — między „wartością” jednostki a jej powodzeniem istnieje tylko idealna zależność, zależność w obrębie mechanizmów osądzania i wartościowania, nie widnieje zaś zależność realna, zależność w obrębie rzeczowych mechanizmów sukcesu.

Skoro więc sukces stanowi faktycznie — mimo że w sposób ukryty — najbardziej w życiu codziennem nieodwołalne kryterium wartościowania człowieka, przeto jednostka, „mądra po szkodzie”, dochodzi do przekonania, że trzeba tylko, obojętnie na jakiej drodze, zdobyć powodzenie, aby się otoczeniu wydać człowiekiem wartościowym i pełnym zalet.

Tak, a nie inaczej przedstawia się rzeczywista sytuacja! I tutaj właśnie narzuca się pytanie: cóż ma wobec tego stanu rzeczy przedsięwziąć pedagogika? Czyż ma pozostać nadal przy swej, wprawdzie w dobrej wierze powziętej, ale dalekiej od rzeczywistości, i w niezamierzonych coprawda, ale niemniej nieuniknionych skutkach, fatalnej praktyce wychowania? Czy ma ją kontynuować, hodując ostatecznie w dalszym ciągu typ człowieka problematycznego, częścią neurotycznego, częścią cynicznego, częścią wreszcie zrezygnowanego — zdeзорjowanego? Czy też ma zmienić orientację i wychowywać młodzież w duchu rzeczywistości takiej, jaką ona jest faktycznie, w duchu przystosowania się do niej, z jej moralnemi połowicznościami, jawnymi i zamaskowanymi brutalnościami, z jej systemem małych i dużych zakłamań? Czy też w końcu — gdyby się takie realistyczne wychowanie miało okazać nieprzeprowadzalnem — nie istnieje jeszcze jakaś inna możliwa pedagogika, któraby, podejmując swe dzieło, uwzględniła owe fakty społeczno-psychiczne i owe mechanizmy kształtowania, na które właśnie ani pedagogika idealistyczna, ani realistyczna nie zwracała uwagi?

Przypominamy w tem miejscu, że pragniemy także w tym rozdziale nie odstąpić od naszej naukowo-niewartościującej postawy, że przeto nasza odpowiedź na pytanie, co powinna uczynić pedagogika wobec istniejącej sytuacji antynomicznej, posiadać będzie charakter tylko hipotetyczny, tylko techniczny. Nasze wnioski więc wychodzą z założenia, że owe powyżej wykazane antynomje, konflikty i naprężenia, które wychowanie bez zamiaru wprawdzie, lecz mimo to nieuchronnie częścią powiększa, częścią wręcz kultywuje, uważa się za coś, czego usunięcie lub przynajmniej złagodzenie należy uznać za pożądane. Gdyby jednak ktoś stanął na przeciwnym stanowisku, twierdząc, że wykazane antynomje, konflikty i naprężenia nie są bynajmniej stanem niepożądanym, lecz, wręcz przeciwnie, stanem pożądanym i godnym osiągnięcia, wówczas zmieniłyby się tylko niejako znak algebraiczny naszych wywodów, ale zupełnie nie uległaby zmianie ich rzeczowa, względnie techniczna trafność. Pedagog więc, któryby wartościując stanął na stanowisku, że ta antynomiczna sytuacja jest „pożądana i godna osiągnięcia”, musiałby się w konsekwencji opowiedzieć za idealistycznym typem wychowania, gdyż on właśnie najlepiej się nadaje do

tego, aby utrzymać i w miarę możliwości spotęgować owe „pożądane” naprężenia i konflikty.

Po tych uwagach, które miały na celu raz jeszcze zupełnie jednoznacznie ustalić powstrzymujący się od wszelkich wartościowań charakter naszych rozważań i wynikający z nich hypotetyczno-techniczną naturę naszych wniosków pedagogicznych, spróbujemy teraz zdać sobie sprawę z możliwości i z konsekwencji pedagogiki realistycznej. Okaze się przytem, co już teraz przesądzamy, że także tutaj, mimo że w odmienny sposób, nieprzewidziane konsekwencje wynikające z tej praktyki wychowawczej są niemniej problematyczne, niż konsekwencje jej odpowiednika idealistycznego, i że dlatego trzeba w dobie współczesnej szukać i znaleźć trzecią, nową drogę wychowania.

Podczas gdy idealistyczny typ wychowania, jak go przedtem opisaliśmy, kultury wie niektóre właściwości osobiste i postawy życiowe jednostki, jako obowiązujące, bez względu na to (lub przynajmniej nie zastanawiając się nad tem) jakie stąd mogą wynikać następstwa zarówno dla samego podmiotu działającego, jak i dla otoczenia, to realistycznym należałoby nazwać wychowanie, które nie dbając o normy społeczne, moralne, czy jakiegokolwiek inne, stara się tylko wykształcić taką postawę życiową i taką taktykę postępowania, która całkiem poprostu wiedzie do sukcesu. Niedosięgnięciem po wszelkie czasy wzorem takiej czysto na sukces nastawionej techniki postępowania na polu polityki, są owe równie słynne jak i osławione dzieła Machiawela. Na terenie nieco łagodniejszym niż polityka, pedagogika realistyczna nie musiałaby wybierać krańcowej bezwzględności machiawelizmu; musiałaby jednak, bądź co bądź, na pierwszy plan swoich dążeń wysunąć postulat opanowania życia pod kątem sukcesu, oraz zburzenia owych wszelkich iluzji, któreby utrudniały przystosowanie się do rzeczywistości.

Coby więc należało — tak brzmi nasze pytanie — sądzić i czego należałoby się spodziewać po takiej praktyce wychowawczej, gdybyśmy chcieli pominąć wszelkie inne skrupuły i wziąć jedynie pod uwagę sprawę wyhodowania typu człowieka, któryby dorósł do życia takiego, jakim ono właśnie jest?

Pokażemy na dwóch przykładach, że również taka „realistyczna pedagogika” roi się od wewnętrznych sprzeczności i że także ona — mimo całej upragnionej realistyczności — musi w konsekwencjach swoich popaść w konflikt z tą właśnie rzeczywistością, której chciałaby przecież wiernie i z oddaniem służyć.

Każda pedagogika, która pragnie uwzględnić pełną rzeczywistość, a nie jedynie jakiś dowolny jej wycinek, winna w swoich usiłowaniach i pociągnięciach brać pod uwagę nie tylko to późniejsze życie, do którego ma właśnie przygotować, ale conajmniej w równym stopniu także i ten młodszy okres życia, z którym ostatecznie przecież ma bezpośrednio i przedewszystkiem do czynienia. Nastawienie bowiem zapatrzone nieustannie i jedynie tylko w cele przyszłości, a nie dbające przytem o bezpośrednią a współczesną sytuację życiową tego, którego się ma wychowywać i wewnętrznie ukształtować, mimo wszelkiej beziluzyjnej realistyki, nazwać przecież należy w końcu obcem rzeczywistości.

Wiek młodzieńczy jest właśnie idealistyczny i pragnie i luźni. I ta, ze stanowiska dojrzałej mentalności, iluzyjna postawa psychiczna, stanowi niezmiernie urodzajne podłoże dla wewnętrznego życia i dla wewnętrznego rozwoju jednostki. Zrasta się ona przecież tak ściśle z istotą

i wartościami młodzieńczego wieku, że podjęcie i „programowe” przeprowadzenie deziluzjonowania, miast pozostawić je doświadczeniom późniejszego życia, oznaczałoby zniszczenie najgłębszych i najbardziej istotnych podstaw młodzieńczej duszy. Oczywiście: n a d m i a r iluzji powoduje porażkę, powoduje niedorośnięcie do życia; ale zupełny brak iluzji w wieku, który się przecieć musi i powinien karmić iluzjami (mówiąc dokładniej: tem, co bardziej problematycznemu umysłowi dorosłych wydaje się iluzją), dławi i zgniata życie zaraz w pierwszej fazie jego rozwoju, zostawiając na drodze życiowej typ człowieka wewnątrznie spustoszonego. — Toby więc było pierwsze zastrzeżenie, które należałoby wysunąć przeciwko pedagogice „realistycznej”: gdyby nawet z perspektywy wieku dojrzałego chcieć się pogodzić z oportunistyczną ideologią bezwzględного przystosowania się do zewnętrznych wymagań życiowych, to ze stanowiska wieku młodzieńczego okazałaby się ona jednak sprzeczną — z wewnętrzną rzeczywistością⁷⁾.

Przejdźmy teraz do drugiego zastrzeżenia przeciw tendencjom pedagogiki realistycznej: Psychologicznym warunkiem i podłożem rozwoju społecznego i wszelkich dążeń do ulepszenia i przebudowy, jest wstępowanie coraz nowych młodych pokoleń na arenę życia, pokoleń posiadających życzenia, potrzeby, nadzieje i oczekiwania „idealistyczne”, t. j. wybiegające poza daną rzeczywistość i wytyczające drogi przyszłości. Ta idealistyczna i rozsadzająca ramy danej rzeczywistości postawa młodego pokolenia jest p o r e ż n y m m o t o r e m r o z w o j u s p o ł e c z n e g o, a społeczeństwo, któreby drogą ograniczonego i rzekomo realistycznego wychowania chciało osadzić w miejscu te owocne energie, podkopałoby tem samem najbardziej może twórcze podstawy własnego istnienia, doprowadzając w ostatecznej konsekwencji do śmiertelnego zdrętwienia wszystkich sił życiowych.

Konserwatywne tendencje starego pokolenia i reformatorskie młodego, j e d n e i d r u g i e posiadają dokładnie określoną funkcję w dynamice życia społecznego, a napięcia stąd wynikające nie są bynajmniej objawem przesilenia, lecz — o ile tylko nie są przesadne — są całkiem przeciwnie objawem z d r o w e g o stanu rzeczy. Jeśli patrzeć z wyższego punktu widzenia, to indywidualne konflikty i napięcia mogą posiadać — i zwykle też posiadają — dodatnią wartość funkcyjną, taki zaś pogląd, który w zupełnym braku konfliktów i napięć dopatruje się ideału, okazuje tem samem kompletne niezrozumienie najistotniejszych praw życiowych.

Widzimy więc, że zarówno idealistyczna, jak i realistyczna pedagogika, wykazują poważne ułomności; każda z nich wywołuje, w sposób paradoksalny, takie następstwa i przynosi z sobą takie zjawiska, które wręcz przeciwdziałają w osią-

⁷⁾ Trzeba tu jednak w każdym razie podkreślić, że wobec niektórych tendencji pedagogiki idealistycznej, uwzględniającej j e d y n i e wymagania wieku młodzieńczego, a w żadnej mierze nie dbającej o wymagania późniejszego życia, do którego jednostka ma dorosnąć dzięki wychowaniu — te tendencje pedagogiki realistycznej stanowią b a r d z o z d r o w ą p r z e c i w w a g ę. Można to bardzo dobrze zilustrować na problemie sprawiedliwości: praktyka szkolna, która z b y t d a l e k o rozwija fanatyzm sprawiedliwości i przesadnie wyczula jednostkę na doznane przez nią niesprawiedliwości, nasuwa pewne zastrzeżenia. Gdyż życie nie jest przecieć „sprawiedliwe”, a wysoko śnie nastawienie, które nie potrafi sprostać wszelkim niesprawiedliwościom, z którymi jednostka nieuchronnie się potem spotyka.

gnięciu zamierzonych właśnie celów. Ani jedna więc ani druga nie są w stanie sprostać wymaganiom współczesnej sytuacji życiowej.

Nie ulega żadnej wątpliwości, że liczne antynomie pedagogiczne mają swoje źródło w nadrzędnych sobie, kulturalnych czy też społecznych sprzecznościach i konfliktach, że więc byłoby poczynaniem daremne i zapoznającym całą zasadniczą problematykę, gdybyśmy je chcieli „rozwiązać” w obrębie zasięgu pedagogiki; poczynaniem, z którego daremności liczni teoretycy pedagogiczni nie zdają sobie sprawy.

Jakkolwiek konfliktów tych niemożna usunąć zupełnie drogą zabiegów pedagogicznych, to jednak wydaje się, że nie jest od rzeczy wskazać na pewną niewyzyskaną jeszcze możliwość techniki wychowania. Wprowadzenie jej w czyn mogłoby doprowadzić do zupełnego przekształcenia całej dotychczasowej praktyki pedagogicznej.

Właściwym przedmiotem zabiegów wychowawczych — przynajmniej ś w i a d o m y c h zabiegów — była zawsze jednostka w r o l i „działającego”, jednakowoż właściwym filarem i pierwotnym źródłem fenomenów etycznych jest w dziedzinie współżycia ludzi jednostka w r o l i „widza”, widza, którego sądy, interpretacje i mniemania stanowią to forum, w którego ramach dokonywuje się kształtowanie tych fenomenów.

Tradycyjalne wychowanie starało się — i stara po dziś dzień — kształcić charakter „działającego”, zaszczyć mu jedne właściwości, jako „cnoty” a wykorzenić inne, jako „wady” — stosownie do charakteru przyjętych i chwilowo uznanych norm i ideałów. Usiłuje następnie wykształcić pewne sposoby postępowania, wyhodować skutecznie pewne mechanizmy oporu; cokołwiek jednak czyni, to zawsze tylko człowiek w roli działającego był i jest wyłącznym przedmiotem jej pedagogicznych zabiegów i starań.

Skupiając cały swój wysiłek na kształtowanie jednostki w r o l i d z i a ł a j ą c e g o, przeoczyła pedagogika zasadniczą sytuację społeczno-psychiczną, w jakiej się ta jednostka faktycznie znajduje; tę sytuację zasadniczą, bez której uwzględnienia niemożna żadnego właśnie z omawianych tu zjawisk i problemów ani zrozumieć, ani też wskutek tego należycie w praktyce uwzględnić.

Przeoczyła ona mianowicie, że zachowanie jednostek orientuje się nieodparcie podług widza, że przeto niemożna przedsięwziąć na tem polu niczego, co by mogło liczyć na skuteczność, nie uwzględniając właśnie tej wewnętrznej zależności działającego od widza.

Realizując pedagogikę, zbudowaną na podstawach społeczno-psychologicznych, trzeba by więc przede wszystkim zapytać o psychologię widza, o te mechanizmy, na których się opierają jego istotne tutaj sądy, wartościowanie i postawy. I — badając wszystko bez uprzedzeń i nie zadowolając się nazbyt wygodnym rejestrowaniem zjawisk powierzchownych — odkryłoby się przytem znany nam już z ł u d n y c h a r a k t e r tych sądów, wartościowań i postaw.

Lecz wychowanie w zupełności zapomniało uwzględnić tę właśnie tak rozstrzygającą pod względem społeczno-psychicznym rolę widza, przede wszystkim zaś rolę mechanizmów złudzeń, które są tak istotne dla wytwarzania jego sądów.

Nieuniknionem następstwem tego przeoczenia było to, że jednostka znalazła się w sytuacji pełnej konfliktów i sprzeczności, w położeniu wręcz niemożliwym. Życie wystąpiło wobec niej z dwoma żądaniami (choć ich oczywiście nie

formułowało wyraźnie) mówiąc, że ma ona postępować zgodnie z normami — gdyż tylko takie postępowanie jest wartościowe; że jednak równocześnie ma zdobyć powodzenie, jako że ono stanowi jedyne kryterium wartościowania. To, że między idealnymi normami społecznymi, a rzeczywistymi warunkami sukcesu nie istnieje żadna zagwarantowana zależność, że nawet prawdopodobnie istnieje wyraźna sprzeczność, to pozostało w ukryciu; i oto musimy wszyscy dopiero drogą osobistych, nie zawsze całkiem bezbolesnych doświadczeń dojść do poznania, że wskutek tego podwójnego żądania: postępować bezwzględnie zgodnie z normami i jednocześnie bezwzględnie osiągnąć powodzenie, postawiono nas przed zgoła nierozwiązalnym zadaniem.

Jest zupełnym nonsensem i utopją chcieć wychowywać jednostkę w niezależnej od sukcesu postawie życiowej i równocześnie dopuszczać, aby osądzanie przez widza dokonywało się tak, jak to się nie da pogodzić z taką postawą i z takim sposobem życia. Mówiąc konkretnie: jest nonsensem i utopją prawić bezustannie perory pedagogiczne o tem, że tylko postępowanie zgodne z normami i związane z rzeczem dokonaniem jest „wartościowe”, ustanawiając równocześnie (czy też przynajmniej pozostawiając) „sukces” jako faktyczne kryterium wartościowania; gdyż właśnie w ten sposób wywołuje się systematycznie owe konflikty, o których dopiero była mowa i degraduje maksymy pedagogiczne do rzędu frazeologii, której właściwie nie powinno się wcale brać serio.

Poczucie własnej wartości i jego zaspokojenie są, zgodnie ze swoją istotą, związane z sądem i wartościowaniem własnej osobowości przez tych widzów, którzy w danej grupie uchodzą za „miarodajnych”; zależność ta jest wyrazem społeczno-psychicznej natury naszej samoświadomości i należy ją przyjąć poprostu do wiadomości jako fakt nie ulegający najmniejszej wątpliwości. Sądy i wartościowania, dokonywane przez widza w zakresie codziennego życia, podlegają jednak owym mechanizmom złudzeń, których sposób działania i wynik jest już nam dostatecznie znany. Jednostka działająca ma tu więc do czynienia nie z obiektywnym i zgodnie z rzeczywistością osądzającym i wartościującym widzem, tylko z widzem, którego mniemania prześlągnięte są złudzeniami i który folguje pewnym mechanizmom interpretacji i orientuje się podług sukcesu. Jednostka zatem pragnąca być wartościowaną w pewien określony, mianowicie d o d a t n i sposób, — a przecież jej poczucie własnej wartości zmusza ją do pragnienia tego, jako że wewnętrzny rdzeń samopoczucia niewolniczo zależy od tej społeczno-psychicznej oceny — musi w całym swoim zachowaniu mieć na oku ten fundamentalny fakt, że wartościowanie ze strony widza o r j e n t u j e się faktycznie podług sukcesu. Między poczuciem własnej wartości, sukcesem i dodatniem wartościowaniem przez otoczenie istnieje więc ścisły, wręcz nierozzerwalny związek, który dzięki typowo złudnemu charakterowi owych wartościowań doznaje swej właściwej problematyki. I ten właśnie, przeniknięty złudzeniami związek, stanowi oś pedagogiczno-etycznej sytuacji, o którą tu chodzi; e t y c z n y p o z i o m jednostki w roli działającego można, wskutek nieuchronnie istniejącej wewnętrznej zależności działającego od widza i od jego sądów i wartościowań, podnieść jedynie drogą podniesienia poziomu jednostki w roli widza, mianowicie przez oswobodzenie i oczy-

szczenie tych sądów i wartościowań od ich fatalnego związania z sukcesem. Albowiem dopóki widz będzie swe sądy i wartościowania orjentował podług sukcesu, dopóty, zgodnie z okazanemi właśnie relacjami, będzie działający orjentował swoje postępowanie również podług sukcesu i to nietylko poto, aby ten sukces zdobyć, lecz także poto, aby być dodatnio wartościowanym.

Oto jest więc punctum saliens: jeśli się chce dążyć do usunięcia czy złagodzenia tych konfliktów i sprzeczności, które stoją w związku ze zjawiskami i sytuacją powodzenia, wówczas trzeba poruszyć dźwignię nie po stronie działającego, jak to czyni dotychczasowe wychowanie, lecz po stronie widza. Jednostka w roli widza, nie zaś — lub też nietylko — w roli działającego, musi się stać właściwym przedmiotem wpływów pedagogicznych. Nie wytwarzanie bezowocnych wkrońcu, bo obezwładnionych nieodzownem odniesieniem się do widza, przekonań i postaw u działającego, lecz wychowanie takiego k r y t y c z n e g o n a s t a w i e n i a u w i d z a, aby jednostka nie musiała się zawsze i wszędzie liczyć z fałszywym wartościowaniem ze strony współludzi, opartem na nieistotnych, na pozornych właściwościach, na sukcesie.

Nietylko więc wychowanie działającego w kierunku pewnego określonego postępowania, które odpowiada panującemu ideałowi osobowości, lecz także równoczesne wychowanie widza do krytycznego, może nawet sceptycznego, w każdym razie jednak nie pobieżnego i poprzeszającego na zewnętrznym pozorze sądu współludzi — tylko takie wychowanie mogłoby być dążeniem pedagogiki, starającej się cele, uznane przez siebie za słuszne, osiągnąć środkami, które mogłyby być rzeczywiście skuteczne.

Wychowanie „działającego” bez równoległe biegnącego wychowania „widza”, jest poczynaniem bezsensownem i daremnem. Czy jednak takie wychowanie widza do bardziej krytycznego, bardziej rzeczowego i sprawiedliwego osądzenia ludzi — gdyby ono nawet mogło dojść do skutku — do osądzania więc, któreby nie poprzeszawało na pozorach, czy takie wychowanie nie uległoby wkońcu przeciw tym siłom i energjom życia, które działają w sensie utrzymywania bezkrytyczności widza, tego, przynajmniej na tem miejscu, nie podejmuje się rozstrzygnąć.

D-r Gustav Ichheiser

SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNE SPOSTRZEŻENIA Z PRACY SZKOLNEJ

I. WSTĘP.

Warunki, w jakich ostatnio znalazła się szkoła powszechna, przyczyniły się do wyjaskrawienia czynnika społecznego w pracy szkolnej. Kryzys gospodarczy sięgnął swojemi mackami do wszystkich komórek działalności ludzkiej. Szkoła powszechna, jako placówka o szerokim zasięgu pracy, jest szczególnie narażona na groźne konsekwencje kryzysu, tem groźniejsze, że wysiłki społeczeństwa, zmierzające do zwalczania kryzysu, a następnie prowadzące do naprawy wyrządzonego zła, skierowane są przede wszystkim na warsztaty pracy, warsztaty wytwórczości. Wstrząs społeczny zwrócił oczy wszystkich w stronę, gdzie się zdobywa podstawowy warunek życia — chleb i na człowieka, który stracił pracę.

Dość długo uważano, że szkoła stoi zdala od tych pierwszorzędno znaczenia

spraw, że jej to nie dotyczy. I może przedewszystkiem dlatego nietylko nie zabezpieczano jej przeciwko konsekwencjom kryzysu gospodarczego, ale nawet bardzo poważnie obciążono na rzecz walki z kryzysem. Rozwój szkoły został zatrzymany.

Dziś w warsztacie pracy skłonni jesteśmy widzieć poprawę. Człowiek bez pracy znalazł się pod opieką różnorodnych form opieki społecznej. Natomiast na poziomie życia szkolnego wypłynęło zagadnienie dziecka niedokarmionego, głodnego, źle odzianego, bez potrzebnych pomocy szkolnych, bez warunków dla pracy domowej. Zrozumiałem jest, że bez zorganizowania opieki społecznej na terenie szkoły, wyniki pracy pedagogicznej poczęły maleć.

Zagadnienia natury społecznej istniały na terenie szkoły oddawna. Kryzys gospodarczy wycieniował je tylko i przerzucił na pierwsze miejsca. Szkoła powszechna, powołana przez państwo do uzupełniania wychowania rodziny, zmuszona jest w chwili obecnej do przejmowania na siebie nawet tych spraw, które są podstawowymi obowiązkami rodziny. Są to: dożywianie, ubieranie, dostarczanie pomocy szkolnych w postaci książek, zeszytów i t. p., roztaczanie szerszej opieki wychowawczej nad dzieckiem poza teren szkolny.

Wykazywanie wpływu zdrowia na pracę szkolną z jednoczesnem oświecaniem warunków w jakich żyje dziecko, jest w tej chwili specjalnie cenne i stanowi obowiązek nauczycieli.

Zagadnienie powodzenia dziecka szkolnego żywo interesuje nauczyciela praktyka.

Poznawać bowiem czynniki wspierające i hamujące procesy wychowawcze, to zbliżać się do rozwiązywania podstawowych zagadnień szkolnych.

Celem moim jest oświecenie czynników komplikujących pracę dziecka na terenie szkoły, na podstawie materiałów z aktualnego życia.

Zamierzam dać obraz dwóch klas piątych jednej szkoły. Obraz niepełny, bo ograniczający się do oświecenia tylko niektórych podstawowych czynników wpływających na pracę ucznia.

Dotychczasowy stan badań oświeclają dwie prace, które niedawno wyszły z druku. Są to: 1) D-r Grzywak-Kaczyńska. Powodzenie szkolne a inteligencja. Warszawa, 1935, str. 189. 2) H. Radlińska. Stosunek wychowawcy do środowiska. Warszawa, 1935 r., str. 323. Obie wydała Nasza Księgarnia.

Ogólnie biorąc, przyczyny niepowodzeń szkolnych dadzą się sprowadzić do trzech grup:

- a) przyczyny tkwiące w dziecku,
- b) „ „ w środowisku,
- c) „ „ w szkole.

W pierwszej kategorii przyczyn należy wymienić przedewszystkiem następujące: możliwości fizyczne i psychiczne dziecka, aktywność, temperament, zdolność do wysiłku, ambicję. Do drugiej: warunki materialne (dochód, zawód, mieszkanie, pielęgnowanie dziecka), poziom umysłowy rodziców, stan moralny rodziny, atmosfera domu, rodzeństwo.

Do trzeciej: wyposażenie materialne szkoły (budynek, pomoce naukowe), jakość nauczycieli (przygotowanie, zdolności, zamiłowanie zawodowe), organizacja pracy szkolnej i stosowane metody. Już ten niekompletny wykaz wskazuje na to, że zagadnienie jest wysoce skomplikowanym. Toteż zjawisko po-

wodzenia szkolnego jest trudne do uchwycenia tak w świetle cyfr statystycznych jak i indywidualnych opisów. Wielość czynników działających pozwala na powstawanie najróżnorodniejszych sytuacji życiowych. W jednym wypadku zadecydują cechy charakteru dziecka, w innym warunki domowe, a w jeszcze innym postępowanie szkoły. Niewątpliwie jednak odnaleźć można czynniki bardziej i mniej decydujące, jeżeli będziemy sprawę rozpatrywać na szerszej płaszczyźnie, jeżeli zaczniemy uogólniać i zestawiać.

Z r ó d ł a: Teren, na którym zebrałem materiał, to dwa męskie piąte oddziały Szkoły Powszechnej w Lidzie w roku szkolnym 1934/35. W klasie V-a uczyłem rachunków, w kl. V-b rachunków, przyrody i gimnastyki oraz byłem wychowawcą tej klasy. Ze zrozumiałych względów materiał odnoszący się do kl. V-b jest obszerniejszy i dlatego też niektóre zagadnienia rozpatruję jedynie na materiale kl. V-b.

Rozporządzam następującymi danymi:

1. Wyniki badań inteligencji 116 chłopców testami inteligencji dla dzieci od 10 — 16 lat M. Grzywak-Kaczyńskiej.

2. Dochody rodzin. Materiał zebrałem częściowo drogą ankiety, częściowo drogą wywiadów domowych lub rozmów z rodzicami na terenie szkoły.

Dzieci otrzymały pytanie: „Jaki dochód miesięczny lub tygodniowy ma moja rodzina?” Odpowiedzi na powyższe pytanie zbierałem dwukrotnie w odległości czasowej 6 tygodni. Obydwie odpowiedzi porównywałem i wypadki niezgodności lub dane, co do których miałem wątpliwości, sprawdzałem z rodzicami na wywiadzie domowym lub szkolnym. Wszystkie wypadki, w których dochód miesięczny na osobę jest niższy od 9 zł., sprawdzałem. Ponadto materiał, odnoszący się do kl. V-b, całkowicie sprawdzałem z rodzicami (w 30 przypadkach byłem na wywiadzie domowym, w 27 wywiad przeprowadzałem z rodzicami na terenie szkoły).

Duże trudności miałem w wyrażeniu dochodu w złotych. Środowisko mieszkane. Są rodziny posiadające własne mieszkanie lecz utrzymujące się z zarobków, rodziny posiadające własne mieszkanie i kawałek ziemi i dorabiające na życie, rodziny rolnicze i rodziny bez żadnej własności, w których jedynym źródłem utrzymania jest zarobek. Dochód z ziemi obliczyłem na podstawie danych od kilku rolników. Za podstawę brałem dochód przy średnim urodzaju. Ocena wartości mieszkań zamieszkanych nie sprawiała większych trudności. Ponieważ w wyniku podzieliłem rodziny pod względem dochodu na trzy grupy, więc w wypadkach trudnych do wyliczenia kierowałem się oceną subiektywną, włączając daną rodzinę do jednej z trzech grup.

3. Plany mieszkań rodzin. Materiał zebrałem w związku z nauczaniem rachunków. Jedno z zadań domowych polegało na wykonaniu planu własnego mieszkania. Tą drogą otrzymałem następujące dane: ilość izb, ilość osób zamieszkujących, wielkość powierzchni podłogi.

4. Zawód rodziców i wykształcenie.

5. Odpowiedzi na ankietę, przeprowadzoną dwukrotnie w kl. V-b. Ankietą zawierała następujące pytania:

1) Co jadłeś dzisiaj na śniadanie?

2) Czy masz wygodne warunki przy odrabianiu lekcji i czy ci nikt nie przeszkadza w odrabianiu?

- 3) Jak i na czym śpisz?
- 4) Czy w twoim domu panuje zgodność?
6. Materiał obserwacyjny, zbierany podczas pracy w rozmowach z dziećmi i materiał, otrzymany drogą pisemną na pytania rzucane przygodnie, jak np.: Jak śpisz? Co słysać w twoim domu? Co robiłeś wczoraj? i t. p.
7. Materiał z dokumentów szkolnych:
 - 1) stopnie za pierwsze półrocze,
 - 2) wiek życia,
 - 3) ilość lat nauki,
 - 4) frekwencja.

Większość materiału została zebrana w 1934/35 roku.

II. OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA ŚRODOWISKA.

Lida jest miastem kresowem, liczącem około 23 tysięcy ludności. Rejon szkoły, w której prowadziłem badania, obejmuje północną część miasta. Środowisko, z którego pochodzą omawiane dzieci, charakteryzuję ogólnie, na podstawie następujących danych:

I. Zawody rodziców.

- ### II. Stan materialny: a) dochody, b) mieszkania.

III. Wykształcenie rodziców.

I. Zawody rodziców ilustruje zestawienie 1.

1. Widzimy z niego, że najliczniejszą kategorię rodziców stanowią robotnicy, bo 27,6%. Są to rodziny najbardziej uzależnione od wahań konjunkturalnych. Większość stanowią robotnicy sezonowi, mający bardziej stałe zajęcia w miesiącach letnich, zaś w miesiącach zimowych tylko pracę dorywczą. W miesiącu lutym, gdy zbierałem materiały, 10 ojców z tej kategorii było bez pracy. Przeciętny zarobek dzienny waha się w granicach 1,5 — 3 zł.

2. Rzemieślnicy stanowią drugą kategorię co do wielkości. Warunki materialne są u nich lepsze, niż robotników. Dochody bardziej stałe. Dość częste wypadki drobnej własności w postaci domu, ogrodu, 1 — 3 dziesięcin ziemi.

Zestawienie 1. Zawody rodziców.

L. p.	Zawód	Ilość	%	
Ojcowie:				
1.	Robotnicy	32	27,6	
2.	Rzemieślnicy	23	19,8	
3.	Rolnicy	15	12,9	60,3%
4.	Urzednicy	10	8,6	
5.	Kolejarze	7	6,0	
6.	Policjanci	4	3,5	
7.	Woźni	5	4,3	22,4%

8. Stróże	1	0,9	
9. Emeryci	3	2,6	
10. Handlarze	3	2,6	
11. Felczerzy	1	0,9	
12. Właściciel domu	1	0,9	7,8%

M a t k i w d o w y :

13. Robotnice	2	1,7	
14. Przekupki, straganiarki	4	3,5	
15. Stróżki	1	0,9	
16. Emerytki	4	3,5	9,6%

Razem	116	100,0	100%
-------	-----	-------	------

3. Rolnicy 12,9%. Większość (12 na 15) jest z poza Lidy. Dzieci z dalszych okolic (troje) są oddawane na t. zw. „stancje”, zazwyczaj w bardzo niekorzystne warunki, gdyż chodzi tu o wysokość opłat. Dzieci z odległości do 7 km. od Lidy dochodzą stale do szkoły. Warunki materialne mają zadowalające, gdyż są to dzieci przeważnie rolników zamożniejszych. Niekorzystne zaś są warunki dla pracy szkolnej. Przeshkody, to przedewszystkiem duże odległości od szkoły, lub zupełny brak stałej opieki rodzicielskiej.

4, 5, 6, 7. Urzędnicy, kolejarze, policjanci, woźni. Warunki materialne mają stosunkowo najlepsze.

Opis dalszych kategorii pomijam, gdyż są mniej liczne, a same nazwy już je częściowo charakteryzują.

II. Stan materialny: a) dochody. Istotną cechą określającą poziom materialny jest wysokość dochodu. Zawody charakteryzują stan materialny tylko ogólnie. Rozpiętość materialna wśród poszczególnych kategorii zawodowych jest duża i dlatego nie starałem się charakteryzować zawodów ściśle pod kątem wysokości dochodu. Ponieważ liczebność rodzin rozciąga się w granicach od 3 — 12 osób, więc najbardziej charakterystyczną wielkością jest wysokość dochodu miesięcznego na jedną osobę i tę wielkość wprowadzam do zestawień.

Poniżej podane liczby dają obraz warunków materialnych.

Zestawienie 2. Dochód miesięczny na 1 osobę.

	I	II	III	Razem
	4 — 9 zł.	10 — 25 zł.	26 — 70 zł.	
Ilość	35	39	42	116
%	30,2	33,6	36,2	100

Widzimy, że dochód miesięczny na jedną osobę rozciąga się w granicach od 4 — 70 zł. Liczby te dobitnie charakteryzują rozpiętość stanu materialnego. Od bezrobotnych utrzymujących się ze sprzedaży różnych rzeczy, z pracy domowej, wyciągających niejednokrotnie rękę po jałmużnę, do rodzin o zupełnie dobrych warunkach, za jakie uważam część kategorii III. Wydaje się wprost nieprawdopodobnem, by 30,2% rodzin żyło w zakresie tak niskich środków materialnych, jakimi są niewątpliwie liczby 4 — 9 zł. na osobę miesięcznie. A jednak te liczby są rzeczywistą, brutalną prawdą. To one przedewszystkiem są przyczyną złego odżywiania, anemji, złego stanu zdrowia, złej budowy duże-

go odsetka dzieci. Lecz zestawienie nawet w wypadku przejrzystości zacierą naturalną barwę zjawiska. Dla dopełnienia obrazu daję przykłady konkretne.

1) Wdowa z czworgiem dzieci. Stróżka przy niewielkiej fabryce. Wynagrodzenie miesięczne 30 zł. i mieszkanie jednoizbowe bez podłogi. — Czy macie zawsze chleb? — Zawsze — odpowiada jedno z dzieci. — A co jadacie na obiad? — Ot wszystko. Zupa kartoflana, kartoflanka z kluskami i kapuśniak z kartoflami najczęściej. — Dać pełne utrzymanie 5 osobom za 30 zł. miesięcznie, to naprawdę sztuka. Lecz to jeszcze „nienajgorsze” warunki, bo dochód mały, lecz stosunkowo stały.

W gorszym położeniu jest wdowa przekupka i dwie wdowy straganiarki:

2) Żyje z handlu najgorszymi gatunkami cukierków. Żyje i utrzymuje dwoje dzieci. Bywają ciężkie dnie, tygodnie, a nawet miesiące. — Pożycz się na kartofle, czasem sąsiedzi poratują, i rękę też trzeba wyciągnąć.

3) Wdowa R. Utrzymuje dwoje dzieci z tego, co zarobi na sprzedaży glinianych zabawek, które sama przy pomocy dzieci robi, wypala i maluje. Musi wyjeżdżać do różnych miasteczek na targi. Często w domu brak matki przez całe dwa tygodnie. Dzieci żyją wtedy na łasce sąsiadów. — Czasem zarobisz nieźle, ale często niema z czem wracać do domu — mówi matka.

b) Mieszkania. Następujące trzy zestawienia oświetlają stan mieszkań.

Zestawienie 3. Mieszkania według ilości izb.

Mieszkanie:	1-izbowe	2-izbowe	3-izbowe	4-izbowe	Razem
Ilość	36	28	33	19	116
%	31,0	24,1	28,5	16,4	100,0

Uwaga: Mieszkanie 2-izbowe = pokój z kuchnią, 3-izb. = 2 pokoje z kuchnią.

Zestawienie 4. Wielkość powierzchni podłogi na osobę.

	I	II	III	
Powierzchnia na 1 osobę:	1,5 — 5 m ²	6 — 10 m ²	11 m ² i więcej	Razem
Ilość	57	48	11	116
%	49,1	41,4	9,5	100

Zestawienie 5. Gęstość zaludnienia na 1 izbę.

	I	II	III	
Ilość osób na jedną izbę:	do 2	3 — 4	5 i więcej	Razem
Ilość	52	43	21	116
%	44,8	37,1	18,1	100

Zestawienie 3 charakteryzuje sytuację ogólnie. Przedstawione stosunki są nieco korzystniejsze, niż w miastach dużych ¹⁾. Dominującym typem jest mieszkanie 1-izbowe (31%). Zestawienie 4 i 5 wnoszą zasadnicze uzupełnienia do 3. Z zestawienia 4 widzimy, że stosunki mieszkaniowe pod względem

¹⁾ Patrz: Budownictwo mieszkań robotniczych, 1927 r., Instytut Gospodarstwa Społecznego.

Warszawa:	1-izbowe — 39%
	2-izbowe — 25%
	3-izbowe — 17%
	więcej izbowe — 19%
	100%

wielkości powierzchni podłogi na 1 osobę przedstawiają się o wiele gorzej, niż by można przypuszczać na podstawie zestawienia 3. Oto prawie połowa dzieci omawianych (49,1%) mieszka w warunkach, które są poniżej dopuszczalnego minimum określonego przez lekarzy. Minimum przestrzeni na rodzinę, złożoną z dwóch osób dorosłych i dwojga dzieci, wynosi około 50 m³. 49,1% dzieci omawianych znajduje się poniżej tego już i tak niskiego minimum.

Zestawienie 5 charakteryzuje stan zaludnienia. Można by tu mówić o tak zwanym współczynniku mieszkaniowym, który wyraża się stosunkiem ilości izb do ilości osób zamieszkujących (współczynnik mieszkaniowy = ilość izb/ilość osób). Dla pierwszej kategorii współczynnik ten wynosi od 1 — 0,5. Przyczem tylko w 7 rodzinach współczynnik wynosi 1, to znaczy na jedną izbę przypada 1 osoba. Kategoria druga wyraża się współczynnikiem od 0,49 — 0,25, a kategoria III — poniżej 0,25. Kategoria III (5 i więcej osób na 1 izbę) wynosi 18,1%.

Stan, przedstawiony przez zest. 3, jest wyraźnie obniżony przez zestawienie 4 i 5. Mieszkania wieloizbowe powstają często przez przegrodzenie deskami (często przegrodzenie nie dochodzi do sufitu) większego pokoju na dwa, a nieraz i trzy „pokoje”. Przy tym stanie mieszkań trudno mówić o wygodach mieszkaniowych dzieci. Miejscem odrabiania prac domowych jest często skrawek stołu kuchennego, jedynego w mieszkaniu, rama okienna lub taboret. Warunki spania niekorzystne. Badania, przeprowadzone nad tą sprawą nad kl. V-b wykazały, że na 58 przypadków zbadanych, 41 śpi razem z innymi, 17 samo. To „razem” i „samo” ma najróżnorodniejsze odcienie. Razem — to dwoje, troje, czworo, pięcioro. Razem — na łóżku, kanapie, podłodze. Z pozostałych 17 przypadków śpiących oddzielnie, 4 śpi na łóżku, 4 na kanapie, 5 na ławce, 4 na podłodze. Dla bardziej rzeczowej charakterystyki oddają głos dzieciom.

1) J. „U mnie słychać w domu źle. Mama chora, babunia chora. W mieszkaniu jest bardzo zimno. Jak przyjdę ze szkoły, to niema gdzie pograć się. Spałem na podłodze, a potem przeniosłem się na плитę (kuchnię), a teraz плита rozróżciła się i nie mam gdzie uciekać od zimna”.

2) F. „Ja śpię z najmłodszym bratem. Mnie spać niebardzo dobrze, bo ciasno. Czterech na jednym łóżku, bo więcej nie mamy, tylko dwa łóżka. Na jednym łóżku śpi mamusia i tatuś. Najmłodsza siostra śpi na kanapie”. (Czterech na jednym łóżku — po dwóch obok z dwóch stron łóżka).

3) W. „Ja śpię na łóżku przy oknie i przy piecu. Nakryty jestem watową kołdrą. Nasze mieszkanie jest bardzo ciepłe. Gdy się napali na noc piec, to nie można wytrzymać. Śpię ze starszym bratem. Źle mnie z nim spać. Często mnie odkrywa i kopie. Nawet zrzuca ze mnie kołdrę na podłogę”.

4) J. „Ja śpię bardzo niewygodnie. Nad rankiem to mnie mamusia budzi o 4-ej godzinie. Zawsze noszę mleko o godzinie 5-ej. Śpię na podłodze i u nas jest bardzo zimno, więc mnie jest źle spać”.

5) P. „Ja wolę spać z mamusią, niż z tatusem. Jak śpię z tatusem na kanapie od ściany, to jest bardzo zimno, bo wieje, a jak na brzegu to spadam”.

Oto kilka przykładów, dobrze charakteryzujących warunki bytowania dzieci.

III. Wykształcenie rodziców. Poziom umysłowy rodziców charakteryzuje w pewnej mierze ich wykształcenie otrzymane w szkole. Przedstawia to następujące zestawienie.

Zestawienie 6. Wykształcenie rodziców.
Poziom wykształcenia Ojców Matek
(razem macochy)

	Ilość	%	Ilość	%
Analfabeci	17	15,9	35	30,2
Czyta i pisze lub 1 — 2 oddz. szkoły powsz.	26	24,3	31	26,7
3 — 4 oddziały szkoły powszechnej	21	19,6	21	18,1
6 — 7 oddziałów szkoły powszechnej	22	20,6	17	14,7
Więcej niż szkoła powszechna	17	15,9	10	8,6
Szkoła średnia	4	3,7	2	1,7
Razem	107		116	

Przygotowanie szkolne rodziców jest, jak widać, bardzo niskie. Do szkoły zupełnie nie uczęszczało i nie umie czytać i pisać 15,9% ojców i 30,2% matek. Czyta i pisze lub ukończyło jeden do dwóch oddziałów szkoły powszechnej 24,3% ojców i 26,7% matek. Już te dwie rubryki wystarczająco charakteryzują poziom umysłowy. Gazeta w domu jest rzadkością. Zainteresowania książką bardzo nieliczne.

Uogólniając dane o środowisku, należy stwierdzić u dużego odsetka rodziców niski poziom materialny (dochody), niski poziom warunków mieszkaniowych i niski poziom umysłowy.

Niedostateczne zaspokajanie potrzeb fizycznych w postaci złego odżywiania, złych warunków mieszkaniowych, złego ubrania i t. p. powoduje zniekształcenia natury fizycznej, a w następstwie i psychicznej.

W tych ciężkich warunkach już dość wcześniej dziecko wciągane jest do pracy o charakterze zarobkowym lub pomocniczym przy domu. W tych ostatnich przypadkach powierzane są dzieciom prace dość odpowiedzialne i ciężkie. Rąbanie drzewa, noszenie wody, pilnowanie młodszego rodzeństwa, pasienie bydła, zmiatanie ulic, wyręczanie rodziców w dyżurach nocnych stróżów, wykonywanie najróżnorodniejszych zakupów — oto przykłady.

III. OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA KLAS.

Liczba dzieci w obu badanych klasach wynosiła 120, z czego 61 uczęszczało do kl. V-a, 59 do kl. V-b. Badaniem objęto 116 dzieci, 59 z kl. V-a i 57 z kl. V-b. Klasy były grupowane przypadkowo. Część dzieci znajdowała się w danych klasach prawem historii od kl. I, element napływowy przydzielany był w zależności od wolnych miejsc w klasie. Uwagi o klasach ograniczam do rozpatrzenia materiału z aktów szkolnych (księga główna, dziennik lekcyjny) oraz wyników badań inteligencji. Pomijam zupełnie stan fizyczny dzieci, ponieważ nie mam do tego odpowiednich materiałów z badań lekarskich.

Trudności, napotymane już od samego początku pracy nad obu klasami, skłoniły mnie do szukania przyczyn. Kilkakrotne sprawdzanie wyników nauczania rachunków metodą testów dawało charakterystyczne rezultaty. Zawsze grupa średnich była mniej liczną od dwóch równoważących się grup — złej i dobrej. Wniosek był prosty. W obu klasach brakowało liczniejszego czynnika cementującego — grupy średnich. Brakowało tych, do których nauczyciel przy nauczaniu gromadnym z konieczności ma się przystosowywać. Przy takim układzie

materiału dziecięcego praca dydaktyczna sprawiała bardzo duże trudności. Było to tem charakterystyczniejsze, że stosunkowo „słabsza” klasa V-b sprawiała mniejsze trudności, niż mocniejsza V-a.

Wiek życia uczniów i wyniki badań inteligencji wyjaśniły powyższe spostrzeżenia. Obliczenia, dotyczące wieku życia i wieku inteligencji wykonałem dla kl. V-a na 1.II.1935, dla kl. V-b na 25.I.1935.

Zestawienie 7. Dane ogólne.

	Klasa V-a	Klasa V-b
Wiek życia	10;3 — 14;5	10;6 — 14;2
Wiek inteligencji	9;2 — 14;2	9;0 — 14;5
Ilorazy inteligencji	68 — 127	67 — 127
Sredni wiek życia	12;6	12;1
Sredni wiek inteligencji	11;7	11;6
Sredni iloraz inteligencji	93	95

Z przytoczonych danych widzimy dużą rozpiętość wieku życia, wieku inteligencji i ilorazów inteligencji. Sredni wiek inteligencji jest znacznie niższy od średniego wieku życia, a średni iloraz inteligencji znacznie niższy od normy. Powyższe dane wydawały się nieco podejrzané. Zastrzeżenia można wysuwać jedynie co do testów, których normy dla dzieci ludzkich mogły być nieodpowiednie. Duża liczba uczniów, którzy powtarzali poprzednie klasy, skłoniła mnie do szukania wyjaśnień na tej drodze (zestawienie 22).

Okazało się, że uczniowie, którzy nie powtarzali dotychczas żadnej klasy, mają średni iloraz inteligencji 100,3, uczniowie którzy powtarzali jedną klasę — 87,6, a uczniowie, którzy powtarzali 2 klasy (stracili dwa lata) — 83,7. To usunęło wątpliwości co do właściwości norm testowych.

Dotychczasowe dane charakteryzują jedynie średnie i krańce. Rozsianie wewnętrzne obrazują następujące zestawienia.

Zestawienie 8. Wiek życia.

(Rocznik ustawy kl. V — 1923. Wiek rocznika na 1.II = 11;1 — 12;1).

Wiek (lata)	10;3 11;11	11;0 11;11	12;0 12;11	13;0 13;11	14;0 14;5	Razem
Klasa Va	5	18	20	14	2	59
„ Vb	5	17	27	8	—	57
Razem	10	35	47	22	2	116
%	8,6	30,2	40,5	19,0	1,7	100,0

Zestawienie 9. Wiek inteligencji.

Wiek (lata)	9;0 9;11	10;0 10;11	11;0 11;11	12;0 12;11	13;0 13;11	14;0 14;5	Razem
Klasa Va	9	11	14	17	6	2	59
„ Vb	13	8	17	11	6	2	57
Razem	22	19	31	28	12	4	116
%	19,0	16,4	26,7	24,1	10,3	3,5	100,0

Zestawienie 10. Opóźnienie lub zaawansowanie w rozwoju inteligencji.

Opóźnieni lub zaawansowani w klasach	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	Razem
Klasa Va	2	6	5	14	21	5	5	1	59
" Vb	1	2	12	12	19	7	5	1	57
Razem	5	8	17	26	40	12	8	2	116
%	2,6	6,9	14,6	22,4	34,5	10,3	6,9	1,7	100,0

Uwaga: — (minus) = opóźnienie, + = zaawansowanie, o = na poziomie,
O = wiek życia plus minus 0;11, +1 = wiek życia + (+ 1;0 do + 1;11),
-1 = wiek życia (- 1;0 do - 1;11) i t. d.

Zestawienie 11. Ilorazy inteligencji.

I. I.	67—79	70—79	80—89	90—99	100—109	110—119	120—127	Razem
Klasa Va	1	11	9	17	11	8	2	59
" Vb	1	8	16	13	10	5	4	57
Razem	2	19	25	30	21	13	6	116
%	1,7	16,4	21,5	25,9	18,1	11,2	5,2	100,0

Z zestawienia 8 widzimy, że w obu klasach są uczniowie w wieku 10 — 14 lat. Typowym powinien być wiek skończonych lat 11, tymczasem tu typowym jest wiek o rok wyższy. Przeważają więc uczniowie opóźnieni w stosunku do wieku zakreślonego ustawą dla danej klasy.

Dane dotyczące wieku inteligencji wykazują jeszcze szersze rozszanie.

Charakterystyczne jest także zestawienie 10, wykazujące stan opóźnienia (—) lub zaawansowania (+) w rozwoju inteligencji w stosunku do wieku życia. Uczniów opóźnionych w rozwoju o 1 rok i więcej lat jest 46,5%, na poziomie 34,5%, zaawansowanych o 1 rok i więcej lat 19%.

Najbardziej miarodajne zestawienie 11 według ilorazów inteligencji wykazuje również dużą przewagę po stronie opóźnienia. Jeżeli zestawienie uprościmy do trzech grup inteligencji, otrzymamy następujący obraz:

Grupa	I — inteligencja niżej średnia: I. I.	do 89 — 40,6%
"	II — " " " " " " " "	średnia: " 90 — 109 — 43,1%
"	III — " " " " " " " "	wyżej średnia: " 110 — 127 — 16,3%

Uogólniając dane o klasach, należy stwierdzić: w obu klasach widzimy dużą rozpiętość wieku życia, wieku inteligencji i ilorazów inteligencji. Przewaga dzieci przerosniętych w stosunku do normalnego wieku klasy. Przewaga elementu opóźnionego w rozwoju inteligencji nad elementem zaawansowanym. Tylko 50,9% uczniów o czystym przebiegu szkolnym (nie powtarzali żadnej klasy). Klasy, jako całości, są bardzo niejednolite.

IV. CZYNNIKI WPŁYWAJĄCE NA JAKOŚĆ POSTĘPÓW.

Zagadnienie, sformułowane w tytule, uważam za jedno z najważniejszych w pracy szkolnej. Dookoła niego ogniskują się wszelkie poczynania szkoły i nauczyciela. Bez względu na przeprowadzone już badania i ustalone stosunki wpływów, ludzie biorących bezpośredni udział w pracy szkolnej zawsze musi żywo interesować przebieg pracy ucznia, czynniki wspierające i hamujące jego wysiłki. Ciągłe odkrywanie i przeżywanie układu działających sił, to nieodłączny czynnik, towarzyszący żywej pracy. Nie gotowe formułki i nie kosztujący bezduśności schemat rutyny, ale aktualne procesy życia powinny decydować o tem, jak w pracy wychowawczej należy postępować. Dlatego uważam, że dla nauczyciela-wychowawcy jest tak samo potrzebna znajomość warunków, w jakich dziecko wzrasta, jak znajomość materiału nauczania, jak znajomość podstawowych zasad nauczania i wychowywania. Porządkowanie nagromadzonego materiału doświadczenia, odnajdywanie związków zależności na drodze praktycznych i teoretycznych poszukiwań, to może najwłaściwsza droga samokształcenia i zarazem najwłaściwsza droga, prowadząca do podnoszenia poziomu własnej pracy.

1) Wiek życia i inteligencja a postępy.

Powodzenie dziecka szkolnego zależne jest od spłotu czynników, których część starałem się wymienić na wstępie. Na tem miejscu ograniczam się do oświetlenia wpływu tych czynników, do których posiadam materiały z własnej bieżącej praktyki szkolnej. Są to wielkości najłatwiejsze do uchwycenia, ale jednocześnie najbardziej decydujące w pracy szkolnej. Czynniki, tkwiące w dziecku, to jego dzielność fizyczna i dzielność umysłowa. Wpływ dzielności fizycznej na postępy szkolne pomijam, gdyż nie posiadam odpowiednich materiałów. Stwierdzam jednak, że wpływ ten niewątpliwie istnieje, aczkolwiek nie jest to zagadnienie proste i łatwe do uchwycenia. W krańcowych przypadkach stan zdrowia wogóle uniemożliwia pracę szkolną. Stan zdrowia wpływa też w dużym odsetku na stan frekwencji. Od frekwencji zaś zależą postępy szkolne, co wykazuje następujące zestawienie.

Zestawienie 12. Postępy a frekwencja.

% opuszczonych dni szkolnych	I do 5%		II 6—10%		III Powyżej		Razem
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	
Postęp bdb	7	9,0	1	4,3	—	—	8
„ db	15	16,7	1	4,3	—	—	14
„ dst	35	44,8	12	52,2	5	33,3	52
„ dst	16	20,5	5	13,1	5	20,0	22
„ ndst	7	9,0	6	26,1	7	44,7	20
Razem	78	100,0	25	100,0	15	100,0	116

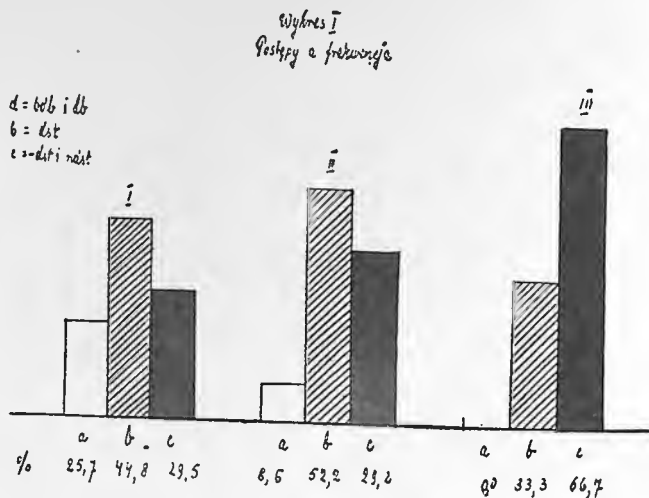
Przeprowadziłem podział na trzy kategorie według stanu uczęszczania i na pięć według postępów (wynik ogólny).

Frekwencja: I opuścili dni szkolnych od 0 — 5%
 II „ „ „ 6 — 10%
 III „ „ „ „ powyżej 10%

Postępy: bdb uczniowie, którzy posiadali tylko oceny db i bdb ze wszystkich przedmiotów,
 db conajmniej 50% ocen dobrych,
 dst wszystkie oceny dostateczne i do 50% dobrych,
 — dst jedna ocena niedostateczna,
 ndst dwie i więcej ocen niedostatecznych.

Zależność pomiędzy stanem frekwencji a postępami jest zupełnie wyraźna. Uczniowie, którzy posiadają dobry stan frekwencji (I), mają również stosunkowo najlepsze postępy szkolne. Rozsiew stopni niemal prawidłowy. W kategorii II postępy się znacznie pogarszają. Maleją wyniki bdb i db. Wyniki ndst wzrastają do 26,1%. W kategorii III brak zupełny stopni bdb i db. Uczniowie o wynikach niedostatecznych stanowią 46,7%. Trudności w pracy (conajmniej z jednego przedmiotu ocena ndst) napotyka 66,7%.

Jeżeli zestawienie 12 uprościmy do trzech grup wyników ogólnych (a = bdb i db; b = dst; c = dst i ndst) i przedstawimy wykresem, otrzymamy następujący obraz:



Wraz z pogarszaniem stanu frekwencji wzrastają odsetki uczniów, którym praca szkolna sprawia poważne trudności i maleją odsetki uczniów dobrych (a) aż do 0.

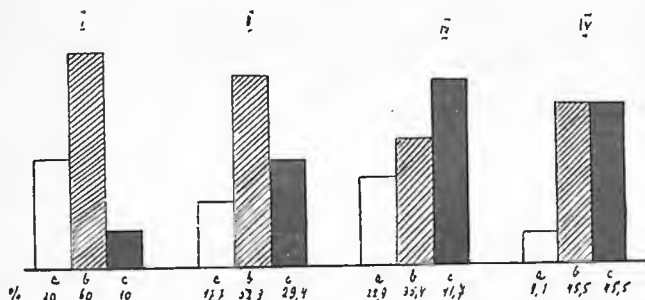
Fizyczną cechą jest również wiek życia. Widzieliśmy, że w obu klasach rozciągłość wieku życia jest duża i leży w granicach 10;3 — 14;5.

Nasuwa się tu pytanie: jakie dzieci, starsze czy młodsze mają mniej trudności szkolnych? Odpowiedź znajdujemy w następującym zestawieniu, a następnie w upraszczającym zestawieniu wykresie.

Zestawienie 13. Postępy a wiek życia.

Wiek	I		II		III		IV		V		Razem
	10;5—10;11		11;0—11;11		12;0—12;11		13;0—13;11		14;0—14;5		
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	
Postęp bdn	2	20	2	5,9	4	8,3	—	—	—	—	8
„ db	1	10	4	11,8	7	14,6	2	4,1	—	—	14
„ dst	6	60	18	52,9	17	35,4	1	45,5	1	—	52
„ - dst	1	10	4	11,8	12	25,0	5	22,7	1	—	25
„ . dst	—	—	6	17,6	8	16,8	5	22,7	—	—	19
Razem	10	100,0	34	100,0	48	100,0	12	100,0	2	—	116

Wykres 2
Postępy a wiek życia



Zestawienie i wykres wykazują zależność odwrotną, niżby się należało spodziewać. Dzieci młodsze wykazują lepsze postępy niż starsze. Gdy wśród uczniów 10-letnich brak postępów niedostatecznych, to wśród 11-letnich postęp ndst wykazuje 17,6%, wśród 12-letnich — 16,7%, a wśród 13-letnich — 22,7%. Z wykresu 2 widzimy, że w miarę wzrastania wieku wzrastają odsetki uczniów napotykających poważne trudności w pracy szkolnej (ndst i — dst), a maleją odsetki uczniów dobrych (db i bdb).

Wykazane zależności potwierdzają wniosek p. M. Grzywak-Kaczyńskiej, stwierdzający wyższość w pracy dzieci młodszych nad starszymi¹⁾.

Przyczyn tego, jakby się zdawało, nienormalnego zjawiska należy szukać w obciążaniu roczników starszych przez element uczniów powtarzających klasy (w ogólnym ujęciu zatem mniej zdolnych), w trudnościach wynikających z faz rozwojowych, w jakich się znajdują poszczególne roczniki (10 — 14 lat) i w warunkach środowiskowych.

Przechodzę do charakterystyki zależności postępów szkolnych od inteligencji. Aczkolwiek zawsze można wysuwać argumenty krytyczne co do mniejszej lub

¹⁾ Powodzenie szkolne a inteligencja, str. 136.

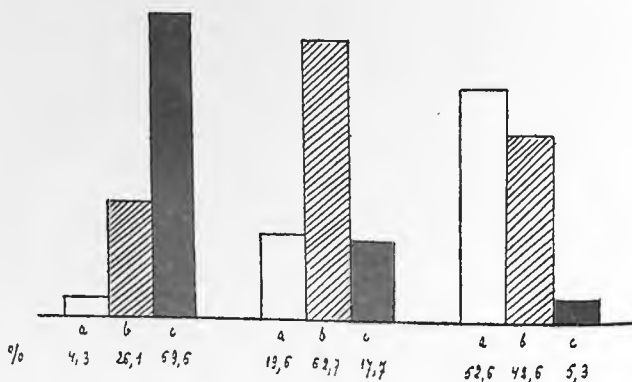
większej wartości obiektywnej wyników badań inteligencji, otrzymywanych metodą testów, wartość tych wyników dla organizowania i udoskonalania pracy szkolnej nie ulega wątpliwości.

Zależność pomiędzy postępami a inteligencją wykazuje zestawienie 14.

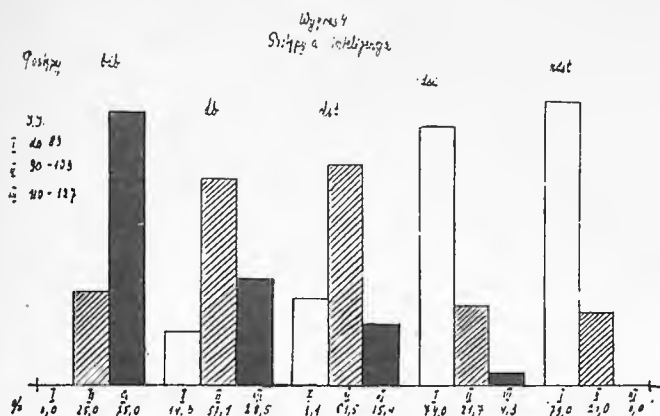
Zestawienie 14. Postępy a inteligencja.

I. I. (Inteligencja)	do 89		90—109		110—127		Razem
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	
Postępy							
bdb Ilość	—	—	2	3.9	6	51.6	8
%	—	—	25.0		75.0		
db Ilość	2	4.5	8	15.1	4	21.0	14
%	14.3		57.1		28.6		
dst Ilość	12	26.1	32	62.7	8	42.1	52
%	25.1		61.5		15.4		
—dst Ilość	17	3.0	5	9.8	1	5.3	23
%	74.0		21.7		4.3		
ndst Ilość	15	32.6	4	7.9	—	—	19
%	79.0		21.0		—		
Razem	46	100.0	51	100.0	19	100.0	116

Wykres 3
Postępy a inteligencja



Od pierwszego rzutu oka widzimy wyraźną zależność postępów od inteligencji. Wykres 3 ilustruje zestawienie 14 w kierunku pionowym, wykres 4 w pozio-



mym. W kategorii inteligencji „niżej średniej” (wykres 3) widzimy 69,6% uczniów napotykających na poważne trudności w pracy szkolnej (— dst i ndst), a tylko 4,3% uczniów z postępem db (brak bdb). Przy inteligencji średniej (II) rozszew stopni jest niemal prawidłowy, zaś przy inteligencji wyżej średniej 52,6% wykazuje postępy db i bdb, 42,6% dst, a tylko 5,3% — dst. Z wykresu 4 widzimy, że w miarę jak posuwamy się od stopni bdb do ndst, maleją odsetki inteligencji „wyżej średniej”, a wzrastają odsetki inteligencji „niżej średniej”. Przytem niema uczniów o inteligencji „niżej średniej” wykazujących się postępem bdb i niema uczniów o inteligencji „wyżej średniej” i postępie niedostatecznym.

Dok. nast.

Antoni Karwowski — Lida

SPRAWOZDANIA

ALFRED ADLER. Znajomość człowieka. Charakter. Wyd. III. Pol. Tow. Przyjaciół Książki. Warszawa.

W tak krótkim czasie już III wydanie książki Adlera świadczy bądź o żywym zainteresowaniu teoriami Adlera, bądź też tematami przez niego poruszanymi. Prawdopodobnie wydaje się i jedno i drugie. Adler w sposób nieodznaczający się specjalną precyzją naukową, ale interesujący i łatwo dostępny dla przeciętnego czytelnika, ujmując swoją strukturę duszy ludzkiej i wskazuje prawa, które rządzą postępowaniem człowieka. Zwraca uwagę, że już od najwcześniejszego dzieciństwa kształtuje się kierunek rozwoju człowieka, jego styl i szablon życiowy, który, według Adlera, pozostaje niezmienny w tem, co najistotniejsze. Ważna uwaga — szczególnie dla rodziców, którzy przeważnie nie zdają sobie wcale sprawy ze znaczenia pierwszego okresu dzieciństwa.

Według Adlera całe życie psychiczne człowieka należy ujmować, jako skierowane do określonego celu. Ten cel kieruje spostrzeganiem, kształtuje wyobrażenie i życie uczuciowe. Już małe dziecko tworzy sobie ideał, według którego orientuje swoje działanie i myślenie. Zaczyna ono dążyć do znaczenia i mocy — swoście pojętej. Jednocześnie z dążeniem do mocy budzą się w dziecku uczucia społeczne. Do zadań wychowawcy należy kształtowanie drzemających w każdym dziecku uczuć społecznych, ażeby nie zostały one zagłuszone przez dążenie do mocy i znaczenia.

Oto najbardziej podstawowe myśli książki Adlera. Książka niewątpliwie dopomoże rodzicom i wychowawcom w rozumieniu życia psychicznego dzieci, ktorými kierują. Wydanie III nie przyniosło żadnych zmian istotnych.

H. W.

D-R WILHELM STEKEL. Wychowanie rodziców. Tłum. d-r Tadeusz Fajans, Wyd. Ars Medica. Str. 215.

Wiele czasu poświęca się sprawie „dzieci trudnych do wychowania”. Cemu — zapytuje autor — „omijamy kwestję „rodziców trudnych do wychowania”, rodziców, ktorzy mając dzieci o najlepszych skłonnościach, wypaczają je duchowo i czynią z nich właśnie „dzieci trudne do wychowania”? Niepodobna odmówić słuszności stanowisku autora. W dalszym ciągu swej pracy omawia autor różne typy rodziców „trudnych do wychowania” i ich oddziaływanie na dzieci. Rozpoczyna od rodziców nerwowych. Nerwowa matka rozpieszca swe dzieci pod wpływem nadmiaru miłości, drugim razem zaś traktuje je surowo i karze. Dziś pozwala dzieciom na wszystko, nazajutrz zaś zabrania wszystkiego. Przesadna w swej troskliwości, stale się o dzieci niepokoi. Te zaś pod jej wpływem same stają się niespokojne i nerwowe i bardzo szybko uczą się naśladować zachowanie matki. Dalej przedstawia autor barwnie typ nerwowego ojca i wreszcie nerwowego dziecka. Nerwowe dziecko sypia mało, często krzyczy i dużo płacze. Łatwo zauważyć, że niemowlę w niebogłosy zaczyna krzyczeć, kiedy rodzice się sprzecają, a uspokaja się, gdy burza przemija. Nerwowe dziecko wcześniej od innych zaczyna chodzić, mówić, myśleć. Jest przedwczesnie dojrzałe, myśli logicznie i niejednym pytaniem potrafi zaskoczyć dorosłego. Ma bujną wyobraźnię, a zatopione w zabawie, traci poczucie rzeczywistości. W szkole nerwowe dziecko odróżnia się od innych wielką dumą, niejednolitemi postępani, czasem również przykrą pedanterją i egoizmem, wreszcie żywym lub marzycielskim usposobieniem. U dziecka nerwowego wyobraźnia pracuje stale. Zawodzi w szkole, o ile przedmiot go nie interesuje, lub też jego wyobraźnia pracuje równocześnie w innych kierunkach. Dlatego też liczyć na nie nie można, gdyż w ważnych chwilach może zawieść. Wśród dzieci nerwowych zdarzają się stosunkowo często samobójstwa. Typy apatyczne wśród dzieci nerwowych mogą nauczycielowi sprawić niespodziankę w dodatnim kierunku. Często dzieje się to w związku z dojrzewaniem płciowym. W tym okresie życia odznaczają się też one ogromną zmiennością usposobienia.

Dalej przedstawia autor typ „chłodnej” matki. Są to istoty o rozzszepionym charakterze. Ich nastawienie wobec dzieci przechodzi od miłości do nienawiści, z jednej ostateczności w drugą, zależnie od warunków i okoliczności zewnętrznych, szczególnie zaś od stosunków z mężem.

Niedobremi matkami są też kobiety o cechach męskich lub cechach dziecka. Pierwszy typ przeważnie nie chce mieć dzieci. A gorąca miłość matki jest koniecznym warunkiem dla normalnego rozwoju dziecka. Drugi typ bawi się dzieckiem, jak zabawką. Taka kobieta może się nagle od dziecka odwrócić, jeśli znajdzie inną zabawkę. Brak jej równomiernej, spokojnej tkliwości, koniecznej do harmonijnego rozwoju dziecka. Autor zwraca uwagę na stosunek matki, niezadowolonej z małżeństwa, do dziecka. Nieodpowiedniami matkami są też zbyt młode lub zbyt dojrzałe matki, tak samo matki lekkomyślne, ale i purytanki. Autor opisuje typy rodziców sadystycznych, ktorzy wykorzystują swą władzę nad dzieckiem, znęcając się nad niem, rodziców-alkoholików, rodziców nienormalnych. Wreszcie opisuje typy rodziców egoistycznych, gotowych poświęcić dobro dziecka dla własnej wygody. Autor zwraca uwagę na trudne stanowisko matek w obecnej dobie i na zle skutki wychowania zbyt modernistycznego.

Książka napisana jest interesująco i stanowi pożyteczną lekturę dla osób nawet bez specjalnego wykształcenia psychologicznego.

H. W.

ANNA FREUD. Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen. Huber, Bern 1933. Bogata już literatura o zastosowaniu psychoanalizy do wychowania (Green, Pfister, Zeitschrift f. psychoanalytische Pädagogik, u nas Mirski, Dryjski) została wzbogacona przez książkę Anny Freud. Złożyły się na nią cztery wykłady, wygłoszone dla wychowawców domów dziecięcych miasta Wiednia. Oto treść pracy: Dziecko w przedszkolu nie jest fabuła rasa, ale przedstawia się wychowawcy jako wyraźnie zarysowana osobowość o rozmaitych, ujemnych przeważnie cechach i poczynaniach; te cechy i poczynania są jednak tylko nieistotnem ujawnianiem się instynktów, będących naturalną i organiczną treścią jego psychiki; dziecko usiłuje zaspokoić swe popędy na najłatwiejszej drodze, dlatego

bierze wszystko do ust, wstrzymuje się z wydalaniem kału, jest brutalne i niszczy wszystkie przedmioty. Pierwszym zadaniem wychowawcy jest nadać ujawnianiu się instynktów inną postać i zmienić ich drogi; nie wolno jednak tych instynktów tłumić, bo z powodu takiego stłumienia powstają w psychice rozmaite kompleksy. Ten okres ujawniania się instynktów trwa mniej więcej do 5 — 6 roku życia, potem następuje okres utajenia instynktów, trwający do okresu dojrzewania. W okresie utajenia wylania się w psychice dziecka ideał człowieka, którego ono czyni przedmiotem swej miłości. Zadaniem wychowawcy jest stać się właśnie w pojęciu dziecka takim ideałem. Przy zbiorowym wychowaniu wylaniają się pośród dzieci konflikty, sceny zazdrości o przedmiot uwielbienia, zniechęcenie do swego ideału. Jeżeli jednak wychowawca potrafi wnieść się tak, aby stać się ideałem wszystkich i wykazać bezsens zazdrości, wówczas spełnił on swe zadanie. Wartość książki polega nie tylko na jej treści, ale i na jej formie, na jasności problemów i ich rozwiązywania, na stylu interpretacji przejawów psychiki dziecięcej, oraz dyskretyj i subtelności analizy, które z nauki Freuda czynią dobre narzędzie wychowawcze.

Leon Langholz

D-R EUGENJUSZ PIASECKI. Zarys teorii wychowania fizycznego. Wyd. II. Lwów, Ossolineum 1935. Str. 413.

Dzielo to jest przeznaczone dla lekarzy szkolnych i sportowych, dla nauczycieli-wychowawców fizycznych, dla studentów studiów w. f. — a czytać je może z zajęciem i z wielką dla siebie korzyścią każdy, kogo interesuje problem wychowania fizycznego, lub kto uprawia jakikolwiek dział ćwiczeń cielesnych. Ujęcie treści i nadanie jej zwartej całości musiało autorowi sprawić niemałe trudności, tem więcej, że zachodziła potrzeba pogodzenia potrzeb czytelników o różnym przygotowaniu i różnych zainteresowaniach. Ta t. zw. teoria wychowania fizycznego gruntuje się na bardzo szerokich podstawach. Opiera się na anatomii i mechanice ruchów, na fizjologii wogóle, a specjalnie fizjologii ruchu, na nauce higieny, biologii, antropologii i t. p., a wkracza ponadto poważnie w psychologię i socjologię, porusza bowiem problemy o wybitnie społecznym znaczeniu, — słowem obejmuje tak szerokie dziedziny wiedzy, że autor staje wobec niewymownych trudności połączenia z jednej strony wywodów ściśle naukowych z przystępnym dla czytelnika przedstawieniem treści, z drugiej — odpowiedniego wyboru problemów i ujęcia ich w sposób zwarty a harmonizujący z całością. Teoria wychowania fizycznego mogłaby zapłacić tomy i ujęcie jej w tak szerokie ramy byłoby łatwiejsze. Natomiast zamknięcie jej w jednym tomie, zachowanie umiaru oraz należytego stosunku między rozdziałami, a w końcu poniekąd popularne przedstawienie treści bez zatrącenia jej naukowego charakteru — jest zadaniem trudnym. Autor wykonał je doskonale, a w wydaniu II-giem jeszcze lepiej, niż w I-szem.

Po części ogólnej, omawiającej cele i środki wychowania fizycznego, energetykę pracy mięśniowej, problem zmęczenia oraz odrębność grup i jednostek (płeć, wiek, konstytucja cielesna, stan zdrowia, temperament i t. p.) — mamy w części szczegółowej ujęcie wszystkich form ćwiczeń cielesnych: gimnastyki, gier i sportu i t. p., podzielonych na 6 działów według ich działania i wpływów na organizm. W każdym dziale mamy uwagi fizjologiczne oraz omówienie wartości zdrowotno-wychowawczych, jak i psychiczno-wychowawczych. Autor, nie tylko lekarz, ale i pedagog, wplata wszędzie słuszne uwagi co do użyteczności zastosowania popularnego danej formy ruchu oraz wkracza na teren szerszy, bo podkreśla zarówno społeczne walory, jak i społeczne szkody, płynące z błędnie stosowanych czy uprawianych ćwiczeń lub pomieszania pojęć (olimpizm a wych. fiz.). Dzielo to powinno przecząć również liczni pseudo-znawcy pracy sportowej; może otworzyć im się oczy na szkodliwe nieraz, choć w dobrej woli zamierzone poczynania i propagandę w dziedzinie wychowania fizycznego.

Jakież zachodzą różnice między I a II wydaniem? Powiedzmy odrazu, że wszystkie zmiany i uzupełnienia są korzystne. Oto rozszerzono do potrzebnych rozmiarów sprawę żywienia, o którym przedtem autor tylko ubocznie wspominał (autor omawia zapotrzebowanie energii i materji, rozpatruje substancje odżywcze, narkotyki, dodaje uwagi o doborze pokarmów). Dalej uzupełniono dział energetyki pracy mięśniowej, tak w dziale badania źródeł energii mięśniowej, jak i w problemie regulacji ciepła w ustroju, rozszerzono dział traktujący o zmęczeniu, dodano ważne wskazania co do zwolnień od ćwiczeń w szkole, porobiono szereg wstawek w rozdziałach: odrębności płci, wiek fizyczny, wychowanie narodowe, energetyka biegu i t. d. — przyczem autor tam, gdzie rzecz nie jest

bezwzględnie pewna, gdzie są wątpliwości i sprzeczne sądy autorów, jest słusznie ostrożny w wyrokowaniu (np. zmniejszenie wymiarów serca po wysiłku). Są i skreślenia z wydania I, również uzasadnione. Skreślono np. rozdział o narodowości, jej podłożu rasowym i t. p., skreślono w kilku miejscach wzory chemiczne, nie dla każdego zrozumiałe, skrócono uwagi patologiczne, dotyczące wpływów sportu zawodniczego (zbyt specjalne to rzeczy, a ostatecznie nie ustalone) i t. p. Lecz tym skreśleniom powinienn był ulec także cały rozdział o ćwiczeniach w reagowaniu na znaki, które znalazły się w pewnych programach lekcyjnych bez potrzeby i bez należytego uzasadnienia. Zaznaczam ponadto, że rola fosfagenu (według teorii Lundsgaarda) w stosunku do kwasu mlekowego, choć krótko, lecz niejasno została przedstawiona, a więc dla niejednego jest niezrozumiała; szkoda też, że autor, wspominając o 4 typach postawy bocznej, tylko wspominał mimochodem o poważnych badaniach i wynikach pracy w tym kierunku d-ra Rogalskiego.

Tak więc książka jest bardzo cenna. Kształcą się na niej setki ludzi, jest dzisiaj nieodzowna, nie dająca się żadną inną polską zastąpić, a sięgając do zagranicznej literatury, trzeba by szeregi dzieł skumulować, by choć w części objąć to, co autor tak dobrze potrafił objąć jednym tomem.

Druk wydania II o wiele lepszy, niż pierwszego.

Zygmunt Wyrobek

LISELOTTE FRANKL. Lohn und Strafe. Ihre Anwendung in der Familienerziehung. Quellen und Studien zur Jugendkunde. Jena 1935.

Autorka stara się odpowiedzieć na następujące pytania, interesujące zarówno psychologów, jak i pedagogów: jak wyglądają środki pedagogiczne, stosowane w praktyce życia codziennego przez rodziców i wychowawców, w jaki sposób reagują na nie wychowankowie, jakie jest dalsze oddziaływanie kar i nagród na postępowanie dzieci.

Rozważania L. Frankl opierają się na systematycznych obserwacjach, przeprowadzanych nad dziećmi przez psychologów w naturalnych warunkach życia rodzinnego, następnie na obserwacjach, dokonywanych przez matki, specjalnie szkolone w tej czynności, i wreszcie na materiale, uzyskanym przez rozmowy z matkami. Dzięki zastosowaniu tych trzech metod dał się uzyskać obraz stosowania kar i nagród przez przeciętną mieszczańską rodzinę wiedeńską.

W pierwszym rozdziale autorka charakteryzuje postawę matek wobec zagadnienia kar i nagród. Przeszło 80% wszystkich matek wypowiada się zasadniczo przeciw stosowaniu kar i nagród. To stanowisko swoje uzasadniają w ten sposób, iż bądźto powołują się na autorytety pedagogiczne względnie na swoją zasadniczą postawę życiową, bądź też podają uzasadnienie praktyczne, wskazując złe skutki kar. Zwolenniczki kar i nagród podają również względy praktyczne. Część matek dostrzega zarówno złe, jak dobre oddziaływanie kar i nie ma wobec tego zdecydowanego poglądu na wartość tych środków pedagogicznych. Wśród ogółu matek badanych dwa razy więcej było zwolenniczek nagród, niż zwolenniczek kar. Jest rzeczą niezmiernie charakterystyczną, że przy tak dużym procencie przeciwniczek kar i nagród aż 84% stosuje je w praktyce, jak wykazuje uzyskany materiał.

W następnym rozdziale ustanawia autorka stadja rozumienia przez dziecko kar i nagród. Poniżej rok i 6 miesięcy dziecko nie pojmuje jeszcze tych zjawisk, traktując karę jako jeszcze jeden przykry bodziec i reagując nań gniewem i reakcją obronną. W następnym stadium dziecko rozumie tylko w pewnych warunkach karalność swego postępków, np. uświadamia sobie wtedy, że źle robi, gdy dopiero ktoś starszy nadejdzie. Na trzecim stadium związek przyczynowy między czynnością, podlegającą karze a karą, jest już przez dziecko uchwycony. Dziecko, rozumiejące, co to jest kara, zachowuje się po spełnieniu karalnego czynu, jak dane wskazują, trojako: 1) samo domaga się kary, traktując następstwo jej po każdym złym czynie jako pewnego rodzaju regułę; 2) przeprosza; 3) stara się kary uniknąć.

Analiza powodów w stosowaniu kar i nagród doprowadza autorkę do ustalenia trzech rodzajów sytuacji, występujących w życiu dziecka i wypełniających je całkowicie. Są to: 1) sytuacje, związane z funkcjami biologicznymi, np. z odżywianiem, snem i in.; 2) sytuacje, związane z czynnościami dziecka: a) z zabawą, b) z czynnościami, w których jest pewne zadanie do spełnienia (odrabianie lekcji, pomoc w gospodarstwie); 3) sytuacje, w których występuje kontakt społeczny. Wśród tych trzech rodzajów sytuacji dorosły może interwenjować dla różnych powodów: a) dziecko nie spełnia zupełnie

żądania dorosłego (np. nie chce iść do łazienki umyć się); b) spełnia je nieadekwatnie (idzie do łazienki, ale tam bawi się); c) spełnia żądanie zasadniczo, ale sprzeciwia się jakimś szczegółowi (np. zgadza się włożyć sweter, ale bez rękawów); d) spełnia żądanie, ale nie we właściwym terminie; e) spełnia żądanie, ale w sposób niepożądany (np. myje się, ale bardzo niedbale). Materiał, zebrany przez L. Frankl, wykazuje, iż do lat 6 kary i nagrody stosowane są przedewszystkiem w sytuacjach, związanych z funkcjami biologicznymi i z ćwiczeniem funkcji przez dziecko. W stosunku do dzieci w wieku od lat 6 — 10 największą ilość kar przypada na sytuacje, związane z czynnościami wytwórczymi dziecka i z kontaktem społecznym z innymi dziećmi, dzieci w wieku od lat 10 — 14 są najczęściej karane w sytuacjach występowania kontaktu z dorosłymi, a także przy czynnościach wytwórczych.

W dalszym ciągu swych rozważań zastanawia się autorka nad tem, co ma na celu stosowanie kary i nagrody, a szczegółowiej: jaki bywa zakres zamierzonych przez kary i nagrody zmian, i na jaki okres czasu zamierzone bywa oddziaływanie wychowawcze tych środków pedagogicznych. Uzyskane wyniki dadzą się streścić w sposób następujący: W wieku między 2 — 5 roku życia 92% wszystkich opisanych kar i nagród miało na celu zmianę, poprawę dziecka w jakiejś jednej, poszczegółnej sytuacji, w wieku od lat 6 — 9 i 10 — 14 tylko około 50% odnosi się do tej rubryki, wzrasta zaś stale ilość kar i nagród, zmierzających do zmiany w całej dziedzinie zachowania się dziecka (np. zmiana jego stosunku do ojca), a także ilość tych kar i nagród, które mają na celu zmianę całej osobowości dziecka (np. dążą do tego, by dziecko stało się dobre, grzeczne).

Kary i nagrody, stosowane w życiu rodzinnym, dadzą się w różny sposób charakteryzować. Można je podzielić na takie, które nie wychodzą poza obręb życia dziecka, i takie, które przenoszą dziecko w dziedzinę życia dorosłych (np. w nagrodę za pilność dziecko idzie do teatru). Wśród kar, zaobserwowanych przez matki czy przez psychologów, były kary, stosowane powszechnie, w każdej rodzinie, a także kary, występujące tylko w danej rodzinie, specyficzne dla niej. Nie bez znaczenia pedagogicznego pozostaje fakt, iż w stosunku do dzieci od 2 — 10 lat praktykowane są kary zwykłe, nietykalne. Wobec dzieci starszych (10 — 14 lat) kary te nie wystarczają już widać, gdyż w przeszło 60% wypadków stosuje się kary, uwzględniające indywidualność dziecka.

Z opisu kar i nagród dowiadujemy się w dalszym ciągu, że na 345 zaobserwowanych przypadków stosowania omawianych środków pedagogicznych 260 przypada na posługiwanie się karą, a tylko 85 na stosowanie nagrody, to znaczy, iż przeciętnie trzy razy częściej karze się, niż nagradza. Pod względem intensywności dadzą się wyróżnić trzy stopnie kar i nagród: 1) pochwały i nagany, 2) obietnice i groźby, 3) nagrody i kary. Dane wykazują, iż co druga obietnica bywa dotrzymana przez matki, z groźb natomiast tylko osma część dochodzi do skutku. Autorka zestawia też wszystkie rodzaje kar i nagród, wyróżniając wśród nich symboliczne (odznaki, nadanie pewnych praw, przywilejów) i materialne (prezenty, pieszczoty). Należy podkreślić, iż 20% wszystkich kar stanowią kary cielesne, najczęściej klapsy, pociągnięcia za ucho i inne.

Z pedagogicznego punktu widzenia szczególnie interesujące są ostatnie rozdziały. Autorka zastanawia się w nich, w jakim wieku kary i nagrody okazują się skuteczne. Z zestawień wynika, iż między 6 — 9 rokiem życia 78% wszystkich wypadków stosowania obu środków pedagogicznych miało dobry skutek. W wieku natomiast od 10 — 14 lat 75% wypadków posługiwania się karą i nagrodą okazało się bezskuteczne. Poza tem można było stwierdzić na podstawie zebranego materiału, iż do szóstego roku życia kary są często bezskuteczne, nagrody natomiast dają dobry wynik.

Analiza częstości występowania kar i nagród pozwoliła autorce ustalić słuszność następujących zasad pedagogicznych: zbyt często stosowane kary nie są skuteczne, gdyż dziecko przyzwyczaja się do nich. Niepożądane też są kary zbyt surowe, gdyż nie pozwalają dziecku różnicować swych przestępstw. Najskuteczniejsze są kary specyficznie odpowiadające pod względem jakości i intensywności każdemu konfliktowi wychowawczemu. Zbyt wiele jednorodnych kar, mających znaczenie decydujące dla jej skuteczności. Kary łagodne, lecz dostosowane pod względem jakościowym do sytuacji, dają wyniki lepsze, niż kary surowe, niedostosowane do sytuacji.

Dane, uzyskane przez L. Frankl, wykazują też, jak silnie występuje u dzieci poczucie sprawa-

wiedliwości względnie niesprawiedliwości kary, podczas gdy matki rozpatrują kary z punktu widzenia przede wszystkim ich skuteczności. Wartość książki polega przede wszystkim na tem, iż nie opiera się ona na żadnych założeniach pedagogicznych i nie snuje żadnych własnych poglądów na zawsze powracającą w teorii i praktyce sprawę kar i nagród, lecz opiera się na faktach, na danych, zaobserwowanych w codziennej domowej praktyce wychowawczej — jest pracą psychologiczną. Materiał, zebrany przez autorkę, poddany został wszechstronnej i wnikliwej analizie, książka zawiera liczne przykłady i cytaty rozmów.

W. Ptaszyńska

HERALD HÖFFDING. *Filozofia religii*. Tłum. Cz. Stażewski, A. Tom i Cz. Znamierow. ski. J. Przeworski, Warszawa 1935.

Ukazało się dzieło z rodzaju tych, które rzadko pojawiają się na półkach księgarskich i budzą zawsze żywą reakcję u czytelników. Pomijając bowiem względ na wszelkie inne wartości, intrygującem jest już samo to, że autor poddaje naukowej analizie zagadnienie religii i ocenia ją miarą poglądów współczesnej nauki. Problem religii należy do najbardziej podstawowych dla życia kulturalnego i sięga najgłębszych i najbardziej intymnych tajników ludzkiej psychiki, stąd ważność jego dla celów wychowawczych jest pierwszorzędna. Uświadomienie naukowe zaś w tej dziedzinie jest tak małe u ogółu — a więc i u nauczycielstwa — że z największym uznaniem należy odnieść się do faktu przyswojenia, kulturze polskiej dzieła Höffdinga. Odwieczność tematu, oraz głębokie jego ujęcie, docierające do dna, sprawia, że „*Filozofia religii*” nic nie straciła na aktualności, mimo znacznego opóźnienia przekładu (oryginał wyszedł w r. 1901).

Podstawowem zadaniem dzieła (Cz. I. Zadanie i metoda) jest poddanie analizie i wyjaśnienie zagadnienia religijnego, w którym sama religia stanowi przedmiot rozważań. Zagadnienie takie rodzi się dopiero po „okresie klasycznym” religii, t. j. wtedy, kiedy przestaje ona całkowicie zaspokajać głód poznania i gdy inne strony życia duchowego — nauka, sztuka, moralność i życie społeczne — poczynają zdobywać samodzielność. Należy zatem zbadać i wyjaśnić, jaki jest stosunek religii, jako jednej formy życia duchowego do innych form tego życia. Jedność życia duchowego, znamionująca „klasyczny okres religii” uległa rozszczepieniu z powodu niepokojących umysł ludzki wyników nauk, sprzecznych z religijnymi wyobrażeniami o świecie. Powstaje pytanie, czy sprzeczność ta w ostatecznym efekcie doprowadzi do zniszczenia religii i wyeliminowania jej z duchowego życia człowieka, oraz czy na miejsce utraconej jedności uzyska człowiek jakąś wartość zastępczą. Stąd — zdaniem autora — najbardziej zmienną i istotną cechą problemu religii jest zagadnienie zachowania wartości. Zakres zagadnienia religijnego jest bardzo szeroki: wykracza ono poza świat ludzki i sięga bytu wogóle, jako czegoś, co w ludzkim pojmowaniu przedstawia najwyższą wartość. Autor nie pragnie dawać ostatecznego rozwiązania, uważa jednak, że nawet nierozwiązalność problemu religii nie może przeczyć wartości badań religijnych, bo przynajmniej „będziemy mogli może dowiedzieć się, dlaczego ten problem rozwiązać się nie da”.

Pozatem naukowe rozważania tajemnic życia religijnego i chociażby częściowe ich rozświetlenie ma olbrzymie znaczenie wychowawcze dla jednostki przez skupienie nad wiecznym problemem bytu i wartości. O tej wychowawczej roli naukowego religioznawstwa mówi autor w przedmowie do wydania polskiego: „badanie takie działa zarówno wyzwalająco (w stosunku do form dogmatycznych), jak i zśrodkowująco (przez to, że pozwala ujrzeć wewnętrzny rdzeń wszelkiego życia poważnego). Mniemam, że osobiście uległem wpływowi tego badania”.

Całość swych rozważań autor układa w trzy części: teoryjopoznawczą, psychologiczną i etyczną. Podstawowem pytaniem z zakresu teoryjopoznawczej filozofii religii (Część II) jest: czy wyniki nauk, które mają samodzielny sposób rozumienia bytu i jego zjawisk, można uzgodnić z rozumieniem religijnem. A gdyby takie rozumienie okazało się możliwe: czy religia mogłaby rozświetlić te pytania, których nauka wyjaśnić nie zdołała. Gdyby zaś się okazało, że religia nie może rozwiązać, ani nauce pomóc w rozwiązaniu tych zagadnień, to pozostaje jeszcze pytanie, na czem polega rola i znaczenie wyobrażeń religijnych o świecie. Autor omawia kolejno prawo przyczynowości, graniczne pojęcia ludzkiego myślenia i charakter naukowego i religijnego rozumienia świata („myśl i obraz”). Najogólniejszą podstawą konstrukcyjną tej części jest zestawienie wyobrażeń religijnych i religijnego rozumienia z pojęciami i rozumieniem naukowem. Zestawienie to wypada dla poznawczej wartości religii ujemnie: nie może ona wyjaśnić, ani

pomóc nauce do wyjaśnienia zjawisk życia, oraz nie zdoła ona dać ostatecznej odpowiedzi, zamykającej ludzkie poznanie. Główny wrzescie grzech „wiedzy” religijnej polega na tem, że ma ona charakter obrazu, a nie pojęcia.

Zagadnienie poznawczej wartości religiji, problem „religiji i wiedzy” ma podstawowe znaczenie dla pedagoga, którego zadaniem jest nauczanie i rozwijanie samorozumnego pędu do wiedzy, oraz wyzyskiwanie — w celowym działaniu wychowawczem — kształcących wartości, jakie zawiera wiedza. Książka Höffdinga może być bardzo tutaj pomocna.

Rozważania III Części („Psychologiczna filozofia religiji”) mają dać odpowiedź na pytanie, na czym polega wartość religiji dla innych, pozaintelektualnych stron życia duchowego, skoro nie może ona mieć wartości poznawczej. W tym celu poddaje Höffding analizie doświadczenie (doznanie) religijne, wiarę religijną i wyobrażenie religijne, oraz ich wzajemny stosunek. W rozważaniach tych dochodzi do swojej zasadniczej hipotezy, że istotę religiji stanowi wiara w zachowanie wartości. Wiara ta przytem nie musi łączyć się z mitem, dogmatem i kultem, co — zdaniem autora — nie jest dla religiji istotne. Istnieje bowiem możliwość, aby wiara w zachowanie wartości mogła żyć, nie wyrażając się w micie, dogmacie czy kulcie religijnym.

Istotną cechą przeżycia religijnego, wyodrębniającą je od innych jest to, że określa ono stosunek między wartością a rzeczywistością, cechą zaś wiary religijnej jest dążność do utrzymania stałego stosunku wartości do rzeczywistości, mimo ustawicznych zmian w życiu. Wyobrażenie religijne jest tylko wyrazem pozaintelektualnych stron duchowego życia.

Ważnem jest zbadanie, czy wiara religijna i naukowy pogląd na świat dadzą się wzajemnie pogodzić. Przyjęta przez autora ogólna zasada, dopuszczająca do wyeliminowania z treści pojęcia religiji mitu, dogmatu i kultu, jako cech nieistotnych, pozwala na wnioski, że pogodzenie to nie jest niemożliwe. Nauka bowiem widzi w świecie ciągłą przemianę form bytu, a rzeczą religiji jest zachowanie ciągłości wartości. Ta podstawowa, bardzo ogólnikowa teza autora o zachowaniu wartości może jednak wywołać u czytelnika zastrzeżenia i wątpliwości. Zawsze i wszędzie bowiem religja — w powszechnie przyjętem znaczeniu tego słowa — była ujęta w formy kultu, zawierała mity i dogmaty, a życie religijne wyrażało się przez zbiorowe akty obrzędowe. Znaczenie zaś, jakie autor nadaje wyrazowi „religja”, ma niewiele wspólnego z tem powszechnem rozumieniem. Stąd mogą powstać nieporozumienia. Autor sam kilkakrotnie zaznacza, że chętnie „zrzekłby się” słowa „religja”, a zastąpiłby je „kosmicznem uczuciem życiowem”. Dowolnie przyjęte rozumienie „religiji” zmusza autora do nazywania niereligijnością zjawiska, które obserwować można u „większości” religij: „Mieszanie poszczególnych określonych wartości z wartościami wicznymi jest niereligijne. Lecz jest to niereligijność, którą grzeszy większość religij”. Powiedzmy sobie: wszystkie religje. Wynika to z uświęcania tych „poszczególnych” wartości, a uświęcanie jest zjawiskiem stałem w wszelkich religij („tabu”).

Po zastrzeżeniu co do terminu „religja” należy uznać ogromną wartość „psychologicznej filozofji religiji”, zwłaszcza dla pedagoga, któremu może być pomocą zarówno w poznawaniu indywidualności młodzieży (typy religijne), jak w ocenianiu powszechnych zjawisk życia umysłowego młodzieży (np. pragnienie dogmatu, krytycyzm).

Szczególnie interesującą z pedagogicznego punktu widzenia jest Część III-cia, poświęconą etyce („Filozofia religiji a etyka”). Dzieje stosunku motywu etycznego i religijnego, oraz motywu etycznego i jego religijnego wyrazu były różne, ale pozwalają autorowi na ogólne stwierdzenie, że „religja zarówno pod względem historycznym, jak i ze względu na swe motywy, swą treść i wartość, wskazuje na założenia etyczne nawet tam, gdzie pozornie występuje jako podstawa wszelkiej etyki”. Ciekawe jest także zestawienie „aktywów” i „passywów” kościoła katolickiego i jego roli, oraz roli innych „kultowych religij”, jak protestantyzmu i buddaizmu.

W ogólnej ocenie książki Höffdinga można określić jako bardzo ciekawą i wartościową, nawet gdy nie zadowolimy się podstawową hipotezą autora.

Stanowisko Höffdinga jest w zasadzie indywidualistyczne i w dziele jego po macoszemu zostały potraktowane te cechy zjawiska religijnego, które wynikają ze społecznego charakteru religiji. A przecież zjawisko religijne jest przejawem życia zbiorowości. Dlatego czytelnik może doznać uczucia pewnego zawodu; wspaniałą jednak rekompensatę stanowi głęboka analiza, ciekawe zestawienia myślowe i rozległa wiedza autora.

Wiele dzieł naukowych, obok swej służby w dziedzinie „czystej” nauki, pełni także

funkcję społeczną — popularyzacji wiedzy. Taki właśnie charakter dzieła o naukowej i wychowawczej wartości posiada „Filozofia religii”.

Z. N.

Encyklopedia Wychowania. Tom I. Zeszyt 14.

Zeszyt 14 I-go tomu Encyklopedji Wychowania zawiera dokończenie artykułu Heleny Radlińskiej *Wychowanie dorosłych*, oraz dwie prace również z zakresu wychowania: Ks. Zygmunta Bielawskiego *Wychowanie religijne* i Bogdana Suchodolskiego *Wychowanie moralne i społeczne*.

Ks. Zygmunt Bielawski w swej pracy ustala pojęcie religii, analizuje przeżycie religijne i obszernie omawia rozwój religijności w poszczególnych fazach dziecięctwa oraz wieku młodzieńczego. Autor rozważa zagadnienia pod kątem nie tylko nauki kościoła, ale przede wszystkim — ostatnich zdobyczy pedagogii i psychologii, przyczem rozważania te mają charakter wybitnie praktyczny. Ks. Bielawski mianowicie ocenia wartość szeregu czynników wychowawczych, oddziałujących na religijność młodzieży, szczególnie zaś wiele uwag poświęca roli katechety. Również ze stanowiska życiowego zostały tu omówione cele religijnego wychowania. Ma ono doprowadzić wychowanka nie tylko do dojrzałości osobistej religijno-moralnej, ale i do dojrzałości społecznej. Przy tej sposobności autor dość silnie podkreśla, że wychowanie chrześcijańskie działa państwowo-twórczo, gdyż wszczepia poszanowanie dla autorytetu władzy państwowej („istota wszelkiej władzy pochodzi od Boga”) oraz pielęgnuje w duszy młodzieży cnoty, bez których nie mogą istnieć żadne formy życia społecznego i państwowego.

D-r Bogdan Suchodolski poprzedza swe rozważania nad istotą oraz metodami wychowania moralno-społecznego analizą stosunku pomiędzy obydwojma pojęciami, któreimi określa się ten rodzaj wychowania. Dawniej bowiem mniemano, że wychowanie moralne nie ma nic wspólnego z wychowaniem społecznym i dowodzono, że pierwsze ma na celu dobro jednostki, a drugie — korzyść grupy ze szkodą jednostki. Rousseau wyrażał to w skrajnej alternatywie: „Musimy wybrać jedno z dwojga: urabiać albo człowieka albo obywatela, nie można bowiem urabiać jednego i drugiego naraz”. Skutki takiego dualizmu okazały się rychło zgubnymi, a dziś, w okresie zmiennej cywilizacji, coraz więcej wymaga się, aby wychowywać ludzi, którzyby zajęli postawę czynną i umoralniającą wobec społeczeństwa. Stanowisku, domagającemu się zespolenia wychowania moralnego i wychowania społecznego sprzyjają: współczesna wiara w pełnię możliwości przekształcania rzeczywistości przez człowieka, dalej stwierdzenie, że zasady moralne wiążą się silnie z życiem danego środowiska, wreszcie ostatnie zdobycze badań socjologicznych, świadczące, że jednostka rozwija się i dojrzewa w społeczeństwie, stamtąd czerpie swe poglądy, sposoby odczuwania oraz myślenia. W dążeniach do zespolenia wychowania moralnego z wychowaniem społecznym można wyróżnić kilka sposobów. Pierwszy polega na tem, że interes zbiorowości uważa się za najwyższe kryterjum, a wymagania etyczne za jego funkcję (Z. Baliński, E. Kriek). Idealiści wierzą w możliwość opanowania motywów działań zbiorowych dyscypliną moralną, wolą rezygnować z posiadania wytworów kultury, niż ponieść stratę moralną (Arjanie, Gandhi, W. Foerster, St. Witkiewicz). Jedni z socjologów (Dürkheim) twierdzą, iż normy moralne są w istocie rzeczy normami społecznymi, biorą swój początek i uprawnienia z form i potrzeb organizacji społecznej, inni (Fustel de Coulanges) przeciwnie, wykazują, że obowiązki społeczne zależą zawsze od wymagań moralnych i religijnych. Najbardziej radykalny sposób łączenia tych dwóch rodzajów wychowania polega na ich zidentyfikowaniu: niema dwóch rodzajów norm — zachodzi tylko jedno zjawisko, które możemy nazywać moralnym lub społecznym, zależnie od punktu widzenia (J. Dewey, E. Abramowski). W wychowaniu moralno-społecznym występuje cały szereg czynników, które d-r B. Suchodolski wyszczególnia i omawia, grupując je według stopnia zewnętrznosci i rygoru. W ten sposób zostały zanalizowane pojęcia i formy przymusu, dyscypliny, przewodnictwa i podporządkowania, postępowania samodzielnego, miłości i współzycia, współzycia i form społeczności, wreszcie stosunku do kultury i pojęcia twórczości. Autor za Hessenem i Kerschenteinerem poddaje krytyce poglądy, traktujące wartość kulturalną jako nieetykalną normę lub narzędzie pożytku. Kultura wciąż się rozwija i narasta, młode pokolenie musi być wychowane nie tylko do rozumienia istniejących już wartości, ale i do wytwarzania nowych. Kerschenteiner uzależniał proces kształcenia od zgodności pomiędzy strukturą duchową jednostki i strukturą danego dobra kulturalnego. Ze stanowiska moralno-społecznego

rozumienie kultury i zajęcie wobec niej postawy twórczej zależy ponadto od dwóch warunków. Po pierwsze jednostka musi dojrzewać w takim środowisku, w którym kultura jest rzeczą żywą i poważną. Z tego powodu wynikają wielkie trudności wychowania moralno-społecznego w środowisku wiekomicjskim, gdzie odczuwa się pasorczytny stosunek do kultury, traktowanej jako rozrywka. Drugi warunek polega na właściwym ustosunkowaniu się do pracy zawodowej. Praca musi odpowiadać zdolnościom i zamiłowaniu jednostki, w przeciwnym razie staje się niewolnictwem, hamuje rozwój osobowości, wyłącza możliwość głębszego ustosunkowania się do kultury. Wychowanie moralno-społeczne uzależnione jest zatem w dużej mierze od wytworzenia właściwych warunków pracy zawodowej i dlatego łączy się ściśle z poradnictwem zawodowym wśród młodzieży.

Jeśli chodzi o stanowisko wychowania moralno-społecznego w systemie wychowania, to zwalczają się tu dwa poglądy. Pierwszy, dawniejszy, stawia wychowanie moralno-społeczne na jednej płaszczyźnie, obok wychowania religijnego, estetycznego, intelektualnego i t. d. Drugi reprezentuje teoria Sprangera i Hessena, nakazująca moralność traktować jako pewną formę życia (Spranger), bądź też jako formę naszych czynów (Hessen); w ten sposób wychowanie moralno-społeczne winno obejmować całą osobowość człowieka. Jest to zresztą zgodne z pojmowaniem wychowania jako procesu całościowego, który może być, zależnie od okoliczności, przeniknięty takim czy innym widzeniem rzeczy. W obecnej chwili, zdaniem autora, w procesie wychowania górują motywy i kryteria społeczne. Składa się na to szereg przyczyn natury gospodarczej, technicznej i politycznej, grożących światu kataklizmem. Stąd wzrasta tak znamienna w czasach dzisiejszych wiara w wychowanie moralno-społeczne, jako w jedyną siłę, mogącą odrzucić ludzkość.

Zeszyt 14 T. I Encyklopedji Wychowania nie zawiera całej pracy d-ra B. Suchodolskiego, przerywa ją w rozdziale, omawiającym metody wychowania moralno-społecznego.

ik.

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA

Kultura i Wychowanie. R. III, z. I. Warszawa 1935.

W zesz. I Kultury i Wychowania Andrzej Niesiolowski porusza Problem konsumenta kulturalnego i polityki kulturalnej. Poddając analizie przyczyny obecnego wyjawienia kulturalnego, autor widzi ratunek przed upadkiem kultury z jednej strony w poprawie bytu materialnego i odciążeniu w pracy konsumenta kulturalnego (przedewszystkiem nauczycielstwa!), z drugiej zaś — w rozbudzeniu w społeczeństwie potrzeby wartości kulturalnych, przyczem wskazuje cały szereg praktycznych środków, któremi można owe cele osiągnąć. Szczególnie ważnym, chociaż obecnie ograniczonym środkiem staje się tutaj szkoła. Bolesław Kudelka w artykule p. t. Regionalizm jako podstawa odnowy kulturalnej wskazuje na konieczność zwrócenia się do regionalizmu i uczynienia zeń podstaw wychowania (nie tylko szkolnego) wobec fatalnej jednostronności współczesnej kultury, tak bardzo zmaterializowanej. Leopold Caro drukuje swój odczyt, wygłoszony 25 marca 1935 r. na posiedzeniu wydziału historyczno-filozoficznego Pol. Ak. Umiejętności w Krakowie. Przyczynowość czy celowość w ekonomice społecznej, rozstrzygając problem na rzecz celowości. Z artykułów tłumaczonych znajdujemy przekład z jęz. niemieckiego Kurta Grube'go Kultura i kształcenie w pedagogice Humboldta; Wacława Prihody Polityka szkolna w republice czeskiej. Autor dość krytycznie przedstawia stosunki panujące obecnie w szkolnictwie czeskim, stwierdzając, że w wielu ważnych sprawach szkolnictwo polskie wyprzedziło czeskośłowackie. W ostatnim artykule Kazimierz Wyka omawia Krytykę pracy u młodych Francuzów, opierając się na najświeższej literaturze tej kwestii. Rozwiązanie szeregu konfliktów, wynikających z istniejącego stanu przeciążenia pracą przy równoczesnym istnieniu bezrobocia, niebezpieczeństwa maszynizmu i t. p., młodzi Francuzi widzą w stworzeniu powszechnego obowiązku pracy niezróżniczkowanej (fizycznej), co prowadzi do nowej koncepcji przymusowych obozów pracy.

Kwartalnik Pedagogiczny. Nr. 4. 1935 r.

W Nrze 4 Kwartalnika Pedagogicznego J. L. zamieszcza artykuł p. t. Pogląd na świat a wychowanie, w którym uzasadnia potrzebę stworzenia nowego, pol-

skiego poglądu na świat, według którego mogłyby się kształtować polityka polska i wychowanie przyszłych pokoleń. Autor ustala definicję polskiego poglądu na świat, który ma być 1) popularnym, 2) naukowym, 3) religijnym, 4) filozoficznym, przyczem tę ostatnią cechę określa jako oparcie się na uznanej za prawdziwą koncepcji rzeczywistości w sposób obowiązujący Polaków. Taki pogląd na świat musi wszczepić wychowawca przykładem swego życia.

S. M. Studencki kończy swe niezwykle ciekawe, oparte na obszernej literaturze przedmiotu, studium Psychologja porównawcza narodów w świetle najnowszych badań. Znajdujemy tu omówienie wyników badań nad inteligencją różnych grup narodowościowych, pochodzących z Europy, a zamieszkałych w Ameryce, oraz badań charakteru, zdolności do pracy i zmienności cech psychicznych w zależności od rasy, przeprowadzonych również na terenie Stanów Zjednoczonych. Rozdział IV przedstawia świat wyobrażeń ludów północnych, rozdział V — psychologję narodu amerykańskiego, przyczem znajdujemy tu niezmiernie interesujący wstęp o Polakach Amerykańskich i ich dzieciach. Rozdział VI traktuje o psychologji narodu niemieckiego, VII — o psychologji narodu francuskiego, narodu najwszechstronniej i najdokładniej opisanego, dzięki stosowaniu francuskiej metody socjologicznej. Rozdział VIII, oprócz zakończenia, zawiera bibliografję przedmiotu.

W dziale recenzyj P. Chojnacki omawia książkę D-ra E. Markinówny — Psychologja indywidualna Adlera i jej znaczenie pedagogiczne; d-r Z. Korczyńska B. Suchodolskiego — Kultura współczesna a wychowanie młodzieży; St. S. referuje dwa artykuły z Zeitschrift für pädagogische Psychologie na temat psychologji w dwóch zakładach kształcenia nauczycieli w Niemczech.

W dziale kroniki znajdujemy sprawozdanie z posiedzenia Państwowej Rady Oświecenia Publicznego w dniu 2 października b. roku. R.

DRUGI ZJAZD SOCJOLOGÓW odbył się w Warszawie w dniach 1, 2 i 3 listopada b. r. Obradowaly następujące sekcje: 1) Ogólno-socjologiczna. 2) Socjologiczno-wychowawcza. 3) Ludnościowa. 4) Socjograficzna. 5) Społecznych zjawisk marginesowych.

Najbogatszą w referaty była Sekcja socjologiczno-wychowawcza. Prace tej Sekcji rozpoczęły się odczytaniem referatu d-ra Heleny Radlińskiej p. t. Rola badań społeczno-pedagogicznych w planowaniu organizacji życia społecznego. Prof. Radlińska i tu, jak zawsze, podkreśliła szczególną rolę i doniosłość pedagogiki, która jedyna wśród wszystkich nauk „zajmuje się tem, żeby było lepiej”. Centralnem zagadnieniem dla niej jest kompensacja społeczna, t. j. wyrównanie sytuacji życiowej jednostki, podciągnięcie jej do pewnych, wypracowanych przez dawną pedagogikę społeczna, t. zw. „wzorców egzystencji” materialnej i psychicznej. Wzorce owe ustalane zostają na podstawie materiałów dostarczanych przez socjologję, psychologję i inne nauki o celach czysto badawczych. Konieczne jest zatem zorganizowanie współpracy między przedstawicielami różnych dziedzin nauki i pracy społecznej dla osiągnięcia wspólnym wysiłkiem wyższego stadium cywilizacyjnego i kulturalnego tych klas społecznych, które dziś żyją w odcieciu od dóbr cywilizacji i kultury.

Następny referat p. t. Przerodownictwo i kierownictwo jako czynnik wychowawczy wygłosiła d-r Ludwika Dobrzyńska-Rybicka. Referentka wyszła z założenia, że wszelka praca wychowawcza sprowadza się do wychowania na przodowników ew. kierowników. Ideal wychowania jednostek w pełni samowystarczalnych doprowadziłby w konsekwencji do społeczeństwa anarchistycznego. Ponieważ jednak życie społeczne w każdym ustroju będzie wymagało wykonywania wspólnych czynności, należy przygotować pewne jednostki do pełnienia funkcji przodowniczych i kierowniczych. D-r Dobrzyńska-Rybicka odróżnia wyraźnie przodownika od kierownika. Pierwszy — jej zdaniem — opiera swój wpływ i władzę przede wszystkim na czynniku natury intelektualnej: na uznaniu przez grupę jego celów i dróg, któremi do nich zdąży. Drugi zaś działa przez przykład, sugestję, podziw — charakter jego oddziaływania jest zatem raczej emocjonalny. Niezbędny jest w życiu społecznym przywódca zarówno jednego, jak drugiego typu — najpomysłniejsze są te sytuacje, w których obaj polączą się w jednej osobie. Wychowawca, który byłby jednocześnie przodownikiem i kierownikiem, miałby zapewne najpomysłniejsze warunki psychologiczne dla swej pracy.

Rozważaniami na temat podporządkowania i nadporządkowania w organizowaniu życia społecznego d-r Dobrzyńska-Rybicka zakończyła swój referat.

Szczególne zainteresowanie i uznanie wywołał referat kol. Rudolfa Narlocha z Lubawy (Pomorze). Samorządne zespoły dziecięce w wieku szkolnym, zawierający skrót obszernej pracy pod tym samym tytułem, drukowany w ubiegłym roku szkolnym w Ruchu Pedagogicznym od 1-go do 6-go n-ru. Chcących się zaznajomić z tą pracą odsyłamy więc do poprzedniego rocznika naszego miesięcznika. Wyszła ona także w oddzielnej odbitce i jest na składzie w Naszej Księgarni.

Z referatów wygłoszonych na sekcji socjologiczno-wychowawczej, wysunęły się na czoło jeszcze dwa o charakterze wyraźnie pedagogicznym: d-ra Gustawa Ichheisera — D w u z n a c z n o ś ć w p o j e ć u z d o l n o ś c i i z n a c z e n i e j e j p r z e z w y c i ę ż e n i a d l a s o c j o l o g i i w y c h o w a n i a, oraz d-ra Bogdana Suchodolskiego: D w u w a r s t w o w o ś ć k u l t u r y a w y c h o w a n i e. D-r Ichheiser wyszedł z założenia, że w pojęciu zdolności istnieje pewna niedostrzegana naogół dwuznaczność, obfitująca w ujemne konsekwencje wychowawcze. Istnieją bowiem dwa typy zdolności, nierozróżniane dostatecznie: jeden, to uzdolnienie do „dokonywania zadań rzeczowych”, drugi — to umiejętność uchodzenia za zdolnego, a więc: orjentowania się w środowisku społecznym, obracania się między ludźmi, zdobywania sytuacji umożliwiającej realizację powziętych zamierzeń i t. d. Niema wysokiej korelacji między obydwojma typami uzdolnień.

Różne są też kryteria wartościowania osiągnięć w każdej z tych dziedzin. Tam, gdzie chodzi o „rzeczowe zadania”, operujemy pojęciami „lepszego lub gorszego wykonania”, tam zaś, gdzie — niepostrzeżenie — wkrada się raczej sprawa „okazywania siebie jako uzdolnionego do wykonywania rzeczowych zadań” — właściwe kryterium wartości stanowi powodzenie. Konwenans społeczny wartościuje dodatnio zdolność pierwszego typu, ujemnie — drugiego, skutkiem czego typ pierwszy ma tendencję do występowania otwartego, drugi — do ukrywania się. Ta dwuznaczna sytuacja jest jedyną z przejawów ogólnej rozbieżności między ideologią wychowawczą a rzeczywistością. Rozbieżności tej zaradzić może tylko właściwe przygotowanie jednostki do roli widza, a więc do oceniania wartości innych nie zależnie od ich powodzenia, które to kryterium wyraźnie dotąd dominuje, ale na podstawie umiejętności wykonywania zadań rzeczowych.

Rozwinięcie tego interesującego i żywotnego tematu znajdują czytelnicy w N-rze 5-ym „Ruchu Pedagogicznego”, gdzie d-r Ichheiser drukuje artykuł o powodzeniu, jako problemie wychowawczym.

D-r Suchodolski poruszył także w swoim referacie zagadnienie jednej ze sprzeczności życia — zarówno indywidualnego jak społecznego. Polega ona na daleko w dzisiejszych czasach posuniętej rozbieżności pomiędzy sferą działania a naszą wiedzą, poglądami, idealami i t. p. Te dwie — jak je nazwał referent — warstwy kulturalne czasami nakładają się na siebie, i wtedy życie nacechowane jest harmonią, uczciwością, kiedy indziej bardzo oddalają się od siebie, powodując szereg konfliktów, płytkość i nieuczciwość życia. W pierwszym wypadku należałoby mówić o kulturze jednowarstwowej, w drugim — dwuwarstwowej. Każda z nich jest oparta na innych zasadach, dąży do swoich celów. Jednowarstwowa kultura zwraca uwagę przede wszystkim na życie osobiste wewnętrzne i na momenty współzicia między ludźmi, przyczem posiada charakter całostkowy. Dwuwarstwowa zaś jest nastawiona raczej na wytwarzanie dóbr o charakterze materialnym, i dzieli się na różne dziedziny o niemal nieprzekraczalnych granicach.

Sytuacja współczesna charakteryzuje się usiłowaniem przejścia z dwuwarstwowego stanu kulturalnego teraźniejszości do jednowarstwowego. Osiągnąć to można tylko przez „używanie kultury”, to jest — wskazanie wspólnych zadań.

Referat d-ra Suchodolskiego był szczególnie znamienity dla Zjazdu, który odbył się cały pod hasłem — niesformulowanym, nieuświadomionem nawet: wolania o ideal wychowawczy. Zagadnienie to, tak dziś palące na wszystkich niemal terenach życia: pracy społecznej, polityki oświatowej, organizacji kultury, reformy szkolnictwa i in., znalazło swój wyraz w dwóch krańcowo różnych ujęciach, które uczestnika Zjazdu, słuchającego uważnie obrad od początku do końca, musiały pogrążyć w sprzeczność. Oto w dniu otwarcia Zjazdu na pierwszym posiedzeniu plenarnym prof. J. Bystrzeń w referacie p. t. B a d a n i a s o c j o l o g i c z n e a p l a n o w a n i e j ę z y c a s p o l e c z n e g o mówił wyłącznie o tem — wielokrotnie i z naciskiem powtarzając tę samą myśl w różnych sformułowaniach — że socjologia nie daje celów postępowania społecznikowi, daje tylko metody. Socjologia bowiem, jako nauka, jest beznamiętna, więc nie obchodzi ją to, co powin-

no być. Jej zadaniem jest opis i analiza zastanej rzeczywistości. Cele stawia polityka społeczna.

Krańcowo różny pogląd wyraził na ostatnim posiedzeniu plenarnym w dniu zamknięcia Zjazdu prof. Fl. Znaniecki, który w referacie p. t. Projekt zbiorowych badań socjologicznych nad społeczeństwem państwowym polskim jako całością na naczelne miejsce w pracy socjologa wysunął przewidywanie i planowanie przyszłości. Prof. Znaniecki należy do tych rzadkich przedstawicieli nauki, którzy nie poprzestają na pracy badawczej, ale usiłują odkryć tendencje rozwojowe ludzkości, wykreślić perspektywę zmian przyszłych, rozszerzyć możliwości postępu, sformułować ideały. On, prof. Myslakowski, prof. Suchodolski, prof. Radlińska, to — każde z nich w innej skali, w innym zakresie — przedstawiciele tej nowej dziedziny pracy naukowej, która zespoliła się z pracą reformatorską — pedagogiki społecznej. H. H.

SAMOKSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI

Pani Zofji R. w pow. warszawskim. Zapytuje Pani o książkę Ch. Bühlera o przebiegu życia ludzkiego? Nie, nie została jeszcze przetłumaczona na język polski — jest to jedna z ostatnich zagranicznych nowości, wyszła bowiem zaledwie 2 lata temu (Lipsk, 1933). Tytuł jej całkowity brzmi: *Der Menschliche Lebenslauf als psychologische Problem*. Zawiera przeszło 200 stron dużego formatu, kosztowałoby więc Panią wiele wysiłku przeczytanie jej, jeśli nie może się Pani obywać bez słownika, zwłaszcza że napisana jest dość trudnym językiem, a ponadto autorka wprowadziła do niej wiele nowych pojęć. Możliwe jest, że zostanie wkrótce przetłumaczona przez jedną ze znanych osób, pracujących w dziedzinie psychologii wychowawczej. W tej chwili właśnie toczy się w tej sprawie korespondencja z Wiedniem. Ale nawet w najlepszym razie tłumaczenie to może się ukazać dopiero za rok. Wydaje mi się słuszną myśl Pani zaznajomienia się ze spisem treści (który jest bardzo szczegółowy i może Panią dokładnie poinformować o biegu myśli autorki) i wybrania do lektury potrzebnego Pani rozdziału. Niestety, nie mam tej książki na własność, ale może uda mi się uzyskać ją dla przesłania Pani na kilka tygodni. Tymczasem wymienię Pani same tytuły rozdziałów, bez szczególnego podania ich treści:

- I. Przebieg życia z punktu widzenia zachowania i danych obiektywnych.
- II. Przebieg życia z punktu widzenia doświadczenia i danych subiektywnych.
- III. Przebieg życia z punktu widzenia dzieła lub wyniku.
- IV. Zagadnienie faz.
- V. Zasadnicza struktura przebiegów życia.
- VI. Struktura całości i struktura części przebiegu życia.

A Archiwum Psychologii b. r. znajduje się szczegółowa recenzja tej książki. Wysyłam Pani ten zeszyt.

H. Heftmanowa

REDAKTORZY: D-R MARJAN ODRZYWOLSKI i HALINA HEFTMANOWA

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUDWIK PAWŁOWSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:
STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA



675

„NASZA KSIĘGARNIA“

POLECA WYDAWNICTWA Z ROKU 1935.

Dąbrowski K. Nerwowość dzieci i młodzieży, str. 339	7.50
Grzywak-Kaczyńska M. dr. Powodzenie szkolne a inteligencja. Z przed- mową dr. E. Claparède'a. Str. 189	3.50
Hessen S. Podstawy pedagogiki. Wyd. II. Str. 436	10.—
Kiken I. dr. Badania eksperymentalne nad ortografią. Str. 68	
Krawczykowski F. Jak wykonać przybory do ćwiczeń cielesnych w szko- le powszechnej. Str. 93	2.80
Lisowski S. Współpraca szkoły z domem. Str. 43.	—90
Litwin A. i Wiącek S. Praca domowa ucznia szkoły powsz. Str. 264	3.80
Mackinder J. M. Praca indywidualna w klasach dla najmłodszych. Str. 136	3.50
Markinówna E. Psychologia indywidualna Adlera i jej znaczenie pedagogiczne. Str. 225	4.—
Michałowska J. Walka o nową szkołę; wspomnienia z przed lat 30. Str. 112	2.—
Mysłakowski Z. Państwo a wychowanie. Str. 123	2.50
Lechicka J. i Uklejska M. Szkoła w życiu codziennem. Spostrzeżenia i refleksje. Str. 306	6.50
Osmolski W. Teoria sprawności ruchowej. Str. 175	3.—
Radlińska H. Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego; szki- ce z pedagogiki społecznej. Str. 324	5.—
Wiąckowa M. Piszmy do Polaków na obczyźnie. Str. 61	1.50
Zylberberg J. Szkolnictwo powszechne w Austrii pod rządami socjal- demokratów (austriacka szkoła podstawowa). Str. 131	3.—

„Nasza Księgarnia”, Warszawa, Świętokrzyska 18, P. K. O. 2058.

JUŻ WYSZEDŁ Z DRUKU

KALENDARZ NAUCZYCIELSKI

NA ROK 1936

TREŚĆ:

1) KALENDARJUM. 2) STATYSTYKA SZKOLNA. 3) TEKST USTAWY KONSTYTUCYJNEJ. 4) TEKSTY ORDYNACJI WYBORCZYCH DO SEJMU I SENATU. 5) PRAGMATYKA SŁUŻBOWA. 6) USTAWA EMERYTALNA ZE WSZYSTKIMI ZMIANAMI I ORZECZENIAMI N. T. A.

CENA 1 ZŁ. 50 GR. Z PRZESYŁKĄ 1 ZŁ. 75 GR.

ZAMAWIAĆ:

„MASZA KSIĘGARNIA” — WARSZAWA, ŚWIĘTOKRZYSKA 18

ROK XXV

L U T Y 1936

M I E S I Ę C Z N I K

Nr. 6

RUCH PEDAGOGICZNY

WARSZAWA

ORGAN WYDZIAŁU
PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZY-
CIELSTWA POLSKIE-
GO POŚWIĘCONY

TEORJI WYCHOWANIA I NAUCZANIA

T R E Ś Ć N U M E R U:

ARTYKUŁY:

D-r St. Kawyn — Ideały wychowawcze Bertranda Russell'a.

A. Karwowski — Społeczno-pedagogiczne spostrzeżenia z pracy szkolnej (dok.).

SPRAWOZDANIA:

Z. Freud — Wstęp do psychoanalizy (M. Odrzywolski).

A. Dryjski — Praca umysłowa, egzaminy i zaburzenia czynnościowe organizmu (T. R.).

K. Króliński — Podręczny leksykon pedagogiczny (T. R.).

Bulletin du Bureau International d'Education. IX Année, 4-e trimestre 1935 (M. W.).

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA — (H. W.).

III POLSKA KONFERENCJA PSYCHOTECHNICZNA
W WARSZAWIE — (D-r Henryka Weintal).

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO
ADRES REDAKCJI I ADMINISTRACJI: Warszawa, ul. Smulikowskiego 1.

Redakcja czynna codziennie od godz. 10 do 13. Tel. 538-26.

Administracja czynna od godziny 8-ej do 15-ej. Tel. 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna zł. 8.—

Dla członków Związku Nauczycielstwa Polskiego . zł. 4.—

Przy prenumerowaniu dwóch i więcej czasopism . zł. 3.—

KONTO P. K. O. Nr. 435.

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



675

IDEAŁY WYCHOWAWCZE BERTRANDA RUSSELL'A

„Im większy stopień twórczości znajdzie wyraz w czynie człowieka, tem większa staje się jego społeczna wartość. Probieżem oceny społecznej jest twórczość w czynie człowieka. A zadaniem dobrej organizacji społecznej jest, aby dała możność każdemu człowiekowi rozwoju jego wartości społecznych, aby umiała te wartości twórcze człowieka dla dobra powszechnego zużytkować”.

Wacław Makowski: „O wartości człowieka”.

Wzrastająca popularność, jaką cieszą się w świecie prace socjologiczne i pedagogiczne Bertranda Russell'a, świadczy wymownie o potrzebie tych wartości w życiu współczesnym, które mieszczą się w zakresie pojęcia: russellizm. Nie idzie w tej chwili o podkreślanie jego znaczenia w nauce czystej, ale o wskazanie jego siły żywotnej w polityce społecznej, a więc działalności tego typu, która, rozpatrując życie społeczne, widzi w niem nietylko materiał do opisu i szeregu twierdzeń, ale przede wszystkim rzecz możliwą do przekształcenia w pewnym kierunku w myśl przeświadczenia, że coś może być, lub też być powinno. Przez russellizm zatem w znaczeniu politycznym rozumiemy taką postawę umysłu człowieka wobec zjawisk życia, która godzi krytycyzm z pełnią zdrowych, twórczych zdolności, która chroni człowieka przed skrajnym, zubożającym życie ducha sceptycyzmem, ale równocześnie ostrzega go przed niebezpieczeństwem lekkomyślnych, przedwczesnych konstrukcyj i syntez. Świat współczesny cierpi nietylko z powodu niedostatku czy zupełnego braku treści ideologicznej. Obserwacja wykazuje czasem, że, wprost przeciwnie, nasycenie ideologiczne wzrasta coraz bardziej w świecie i zwolna doprowadza nawet do przesylenia. Cierpienie człowieka współczesnego wynika raczej z trudności zorientowania się w skomplikowanej masie różnych wskazań, projektów, doktryn, teorii, słowem, koncepcyj niby dla życia, w rzeczywistości przeciw życiu tworzonych, koncepcyj, które, na dobitek wszystkiego, w przeważnej swej ilości nie są pochodzenia racjonalnego. Źródłem ich są nieraz uczucia i namiętności, wydobyte z otchłani, jak mówi Abramowski, „zapomnianego”. Ta właśnie irracjonalna strona współczesnego człowieka wystawiona jest obec-

nie na ciężką próbę, której najczęściej nie wytrzymuje. Zalamuje się ona bowiem pod naciskiem niezwyklej i dawniej w tej formie niespotykanej siły, pod ciosami zorganizowanej, na naukowych, psychologicznych zasadach opartej, p r o p a g a n d y. Jej logika podstępna pragnie zdobyć człowieka, organizuje zamach na jego osobowość, podpatruje słabe strony jego życia duchowego a nawet fizycznego. Używa ona niejednokrotnie metod rozumowych, naukowych, w rzeczywistości jednak podszyta jest przeżytkami, a obecnie nieużytkami — sentymentów, tradycji i zwyczajów; posługuje się zaś dialektyką quasi-naukową jedynie w tym celu, aby zniewolić umysły silne i niezależne. Wystąpić do walki z propagandą, a więc z formacjami niby racjonalnymi, poddać je chemicznej analizie i okazać w rezultacie ich niewystarczalność oraz naukową naiwność, — oto jedna, metodologiczna jakby strona działalności Russell'a. Negatywna jej cecha, a więc zwalczanie stronnictwej postawy umysłu wobec faktu, zyskuje całkiem pozytywne uzupełnienie w propagowanym ideale n a u k o w e g o p o g l ą d u n a ś w i a t. Staje się on naturalnym ogniskiem ideologii pedagogicznej Russell'a, a tem samym punktem ośrodkowym jego koncepcji socjologicznych. Przeobrażenie bowiem świata zależne jest od twórczości człowieka, od tych ideałów, które wychowany w duchu prawdy naukowej człowiek sam stworzył i z życia swego, jak mówi Abramowski, uczynił ich życie.

Własność, nacjonalizm, religia, dogmatyzm doktryn klasowo-społecznych sprawiają, że przyszłość świata, zorganizowanego na zasadach naukowych, jest dość odległa, ale nie tak znowu, by to miało nas przyprawiać o pełną rezygnację melancholję. Wprawdzie przykłady realizacji wizji nowego świata, takie zwłaszcza przykłady, które obserwujemy w Rosji Sowieckiej, nie rozjaśniają nam oblicza. Niewola bowiem duchowa, jako wynik rozpanoszonej tam wszechwładnie jak nigdzieindziej, — za wyjątkiem współczesnych Niemiec i Italji — doktryny i jej propagandy, kwitnie w najlepsze. Te natomiast konstrukcje przebudowy społecznej, które rozsnują z rzetelnem naukowem jasnowidzstwem Russell, pozwalają na otuchę i uśmiech pogodny. Ten ostrowidz przyszłości, jakże odmiennego typu niż Morus czy Wells, umie przybliżać perspektywę w granicach nietylę fantastycznej utopji, którą uważa za nieznośnie nudną, bo karmiącą człowieka porcjami biernego szczęścia i rozkoszy, ile raczej w ramach rachunku prawdopodobieństwa naukowego. Tu więc jest źródło optymizmu pogody, równowagi ducha, zdobytej nie na drodze myślowego oportunizmu, łatwego pogodzenia się z istniejącym stanem świata, lecz poprzez rzetelny wysiłek intelektualny, który ma moc przemiany jego obrazu.

Jak pobudzić te drzemiące w człowieku siły intelektualne, jak je rozwinąć, wypielegnować, wzmocnić do działania twórczego, jak stworzyć tę atmosferę społeczną, sprzyjającą swobodnemu rozwojowi pełnego harmonijnego człowieka, — oto są typowe dla Russell'a zagadnienia całej m e c h a n i k i w y c h o w a n i a, zagadnienia, jak widzimy, nie treści, nie tego „co?” ale tego „jak?”.

Russell odrzuca wprawdzie dogmaty, syntezy, „prawdy” dalekie od prawdy, odrzuca wiarę w nie, ale czyni to na podstawie instynktownej, niezależnej od badania i przeprowadzania dowodów, zgóry już ukształtowanej w i a r y w w y c h o w a n i e c z ł o w i e k a. Obecnie są schematyczne i jakże zarazem nieublaganie pedantyczne konstrukcje takich filozofów wychowania,

jak Hessen lub Gentile, jak obcy mu jest ich idealistyczny kulturalizm, wrogi psychologii i socjologii, jak obcą mu jest wszelka idealistyczna spekulacja. Cele i zasady wychowania nie wypływają u niego z jakichś apriorycznych założeń. Pedagogika nie jest dlań pewnem tylko odgałęzieniem filozofji. Nie wprzągł wychowania w służbę ponadosobistych ideałów, bo uznaje tylko jeden ideał najwyższy, stanowiący szczyt rozwoju człowieka: *w i e r n o ś ć s a m e m u s o b i e*. Ten gorący propagator, jeśli go tak można nazwać, i wyznawca filozofji naukowej, badacz faktów w tej postaci, w jakiej istnieją one rzeczywiście, nie może w sumieniu swem naukowem pozwolić sobie na jakieś uogólnienia, teorie, doktryny, zaciemniające fakty. Wychodzi z istotnych potrzeb świata i człowieka, bada związki i stosunki pomiędzy faktami, widzi ich wielość i różnorodność, jednak nie odważy się tworzyć prawd fikcyjnych, nie ośmieli się łączyć ich w syntezy, chce *w i d z i e ć* świat takim, jakim on jest istotnie. Idealistyczna zaś teologia — to już mniejsza lub większa dowolność. Nasze widzenie świata zależeć winno nie od naszych dowolnie tworzonych, nienaukowych ideałów, ale od uprzytomnienia sobie mechanizmu wiążącego fakty, od uświadomienia potrzeby ich *o r g a n i z a c j i*.

Przeniósłszy te twierdzenia ogólne z teorii poznania na teren pedagogiki, możnaby przypuszczać, że Russell jest zwolennikiem jakiejś mechanistycznej koncepcji wychowania. Byłaby to hipoteza mylna. Skierowując bardziej wyteżoną uwagę na to, jak fakty łączą się z sobą, w jakich pozostają stosunkach, Russell miał na myśli przedewszystkiem dziedzinę filozofji, która niejednokrotnie zamiast być nauką, stawiała się artystycznym opracowaniem osobistych koncepcyj myśliciela. Ostrożność jednak naukowca nie pozwoliła mu wysnuwać politycznych konsekwencji z osiągnięć teorio-poznawczych. Równałoby się to światowemu wtrącaniu jednostki w kierat organizacji społecznej bez echa, bez nadziei. Byłoby to zaprzeczeniem wiary w twórczość jednostki, twórczość, którą gwarantować może jedynie atmosfera autonomji. Ten wreszcie naukowy pogład na świat, który miał obdarzyć człowieka najistotniejszą autonomją, bo swobodą wewnętrzną, mógł go równocześnie zepchnąć do roli kółka w wielkim mechanizmie społecznym, roli niewątpliwie doraźnie pożytecznej, wielce obywatelskiej, niemniej jednak zabijającej wszelkie impulsy twórcze.

Ta „niekonsekwencja” nie jest wszakże u Russell’a przypadkowa; nie tworzy on, ani też tworzyć nie chce jakiegoś skończonego, zamkniętego w sobie systemu. Wszak jedną z zalet prawdziwego filozofa współczesnego jest gotowość do odstąpienia od swych twierdzeń, jeżeli zachodzi po temu jakaś ważna, z życia wylaniająca się przyczyna. Zwalczając ewolucjonizm wraz z jego historyzmem w myśleniu, Russell otwarcie powiada, że jego filozofja jest filozofją możliwości, wroga wszelkim konsekwentnym doktrynalnym ujęciom. Mechanistyczna koncepcja, ta, która powstaje pod wpływem warunków gospodarczych, pod wpływem indusjtrjalizmu zarówno kapitalistycznego jak socjalistycznego, jest koncepcją doktrynerską, popierającą ućisk życia człowieka na rzecz powodzenia teorii, zwalczającą indywidualną różnorodność na rzecz jednolitości, gnębiącą jednostkę na rzecz organizacji społecznej.

Nie jest zatem i nie może być Russell wyznawcą mechanistycznego poglądu na świat, on, który dla większej ścisłości naukowej, dla zbliżenia się do prawdy rezygnuje z badania i syntetycznego ogarniania całości wszechświata, a zadowala się badaniem poszczególnych jego elementów, on, który w życiu zbioro-

wem widzi jedynie zjawiska indywidualne, konkretne podłoże wszelkiej organizacji.

Bo i jakże przedstawia się ta mechanistyczna koncepcja, przeniesiona na teren wychowania? Wyobrazić ją sobie można różnie, zależnie od rodzaju obrazu, jaki często nieświadomie opanowuje myśl człowieka. Pierwszy obraz wychowania, — to forma odlewnicza. Ilustruje ona statyczną koncepcję społeczeństwa: „Natura ludzka powinna być wlaana do przygotowanej formy i według niej urobiona” ¹⁾. Drugi obraz — to ziśw maszyna. Wyznawcy tej koncepcji powiadają: „Natura ludzka jest nieciekawa, a cel dążeń prosty: jest nim zwykle osiągnięcie możliwie największej wydajności produkcji” ²⁾. Do tego winno zmierzać zorganizowane społeczeństwo. A że często ludzie sami nie chcą dążyć do tych celów, przeto organizator wraca do swych form i stara się przy ich pomocy wytworzyć istoty, które będą pragnąć tego, co on uważa za dobre.

Przeciwieństwem mechanistycznej jest humanistyczna koncepcja wychowania. Parabolicznie wyraża się ona u Russell'a jako drzewo. Ma ono swoją własną naturę, nie narzuconą mu przez nikogo. Tkwią w niem pewne wewnętrzne możliwości, które napewno rozwiną się wspaniale, c ile tylko zachowane będą odpowiednie warunki rozwoju: ziemia, powietrze, światło. Można tylko wpłynąć na to, by natura ta była lepszą, nie gorszą. W tej paraboli mieści się istotny sens wychowania człowieka, tak jak je pojmuje Russell. W naturze człowieka wszystko mamy dane; rzeczą wychowawcy-ogrodnika jest wydobyć na wierzch uśpione siły pierwiastkowe i umożliwić im rozwój. Dać im ziemię jako warsztat pracy, powietrze do swobodnego oddechu, światło wiedzy.

Jeżeli w imię zasad „bezwzględego indywidualizmu”, jakby powiedział Brzozowski, ma być w wychowaniu utrzymana zasada swobodnego rozwoju człowieka, jeżeli wychowanie nie ma być tylko kształceniem do sprawnego funkcjonowania w mechanizmie społecznym, jeśli, z drugiej strony, nie ma być tylko wdrożeniem do posłuszeństwa i ślepej wierności ideałom ponadosobistym — musi być jednym wielkiem, cierpliwem odkrywaniem wartości potencjalnych w człowieku, musi sięgnąć do poznania najskrytszych sprężyn ludzkiego postępowania, ludzkiej działalności, musi opierać się na *p s y c h o l o g i i*. Wychowanie tedy jest procesem przetwarzania się psychicznych rudymentów człowieka. Od sposobów ich przetopienia i ponownej krystalizacji zależy wartość życia jednostki.

Russell zdaje sobie jednak sprawę z konieczności utrzymania pewnego minimum spójni społecznej. Jednostki łączą w sposób naturalny, nie sztuczny, wspólne potrzeby, interesy, impuls współpracy i współdziałania oraz instynktowną ciekawość człowieka wobec innego człowieka. Potrzeby te znajdują również wyraz w wychowaniu. Nie można wychowywać w anarchii ustrojowej, która bezpośrednio wiedzie do stworzenia prawa silniejszego, do bezwzględnego współzawodnictwa. Jednak, przyjmując funkcjonalną zależność wychowania człowieka od systemu społecznego, niepodobna zamknąć oczu na pewne niebezpieczeństwa, grożące wychowaniu właśnie od strony ustroju społecznego. Z rozważań nad temi zagadnieniami wylania się inna, obok psychologizmu,

¹⁾ Bertrand Russell: „O wychowaniu” (tłum. pol., Warszawa 1932), str. 115.

²⁾ Tamże.

cecha pedagogiki Russell'a, mianowicie: s o c j o l o g i z m. Obok zagadnienia kształtowania instynktu, uczuć, woli, umysłu rozpościera się pole zagadnień udziału jednostki w życiu zbiorowym oraz jej stosunku do instytucji społecznych, zagadnień, wobec których wychowanie nie może dzisiaj pozostać obojętne.

Russell wychodzi z założenia, które dla jego tez pedagogicznych ma znaczenie podstawowe, a mianowicie: „że w kształtowaniu życia ludzkiego impuls ma większe znaczenie niż świadoma celu działalność”³⁾. Od wartości impulsu zależy niemal bezpośrednio wartość życia, ba, nawet w całej budowie społecznej można wykręć widoczne wpływy impulsu. Im szlachetniejsze są one, im bardziej twórcze, tem trwalszy jest ustrój społeczny. Większość impulsów Russell dzieli na dwie grupy: na impulsy zachowawcze i na impulsy twórcze. „Pierwsze skłaniają nas do nabywania lub zatrzymywania na własność rzeczy, które nie mogą być udziałem wielu ludzi; drugie — do tworzenia czegoś wartościowego — jak dobre uczucia, wiedza lub sztuka, — co nie może być własnością prywatną”⁴⁾. Z impulsów zachowawczych powstają: państwo, wojna i własność, z twórczych zaś — wychowanie, małżeństwo i religia. Każda forma, w szczególności zaś polityczna, winna wyzwać impulsy twórcze, nie szczące zaś, destrukcyjne, drogą odpowiedniej pedagogii skierowywać umiejętnie do życia, do rozwoju. Hamowanie impulsu przez nadmierny wysiłek woli — pedagogiczna metoda dni wczorajszych — doprowadza do zatajenia impulsu w podświadomości, gdzie wyradza się w potworne kształty urazu psychicznego i z większą jeszcze siłą domaga się wydobycia na wierzch.

Wygnanie zaś wogóle impulsów z życia człowieka i społeczeństwa pozbawia żywotności i siły, grozi ludzkości zagładą; zrezygnuje ona bowiem w ten sposób z twórczości, jedynej wartościowej działalności ludzkiej.

I tu rozciąga się dla wychowania wspaniała perspektywa. Wychowanie bowiem — to staranna pielęgnacja instynktów twórczych, to sublimacja instynktów zachowawczych, destrukcyjnych. Tajemnica zaś nauczania zawiera się w zasadzie, aby dać człowiekowi tego rodzaju umiejętności, które skłonią go do użytecznego zastosowania instynktów. Jeden szczególnie instynkt winien być otoczony troskliwszą opieką wychowawcy, a mianowicie ciekawość, impuls, rzecz można, intelektualny, budzący pożądanie, aby wiedzieć i rozumieć. Z niego to powstają prawdziwe myśli niezależne, myśli, które dokonują twórczego przewrotu w świecie. Innym takim impulsem, godnym pielęgnacji, jest instynktowna sympatja, jaką człowiek odczuwa wobec innych ludzi. Mało jej jest, wegetuje zaledwie na dnie ludzkiej duszy, przygłuszona innemi, silniejszymi instynktami: współzawodnictwa i walki. Dlatego zadaniem wychowania jest pobudzić do rozwoju ową sympatję, stworzyć dla niej przyjazny klimat, wzmocnić ją, aby miała dość siły do samodzielnego wpływu na życie człowieka.

Ztądto złego na świecie „tkwi w naszych namietnościach, w przyzwyczajeniach emocjonalnych, w sentymentach wpojonych nam, gdy byliśmy młodymi ludźmi i w antypatjach, gdy byliśmy dziećmi”⁵⁾. Od nas więc samych zależy, skoro tak jasno widzimy przyczyny niedomagań, aby, zespoliwszy wszystkie impulsy

³⁾ Bertrand Russell: „Przebudowa społeczna” (tłum. pol., Warszawa 1932), str. 6.

⁴⁾ Tamże.

⁵⁾ „Przebudowa społeczna”, str. 286.

broniące życia, wydzwignąć świat z chaosu, do którego wpędziły go impulsy złe, niszczycielskie, impulsy upadku i śmierci.

Jakich zatem dróg, jakich umiejętności potrzeba człowiekowi, aby mógł stawiać czoło impulsom wrogim twórczości i przezwyciężyć je siłą impulsów budujących?

Z zagadnieniem tem wkracza Russell w krąg wyższej sfery życia człowieka. Wchodzi mianowicie na teren „ż y c i a u m y s ł u”. Życie to wyraża się bezpośrednio w poszukiwaniu wiedzy oraz jej zdobywaniu, a polega „na myślach, które są całkowicie lub przynajmniej częściowo nieosobiste, to znaczy koncentrują się na pewnych przedmiotach ze względu na same te przedmioty, a nie tylko ze względu na ich znaczenie dla naszych instynktów”⁶⁾. Wynika stąd teza o zdobywaniu wiedzy bezinteresownej, niezależnej od poczucia jakiegokolwiek pożytku, o zdobywaniu wiedzy dla samych rozkoszy intelektualnych. Stanowisko to nie ma nic wspólnego z jakimś arystokratyzmem naukowym w wychowaniu; przeciwnie, opiera się ono na spostrzeżeniu dokonaniem w psychologii, że „zamiłowanie do wędrówek w krainie myśli jest znacznie częstsze wśród dzieci niż wśród dorosłych; wśród dzieci jest zjawiskiem bardzo powszechnym i rozwija się w sposób naturalny z okresu naśladowania i udawania. W życiu późniejszym spotyka się rzadko, bo wychowanie robi wszysko, aby je zabić”⁷⁾.

Ażeby wzbić się ponad wszelkie wskazania utylitarystyczne w osiągnięciu wiedzy i stanąć na wyżynie bezinteresowności, trzeba dwu kardynalnych warunków: swobody badania i niezależnego myślenia. Dopóki celem wychowania będzie wytwarzanie wierzeń zamiast myśli, dopóki będzie się wychowanków wdrażać do dogmatycznego rozstrzygania kwestyj, które kategorycznie nie dadzą się rozwickłać, dopóki młodzież sama nie przekona się o trudnościach tego rodzaju rozstrzygnięć, dotąd s w o b o d a b a d a n i a będzie w procesie wychowawczym jedynie frazesem bez treści. Te same twierdzenia dotyczą drugiego postulatu: n i e z a l e ż n e g o m y ś l e n i a. Napotyka ono, dzisiaj zwłaszcza, na olbrzymie wprost trudności zewnętrzne, szczególnie od strony polityki grup społecznych, organizacji. Wpływy tych potężnych sił uwydatniają się np. w samym sposobie nauczania takich przedmiotów, jak religia i historia. Z jednej strony religia posługuje się w rozstrzygnięciach kategorycznym dogmatyzmem, z drugiej strony historia, jako przedmiot nauczania w szkole, nie jest wolna od świadomych fałszów, wpływających ze stronnictwej postawy wobec faktów, a to dlatego, że „każde państwo pragnie rozwijać dumę narodową wśród swych obywateli i zdaje sobie sprawę, że nie dokona tego bezstronna historia”⁸⁾. Klimatem sprzyjającym rozwojowi niezależnego myślenia jest krytycyzm, wyrażający się w gotowości do swobodnego przedyskutowania zagadnienia. Wówczas obudzi się śmiałość myśli i wzmocni się poczucie uczciwości intelektualnej. Wówczas tylko kulturowanie ducha naukowego może odbywać się bez przeszkody. Staranie wychowawcy powinno również zmierzać w tym kierunku, aby, zwalczając przeszkody zewnętrzne w rozwoju umysłu wychowanka, uodpornić go

⁶⁾ Tamże, str. 184 n.

⁷⁾ „O wychowaniu”, str. 147 n.

⁸⁾ „Przebudowa społeczna”, str. 134.

jednocześnie na wpływy postronne przez wytworzenie w nim specyficznej moralności intelektualnej, na którą składa się szereg cnót intelektualnych, ważnych dla szczęśliwego, nie podlegającego zaburzeniom, życia umysłu. Do cnót tych Russell zalicza: ciekawość, otwartość umysłu, zdolność skupienia, dokładność; nad wszystkim zaś góruje wiara w możliwość dokonania czegoś w dziedzinie wiedzy i przez wiedzę, choć droga do wiedzy jest trudna, a natychmiastowe wyniki nie są dostrzegalne. Podstawową cechę intelektu widzi Russell w ciekawości; gdy jest silna i skierowana odpowiednio, pociąga za sobą wszystkie inne cnoty intelektu. To jest ów instynkt badawczy, tak silny u dzieci jeszcze w wieku przedszkolnym. Na wyższym stopniu łączy się z nim jeszcze chęć dokonania czegoś trudnego w zakresie intelektu, szukanie okazji dla sprawdzenia swej zręczności intelektualnej, pewnego rodzaju próba sił młodego, budzącego się dopiero umysłu. Co się tyczy jego otwartości, to Russell twierdzi, że „ludzi młodych powinno się zachęcać do traktowania każdej sprawy, jako sprawy otwartej, i wychowywać ich tak, by byli zdolni do odrzucania każdego poglądu pod wpływem rozumowania”⁹⁾. Dyscyplina umysłu wyraża się w zdolności skupienia. Moralność intelektualna wymaga, aby było ono intensywne, długie i dobrowolne; wchodzi tu w rachubę czynnik woli, gdyż od niej zależy mniejsza lub większa wartość skupienia. Dokładność jest również pewnego rodzaju dyscypliną. Dla zdobycia pożądaných wyników w pracy umysłu potrzebne jest dokładne pokonywanie trudności rzeczowych i logicznych, podobnie jak dla zdobycia przeszkód fizycznych potrzebna jest dokładność mięśniowa. Stosunek przecież sił do trudności powinien być proporcjonalny; gdyby bowiem równowaga ta została zachwiana przez nagromadzenie trudności ponad siły, mogłoby się stać naprawdę coś najgroźniejszego: wygasłaby wiara w możliwość zdobycia wiedzy. Wychowanie intelektualne, tak jak je pojmuje Russell, jest życiową koniecznością, której domaga się współczesny ustrój społeczny. „Nasza struktura społeczna, — pisze Russell, — opiera się coraz bardziej na odpowiednio wykszcolonej i zasobnej w wiedzę inteligencji ludzkiej”¹⁰⁾. Ażeby więc zdać sobie sprawę ze skomplikowanego mechanizmu współczesnego życia, trzeba właśnie tej wykszcolonej inteligencji, zastosowanej do danego materiału faktycznego, a nie do sentymentów i przesądów.

Powstaje teraz kwestja, czego uczyć i jak uczyć?

Zdaniem Russell'a, sprawy te są ściśle z sobą związane, gdyż, stosując lepsze metody, można więcej nauczyć, a idąc po linii naukowych zainteresowań młodzieży, można nauczyć ich więcej, niż gdyby naukę uważali za zajęcie nudne. Rozpatrując metody wykształcenia, Russell widzi trzy nieodzowne postulaty do spełnienia:

- 1) przy osiągnięciu wiedzy nie powinno być naprężenia emocjonalnego u wychowanków;
- 2) należy wyrugować z nauczania przedmioty nie przynoszące żadnego pożytku;
- 3) wykształcenie wyższe winno mieć na celu raczej wpajanie ducha i metody badania naukowego, niż udzielanie pewnych określonych wiadomości.

⁹⁾ „O wychowaniu”, str. 198.

¹⁰⁾ „Wychowanie a ustrój społeczny” (tłum. pol., Warszawa 1933), str. 201.

Dla uniknięcia naprężenia emocjonalnego trzeba, by impuls kształcenia wychodził od samego ucznia. Zasada ta może i powinna być stosowana w każdym wieku wychowanka. Warunki zewnętrzne mają rozwijać ten impuls i starać się o to, by alternatywa nauki były dla ucznia nuda i odosobnienie. Gdy jednak ktoś pragnie osiąść wiedzę gruntowną, musi być przygotowany i na tę niewątpliwie nieprzyjemną okoliczność, że natrafi czasem na partje nudne w swej pracy, które przebyć musi koniecznie. Uznając wprawdzie postulat t. zw. nauczania interesującego w kształceniu początkowym, Russell ma jednak co do tej metody pewne zastrzeżenia, gdy idzie o wykształcenie wyższe, w którym zanika to, co w potocznej mowie nazywamy „interesującym”. Dlatego w stosowaniu tej metody pragnąłby wprowadzić niejakię ograniczenia. W sprawie tej, jak zwykle, gdy idzie o zachwalanie rozkoszy intelektualnych, Russell wypowiada się z entuzjazmem: „Poprzez całe wykształcenie — od pierwszego do ostatniego dnia — uczeń powinien mieć poczucie, że dokonywa pewnego umysłowego podboju. Świat pełen jest zagadek, które można rozwiązać przy odpowiednim wysiłku. Poczucie, że się zrozumiało coś, co było zagadką, jest przeżyciem rozkosznym i radosnym; każdy dobry nauczyciel powinien umieć je wywołać”¹¹⁾. I dalej nieco mówi tak: „Kiedykolwiek jest to możliwe, niech uczeń będzie czynny a nie bierny. Na tem polega jeden z sekretów, jak uczynić kształcenie szczęściem a nie męczarnią”¹²⁾.

Drugi postulat, wskazujący konieczność wyrugowania ze szkoły przedmiotów bezużytecznych, dotyczy zasady *programu* nauczania. Obejmuje on przedmioty nauki dzieci w wieku do lat 14, kiedy to uczymy je rzeczy, o których każdy wiedzieć powinien, — oraz przedmioty nauki dzieci po 14 roku życia, kiedy już następuje specjalizacja, oparta na szczególnych zamiłowaniach uczniów. Zadaniem więc wychowawcy, kierującego wykształceniem dzieci w wieku do lat 14, jest rozpoznać specjalne zainteresowania wychowanków i odpowiednio je pielęgnować. Program nauczania winien jeszcze ustalić porządek, w jakim trzeba uczyć różnych przedmiotów, kierując się stopniem ich trudności, zaczynając więc od przedmiotów najłatwiejszych.

Wprowadzając pewne przedmioty do programu nauczania dzieci do 14 lat życia, Russell ma na uwadze nie tylko praktyczność życiową. *Arytmetyka* np. jest dla niego nie tylko nauką, mającą na celu osiągnięcie biegłości w czterech działaniach rachunkowych, ale także wstępem do nauczania ścisłości. Nicia przewodnią w nauczaniu *historji* powinna być koncepcja postępu, koncepcja współdziałania narodów dla wielkich celów, nie zaś wojny i imperialistyczne współzawodnictwo¹³⁾. *Geografia* ma być u dziecka skojarzona z wyobrażeniem podróży. *Taniec* jest i winien być dla dzieci przede wszystkim przyjemnością, fizycznie pożyteczną i ćwiczącą zmysł estetyczny. *Śpiew* zaś — uczyć ma dzieci naprawdę pięknych pieśni. Podobnie na przyjemności przede wszystkim winna być oparta nauka *literatury*, gdyż „celem dobrej literatury jest sprawianie przyjemności, — jeśli dzieci nie będą miały z niej przyjemności, nie będą też prawdopodobnie miały z niej pożytku

11) „O wychowaniu”, str. 208.

12) Tamże.

13) Wzorem takiego podręcznika historji jest dla Russell'a „Historja świata” Wells'a, która razem z ilustracją kinową mogłaby stać się poważnem źródłem wiedzy dzieci nawet w wieku lat 6.

ku" 14). Poza to znajomość pewnych przykładów dobrej literatury wywiera „wpływ nie tylko na styl mowy, ale i na styl myślenia" 15).

Skości Russell przystępuje do kwestji nauki języków nowożytnych, twierdząc, że należy uczyć ich możliwie najwcześniej i to siłami rodowitemi. Około lat 12 należałoby rozpocząć naukę matematyki i przyrody, a więc formalną naukę geometrii, algebry, fizyki i chemii. Nauki te w wieku od 12 do 14 lat mogą być kontynuowane tylko wtedy, gdy dla wychowawcy jasne jest, że dziecko ma do nich specjalne zamiłowanie. Podobnie liczyć się trzeba z osobistym zainteresowaniem ucznia przy rozpoczęciu nauki języków klasycznych w latach od 12 do 14.

Dla zniwelowania zaś tych szkodliwych, lecz nieuniknionych wpływów, jakie wywiera na zdrowie umysłu życie w mieście, Russell podaje ze swego osobistego doświadczenia następującą radę: „Przez cały czas nauki szkolnej powinno się pamiętać o wykształceniu w rzeczach, nie związanych z murami szkolnymi" 16), np. uprawa ziemi, ogrodnictwo, znajomość zwierząt i roślin, obserwacja życia wiejskiego. Wszystko to poto, aby nie zrywać kontaktu z ziemią, gdyż darzy ona człowieka niewysłowionem szczęściem 17).

Wykształcenie szkolne po 14 roku życia dziecka jest już specjalizacją, wypływającą ze szczególnych zamiłowań uczniów, zamiłowań, zbadanych jeszcze w ostatnich latach poprzedniego okresu nauki. Przedmioty nauczania rozpadają się na trzy grupy: 1) dział klasyczny, 2) matematyka i przyroda, 3) humanistyka nowożytna (języki nowożytne, historia, literatura).

Na tym stopniu wykształcenia od materiału programowego ważniejsze są metody nauczania i duch, w jakim odbywa się ta nauka. Główne zadanie metodyczne polega na tem, aby uczynić pracę ciekawą, a jednak niezbyt łatwą. „Nie należy bowiem w uczniach popierać przekonania, że istnieją skróty na drodze prowadzącej do wiedzy" 18). Wychowawca, zdaniem Russell'a, winien w uczniu wzbudzić poczucie ważności pracy, którą wykonuje; w ten tylko sposób zapobieże się niechcynie istniejącym w człowieku tendencjom do łatwizny i wygody.

Jest rzeczą ważną, by poprzez całe wychowanie naukowe inicjatywa wychodziła w miarę możliwości od ucznia. Jak tę inicjatywę pobudzić, to w zastosowaniu do małych dzieci znakomicie pokazała Montessori, ciesząc się u Russell'a wielkiem uznaniem. Dla uczniów starszych metody są, oczywiście, nieco inne, lecz nie zasadniczo różne. Przedewszystkiem Russell zaleca źródłową, poważną pracę indywidualną, odbywaną jednak w sali dla wszystkich. Tematy są bądź to dowolnie wybrane, bądź podane do opracowania. Prócz pracy systematycznej uczniowie powinni również roztrząsać kwestje sporne z zakresu polityki, życia społecznego, a nawet teologii, oczywiście te tylko, które mają znaczenie ogólne. W sporach tych winni uczniowie — i to jest niezmiernie charakterystyczne dla Russell'a — zapoznać się ze wszystkimi punktami widzenia, a nie tylko z poglądem ortodoksyjnym. Albowiem drogą dojścia do prawdy są po-

14) „O wychowaniu", str. 217.

15) „O wychowaniu", str. 215.

16) „O wychowaniu", str. 221.

17) O siłach, które płyną dla człowieka z ziemi, Russell pisze w książce p. t. „Podbój szczęścia" (tłum. pol., Warszawa 1933), str. 65 nn.

18) „O wychowaniu", str. 225.

ważne dyskusje, w których nauczyciel nie powinien zajmować określonego stanowiska, nawet, jeśli jest głęboko przeświadczony o słuszności jednej ze stron. Rola jego ogranicza się tylko do prostowania omyłek rzeczowych.

Ważną jest również rzeczą wprowadzenie zagadnień aktualnych w szkole dla starszych uczniów, wszelako bez uprawiania propagandy. Albowiem „dobrze jest, by uczniowie czuli, że wykształcenie pomaga im radzić sobie z kwestjami, które świat usilnie interesują; to daje im poczucie, że nauczanie szkolne nie jest oderwane od świata praktycznego”¹⁹⁾.

Najwyższy stopień wykształcenia zdobywa uczeń na uniwersytecie. Uczelnia ta, według Russell'a, posiada dwa zasadnicze zadania: 1) szkolenie młodzieży do późniejszych zawodów wyzwolonych, 2) gromadzenie wiedzy i prowadzenie badań bez oglądania się na ich bezpośredni pożytek. Sprawę przyjmowania do studjum uniwersyteckiego Russell traktuje bardzo surowo, wychodząc z założenia, że najważniejszym kryterjum są odpowiednie uzdolnienia kandydata. System pracy uniwersyteckiej i tutaj kładzie nacisk na pracę indywidualną, oczywiście, na szerszej podstawie i w większym zakresie, aniżeli w podbudowie typu Montessori czy szkole średniej. Zadania jednak wychowawcy zmieniają się na uniwersytecie całkowicie. Nie potrzeba tu zdolności pedagogicznych do nauczania w pojęciu szkolnym; potrzebna jest zato jedynie gruntowna znajomość własnego przedmiotu i żywe, nigdy nie ustające zainteresowanie tem, co dokonywa się w dziedzinie badań. W stosunku do swych uczniów wychowawca uniwersytecki ma obowiązek wyznaczania lektury i prac piśmiennych. Powinien nadto osobiście porozumiewać się z uczniami, celem przedyskutowania z nimi poszczególnych zagadnień ich prac. Promieniowanie wychowawcze nauczyciela i kierownika badań na uniwersytecie ma inny charakter niż w szkołach przygotowawczych. Uczniowie, biorąc żywy przykład ze swego kierownika uniwersyteckiego, powinni być przepojeni duchem tej prawdy, że oto pracują nad rozwiązaniem zagadek świata, że rozumienie świata jest jednym z dóbr ostatecznych, że zdobywanie coraz to nowej wiedzy jest głównym czynnikiem postępu, że bez niej świat stanąłby wkrótce w miejscu, że samo utylitarystyczne gromadzenie wiedzy nie jest w skutkach owocne; uczynić je owocnem może tylko badanie bezinteresowne, nie kierujące się żadnym motywem poza chęcią lepszego poznania świata.

Badanie to ma kolosalny wpływ na wytworzenie się naukowego poglądu na świat. Jest on razem z rozumem koniecznością dni dzisiejszych bardziej niż kiedykolwiek. Załamały się bowiem wszystkie wierzenia i obyczaje oparte na autorytecie. Życie należy traktować obiektywnie a nie subiektywnie. Postawa ta wzmocni w nas poczucie tego, co możemy osiągnąć w świecie rzeczywistym i uczyni nas mniej wrażliwymi na to, jak rzeczywistość rozprasza nasze rojenia.

Wszelkie mity: nacjonalistyczne, teologiczne czy klasowe nie dopuszczają do utworzenia się naukowego poglądu. Impulsy i emocje zamazują widok rzeczywistości faktycznej. Dlatego też kształcenie umysłu ma w ostatecznym rachunku zrekretyfikować jej perspektywę; wtedy nastąpi zgoda pomiędzy umysłem poznającym a przedmiotem poznania.

Jak wielki wpływ Russell przypisuje wychowaniu umysłu, tego dowodem niech

¹⁹⁾ „O wychowaniu”, str. 227.

będzie cytat poniższy: „Ludzie, którzy rzeczywiście wierzą w siłę rozumu a jednocześnie posiadają potężny intelekt, wywierają na kształtowanie się opinii wpływ, który trudno jest ocenić w całej pełni, gdyż trwa dłużej niż wszystko inne. Jeśli z obecnego chaosu ma się wyłonić wyższa cywilizacja, to na takich ludzi i ich wpływy musimy liczyć, a nie na mieszaninę namiętności i propagandy, zamykającą nas w błędnym kole gwałtów i rozczarowań. Do uratowania świata potrzebna jest wiara i odwaga: wiara w potęgę rozumu i odwaga do proklamowania tego, co rozum uznał za prawdę. Ratowanie świata nie jest zadaniem beznadziejnym, ale nigdy nie dokonają go ci, którzy opuszczają w zwątpieniu ręce” 20).

Ludzie nie powinni ascetycznie wyrzekać się swoich instynktów, tłumiąc ich życie, spychając je do głębin podświadomości; przeciwnie, potrzebna jest dla wewnętrznego rozwoju wolność i ekspansywność instynktu, oświeconego jednak przez inteligencję i wiedzę. Samo wszakże wyzwolenie instynktu, sama wiedza nie stanowi jeszcze pełnego, wartościowego człowieka. Ostatnia wojna dała dowód przekonywujący, że kiedy w życiu człowieka nastąpi hipertrofia intelektu, któremu w dodatku instynkt niszczący udzieli swej siły, wtedy rodzi się przemoc brutalna i okrucieństwo. Potrzebny jest zatem czynnik, któryby tym katastrofom zapobiegał, nie dopuszczał do przewagi jednego elementu nad drugim. Jest to czynnik moralny, *d u c h*, — jak go Russell nazywa, — wraz z całym kompleksem uczuć nieosobistych, wybiegających daleko poza nasz ciasny egotyzm, do innych ludzi, do świata. Przepaja on każdy nasz czyn moralnością opartą na miłości i szacunku dla bliźnich, na poczuciu obowiązków wobec ludzkości, na uczuciach religijnych i wzruszeniach twórczych, jakich doznajemy podczas aktu tworzenia. To są łączniki moralne między instynktem a rozumem. Od wychowania zależy ich kultura, ona to stanowi wartość wewnętrzną człowieka, podstawę jego charakteru.

Istotę idealnego charakteru tworzą: żywotność, odwaga, wrażliwość i inteligencja. Własności te przy odpowiedniej fizycznej, emocjonalnej i intelektualnej opiece nad dzieckiem mogą być w pełni rozwinięte. Idzie tylko o to, aby rozwój był harmonijny, by nie podlegał zaburzeniom przez hipertrofię jednego ze składników.

Ż y w o t n o ś ć człowieka zasadza się na biologicznej przyjemności, płynącej z poczucia, że się żyje. Podstawą jej jest życie instynktów, których prężność nadaje człowiekowi energetyczną zdolność do życia. Człowiek żywotny nie będzie się zasklepił w egocentrycznych rozmyślaniach, będzie natomiast interesował się światem zewnętrznym, wskutek czego jego zdolność do obiektywności wzrośnie wraz ze stopniem zainteresowań. Zdobywszy obiektywny pogląd, człowiek zabezpieczy się przed zawiścią wobec innych ludzi, zmniejszy tym samym skalę swych cierpień, a osiągnie zdolność do wytężonej pracy 21).

O d w a g a dla Russell'a jest, obok inteligencji, najważniejszą zaletą charakteru człowieka; brak jej Russell widzi we wszystkich niemal przejawach życia współczesnego. Ważność wychowania w tym kierunku wzrasta więc niepomniernie. Odwaga — to pewnego rodzaju połączenie godności własnej z nie-

20) Bertrand Russell: „Perspektywy przemysłowej cywilizacji” (tłum. pol., Warszawa 1933), str. 244.

21) Por. „Podbój szczęścia”, str. 82 nn.

osobistym stosunkiem do życia. W związku z tem Russell porusza sprawę, którą w pedagogice doczekała się rozstrzygnięć różnorodnych, a mianowicie sprawę opanowywania strachu. Szczególnie zwalcza metodę represyjną, szkodliwą dla psychiki człowieka, a tem samem jest przeciwnikiem „metody behaviorystycznej”. Każe ona bowiem tłumić instynkty, które, zepchnięte do podświadomości, występują często w gorszej postaci aniżeli przedtem. Metoda ta pociąga za sobą także pewne etyczne następstwa: wyrabia wśród ludzi obłudę; postępują bowiem inaczej aniżeli postępowałiby, gdyby byli wolni od jej wpływu.

Russell, zgodnie ze swą teorią wszechobecných instynktów, stawia tezę następującą: „Strach winien być opanowany nie tylko w czynie, lecz i w odczuciu, nie tylko w odczuciu świadomem, lecz również w nieświadomem” 22). „Wierzę, że jest możliwe tak wychowywać zwykłych ludzi, aby byli zdolni do życia bez strachu” 23). Jak tego dokonać? To, co dawniej osiągnano przy pomocy opanowania i siły woli, przyczem marnowano wiele energii, to nowoczesne wychowanie osiąga na drodze zdobycia dobrych przyzwyczajeń. Są dwa rodzaje strachu: strach irracjonalny i strach, nabyty drogą sugestji. Pierwsza postać strachu jest dla psychiki dziecka groźniejsza niż strach sugerowany zewnątrz. Nie powinno się tych dwu form pozostawiać samym sobie, lecz powoli przezwyciężać je w dziecku. Właściwym sposobem pokonania u dziecka strachu, szczególnie irracjonalnego, jest wyjaśnienie naukowe, które zmierza do tego, aby dziecko nabrało przekonania, że wrażenie straszacej tajemniczości powstaje jedynie wskutek niewiedzy. Skoro tylko tajemniczość przestanie wytwarzać przesady, będzie pożądaną i zdrową podniętą do badań. Oczyszczenie wewnętrznego życia człowieka ze strachu i jego konsekwencji zwiększy zdolność do tworzenia niezależnych myśli i wyrobi odważną postawę wobec życia.

Pierwszym warunkiem odwagi jest godność osobista. W pielęgnowaniu jej ludzie winni dochodzić do zaprzeczenia „pokory”, jako ideału wychowawczego. „Cele nasze — pisze Russell — winny być celami własnymi, nie rezultatem zewnętrznego autorytetu; nie powinny być przytem nigdy narzucane innym siłą. To mam na myśli, gdy mówię, że nikt nie powinien rozkazywać i nikt słuchać” 24).

Drugim warunkiem jest nieosobiste nastawienie w stosunku do życia. I tu Russell wskazuje na pewne, tkwiące w naturze ludzkiej czynniki, które wyprowadzają człowieka bez wysiłku poza własne jego „ja”: to miłość, wiedza, sztuka. Po dokładnej analizie cech składających się na odwagę, Russell podaje jej definicję: „Tak więc odwagę w formie doskonałej znajdujemy w człowieku o wielu zainteresowaniach, który odczuwa swe „ja” jako drobną jedynie część świata — nie przez pogardę dla siebie, lecz dzięki ocenie, którą przypisuje wielu rzeczom poza nim samym. Do tego jednak konieczna jest niemal swoboda instynktu i aktywność inteligencji. Z połączenia tych dwu własności rodzi się szerokość horyzontu, nieznaną zarówno łowcy uciech jak i ascecie, horyzontu; wobec którego śmierć wydaje się rzeczą drobną. Taka odwaga jest pozytywna i instynktowna — nie zaś negatywna i represyjna, taką

22) „O wychowaniu”, str. 51.

23) Tamże, str. 52.

24) „O wychowaniu”, str. 53.

też odwagę w sensie pozytywnym uważam za jeden z głównych składników doskonałego charakteru" 25).

Russell wszakże nie zaprzecza konieczności ćwiczenia i rozwijania odwagi fizycznej. Ćwiczenie to jednak ma się odbywać poprzez naukę zręczności w manipulowaniu i panowaniu nad materją — a nie przez zapasy fizyczne z innymi istotami ludzkimi. Walka człowieka z człowiekiem wyzwała instynkty destrukcyjne, instynkty współzawodnictwa, które bezpośrednio są przyczyną wojny.

Trzecim składnikiem pożądanego charakteru jest wrażliwość, która „polega na zdolności do przyjemnych i nieprzyjemnych — ale zawsze odpowiednich wzruszeń pod wpływem wielu rzeczy” 26). Posiada ona różne stopnie i formy, poczynwszy od tak prymitywnej, sięgającej okresów wczesnego dzieciństwa, jak pożądanie pochwały a unikanie nagany — poprzez wyższy jej stopień, współczucie przy wrażliwym odczuwaniu cudzego cierpienia fizycznego, tudzież przy działaniu bodźców abstrakcyjnych, — aż do wrażliwości poznawczej i estetycznej.

„Uważam kultywowanie inteligencji za jeden z głównych celów wychowania” 27), powiada Russell. Budzenie w dzieciach szczerzej miłości wiedzy, rozwijanie płodnej ciekawości, kształcenie zmysłu obserwacji, wzmacnianie wiary w możliwość osiągnięcia zrozumienia tajemnic świata, ćwiczenie w cierpliwości i pracowitości, — to są wszystkie środki wiodące do kształcenia inteligencji, kształcenia otwartego umysłu, kształcenia prawości intelektualnej. Albowiem „świat rzeczywisty jest nam mniej znany niż skłonni jesteśmy sądzić; od pierwszych dni życia budujemy wątpliwe indukcje i przyjmujemy własne przyzwyczajenia umysłowe za prawa świata zewnętrznego” 28). Dlatego też człowiek, wychowany w atmosferze prawdziwej moralności intelektualnej, nie da się zmącić wygodzie różnych gotowych systemów, strzec będzie swej niepodległości umysłowej.

Osobny zrab zagadnień kształtowania moralnego człowieka zajmuje u Russell'a wychowanie seksualne. W tej sprawie Russell występuje z całą siłą swego sztyderstwa i ironji przeciwko metodzie „umoralniania” młodzieży. Na miejsce tej metody proponuje wprowadzić następujące doraźne rozstrzygnięcia:

- 1) postępować zawsze w myśl zasady, aby, „umoralniając”, nie okłamywać młodzieży;
- 2) wprowadzić zasadę, że każda sprawa może podlegać rozumnej dyskusji;
- 3) nie wymuszać postępowania przy pomocy surowej dyscypliny.

W takich tylko warunkach kwestja wychowania seksualnego może uzyskać zdrowe rozwiązanie 29). Powinno się ją traktować w życiu człowieka dwojako: raz przed okresem dojrzewania, jako sprawę higieny; drugi raz po okresie dojrzewania, na zasadzie nowej etyki seksualnej, nadzieję której Russell łączy ze zmianą ustroju społecznego, zwłaszcza gdy nastąpi zniesienie własności pry-

25) Tamże, str. 54.

26) „O wychowaniu”, str. 55.

27) Tamże, str. 58.

28) Tamże, str. 61.

29) Sprawę tę Russell szeroko omawia w książce p. t. „Małżeństwo i moralność” (tłum. pol., Warszawa 1931), str. 147 nn.

watnej. Zmiany radykalne we współczesnym wychowaniu seksualnym nie dają się pomyśleć bez zupełnej zmiany kodeksu moralnego. Ten zaś pozostanie, dopóki nie ulegną zmianie opinia publiczna i instytucje społeczne, dopóki nie zniknie zasadnicza sprzeczność między równouprawnieniem płci a rodzinną patriarchalną. Dzisiejsze wychowanie seksualne zawiera defekty, które mają zgubny wpływ na charakter młodzieży. System zakazów i umoralniających nakazów wzbudza u chłopców strach, wyrabia bojaźliwą hipokryzję, powoduje, że myśli i uczucia w dziedzinie seksualnej są złe i zepsute. W świetle takiego wychowania nawet ciekawość naukowa wydaje się grzeszną, a tem samem ped naturalny człowieka do swobodnych rozmyślań i rozwoju intelektualnego zostaje zahamowany.

Dlatego też wychowanie płciowe powinno następować już przed okresem dojrzwania i odbywać się pod kierownictwem zdrowego rozsądku i na podstawie wiedzy psychologicznej „bez odwoływania się do jakiegokolwiek stanowiska zasadniczego”³⁰⁾. Koncepcja płci taka, jak ją tworzy Russell, jest niezmiernie szlachetna i prosta: „Ujmowanie płci, jako źródła naturalnej rozkoszy, wznoszącej się niekiedy do wyżyn poezji i rodzącej przeżycia czasem powierchlowne i pogodne, a czasem namiętne i głęboko tragiczne — cała ta koncepcja niedostępna jest dla pedagoga moralisty, który stosunki płciowe uważa za rozpustne, jeśli są istotnie rozkosznym przeżyciem, a za cnotliwe tylko wtedy, gdy są pospolite i spowszedniałe”³¹⁾.

Wiele też uwagi poświęca Russell zagadnieniu religii, jako czynnika mającego wielki — dodatni i ujemny zarazem — wpływ na wychowanie człowieka. Religja, podobnie jak miłość i wychowanie, powstaje z impulsów twórczych; jest więc zasadniczo wartościowym elementem ducha ludzkiego, skłania go raczej ku budowaniu niż ku niszczeniu. Pomimo to jednak Russell widzi wielkie wykrzywienie prostych i jasnych dróg religii, które całą jej wartość upatruje jedynie w systemie ortodoksyjnych dogmatów, krępujących myślenie człowieka. Rzecz zrozumiała, że tak pojęta religja w procesie wychowawczym czyni olbrzymie szkody: po pierwsze, przez kary tłumi w dzieciach wrodzony popęd badawczy; po drugie, typ nauczyciela, pozostającego na usługach wychowania religijnego, nie jest wartościowy: przeważnie jest to hipokryta, pozbawiony własnego sądu, bojaźliwy, konwencjonalny; po trzecie, uniemożliwia wyrobienie u młodzieży prawdziwie naukowej postawy, która nie pozwala wierzyć niczemu bez dowodów „i nie unika nigdy wyciągania wniosków z istniejących danych, niezależnie od tego, dokąd wnioski prowadzą”³²⁾. „Religja nie docenia walorów intelektualnych, gdyż z jej punktu widzenia wszelka bezstronność naukowa jest ujemna, „grzeszna”.

Religja ortodoksyjnie pojęta powoduje wiele szkód także w dziedzinie moralności świeckiej. Przedewszystkiem, jako siła konserwatywna, utrzymuje przy życiu wiele „tradycyjnego” zła, jak wiara w piekło, okrucieństwo, niesprawiedliwość społeczną. Nadto swoim wyznawcom gwarantuje przywileje, ułatwia im życie, zwalczając z zaciętością swych przeciwników. Odmawia wartości życiu doczesnemu, przypisując wartość jedynie życiu przyszłemu; wkońcu, uza-

³⁰⁾ „Wychowanie a ustrój społeczny”, str. 134.

³¹⁾ Tamże, str. 148.

³²⁾ „Wychowanie a ustrój społeczny”, str. 123.

leżniąc człowieka od sił wyższych, podkopuje wiarę we własne ludzkie siły. „Życie człowieka — powiada wyraźnie Russell — który szuka w przyjemnych wierzeniach ucieczki od strachu, nie ma wielkiej wartości, i religia, odwołując się do tego uczucia, poniża tem samem godność ludzką” 33).

A przecież jeśli skąd, to przedewszystkiem od religii spodziewa się Russell odrodzenia człowieka i świata. Będzie nią nowa moralność, oparta na inicjatywie, a nie na posłuszeństwie, moralność nadziei, a nie strachu, moralność, wskazująca na to, co trzeba czynić, a nie na to, czego nie robić. „Duchem, ożywiającym ją, będzie wizja tego, czem życie ludzkie być może; radością jej będzie radość tworzenia w wielkim, wolnym świecie inicjatywy i nadziei” 34).

Człowiek harmonijny, człowiek, którego impuls, myśl i uczucie zgodnie funkcjonują na chwałę twórczych czynów, człowiek taki nie jest samotnikiem. Wychoowanie, które doprowadziło do równowagi pomiędzy instynktem, rozumem i duchem, liczy się również z tem, że człowiek żyje w zbiorowości innych ludzi, że żyć tam musi, co więcej, dążyć powinien do doskonalenia form życia społecznego. Przed wychowawcą więc powstaje nader ważny i trudny do ostatecznego rozstrzygnięcia dylemat: czy wychowywać dobrych ludzi, czy dobrych obywateli, członków organizmu społecznego?

Przystępując do omówienia tej sprawy, Russell stwierdza pewnego rodzaju zależność funkcjonalną systemu wychowania od systemu społecznego, zwłaszcza od całej organizacji czynników ekonomicznych (np. wychowanie kapitalistyczne). Wpływają one bardzo silnie na teleologję pedagogiczną, częstokroć ze szkodą dla naczelną zasady swobodnego, pełnego rozwoju człowieka. Systemem gospodarczym, opierający się na współzawodnictwie, nie przechodzi też całkiem obojętnie obok wychowania; przeciwnie, wyciska swe znamię niezatarte w postaci postulatu wytworzenia takiego typu człowieka, któryby skutecznie mógł brać udział w walce o byt.

Takim więc i tym podobnym szkodliwym wpływom życia społecznego wychowanie powinno się przeciwstawić. Tu bowiem zasada rozwoju człowieka kłóci się z zasadą karnego członka zorganizowanej zbiorowości społecznej. Z tych negatywnych zadań wychowania wychodząc, Russell konstruuje jednak koncepcje całkiem pozytywne: rozwój socjologiczny nie jest nieuchronny, można nań wpływać i zmieniać go zapomocą opinii publicznej, wychowania oraz działania ludzkich pragnień, potrzeb i wierzeń. Proces tej wielkiej przemiany postępuje w miarę kształcenia inteligencji i opanowania przyrody. „Nie jesteście obecnie, — mówi Russell, — ofiarami naturalnych sił zewnętrznych, lecz naszego własnego szaleństwa i naszych złych namiętności” 35).

Rezultatem wychowania ma być taki człowiek, któryby potrafił czynnie przeciwstawić się tym źródłom zła, jak własność prywatna, nacjonalizm, mechanistyczny pogląd na świat. Własność prywatna, opierająca się na instynkcie posiadania, musi być zastąpiona przez formę społecznej własności i kontroli. Nacjonalizm, wypływający znów z instynktu współzawodnictwa, musi się rozpląnąć w poczuciu obywatelstwa świata, zniknąć w politycznej organizacji stanów zjednoczonych świata. Mechanistyczny pogląd na świat, pojmujący jednostkę, jako

33) „Wychowanie a ustrój społeczny”, str. 127.

34) „Przebudowa społeczna”, str. 182.

35) „Perspektywy przemysłowej cywilizacji”, str. 296.

tylko znikomą cząstkę wielkiej maszyny urządzeń społeczno-industrialnych, ustąpić musi pogładowi humanistycznemu, przywracającemu człowiekowi jego godność świadomego twórcy życia. W odniesieniu do spraw społecznych pogląd ten wyraża się w dwu tezach: po pierwsze, człowiek ma obowiązki wobec całej ludzkości, a nie względem drugorzędnej grupy, jaką jest naród czy klasa; po drugie, społeczeństwo jest wartościowe, gdy składa się z wartościowych ludzi, którzy żyją swobodnie, nie uciskając ani nie tępiąc innych.

Tak pojęta przebudowa społeczna może stworzyć warunki, w których ideał dobrego człowieka będzie równoznaczny z ideałem dobrego obywatela. Wychoowanie zatem nie będzie natrafiało na dylematy i sprzeczności, które wnikają dzisiaj jego sens prawdziwy. Organizacja społeczna będzie instytucją wolności, a nie przymusu; będzie godzić zasadę rozwoju człowieka z postulatami współżycia, współpracy, współdziałania; twórczości człowieka dawać będzie okazję czynu, będzie ją pielegnować jako wartość najwyższą. Z wielkiem zainteresowaniem spogląda Russell na Rosję Sowiecką, na ten kraj olbrzymiego eksperymentu ustrojowego, a zatem i pedagogicznego. Tam przecież uznano zasadniczo związek ścisły między wychowaniem a nowym ustrojem społecznym.

W wychowaniu sowieckim Russell dostrzega wprawdzie dążenie do gruntownej przebudowy świata, widzi natomiast brak koncepcji obiektywnego poznania rzeczywistości. Wyższość komunistycznego wychowania nad europejskim i wogóle kapitalistycznym uwydatnia się w złagodzeniu współzawodnictwa i w zastąpieniu pracy indywidualnej przez kolektywną; następnie, w zespoleniu szkoły z normalną codzienną działalnością świata pozaszkolnego, a szczególnie z życiem społecznym. Młodzież sowiecka ma żywe poczucie, że jest częścią społeczeństwa, i że w miarę sił powinna pracować dla ogólnego pożytku. Russell zauważa, że „komunizm wynalazł dyscyplinę moralną, którą młodzież dzisiejsza może uznać, i sposób życia, który może ją uczynić szczęśliwą” 36).

Ale naukowy sceptycyzm każe Russell'owi podnieść pewne zarzuty wobec komunistycznej pedagogiki. Obawia się mianowicie, że jeśli filozofia komunistyczna będzie szczerze przyjęta, w ludziach zamrze impuls ciekawości naukowej. Ciasne bowiem formuły komunistyczne zbyt upraszczają życie.

„Świat jednak jest bogatszy i bardziej różnorodny niż formuła marksowska. Pokolenie, nie wychodzące poza filozofję „Kapitału” Marksa, może być pożyteczne, szczęśliwe i pożyteczne, ale nie może być rozumne, i nie może sobie nawet zdawać sprawy z tego, że niem nie jest; intelektualnie będzie płytkie i zaślepione” 37).

Stanowisko Russell'a w pedagogice współczesnej nie jest, jak widzimy, nowe; niemniej jednak posiada swoją odrębność.

Wychodząc z założenia, że dynamika świata ludzkiego zawarta jest w jednostce, Russell popiera i przyjmuje wszelkie współczesne metody wychowania, które wyzwalają twórczość jednostki; sprzeciwia się zaś systemom, które ją krepują, w szczególności systemom opartym na mechanistycznym determinizmie. W metodach więc, które sam proponuje, idzie wyraźnie za tendencjami pajo-docentrycznymi wychowania. Zwracając w pedagogice swej baczna uwagę na mecha-

36) „Wychowanie a ustrój społeczny”, str. 223.

37) Tamże, str. 225.

nizm sił rozwojowych człowieka, zespala ściśle pedagogikę z psychologią. Zastanawiając się zaś nad formą styczności społecznych poszczególnych jednostek w życiu zbiorowym, wyznacza socjologii poważne miejsce w swych poglądach pedagogicznych.

To socjo-psychologiczne naświetlenie zagadnień wychowania nie pozostaje bez następstw w teleologii pedagogicznej Russell'a. Nie wynika ona z przyjęcia jakichś niezmiennych, wiecznych celów wychowania. Russell buduje dynamiczną koncepcję teleologii: „Cel powinien zawsze poruszać się naprzód, w przyszłość; powinien być czemś, co nie może być nigdy w pełni osiągnięte, co stale rośnie, co jest nieskończone tak, jak nieskończony jest wysiłek ludzki” 38). Na drodze trudu człowieka zmienia się również perspektywa wartości: „W miarę tego jak człowiek się rozwija, to co było przedtem dobre, traci wartość po prostu dlatego, że coś lepszego jest już możliwe” 39). Z tych twierdzeń pada szczególnie refleks na humanistyczną koncepcję wychowania, którą Russell w pedagogice współczesnej głosi bodaj czy nie najsilniej i najkonsekwentniej.

Człowiek, niby monada leibnitzowska, jest odbiciem świata i dlatego stara się go zrozumieć. Poznając świat, odczuwa z tego powodu radość. Ale nie na biernym odbijaniu i oglądaniu rzeczywistości wyczerpuje się stosunek człowieka do świata. Człowiek jest sprawcą zmian: stąd rośnie u niego poczucie władzy czynów. Wylania się z tej koncepcji nowa moralność człowieka, która wchodzi bez reszty do teleologii wychowawczej Russell'a: człowiek sam ma dopracowywać się swego celu, swojej wartości. To jest najważniejszy warunek jego autonomii, a więc tej atmosfery, która gwarantuje wszelką twórczość, jej zdrowie i rozwój. Ośrodkiem tej moralności jest poczucie odpowiedzialności człowieka za swe czyny twórcze wobec tych, z którymi ma współżyć i współdziałać. To jest ów społeczny aspekt wychowania, który streszcza się w tak dobitnym wskazaniu: „Należy popierać jaknajusilniej rozwój i żywotność zarówno jednostek jak społeczeństw. Rozwój danej jednostki czy społeczeństwa powinien odbywać się możliwie jaknajmniej ze szkodą innych jednostek czy społeczeństw” 40).

W ten sposób na wychowanie przesunięty został w poglądach Russell'a cały ciężar odpowiedzialności za przyszły widok świata. Wychodząc z założenia, że zło, którego najgroźniejszym wyrazem jest wojna 41), ma źródło w człowieku, w drzemiących głębinach podświadomości, w impulsach niszczycielskich, Russell najpromienniejsze swoje nadzieje buduje na człowieku nowym o nowej moralności.

Nie ustrój jednak społeczny, nie taka czy owaka organizacja życia zbiorowego będą kolebką tego człowieka, ale w y c h o w a n i e, poczęte z koncepcji dobrego i wzniosłego życia. Nadanie zatem p o l i t y c e w y c h o w a n i a tak wielkiej roli w przeobrażeniu sumienia człowieka i, co za tem idzie, przebudowy społecznej świata, podkreślanie doniosłości czynnika indywidualnego

38) „Przebudowa społeczna”, str. 172.

39) Tamże, str. 195 n.

40) Tamże, str. 203.

41) Groźne dla kultury następstwa wojny Russell przedstawia w szeregu szkiców p. t. „Problemata wojny”, „Drogi do wolności”, „Zagadnienia przyszłości”, szczególnie w artykułach: „Filozofia pacyfizmu”, „Wojna i wolność osobista”, „Pacyfizm i rewolucja”. Tłum. niem. pod ogólnym tytułem: „Politische Ideale”, Berlin 1922.

w przekształceniu życia, instytucji społecznych, jako wyrazu jego potrzeb sprawa, że poglądy Russell'a na wychowanie, mimo swój niewątpliwy eklektyzm, zwłaszcza w zakresie metodyki, mają swoje stanowisko odrębne.

O d r ę b n o ś ć ta występuje jeszcze wyraziściej, gdy się stwierdzi, że, metodycznie rzecz biorąc, poglądów pedagogicznych Russell'a nie można abstrahować drogą analizy pojęciowej od jego przekonań socjologicznych; tych zaś niepodobna wydzielić z jego konstrukcji teorii-poznawczych. Wszystko to stanowi pewnego rodzaju całość, ale nie syntezę taką, jaką zwykle się widzieć w skończonych, zamkniętych systemach. Drogi „filozofji możliwości” Russell'a stoją zawsze otworem; nie są to wszakże głuche drogi myślicieli-samotników, ale trakt, którym pędzi w przyszłość gwarne, radosne, zwycięskie życie.

Nie jest to wcale przypadek, że Russell w obecnym okresie swej działalności oddał się całkowicie niemal zagadnieniom teoretycznym i praktycznym wychowania. Poprzez wierną służbę nauce czystej, gdzie wyczułi swoje władze poznawcze i gdzie, niewątpliwie, wypiastrował sobie ideał człowieka o naukowym poglądzie na świat; poprzez bolesność doświadczeń tej najtwardszej rzeczywistości świata, jaką była wojna ⁴²⁾; poprzez w gorączkowym niemal tempie tworzone prace socjologiczne, w których starał się pokazać ludzkości perspektywy jej pochodzą, drogi jej wspaniałego rozwoju, ale także niebezpieczeństwo upadku, jeśli jej życie będzie nadal wytworem impulsów zniszczenia i zupełnej zagłady; poprzez te wszystkie stopnie doszedł Russell do punktu, w którym zebrany kapitał doświadczeń żąda wyrazu: tu rodzi się poczucie misji, apostolstwa dobrej nowiny dla człowieka, świadomości konieczności czynu. Taki też charakter mają jego poglądy pedagogiczne, tworzone zdala od gabinetowych koncepcji filozoficznych, w ogniu życia współczesnego, w tej najcięższej próbie wartości, z której wychodzą one zwycięsko jako najprawdziwsze prawdy. Podścieliskiem ich bowiem nie są martwe abstrakcyjne doktryny, ale najkonkretniejsza realność życia: człowiek i jego potrzeby.

D-r Stefan Kawyn

SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNE SPOSTRZEŻENIA Z PRACY SZKOLNEJ

(DOKONCZENIE)

2) Postępy a warunki domowe.

Warunki materialne to jeden z głównych czynników umożliwiających dziecku wykonywanie obowiązku szkolnego. Im bardziej wdół posuwamy się po drabinie społecznej, tem jaskrawiej występuje działanie czynników materialnych. Życie „dołów społecznych” sprowadza się do zdobywania pożywienia i okrycia. Niedostateczne pożywienie odbija się ujemnie na stanie fizycznym. Naskutek zaś niedostatecznego dożywiania tkanek mamy u dziecka nieprawidłowe kształtowanie się struktur mózgowych, a w następstwie i rozwoju psychicznego. Do

⁴²⁾ Zdecydowane stanowisko pacyfistyczne Russell'a pozbawiło go, jak wiadomo, katedry, wtrąciło do więzienia, a nawet bolesnem échem odbiło się na stosunkach rodzinnych.

porównywania i wykazywania wpływów na pracę szkolną wprowadzam jedynie niektóre wielkości charakteryzujące poziom materialny, jak dochód miesięczny na jedną osobę, mieszkanie, warunki przy odrabianiu lekcji. Oczywiście, że bardzo ważnym jest umiejętne zużycie rozporządzalnego dochodu i organizacja życia wewnątrz rodziny. To są momenty, na które zawsze należy zwracać uwagę.

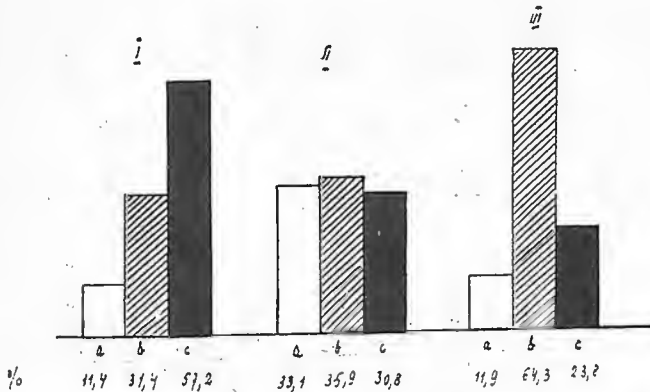
Dochód. Zestawienie 15 wykazuje zależność postępów od dochodu miesięcznego na 1 osobę.

Zestawienie 15. Postępy a dochód.

Dochód miesięczny na 1 osobę	I 4 — 9 zł.		II 10 — 25 zł.		III Powyżej		Razem
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	
Postępy bdb	—		6	15.4	2	4.8	8
„ db	4	11.4	7	17.9	3	7.1	14
„ dst	11	31.4	14	35.9	27	64.3	52
„ —dst	15	37.2	4	10.5	6	14.5	23
„ ndst	7	20.0	8	20.5	4	9.5	19
	35	100.0	39	100.0	42	100.0	116

Uwaga: Klasyfikacja dochodu jak przy charakterystyce środowiska.

Wykres 5
Postępy a dochód



Istota zależności występują wyraźnie. W miarę polepszania warunków (dochód) maleją odsetki uczniów posiadających stopnie niedostateczne. Liczby, wskazujące te zależności, są bardzo charakterystyczne. 57,2% uczniów z warunków najgorszych (I) napotyka na trudności wyrażające się co najmniej jednym stop-

niem niedostatecznym. W lepszych warunkach (II) odsetek ten spada do 30,8%, w najlepszych do 23,8%.

Mieszkania. Jakość mieszkania niewątpliwie ma także udział w bilansie postępów ucznia. Przy klasyfikacji mieszkań napotyka się na poważne trudności, o których wspominałem poprzednio. Występują tu trzy wielkości: ilość izb, powierzchnia podłogi mieszkania i stan zaludnienia. Następane trzy zestawienia ujmują zależność postępów od wymienionych wielkości.

Zestawienie 16. Postępy a ilość izb.

Mieszkanie	1-izbowe		2-izbowe		3-izbowe		4-izbowe		Razem
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	
Postępy: bdb	2	5,6	—	—	3	9,1	3	15,8	8
db	5	8,5	1	3,6	7	21,2	3	15,8	14
dst	15	41,7	12	42,8	14	42,4	11	57,9	52
—dst	8	22,2	8	28,6	5	15,1	2	10,5	23
ndst	8	22,2	7	25,0	4	12,2	—	—	19
Razem	36	100,0	28	100,0	35	100,0	19	100,0	116

Zestawienie 17. Postępy a wielkość powierzchni podłogi na jedną osobę.

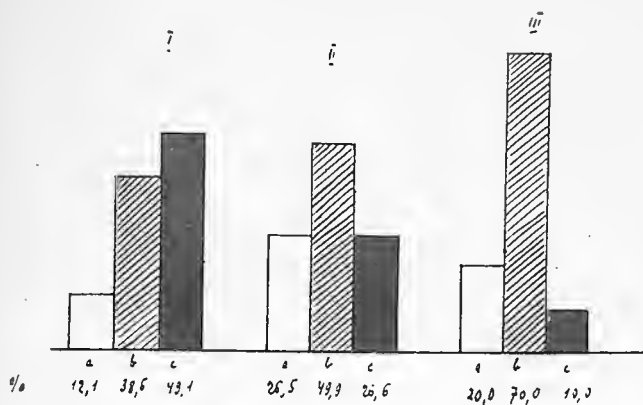
Powierzchnia na 1 osobę	I od 1,5—5 m ²		II 6—10 m ²		III 11 m ² i więcej		Razem
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	
Postępy bdb	2	3,5	5	10,2	1	10,0	8
db	5	8,8	8	16,3	1	10,0	14
dst	22	38,6	23	46,9	7	70,0	52
—dst	15	26,3	7	14,3	1	10,0	23
ndst	13	22,8	6	12,3	—	—	19
Razem	57	100,0	49	100,0	10	100,0	116

Zestawienie 18. Postępy a gęstość zaludnienia.

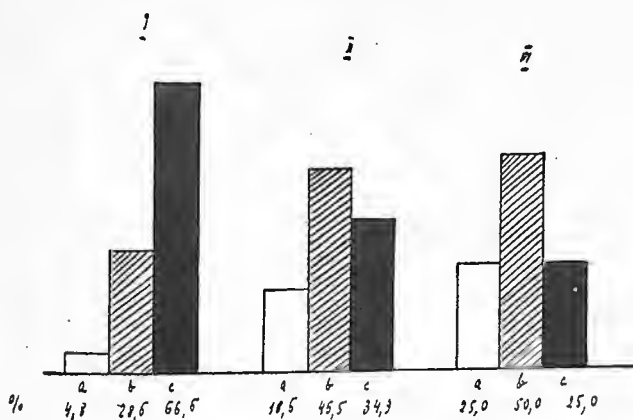
Ilość osób na 1 izbę	I 5 i więcej		II 3—4		III do 2 osób		Razem
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	
Postępy bdb	—	—	3	7,0	5	9,6	8
db	1	4,8	5	11,6	8	15,4	14
dst	6	28,6	20	46,5	26	50,0	52
—dst	8	38,0	6	14,0	9	17,3	23
ndst	6	28,6	9	21,9	4	7,7	19
Razem	21	100,0	43	100,0	52	100,0	116

Zestawienie 16 jest najmniej wyraźne. Związek pomiędzy postęпами a ilością izb istnieje, lecz nie mamy tu tak prawidłowego obrazu liczb, jak przy zestawieniach poprzednich. Różnice pomiędzy mieszkaniami jedno- i dwuizbowymi wypadają na niekorzyść dwuizbowych. Dopiero przy mieszkaniach trzy i czteroizbowych widzimy wyraźną poprawę postępów szkolnych.

Wykres 6
Grupy i wielkość powierzchni



Wykres 7
Grupy i gęstość zaludnienia



Bardziej uderzające zależności wykazują zestawienia 17 i 18. Z zestawienia 17 widzimy, że w mieszkaniach „najciaśniejszych” (I) mamy 49,1% uczniów z po-

stępami niedostatecznymi, w tem 26,3% z postępowaniem ndst z jednego przedmiotu, a 22,8% z postępowaniem ndst z dwóch i więcej przedmiotów. W drugiej kategorii (II) mieszkań liczby te wyraźnie się zmniejszają, a w trzeciej (III) nie widzimy już uczniów o postępie ogólnym ndst i tylko 10% o postępie — dst. Charakterystyczne jest również zestawienie 18, które ilustruje wykres 7. Zmniejszaniu gęstości zaludnienia towarzyszy zmniejszanie się odsetka uczniów ze stopniami niedostatecznymi (c), a zwiększanie się odsetka uczniów z postępowaniem db i bdb (a).

Tam, gdzie zaludnienie jednej izby wynosi 5 i więcej osób, spotykamy $\frac{2}{3}$ uczniów, mających poważne trudności w pracy szkolnej. W mieszkaniach o drugiej kategorii zaludnienia (II) stosunki ulegają znacznej poprawie, a w kategorii III widzimy już niemal prawidłowy rozsyw stopni (wyżej i niżej — dst) po obu stronach stopni dostatecznych.

Z zestawień 16, 17 i 18 widoczna jest zależność pomiędzy postępowaniem szkolnym a warunkami mieszkaniowymi. Przytem nie ilość izb a wielkość powierzchni podłogi na jedną osobę i gęstość zaludnienia mieszkania są bardziej decydujące. Powyższe uzupełniają dane otrzymane drogą ankiety. Jedno z pytań ankiety brzmiało: „Czy masz wygodne warunki i czy ci nikt nie przeszkadza w odrabianiu lekcji?”. Odpowiedzi oświetla zestawienie 19.

Zestawienie 19. Postępy a warunki przy odrabianiu lekcji (kl. V-b).

Odrabiać	I wygodnie		II niewygodnie		Razem
	Ilość	%	Ilość	%	
Postępy bdb	5	11,9	—	—	5
„ db	7	16,7	1	6,7	8
„ dst	19	45,2	2	13,3	21
„ —dst	7	16,7	6	40,0	13
„ ndst	4	9,5	6	40,0	10
Razem	42	100,0	15	100,0	57

Wśród tych, którzy, jak sami twierdzą, mają wygodne warunki do odrabiania lekcji, rozsyw stopni jest niemal prawidłowy. Zaś wśród tych, którym odrabiać niewygodnie, mamy 40% z ogólnym postępowaniem ndst, 40% z — dst i brak uczniów o postępie bdb.

Wyszktałcenie rodziców. Poziom rodziców charakteryzuje w pewnej mierze ich przygotowanie otrzymane w szkole. Od zrozumienia zaś znaczenia szkoły i stosunku rodziców do szkoły zależy w dużym stopniu ustosunkowanie się dziecka do szkoły. Przygotowanie rodziców ma w tej dziedzinie pewne znaczenie. Jednakże mierzenie poziomu umysłowego rodziców ich przygotowaniem szkolnym jest niezupełnie uzasadnione i to w szczególności tam, gdzie chodzi o przygotowanie niższe od szkoły powszechnej. Różnice, spowodowane warunkami życia, są często znaczne. Mimo to, pewnego oświetlenia i te dane mogą dostarczyć.

Zestawienie 20. Postępy a wykształcenie ojców.

Wykształcenie	I analfabeci do 5 oddz.		II 6—7 oddz. szk. powsz.		III więcej		Razem
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	
Postępy bdb	5	7,8	2	9,1	1	4,8	8
„ db	9	14,1	1	4,5	3	14,5	15
„ dst	24	37,5	10	45,5	15	61,9	47
„ —dst	11	17,2	6	27,3	4	19,0	21
„ ndst	15	25,4	5	15,6	—	—	18
Razem	64	100,0	22	100,0	21 ²²	100,0	107

(Podział jak przy charakterystyce środowiska).

I = analfabeci — do 5 oddziałów szkoły powszechnej.

II = 6 — 7 oddziałów szkoły powszechnej

III = więcej.

Na podstawie zestawienia 20 trudno mówić o zależnościach. Brak jest wyraźniejszych różnic pomiędzy kategorjami I i II. Polepszenie postępów widoczne jest dopiero w kategorii III, gdzie niema uczniów o postępie niedostatecznym. Zgodne lub niezgodne współzycie na terenie rodziny wpływa również na postępy uczniów.

Zestawienie 21. Postępy szkolne a zgodność w rodzinie (kl. V-b).

Współzycie	I Żyją zgodnie		II Kłóć się		Razem
	Ilość	%	Ilość	%	
Postępy bdb	5	15,2	—	—	5
„ db	7	18,4	1	5,3	8
„ dst	11	29,0	10	52,6	21
„ —dst	8	21,0	5	26,3	13
„ ndst	7	18,4	3	15,8	10
Razem	38	100,0	19	100,0	57

Uwaga: Materiał z ankiety. „Żyją zgodnie”, to ci, w których rodzinach niema poważniejszych kłótni pomiędzy obojgiem rodziców lub rodzicami i dziećmi. „Kłóć się”, to znów ci, którzy częściej lub rzadziej, ale stale, mają sposobność przeżywać kłótnie pomiędzy rodzicami, lub rodzicami i dziećmi. Wpływ niezgody w rodzinie jest widoczny na stopnie bdb i db.

3) Uczniowie repetytenci.

Repetytenci stanowią 49,1% ogółu. Z tej liczby 36,2% przypada na tych, którzy w dotychczasowym przebiegu szkolnym powtarzali jedną klasę i 12,9% na tych co powtarzali 2 klasy.

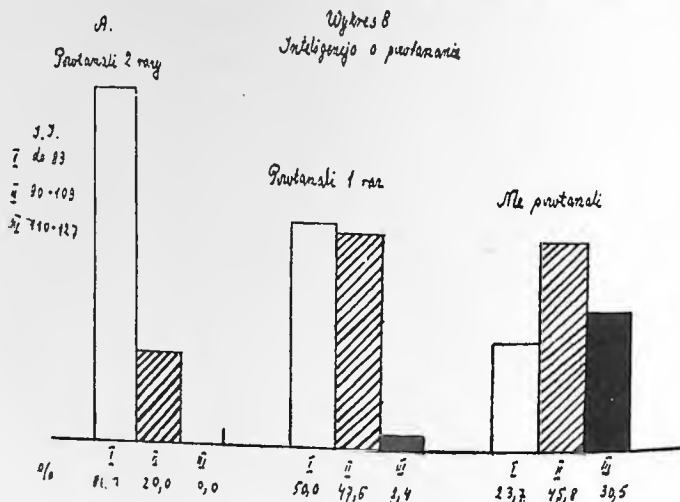
Zestawienie 22. Średni iloraz inteligencji (S. I. I.) a powtarzanie.

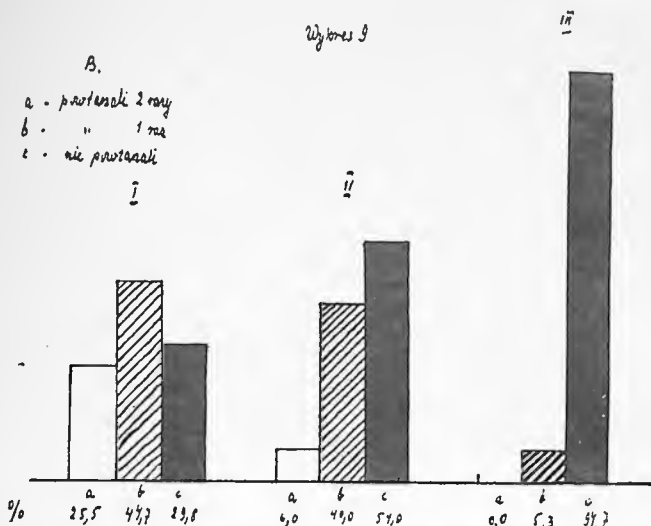
Nie powtarzali		Powtarzali 1 klasę		Powtarzali 2 klasy		Razem	
Ilość	Ś. I. I.	Ilość	Ś. I. I.	Ilość	Ś. I. I.	Ilość	Ś. I. I.
59	100.3	42	87.6	15	83.7	116	95,6
50.9%	—	36.2%	—	12.9	—	100.0	—

Średni iloraz inteligencji uczniów o czystym przebiegu szkolnym wynosi 100.3, powtarzających 1 raz (1 klasę) — 87.6, a powtarzających 2 razy — 83.7.

Zestawienie 23. Inteligencja a powtarzanie.

Inteligencja (I. I.)	I do 89		II 90—109		III 110—127		Razem
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	
Powtarzali ilość 2 razy %	12 80.0	25.5 —	3 20.0	6.0 —	— —	— —	15 —
Powtarzali ilość 1 raz %	21 50.0	44.7 —	20 47.6	40.0 —	1 2.4	5.5 —	42 —
Nie powtarzali ilość %	14 23.7	29.8 —	27 45.8	54.0 —	18 30.5	94.7 —	59 —
Razem	47	100	50	100	19	100	116





Z zestawienia 23 i ilustrujących zestawienie wykresów 8 A i 8 B widzimy, do jakich grup inteligencji należą uczniowie repe-teńci.

Uczniowie, którzy powtarzali 2 razy, należą w 80% do inteligencji „niżej średniej” (I) i w 20% do inteligencji „średniej” (II). Niema uczniów o inteligencji „wyżej średniej” (III) powtarzających 2 razy. Uczniowie, którzy powtarzali jeden raz, należą w 50% do inteligencji „niżej średniej” (I), w 47,6% do inteligencji „średniej” i w 2,4% (jeden uczeń) do inteligencji „wyżej średniej”. Wkońcu uczniowie, którzy nie powtarzali, w 23,7% należą do inteligencji „niżej średniej”, w 45,8% do „średniej” i w 30,5% do „wyżej średniej”.

W miarę posuwania się od uczniów powtarzających 2 razy do uczniów nie powtarzających stwierdzamy obniżanie się ilości uczniów o inteligencji „niżej średniej” a wzrastanie ilości uczniów o inteligencji „wyżej średniej”.

Równie dużo daje rozpatrzenie stosunków w poszczególnych grupach inteligencji (wykres 8 B).

Uczniowie o inteligencji „niżej średniej” już po przejściu czterech klas są w 70,1% dotknięci klęską drugoroczności, w tem 25,5% dwukrotnie.

D-r M. Grzywak-Kaczyńska twierdzi, że uczniowie o inteligencji wyrażanej ilo-razem poniżej 90 nie posiadają czystego przebiegu szkolnego, o ile znajdują się w dzisiejszych przeciętnych warunkach szkolnych. Ich inteligencja rozstrzyga o tem, że w przeciągu 7 lat szkoły powszechnej, tylko na tej podstawie „muszą” powtarzać przynajmniej jedną klasę (w dzisiejszych warunkach szkolnych). Przytoczone dane potwierdzają wniosek. Przy czterech promocjach odpadło 70%, przy następnych trzech promociach odpadnie prawdopodobnie reszta. Jeżeli nawet część uczniów o inteligencji „niżej średniej” zdoła uniknąć drugoroczności, będzie to bardzo mały odsetek, raczej potwierdzający zasadę niż zaprzeczający jej.

W kategorii inteligencji „średniej” (II) widzimy 46% dotkniętych klęską drugoroczności (w tem 6% podwójnie) i 54% o czystym przebiegu szkolnym. W kategorii inteligencji „wyżej średniej” (III) mamy 94,7% uczniów o czystym przebiegu szkolnym i tylko 5,3% powtarzających (1 uczeń na 19). Z przytoczonych materiałów wynika, że jedynie uczniowie o inteligencji „wyżej średniej” są w dużym odsetku (95%) zabezpieczeni przed drugorocznością. Prawie połowa uczniów o inteligencji „średniej” (46%) już w kl. V jest dotknięta klęską drugoroczności.

Uczniowie o inteligencji „niżej średniej”, jak już wspominałem wyżej, są skazani na drugoroczność conajmniej roczną (w dzisiejszych warunkach).

Tu powstają jednakże pytania. Dlaczego jeden uczeń o inteligencji „wyżej średniej” powtarzał? Dlaczego 6% uczniów o inteligencji „średniej” powtarzało dwa razy, 40% — raz a 54% nie powtarzało?

Dlaczego 30% uczniów o inteligencji „niżej średniej” nie powtarzało? Podobne pytania można było postawić do każdego zestawienia, wykazującego zależności z postępami. Odpowiedzi należy szukać w zespole czynników, oddziałujących na przebieg pracy szkolnej ucznia.

Uczeń o inteligencji „wyżej średniej” powtarzał, bo jego rodzina od kilku lat znajduje się w bardzo złych warunkach materialnych, bo mieszka w izbie zrobionej z chlewa, gdzie jest zimno i ciasno, bo nie ma stołu do odrabiania lekcji a jedynie kawałek okna lub stare o chwiejących się nogach krzesło, przy którym klęcząc, odrabia lekcje. Zresztą J. się do tego nie przyznaje, a o swoim domu ma do powiedzenia jedynie rzeczy dobre. Przed wywiadem wiedziałem, że rodzina J. ma ładny pokój z kuchnią, że na oknach wiszą ładne firanki, że ojciec ma emeryturę 60 zł. miesięcznie i oprócz tego dobrze zarabia.

Idąc na wywiad spotkałem J. na sankach. Na moją propozycję pójścia do jego domu otrzymałem odpowiedź: — Niech pan teraz nie idzie, bo niema w domu ani tatusia ani mamusi. — To ty mnie wprowadzisz i pokażesz mieszkanie. — W odpowiedzi otrzymałem jakieś niewyraźne „ale” i spostrzegłem dziwne zmieszanie chłopca. — Zaprosiłeś mnie w szkole, więc szedłem cię odwiedzić, ale jeżeli teraz nie chcesz, to pójde do K. — Proszę pana. Ale...

Przy wejściu do mieszkania zauważyłem znów zmieszanie i przejęcie, któremu towarzyszyły krople potu na nosie. Teraz już wiem, co znaczyło jego „ale”.

Emerytura — to renta starcza, którą ojciec dostanie za 15 lat, „dobry zarobek”, to dwa złote dziennie na utrzymanie 5 osób, mieszkanie „ładne” to część chlewu z wyciętym oknem, gdzie jest zimno, ciasno, brudno, brzydko i gdzie przez sufit deszcz zacieka.

Mimowoli snują się refleksje. — J., to bardzo dzielny chłopiec. Po bohatersku zdobył na pierwsze półroczcie ocenę bdb.

Załamał się, gdy ojciec stracił pracę na kolei i gdy zmuszony był przenieść się z rzeczywiście ładnego mieszkania do „budy”.

Trzech chłopców o ilorazach inteligencji 101, 102 i 105 powtarzało po dwie klasy. I znów wyjaśnienie tego leży w warunkach rodzinnych. Warunki materialne u wszystkich ciężkie. U dwóch dochodzą cechy charakteru powodujące różne konflikty na gruncie szkolnym. Są wrażliwi, lecz jednocześnie zamknięci w sobie, zacięci, długo pamiętający urazy osobiste, mściwi. Jeden z nich w omawianem półroczu otrzymał z pewnego przedmiotu stopień ndst. Gdy jako wychowawca rozmawiałem z nim w tej sprawie, zauważyłem, że pod wpływem

tej smutnej nowiny dziwnie zmienił się. W oczach widziałem mieszaninę gniewu, zaciętości i żalu. Nie chciał rozmawiać. Poprosiłem, aby napisał do mnie coś w tej sprawie, jak będzie miał chęć. Dostałem odpowiedź. „Ja chcę Panu powiedzieć to, ale brak mnie odwagi. Proszę tego nikomu nie mówić. Gdy ja dowiedziałem się, że dostałem dwójkę, to nie wiedziałem co mam robić. Potem chciałem zrobić zamach za dwójkę. Długo myślałem jak zrobić, ale potem to mnie przeszło, bo dwójka jest ptzeważnie niesprawiedliwa. Jestem pytany tego, czego ja się nie spodziewam. Tetaz, gdy nadchodzi godzina tego przedmiotu, to zaraz mnie strach bierze, chociaż zawsze ja umiem”.

Są uczniowie o inteligencji „niżej średniej”, którzy nie powtarzali i część z nich ma dst. postępy.

Przy rozpatrywaniu szczegółowem widzimy duże zainteresowanie rodziców szkołą, ich ambicję, dobrą opiekę nad dzieckiem, sprzyjające warunki materialne. Stwierdzamy, że braki inteligencji wyrównują warunki domowe.

Dla ilustracji przytaczam jeszcze dwa przykłady z życia chłopców pilnych, którym jednak trudno wypłynąć na powierzchnię życia szkolnego.

F. „U nas niema zgody. Tatuś z mamusią kłóci się i bije mamusię. Mnie i siostrze szkoda mamusi, to prosimy tatusia, aby nie bił, a wtedy tatuś nas bierze i wypędza i bije różgą, a my nie wiemy za co nas bije. Jak tatuś nie może się zemścić na mamusi, to mści się na nas. Jak ja proszę pieniędzy na zeszyt, to mnie nie daje i mówi na mnie zbójce, złodzieju, bo ja broniłem mamusi”.

J. „Mnie jest bardzo niemilo, gdy chcę coś kupić i ojciec mnie nie daje pieniędzy. Czuję wtenczas bardzo wielki żal. I wiem, że to jest bardzo potrzebne do nauki. Gdy ojciec przyjdzie zdenerwowany, to niewolno zamówić. Gdy zamówię, to mocno bije”.

V. WNIOSKI.

Przed wyciągnięciem praktycznych wskazań należy przenieść materiał omawiany na szerszą płaszczyznę zagadnień ogólnych. Zjawia się tu pytanie: co decyduje o powodzeniu człowieka?

W zgodnej odpowiedzi większości badaczy wymieniane są dwa czynniki: zdolności i środowisko, albo — nieco inaczej — wartości odziedziczone i training życiowy. Na gruncie niemieckim W. Peters twierdzi, że rozwój zdolności uzależniony jest od zdolności przyrodzonych i od podniet rozwojowych, od częstości aktualizujących podniet. Tych podniet dostarcza środowisko, które ponadto wtenczas podniet wyzwalających zdolności, które mogą być wogóle wyzwołone jedynie w pewnych okresach życia. Trudność jednak polega na określeniu stosunku udziałów wpływu dziedziczności i środowiska. Biologia, najbardziej kompetentna w tej dziedzinie, nie powiedziała tu ostatniego słowa. To jest też przyczyną, że w tej dziedzinie spotykamy się z najróżnorodniejszymi poglądami. Jedni uważają, że decydującym jest wpływ środowiska, drudzy, że dziedziczności. Niewątpliwie prawda leży pomiędzy temi rozbieżnymi poglądami, w nieustalonej jednak odległości od krańców.

Z materiałów wyjaśniających pochodzenie genjuszów widać skłonności do przypisywania ważniejszej roli dziedziczności, niż wpływom środowiska. Gdy jednak zaczniemy schodzić wdół po drabinie społecznej, musimy stwierdzać bardziej rozstrzygające znaczenie wpływów środowiska. Najbardziej rozstrzygające wyniki w tej dziedzinie należą do biologji. Szereg badań pedagogicznych przeprowadzonych na dzieciach zakładowych, rekrutujących się z nizin społecznych, nie jest wolny od błędów. Ustalono np., że dzieci z zakładów stoją

niżej pod względem stopnia inteligencji od dzieci różnych warstw społecznych. Wyjaśniono to wpływem dziedziczności, zakładając milcząco, że wpływ zakładu jest dodatni.

Bezprzecznie prawdziwym jest wniosek stwierdzający dużą zależność dzielności szkolnej dzieci od ich przynależności społecznej. Spotyka się jednak i tu szereg błędów. W wielu badaniach ocena wpływów środowiska jest mała. Bliższe jednak przyjrzenie się wynikom i przeanalizowanie materiałów wykazuje nieraz małą obiektywność badacza. Tak np. fakt, że dziecko rodziców zamożniejszych uczy się lepiej od dziecka rodziców biedniejszych, brany jest jako wynik wpływów dziedziczności. Pewną słuszość miałoby to twierdzenie wtedy, gdyby postępy były jedynie wynikiem zdolności. Tymczasem, każdemu wnikliwemu obserwatorowi wiadomym jest, jak dalece dobre postępy szkolne zależne są od atmosfery domowej, od pomocy rodziców lub rodzeństwa, od stanu zamożności, którego funkcją jest jakość mieszkania, odżywiania, ubrania, pielęgnowania.

Istnienie pozytywnej korelacji pomiędzy stanem zamożności, a stanem rozwoju umysłowego ustalono jeszcze na innej drodze. Istnieje cały szereg poszukiwań ustalających zależność pomiędzy dobrobytem rodziców a dzielnością fizyczną ich dzieci. Na tej podstawie twierdzono, że dzieci podobnego środowiska a różnych narodowości są bardziej podobne do siebie, niż dzieci różnych środowisk, lecz tej samej narodowości. Gdy posuniemy się dalej, musimy stwierdzić także zależność dzielności umysłowej od dzielności fizycznej dziecka.

Wnioski powyższe nie są jednak tak proste, jak możnaby przypuszczać. W praktyce spotykamy szereg odchyłeń, których wyjaśnienie jest trudne, a niejedno krotnie i niemożliwe.

Za p. Lenzionówną przytaczam zestawienie wykazujące zależność stopni inteligencji od środowiska ¹⁾.

Ilość dzieci	Ś r o d o w i s k o	Przeciętny iloraz inteligencji
212	Ze szczególnie dobrego miejskiego środowiska . . .	117.2
921	z przeciętnie dobrego miejskiego środowiska . . .	101.4
159	wieśniaków w dobrym położeniu . . .	94.4
105	„ w średnim „ . . .	92.5
87	„ w złym „ . . .	89.5

Podobnych zestawień można przytoczyć więcej. A. Hetzer, w badaniach nad dzieckiem Wiednia wykazała wielki wpływ nędzy na rozwój dziecka ¹⁾.

Różnice pomiędzy dzieckiem pielęgowanym i niepielęgowanym są uderzająco wielkie już w pierwszym roku życia. Jednoroczne dziecko niepielęgowane wykazuje opóźnienie miesięczne. Dla nauczycieli szczególnie cennymi są dane dotyczące rozwoju mowy. Rozwój mowy uzależniony jest od kontaktu społecznego, od sposobności ćwiczenia i rozwijania. Dziecko niepielęgowane nie ma odpowiedniej ilości podniet sprzyjających rozwojowi mowy. Nic też dziwnego, że słownik trzyletniego dziecka niepielęgowanego stoi na poziomie

¹⁾ Ruch Pedagogiczny R. 1934/35 Nr. 8. — Zależność wykazali H. E. Jones, H. S. Conrad, M. B. Blanchard na dzieciach amerykańskich w wieku od 4 — 13 lat testami Stanford — Binet.

²⁾ Kindheit und Armut. Leipzig 1929, Hirzel s. XII + 314.

dwuletniego pielęgowanego. Opóźnienie roczne w rozwoju mowy dziecka niepielęgowanego w wieku 3 — 7 lat dochodzi do 8 miesięcy.

Już te dane są aż nadto wyraziste. Idą za tem duże różnice w zachowaniu społecznym, w zabawie i twórczości, w opanowaniu, w inteligencji.

To jest częściowem wyjaśnieniem faktu, że dzieci zgłaszające się do szkoły powszechnej w wieku 7 lat życia, wykazują rozpiętość w rozwoju inteligencji do chodząca do 6 lat inteligencji a często nawet większą.

Tak sprawy wyglądają na szerszej płaszczyźnie. Nie zamierzałem dać obrazu syntetycznego w tej dziedzinie, gdyż przekraczałoby to zarówno tamy artykułu jak moje możliwości. Daję tylko fragmentaryczne wycinki, wykazujące zależność działalności umysłowej dziecka od warunków towarzyszących rozwojowi.

Na tem miejscu chodzi mi przede wszystkim o działalność szkolną. Szkoła powszechna, właśnie z racji swej „powszechności” musi o tem pamiętać. Przytoczone w niniejszej pracy materiały z życia szkolnego wykazują zależność postępów szkolnych od inteligencji, dochodu, warunków mieszkaniowych, stosunków panujących na terenie rodziny, frekwencji. Z materiałów tych da się wyciągnąć wniosek, stwierdzający zależność powodzenia dziecka szkolnego od stanowiska społecznego rodziców, od splotu czynników działających podczas wykonywania obowiązku szkolnego. Wychowawca musi znać i rozumieć ograniczenie, jakie dla działalności szkolnej wynikają z warunków społecznych, w których dziecko wzrasta.

Nie może być jednej normy wymagań od dzieci objętych organizacją jednej klasy. Rozwój szkoły musi iść po linii, jaką wytycza potrzeby życia i dokładna znajomość materiału dziecięcego.

Oto jest klasa, licząca 60 dzieci, przy grupowaniu których przyjęto milczące założenie, że poziom tych 60-ga jest mniej więcej równy. Rzeczowego ataku na tę fikcję „równego” poziomu dokonano już w pierwszym dziesiątku bieżącego stulecia.

Dzieci zgrupowane w jednej klasie różnią się pomiędzy sobą wiekiem życia, stopniem inteligencji, zdolnościami, warunkami domowemi, ułatwianiami lub utrudnieniami wykonywanie obowiązku szkolnego. Działanie wymienionych czynników różnicują grupę klasową do tego stopnia, że faktyczna wydajność pracy uczniów lepszych jest kilkakrotnie większa od wydajności pracy uczniów gorszych. Usiłowania, zmierzające do rozwiązania powyższego zagadnienia, idą niejako w dwóch kierunkach. Jedni dążą do udoskonalenia klasy, inni do rozluźnienia systemu klasowego przez podniesienie jakości dotychczasowych metod nauczania, lub nawet zupełną ich zmianę. Udoskonalenie klasy, to zmniejszenie rozpiętości istniejących w obrębie klasy, przez tworzenie klas o różnym poziomie (system Mannheimski, — reforma austriacka dokonana przez socjal-demokratów) lub — gdzie to jest niemożliwe — tworzenie grup w zakresie poszczególnych klas. System semestralny jest również środkiem do usuwania rozpiętości klasowych.

Łagodzi się przytem przykre konsekwencje drugoroczności przez zmniejszenie do połowy czasu powtarzania (półroczce). Rozluźnianie klasy widzimy w metodach pracy pod kierunkiem i systemu daltońskiego.

We wszystkich usiłowaniach doby dzisiejszej widać jeden cel: dostosowanie szkoły do możliwości dziecka, stworzenie szkoły „na miarę”, zindywidualizowanie pracy na terenie szkoły.

Wskazania praktyczne, jakie należy wyciągnąć z przytoczonych materiałów, muszą iść po linii usuwania lub przynajmniej łagodzenia zła. Hamujące wpływy na pracę dziecka ujemnych warunków społecznych są faktem, z którymi szkoła musi się liczyć. Krzywda społeczna ma jednak tę własność, że daje się wyrównywać, choć rzadko całkowicie. Jakiemi środkami? Siłami szkoły i rodziców, społeczeństwa i państwa. Dzisiejsza szkoła powszechna nie jest w żadnym wypadku w stanie rozwiązać samodzielnie wszystkich zagadnień natury społecznej, które się wylaniają w pracy. Musi mieć pomoc, musi wspomagać najbardziej potrzebujących, inaczej przestanie być „powszechną”.

Istnieje prawo powszechności nauczania. Lecz prawo to dopiero możliwość. Aby móc je wykorzystać, trzeba mieć potemu odpowiednie, minimalne warunki. Prawo szkoły powszechnej jest najważniejsze dla tych, którzy tej szkoły najbardziej potrzebują. Są nimi najbardziej potrzebujący. A tymczasem bieżące życie szkolne mówi, że właśnie ci najbardziej potrzebujący są wyrzucani przez warunki poza nawias szkolny.

Wśród materiału omawianego jest 55% dzieci przerośniętych (rocznik 1921 i 1922), w tem 16% o dwa lata w stosunku do przepisowego wieku klasy. O ile zastosowane będzie do nich prawo obostrzone, 55% odpadnie tylko z powodu przerośnięcia i nie dojdzie do klasy 7-ej. Ile odpadło w drodze do 5-ej klasy, nie jestem narazie w stanie powiedzieć. W czasie trwania klasy V-ej odpadło z dwóch klas 5 uczniów (4,2%). Odpadli ze względów od szkoły niezależnych. Nie mogli uczęszczać, bo nie mieli warunków, dających możliwość korzystania ze szkoły.

Ci, co doszli do klasy V-ej, złożyli wielką ofiarę na rzecz drugoroczności, tracąc lata, możliwość ukończenia 7 oddziałów, często możliwość jaśniejszej przyszłości, wiarę w siebie, wypaczyli swój charakter i właściwy stosunek do pracy. Liczby, których może dostarczyć życie szkolne, są w wielu przypadkach niepokojące. Zmuszają one do mocnego akcentowania czynnika społecznego i konieczności szukania dróg, prowadzących do naprawy zła, krzywdzącego dziecko najslabsze, najmniej uodpornione.

Dzisiejsze warunki zmuszają szkołę do organizowania planowej opieki nad dzieckiem. Na pierwsze miejsce wysuwa się tu konieczność dożywiania, ubierania, dostarczania pomocy szkolnych w postaci zeszytów, książek i t. p., organizowania świetlic szkolnych. Nie potrzeba nawet długo obserwować życia szkolnego, aby przekonać się o konieczności powyżej wymienionych zabiegów. Liczba dzieci, przychodzących do szkoły bez śniadań, waha się od 3—15 dzieci w klasie. Liczby te zmieniają się w zależności od dnia, klasy, pory roku i różnych czynników domowych. Część dzieci nie jada śniadań, bo źle jest zorganizowane życie w rodzinie. Dzieci wychodzą do szkoły przed śniadaniem rodziny. Inna część nie jadła, „bo nie było co”!

O konieczności świetlicy szkolnej przekona się ten, kto porówna prace dzieci wykonywane w szkole, z pracami wykonywanymi w domu, zbada przyczyny nieodrobionych lekcji. Różnice są łatwe do uchwycenia, wnioski proste. Konieczności dostarczania pomocy szkolnych nie trzeba dowodzić.

Część z powyższych wskazań większość szkół miejskich realizuje we własnym możliwym zakresie. Niestety, aby potrzeby społeczne najbardziej potrzebujących dzieci szkolnych były zaspokojone w minimalnym zakresie, trzeba rozszerzyć dotychczasowe ramy szkoły i znacznie powiększyć środki materialne.

Z materiałów niniejszej pracy nasuwają się wreszcie wskazania organizacyjne. Szkół III stopnia, gdzie istnieją oddziały równoległe, jest w Polsce dużo. W Lidzie jest ich pięć. W każdej szkole lidzkiej jest 4—5 oddziałów równoległych. Rozpiętość wieku życia we wszystkich klasach duża, a jeszcze większa rozpiętość wieku inteligencji. Przy 60 dzieciach w klasie i przy takich rozpiętościach jak te, które przykładowo wykazałem, praca naprawdę jest nie słychanie trudna. Tam, gdzie istnieją oddziały równoległe, narzuca się wprost wniosek — grupować. Widać brak odwagi w tej dziedzinie, aczkolwiek istnieje zrozumienie zagadnienia wśród nauczycielstwa. Próby, podejmowane przeważnie w wyższych klasach, nie zawsze przynoszą pożądane rezultaty, bo nie zawsze są przeprowadzane właściwie.

Mechaniczne i przypadkowe rozrywanie organicznej więzi klasowej jest szkodliwe. Można jednak selekcje przeprowadzać systematycznie, planowo od najniższych klas, uzupełniające przegrupowania, przeprowadzać w okresach organizujących pracę szkolną, a nie w okresach zorganizowanej pracy, jak to się często dzieje.

Są jednak i zastrzeżenia, dotyczące selekcji. Na pierwszym miejscu stoi argument, podkreślający brak demokratyczności w selekcjach. Grupowanie według zdolności jest jednoczesnym grupowaniem społecznym. Dzieci o większej wydajności szkolnej należą do wyższych warstw społecznych, a dzieci o niższej wydajności do niższych warstw społecznych. Szkoła powszechna ma przecież niwelować, a nie wykazywać różnice społeczne. Są to zastrzeżenia częściowo słuszne, lecz dla dzisiejszej praktyki szkolnej raczej szkodliwe, niż pożyteczne. Przedewszystkiem podział na biedne i zamożne nie całkowicie pokrywa się z podziałem na zdolne i mniej zdolne. Pobyt dziecka zamożnego z dzieckiem niezamożnym byłby bardzo pożądany ze względów demokratycznych, ale wtedy gdyby szkoła była w stanie wyrównywać całkowicie braki społeczne dziecka niezamożnego. Tak, jak jest obecnie, jest to tylko sposobność dla tych, co umieją patrzeć, do przyglądania się wyścigom, w których wymagania są jednakowe, lecz warunki bardzo różne.

Głodne i syte, pielęgnowane i niepielęgnowane — oto zasadnicze różnice.

Prof. A. B. Dobrowolski¹⁾ nazywa to barbarzyńskim wyścigiem, bo tylko na barbarzyńskim poziomie można uważać za równy taki wyścig, gdzie jeden ma nogi spętane, drugi wolne i jeszcze pomoc z boku.

Nie posiada również wielkiej mocy argument, stwierdzający korzyści, wynikające z obcowania dziecka zdolnego z mniej zdolnym. W obcowaniu zyskują, ale dużo tracą w pracy, która stawia równe wymagania nierównym. Niejednokrotnie tracą nawet wiarę we własne siły. Drugoroczność dosięga słabszych. Słusznym jest natomiast argument stwierdzający, że materiał selekcyjonowany różnicuje się w dalszym ciągu, wskutek różnorodnego tempa rozwojowego różnych jednostek. Nie wyklucza to jednak możliwości selekcyjonowania, tylko podkreśla ten moment, że jeżeli się przyjmie zasadę selekcyjonowania, to trzeba jednocześnie pamiętać o tem, że selekcji nie przeprowadza się raz na zawsze, lecz że ją trzeba uzupełniać.

„Selekcja, pojęta jako ukazywanie jednostkom najwłaściwszej dla nich drogi, wymaga nieodzownie uzupełniania przez wszechstronne kompensowanie bra

¹⁾ Wykłady na Wolnej Wszechnicy.

ków, przez wyrównywanie społeczne „szansy życiowej” upośledzonych”¹⁾. Tak rozumiana selekcja i przeprowadzana wtedy, gdy wymaga tego życie, ma za sobą poważne argumenty. Przedewszystkiem przez selekcję zmniejszamy rozpiętości, istniejące na terenie klasy, a przez to udoskonalamy klasę. Z przytoczonych materiałów widzieliśmy, że dzieci 10-letnie pracują razem z 14-letniemi. Kto zna dzieci, ten wie, jakie są zasadnicze różnice w ich pracy nawet wtedy, gdy teoretyczna wydajność umysłowa jest równa. Poza tem selekcja przeprowadzana jest w celu niesienia pomocy słabszym i chronienia słabszych przed niebezpieczeństwami. Tylko taka selekcja jest słuszną.

W klasach zwykłych przeciętny poziom jest za wysoki dla najsłabszych. W wypadkach dwóch klas równoległych, w obu stan jest mniej więcej jednakowy. Ci najsłabsi, nie mogą dorównać średnim, odpadają, bo dosięga ich klęska drugoroczności, najczarniejsza plama systemu klasowego. Przy klasach selekcyonowanych niebezpieczeństwa drugoroczności są mniejsze, gdyż poziom jest bardziej jednolity. Uczniowie zdolniejsi mają większe możliwości rozwojowe, co jest również bardzo ważnem. Szkoła powszechna, to przecież szkoła, którą całkowicie powinni kończyć wszyscy, a przynajmniej ogromna większość. Skoro faktem niezaprzeczalnym jest różnorodność poziomów materiału dzieciecego, to tak samo faktem powinno być kończenie szkoły powszechnej na różnych poziomach.

Różnicowanie klas równoległych jest uzasadnione dobrem pracy i dobrem dziecka słabszego, które przedewszystkiem narażone jest na niebezpieczeństwa systemu klasowego.

A. Karwowski

SPRAWOZDANIA

ZYGMUNT FREUD. Wstęp do psychoanalizy. Przekł. Dr. S. Kempnerówny i Dr. W. Zaniewickiego pod redakcją Dr. Gustawa Bychowskiego, Doc. U. W. Str. 583. Warszawa, 1935. Wydawnictwo J. Przeworskiego.

Psychoanaliza i dziś, podobnie jak w zaraniu swego pojawienia się, nie przestaje dzielić psychologów na przeciwne obozy, pomimo że metoda jej i niektóre zasadnicze pojęcia zyskują już powszechną niemal prawomocność naukową. Dobrze się więc stało, że naszej literaturze psychologicznej przyswojono dzieło jednego z głównych twórców i pionierów tego kierunku w psychologii — Zygmunta Freuda, tem więcej, że autor ten stara się utrzymać w granicach empirycznych, bez uciekania się do metafizycznych koncepcyj. Uda je mu się to w zupełności, ale kosztem zacieśnienia i jednostronności założeń podstawowych. „Wstęp do psychoanalizy” jest „wierną kopją wykładów” — jak sam autor mówi w słowie wstępnem na str. 7 — jakie miał w latach 1915—17. Obejmuje on trzy części: „Czynności pomyłkowe”, „Marzenia senne” i „Naukę ogólną o nerwicach”. W obrębie tych trzech dziedzin zawarł autor całokształt zagadnień, pojęć, założeń i metod psychoanalizy; treść książki zatem jest znacznie ogólniejsza, niż to wskazuje tytuły.

W pierwszej części autor analizuje znane nam z codziennego życia zjawisko pomyłek słownych, t. zw. przez tłumacza „przejęzyczeń”. Zasadę wyjaśniającą stanowią ogólne tezy psychoanalizy, mianowicie, „że procesy duchowe są w swej istocie nieświadome, procesy zaś świadome stanowią jedynie poszczególne akty i części całego życia psychicznego” (str. 20) i „że popędy, które w ciaśniejszem i szerszem ujęciu określić można jedynie jako seksualne, odgrywają w genezie chorób nerwowych i umysłowych niezwy-

¹⁾ H. Radlińska. Planowanie pracy wychowawczej na tle środowiska. Ruch Pedagogiczny R. 1933/34 Nr. 5.

kle wielką... rolę" (str. 21). W konsekwencji każdy proces psychiczny ma swój sens. Jest to „zamiar, któremu służy i jego stanowisko w szeregu psychicznym” (str. 42). Istotą pomyłek słownych (przejęzyczeń) są zatem nie forma i środki, lecz cel (str. 62). Już w tem ujęciu zarysowuje się wyraźnie podstawowe założenie autora o ściąganiu się w życiu psychicznym człowieka „dwóch różnych intencji” (str. 68), niby echo psychologów i Herbartowców, które w postaci konfliktu odgrywa decydującą rolę w psychoanalizie. W konflikcie tym najważniejsza rola i determinująca przebieg zjawiska przypada tendencji unikania przeżyć przykrych. — Marzenia sennie znajdują w tych ramach pełne wyjaśnienie, z tem jednak, że same przedstawiają sobą zjawisko znacznie więcej skomplikowane, niż pomyłki słowne. Marzenie sennie jest bowiem „oddziaływaniem duszy na wpływające na nią w stanie sennym podniety” (str. 106), ale podrażnienie ulega w marzeniu sennem specjalnemu opracowaniu. Stosując do analizy marzeń sennych metodę kojarzeniową, łatwo wykazać, że rolę podniety w nich stanowi nieświadomy pierwiastek psychiczny pochodny kompleksu (str. 133). W marzeniu sennem należy zatem wyróżnić jawną treść i myśl ukrytą. Otóż marzenie sennie jest wywołane określonym życzeniem, a treść jest właśnie urzeczywistnieniem tegoż życzenia. Funkcja marzeń sennych polega na tem, że „usuwa drogą halucynowanego zaspokojenia podniety psychicznych, które zakłócają sen” (str. 165). Wśród tych kompleksów pierwszorzędna rolę odgrywa, zdaniem autora, kompleks Edypa. Tutaj autor już wyraźnie uderza w strunę seksualizmu. Wprawdzie omawiając dalej różne formy nerwicy, autor zastrzega się przed imputowanym jego teorii panseksualizmem, a nawet widzi się zmuszonym dla ratowania spekulatywnej zasady konfliktu do wprowadzenia obok libido drugiego jeszcze czynnika o charakterze popędów samozachowawczych, których psychiczne objawy autor traktuje sumarycznie pod nazwą „jaźni”. Jednak pojęcie czynnika zwanego „jaźnią” występuje dosyć niejasno, a wyprowadzanie najważniejszych funkcji życia ludzkiego z libido (np. wiedza ma być też pochodną libido) nadaje teorii Freuda wyraźną cechę panseksualizmu. W szczegółowym rozwinięciu tej tezy, specjalnie w uzasadnieniu kompleksu Edypa, jako powszechnej cechy dzieciństwa, wywody Freuda nasuwają pewne wątpliwości natury empirycznej i logicznej.

Metoda badań psychoanalitycznych polega na stosowaniu kojarzeń i symboliki. Autor nawet podaje ustalony (?) kanon symbolów dla marzeń sennych (str. 181—208). I jakkolwiek w konkretnych przypadkach interpretacja ich robi wrażenie zbyt kazuistyczne, i nienadającej się do uogólnień (np. cesarz i cesarzowa jako symbole rodziców — str. 18; czasami trudno się oprzeć wrażeniu, że autor tworząc zgrab swej teorii nie zetknął się z realnem życiem nędzy i pracy, a tylko z chorobliwymi stanami duchowymi t. zw. inteligencji) — to jednak symbolika u autora nabiera głębszego znaczenia życiowego. Trzeba przyznać, że autor dotyka tu jednego z najogólniejszych i pierwszorzędnych zagadnień dotyczących życia, mianowicie — wyrażania się. Na tem tle mowa nabiera szerszego, biologicznego sensu, łącząc się z powstawaniem znaczenia w ogóle. Sądzę, że uwzględnienie dalszych prób w tym kierunku psychologii obiektywnej pozwoliłoby na znaczne pogłębienie pojęcia symboliki i uniknięcie jednostronności w interpretacji szczegółowej.

Najwięcej miejsca poświęca autor nerwicom, biorąc pod uwagę przedewszystkiem te formy, które podlegają psychoanalitycznej metodzie leczenia; w terminologii autora nazywają się one nerwicami przeniesienia (str. 371). Są to: histerja lękowa, konwersyjna i nerwica natręctwa. Ich struktura psychiczna jest analogiczna do poprzednio rozważanych zjawisk: marzeń sennych i przekształceń, pomyłek językowych. Objawy ich zatem nie są przypadkowymi, lecz mają swój sens i cel, którego poszukiwać należy również w nieświadomości. To też analiza nerwicy daje autorowi sposobność do szczegółowszego zajęcia się tym faktem. Wprawdzie autor sam usprawiedliwia się przed czytelnikiem, że nie wyczerpał tematu, ale w gruncie rzeczy tak głęboko ujął całe zagadnienie, że daje punkt wyjścia dla kardynalnych problemów, nurtujących dzisiaj całą psychologię; dość wskazać doskonałą analizę lęku, którego genetykę dopatruje się w akcie narodzin (str. 495 i n.), jego związek z zahamowaniem libido (str. 509 i n.), teorię prafantazji, jako funkcji filogenetycznej (str. 463), narcyzmu, rozkoszy i t. d. Są to wszystkie zagadnienia dotyczące początków i tworzenia się życia psychicznego. Autorowi wszędzie przyswieca ta sama tendencja sprowadzania całego życia do jednej wspólnej zasady biologicznej. Stąd i pojęcie libido nabiera u niego bardzo szerokiego zakresu, jako najogólniejsza sprężyna rozwoju psychiki. Libido bowiem wiąże się z zaspokojeniem rozkoszy cielesnej.

(str. 392). Ono też kieruje sferą życia nieświadomego. „Cała nasza działalność duchowa nastawiona jest na zdobywanie zadowolenia i unikanie przykrości i jest ona automatycznie regulowana przez zasadę rozkoszy” — powiada autor na str. 444, a nieco dalej czytamy: „Możemy tylko odważyć się na twierdzenie, że zadowolenie związane jest w jakiś sposób ze zmniejszeniem, osłabieniem lub zgaszaniem sumy podrażnień panujących w naszym aparacie psychicznym, przykrość zaś — ze zwiększeniem tej sumy”. Podkreślenie dynamizmu psychicznego pozwala, rzecz prosta, na głębszą interpretację, niż mechanistyczna teoria Thorndike'a, jednak w zbyt jednostronnym ujęciu autora nasuwa wiele wątpliwości (słusznie podkreślonych przez K. Bühlera), choćby np. przeciwstawienie zasady rozkoszy zasadzie rzeczywistości, jako postępu w rozwoju jaźni (str. 445), gdzie ani „rzeczywistość” nie jest dostatecznie określona, ani owa „jaźń”. — Ostatni rozdział, nieco słabszy, poświęcony jest terapii psychoanalitycznej.

Omawiane dzieło Freuda zasługuje na gruntowne zaznajomienie się z nim z dwóch względów: jest doskonałym zarysem psychoanalizy, jako teorii psychologicznej, a zarazem pobudza czytelnika do głębszego zastanowienia się nad problemami psychiki ludzkiej. Wykład popularny i przejrzysty, przekład poprawny (oprócz paru drobnych usterek) ułatwia czytanie i rozumienie.

M. Odrzywolski

ALBERT DRYJSKI. Praca umysłowa, egzaminy i zaburzenia czynnościowe organizmu. Biblioteka Dział Pedagogicznych Nr. 53 — 54. Nasza Księgarnia, Warszawa 1936.

Sprawa egzaminów, ich celowości, metod i wpływu na życie psychiczne oraz fizyczne młodzieży jest dzisiaj bardzo aktualna. Z jednej strony słyhać żądania obostrzenia wymagań egzaminacyjnych, aby obostrzyć selekcję młodzieży, zmierzającej utartym trybem do wyższych uczelni, z drugiej zaś rozlegają się głosy, nawołujące do zupełnego zniesienia egzaminów ze względu na ich zawodność jako sprawdzianów umiejętności. Szczególnie często słyszymy w ostatnich czasach ataki na egzaminy maturalne; piętnuje się je jako barbarzyński przeżytek, torturę młodzieży, powodującą niebezpieczne wstrząsy psychiczne, a nawet często prowadzącą do katastrofy. Typową ilustrację opozycyjnego stanowiska przedstawia głośniejsza książka Tornberga: „Kurt Gerber zdał maturę”, której bohater, nie mogąc znieść atmosfery przedegzaminacyjnej i przeżywając głęboką depresję psychiczną w czasie samego egzaminu, rzuca się z okna III-go piętra wobec kompletu członków komisji i ponosi śmierć, uprzedzając ogłoszenie wyniku egzaminów — jak się okazuje — nawet pomyślnego dla abiturienta. Lęk zdających, ich niepokój, zdenerwowanie i inne objawy hamujące pracę umysłową, a przez to uniemożliwiające obiektywną ocenę jej wyników, są atutami w ręku tych, którzy chcą wygrać sprawę zniesienia egzaminów maturalnych. Jedni z nich zwalczają matury ze stanowiska pedagogicznego, drudzy ze stanowiska medycznego. Książka Alberta Dryjskiego ma za przedmiot dokładną analizę tego drugiego stanowiska. Autor przedstawia bardzo dokładnie mechanizm zaburzeń ustrojowych, powstających podczas egzaminów, zwłaszcza maturalnych, i określa ich wpływ na procesy umysłowe. Rozprawa obejmuje 1) analizę różnorodnych warunków pracy umysłowej i towarzyszących jej zmian fizjologicznych, 2) zaburzenia czynnościowe organizmu, spowodowane wzruszeniami egzaminowemi. Po krótkim naszkicowaniu fizjologii pracy fizycznej i umysłowej, autor w rozdziale drugim omawia egzaminy i towarzyszące im przeżycia. Rozdział ten składa się z trzech części. W pierwszej jest mowa o rozmaitem ustosunkowaniu się niektórych badaczy do matury z punktu widzenia zdrowotnego i selekcyjnego (S. Szuman, Mosso). W drugiej części znajdujemy krytykę uogólnień wypowiedzi młodzieży w dzienniczkach na temat przeżyć egzaminowych. Autor na podstawie własnych, obszernych (obejmujących około 200 zeznań maturzystów) badań, stwierdza, że ocena szkodliwości egzaminów na podstawie reakcji fizjologicznych jest tak że urazów duchowych, które przechowują się w świadomości i podświadomości, jest „naogół przesadna a w niektórych poszczególnych przypadkach wręcz powierzchowna”. W części trzeciej tego rozdziału Dryjski omawia wpływ wzruszeń na funkcje cielesne i duchowe, szczególnie obszernie rozważając wzruszenie lęku, gdyż ono odgrywa w warunkowaniu zaburzeń pochodzenia egzaminowego rolę najważniejszą. Bardzo ciekawe są tutaj pewne momenty z życia szkolnego, które uczniowie sami podają jako czynniki potęgujące ich lęk i wszystkie jego następstwa. Do nich należą: 1) „ceremoniał egzaminacyjny” (czarne ubrania, zielone sukno, sztuczność nastroju), 2) zachowanie się nauczycieli przed egzaminem i podczas egzaminów (straszenie uczniów maturą, sztuczna powaga i t. p.), 3) zaraźliwość lęku, 4) częste zmiany nauczycieli, obecność obcych de-

legatów, przewodniczących i t. d. W dalszym ciągu autor rozpatruje materiał, dostarczony przez badanie wyznaczników fizjologicznych, składających się na wzruszenia egzaminowe, omawiając go w porządku następującym: zaburzenia reakcji sercowo-naczyniowej, oddechowej, mięśniowej, wydzielniczej. W następnych rozdziałach autor analizuje krzywą pracy, przedstawia definicję zmęczenia, jego rodzaje, stopnie i objawy, wpływ szkoły na powstanie zmęczenia i teorie zmęczenia.

Bardzo interesujące zostały tutaj przedstawione momenty, które pozostają w związku z nauką szkolną, a przyczyniają się najbardziej do chronicznego zmęczenia uczniów, np. dojeżdżanie do szkoły, niehigieniczny tryb życia, trudność pewnych przedmiotów nauki i t. p. Powracając w zakończeniu do sprawy egzaminów dojrzałości A. Dryjski stwierdza, że niema objawów specyficznie egzaminowych, które można by zaliczyć bez zastrzeżeń do patologicznych, o ile egzaminowany jest zdrowy. Dalej autor odpiera zarzut, że lęk egzaminowy obniża i hamuje działalność umysłową wszystkich abiturjentów. Bardzo często lęk działa na umysł raczej podniecająco, niż deprymująco, a przytem w każdej grupie zdających jest przeważająca ilość osobników, którym obce jest uczucie nadmiernej obawy o wyniki pracy czy też odpowiedzi. Nawet w tym wypadku, kiedy zdający zdradza lęk rzeczywiście nadmierny, życzliwy stosunek egzaminatora jest w stanie usunąć niebezpieczeństwo zahamowania odpowiedzi. W ten sposób autor stwierdza kategorycznie, że motywy medyczne, podawane przez niektórych badaczy dla uzasadnienia konieczności skasowania egzaminów maturalnych, są niewystarczające.

Książka A. Dryjskiego, oparta na najnowszych wynikach badań w tej dziedzinie, stanowi poważną pozycję w polskiej literaturze pedagogicznej. Cechuje ją głębokie i wyczerpujące ujęcie zagadnienia, tak mało dotychczas w naszej pedagogii uwzględnianego, jakim jest psychofizjologia pracy szkolnej. Łatwość zrozumienia omawianych problemów i popularność zapewniają tej pozytywnej książce przystępny styl autora, bogaty materiał ilustracyjny (ryciny, wykresy, przykłady) oraz załączony słownik, wyjaśniający trudniejsze terminy naukowe, zastosowane w tekście.

T. R.

KAZIMIERZ KRÓLIŃSKI. Podręczny leksykon pedagogiczny. Poznań, 1935.

Autor w przedmowie uzasadnia następująco cel oraz charakter swego podręcznika dla nauczycielstwa: „Ogół wyrazów i nazwisk, objętych niniejszą pracą, nie mieści się zasadniczo w pojęciu p e d a g o g i k a, lecz wykracza znacznie poza jej zakres np. w dziedzinę filozofii, muzyki, przedmiotów naukowych (?), szkolnych i t. p., gdyż głównym moim celem było dać nauczycielstwu tani i zwięzły podręcznik p r a k t y c z n y. Nie w każdej bowiem szkole powszechnej a nawet nie w każdej średniej, znajdują się encyklopedje, w których w razie potrzeby można znaleźć objaśnienia terminów, życiorysy ważnych osobistości i t. p., a nauczyciel spotyka się z temi terminami w pismach, w dziełach pedagogicznych, okólnikach i audycjach radiowych”. Istotnie — poco zaopatrzyć się w grube i drogie encyklopedje, kiedy w zwięzłym i tanim podręczniku nauczycielskiej szkoły powszechnej i średniej może znaleźć wyjaśnienie wszelkich tajemnic i niejasności, jakie mu nasunąć może zetknięcie się z terminologią naukową lub nazwiskami wybitniejszych przedstawicieli świata pedagogicznego? Pomyśl ani chwalebny, ani nowy. W czasach saskich pocziwy X. Benedykt Chmielowski postanowił w jednej książce, dostępnej dla kieszeni ówczesnych czytelników, zamknąć całą wiedzę, mogącą się przydać w życiu każdemu szlachcicowi. W ten sposób powstało osławione dzieło: „Nowe Ateny, czyli Akademia wszelkiej sciencji pełna... idiotom dla nauki... erygowana”, dzieło, stające się symbolem obskurantyzmu czasów saskich. Obaczmyż, jak wygląda taka „Akademia wszelkiej sciencji pełna” dla użytku pedagogów w dwudziestym wieku erygowana. Kazimierz Króliński, tworząc swój leksykon, ani pomyślał o tem, że każdy, podręczny chociażby, słownik, czy jakbyśmy inaczej taką pracę nazwali, musi być układany według pewnych zasady naukowej. Taka zasada podyktowałaby autorowi pewne ramy, obejmujące zakres materiału, a czytelnikowi ułatwiłaby orientację w możliwościach niesienia mu pomocy przez daną książkę. Brak naukowej postawy u autora spowodował taki chaos w materiale, że wogóle niewiadomo, czego tu należy szukać. Znajdujemy tutaj terminy i nazwiska ze wszelkich dziedzin: pedagogii, psychologii, fizjologii, fizyki, administracji szkolnej, zwrotów łacińskich i t. d. Jedynym wyjściem jest chyba przeczytanie leksykonu od deski do deski i zapamiętanie sobie jego treści, aby wiedzieć, co w niem się znajduje, ale wtedy byłoby zbytne powtórne doń zagłębienie. Nie lepiej jest i z nazwiskami. W leksykonie figurują wzmianki: o prawnikach, ekonomistach, kompozy-

torach, nieraz o takich nawet, którzy żadnej wybitniejszej roli nie odegrali, a pomijane są nazwiska, z którymi każdy nauczyciel się styka. Przypuśćmy chociażby ktoś dowiedzieć się kilku szczegółów o życiu i dziełach tak popularnych pracowników na polu pedagogiki i psychologii polskiej, jak prof. Baley, czy Rowid, Z. Myslakowski, St. Szuman, B. Suchodolski i t. p. — nawet wzmianki o nich w leksykonie nie znajdzie. Autor unika definicji terminów i pojęć — tak więc, chcąc się np. dowiedzieć, co właściwie należy rozumieć przez sport, na str. 230 „leksykon” wyczytamy: „Sport odgrywa b. ważną rolę w fizycznym wychowaniu młodzieży. Ćwiczenia bowiem wykonuje młodzież na wolnym powietrzu, korzysta ze słońca, poznaje przyrodę” etc. Definicje niekiedy są fałszywe i wprost rażą ignorancją. „Antropomorfizm — uosobienie bóstwa w postaci człowieka” — tak nas błędnie informuje „Leksykon” na str. 6.

Najgorsze jednak ze wszystkiego, że P. Kazimierz Króliński ma tak ujemną opinię o poziomie wiedzy ogólnej i zawodowej nauczyciela szkoły powszechnej, nie mówiąc już o nauczycielstwie szkół średnich. Oto „bukiet” terminów naukowych lub pseudonaukowych, które autor „Leksykonu” osądził jako wymagające wyjaśnienia: Alkoholizm, Balwanizm (?), bazar, chytrłość, elektryczność, imieniny, jednak, laskotki, naiwność, nuda, polonista (= „czasopismo!”), okulary (powinny być dostosowane do indywidualności oka!) przecinkowanie (!), skoki, ziewanie (= „objaw znużenia i nudy”) i t. p. Ktoś może zdziwić się, skąd w „leksykonie pedagogicznym” znalazły się np. imieniny, ale przecież obchodzi się je niejednokrotnie w szkole, więc... nauczyciel będzie szukał w podręcznym „leksykonie” ich znaczenia, charakteru i ostrzeżeń, aby nie pociągały za sobą kosztów.

Pomimo, że P. K. Królińskiemu udało się tu i owdzie podać wiadomości nieraz przydatne wiedzy ogólnej i zawodowej nauczyciela szkoły powszechnej, nie mówiąc już o nauczycielstwie szkół średnich, praca jego chybiła w zupełności celu. Fakt zubożenia materialnego nauczyciela nie może w żadnym razie upoważniać do karmienia ich umysłów tandetą. Dajmy im książkę taną, ale zawierającą wiedzę rzetelną, poważną. Wydawnictwa tego rodzaju, co „Podręczny leksykon pedagogiczny”, są na poziomie „pomocy szkolnych” w postaci skrótnych, rozpowszechnianych ukradkiem pomiędzy młodzieżą szkolną i stawiających fałszywe, tak zgubne w swych skutkach pozory zdobywania wiadomości „ułatwionych”, zamiast dorabiania się ich choćby minimalną pracą. Z tego tytułu książkę Kazimierza Królińskiego, jako podającą wiadomości ze wszystkich dziedzin, a właściwie z żadnej w wystarczającej mierze, informującą w sposób ogólnikowy, a nieraz nawet fałszywy i stwarzającą surogaty wiedzy w ramach dzieła „wszelkiej sciencji pełnego” inaczej: „skrótnych” bezładnej zbieraliny wiedzy — należy uznać za zbyteczną, a nawet wręcz szkodliwą.

T. R.

Bulletin du Bureau International d'Education. Genève. IX Année. 4-e Trimestre 1933. Nr. 37.

Numer 37-my Biuletynu Międzynarodowego Biura Wychowania przynosi w części I-szej tekst ankiety o szkolnictwie specjalnem, ankiety, rozesłanej do Ministerstw Oświecenia Publicznego. Część II-ga (Ruch Pedagogiczny) wypełniona jest krótkimi informacjami z poszczególnych krajów. Dotyczą one reform szkolnych, programów, kongresów, szkół różnego typu i t. d. Wśród tych notatek do ciekawszych należą komunikaty z Włoch, Niemiec, Szwajcarii, Czechosłowacji i Anglii. Włosi donoszą o utworzeniu Centrum eksperymentalnego Kinematografii, który to ośrodek ma za zadanie wykształcić artystów filmowych i podnieść poziom włoskiego filmu. Szkolnictwo niemieckie jest całkowicie opanowane i dostosowane do celów politycznych przez partję narodowo-socjalistyczną; można mieć w tym względzie różne zapatrywania, niemniej jednak jest to eksperyment dostatecznie ciekawy, by śledzić uważnie jego przebieg i rozwój. Komunikaty niemieckie podają metody selekcji, stosowane przy przyjmowaniu uczniów do szkół średnich, do noszą o zmianach organizacyjnych rad szkolnych, a wreszcie podają plan wychowania narodowo-socjalistycznego na specjalnie organizowanych dla młodzieży trzytygodniowych kursach letnich. Czesi komunikują dane o jednej z najlepszych czeskich szkół eksperymentalnych w Zlinie; jeden z komunikatów szwajcarskich dotyczy nowych metod uczenia pisania, wreszcie z Anglii jest między innymi krótki opis wystawy szkolnej, zorganizowanej podczas trwania Kongresu w Oxfordzie. Dział III-ci nosi tytuł — Wychowanie moralne i wychowanie dla pokoju. Z ciekawszych komunikatów w tym dziale notujemy:

W niedzielę, dn. 27 października 1935 r. odbył się koncert chórów młodzieży z 31 krajów całego świata. Koncert ten zorganizowany był przez Międzynarodową Unję Radjofończniczą. Berlin podjął się bardzo trudnego zadania neutralizowania szczegółów technicznych programu.

Na Kongresie Światowej Federacji Związków Pedagogicznych w Oxfordzie uchwalono rezolucję, domagającą się szerszej propagandy i organizacji Dnia Dobrej Woli. Tenże Kongres kładzie w dalszych swoich rezolucjach duży nacisk na wychowanie młodzieży w idei pokoju, a środkami, służącymi do osiągnięcia tego celu, mają być między innymi: odpowiednie nauczanie historii oraz możliwie częsty i ścisły kontakt młodzieży z poszczególnymi krajami i częściami świata.

W szkołach duńskich młodzież obchodzi stale dzień otwarcia Zgromadzenia Ligi Narodów, przyczem nauczyciele czytają uczniom (począwszy od lat 11-tu) specjalne broszury, wydane w tym celu przez Ministerstwo Oświaty. Wydane w czterech ostatnich latach omawiają tematy następujące: 1) Fr. Namen i pomoc wychodźcom rosyjskim; 2) Walka Ligi Narodów przeciwko opium i malarji; 3) Grenlandja wschodnia i spór między Danją a Norwegją w sprawie posiadania tego terytorjum; 4) Przyjaciółka Armeńczyków. Karen Jeppe, Wysoki Komisarz Ligi Narodów.

Amerykańskie Stowarzyszenie Historji Nowoczesnej ma zamiar zorganizować światowy konkurs na najlepsze prace na temat: „Jak mogą dojść mieszkańcy świata do powszechnego rozbrojenia?”.

Krótki dział IV-ty dotyczy prawodawstwa szkolnego, V-ty przynosi notatki bibliograficzne z całego szeregu książek i publikacji. W notatkach tych komunikują między innymi o pojawieniu się książki A. M. Smits-Jenart p. t. *Le système pédagogique de Winnetka*. Lamertin, Bruxelles. Autorka, mająca uprzednią praktykę w szkołach eksperymentalnych Belgji i Anglii, napisała swą książkę po trzechletniej praktyce pedagogicznej; w Winnetce pod kierownictwem Washburne'a. Jenart wyraża się z pełnem uznaniem o systemie Winnetki i jest zdania, że choć system jest specjalnie przystosowany do psychiki amerykańskiej, to jednak pewne jego zdobycze techniczne mogłyby być z powodzeniem wprowadzone w szkołach europejskich. Druga, ciekawsze notatka dotyczy książki Aimée Racine — *Les enfans traduits en justice*. Thone, Liège, 1935. 472 p. gr. format. Autor, doktor praw, stara się opisać objawy, przyczyny i znaczenie społeczne zjawiska stawania przed belgijskimi sądami dla nieletnich rok rocznie kilku tysięcy dzieci i młodzieży. Ze środków, które mogłyby polepszyć tę tragiczną sytuację, poleca autor zorganizowanie policji dla dzieci, specjalną organizację sądów dla nieletnich, oraz w zakresie ogólnej polityki społecznej specjalną opiekę nad pewnemi kategorjami górników.

Ostatni rozdział Biuletynu poświęcony jest krótkiemu sprawozdaniu z prac Biura w trzecim kwartale roku 1935.

M. W.

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA

PSYCHOTECHNIKA. Kwartalnik. Rok IX. Zesz. 2.

Na wstępie znajdujemy uwagi krytyczne o Metodach statystycznych w psychologii D-ra B. Biegeleisena, oraz uwagi J. Wojciechowskiego, Adama Gardeckiego i Julji Wrono nad poszczególnymi zagadnieniami i ustępami pracy d-ra B. Biegeleisena.

W sprawie Metod statystycznych w psychologii. Odpowiedź autora na uwagi krytyczne.

D-r Piotr Macewicz. Wypadki lotnicze w świetle liczb. Zestawienia statystyczne wykazują, że liczba wypadków rośnie z wiekiem życia. Naogół ten pilot jest bezpieczniejszy, który ma za sobą wyższą liczbę godzin „wylatanych” w granicach określonego wieku.

D-r P. Macewicz. Koordynacja lotnicza.

Autor wskazuje na znaczenie koordynacji ruchowej dla lotnika i podaje metody badania jej.

S. Studencki. Zagadnienie bezpieczeństwa pracy.

Autor zdaje krótko sprawę z tego, jak wygląda w Polsce akcja zapobiegawcza przeciwko wypadkom podczas pracy.

D-r F. Baumgarten wyjaśnienie w sprawie kwalifikacji psychotechników w Szwajcarii.

Inż. J. Wojciechowski. Przyczynek do zapobiegania wypadkom

Artykuł sprawozdawczy.

D-r L. Karpowiczowa. Organizacja kinematografji kształcącej w Niemczech i w Austrii.
Autorka zdaje sprawę z tego, co widziała w Niemczech i Austrii w dziedzinie kinematografji kształcącej.

W Niemczech w r. 1934 został utworzony Państwowy Instytut, którego celem jest zaopatrzenie w ciągu kilku lat wszystkich szkół na obszarze Niemiec w projekcyjne aparaty kinematograficzne oraz filmy specjalnie opracowane i mające służyć nauczycielowi jako pomoc naukowa. Z Instytutem współdziałają liczne okręgowe ośrodki miejskie. Zarówno filmy jak i sprzęt filmowy szkoły otrzymują bezpłatnie.

Filmy zawodoznawcze, które oglądała autorka (koszykarstwo, garncarstwo i mozaika w szkłe) dają dokładne pojęcie o przebiegu i technice pracy, podkreślają artyzm i piękno wykonywanych przedmiotów, zachęcając młodzież do pracy rękodzielniczej. To zachęcanie dzieci do pracy rękodzielniczej rozpoczyna się już w przedszkolu.

Film przeznaczony dla przedszkoli grany jest przez same dzieci, którym powierzono „budowę” wiejskiej zagrody. Dom powstaje z pudełek od bućków, ludzie, konie i bydło z korków i zapalek.

Podobno dzieci na film ten bardzo żywo reagują, zaczynają przejawiać zapal do samodzielnej ręcznej pracy, w której wykazują bardzo dużo inicjatywy i wytrwałości.

Inne filmy zawodoznawcze starają się wykazać, że liczne zawody rękodzielnicze są zawodami wysoce artystycznymi. Jeszcze inne — przeznaczone dla szerszych warstw społeczeństwa — dają dokładny obraz pracy w różnych gałęziach przemysłu.

W Austrii kinematografja kształcąca zorganizowana jest na odmiennych podstawach. Tam rozwija się ogromnie ożywioną akcję ogólnooświatową, w której film kształcący odgrywa zasadniczą rolę.

O widzeniu przestrzennem rzeczy narysowanych. Inż. L. Ch. zdaje sprawę z pracy Krügera, który starał się zanalizować przebiegi myślowe uczniów przy odczytywaniu rysunków rzutowych brył.

Sprawozdanie Międzynarodowego Biura Pracy, które ma na celu przedstawienie różnych form działalności porady zawodowej w wielu państwach — omawia J. Zawirska.

Próby pracy na ogólnopaństwowych zawodach młodocianych. Celem tych zawodów było odznaczenie dzielnych i zdolnych młodocianych robotników, nie tylko najlepszych w swoim zawodzie, ale i wartościowych pod względem charakteru i światopoglądu.

Sprawozdanie Instytutu Psychotechnicznego i Poradni Zawodowej Patronatu nad młodzieżą rzemieślniczą w Lwowie za r. 1933/34 — zamyka dział artykułów sprawozdawczych.

W zeszycie tym znajdujemy informację o mającej powstać z inicjatywy p. F. Baumgarten Komisji Kształcenia Psychotechników przy Międzynarodowym Stowarzyszeniu Psychotechników.

Numer zamyka przegląd książek i czasopism.

H. W.

III-CIA POLSKA KONFERENCJA PSYCHOTECHNICZNA W WARSZAWIE W DNIACH 6-YM I 7-YM STYCZNIA 1936 ROKU.

Pierwsza Konferencja Psychotechniczna miała charakter ściśle organizacyjny, drugą poświęcono zagadnieniu metod badania, trzecia Konferencja miała na celu nietylko wzajemną wymianę zdobytych doświadczeń oraz zademonstrowanie społeczeństwu dotychczasowego dorobku w dziedzinie badań psychotechnicznych, lecz także pogłębienie podstaw i opracowanie wytycznych na najbliższą i dalszą przyszłość.

Zamierzeniem organizatorów było ułożenie programu Konferencji pod tym właśnie kątem widzenia.

W pierwszym dniu Konferencji prof. Szuman z Krakowa mówił o typologii inteligencji, dr. Kączkowska o Poradnictwie Zawodowym w Polsce, St. Sedlaczek o stanie Psychotechniki w Polsce. P. dr. Kączkowska zajęła się szczegółowo sprawą zadań poradni i metodami prowadzenia badań. Poradnie bowiem, poza właściwymi poradami zawodowymi, prowadzą akcję zawodoznawstwa wśród rodziców i młodzieży. Akcję tę prowadzi się za pomocą filmu zawodoznawczego, ilustrującego pracę w różnych zawodach, pogadanek i broszur informujących o poszczególnych zawodach. Organizuje się również

konferencje z rodzicami i młodzieżą, informujące o drogach kształcenia zawodowego. Dalej prelegentka omówiła sprawę współpracy z nauczycielstwem. Nauczycielstwo wypełnia kwestionariusze, z których korzystają poradnie. Jednak wartość danych, uzyskanych za pomocą kwestionariuszy, ogromnie się zmniejsza w ostatnich latach, wskutek przepracowania nauczycieli, braku czasu i braku odpowiedniego przygotowania. Drugim czynnikiem udzielania porad przez szkołę, całym klasom. Wytworzył się więc niejako przymus wysłuchania porady, choć oczywiście niema przymusu stosowania się do niej. Przy tym systemie badań, poradnie stopniowo przesuwają punkt ciężkości na badania zbiorowe, co znakomicie zwiększa ilość osób badanych, ale nie przyczynia się bynajmniej do pogłębienia porady. Zmniejszanie personelu poradni w ostatnich czasach jeszcze bardziej przyczynia się do pogorszenia sytuacji. O ile dawniej wywiad z dzieckiem był regułą przy każdej poradzie, obecnie od reguły tej częste bywają odstępstwa. Bardzo duży postęp daje się zauważyć jedynie, zdaniem prelegentki, w dziedzinie badań nad skłonnościami i zamiłowaniem dzieci. Ażeby uniknąć udzielenia porad dzieciom, które jej często nie potrzebują, prelegentka proponuje wprowadzenie opłat za badania, co niektóre poradnie też stosują.

P. St. Sedlaczek, zdając sprawę ze stanu psychotechniki w Polsce, zwrócił uwagę na dużą różnicę poziomów różnych poradni. Jedne z nich — opracowują zebrane materiały, ulepszą metody badania, inne — posługują się wynikami tamtych, trzecia grupa zaś — używa testów dawno już zarzuconych, a postęp ich pracy jest bardzo powolny. Wszędzie daje się zauważyć niewspółmierność potrzeb do środków, często — wielokierunkowość badań przy małym personelu.

W pierwszym dniu obrad odczytano również referat inż. Wojciechowskiego o O d l o g a c h p s y c h o t e c h n i k i. Referent zwrócił uwagę na te dziedziny, w których psychotechnika słabo się rozwija. A więc: dobór młodzieży do szkół wyższych, psychotechnika w zastosowaniu do szkolenia zawodowego, wogóle psychotechnika w zastosowaniu do badań pracy ludzkiej, wreszcie psychotechnika w zastosowaniu do sztuki. Ostatni punkt wywołał dość ożywioną dyskusję. Referent wyświadczył wnioski następujące: Tow. Psychotechniczne winno popierać prace i inicjatywę w działach zaniedbanych, oraz winno zwrócić się do Izby Przemysłowo-Handlowej Ministerstwa W. R. i O. P. z wnioskiem o popieranie moralne i materialne instytutów badawczych i odpowiednich poradni.

St o s u n e k r z e m i o s ł a d o p o r a d n i c t w a z a w o d o w e g o o m ó w i ł p. K. Jaroszewski. Zdaniem prelegenta samorząd rzemieślniczy docenia znaczenie poradnictwa dla rzemiosła i dąży do tego, aby pracę swą oprzeć na poradniach zawodowych dobrze zorganizowanych i odpowiednio wyposażonych. Izby Rzemieślnicze już teraz wymagają od kandydatów na terminatorów świadectwa poradni zawodowej, jednak, nie można ich wymagać od wszystkich terminatorów, ponieważ poradni jest za mało. Do kompetencji „Instytutu badań dla rozwoju rzemiosła w R. P.”, powołanego przez Związek Izby Rzemieślniczych, będzie należało utworzenie sieci poradni zawodowych, wprowadzenie jednolitych metod badań psychotechnicznych dla terminatorów, a tem samem zrationalizowanie napływu młodzieży do poszczególnych zawodów, zgodnie z potrzebami gospodarczymi rzemiosła i Państwa.

Przedpołudnie drugiego dnia obrad poświęcone było głównie zagadnieniu związanemu z badaniem charakteru.

Prof. Kreutz ze Lwowa mówił o b a d a n i u o s o b o w o ś c i j e d n o s t k i. Osobowość określał jako ogół dyspozycji psychicznych, fizycznych i psychofizycznych. Dyspozycje psychiczne stanowią tylko część osobowości. Można je podzielić według ustalonych podziałów psychologicznych, na dyspozycje emocjonalne — i te nazywał prelegent temperamentem, ogół dyspozycji intelektualnych — który nazwiemy inteligencją, wreszcie trzecia grupa — pragnienia, postanowienia, skłonności — to charakter. Pozostają dyspozycje psychofizyczne, które są przeważnie odpowiednikami psychomotorycznymi, oraz dyspozycje fizyczne (np. łatwość zamiębiania się i t. p.).

Niektórzy twierdzą, że osobowość stanowi pewną całość. Takie twierdzenie należy uważać za przesadę. Wszystkie te dyspozycje pozostają w pewnym związku, ponieważ wszystkie one należą do jednego człowieka, ale niema związku między stopniem występowania jednej dyspozycji a drugiej. Ten całościowy punkt widzenia — zdaniem prelegenta — pchnął naukę na fałszywe tory. Powstał cały szereg typologii, które upraszczają osobo-

wość. Poszczególne cechy należałoby badać raczej drogą analizy od dołu. Podział na typy winien być wynikiem długich badań analitycznych. Falszywe jest pojmowanie indywidualności jako ogółu dyspozycji różniących daną jednostkę od innych. Falszywe, ponieważ zakłada, że pewni ludzie mają takie dyspozycje, których inni nie posiadają. Osobowość zaś u wszystkich ludzi jest taka sama, różnice polegają tylko na różnicy stopnia występowania poszczególnych dyspozycji. Zachodzi teraz pytanie, jak badać charakter i temperament. Trudno przecież badać w laboratorium, czy ktoś jest np. porywczy, pozostaje więc droga obserwacji. Jednakże trzeba pamiętać, że zachowanie zależy od bodźców i dyspozycji — i żeby móc zinterpretować do czynów gwałtownych, to nie musi to być człowiek gwałtowny. Należy również pamiętać, że to samo zachowanie może wynikać z przyczyn zupełnie różnych. Jako metody badania charakteru zaleca prelegent: 1) metodę Rorschacha, która daje możliwość odtworzenia całej osobowości, 2) grafologię, wreszcie 3) analizę symptomów fizjognomicznych, którą intuicyjnie od wieków już się uprawia. W zakończeniu prelegent zwraca się z apelem do psychologów, aby zajęli się badaniem osobowości.

Drugi z kolei referat d-r Biegeleisena z Krakowa, dotyczył również metod badania charakteru. I ten referent także wyraził sceptycyzm w stosunku do istniejących typologii charakterologicznych. Zdaniem jego, im bardziej zajmujemy się osobowością, tem bardziej zwracając naszą uwagę zjawiska wyrazu, np. dźwięk głosu, szybkość mowy, wyraz oczu, czoła, twarzy, pismo. Jedną więc z metod badania charakteru winno być zajęcie się zjawiskami wyrazu. Najlepiej pozwalają nam zdać sobie sprawę z wyrazów twarzy ludzkich zdjęcia filmowe. Np. jeżeli zwracamy uwagę na sposób patrzenia podczas rozmowy, to stwierdzamy że jedni patrzą prosto w oczy, inni w bok, jeszcze inni w dal. Na zdjęciu filmowym widać wyraźnie, że patrzenie w dal jest utajoną obserwacją. Drugą metodą badania charakteru byłoby badanie motoryki człowieka, dalej metodą kwestionariuszy — choć tę należy ostrożnie traktować, wreszcie test Rorschacha — który daje bardzo cenny wgląd w osobowość.

P. d-r Z. Lipszycowa z Warszawy omawiała metodę badania skłonności z pomocą ankiety. Zwracała uwagę, że porównanie odpowiedzi wielu młodocianych daje obraz ich zainteresowań. Istnieją zainteresowania charakterystyczne dla pewnego wieku i płci. Ankieta daje wgląd w te zagadnienia. W Krakowie próbowano tę samą ankietę powtórzyć dwukrotnie w odstępach 2 — 3 miesięcy. Okazała się dość dużą zgodność. Natomiast bardzo mała jest zgodność opinii nauczycielstwa z wynikami ankiety. Również mała korelacja zachodzi między uzdolnieniami młodzieży a ich skłonnościami. Ankieta, zdaniem d-r Karmel Wiślickiej i d-r Biegeleisena, jest cennym narzędziem, ale tylko jednym z wielu, które należałoby stosować, ponieważ dziecko często się myli i ludzi. Analogiczna ankieta, stosowana do maturzystów, oddaje bardzo cenne usługi.

Na tem zakończył się cykl referatów, dotyczących metod badania charakteru. Po południu p. S. Studencki zajął się sprawą rewizji testów psychotechnicznych. P. d-r Hozier mówił o technice, medycynie i psychotechnice w służbie bezpieczeństwa pracy, d-r Dębicka o Zagadnieniach psychotechniki wojskowej, d-r A. Bardecki wygłosił referat p. t. Centyla a wynik normalny, p. Tomaszewski mówił o Metodzie maksymów w praktycznym zastosowaniu. W zakończeniu obrad Konferencja uchwaliła szereg wniosków, dotyczących: programu następnego zjazdu, skoordynowania prac psychotechników, utworzenia związku zawodowego psychotechników i t. p.

D-r Henryka Weintal

REDAKTORZY: D-R MARJAN ODRZYWOLSKI i HALINA HEFTMANOWA

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUDWIK PAWŁOWSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO
STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA



675

„NASZA KSIĘGARNIA“

POLECA NASTĘPUJĄCE NAKŁADY WŁASNE:

Bovet P. — Instynkt walki	6.—
Bühler Ch. — Dzieciństwo i młodość	12.—
Bystron J. — Socjologia	6.50
Dawid J. W. — Ostatnie myśli i wyznania	4.—
Dąbrowski K. d-r — Nerwowość dzieci i młodzieży	7.50
Dobrowolski St. — System klasowy i system pracowniany	4.—
Dryjski A. — Zagadnienie seksualizmu dzieci i młodzieży	11.—
Dryjski A. — Praca umysłowa, egzaminy i zaburzenia czynnościowe organizmu	7.50
Grzywak-Kaczyńska M. — Powodzenie szkolne a inteligencja	3.50
Hessen S. — Podstawy pedagogiki	10.—
Lechicka J. i Uklejska M. — Szkoła w życiu codziennym	6.50
Lisowski S. — Współpraca szkoły z domem	—90
Markinówna E. d-r — Psychologia indywidualna Adlera i jej znaczenie pedagogiczne	4.—
Mysłakowski Z. — Państwo a wychowanie	2.50
Nawroczyński B. — Swoboda i przymus w wychowaniu	6.—
Petersen P. — Szkoła wspólnoty życia	2.50
Radlińska H. — Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego	5.—
Russel B. — O wychowaniu	6.—
Suchodolski B. — Kultura i osobowość	12.—
Szuman S. i Skowron S. — Organizm a życie psychiczne	8.50
Wahsburne C. — Przystosowanie szkoły do dziecka	4.—

NAKŁADY OBCE:

Adler A. — Znajomość człowieka	6.—
— Homoseksualizm	3.50
Almack J. A. — Wychowanie obywatelskie	7.—
Baley St. — Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka	3.40
Denelówna Z. — Twórczość pedagogiczna J. Wł. Dawida	3.50
Foerster F. — Wychowanie obywatelskie	7.—
Kerschensteiner — Pojęcie szkoły pracy	4.20
Kot St. — Historia wychowania (2 t.)	15.—
Mc. Cunn — Kształcenie charakteru	5.00
Sośnicki — Podstawy wychowania państwowego	6.—
Stekel W. — Wychowanie rodziców	6.—
Suchodolski B. — Kultura współczesna a wychowanie młodzieży	7.—
Szwed J. — Szkolnictwo i oświata na Pomorzu 1920 — 1930	6.50
Ziemnowicz — Szkolnictwo w Stanach Zjednoczonych A. P.	6.00
— Nauczanie i wychowanie w Stanach Zjednoczonych A. P.	8.—

KALENDARZ NAUCZYCIELSKI

na rok 1936

T R E S C:

- 1) Kalendarjum.
- 2) Statystyka szkolna.
- 3) Tekst ustawy konstytucyjnej.
- 4) Teksty ordynacji wyborczych do Sejmu i Senatu.
- 5) Pragmatyka służbowa.
- 6) Ustawa emerytalna ze wszystkimi zmianami i orzeczeniami N. T. A.

Cena 1 zł. 50 gr. z przesyłką 1 zł. 75 gr.

Zamawiać: „Nasza Księgarnia” — Warszawa, Świętokrzyska 18

ROK XXV

MARZEC 1936

MIESIĘCZNIK

Nr. 7

RUCH PEDAGOGICZNY

WARSZAWA

ORGAN WYDZIAŁU
PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZY-
CIELSTWA POLSKIE-
GO POŚWIĘCONY

TEORJI WYCHOWANIA I NAUCZANIA

T R E Ś Ć N U M E R U:

ARTYKUŁY:

W. Jakobson — Kara jako środek wychowawczy
w oświeceniu teorii psychoanalitycznej.

Br. Ujma — O szkole zbliżonej do życia i drogach
jej realizacji w środowisku.

SPRAWOZDANIA:

St. Zweig — Tolstoj (M. Sl.)

M. Hirschfeld — Psychologia seksualna (W.)

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA

OD WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO Z. N. P.

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ADRES REDAKCJI I ADMINISTRACJI: Warszawa, ul. Smulikowskiego 1.

Redakcja czynna codziennie od godz. 10 do 13. Tel. 538-26.

Administracja czynna od godziny 8-ej do 15-ej. Tel. 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna zł. 8.—

Dla członków Związku Nauczycielstwa Polskiego . zł. 4.—

Przy prenumerowaniu dwóch i więcej czasopism . zł. 3.—

KONTO P. K. O. Nr. 435.

KĄDZY CZŁONEK Związku Nauczycielstwa Polskiego może otrzymać
„Ruch Pedagogiczny” bezpłatnie, jako dodatek miesięczny do „Głosu Naucz.”



KARA JAKO ŚRODEK WYCHOWAWCZY W OŚWIETLENIU TEORJI PSYCHOANALITYCZNEJ

W pedagogice lat ostatnich nie mówi się wiele na temat kary — możnaby sądzić, że zagadnienie zostało już rozwiązane i wogóle przestało być aktualne. Ci, którzy stykają się z pracą wychowawczą na terenie szkół, zakładów czy środowisk rodzinnych, wiedzą jednak, że tak nie jest. Praktycznie zagadnienie wciąż jeszcze nie jest rozwiązane i wobec tego pozostaje nadal sprawą bardzo aktualną. Jeżeli mimo to rzadko spotykamy się z rozważaniami i publiczną dyskusją na ten temat, to przyczyn tego stanu rzeczy należy się doszukiwać w czym innym.

Przyczyna przemilczania przez pedagogów zagadnienia stosowania kar tkwi przede wszystkim w rozbieżności, jaka panuje między odnośnymi postulatami psychologii, a ich realizowaniem w praktyce wychowawczej.

W psychologii postulaty zwalczania kar w wychowaniu są bardzo rozpowszechnione i poparte niweczącymi przykładami oraz wymownymi ilustracjami złych skutków karania i jego niebezpieczeństw. Sprawa jest już właściwie jakby przesądzona. Redł np. konstatuje już wśród psychologów zadziwiającą zgodność w omijaniu tego tematu, zbywaniu go krótkimi, niechętnymi uwagami, jak gdyby w obawie, że samo poruszenie zagadnienia może narazić na opinię wyraziciela przestarzałych metod i poglądów¹⁾.

Psychologja głosi, że karać niewolno, pedagogika musi się opierać na zdobyczach psychologii — czy wobec powyższego pedagog-praktyk może wystąpić z zapytaniem „kiedy i jak wolno karać?”

Oczywiście — nie. Czy jednak kara przestała naskutek tego odgrywać w wychowaniu wielką rolę? Jest rzeczą wiadomą, że kary stosowane są nadal i często w sposób dla dziecka szkodliwy i niebezpieczny.

Nasuwa się pytanie: dlaczego właściwie wpływ psychologii na pedagogikę praktyczną jest w tym wypadku tak minimalny?

¹⁾ Por. Fr. Redł: „Der Mechanismus der Strafwirkung” w „Zeitschrift fuer psychoanalytische Paedagogik” 1935, zes. 4, str. 258.

Z punktu widzenia stosunku do psychologii możnaby pedagogów podzielić na cztery kategorie:

1) Nauczyciele i wychowawcy, którzy, jak to bywa w każdym zawodzie, pracują w tej dziedzinie przypadkowo i niechętnie i robią tylko tyle, ile trzeba, aby formalnie czynić zadość obowiązkom. Ta kategoria nie interesuje się w ogóle psychologią wychowania.

2) Nauczyciele i wychowawcy, którzy posiadają dużo dobrej woli i pracowali nad psychologią, ale którzy, szukając odpowiedzi na pytania dotyczące ich pracy konkretne zagadnienia, znaleźli odpowiedzi albo zbyt ogólnikowo ujęte, albo nierealne, wobec czego rozczarowani i poniekąd rozgoryczeni „odwrócili się” od psychologii i negują jej wartość dla swej pracy.

3) Nauczyciele i wychowawcy, którzy, należąc do grupy zainteresowanych swą pracą, dzięki większej sile dobrej woli, lub też nieraz tylko naskutek braku odwagi do samodzielnej krytyki, nie „odwrócili się” od psychologii i próbują stosować jej postulaty w praktyce. (Skutek tych usiłowań bywa jednak rozmaity, w wielu wypadkach poziom pracy bardzo na tem zyskuje, w wielu jednak następuje pewna dezorientacja, czasem nawet sytuacje wychowawczo absurdalne. W większości wypadków wyczuwa się brak dostatecznej pewności postępowania, trudności przystosowania schematów do sytuacji konkretnych).

4) Nauczyciele i wychowawcy wybitnie zamiłowani, uzdolnieni, obdarzeni dużą intuicją psychologiczną, posiadający niezachwianą pewność w postępowaniu wychowawczym i osiągający pomyślne rezultaty pracy zupełnie niezależnie od przesłanek psychologii, w której przeważnie znajdują tylko ciekawe potwierdzenie i wyjaśnienie swoich samorzutnych posunięć.

W rozpatrywaniu przyczyn rozbieżności między psychologicznymi teoriami na temat kary a praktyką ich stosowania, w rozpatrywaniu, które poniekąd sprowadza się do szukania „winnego”, pierwsza i czwarta kategoria pedagogów może nas nie obchodzić, ponieważ pierwszej nie pomogą najlepsze teorie, czwarta zaś zawsze sobie i bez nich poradzi. Wychowawcy drugiej i trzeciej grupy stanowią jednak przeważającą większość wszystkich pedagogów-praktyków i psycholog, opracowujący zagadnienia pedagogiczne, czyni to przede wszystkim z myślą o nich. Dlaczego, w każdym razie jeżeli chodzi o zagadnienie kary, z tak małym skutkiem?

Ma się wrażenie, że tylko dlatego, że podejście psychologów do zagadnień pedagogicznych przeważnie nie jest takim, jakiego potrzebuje praktyka. Możliwe, że dzieje się tak dlatego, że psychologia wychowania jest jeszcze nauką bardzo młodą, możliwe, że naskutek trudności, które tkwią we wszelkich próbach uzgodnienia postępowania z teorią. W każdym razie przyczyna tkwi w sposobie ujęcia zagadnienia, a więc w czemś, co, mimo trudności zasadniczych, powinno i musi być ulepszone.

Z słabych punktów psychologii pedagogicznej, które mogłyby z czasem coraz mniejszą odgrywać rolę, należy podkreślić przede wszystkim dwa:

1) Zbyt ogólnikowe, schematyczne traktowanie zagadnień.

2) Zbyt małe liczenie się z rzeczywistością i wynikająca stąd uderzająca nieraz nierealność postulatów.

W związku z omawianiem zagadnienia kary oba punkty odgrywają dużą rolę. Ważniejszy jednak, bo szkodliwszy, jest drugi, z którego wyłoniła się fikcja pedagoga-akrobata, obywającego się jakoby zupełnie bez kar, akrobata, o któ-

rym, jak mówi Redl, marzy psychologja, który istnieje jednak tylko w teorii, ponieważ w praktyce nawet najwięksi zwolennicy tego ideału zachowują się, mimo „dysymulacji”, zupełnie inaczej²⁾.

Ze współczesnych teorii psychologicznych neguje kary w sposób kategoryczny psychologja indywidualna Adlera. Psychologja indywidualna neguje zresztą zarówno kary jak i nagrody, przeciwstawiając się obu środkom jako przejawom wychowania autorytatywnego, zwalczanego przez szkołę adlerowską zupełnie bezapelacyjnie³⁾.

Psychologja indywidualna wniosła do pedagogiki wartości, które powinny zawsze pozostać jej własnością. Wystarczy, że wymienię dla przykładu takie, jak zwrócenie uwagi na fatalne i bardzo różnorodne skutki poczucia niższości u dzieci, na pedagogiczne znaczenie dodawania dziecku otuchy (Ermutigung), na przestrzeganie nierozbudzania w dziecku próżności, na konieczność rozwijania rzeczowego i społecznego nastawienia do otaczającej dziecko rzeczywistości.

Wymienione wartości teorii adlerowskiej przeniknęły dziś wiele placówek wychowawczych, należą bowiem do rzędu tych, które są dostatecznie konkretnie sformułowane i dają się realizować w praktyce wychowawczej. Ale duża wartość tych poglądów i postulatów psychologii indywidualnej (które zresztą jeszcze wcale nie wyczerpują wartości teorii) nie powinna sugerować nienaruszalności wszystkich poglądów danej szkoły. Do poglądów wymagających krytyki należy, między innymi, interesujący nas tu w związku z zagadnieniem kary pogląd na znaczenie autorytatywności w wychowaniu. Argumenty Adlera przeciwko autorytatywności w wychowaniu są najzupełniej słuszne, ale tylko w odniesieniu do autorytetu z e w n ę t r z n e g o, autorytetu siły i przemocy. Autorytet, z którym walczy Adler, to autorytet różgi i krzyku, w najlepszym razie autorytet sztucznego, wymuszonego dystansu między przemożnym „panem ojcem” a dziećmi, których nie podlegającym dyskusji obowiązkiem jest ślepo słuchać jego rozkazów.

W odniesieniu do takiej autorytatywności poglądy Adlera są, jak już podkreśliliśmy, zupełnie słuszne. Błędem psychologii indywidualnej jest jednak nieuwzględnienie autorytetu zupełnie innego pochodzenia i innej jakości. Zarówno w wychowaniu jak i wogóle w stosunkach między ludźmi istnieje jeszcze, w przeciwstawieniu do pierwszego, zewnętrznego — autorytet w e w n ę t r z n y. Źródłem jego jest nie czyjeś dążenie do mocy czy przemocy, a poprostu miłość i szacunek. Autorytet wewnętrzny nie jest nigdy czemś narzuconem, czemś zdobytem naskutek pogroźek i kar, autorytet wewnętrzny jest czemś przez dziecko, a nawet i dorosłego głęboko odczutem, czemś, czego wcale nie chcielibyśmy się wyzybywać, za czem, przeciwnie, jeszcze jako ludzie dorośli, tęsknimy. Jest bowiem rzeczą prawie wszystkim z własnego doświadczenia znaną, że rozczarowanie prowadzące do utraty autorytetu w osobie, którą uznawaliśmy za autorytet, jest bolesną stratą i może nieraz, szczególnie u młodzieży, doprowadzić do silnych załamania pesymistycznych, do niebezpiecznego kryzysu światopoglądowego.

²⁾ Op. cit. str. 262.

³⁾ Por. Adler: „Menschenkenntnis” 1927, str. 227; Wexberk: „Individualpsychologie” 1931 (II wyd.), str. 197 — 198 i str. 294; Markinówna: „Psychologja indywidualna Adlera” 1935, str. 190.

Tego rodzaju autorytet wewnętrzny, mocna nić przywiązania i szacunku łącząca wychowanka z wychowawcą, jest z punktu widzenia psychoanalizy podstawą wszelkiego pomyślnego wychowania, podłożem, bez którego żadne z poczynań wychowawczych, niezależnie od tego czy to będą kary, nagrody czy jeszcze coś innego, nie przyniosą owocnych rezultatów. Dziecko reaguje pozytywnie tylko na posunięcia wychowawcze tego wychowawcy, z którym nawiązało głęboki kontakt uczuciowy, do którego stoi w stosunku zwanym w psychoanalizie „pozytywnym przeniesieniem” (positive Uebertragung). Nie wchodząc w tem miejsca w szczególności zjawiska opisywanego przez psychoanalitików pod nazwą „przeniesienia”, nie tłumacząc również, czemu nadana mu została tak dziwna napozór nazwa⁴⁾, konstatujemy tylko, że ten tak ważny dla wychowania uczuciowy stosunek między wychowankiem a wychowawcą zawiera wyraźne momenty autorytatywne, ponieważ „kochany” i „szanowany” wychowawca jest dla dziecka (z dużą korzyścią dla jego rozwoju) zawsze również jego wewnętrznym autorytetem.

Zjawisko opisywane przez psychoanalitików pod nazwą przeniesienia znane jest z całą pewnością i przedstawicielom szkoły adlerowskiej, która, wymagając od psychologów w poradniach wychowawczych zdolności do nawiązywania kontaktu z ludźmi oraz daru zjednywania sobie zgłaszających się i wzbudzania w nich zaufania, bierze pod uwagę właśnie ową tak ważną zdolność wytworzenia atmosfery t. zw. przeniesienia, t. zn. nawiązywania z przychodzącymi do poradni, szczególnie z dzieckiem, głębszego kontaktu uczuciowego. Pewnego rodzaju krótkowzrocznością psychologiczną jest nieuchwycenie w tych procesach czynników autorytatywnych, oczywiście autorytatywnych w dodatkiem tego słowa znaczeniu.

Autorytatywność w pełnym, a nie tylko negatywnym, znaczeniu tego słowa, nie może i nie powinna być kategorycznie eliminowana z wychowania. Temsamem nie może być argumentem wystarczającym dla całkowitego eliminowania kar, argumentem, że kary są przejawem wychowania autorytatywnego. Kary wynikające z autorytetu z w n e t r z n e g o są z całą pewnością szkodliwe i sprzeczne z celami pedagogiki. Przeciwno słuszności tego poglądu nic się nie daje powiedzieć, prócz może tego jednego, że zagadnienia kary pogląd ten ani nie wyczerpuje, ani nie rozwiązuje. Zagadnienie kary musi uwzględniać o wiele szerszy zakres reakcyj wychowawczych.

Kategoryczne zwalczanie kar przez Adlera opiera się na jeszcze jednej przesłance, która, według nas, wymaga również skonfrontowania z doświadczeniami innych kierunków psychologicznych. Adler jest tego zdania, że prawie wszystkie przewinienia dzieci spowodowane są tylko poczuciem niższości i brakiem odwagi życiowej. Nawet kradzieże traktuje psychologja indywidualna jako „reakcję na poniżenie, mającą ułatwić zdobycie znaczenia i mocy”⁵⁾. Za rzadki motyw kradzieży u dzieci uważana jest „chęć posiadania jakiegoś czysto materialnego dobra. A nawet w tych wypadkach, kiedy dziecko kradnie tylko

⁴⁾ Freud: „Wstęp do psychoanalizy”, Warszawa 1935, rozdział XXVII „Przeniesienie”, str. 537 — 560; Aichhorn: „Die verwahrloste Jugend” Internationaler Psychoanalytischer Verlag 1925, rozdział VI „Die Uebertragung”, str. 153—182 — omawia zjawisko przeniesienia w zastosowaniu do pedagogiki, szczególnie w dziedzinie wychowania młodzieży moralnie zaniedbanej.

⁵⁾ Markinówna, op. cit. str. 186.

dlatego, że pragnie posiadać na własność jakąś książkę, gumkę, wstążkę lub po prostu pieniądze, to i wtedy łatwo stwierdzić, że dlatego tak dotkliwie odczuwa swoją niższość materialną, bo i na innych terenach czuje się upośledzone". „...Takie same tło mają i inne wykroczenia przeciw wymaganiom społeczeństwa. Bijatyki i okrucieństwa, oszustwa, oszczerstwa, wreszcie zbrodnie są to wszystko reakcje na poniżenie, charakterystyczne dla ludzi, którzy stracili wiarę, iż potrafią w ramach społecznie cenionego zachowania się zdobyć moc i znaczenie" 6).

W podawanej przez Adlera etjologii przestępstw słuszne jest podkreślanie roli fałszywych kompensacji poczucia niższości, ale niestuszne jest przypisywanie im w tej etjologii roli dominującej, przy zupełnym niedocenianiu wielkiej siły popędów ludzkich (za wyjątkiem jednego, który Adler uznaje — popędu mocy). Etjologia przestępstw nie jest chyba tak prosta, albo, jeżeli można użyć pewnej gry słów, nie jest chyba zawsze aż tak skomplikowana. Nie jest tak prosta, by się psychologicznie dała zawsze sprowadzić do jednego tylko schematu, nie jest tak skomplikowana, by ją trzeba było zawsze opierać na czynnikach wtórnych kompensacji — zarówno w przestępstwach ludzi dorosłych, jak i w wykroczeniach dzieci odgrywają również wielką rolę poprostu silne a nieokiełzane popędy.

Na popędowe podłoże przestępstw i strukturę psychiczną dziecka moralnie zaniedbanego rzuca wiele światła psychologia rozwoju dziecka, jaką daje psychoanaliza. Według psychoanalizy każde dziecko w pierwszej fazie swego życia jest istotą nawskroś popędową i kieruje się w tym okresie wyłącznie zasadą przyjemności (Lustprinzip). Zasada przyjemności polega, jak sama nazwa wskazuje, na tem, że życie psychiczne dziecka nastawione jest na szukanie bezpośrednich przyjemności i unikanie wszystkiego, co mu sprawia przykrość. Ale rzeczywistość już nawet niemowlęciu uniemożliwia całkowite wyżywianie się w sensie zasady przyjemności. Dziecko doświadcza wielu rozczarowań i rozczarowania te nie przechodzą bez śladów. Aparat psychiczny rejestruje doświadczenia, dziecko uczy się tego, że nieraz konieczne jest powstrzymanie się od natychmiastowego zaspokojenia popędu (dostaje pożywienie tylko w określonych godzinach), nieraz całkowite zrezygnowanie z niego (nie dostaje do ręki przedmiotów ostrych), że nieraz trzeba znieść nawet coś bardzo przykrego lub bolesnego (zabieg lekarski). W miarę doświadczeń tego rodzaju i przekonania się, że nieprzystosowanie się do wymagań rzeczywistości może pociągnąć za sobą przykrość o wiele większą (pokaleczenie, poparzenie i t. p.), aniżeli spodziewana przyjemność, w dziecku rozwija się nowa tendencja psychiczna, czynnik przeciwstawiający się wyłącznemu panowaniu zasady przyjemności — zasada rzeczywistości (Realitätsprinzip). Proces rozwoju psychicznego, polegający na stopniowym przechodzeniu z okresu bezpośredniego zaspokajania popędów do okresu samorutnego uwzględniania wymagań rzeczywistości, jest niezmiernie ważnym procesem rozwojowym. Proces ten może mieć u dzieci przebieg bardzo rozmaity, zależny jest bowiem i od czynników środowiskowych i od czynników konstytucjonalnych.

Aichhorn odróżnia, na podstawie swego długoletniego doświadczenia peda-

6) Markinówna, op. cit. str. 187.

gogenicznego w dziedzinie wychowania młodzieży moralnie zaniedbanej 7), dwa stopnie zasady rzeczywistości: pierwszą — przystosowania się do prymitywnych wymagań rzeczywistości, zwaną przez Aichhorna „primitive Realitaetsfaehigkeit” albo poprostu „Realitaetsfaehigkeit” — zdolność przystosowania się do rzeczywistości, drugą — „Kulturfaehigkeit” — zdolność przystosowania się do rzeczywistości wyższego rzędu, t. zn. do tej, w której, prócz praw fizycznych, panują jeszcze prawa i wymagania społeczno-kulturalne. Przystosowanie się do życia w tej drugiej rzeczywistości wyższego rzędu wymaga nowych ofiar ze strony dziecka, wymaga w jeszcze o wiele większym stopniu rozwiniętej zdolności opanowywania życia popędogo.

Rozwój dziecka od fazy całkowitego podporządkowania życia zasadzie przyjemności do okresu opanowania popędów w stopniu wymaganym przez życie społeczne, to droga daleka i uciążliwa. Wiemy, jak różny jest pod tym względem stopień rozwoju u różnych ludzi. Trudne zadanie przygotowania dziecka do przystosowania się do wymagań rzeczywistości spełnia, jeżeli chodzi o pierwszą część zadania (primitive Realitaetsfaehigkeit) samo życie. Przystosowanie dziecka do wymagań rzeczywistości wyższego rzędu (Kulturfaehigkeit) wymaga już aktywności ze strony środowiska rodzinnego czy szkoły, wymaga więc wychowywania. Zadanie wychowania nie jest łatwe — przede wszystkim dlatego, że trzeba umieć nie tylko hamować popędy, ale i dać się im wyżywać. Wiemy, że zbyt duża aktywność wychowawcy przy hamowaniu popędogo życia dziecka może być równie niebezpieczna, jak zaniedbanie rozwoju koniecznych hamulców. Na trudność, związaną ze znalezieniem właściwej drogi, wobec szkodliwości wychowywania krańcowego w jednym lub drugim z wymienionych kierunków, zwraca ostatnio specjalną uwagę Freud, którego kilka zdań na ten temat cytujemy dosłownie: „Machen wir uns klar, was die naechste Aufgabe der Erziehung ist: Das Kind soll Triebbeherrschung lernen. Ihm die Freiheit geben, dass es uneingeschraenkt allen seinen Impulsen folgt, ist unmöglich. Die Erziehung muss also hemmen, verbieten, unterdruecken und hat dies auch zu allen Zeiten reichlich besorgt. Aber aus der Analyse haben wir erfahren, dass gerade diese Triebunter drueckung die Gefahr der neurotischen Erkrankung mit sich bringt... Die Erziehung hat also ihren Weg zu suchen zwischen der Scylla des Gewaehren lassens und der Charybdis des Versagens. Wenn die Aufgabe nicht ueberhaupt unloesbar ist, muss ein Optimum fuer die Erziehung aufzufinden sein, wie sie am meisten leisten und am wenigsten schaden kann. Es wird sich darum handeln zu entscheiden, wieviel man verbieten darf, zu welchen Zeiten und mit welchen Mitteln” 8).

Znalezienie konkretnych odpowiedzi na trzy pytania zawarte w ostatnim zdaniu Freuda byłoby równoznaczne ze stworzeniem zupełnie doskonałej psychologii pedagogicznej, której oczywiście nauka jeszcze nie posiada i niewiadomo, czy kiedykolwiek posiadać będzie. Widzimy jednak na podstawie psychologii rozwoju dziecka, jaką nam daje psychoanaliza, że przestępczość i moralne zaniedbanie dzieci mogą mieć jeszcze inne źródło, aniżeli dążenie do kompensacji poczucia niższości. Ogromna ilość czynów antyspołecznych spowodowana jest tem, że dana jednostka, czyto naskutek warunków konstytucjonalnych, czy

7) Aichhorn, op. cit. str. 13 — 14.

8) Freud: „Neue Folge der Vorlesungen zur Einfuehrung in die Psychoanalyse” 1933, str. 207.

przedewszystkiem niedostatecznego lub nieumiejętnego wpływu uspołeczniającego ze strony środowiska, nie rozwinęła w sobie koniecznych hamulców, nie osiągnęła stopnia rozwoju zwanego przez Aichhorna „Kulturfähigkeit”. Wracając więc do naszego zagadnienia: gdyby wszelkie wykroczenia dzieci wynikały z poczucia niższości, byłby pogląd Adlera, że kar w wychowaniu wogóle stosować niewolno, zupełnie słuszny; jeżeli wiele z nich wynika z niedostatecznego opanowania „zasady przyjemności”, a tem samem niedostatecznego rozwoju psychicznych hamulców, to wychowanie musi dziecku w tym rozwoju pomóc i tutaj okazują się reakcje wychowawcze, które mają charakter kar, czasami zupełnie niezbędne.

Z naszych dotychczasowych rozważań możnaby odnieść wrażenie, że stoimy na stanowisku obrony znaczenia kar w wychowaniu i przeceniamy ten tak niebezpieczny środek wychowawczy. Wrażenie to byłoby jednak mylne — tendencją naszą jest podkreślanie wartości wychowania, które postuluje się karą w stopniu minimalnym, z uwzględnieniem wszystkich w związku z nią czynionych zastrzeżeń. Widząc jednak szkodliwy wpływ nierealnego traktowania tego zagadnienia przez psychologję, chcielibyśmy choć w pewnej mierze przyczynić się do skierowania zagadnienia na realniejsze tory. W tym celu koniecznem jest przedewszystkiem stwierdzenie faktu, że wychowania całkowicie bez kar i nagród niema, że chęć konsekwentnego realizowania tego postulatu doprowadziłyby nas do zahamowania w sobie większości naszych reakcyj na postępowanie dziecka, oczywiście jeżeli pod słowem „kara” lub „nagroda” nie będziemy rozumieli tylko pewnej części kar lub nagród, a istotnie wszystko, co z punktu widzenia psychologji powinno być zaliczane do tego zakresu środków. Bo, traktując rzecz psychologicznie, niesposób jest w niezadowolonym, karcącym spojrzeniu wychowawcy nie widzieć kary, a w zadowolonym spojrzeniu i uśmiechu — nagrody. Są dzieci, które na tak subtelne kary i nagrody reagują silniej, aniżeli inne na karę cielesną czy tabliczkę czekolady. Konfrontując zaś w dalszym ciągu nasz pogląd na zagadnienie kary z poglądem psychologji indywidualnej Adlera, nawiązujemy do jednego z głównych i niezmiernie cennych postulatów jego teorii, do postulatu dodawania dziecku otuchy. Czy może się ono obejść bez reakcyj wyrażania zadowolenia? Oczywiście — nie. A czy nieokazanie dziecku zadowolenia wtedy, gdy się go spodziewa, a gdy mu go, niesposób okazać, by go całkowicie nie zdeзорjentować co do wartości jego postępowania czy wyników pracy, nie będzie już dla dziecka karą? Oczywiście — będzie. Widzimy więc, że konsekwentne negowanie kar musiałoby pozbawić pedagoga również i tak właściwych reakcyj wychowawczych, jak wyrażanie dziecku swego zadowolenia, czyli, że konsekwentne negowanie kar sprowadza się do absurdu.

Ponieważ zagadnienie stosowania kar w wychowaniu jest częścią nadrzędnego zagadnienia absolutnej swobody w wychowaniu, możemy dla zrehabilitowania ideowej wartości teorii wychowania zupełnie bez kar przytoczyć słowa Hesse-na, jakimi zakończył artykuł o pedagogice Tolstoj. Po stwierdzeniu faktu, że wszyscy wyznawcy ideału absolutnej swobody w wychowaniu, mimo, że właśnie jemu zawdzięczali swe najlepsze sukcesy, doświadczyli jego braków i w większej czy mniejszej mierze, w zależności od swojej zdolności przezwyciężania tego ideału, musieli przeżyć jego klęskę,⁹⁾ mówi Hessen: „W swej

⁹⁾ Hessen: „Tolstoj jako Pedagog” w „Ruchu Pedagogicznym” 1935, Nr. 4, str. 119.

krytycznej... siłę ideału wychowania swobodnego zostaje niewiedzącym; dzięki niemu odnawiała się i odnawiać się będzie wiecznie myśl pedagogiczna. Ten ideał należy przeżyć i przejść. Pedagog, który nigdy nie ulegał czarowi tego ideału, który, nie przemyślawszy go do końca, zgóry przemądrzałe zna już wszystkie jego braki, nie jest właściwym pedagogiem" ¹⁰⁾).

Pod tym kątem rzecz traktując, uznajemy najzupełniej wartość teorii kategorycznego zwalczania wszelkich kar. Pamiętać jednak musimy, że pedagogom, którzy już przeszli swój pedagogiczny „wiek dojrzewania”, którzy co dnia napotykają w swej pracy na trudności i pragną czegoś więcej, jak pięknych systematów i idealnych drogowskazów, potrzebne jest inne podejście psychologii do zagadnienia kary. Potrzebne jest przede wszystkim stwierdzenie faktu, że wychowanie zupełnie bez kar jest fikcją. Ale samo stwierdzenie faktu oczywiście nie wystarcza, powinno ono stanowić punkt wyjścia dla dalszego zadania psychologii, polegającego w tym wypadku na prześwieceniu zagadnienia kary przede wszystkim pod kątem praktyki wychowania. Psychologia nie czyni zadość potrzebom praktyki, podchodząc do zagadnienia tylko od strony zastrzeżeń, praktykowi nie wystarcza wiedzieć tylko kiedy ma nie karać, praktyk musi też wiedzieć na czym polega kara, którą można dziecku pomóc w jego rozwoju psychicznym — jak wolno karać. Pod „jak” nie należy też rozumieć tylko ogólnikowych stwierdzeń, ponieważ cała trudność polega właśnie na zastosowywaniu zasad ogólnikowych do sytuacji konkretnych. Teoria karania nie może wprowadzić dać wychowawcy zbioru recept, powinna jednak dać mu przynajmniej wyraźne wytyczne orjentacyjne.

Z dotychczasowych prac psychologicznych na temat kary uwzględnia potrzeby pedagoga praktyka przede wszystkim Redl, ¹¹⁾ którego wartościowa praca zasługuje na obszernie omówienie. Ponieważ jednak postawiliśmy sobie za zadanie zreferowanie problemu kary z punktu widzenia teorii psychoanalitycznej, a w literaturze psychoanalitycznej wyszły przed artykułem Redla jeszcze dwie inne prace specjalnie temu zagadnieniu poświęcone, przechodzimy obecnie do omówienia tych dwóch prac, które artykuł Redla poprzedziły. Pierwsze z nich to praca zbiorowa, wydana jako „Sonderheft” psychoanalitycznego czasopisma pedagogicznego „Zeitschrift für psychoanalytische Paedagogik”, ¹²⁾ druga to książka Menga p. t. „Strafen und Erziehen” ¹³⁾ ¹⁴⁾.

W zbiorowej pracy z roku 1931-go ¹⁵⁾ wypowiedziało się na temat kary jednastu autorów psychoanalityków: Aichhorn, Bernfeld, Bohm, Graber, Hitschmann, Mannheim, Pipal, Schmideberg, Tamm, Weiss, Yates. Referowanie każdej z rozpraw zoddzielna jest w ramach naszej pracy niemożliwe, byłoby nawet niewskazane, choćbyśmy nie byli ograniczeni miejscem, ponieważ poglądy autorów powtarzają się w artykułach kilkakrotnie. Biorąc pod uwagę zadanie naszej pracy — oświetlenie zagadnienia kary w wychowaniu z punktu widze-

¹⁰⁾ Hessen, op. cit. str. 120.

¹¹⁾ Redl, op. cit.

¹²⁾ „Zeitschrift fuer psychoanalytische Paedagogik” 1931, Nr. 8/9, Sonderheft „Strafen”

¹³⁾ H. Meng: „Strafen und Erziehen”, Verlag Huber, Bern, 1934.

¹⁴⁾ Artykułu Menga, publikowanego w „Zeitschrift fuer Psychoanalytische Paedagogik” 1935, zesz. 4 pod tyt. „Strafen und Erziehen”, nie omawiamy, ponieważ zawiera tylko te punkty widzenia, które Meng obszerniej rozwinął już w wyżej wymienionej książce.

¹⁵⁾ Op. cit. (Sonderheft „Strafen”).

nia teorii psychoanalitycznej, referujemy treść rozpraw sumarycznie, uwzględniając w pierwszym rzędzie to, co zostało powiedziane, a nie kto powiedział. Przytem i pod względem treści byliśmy zmuszeni poczynić pewne ograniczenia, ponieważ artykuły publikowane w „Zeitschrift fuer psychoanalytische Paedagogik” pisane są naogół dla czytelników o dużym przygotowaniu w zakresie psychoanalizy, nam zaś wydaje się wskazaniem w komentarzach do teorii psychoanalitycznej uwzględniać w niniejszej pracy tylko to, co łączy się bezpośrednio z zagadnieniem kary. Sądzymy jednak, że, mimo tych ograniczeń, nie pomijamy żadnego punktu widzenia, który mógłby dla pedagoga mieć praktycznie duże znaczenie.

W omawianej pracy podchodzą autorzy do zagadnienia kary w wychowaniu prawie wyłącznie od strony zastrzeżeń, mimo, iż mniej lub więcej wyraźnie każdy przyznaje, że wychowanie zupełnie bez kar jest niemożliwe. Wyszukane zastrzeżenia są jednak pedagogicznie ważne i ciekawe, niektóre z nich były bowiem przed nauką psychoanalityczną zupełnie nieznanne.

Nierzeczowości i niebezpieczeństwa kar dowodzą autorzy zeszytu „Strafen” zarówno na podstawie analizy psychiki karzącego wychowawcy, jak i na podstawie analizy psychiki karanego dziecka.

Pod kątem psychiki karzącego rozpatrywane jest zagadnienie prawie we wszystkich artykułach, przychem punkt widzenia podkreślany jest już nawet w tytułach niektórych prac, które brzmią: „Strafen als Triebbefriedigung”. „Zur psychologie des Strafens”, „Das Strafen aus analerotischen Motiven”, „Zur Psychologie des Lehrers, der Schuldziplinen und des Strafens”. Autorzy zaznaczają, że wcale im nie chodzi o tylokrotnie już omawianą sprawę niebezpieczeństwa wynikającego z wyraźnego sadyzmu wychowawcy, a tem mniej świadomej złej woli w stosunku do dziecka, że chodzi im przedewszystkiem o podkreślenie takich mechanizmów psychicznych, wpływających na stosowanie kar, które są niezależne od świadomej woli wychowawcy i nieraz nawet trudne do skonstatowania dla osób trzecich.

Na podstawie psychoanalizy zostało stwierdzone, że przy stosowaniu kar odgrywają dużą rolę nieświadome motywy karania, uwarunkowane przeżyciami wychowawcy, związanymi często nawet z jego najwcześniejszym dzieciństwem. Wpływ nieświadomych motywów osobistych może być rozmaicie uwarunkowany. Wychowawca może karząc identyfikować się z karzącym go ongiś ojcem czy nauczycielem (odtwarzanie własnej sytuacji dziecięcej ze zmianą ról), może karać za przewinienia podobne do tych, których sam sobie w dziecięctwie wzbrańał lub też nawet za popędy, które i obecnie nieświadomie w sobie musi zwalczać (projekcja własnych konfliktów na zewnątrz). Kary wynikające z motywów nieświadomych wychowawcy, a więc umotywowane subiektywnie a nie przedewszystkiem przewinieniem i potrzebą rzeczową wychowania, są oczywiście niewłaściwe, często bardzo szkodliwe.

W uproszczony sposób ilustruje motyw nieświadomej zemsty wypadek zaobserwowany przez Melitę Schmideberg, która opisuje, jak pewnego razu chłopiec dostawszy od ojca w twarz, natychmiast wyładował swój wywołany tym policzkiem afekt na młodszym bracie, ten zaś, nie mając innych możliwości i bardziej nadającego się obiektu — na psie. Naogół przebieg procesów psychicznych jest jednak bardziej skomplikowany i mniej jawny — „policzek” otrzymany od ojca „dziedziczy” następne pokolenie dopiero po latach i dziedziczy

w sposób tak zracjonalizowany, że często trudno jest domyśleć się jego pochodzenia. Jeżeli jednak wychowanie jest w tak dużym stopniu zależne od nieświadomych afektów wychowawcy, a afekty te wywierają szczególnie silny wpływ na postępowanie ludzi neurotycznych, to jest rzeczą zrozumiałą, że najniebezpieczniejszym dla wychowania jest p e d a g o g - n e u r o t y k, przed którym ostrzegają jednogłośnie wszyscy psychoanalitycy.

Z powyższego wynika więc dla praktyki wychowania:

10 Potrzeba samokrytycyzmu wobec stosowanych środków wychowawczych.

20 Konieczność eliminowania z pracy pedagogicznej wychowawców, którym nerwica uniemożliwia obiektywne ustosunkowanie się do metod wychowywania.

Tyle o zastrzeżeniach przy stosowaniu kar z punktu widzenia psychiki karzącego. Zastrzeżenia dotyczące kar ze względu na p s y c h i k ę k a r a n e g o obejmują kilka punktów. Psychoanalitycy kładą tu przede wszystkim nacisk na czynnik psychiczny, którego nauka przed Freudem nie знаła, na t. zw. przestępstwo z poczucia winy. W roku 1915 opublikował Freud krótki artykuł p. t. „Die Verbrecher aus Schuldbewusstsein”.¹⁶⁾ W artykule tym podaje Freud do wiadomości, że styka się ze zdumiewającym zjawiskiem, a mianowicie z tem, że nieraz popełnienie przestępstwa stanowi dla sprawcy dużą wewnętrzną ulgę. Zanalizowanie takiego wypadku wykazuje zawsze, że ten, który popełnił czyn przestępczy, cierpiał z powodu jakiegoś nieświadomego poczucia winy i że wykroczenie, czy przestępstwo przyniosło mu ulgę, ponieważ poczucie winy było przynajmniej gdzie „ulożone”. Freud zaznacza, że u dzieci można nieraz również zaobserwować, iż stają się „nie-dobre” po to, by sprowokować karę, a po osiągnięciu jej są na pewien czas uspokojone i zadowolone. Freud nie chciał oczywiście widzieć w opisanem zjawisku przyczyn wszystkich lub nawet większości przestępstw, zwrócił tylko uwagę na fakt, że analizy wykazują, iż i taki czynnik może przy etiologii przestępstw ludzi dorosłych lub przewinień dzieci odgrywać nieraz poważną rolę. Uczniowie Freuda podjęli dalsze badania opisanego zjawiska i obecna literatura psychoanalityczna obejmuje już cały szereg ciekawych prac potwierdzających spostrzeżenie Freuda¹⁷⁾.

W omawianej przez nas zbiorowej pracy na temat stosowania kar w wychowaniu konieczność uwzględniania tego czynnika jest również energicznie podkreślana. Aichhorn podaje w związku z tem następujący przykład¹⁸⁾: siedmioletni chłopiec, który dotąd zachowywał się w domu i w szkole bez zarzutu, staje się naraz nieznosny. Matka nie wie co począć, zwraca się po poradę do nauczyciela. Nauczyciel radzi nie reagować na wybryki chłopca, być w stosunku do niego nadal dobrą i czułą. Ale zachowanie chłopca pogarsza się. Ojciec zaczyna się niecierpliwić, wymyśla na egzaltowaną humanitarność współczesnej pedagogiki, chce sprawić chłopcu „łanie”. Matka już jest prawie przekonana

¹⁶⁾ Freud: „Die Verbrecher aus Schuldbewusstsein” w „Sammlung kleiner Schriften zur Neurosenlehre”, Vierte Folge, str. 550 i nast.

¹⁷⁾ Th. Reik: „Gestaendniszwang und Strafbewusstsein”, Intern. Psychoanal. Verlag 1925; Bernfeld: „Ueber die allgemeinste Wirkung der Strafe” w cyt. Sonderheft „Strafen”, tam podana bibliografia obejmująca artykuły publikowane w czasopiśmie.

¹⁸⁾ Aichhorn: „Lohn oder Strafe als Erziehungsmittel” w Sonderheft „Strafen”, str. 283 — 284.

argumentami męża, idzie jednak jeszcze raz do szkoły. Nauczyciel radzi jeszcze wciąż próbować dobrocią, sądząc, że chłopiec wreszcie zareaguje na ten system. Ale chłopiec jest coraz nieznajniejszy, ojciec traci cierpliwość, chłopiec dostaje „łanie”. Bezpośrednia reakcja chłopca na bicie — chłopiec poprawia się, jest taki, jakim był dawniej. Ojciec jest dumny, że jego metoda okazała się skuteczniejsza, aniżeli metoda nauczyciela. Ale zaledwie po tygodniu obraz się zmienia, zachowanie chłopca znowu się pogarsza, w następnym tygodniu jest znowu takie samo jak było przed karą ojca. Ojciec daje chłopcu ponownie „łanie”, następuje znowu poprawa, po krótkim czasie chłopiec znowu jest taki nieznajny jak był. Wtedy rodzice próbują jeszcze raz postępować z chłopcem łagodnie — bez skutku. W takim stadjum matka przyprowadza chłopca do poradni wychowawczej.

W poradni ujawniony zostaje następujący stan rzeczy. Sąsiad naszego chłopca (powiedzmy Franka) dostał na urodziny szczyryk, przyniósł go do szkoły i pokazał Frankowi. Ten chciał przekonać się jak to jest, gdy się samemu posiada szczyryk i włożył go do kieszeni spodni. Zaraz potem musiał wyjść z klasy do ustępu. Po jego wyjściu właściciel spostrzegł brak szczyryka. Zapomniawszy, że pożyczył go Frankowi, zamełdował nauczycielowi, że mu szczyryk ukradziono. Nastąpiło indagowanie chłopców „kto wziął szczyryk”. W trakcie tej sytuacji wraca do klasy Franek. Dowiaduje się o „kradzieży” szczyryka i nie śmie powiedzieć, że on go ma. Siada cichutko na swoim miejscu, starając się nie zwracać na siebie uwagi. Po chwili jednak dostaje mdłości i wychodzi z klasy. Idzie znowu do ubikacji i, nie chcąc, by się wydało, że on ma szczyryk, wrzuca go do ustępu. Wkrótce po tem przeżyciu zaczyna się jego nieznośne zachowanie.

Aichhorn tłumaczy psychiczną sytuację chłopca w sposób następujący: wrzucenie szczyryka do ustępu obarczyło Franka winą, do której s ł o w a m i przyznać się nie może. Ale winą tą bardzo go dręczy. Nieznośne postępowanie chłopca ma wobec tego charakter wyznania. Chłopiec każdym wybrykiem mówi — ja nie jestem tem dobrym dzieckiem, za jakie mnie uważacie. Postępowanie jego wynika z motywów nieświadomych, z nieświadomego poczucia winy.

Próba reagowania na jego przewinienia łagodnością i dobrocią mijała się z celem, wywoływała nawet coraz gorsze postępowanie — coraz intensywniejsze „wyznanie”. Kara ojca dawała chłopcu zadowolenie, bo wyzwała go wewnętrznie z poczucia winy — stąd chwilowa poprawa. Ale uspokojenie nie było trwałe i nie może niem być, dopóki nieświadome poczucie winy nie zostanie całkowicie usunięte. Stąd ciągle powtarzanie się okresów złego zachowania, ciągła ponowna prowokacja kar.

Kara osiąga w wypadkach jak powyżej opisany, skutek wręcz paradoksalny, bo dając dziecku wewnętrzne zadowolenie, jest bodźcem do coraz nowych wykręceń. Kara nie może więc w takich wypadkach mieć znaczenia pozytywnego, jest, wręcz przeciwnie, szkodliwą. Z podobnych względów jest też oczywiście szkodliwe stosowanie kar wobec dzieci masochistycznych.

Prócz opisanego powyżej poczucia winy podkreślają autorzy jeszcze inne możliwości, kiedy zachowanie dziecka wymaga nie kar, a rozwiązania konfliktu dziecka lub często leczenia go. Przykładów takich wypadków zawiera współczesna pedagogika lecznicza bardzo wiele. Z punktu widzenia psychoanalizy

podaje szczególnie ciekawy i wnikliwie opracowany materiał Aichhorn, w swojej wspomnianej już przez nas książce „Verwahrloste Jugend”. W zeszytych „Strafen” autorzy zwracają również uwagę na częste zjawisko pojawiania się trudności wychowawczych czy to na tle konfliktu wewnętrznego dziecka, czy to na tle zbyt trudnej lub przykrej dla dziecka sytuacji zewnętrznej. Ilustrację dla wypadków typu pierwszego znajdujemy u Tamm¹⁹⁾ (konflikt dziewczynki z otoczeniem, wynikający z jej poczucia samotności i budzącej się naskutek tego nienawiści do otoczenia, zazdrości o rodzeństwo i t. p.), dla drugiego — Aichhorna. Przykład podany przez Aichhorna²⁰⁾ przytaczamy w całości. Daje on pewien wgląd w metody pracy poradni wychowawczych prowadzonych przez psychoanalitików.

Do poradni przyprowadzają dziewczynkę zaledwie w szóstym roku życia, ponieważ ostatnio stale ucieka z domu. Rodzina szuka jej nieraz godzinami, dziecko zostaje do domu sprowadzane przeważnie przez policję. Uciekanie rozpoczęło się wkrótce po przeprowadzeniu się rodziców do nowego mieszkania. Matka zupełnie nie rozumie, co się z dzieckiem dzieje i podkreśla, że dziewczynka, naogół rozmowna, gdy ją spytać o przyczyny ucieczek, staje się milcząca, oporna — nic z niej wydostać nie można. Doradca wzywa dziecko. Wchodzi do pokoju dziewczynka ładna, zdrowo wyglądająca, nad swój wiek rozwinięta, o spojrzeniu mądrym i pogodnym. We włosach nosi dużą czerwoną kokardę. — Skąd masz tę piękną kokardę? — Od mamusi. — Czy masz jeszcze dużo takich wstążek? — Tak, jeszcze jedną białą i jedną niebieską. — A którą lubisz najbardziej? — Czerwoną. — Czy lubisz wogóle czerwone rzeczy? — Tak. — Czy u was w domu są jeszcze jakieś czerwone rzeczy? — Tak, mamy w ogrodzie czerwone róże i goździki. — Czy dużo przebywaś w ogrodzie? — Tak. — A co ty tam robisz? — Bawię się. — Czem? — Lalkami. — Ile masz lalek? — Trzy. — Jak się nazywają? — Janka, Frania i Józia. — Która jest najmłodsza? — Józia. — Która najstarsza? — Frania. — Którą kochasz najwięcej? — Franię. — Która jest z nich najniegrzeczniejsza? — Frania. — A co robisz, jak jest niegrzeczna? — Biję ją. — Co ona takiego robi, że ją bijesz? — Ucieka ciągle z domu. — Dlaczego ucieka? — Bo jej się tak nudzi.

W ten sposób dziecko określiło swoją własną sytuację. W poradni doradzono matce, by się postarała, aby dziecko miało się z kim bawić. Matka posłuchała rady, poradnia informowała się o dziecko po tygodniu, po miesiącu, po trzech miesiącach i po pół roku — dziecko z domu ani razu więcej nie uciekało.

Zarówno w wypadkach konfliktów wewnętrznych, jak i trudności wychowawczych spowodowanych sytuacją zewnętrzną, kary są niewłaściwe i szkodliwe, bo tylko zaostrzają konflikty dziecka, czyniąc jego sytuację jeszcze trudniejszą do zniesienia. Względ ten ważny jest w pierwszym rzędzie oczywiście w stosunku do dzieci neurotycznych, wobec których bezwzględnie muszą być stosowane zupełnie inne metody oddziaływania.

Jako kary szkodliwe nie ze względu na konflikty dziecka, a ze względu na niewłaściwy wybór stosowanego środka, podkreślane są t. zw. kary uryazowe (traumatische — Wirkung der Strafe). Wymie-

¹⁹⁾ Tamm: „Jachzorn und Selbstbestrafung bei einem Maedchen” w „Sonderheft-Strafen” str. 339 — 341.

²⁰⁾ Aichhorn: „Lohn oder Strafe als Erziehungsmittel”, str. 282.

niane są wogóle jako szkodliwe kary wywołujące duży lęk, nieprzystosowane do dotychczasowych metod postępowania z dzieckiem, zawstydzające, poniżające godność dziecka, nieprzystosowane do jego indywidualności. Przestrzega się również przed wyznaczaniem jakiegokolwiek pracy w formie kary, ponieważ wpływa to nieraz bardzo ujemnie na stosunek dziecka do jego obowiązków.

Z momentów, będących o g ó l n e m p r z e c i w s k a z a n i e m k a r a n i a, autorzy podkreślają fakt, że kary są szkodliwe wskutek tego, iż wywołują agresywność dziecka, odruchy nienawiści i zemsty w stosunku do karzącego wychowawcy. Czynniki ten rozpatrywany jest przede wszystkim na przykładach kary cielesnej, przy czym autorzy podają dużo przekonujących materiałów, uzyskanego drogą ankiet wśród samych dzieci.

Mimo tak licznych i ostrych zastrzeżeń przeciwko stosowaniu kar, tylko Bohm neguje ją jakoby zupełnie zdecydowanie²¹⁾. Bohm uważa, że „wszystkie”²²⁾ kary powinny być wyrugowane z wychowania, co mu jednak nie przeszkadza już parę wierszy dalej wyjaśnić, że pod słowem „kara” rozumie tylko świadomy odwet wychowawcy (!), nie zaś spowodowanie naturalnych lub niby-naturalnych skutków postępowania dziecka, w celu ułatwienia mu przystosowania się do rzeczywistości. Wobec powyższego sądzimy, że i o Bohmie można śmiało, choć wbrew jego woli, powiedzieć, że konieczności kar w wychowaniu nie neguje.

Biorąc pod uwagę mniej lub więcej wyraźne stwierdzenie autorów, że kara całkowicie z wychowania wyeliminować się nie daje, konstatujemy zbyt małe zainteresowanie zagadnieniem od strony pozytywnej. Znajdujemy je u Mannheim i u Aichhorna. Mannheim podaje w króciutkim artykule p. t. „Kann man direkte Strafen vermeiden”²³⁾ opis wypadku, kiedy matka poradziła sobie z wychowawczo istotnie trudną sytuacją, nie stosując, jak Mannheim to nazywa, kar „bezpośrednich”. Mannheim poruszył w tym artykule zagadnienie ważne, ale uczynił to w sposób tylko ilustracyjny, bez żadnego wyjaśnienia teoretycznego. Mogłoby ono na przykładzie przez niego opisanym wnieść dużo światła do zagadnienia kary, ponieważ jego kara „pośrednia” to oczywiście też kara, ale właściwa — dobrze przystosowana do sytuacji i wieku dziecka. Opisu wypadku przytoczyć nie możemy, gdyż ramy pracy na to nie pozwalają, wyjaśnienie przez Mannheim, jak opisany przez Mannheim, omówimy i tak jeszcze w związku z pracą Redla.

U Aichhorna, jeżeli chodzi o wskazania pozytywne, znajdujemy podkreślanie punktu widzenia kwantytatywnego i ekonomicznego przy stosowaniu kar. Kwantytatywnego punktu widzenia — ponieważ ważna jest według niego nie jakość metody (sroga czy łagodna), a ilość. Podstawowym warunkiem owocności stosowania kar w wychowaniu jest zupełnie określona sytuacja uczuciowa między wychowankiem i wychowawcą: przekroczenie pewnego minimum uczucia powoduje bezskuteczność kar, ponieważ dziecko jest wewnętrznie zupełnie niezależne od wychowawcy, więc sobie z niego nic nie robi. Przekroczenie pewnego maximum — ponieważ dziecko jest absolutnie pewne miłości i ma przekonanie, że w żadnym wypadku nie może się utraty uczucia obawiać. Za-

²¹⁾ Bohm: „Strafe als Triebbefriedigung” w „Sonderheft-Strafen”, str. 319.

²²⁾ Podkreślenie autora.

²³⁾ „Sonderheft-Strafen”, str. 361.

sadniczo jednak decyduje, według Aichhorna, o metodzie (więcej sroga czy więcej łagodna) przede wszystkim cel wychowania, a tem samem światopogląd wychowawcy, ponieważ srogie wychowanie wychowuje innych ludzi i łagodne innych.

Pod karą ekonomiczną rozumie Aichhorn taką, która pozwala na to, by wyzwolone nią energie były całkowicie zużyte na pracę wewnętrzną dziecka (samowychowanie) a nie na agresywność w stosunku do wychowawcy. Poruszone tu przez Aichhorna zagadnienie dynamiki procesów psychicznych wywołanych karą znajdziemy bardziej skonkretyzowane w rozdziale o dynamice działania kary w artykule Redla.

Reasumując najważniejsze poglądy zawarte w omawianej przez nas pracy — kara jest szkodliwa i niebezpieczna:

1. gdy jest całkowicie lub częściowo uwarunkowana nieświadomymi konfliktami wewnętrznymi wychowawcy,
2. gdy jest nieświadomie sprowokowana przez dziecko z powodu jego poczucia winy lub skłonności masochistycznych,
3. gdy jest stosowana w wypadkach, kiedy konflikt wewnętrzny lub sytuacja zewnętrzna dziecka powoduje trudności wychowawcze,
4. gdy kara jest stosowana w stosunku do dziecka, które wymaga leczenia psychoterapeutycznego,
5. gdy się karze zapomocą środków niewłaściwych, wpływających ujemnie na psychiczny rozwój dziecka,
6. kara jest wogóle szkodliwa, bo wywołuje afekty wrogości w stosunku do wychowawcy.

Menga książkę „Strafen und Erziehen”²⁴⁾ referujemy krótko, ponieważ autor rozwija w niej głównie poglądy już przez nas powyżej przedstawione.

Meng stara się dać w swej książce całokształt zagadnienia i podchodzi do problemu kary przede wszystkim od strony historyczno-genetycznej. Pierwsze dwa rozdziały poświęcone są więc praformom kary i stopniowemu rozwojowi teorii prawa karnego. Mengowi chodzi o zwrócenie uwagi pedagogów na fakt, że kara jako taka wywodzi się w swoim rozwoju historycznym nie z czynników racjonalnych, a ze sfery życia emocjonalnego — z afektu zemsty, czyto w formie zemsty indywidualnej, czy zbiorowej, bądź w postaci jawnej, bądź też pod osłoną prymitywnych obrządków religijnych, kultu składania ofiary bogom i t. p. W tych odległych czasach, z których autor podaje dużo ciekawego materiału faktycznego, kara nie podlegała żadnym punktom widzenia moralności społecznej, w każdym razie nie w sensie moralności w dzisiejszym tego słowa znaczeniu. Ale zawiązek takiego zracjonalizowania tkwi, według Menga, nawet w akcie zemsty, pod postacią idei odwetu. Pojęcie odwetu stanowi już przejście do idei sprawiedliwości, która w miarę rozwoju życia kulturalnego złożona zostaje w ręce czynników bezpośrednio krzywdą niezainteresowanych, a więc sądów.

Według Menga jest rzeczą niezmiernie ważną, aby ci, którzy kary stosują, pamiętali o jej historycznym pochodzeniu, ponieważ uwzględnienie tego czynnika ułatwia zrozumienie wielu nieświadomych motywów, które i dziś jeszcze na stosowanie kar wpływają. Pod tym samym kątem rozpatruje Meng rozwój

²⁴⁾ Op. cit.

teorii prawa karnego, przejście od idei odwetu i sprawiedliwości do teorii uwzględniających w karze czynnik odstraszaający przed przestępstwem, teorii uważających karę tylko za konieczność ze względu na bezpieczeństwo publiczne (izolacja przestępcy) wreszcie teorii wysuwających przede wszystkim postulaty poprawy i leczenia jednostek szkodliwych.

Meng nie wierzy w możliwość odstraszenia lub poprawy przestępcy drogą stosowania kar i uważa, że temu, kto nie stoi na stanowisku odwetu, pozostaje tylko jedna teoria prawnokarna do przyjęcia — teoria bezpieczeństwa publicznego.

Karze stosowanej z racji bezpieczeństwa publicznego nie daje się według Menga nic zarzucić, dopóki nie stoi się na stanowisku wychowawcy. Z punktu widzenia pedagogiki nie można wprowadzić ani społeczeństwu, ani szkole odbierać prawa do samoobrony przed niebezpieczeństwem, czyto krzywdy kryminalnej, czy też złego wpływu jednostek szkodliwych, ale wychowawca musi zawsze równocześnie brać pod uwagę możliwości środków poprawczych. Pedagogice samo unieszkodliwienie wystarczyć nie może (Meng podaje zresztą w wątpliwość, czy można wogóle w jakimkolwiek wypadku zadowolić się samem tylko unieszkodliwieniem człowieka), pedagogika nie może stać na stanowisku, że zadanie wychowawcy jest spełnione przez to, że się np. z klasy usunęło przeszkadzającego w pracy „nicponia” — pedagogiczne zadanie polega oczywiście na tem, żeby nietylko klasę ochronić przed jego złym wpływem, ale i przede wszystkim jego samego uspołecznić. W zagadnieniu kary z punktu widzenia pedagogiki rozstrzyga więc wyłącznie punkt widzenia poprawy i oczywiście tylko z tego punktu widzenia można zastanawiać się nad wartością kary jako środka wychowawczego.

W następnych rozdziałach referuje Meng rozwój psychiki dziecka tak, jak go przedstawia teoria psychoanalizy, wskazuje więc na rozwój zasady rzeczywistości, sumienia, poczucia winy, norm etycznych i t. d. W związku z omawianiem genezy poczucia winy, wskazuje, tak samo jak i autorzy artykułów poprzednio przez nas referowanych, na wypadki nieświadomego prowokowania kary, podkreślając oczywiście również niewłaściwość stosowania kar w takich wypadkach. Na szczególną uwagę zasługują poglądy Menga na znaczenie gier i zabaw, jako sytuacji umożliwiających dziecku „wyznanie” — realizowanie możliwości przez niego tu wysuwanych mogłoby mieć praktycznie duże znaczenie. Tak jak i wszyscy psychoanalitycy kładzie Meng również bardzo duży nacisk na znaczenie kontaktu uczuciowego między wychowankiem i wychowawcą, uważając to uczucie za jądro całego wpływu wychowawczego i warunek możliwości autorytatywnego porozumiewania się z popędowością dziecka i jego sumieniem. Od uczuciowego stosunku między wychowankiem i wychowawcą zależy według Menga skutek oddziaływania na dziecko zapomocą kar; przyczem należy pamiętać, że skutki te powinny być traktowane pod kątem dalekiej przyszłości, ponieważ konsekwencje jakiejś kary sięgają często daleko, wywierając wpływ nieraz nawet na całe życie człowieka.

Meng nie wypowiada się nigdzie kategorycznie przeciwko karom, przeciwnie, zaznacza nawet, że zupełne omijanie kar nie jest najważniejszym warunkiem pomyślnych rezultatów wychowania. Jednak tak jak i w dotąd omawianych pracach na temat kary, spotykamy się u Menga przede wszystkim z zastrzeżeniami przeciwko karom szkodliwym. Z nich na pierwszy plan wysuwa Meng oczy-

więcie karę cielesną i dla ilustracji wpływu tych kar na psychikę dziecka cytuję również cały szereg wypowiedzeń dzieci na ten temat. Prócz tego znajdujemy specjalny rozdział poświęcony opisowi życia ludów prymitywnych, które potrafią wychowywać dzieci, zupełnie kar cielesnych nie stosując. Ciekawe są, również w związku z tem zagadnieniem wysunięte, uwagi na temat współczesnej trésurzy zwierząt (Hagenbeck).

W rozdziałach o wychowaniu i karaniu dzieci w pierwszych latach życia i w latach szkolnych spotykamy się raczej z psychologią tych okresów i ogólnymi poglądami pedagogiki psychoanalitycznej, aniżeli z rozważaniami, które byłyby bezpośrednio nastawione na zagadnienie kary. Oczywiście że pośrednio można i z tych rozdziałów wiele dla zagadnienia kary wydedukować, ale referowanie całego materiału zaprowadziłoby nas zbyt daleko. Wszystko zresztą co dotyczy samej kary i zastrzeżeń przeciwko niebezpieczeństwom z nią związanym, dotyczy, jak wspominaliśmy, poglądów i punktów widzenia zawartych już w omawianej przez nas pracy zbiorowej. Ważne dla praktyki są uwagi poświęcone sprawie karania dziecka w wieku mniej więcej od lat trzech do pięciu. Meng poleca w tym okresie szczególną powściągliwość w karaniu i poglądy jego na ten temat zasługiwałyby, zdaniem naszym, na rozpowszechnienie szczególnie w środowiskach rodzinnych.

Książka Menga zawiera wiele cennych obserwacji i spostrzeżeń z zakresu pedagogiki psychoanalitycznej. Na ujęciu zagadnienia centralnego, t. zn. zagadnienia kary odbija się to jednak nieco ujemnie, ponieważ ujęciu temu brak pewnej zwartości i przejrzystego układu. Ze względu na przystępny sposób przedstawiania zagadnień psychoanalitycznych, posiada wartość przedewszystkiem dla tych pedagogów, którzy psychoanalizy jeszcze bliżej nie znają.

Wspominana już przez nas kilkakrotnie praca Redla „Der Mechanismus der Strafwirkung” wyszła w „Zeitschrift fuer psychoanalytische Paedagogik”, w ostatnim zeszycie roku 1935-ego²⁵⁾. Artykuł Redla jest nie tylko obszerny ale i treściwy i wnosi wiele światła do omawianego przez nas zagadnienia kary.

(Dok. nast.)

Wanda Jakobson — Łódź.

²⁵⁾ „Zeitschrift fuer psychoanalytische Paedagogik” 1935, zesz. 4, str. 221 — 270.

O SZKOLE ZBLIŻONEJ DO ŻYCIA I DROGACH JEJ REALIZACJI W ŚRODOWISKU

Praca dyplomowa, napisana na P. I. N. w Warszawie.

WSTĘP.

Epoka współczesna — to epoka na zakręcie dziejów — epoka rodzącej się nowej rzeczywistości życia społecznego. Nowe oblicze tego życia wyłania się z poza chaosu form i kształtów, konfliktów, kłopotów interesów, walki — wyłania się na wszystkich odcinkach i frontach. Prawdy wczorajsze — dziś nie są prawdami, dogmaty wczorajsze — dziś budzą wątpliwość, ideały dnia wczorajszego — nie są ideałami dnia dzisiejszego. Zmienia się wszystko w naszych oczach. Wstrząśnięty w posadach stary porządek społeczny, bolesne w życiu kontrasty i dysonanse — nasilone więcej niż kiedykolwiek w historii cywilizacji ludzkiej, wołają o jakąś postawę człowieka, któraby zdolna była opanować chaos. Cały sens poszukiwania nowych prawd i nowych ideałów, cały wogóle sens dziejów streszcza się w słowach: „lepszé jutro”.

Pokolenie dzisiejsze, jako „włókno czulego, bolesnego unerwienia naszych czasów”, uświadomiwszy sobie nowe potrzeby, prawdy i ideały, usiłuje przeorganizować i przetransformować życie realne według nowego poczucia i nowej świadomości. „Istnienie nasze skręca na nowy tor, idzie ku nowej psycho-socjalnej epoce”¹⁾. Czy w dokonywujących się przemianach szkoła weźmie udział jako jeden z czynników tworzących nową rzeczywistość? Czy ona przyspieszy rodzenie się nowych form i nowych kształtów? Czy przyłoży rękę do tworzenia przyszłości, lepszego jutra? Zależy to od tego, czy będzie „w życiu”, czy też „poza życiem”.

I. O ISTOCIE SZKOŁY ZBLIŻONEJ DO ŻYCIA.

1. Rozdzźwięk szkoły z życiem — przesłanki starej szkoły.

Zarzut rozdzźwięku szkoły z życiem współczesnym jest na porządku dziennym w literaturze pedagogicznej i świecie pedagogicznym. Nietylko zresztą tam — zarzuty podnosi i społeczeństwo, niezadowolenie jest powszechne. Rozdzźwięk ten niejednokrotnie już w historii wychowania występował. Nie jest rzeczą dziwną, że zjawisko to jest specjalnie nasilone w epoce wielkich przeobrażeń pojęć i nadzwyczajnej komplikacji życia.

Zarzuty i wątpliwości, jakie się podnoszą przeciw starej szkole, są liczne. Dotyczą one i samych założeń, na których się szkoła opiera i innych spraw. Mówi się więc, że życie się zmieniło, a szkoła żyje tradycją, nowych potrzeb nie widzi, rodzących się zadań nie podejmuje, stoi na boku, jest czemś dla siebie tylko, że zachodzi niewspółmierność między pracą w szkole a pożytkiem z tej pracy w życiu późniejszym, że mądrość szkolna nie przyda się na nic, że szkoła jest narzędziem specjalnym do realizowania sztucznych zadań, że nie dziecko i jego potrzeby biopsychiczne, lecz „ciągłość kultury” jest przedmiotem wychowa-

¹⁾ Pomirowski Leon — Walka o nowy realizm, Warszawa, Gebethner i Wolff, r. 1935.

nia, że szkoła nie opiera się o podłoże socjalne, nie przoduje, nie doskonali życia i t. p. Wszystkie te zastrzeżenia możnaby ująć w jedno wielkie oskarżenie: szkoła nie przygotowuje do życia, ponieważ sama jest od życia oddalona. Wydaje się to dziwnem, by szkoła miała być od życia oddalona. Wszak jest instytucją społeczną i spełnia funkcję społeczną. Wola społeczna powołała ją do istnienia i nadała jej pewną strukturę urządzenia i prawa. Jako wytwór życia społecznego i jego warunków, w zespole których należy ją ujmować, związana jest ze społeczeństwem wieloma nićmi: ekonomiczno-gospodarczymi, socjalnymi, politycznymi i t. p. Służąc pewnym celom, spełniając określone zadanie — podlega wpływom. Przeobrażanie się życia nie może nie wywierać silnego wpływu na szkołę, a zwycięstwo pewnych idei (prądów) odbija się na jej „kształcie”. Rozwój i przemiana różnych odcinków życia społecznego pociąga za sobą zmianę na odcinku szkoły.

Związki szkoły ze społeczeństwem istnieją i nie ulegają wątpliwości. Na przełomach dziejów — np. współcześnie — zależność ta znajduje mocne potwierdzenie, choć coprawda — w specjalny tylko sposób. Szkoła dąży do uczestnictwa w pełni życia społecznego, bo bez niego zamiera. Dąży, ale może nie nadążyć. I tak jest dzisiaj. Związek szkoły dzisiejszej ze społeczeństwem jest raczej natury fizycznej. Nie harmonizuje ona z duchem potrzeb społeczeństwa. W ustrojach społecznych dokonały się głębokie i istotne przeobrażenia, a szkoła albo pozostała bez zmiany, albo zmieniła się tylko zewnętrznie i formalnie, a w najlepszym razie niewiele tylko pod względem swego duchowego oblicza. Tempo zmian szkoły jest powolniejsze, niż tempo przeobrażeń społeczeństw. Za przebudową społeczną idzie instytucja szkolna wolniejszym krokiem, usiłując przez długie procesy adaptacyjne wyrównać dysharmonję. Ze jednak brzemienne wydarzenia nadają społeczeństwu wielki, prawie że rewolucyjny rozmach rozwojowy na długie lata, a naogół krótko tylko podlegają one prawom spokojnej ewolucji, szkoła ma do odrobienia zaległości, które zazwyczaj po dłuższym lub krótszym okresie czasu nabrzmiewają w problem, problem szkolny, nad którym nie można przejść do porządku dziennego. Wtedy zaczyna się przyspieszona praca i ruch na odcinku szkoły... Pewne zabiegi i rozwiązania zmniejszają dystans między społeczeństwem a szkołą jako jej instytucją. A potem znów powtarza się to samo; szybsza przebudowa społeczeństwa, wolniejsza instytucji szkolnej.

Możnaby powiedzieć, że szkoła dzisiejsza nie ma warunków na to, by w rozwoju iść równoległe z ustrojem społecznym i być falą nurtu społecznego, być w życiu, a nie poza życiem. Tak jest istotnie przy założeniach, na których w praktyce opiera się szkoła dzisiejsza, choć w teorii założenia te nie wytrzymują ognia krytyki. Jakież to założenia?

Prof. Znaniecki wylicza następujące tradycyjne przesłanki instytucji szkolnej: 1) odosobnienie społeczne grupy szkolnej; 2) charakter swoisty doświadczeń i czynności, stanowiący treść społeczną tej grupy; 3) odosobnienie psychoogiczne ogółu zajęć i zdeterminowany przez technikę pedagogiczną system działalności 2).

Na tych filarach wspierała się szkoła w ciągu długich wieków. Pojęcie szkoły nabrzmiało treścią w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat. Przyczyniła się do tego

²⁾ Znaniecki Fl. — Socjologia wychowania, t. I., Warszawa, Książnica-Atlas, 1928 r.

nauka psychologii, socjologii i biologii. Wyniki badań tych nauk postawiły szkole nowe problemy i zadania i tradycyjne kanony szkoły gruntownie podważyły. Starą szkołą rządziły prawa statyki. One powodowały pewną stałość i skostnienie. Szkoła zbliżona do życia i przygotowująca do życia, rządzić się musi prawami dynamiki w swojej strukturze, w swoich celach i w środkach, jakimi rozporządza. Wredy związku duchowe ze społeczeństwem będą fundamentem szkoły.

Problemy poruszone tkwią powszechnie w świadomości nauczycielstwa i pracowników szkolnych. Postulat zbliżenia szkoły do życia, związku z życiem staje się drożdżami wielu eksperymentów pedagogicznych. Powstają koncepcje szkół, które są opierane na innych, niż stara szkoła, przesłankach i które mają być wolne od jej niedomogów. Ta sprawa jest sprawą zasadniczą dla współczesnego szkolnictwa.

2. Udostępnienie szkoły jako podstawowy warunek szkoły zbliżonej do życia.

Sprawą pierwszorzędного znaczenia w całokształcie omawianego tematu szkoły zbliżonej do życia, i nie ulgającą wątpliwości, jest udostępnienie szkoły wszystkim bez wyjątku warstwom ludności. Niema pozytywnego rozwiązania problemu „zbliżenia szkoły do życia” bez dobrego rozwiązania kwestyj ustrojowych i pokrewnych, wiążących się z ustrojem. Istotą reform ustrojowych szkolnych było zawsze dostosowanie szkolnictwa do wymagań warstw mających głos w społeczeństwie. Szkoła demokratyzowała się. Dziś demokratyzacja jest zjawiskiem, które nie budzi zastrzeżeń.

Niemożliwy jest dzisiaj — bez konsekwencji katastrofalnych dla państwa — stanowy ustrój szkolnictwa. Ustrój szkolny jest wytworem warunków społecznych. Potrzeby współczesne, idee, siły i konstelacje społeczne powodują taki czy inny ustrój szkolny. Dowodem tego dzieje ustrojowych reform szkolnych, które odpowiadają ściśle dziejom osiągnięć społecznych. Ale tylko w prawdziwie demokratycznych stosunkach ustrój szkolny może być w pewnym sensie równoznaczny ze zbliżeniem szkoły do życia, bowiem zasadą takiego ustroju będzie możliwe wielkie udostępnienie szkoły.

Udostępnienie szkoły polega przede wszystkim na zrealizowaniu zasad powszechności, obowiązkowości, bezpłatności, jednolitości, pomocy poradnianej, opiece społecznej nad biednymi, następnie na organizacji terenowej, wreszcie na uregulowaniu spraw związanych z wiekiem, czasem i porą nauki.

Powszechność, obowiązkowość i bezpłatność powinny pozostać fundamentalnymi zasadami ustroju. Jednolitość szkolnictwa, pojęta w sensie powiązania szkół różnych typów, zniesienia „ślepych ulic”, umożliwienia przejścia z jednych do drugih, otwiera drogę w świat zdolnej młodzieży, gdziekolwiekby się ona znajdowała. Liczenie się zaś z różnorodnością typów psychicznych i uzdolnień i różnicowanie na tej podstawie szkół i dostosowywanie ich do uzdolnień i właściwości psychicznych młodzieży realizuje słuszną zasadę Sterna: „Właściwe dziecko do właściwej szkoły”. W tych tylko warunkach może się dokonywać racjonalna gospodarka zdolnościami ludzkimi. Gospodarkę tę jednak oprócz należy na zasadach naukowych i te zasady rozstrzygać powinny o skierowywaniu młodzieży do pewnych typów szkół w czasie, gdy zdolności i zamiłowania dostatecznie się ujawniły. Szkoła powszechna będzie bramą wyjściową. I dlatego właśnie, że szkoła powszechna jest bramą wyjściową dla dzie-

ci o nieskrystalizowanej jeszcze psychice — winna mieć wyraźne drogowskazy. Głos życia, potrzeba pałaca społeczeństwa i poszczególnego dziecka woła o właściwe skierowanie do właściwego celu. Obowiązek szkoły zbliżonej do życia, obowiązek trudny i odpowiedzialny, polegałby na utrzymaniu kontaktu z poradnictwem, które u nas jest dopiero piosenką przyszłości, a dziś odbywa się na niewielką skalę. Dziś jeszcze szkoła nie pełni nawet roli informatora. Szkoła zbliżona do życia bynajmniej nie kończy działalności postawieniem kropki w postaci wydania świadectwa.

Na tym odcinku jest wszystko do zrobienia. Prof. Bystron przerzuca częściowo na szkołę odpowiedzialność za nadprodukcję inteligencji zawodowej źle zorganizowanej³⁾. Chodzi mu o utrzymanie kontaktu z życiem gospodarczym i rynkiem pracy, aby móc przewidzieć zapotrzebowania. O ile niezupełnie możliwe do spełnienia jest utrzymanie kontaktu z rynkiem pracy, w zupełności możliwa jest pomoc przy wyborze zawodu, który jest pierwszorzędną sprawą w życiu, lub pomoc w wyborze linii kształcenia się. Przy tego rodzaju organizacji prawie nie będzie istniał problem typów niezadowolonych, rozbitków życiowych z winy szkoły, elementu, który jest ciężarem społecznym.

Organizacja terenowa jest równoznaczna z siecią szkolną. Bliskość czy odległość szkoły, wysoki czy niski stopień organizacyjny szkoły decyduje w naturalnym biegu rzeczy o losach dziecka, o losach dziecka wiejskiego w szczególności. O racjonalnej sieci szkolnej stanowi właśnie bliskość i wysoki stopień organizacyjny. Dlatego gruntowne i sumienne badania winny być podstawą rozstrzygnięć w ustalaniu sieci, a interes dziecka czynnikiem decydującym.

Dobrodziejstwa wynikające z najlepszych nawet form ustrojowych mogą być w poszczególnych wypadkach unicestwione faktem nędzy materialnej, tragicznymi często warunkami domowymi dziecka, chorobą i t. p. W takich warunkach nie jest ono w możności nie tylko zdobyć celów, do jakich je predestynują zdolności, ale nawet spełnić obowiązku szkolnego. Szkoła jest wtedy dlań odległa, nieosiągalna... Tutaj jest rola do spełnienia przez czynniki społeczne i państwowe, rola — polegająca na opiece materialnej, lekarskiej i moralnej.

Trudności ekonomiczne życia, powodujące zjawisko zbyt wczesnego wchłaniania dzieci w życie produkcyjne dorosłych, traktowania ich jako „siły produkcyjnej”, jaskrawo szkodzą interesowi dziecka. I napotykamy dwie ewentualności: albo dziecko pracuje zarobkowo, albo bierze udział w pracy domowej dorosłych. Pierwszą ewentualność należałoby ze zrozumiałych względów zwalczać, obok drugiej sprawy szkoły też przejść do porządku dziennego nie może. Udział dziecka w pracy domowej dorosłych może powodować zjawisko przeciążenia, jeśli szkoła nie zajmie pewnego stanowiska, a z drugiej strony jest zbyt ważny wychowawczo, aby zjawisko to bezwzględnie zwalczać. Stwierdzenie faktu pracy domowej dzieci, która jest regułą w rodzinach wiejskich i rodzinach rzemieślniczych miejskich, wymaga scharmonizowania ról, porozumienia się z domem. Szkoła zbliżona do życia musi te zjawiska widzieć i ochronić dziecko, umożliwiając mu pełnienie obowiązku szkolnego, musi

³⁾ Bystron J. St. — Szkoła jako zjawisko społeczne, Warszawa. Biblj. Nauk Pedagog. Książnica-Atlas, r. 1934.

w porze nauki i tempie pracy choć cokolwiek dostosować się do tych życiowych konieczności. Frekwencja w szkołach wiejskich, np., uzależniona jest od sezonowych zajęć rolnych. Pora pracy w szkole, długość tej pracy, wakacje i t. p. to nie są też drobne sprawy. Mogą gdzieś zaistnieć warunki tego rodzaju, że okaże się potrzeba ukształtowania życia szkolnego w sposób specyficzny.

Powyżej zarejestrowane zostały niektóre jasne i bezsporne kwestje ustrojowe i pokrewne w związku z zagadnieniem zbliżenia szkoły do życia. Są to kwestje bardzo ważne, ale raczej techniczne, niejako zewnętrzne. Jest to zagadnienie zbliżenia szkoły do życia „na pierwszy rzut oka”, zbliżenie do żywych organizmów — dzieci, zbliżenie w sensie stwarzania warunków fizycznych, zbliżenie, o jakie chodzi, gdy w imię demokracji, etyki i serca szkole stawiamy żądania. Nawet jednolita szkoła, bliska, demokratyczna i t. p. może być szkołą naprawdę oddaloną od „życia”. Dopiero wtedy jednak, gdy te warunki spełniane choć zgrubsza zostają, można mówić o innych warunkach szkoły zbliżonej do życia.

3. Życie psychofizyczne i kulturalne.

Jakie może być „życie”? Do jakiego życia zbliżyć szkoły?

Wyraz „życie” jest wieloznaczny. Życie może oznaczać zjawisko biologiczne, proces organiczny, istnienie organizmów żywych — ich wzrost i rozwój. Będzie więc mowa o życiu poszczególnego indywiduum i zbiorowości.

Życie oznaczać też może zjawisko psychiczne — to, co jest przeżywane: najprostsze reakcje, utrzymujące organizm w stanie pełnej równowagi, tęsknoty i marzenia, dążenia do ideałów i upadki, radość i wyrzuty sumienia, zachwyty i odraza, szczęście i ból. Przeżywa jednostka, przeżywa zbiorowość.

Ale te dwa rodzaje życia nie występują oddzielnie — in abstracto. Występują razem, niepodzielnie bądź u jednostki i wtedy mówi się o życiu psychofizycznym indywiduum, bądź w zbiorowości, a wówczas można mówić o życiu psychofizycznym zbiorowości.

Mianem życia oznaczamy też aktualną rzeczywistość, aktualne dzieje, to, co się staje i dokonuje wokół nas. Brzmienie epoki, jej głos i wołanie, wymogi i dążenia, historia w przekroju chwili. Życie, to szereg styczności z otoczeniem, ludźmi i szeregi zależności wzajemnych jednostek i zależności od środowiska społecznego; pewien zespolony nurt istnienia, w którym tkwimy i pewien aktualny zespół warunków egzystencji zbiorowości.

Życie, to proces tworzenia dóbr materialnych, dórobek materialny, jako podstawa egzystencji biologicznej, proces zależności od środowiska fizycznego, ale i proces tworzenia dóbr moralnych, duchowych i kulturalnych.

Życie, to trud i lenistwo, walka i spoczynek, głód i sytość, bogactwo i nędza, przepych i egzystencja na poziomie zwierząt, cnota i zbrodnia, loty i pełzanie. asceza i użycie... Czasem poprostu zawód praktyczny.

Przytoczone wyżej określenia życia dają podstawę do podziału na: biologiczne, psychiczne, kulturalne.

Życie biologiczne, psychiczne i kulturalne obejmuje całość, pełnię życia. Pełne życie u Spencera ma 5 stron 4): życie fizyczne organizmu, życie zarobkowe, ro-

⁴⁾ Kot St. — Historia wychowania. Warszawa, Gebethner i Wolff, 1924.

dzinne i obywatelskie w zbiorowości i estetyczne. Można by stworzyć jeszcze inny podział, ale każdy byłby równie sztucznym, jak wymieniony. Życie jest zbyt złożonym procesem, jest całością. Życie biologiczne rozwija się według wiecznych praw autoregulacji, polegających na dążeniu organizmu do zachowania się w stanie nienaruszonym ⁵⁾. Zaburzenie równowagi wewnętrznej powoduje w nim czynności niezbędne do „odtworzenia się”. Ta potrzeba odtworzenia się organizmu jest źródłem reakcji, przystosowanych do jej zaspokojenia, jest prawem rządzącym postępowaniem człowieka, sprężyną życia psychicznego. „Działalność psychiczna jest przede wszystkim czynnością przewidywania, a ochrona (organizmu) wymaga przewidywania”. „Życie psychiczne, postępowanie spełnia funkcję uzupełniania niedostatecznego przystosowania naturalnego organizmu ⁶⁾. Ze stanowiska biologii więc życie psychiczne jest pewnego rodzaju mechanizmem ochronnym organizmu, jest narzędziem na usługach jego potrzeb vegetatywnych. Ale oto cała dziedzina życia kulturalnego, innymi słowy — kultury, jak nauka, wiedza, sztuka, prawo, religia, obyczaje i zwyczaje, moralność, język, współżycie społeczne, technika, gospodarstwo, życie duchowe na tle tych dóbr jestże wyrazem bezpośrednich związków z potrzebami życia vegetatywnego? Oczywiście nie. Związki te są niekiedy dość luźne, choć w konsekwencji ostatecznej wiążą się z nimi. Dokonuje się wszakże w ciągu wieków proces tego rodzaju, że jednostka coraz bardziej wyzwała się od p r y m i t y w n y c h reakcji na potrzeby vegetatywne, reakcje te uszlachetnia. Społeczne-współżycie jest miarą oddalenia się od prapierwotnego postępowania człowieka. Idzie o to, gdzie jest granica życia biologicznego i życia psychicznego. Gdzie się kończy życie psychiczne, a zaczyna kulturalne? Gdzie się kończy natura, a zaczyna kultura? Które procesy psychiczne są „surowe”, prymitywne i odnoszą się do życia vegetatywnego, a które wyższe i stanowią treść życia kulturalnego?

Odpowiedzi na te pytania nie znajdziemy, co dowodzi sztuczności podziału. Niemniej — podział i rozważanie zagadnienia życia pozwoli na zwrócenie uwagi na pewne zjawiska.

Czem jest życie kulturalne, czym jest kultura? W wąskim słowa znaczeniu kulturą nazywamy wytworzone dobra. Pedagogika kultury nazwą tą obejmuje wytworzone dobra kulturalne i proces duchowy, odbywający się na podłożu tych dóbr ⁷⁾. „Na ten proces duchowy składa się: 1) rozumienie i używanie gotowych dóbr kulturalnych, 2) wytwarzanie nowych dóbr kulturalnych, 3) urabianie nowych pokoleń na istniejącej kulturze do czynnego i twórczego w niej udziału”. Życie kulturalne jest tworzywem własnem ludzkości, jest niewątpliwie świadectwem wyższych aspiracji człowieczych. W poznawaniu przyrody, aby ją wprzęgnąć w swoją służbę, w urządzaniu i doskonaleniu życia zbiorowego, w tworzeniu warunków, któreby pozwoliły zaspokoić najrozmaitsze potrzeby — przewija się głód szczęścia człowieka, szczęścia pewnego, szczęścia na dziś, na jutro, na zawsze. I wszystkie zdobycze kulturalne ludzkości, według najistotniejszych swoich założeń, służyć mają temu celowi. Podłożem, na którym życie kulturalne rozwijać się może, jest współżycie i współdziałanie. To są warunki konieczne rozwoju życia kulturalnego.

⁵⁾ Claparède Ed. — Wychowanie funkcjonalne. Warszawa, Książnica-Atlas, b. d.

⁶⁾ Claparède Ed. — opus cit. Warszawa, Książnica-Atlas, b. d.

⁷⁾ Nawroczyński B. — Współczesne prądy pedagogiczne. Encyklopedia Wychowania,

Istnieją różne dziedziny życia kulturalnego. Dziedziny te nie są bynajmniej równowartościowe, są raczej szczeblami różnej mocy i różnej użyteczności w drabinie prowadzącej ludzkość ku szczęściu. Prof. Hessen dzieli życie kulturalne na trzy warstwy: materialną, obywatelską i duchową. Warstwa duchowa obejmuje naukę, sztukę, eligię i moralność, a więc wartości raczej wewnętrzne, duchowe. Warstwa obywatelska obejmuje państwowość i prawo, a materialna gospodarstwo i technikę⁸⁾.

Prof. Bujak rozróżnia kulturę materialną, społeczną, metafizyczną, i estetyczną. Kultura materialna zaspokaja potrzeby fizyczne. Kultura społeczna odnosi się do urządzeń społecznych, które wiążą ludzi (obyczaj, prawo, moralność, formy organizacji społecznych). Kultura metafizyczna obejmuje stosunek człowieka do Boga. Przez kulturę estetyczną rozumie się to wszystko, co służy do uprzyjemniania życia⁹⁾.

Wymienione klasyfikacje zawierają niejasności. Prof. Hessen nie uwidoczniał dostatecznie kapitalnej dziedziny współżycia społecznego, państwowość bowiem i prawo jej nie wyczerpują. Ze schematu prof. Bujaka nie wynika dość jasno, gdzie wyznaczył miejsce nauki. Budzi też wątpliwość określenie kultury estetycznej, jako tych wartości, które uprzyjemniają życie. Kryterjum bowiem tego, co uprzyjemnia życie, różnem być może u różnych osób.

Niemożliwością jest rozklasyfikować wszelkie splecione zjawiska życia kulturalnego w sposób niebudzący zastrzeżeń. Nigdy one bez reszty nie pomieszczają się w wyznaczonej szufladzie. Odróżniam jednak zgrubsza w życiu kulturalnem trzy „ruchome”, zachodzące na siebie dziedziny: materialną, społeczno-obywatelską i duchową. Należałoby też rozróżnić kulturę żywą od „martwej”, niemal że muzealnej.

Wszystkie dobra i wytwory kulturalne, procesy i działania, które służą zaspokojeniu potrzeb fizycznych organizmu (gospodarstwo, technika, przemysł, handel, narzędzia i t. d., t. j. — praca z myślą o potrzebach fizycznych organizmu) stanowią dziedzinę kultury materialnej.

Organizacja życia zbiorowego, formy tej organizacji, zbiorowe współżycie, stosunki i łączność między ludźmi, urządzenia i t. p. na podłożu prawa, etyki i moralności, (wytwór społ. współżycia), zwyczajów i obyczajów, procesy i działania, zmierzające do uszlachetnienia współżycia i postępowania człowieka, wszystkie wartości, których sensem istnienia jest bezpośrednie dobro społeczne, wszystkie wartości i urządzenia, które gwarantują bezpieczeństwo, pewność i spokój, należą do dziedziny kultury społeczno-obywatelskiej. Tutaj też zaliczyć wypada mowę, pismo i inne sposoby porozumiewania się i pewien poziom wiedzy praktycznej na usługach działania społecznego.

Dziedzina kultury duchowej obejmuje literaturę, sztukę, naukę (w sensie raczej „wiedza dla wiedzy”). Oznacza zainteresowania intelektualne, nastawienie na zgłębienie istoty bytu, pochłanianie, pęd do wewnętrznego doskonalenia się, estetyzm — smakoszostwo, pogoń za pięknem. Kultura duchowa zaspokaja wyższe duchowe potrzeby człowieka.

Powstają żywotne pytania: do jakiego życia zbliżyć szkołę dzisiejszą, jakie istotne potrzeby życia zaspokajać, do warstwy jakiej kultury szkoła powinna przygotować młodzież?

⁸⁾ Hessen Serg. — Podstawy Pedagogiki, Warszawa, Nasza Księgarnia, 1930 r.

⁹⁾ Kultura wsi — Biuletyn XIII konfer. oświat. Warszawa 1930, Wyd. Min. W. R. i O. P..

4. Życie dziecka na tle życia środowiska społecznego a zadania szkoły.

Człowiek żyje w społeczeństwie, w pewnym środowisku o niższym lub wyższym poziomie kultury. Uczestnicy środowiska społecznego nastawieni są przede wszystkim na pracę zabezpieczającą byt materialny. Olbrzymia część ich wysiłków i zabiegów ku temu jest skierowana celowi. Mieszkanie, pożywienie, pewna stopa życiowa stanowią najistotniejszy konkretny cel, do którego się dąży. Życie codzienne upływa pod znakiem pracy i interesu. Praca na roli, w fabryce, biurze, urzędzie, praca łatwa lub ciężka, praca sumienna lub mniej sumienna, jest tętnem codzienności.

Dziecko obraca się także w kole pracy, zabiegów, interesów, trosk, potrzeb i warunków dojrzałego pokolenia. Często bierze udział w pracy, a w każdym razie będzie brało udział. Cierpi lub cieszy się z powodu takiego czy innego układu stosunków, sytuacji. Szuka, doświadcza, sądzi, ocenia, poznaje, przedsięwzięcie, tworzy świąty, bawi się. Nie jest bynajmniej odsobniona. Żyje i styka się z młodszymi, rówieśnikami i starszymi. Jest świadkiem mnóstwa wydarzeń, chciałoby rozwiązać mnóstwo zagadek. Stwierdza zależności, układa swój stosunek do otoczenia, szuka swej drogi, poznaje prawa, które rządzą stosunkami między ludźmi. W poszukiwaniu i zdobywaniu pewnych celów przymierza środki do tych celów i t. d. Jednym słowem życie stawia przed dzieckiem szereg sytuacji, zadań, zagadnień, które ono musi opanować i rozwiązać. Wrażliwość ono posiada w środowisko według praw, którym się trzeba podporządkować. W świetle naszkicowanego obrazu widać, czym jest życie dziecka. O życiu Claparède mówi: „Życie to proces zależności wzajemnej pomiędzy jednostką i środowiskiem fizycznym i społecznym, którego funkcją jest najlepsze dostosowanie jednostki do tego środowiska przez stopniowe wzbogacanie jej doświadczenia. Doświadczenie jej to szereg zabiegów, które ją nauczą, że, aby uzyskać to, czego się pragnie, trzeba się poddać pewnym wymaganiom, zdobyć pewne wiadomości, liczyć się z pewnymi okolicznościami, zabierać się do rzeczy w pewien określony sposób, pracować wytrwale, zwracać swój wysiłek w pożądanym kierunku”¹⁰⁾. „Zupełnie tak samo; jak u dorosłego”.

I oto dziecko „przynosi” do szkoły swoje bujne lub mniej bujne życie — doświadczenie i szkoła ma obowiązek wzbogacić to doświadczenie, rozszerzyć, rozwinąć i wzbogacić w nowe doświadczenia, jednym słowem — ma obowiązek wychowywać dziecko. (Naturalne przystosowanie nie wystarczy).

Wychowywanie, kierowanie procesem rozwoju postuluje pewną postawę szkoły wobec doświadczenia — życia dziecka i wobec rzeczywistości społecznego życia. Nie chodzi wszakże tylko o asymilację treści codziennych przez wychowanka, lecz chodzi też o postawę wobec nich, postawę tego rodzaju, by ideały doskonalenia, przetwarzania i przekształcania rzeczywistości były motorem jego postępowania. Nastawienie na to, by „jutro było lepsze od dziś” choćby w rzeczach najdrobniejszych, stanowi o postępie, o nowych formach życia, o nowym sposobie bytowania.

Istnieje zależność pomiędzy jednostką i środowiskiem, do którego jednostka przystosowuje się przez doświadczenia. Jest też rzeczą niewątpliwą, że doświad-

¹⁰⁾ Claparède — opus cit.

czenia dziecka w okresie przedszkolnym i szkolnym są natury nawskroś praktycznej — życiowej i zainteresowania praktyczne. Umiejętności i potrzeby praktyczne wysuwają się na czoło. Doświadczenia wcześniejsze i codzienne dzieci, ich tendencje rozwojowe, potrzeby ich własne i społeczeństwa stawiają szkole postulat, by dziecku pomóc zrozumieć, tę „scenę społeczną, na której ono samo rolę swą odgrywa”¹¹⁾, pogłębić świadomość łączności ze środowiskiem społecznym, przyspieszyć i skrócić przystosowanie do codziennych warunków życia i usprawnić przez właściwe zabiegi, rozszerzanie i porządkowanie doświadczeń, przez odpowiednie przygotowanie i danie umiejętności, spełniających rolę narzędzi, jakimi w życiu posłużyć się trzeba.

Nietrudny więc wybór między dylematami, jakie się nasuwają: praktyka czy teoria, działanie czy wchłanianie, treść jako użytek czy ozdoba, nastawienie na pracę czy kontemplację i marzenia, wiedza jako narzędzie czy balast, na dziś i jutro czy ładowanie, magazynowanie i przechowywanie na wyrost, na kiedyś, na przyszłość (która może okazać się inną), sprawy dnia dzisiejszego, gorące, żywotne czy odległe, przeszłe, obojętne, wiadomości o czymś czy umiejętność zrobienia czegoś, nauka o współżyciu czy umiejętność współżycia, dziedziny bliskie czy odległe...

Wybór łatwy. Szkoła powszechna z natury swojej istoty jest predestynowana do wciągnięcia młodzieży w treści, elementy kultury materialnej i społeczno-obywatelskiej. Nie będą to wszakże treści wyłączone, ale najliczniejsze. Kultura materialna i społeczno-obywatelska jest to najważniejszy krąg codzienności.

Na produkcji materialnej opiera się współczesne życie i problemy ekonomiczne mają pierwszorzędne znaczenie. One niesłychanie komplikują życie dzisiejsze i przejść nad nimi do porządku dziennego nie można. Przeciwnie, istnieje potrzeba jeśli nie zespolenia młodzieży z procesem produkcji (pracy), to w każdym razie dość bliskiego z nim zetknięcia. Niemniej konieczne i oczywiste jest zagadnienie treści kultury społeczno-obywatelskiej dla wzrastającej w społeczeństwo młodzieży.

Szkoła zorientowana (bo o zorientowaniu tylko można mówić) w kierunku kultury duchowej, t. zn. w kierunku teoretycznym, treści literackich, językowych, treści nieużytkowych w życiu codziennym — niedająca orientacji w tem życiu, niebogająca doświadczenia życiowego i niedająca „narzędzi” pracy, nieprzystosowująca i niewprowadzająca w życie społeczno-obywatelskie — byłaby zjawiskiem niewspółczesnym. Kultura duchowa — najdoskonalszy wyraz człowieczeństwa — wesprze się na podbudowie kultury materialnej i społeczno-obywatelskiej. Jest to zagadnienie w szkole powszechnej nie najpilniejsze, ale za gadanie całego życia i każdego dnia.

Nie oznacza to wcale, by dziedzinę kultury duchowej ze szkoły wyeliminować. Tego zrobić się nie da i nie można. Elementy tej kultury, uczestnicząc w życiu

¹¹⁾ Dewey John — Szkoła i dziecko, Warszawa, Biblioteka Dziel Nauk. 1930 r.

¹²⁾ Prof. Nawroczyński, przyjmując podział kultury Hessena, wyraża obawę, że dzisiejsza szkoła średnia, w myśl nowych programów, przygotowuje młodzież do życia w sensie kultury materialnej i obywatelskiej. Sądzi, że dzieje się to ze szkodą dla warstwy kultury duchowej. Jest więc zdania, że należałoby rozszerzyć pojmowanie życia, włączając i kulturę duchową, która ma wielkie znaczenie dla życia ekonomicznego i obywatelskiego. Idealem prof. Nawroczyńskiego jest szkoła, która przygotowuje nie tylko do życia praktycznego — gospodarczego i obywatelskiego, ale i do warstwy kultury duchowej. (Odczyt w T. N. S. W. p. t. „Hasło zbliżenia szkoły do życia”).

społecznem szkoły i poza szkołą, młodzież asymiluje. Uwzględni je w pewnej mierze i program, boć „nie samym chlebem człowiek żyje”. Chodzi tylko o tę konieczną rolę szkoły, rolę — polegającą na przygotowaniu do życia, z którego ro charakteru wynika konieczność obracania się szkoły w sferze przedewszystkiem kultury materialnej i społeczno-obywatelskiej. Przygotowaniem do życia będzie przygotowanie do życia praktycznego (materialnego) i społeczno-obywatelskiego. Do tego życia szkołę zbliżyć trzeba, z tem życiem ją związać, by nie wisiała w powietrzu, lecz soki żywotne z gleby środowiska czerpać mogła. Nie byłaby jednakże szkoła zbliżoną do życia, jeśli o pracy szkolnej nie decydowałoby równocześnie życie dziecka, potrzeby jego rozwoju. I oto zarysowuje się problem jednostki ludzkiej. W jakiej mierze szkoła zajmie się jednostką? Jako źródło kultury jednostka, jej indywidualne bogactwo duchowe zasługuje na pielęgnowanie.

Szkoła ma obowiązek pielęgnowania indywidualnych zamiłowań, dążeń, zainteresowań i zdolności osobnika. Szkoła powinna stworzyć dla indywidualności dziecka naturalne i pomyślnie warunki rozwoju. Prawa indywidualnego rozwoju jednostki dyktują szkole pewien kierunek działania wychowawczego. Wyznaczają pracę, podsuwają treści, wskazują sposoby, rządzą postępowaniem wychowawcy. Wychowanie zajmie się więc szeroko pojętymi potrzebami dziecka, potrzebami wypływającymi z jego psycho-fizycznej, ale i społecznej natury. Szkoła musi widzieć życie dziecka. A więc zadanie szkoły przedstawi się jako przygotowanie do życia praktycznego i społeczno-obywatelskiego przy tego rodzaju technice, by uwzględniła życie dziecka.

5. O przygotowaniu do życia: a) forma, b) środki.

Przygotowanie do życia oznacza łagodne przejście z warunków szkolnych do szerszej rzeczywistości życia społecznego, przejście bez wstrząsów; przejście w warunki sobie znane, bez odczuwania obcości, z określoną postawą człowieka, który ma przekonanie, że dla niego jest miejsce, który widzi to miejsce i będzie umiał wybrać doń swoją własną drogę.

Przygotowanym do życia jest człowiek, który ma szacunek dla pracy (fizycznej i umysłowej), zapoznał się z nią praktycznie i ma fizyczne ku niej uzdolnienia i usprawnienia i pracą zdolny jest zapewnić sobie warunki egzystencji, który praktycznie poznał różne narzędzia pracy i sposób ich użycia, a przytem zdaje sobie sprawę ze sprzeczności współczesnego życia ekonomiczno-gospodarczego i ma skryształizowaną skłonność do umiejscowienia się w zawodzie. Przygotowanym do życia jest człowiek o pełnem poczuciu rzeczywistości, realista, rzutki, aktywny, zaradny, zręczny, szybko orjentujący się, pomysłowy, o zaostrzonym zmysle obserwacji i krytycyzmu, pełen inicjatywy, twórczy, podejmujący samodzielnie różne zadania i umiejący pokonywać trudności, organizator przekształcający chaos form, patrzący otwartymi oczyma śmiało w świat, myślący otwartą głową, niezależny duchowo, świadom zmienności, zdolny do nieustannego rozwoju, do ciągłego „stawania się”, meljorowania form swojej pracy, nie „widz życia”, lecz jego twórcą. Człowiek przygotowany do życia rozumie życie społeczeństwa, jego dążenia, pracę i potrzeby, umie się właściwie do tych prądów, prac i potrzeb czynnie ustosunkować, jest świadom związków i zależności, ale i swojej roli w przebudowie społeczno-kulturalnej, w budowaniu przyszłości na płaszczyźnie współżycia i współdziałania.

Pełne więc przygotowanie do życia wymaga różnych umiejętności formalnych, wiadomości i usprawnień. Najważniejsze z nich będą: umysłowe, fizyczne, społeczne, techniczne i zawodowe.

Nasuwa się szereg pytań: Czy możliwa jest rzecz w tym sensie, jak to wyżej przedstawiłem, w szkole powszechnej przygotowanie do życia? Czy możliwa jest rzecz dać to pełne przygotowanie? Czy tylko praca szkolna daje przygotowanie?

Zgóry powiedzieć należy, że tak rozległego i pełnego przygotowania szkoła powszechna dać nie jest w możności. Ale dać może dużo: zasadnicze elementy przygotowania, nastawienie. Oczywiście zależy to jeszcze od tego, czy i w swojej postawie, środkach, a nie tylko celach, będzie szkołą zbliżoną do życia, czy młodzież będzie mieć warunki czynnego życia, przystosowywania się do różnych zależności, praktykując społecznie, czerpiąc doświadczenia, któreby ją coraz bardziej bogaciły. Może też szkoła nie przygotować prawie zupełnie, jeśli odwróci dziecko od macierzystego podłoża, zerwie pewne punkty zaczepienia jednostki w warunkach życia środowiska, lub może przygotować jednostronnie, a więc mało wartościowo, jeśli zechce z wolą czy wbrew woli dziecka napełnić je wiadomościami, które mogą, ale nie muszą przydać się w życiu i jeśli na tem rolę swoją uzna za skończoną. Bywa, że jednostka bez szkoły przygotowuje się do życia, uczestnicząc w życiu. Takie przygotowanie może być również czasem jednostronne — przygotowanie z przewagą usprawnień techniczno-zawodowych, a brakiem usprawnień i umiejętności umysłowych.

Szkoła powszechna nie da i dać nie powinna przygotowania zawodowego. Zważywszy kapitalne znaczenie zawodu, a raczej zawodów, bo w dzisiejszem skomplikowanym życiu zmiana zajęć jest na porządku dziennym, wydaje się rzeczą słuszną i konieczną możliwie wcześniej przygotować zawodowo. Jeśli jednak wziąć pod uwagę prawa rozwoju dzieci, ich wiek, a następnie warunki, środki, możliwości szkoły i jej najpilniejsze cele i zadania, trzeba powiedzieć, że to jest zagadnienie z poza szkoły powszechnej. Co więcej — do szkoły powszechnej nie należy nastawianie na jakiś specjalny zawód, nie należy orjentowanie w nim przez pewien obmyślony ciasny system czynności.

Chodzi natomiast o wykształcenie narządów, dyspozycji, sprawności, umiejętności, „nałogów” fizycznych i psychicznych, o wprowadzenie w atmosferę pracy w poszczególnych zawodach, zetknięcie z nią ucznia — z pracą w różnorakiej postaci i formie, chodzi o kulturę pracy wogóle i umożliwienie wyboru zawodu w przyszłości. Zetknięcie z pracą fizyczną wyrobi tę kulturę pracy, szacunek do pracy, docenianie zawodu, uprzątnię naukę, zwiąże z realnem życiem. Żądać od szkoły powszechnej, by przygotowywała zawodowo lub pomagała do opanowania jakiegoś specjalnego zawodu, to znaczy żądać za wiele, wypaczyć jej ogólnokształcący charakter. Inna sprawa, że faktycznie wykształcenie narządów i t. d. w szkole ułatwia później zdobycie zawodu wogóle, ale to sprawa uboczna zagadnienia, margines sprawy, wynik, a nie cel.

Przygotowanie do życia w granicach szkoły powszechnej nie oznacza więc przygotowania zawodowego. Ogniwo przygotowania zawodowego w łańcuchu etapów przystosowania się jednostki kuć będą inne czynniki, bezpośrednio po szkole powszechnej, albo i znacznie później, zważywszy, że znaczny procent młodzieży na szkole tej nie kończy. A typy przygotowania zawodowego są różne. W. Gortlieb wymienia pięć: wprawianie się do pracy zawodowej w domu

rodzicielskim, nauka zawodowa w domu mistrza, nauka zawodowa w warsztatach fabrycznych, przygotowanie zawodowe przez szkołę fachową, przygotowanie zawodowe w charakterze siły niekwalifikowanej w przemyśle i handlu¹³⁾.

Młodzież szkół powszechnych po ukończeniu szkoły (często przed ukończeniem) w ogromnej większości idzie w życie, lub w znacznie już mniejszej ilości do gimnazjów. Wobec tej właśnie młodzieży wkraczającej w życie szkoła ma specjalnie poważne zadania pod względem przygotowania do życia. Potrzeba istnienia pośrednich ogniw przygotowujących do życia w czasie od ukończenia szkoły powszechnej do czasu pełnego mniej więcej uczestnictwa w życiu społecznym, nie wymaga uzasadnienia. Ale oto zasadniczy problem: w jakiej formie, jak, w jaki sposób, przy użyciu jakich środków przygotować do życia w szkole?

Postulat przygotowania do życia praktyczno-społecznego sugeruje niejako myśl, że to ma być przygotowanie „na wyrost”, przygotowanie do roli dorosłych. I przesuwają się przed oczyma formy i treści, tempo i poziom, sposoby i środki działalności dorosłych... W kwestji sposobu przygotowania do życia — pomijam różnice celów: świat pedagogiczny nie jest bynajmniej na ten temat jednomyślny.

Dewey jest zdania, że szkoła powinna stanowić środowisko istotnie społeczne, być typowym życiem społeczności, swoistą społecznością, odtwarzającą w formie typowej podstawowe zasady życia społecznego. Młodzież będzie przygotowana do życia, jeśli będzie brała udział w rzeczywistym życiu zbiorowym... tej swoistej społeczności szkolnej. „Odtwarzanie” podstawowych zasad życia społecznego nie oznacza sztuczności. Przeciw temu Dewey kategorycznie się zastrzega. Chodzi o to, że właśnie nie będzie odtwarzania w sensie naśladownictwa wszelkich poczynąń dorosłego pokolenia. To będzie życie dzieci, które szkoła ma organizować i oczywiście może je organizować i ono się będzie układać według praw rządzących życiem społecznym. Chcąc stworzyć możliwie naturalne warunki usiłuje Dewey połączyć szkolne i pozaszkolne życie dzieci w jedną całość. Stąd hasło Dewey'a: „Szkoła naturalną formą czynnego życia społecznego¹⁴⁾”. O tem, czy szkoła będzie naturalną formą czynnego życia społecznego, zadecydują formy pracy, obowiązki, — powinności i pobudki działania młodzieży. Jeśli formy pracy będą podobne do istniejących rzeczywiście w społeczeństwie, obowiązki i powinności życiowe, pobudki działania te same, co w życiu — szkoła zrealizuje niewątpliwie treść istotną hasła.

Decroly widzi spełnienie zadania przez szkołę w przygotowaniu dziecka do współczesnego życia społecznego. „To przygotowanie odbywa się w najlepszych warunkach wtedy, gdy dziecko jest praktycznie wtajemniczane w życie w ogólności, a w życie społeczne w szczególności”¹⁵⁾. Przygotowanie do życia dziecko otrzyma jeśli zrozumie życie własne i otoczenie przyrodnicze i społeczne. Podobieństwo istotne na tym odcinku stanowiska Dewey'a i Decroly'ego leży w tem, że aby przygotować do życia, obydwaj pedagogzy „tworzą” w szkole życie społeczne, które ma „odtwarzać” życie rzeczywiste. To życie społeczne

¹³⁾ Gottlieb — Morfologia socjologiczna wychowania dzieci i młodzieży, Encykl. Wych., zeszyt 8, str. 478.

¹⁴⁾ Dewey J. — opus cit.

¹⁵⁾ Hamaide — Metoda Decroly, Warszawa — Łódź, Nasza Księgarnia, r. 1926.

jest życiem własnem młodzieży, stanowi jej własne aktualne problemy i zadania i jest przygotowaniem nie do życia dorosłych i nie do dojrzałości, lecz przygotowaniem sui generis, przygotowaniem do obecnych obowiązków. Szkoły takie dają „warunki aktualnego procesu dojrzewania, są środowiskiem dla życia i wzrastania teraźniejszych dzieci, jakie są, a nie narzędziem do urabiania z dzieci przyszłych dorosłych odpowiednio do narzuconych przez dojrzałe społeczeństwo wymagań”¹⁶⁾. Przygotowanie w powyższym rozumieniu jest tylko potencjalnem przygotowaniem do życia późniejszego.

Należy jednak zaakcentować, że szkoły Dewey'a i Decroly'ego stykają się z życiem społecznem rzeczywistym. Zakreślenie pewnej granicy między szkołą a życiem rzeczywistym nie oznacza wcale, by obcy jej był świat, problemy, interesy dorosłych, nie budują na założeniu odosobnienia. Zjawiska zależności i fluktuacje są uwzględnione i dla kwestji przygotowania do życia wykorzystane. Miarą tylko zetknięcia się z życiem, które płynie, jest zainteresowanie i potrzeba. Niezmiernie ciekawe wywody na temat przygotowania do życia snuje Claparède w dziele p. t. „Wychowanie funkcjonalne”. W dziele tem Claparède udowadnia, że dziecko jest jakościowo różne od dorosłego, stanowi odmienną strukturę, a zatem wychowanie nie może mieć za zadanie bezpośredniego przygotowania do roli dorosłego, ponieważ „ta rola dorosłego wymaga pewnych struktur, których dziecko jeszcze nie posiada, a także pewnych potrzeb i zainteresowań, które mu są jeszcze obce”. Natomiast pod względem funkcjonalnym dziecko jest zupełnie podobne do dorosłego, to znaczy podlega tak, jak dorośli, prawu potrzeby i prawu zainteresowania. Z odmienności jednak struktur wynika odmiennosc potrzeb. Potrzeby zarówno u dorosłego, jak i u dziecka są motorem działania. Chodzi więc o to, żeby wychowanie było życiem, to znaczy procesem, który przedstawia się dziecku „jako kawałek jego życia”. Pojęcie życia w rozumieniu Claparède'a omówione zostało poprzednio. To właśnie życie ma dziecko wychowywać. Wychowanie, które jest życiem, a więc ma na uwadze chwilę obecną — mówi Claparède, powołując się na Fr. Boblitta — jest automatycznym przygotowaniem do przyszłości. I tylko codzienne wzbogacanie życia jest przygotowaniem do życia, a właściwie — codzienne przeżywanie. „Przygotowanie do życia jest tylko ubocznym wynikiem samego życia”. Claparède zastrzega się przeciwko poświęcaniu teraźniejszości dla przyszłości, bo wychowanie nie ma bezpośrednio na celu przygotowania do życia w przyszłości. Twierdzi, że właśnie w ciągu wieków wychowanie nastawione było na przyszłość i ta „hipnoza przygotowania do życia dorosłego doprowadziła do zaniedbania życia”¹⁷⁾. Konieczność uspołecznienia życia szkolnego w celu rozbudzenia potrzeby współdziałania i solidarności, co może przyjąć formę samorządu, nie jest równoznaczna z traktowaniem dziecka jako dorosłego, bo dziecko odgrywać będzie rolę w społeczności dziecięcej, a nie dorosłych o innej strukturze psychicznej. Claparède kończy wnioskiem: „właśnie na to, ażeby przygotowywać do życia, wychowanie musi być życiem. O ile zaś wychowanie zamierza być przygotowaniem do życia, nie będąc samo życiem... to nie przygotowuje do życia”. Idąc po tej linii, Claparède tworzy koncepcję wychowania, polegającego na nawiązywaniu obowiązków do wymagań obecnego położenia, wiąza-

¹⁶⁾ Znaniecki Fl. — Socjologia wychowania.

¹⁷⁾ Claparède — opus cit.

cego pracę z potrzebą działania i budującego za zainteresowaniami dziecka. Takie wychowanie jest życiem.

We wnioskach swoich dalej, niż wymienieni pedagogzy, idzie J. Ostrowski. Przygotowanie do życia może być wynikiem tylko oparcia się o metodę życia. Wą i życiowe zjawiska, a zatem życie szkolne powinno objąć „wszystkie formy, metody i prace zasadnicze, spotykane w życiu, musi posiadać demokratyczny ustrój społeczny, takie funkcje ekonomiczne, jak wytwarzanie bogactw, podział i zarobek”¹⁸⁾. Jednym słowem, życie szkolne powinno być „miniaturą i propedeutyką” życia społecznego. Wtedy młodzież nie będzie wchodziła w życie odrębne od życia szkolnego. Wyrażony pogląd idzie w tym kierunku, że jednak życie młodzieży (mowa o szkole średniej) może być naginane do tętna pokolenia dorosłego, że to nie będzie swoiste życie młodzieży, lecz nie będzie również życie realne, rzeczywiste dorosłych.

Wśród szeregu poglądów na zagadnienie przygotowania do życia wyróżnia się radykalny pogląd profesora Znanieckiego¹⁹⁾. Jest to pogląd raczej socjologa, niż pedagoga. Znaniecki widzi rolę szkoły w przygotowaniu młodzieży do przyszłych obowiązków, do życia dorosłych, działalności dorosłych, nie w tym sensie, że nabyte sprawności i wyćwiczenia są potencjalnem przygotowaniem do przyszłego życia, lecz w tym, że młodzież należy zbliżyć do życia i problemów dorosłych, należy ją powołać do uczestnictwa w działalności dorosłych. Branie udziału w życiu dorosłych przez młodzież, stałe uczestniczenie w niem będzie warunkiem stopniowego wrastania w społeczeństwo. Oczywiście, nie wszystkie odcinki życia dorosłych są dostępne młodzieży, jednak „z czasem każde zajęcie szkolne będzie fragmentem rzeczywistego życia dorosłego pokolenia”: Wychodząc z założenia, że wychowanie polega na przygotowaniu osobnika do członkostwa w społeczeństwie, prof. Znaniecki uważa za słuszne nie wydzielając młodzieży w sztuczne środowisko, jakim bądź co bądź jest szkoła w dzisiejszej swej formie, lecz zostawić ją w naturalnem jej środowisku. To naturalne środowisko należałoby rozszerzać i kierować wrastaniem ucznia w życie zbiorowe starszych. I tylko udział w życiu grup dojrzałych przygotowuje stopniowo do pełnego uczestnictwa w społeczeństwie. Odtwarzanie mniej lub więcej wierne życia społecznego w szkole nie uzdolni jednostki do przystosowania się do warunków, ani tembardziej do przekształcania warunków życia. „Bo dla przekształcenia rzeczywistości trzeba się w nią wżyć, nauczyć się działać na nią samą, nie zadowolając się jej odtwarzaniem”²⁰⁾. Szkoła zaś „twórcza” ze swoją swobodną pracą-zabawą, którą w szkole prof. Znaniecki uważa za formę przejściową, zabarwia rzeczywistość w sposób niepożądany, a więc nie daje pojęcia o pracy-obowiązku i do tej pracy nie przygotowuje.

Pewne (niewielkie zresztą) podobieństwo do koncepcji szkoły prof. Znanieckiego wykazuje szkoła Błóńskiego w Z. S. R. R.: W jego systemie obowiązują młodzież uczestnictwo w życiu produkcyjnym dorosłych, obowiązują konkretna wytwórczość. Szkołę łączy więc z fabryką i fermą. Doświadczenia nabyte w fabryce szkoła ma porządkować i pogłębiać. I chociaż w ostatnich czasach zrobiono pewien odwrót i większy nacisk położono na „naukę szkolną”, udział młodzieży w produkcji obowiązuje. Widoczne w tem pewne nastawienie w kie-

¹⁸⁾ Ostrowski J. — *Żywa szkoła*, Warszawa, Gebethner i Wolff, r. 1927.

¹⁹⁾ Znaniecki — opus cit.

²⁰⁾ Znaniecki Fl. — tamże.

runku zawodu, na którym to odcinku, jeśli idzie o cele, Błoński nie różni się od Kerschensteinera — zwolennika przygotowania do przyszłego praktycznego życia, praktycznego zawodu. Szkoła publiczna — według Kerschensteinera — ma pomóc do zdobycia zawodu i do możliwie dobrego wykonywania go i to, choćby tylko przygotowanie do zawodu — jest najgłówniejszym zadaniem szkoły 21). Chodzi jednakże tylko o „wykształcenie narządów”, nie o określony zawód, ponieważ niewiadomo, jaki zawód wybiorą dzieci. Gdyby było wiadomo, łączyłoby się dzieci w grupy i przygotowywało do zawodu specjalnego, co wcaleby nie decydowało o tem, jakoby szkoła była zawodową.

Kerschensteiner należy do grupy tych pedagogów, którzy nie zamierzają jednak wprowadzać dzieci w rzeczywiste życie dorosłych, jak na przykład Znaniecki lub Błoński. Przygotowanie do życia otrzyma młodzież, biorąc udział w pracy i życiu szkolnem. Praca umysłowa, pracownie, warsztaty, ogrody, kuchnie szkolne, szwalnie, prace ręczne jako przedmiot nauczania, prowadzony fachowo i systematycznie; organizacje — to są te drogi, których przejście przygotowuje do życia.

Wśród pedagogów współczesnych możnaby więc wyróżnić, zgrubszą rzecz biorąc, trzy grupy zwolenników rozmaitych poglądów na sprawę przygotowania do życia.

Pierwsza grupa organizuje życie szkolne, odtwarzając mniej lub więcej rzeczywiste życie społeczne, stwarzające sytuacje zbliżone do konkretnych i dające warunki aktualnego procesu rozwoju i dojrzewania. Organizowanie życia w szkole pojmowane jest różnie i różne też jest skombinowanie pracy umysłowej z rączną (fizyczną) i praktyką społeczną i t. p. (Uczestnictwo jednak młodzieży w zbiorowym życiu szkolnem jest przygotowaniem do późniejszego życia, ale tylko potencjalnem).

Druga grupa — w myśl hasła przygotowania do roli późniejszej — wprowadza młodzież (w teorii narazie) w życie dorosłych. Rzeczywiste uczestnictwo w życiu dojrzałego pokolenia, w ich pracy i obowiązkach, ma być przygotowaniem „dynamicznem”.

Do trzeciej grupy zaliczyćby można pedagogów zajmujących stanowisko pośrednie i usiłujących pogodzić zamierzenia pierwszych i drugich, różnie kombinując zasady. A więc starają się zachować życie szkolne; a jednocześnie stworzyć z młodzieży rzeczywistych uczestników działalności dorosłych. Tego rodzaju stanowisko determinuje rolę szkoły do porządkowania i pogłębiania doświadczeń, zdobytych na odcinku pracy dorosłych.

Tu i owdzie pokutujący epigoni szkoły tradycyjnej „przygotowującej” do życia przez nauczanie tylko i nieorganizujący życia młodzieży, a w założeniach swych nieuwzględniający zagadnień umiejscowienia dziecka w społeczeństwie. są echem przeszłości i głos ich do przeszłości należy.

Do pierwszej grupy na podstawie podobieństwa tylko formalnego możnaby (mimo wielu istotnych różnic systemów) zaliczyć Decroly'ego, Dewey'a, Claparède'a, Kerschensteinera, Ostrowskiego i innych, do drugiej Znanieckiego, i Suchodolskiego, do trzeciej dzisiejszą szkołę sowiecką.

Oto więc trzy formy przygotowania młodzieży do życia, trzy formy zbliżenia szkoły do życia. Z formą związana jest ściśle struktura szkoły.

(D. c. n.)

Bronisław Ujma — Irządze, woj. kieleckie.

²¹⁾ Kerschensteiner J. — Pojęcie szkoły pracy, Książnica-Atlas, 1926.

SPRAWOZDANIA

STEFAN ZWEIG. Tolstoj. Renaissance, 1935.

Książka Zweiga, poświęcona Tolstojowi, bezwzględnie wzbudzi duże zainteresowanie wśród szerokiego rzeszy czytelników — specjalnie jednak ze względu na charakter postaci Tolstoja powinna zwrócić uwagę nauczycielstwa. Współczesność częstokroć niesłusznie sądzi Tolstoja kategoriami wartości wyłącznie literackich i oddając mu hold jako wielkiemu artyście, zapomina o ideowo-wychowawczych wartościach jego piśkarskiej działalności. Reformatorskie idee społeczne i etyczne, rzucane światu przez Tolstoja, niesłusznie przytem uważa się za aktualne jedynie w jego epoce. Wprawdzie również i Zweig popelnia niejedną błąd w ocenie ideowego dzieła Tolstoja i w książce swej nie uwzględnia dostatecznie tych stron jego działalności, których rozpatrzenie byłoby najciekawsze z punktu widzenia wychowawczego i pedagogicznego, ale sam fakt zwrócenia uwagi przez niemieckiego pisarza na wspaniałą postać starca z Jasnej Polany i podkreślenie jej nieprzemijającego, wszechludzkiego znaczenia jest nader charakterystyczny.

Książka, poświęcona postaci Lwa Tolstoja, jest jeszcze jednym świadectwem wszechstronności zainteresowań Zweiga i niezwykłej intuicji, z jaką umie on wczuwać się w historię życia i nakerślić portret duchowy postaci, tak oddalonych od siebie w czasie i tak odmiennych w swej treści wewnętrznej, jak Marja Stuart i Fouché, lub Marja Antonina i Tolstoj, czy Erazm z Rotterdamu. Pociągają Zweiga zwłaszcza te postaci, których życie jest niejako skondensowanym wyrazem danej epoki, lub których wewnętrzne przeżycia przez swą siłę i ogólnoludzką treść stają się wykładnikiem zawsze i dla wszystkich aktualnych zagadnień. Właśnie ten wszechludzki charakter potężnej postaci Tolstoja pociąga wyobraźnię Zweiga; widzi on w Tolstoju nie tylko wyrażiciela pewnej epoki i umysłowości, typowej dla swego plemienia i narodu, ale zarazem dostrzega i uwypatnia w nim — zwłaszcza w chwili jego duchowego przełomu — te pierwiastki, w których znajdują swój wyraz tęsknoty i duchowe zmagania człowieka wszystkich czasów.

Wynikiem takiego stosunku do postaci Tolstoja jest usunięcie na dalszy plan tych wszystkich pierwiastków, które w życiu Tolstoja odegrały poważną rolę, ale dla historii jego przełomu wewnętrznego miały mniejsze znaczenie. Dzieje życia Tolstoja, jego stosunki rodzinne, jego utwory literackie — wszystko to uwzględnione jest tylko o tyle, o ile zaważyło na kształtowaniu tego przełomu. Natomiast drobniagowej analizie poddaje Zweig psychikę Tolstoja, jako człowieka i artysty oraz wpływ, jaki na tę psychikę wywierały jego cechy fizyczne; również szczegółowo bada i analizuje Zweig przeobrażenia wewnętrzne decydującego, przełomowego momentu życia Tolstoja i wynikające stąd konsekwencje dla jego dalszego życia i twórczości. Nie ulega wątpliwości, że taka analiza badająca kolejno — poczynając od rozpatrzenia rysów dobrze znanego wszystkim wizerunku Tolstoja — żywotność jego organizmu i wrażliwość myślową, ich wpływ na jego twórczość, a dalej poszczególne fazy jego duchowego przełomu i wypływającą stąd doktrynę, pozwala nam bliżej poznać i lepiej zrozumieć Tolstoja. Jednak taka metoda ujęcia i charakterystyki wyodrębniająca wyraźnie pewne zagadnienia umożliwia wprawdzie pogłębienie tych poszczególnych zagadnień, ale jednocześnie kryje w sobie niebezpieczeństwo, iż mniej wyrazistą czyni całość postaci i duchowego dzieła Tolstoja. Rozumiał to, zdaje się, sam Zweig; jeden z końcowych rozdziałów książki, niezwiązany zresztą organicznie z jej całością, a zatytułowany „Dzień z życia Lwa Tolstoja” jest dość szczególną próbą syntetycznego ujęcia i ożywienia postaci Tolstoja, jako człowieka i myśliciela.

Samo założenie książki, która nie jest właściwie życiorysem, ale studium psychologicznym, skupiającym uwagę autora na przełomowym momencie życia Tolstoja, uniemożliwiło Zweigowi danie nam w tej książce obrazu tak pełnego i żywego, jak w „Fouché” lub „Marji Antoninie”. Z drugiej strony zadanie takie zapewne przekraczałoby możliwości Zweiga, dla którego, mimo całej jego inteligencji i przenikliwości, mimo wszechstronnego opanowania materiału faktycznego, postać Tolstoja pozostała wewnętrznie obca i w pewnej mierze niezrozumiała. Subtelny intelektualista, który w życiorysie Erazma z Rotterdamu wysławił rozkwit kultury humanistycznej, nie może się pogodzić z lekkim, ważącym stosunkiem Tolstoja do całego dobytku cywilizacyjnej Europy. Umysłowość Zweiga, typowo zachodnia, nie jest w stanie poprostu zrozumieć prostolinijności Tolstoja, prostolinijności posuniętej aż do absurdu, a tak charakterystycznej dla rosyjskiego

sposobu myślenia. Nie może on zrozumieć, że dla Tolstoja wobec prawdy Ewangelii i — co za tem idzie — możliwości zrealizowania królestwa Bożego na ziemi, wszystkie zdobycze nauki i kultury, cała literatura i sztuka nie przedstawiają wartości, mogącej być przeciwstawą tamtych, wyższych wartości duchowych. Oceniając głębokie rzeczowe wartości myśli krytycznej Tolstoja, Zweig zarzuca mu rażący prymitywizm pozytywnych postulatów w dziedzinie zagadnień etycznych i społecznych. Tem samem przekreśla całą jego działalność, jako filozofa i nauczyciela, oświadczając w konkluzji, że „Tolstoj, najpotężniejszy krytyczny przeorywacz naszego czasu, nie stał się siewcą ani jednego ziarenka naszej europejskiej przyszłości, pozostając w tej dziedzinie Rosjaninem wyłącznie, geniuszem rasy własnej i własnego plemienia”. O niesłuszności tego twierdzenia świadczą najlepiej — pozostające z tem twierdzeniem w wyraźnej sprzeczności — wywody Zweiga zawarte na początku tego samego rozdziału, a podkreślające potężny wpływ, jaki idee Tolstoja wywarły na szereg faktów naszego współczesnego życia zbiorowego. To niezrozumienie i niezdolność odczucia przez Zweiga wielu, bodajże najistotniejszych myśli i idei Tolstoja, nietylko zubaża wizerunek Tolstoja, ale także zwęża i pomniejsza nurt filozoficznej myśli nowoczesnej. Mimo tych braków, książka Zweiga jest dziełem rzucającym, z właściwym Zweigowi talentem, wiele nowego, ciekawego światła na tytaniczną postać starca z Jasnej Polany, i posuwającym naprzód wiedzę o Tolstoju, jako o człowieku i artyście.

Tłomaczenie R. Centnerszwerowej razi swą nierównością; od ogólnego tła poprawnego przekładu niemile odbijają gdzieniegdzie ustępy zagmatwane i językowo niewykończone. Jeśli chodzi o zewnętrzną stronę książki, to zwraca uwagę brak materiału ilustracyjnego, do którego przyzwyczaiły nas inne monografie Zweiga, a który, jeśli chodzi o Tolstoja, przedstawia się niezwykle bogato i interesująco.

M. Śl.

D-R MAGNUS HIRSCHFELD. Psychologija seksualna. Renaissance, Ars Medica 1935.

Autor, lekarz-seksuolog porusza w sposób popularny szereg zagadnień z zakresu seksuologii, dużo miejsca poświęcając anomaljom czyli t. zw. zboczeniom w dziedzinie seksualnej. Miłość według HirsCHFelda „to walka odruchów z zastanowieniem”, „uzależniona w każdej jednostce od szczególnego paralelizmu psychoglandularnego”. Specyficzna zdolność odbierania wrażeń erotycznych zależy od różnic psychicznych jednostek, a więc, ile ludzi tyle odmiennych seksualizmów. Można jednak stwierdzić, że upodobania dwóch osób tem są podobniejsze im bardziej podobne są ich cechy psychofizyczne. Miłość niezawsze wywołuje uczucie wzajemne. Co więcej — u charakterów egocentrycznych brak wzajemności nietylko nie osłabia, ale wzmacnia nawet siłę uczucia. Natomiast obowiązek wzajemnych świadczeń, jak to się często dzieje w małżeństwie, najczęściej zabija miłość.

Hirschfeld akcentuje wyraźnie związek uczuć erotycznych ze stanem fizycznym organizmu. Miłość szczęśliwa pobudza krążenie krwi, działa na nerwy rozszerzające naczynia: krwionośne, miłość nieszczęśliwa wpływa na zwężanie się tych naczyń. Stąd też większość nerwica serca bierze się najczęściej z braku zadowolenia płciowego.

Ażeby związek dwojga istot był szczęśliwy, nie wystarczy aby obie strony były doskonałe. Trzeba, żeby ze sobą harmonizowały, uzupełniały się nawzajem. W poradzie przedślubnej, zdaniem HirsCHFelda, winny być uwzględniane nast. punkty: 1) Jaka jest siła instynktu płciowego u obu partnerów. 2) Jaki jest charakter i kierunek tego instynktu. 3) Jaki jest charakter badanych. Doświadczenie poucza, że związki szczęśliwe tworzą się raczej przy podobnej niż przy różnej sile instynktu. Np. związek mało zmysłowego mężczyzny i namiętej kobiety nie może dać obustronnego zadowolenia. Natomiast odmiennosc dyspozycji charakterologicznych może tworzyć całość bardzo szczęśliwą. Temperament aktywny np. wymaga jako uzupełnienia partnera raczej biernego. Dobry horoskop można postawić małżeństwu, w którym jedno wykazuje energię i stanowczość, a drugie czułość i wrażliwość. — W Ameryce lekarz nowojorski Gernsback zastosował rodzaj badań płciowych u obu partnerów. W Ameryce lekarz nowojorski Gernsback zastosował rodzaj badań psychotechnicznych, dotyczących „zdolności małżeńskiej” partnerów. Lekarz ten słusnie wychodzi z założenia, że zasadniczym warunkiem szczęśliwego związku jest silny pociąg wzajemny. Ażeby siłę jego zmierzyć, zakłada obu kandydatom do stanu małżeńskiego sfingografy i pneumografy, a następnie zbliża badanych do siebie. Jeżeli nie zaznaczy się przyspieszenie tętna i oddechu oraz wzmożone ciśnienie krwi, to zdaniem Gernsbacka lepiej zrobić, jeżeli zrezygnują z małżeństwa. Podobnie bada ich wzajemną sympatię, nerwowość i t. p. Dwie bardzo nerwowe osoby nie powinny zawierać małżeństwa. Metodyka badań lekarza nowojorskiego, zdaniem HirsCHFelda, musi oczywiście budzić duże zastrze-

zenia, przede wszystkim choćby dlatego, że trudno jest zmierzyć siłę wzajemnego przyciągania z pomocą aparatu.

Rozpatrując zagadnienie, jakie osobniki pociągają się nawzajem, Hirschfeld dochodzi do wniosku, że nie jest słusznym twierdzenie, jakoby w miłości pociągaly się wzajemnie kontrasty, nieścisłem jest również twierdzenie, że tylko podobieństwa dążą do połączenia się, pociąg zależy prawdopodobnie od wzajemnego współdziałania cech podobnych i różnych. Można przypuścić, że intelektualne podobieństwa raczej pociągają, tworząc podstawy związku trwałego o charakterze raczej koleżeńskim, natomiast odmiennosc cech działa na zmysły i stronę seksualną.

Decydującym jest zdaniem Hirschfelda pociąg do ściśle określonego typu. Nasze zmysły reagują jedynie na pewne osoby wybrane, na pewną grupę osób, która może być duża lub mała, ale zawsze będzie ograniczona. Każda poszczególna osoba będzie pociągająca nie przez ogół swych cech, lecz przez pewien ich zespół charakterystyczny zarówno dla zakochanego jak i osoby kochanej. Potęga i trwałość miłości będzie zależna od sumy powabów częściowych.

Dalej omawia autor szczegółowo fetysyzm, charakteryzując najrozmaitsze rodzaje i typy fetyszystów. Zwraca uwagę, że chociaż to może się dziwnem wydawać, jednak urok wywarły przez jakąś cechę szczególną trwa dłużej niż wdzięk całości. Mniej ulega działaniu czasu.

Zdaniem Hirschfelda już we wczesnym dzieciństwie można odnaleźć indywidualność psychoseksualną dziecka.

Zabawy dziecka ukazują nam jego skłonności seksualne i bardzo wczesnie pozwalają wysnuć wnioski o typowych cechach przyszłej jednostki.

Przy takim poglądzie Hirschfeld, konfrontując swoje stanowisko z teorią Freuda stwierdza, że zgadza się z Freudem we wszystkim, co dotyczy sposobu rozwoju seksualizmu u człowieka i skutków jego dla duszy i nerwów, natomiast, — zdaniem Hirschfelda — istota seksualizmu, jego kierunek i siła zależne są od indywidualnej konstytucji seksualnej, która z kolei jest uwarunkowana działaniem gruczołów dokrewnych, a nie, jak chce Freud, od przyczyn psychicznych, kompleksów czy przeżyć dzieciństwa.

Hirschfeld wyróżnia pięć faz kolejnych w stosunkach między przedstawicielami płci odmiennych: 1) dobór płciowy, 2) flirt, 3) pożądanie, 4) wstępne zabawy miłosne, i 5) stosunek płciowy. Fazy te kolejno omawia. Mamy też w książce kwestionariusz psychologiczny, stosowany przez niego przy badaniach i poradach seksuologicznych.

Książka przeznaczona dla inteligentnego laika. Niektóre tezy w niej zawarte, jak np. ta, że szczęśliwy związek utworzą dwie nawzajem uzupełniające się istoty, albo, że miłość niezawsze wywołuje miłość i t. p. są to prawdy powszechnie wiadome. Urozmaica jednak autor całą książkę ciekawymi przypadkami z własnej długoletniej praktyki i literatury seksuologicznej.

W.

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA

Kwartalnik Psychologiczny. Tom VII (Poznań 1935 r.) ukazał się w postaci obszernej książki pamiątkowej, wydanej dla uczczenia piętnastoletniej pracy nauczycielskiej Prof. Władysława Witwickiego w Uniwersytecie Warszawskim. Wśród dwudziestu prac uczniów zasłużonego profesora psychologii znajduje się w tej księdze cały szereg rozpraw, mających bezpośredni związek z pedagogią. Przede wszystkim należy tu wyszczególnić dwie prace, które rozpatrują ze stanowiska praktyki szkolnej przydatność niektórych testów: Witolda St. Kruka: *Przyczynek do badań nad diagnostycznością testów w inteligencji z punktu widzenia praktyki szkolnej* i Stanisława Sedlaczka: *Prognostyczność pewnych testów*. W. St. Kruk poddał badaniom testowym w r. 1930/31 dwie klasy gimnazjalne, stosując t. zw. „zeszyt testów Nr. 1” Prof. Baley’a, i obserwował obie grupy uczniów w ciągu lat czterech ich dalszej nauki. Badania oraz obserwacja doprowadziły do następujących wniosków: 1) to, czy dani uczniowie nadają się według opinii szkoły do gimnazjum, czy też się nie nadają, idzie w parze z tem, czy ci uczniowie mieli lepsze czy gorsze wyniki przy badaniach inteligencji, 2) o ile testy f e z y k o w e dla młodszych zdają się być w wysokim stopniu diagnostyczne, o tyle dla starszych tę właściwość okazują bardziej testy l o g i c z n e, 3) test Bourdon’a posiada niewielką diagnostyczność i małe znaczenie dla praktyki szkolnej, 4) suma wyników całej baterii testów daje wynik bardziej diagnostyczny od wyników jakiegokolwiek poszczególnego testu.

St. Sedlaczek zbadał prognostyczność 12 testów, używanych przez Zakład Psychotechniczny przy Państwowych Szkołach Budownictwa oraz Budowy Maszyn i Elektrotechniki, i dochodzi do wyników negatywnych. Jako przyczynę nieprognostyczności omawianych testów autor wymienia to, że są one zestawieniami z „próbek” czynności jakościowo i ilościowo niewspółmiernych z czynnościami szkolnymi i zawodowymi. Zdaniem autora, należałoby w rozwijaniu działalności psychotechnicznej zachować wielką ostrożność wobec niedoskonałości metod badań tego rodzaju, trudności kontroli i wyników, często nielatających do interpretacji.

W pracy p. t. *Opór dziecka i perseweracja* Mieczysław Dybowski, opierając się na badaniach Winklera i Erismanna, przyjmuje, że istnieje zależność pomiędzy oporem a perseweracją i stara się wyjaśnić stosunek objawów oporu do perseweracji, poddając analizie drugi okres oporu w życiu dziecka. Autor badał persewerację u 824 dzieci i młodzieży w wieku od 6 do 20 lat, posługując się testem „drabinki”. Doprowadziło to do wniosku, że: 1) istnieje zależność pomiędzy motywacją i perseweracją woli, 2) w okresie wzrostu oporu u młodzieży wzrasta perseweracja, zmniejsza się zaś w czasach, gdy młodzież mniej okazuje oporu, t. j. częściowo w czasie dzieciństwa i znacznie więcej po okresie dojrzewania, 3) perseweracja woli jest, jeżeli nie całkowicie przyczyną objawów oporu, to przynajmniej ich istotnym warunkiem.

Helena Hersztejn-Korzeniowa w artykule *O najwcześniejszych wspomnieniach z dzieciństwa* a omawia wyniki ankiety, przynoszącej na powyższy temat 170 zeznań młodzieży w wieku szkolnym i osób dorosłych. Wyniki te świadczą, że wśród najpierwszych wspomnień z dzieciństwa przykre wspomnienia (strach) mają znaczną przewagę nad przyjemnymi. Niekiedy wczesne wspomnienia z dzieciństwa są zgodne z psychiką dorosłego, który je zachowuje w pamięci. Z przeżyć dzieciństwa obojętnieją naogół te przeżycia, które dla osoby dorosłej zatraciły wszelką wartość, że natomiast, które i aktualnie mają jakieś znaczenie, zachowują zabarwienie uczuciowe, aczkolwiek najczęściej o zmiennej sile a nawet jakości.

Janina Radlińska-Ostaszewska w konkluzji swej pracy *O pojęciach jasnych i ciemnych w rycinach* wysuwa kilka wniosków, mających znaczenie praktyczne dla pedagogii, gdzie spotykamy się często z zadaniem ułatwiania dzieciom tworzenia się w ich umysłach pojęć jasnych choć niewyraźnych. Są to np. wypadki, gdy ucy się dzieci w przedszkolach odróżniania barw lub kształtów geometrycznych, których definicje mają opanować później. Zdaniem autorki, zamiast pokazywania dzieciom przedmiotów coraz to innej barwy lub kształtu, mówiąc: „to jest czerwone, a to niebieskie, to jest trójkąt, a to prostokąt”, należałoby raczej pokazywać serie jaknajbardziej różnorodnych przedmiotów, stale np. czerwonych, lub wszystkich o kształcie trójkątów, powtarzając ciągle: „to trójkąt i to trójkąt, a to też trójkąt”. Następnie należałoby dać im do ręki przedmioty, wśród których byłyby trójkąty oraz przedmioty o innych kształtach, polecając z nich wybrać tylko trójkąty. Również nie tylko psychologa ale i pedagoga może zainteresować możliwość oceny specjalnych uzdolnień, polegających na umiejętności wytłumaczenia, dlaczego takie postępowanie uważają za słuszne (testy, zaprojektowane przez J. Radlińską-Ostaszewską). W *Przyczynku do analizy psychologicznej karności* Władysław Śniegocki określa zachowanie się, uchodzące za objaw karności w odróżnieniu od objawów posłuszeństwa. Ze względu na strukturę przeżyć psychicznych karności da się sklasyfikować na właściwą, przymusową i automatyzowaną. Wyróżnianie zaś rodzajów karności szkolnej, wojskowej, kościelnej i t. p., jest tylko podziałem praktycznym, charakteryzującym środowisko, w którym ona występuje. Na polu wychowania dąży się do wytworzenia karności właściwej przez wyrabianie poczucia obowiązku. Objawy zewnętrzne karności (wykonywanie czynów zgodnie z wolą rozkazodawcy) nie są, wbrew potocznemu rozumieniu, sprawdzianami karności. Krótki artykuł Wł. Śniegockiego zainteresuje każdego wychowawcę, pozwalając mu zrozumieć istotę jednego z najważniejszych zagadnień pedagogicznych.

Do ostatniej z tego szeregu prac w t. VII *Kwartalnika Psychologicznego* należy zaliczyć *Romany Wiśniackiej* *Badania eksperymentalne nad wpływem sugestii na zeznania świadków*. Autorka zbadała 20 osób, w tym 10 studentek wyższych semestrów Uniwersytetu oraz 10 domowych służących, biorąc jako materiał zeznania z filmu o specjalnym charakterze, przyczem ustaliła następujące wnioski: 1) fałszujący wpływ zeznań jednego świadka na zeznania innych jest bardzo silny (uległy mu w najrozmaitszej postaci wszystkie badane osoby). 2) Pytania sugestyjne, nawet tego typu: „czy było X?”, nie mówiąc już o pytaniach, podsuwających świadkowi

obraz w szczegółowych elementach, wywierają silny wpływ na badanych. Wniosek praktyczny dla pedagogów: chcąc uzyskać odpowiedź prawdziwą, należy rozpoczynać od szeregu pytań ogólniejszych — pytanie szczegółowe, rzucone odrazu, sugeruje odpowiedź.

3) Zeznania osób niewykształconych o wiele silniej podlegają sugestji niż osób wykształconych. Ma to duże znaczenie przy badaniu i ocenie zeznań uczniów w zależności od poziomu ich nauczania.

T. R.

Psychotechnika, Rok IX.

Zesz. 3 zawiera na pierwszym miejscu artykuł B. Biegeleisena i współpracowników p. t. *Uwagi o istocie psychotechniki*.

Autorowie wychodzą z założenia, że zarzuty przeciwko psychotechnice wynikają z różnego rozumienia samego pojęcia „psychotechniki”. Po omówieniu definicji Münsterberga i Sterna ustalają definicję następującą: „Psychotechnika jest to ta część psychologii, która zajmuje się pracą ludzką, rozpatrując ją ze stanowiska: a) podmiotu pracującego, b) przedmiotu pracy i c) grupy społecznej”.

Julja Wrono. Kilka uwag o artykule P. P. J. Schwarza i A. Sroki p. t. „O ważności i zastosowalności czteropólowych wzorów korelacyjnych”.

S. Studencki. *Uwagi krytyczne do komunikatu Komisji Terminologicznej*.

Komisja Terminologiczna Pol. Tow. Psychotechnicznego w zesz. 1 rocz. IX Psychotechniki zaproponowała szereg terminów, które mają być odpowiednikami terminów przyjętych w językach obcych. Autor, który sam jest członkiem Komisji Terminologicznej, wypowiada swoje uwagi krytyczne na temat niektórych terminów proponowanych, poczem Władysław Witwicki daje odpowiedź na uwagi krytyczne p. St. Studenckiego w sprawie komunikatu Komisji Terminologicznej.

Sprawozdanie z działalności Poradni Zawodowej Towarzystwa „Patronat nad młodzieżą rzemieślniczą i przemysłową w Łodzi” za r. 1934.

W przeglądzie książek i czasopiśm znajdujemy streszczenie interesującej dla pedagoga pracy dr F. Baumgarten p. t. *Test wykrywania zainteresowań dzieci i młodzieży*.

Test ten nosi nazwę testu katalogowego, a stosowany był już od kilku lat przez M. Tramera do badania zainteresowań dzieci, pozostających pod obserwacją psychiatryczną. Wyniki były tak pomyślne, że zastosowano go też do dzieci normalnych.

Test katalogowy zewnętrznie przypomina zwykły katalog. Zawiera 438 tytułów książek autentycznych. Treść książek jest bardzo różnorodna. Obejmuje 18 dziedzin ludzkiego życia i kultury; jak np.: ogólne zjawiska przyrody, rośliny i zwierzęta, geografia, życie wiejskie, technika i wynalazki, astronomja, historia ojczyzna, historia powszechna, starożytna i nowożytna, nauka o kraju ojczystym, przyroda, zagadnienie etyczno-moralne, praca, wojny i wojskowość i t. d.

Tytuły książek nie są ułożone systematycznie według dziedzin, ale zmieszane. Przytem na pierwszym miejscu znajduje się tytuł książki, na drugim — nazwisko autora.

Osoba badana otrzymuje polecenie wynotowania z katalogu 5 (albo 10) książek, które jej się najbardziej podobają, które chciałaby przeczytać, lub posiadać na własność.

Test ten może być dla nauczyciela cenną pomocą w poznaniu istotnych zainteresowań dzieci, które uczy i wychowuje.

W końcu zeszytu mamy komunikat Pol. Tow. Psychotechnicznego, informujący o programie Konferencji Psychotechnicznej, która odbyła się w dniach 5, 6 i 7 stycznia 1935 r. w Warszawie.

H. W.

Zrąb. Nr. 3/23 przynosi szereg wybranych myśli Józefa Piłsudskiego, dotyczących siły i odpowiedzialności rządu oraz Głowy Państwa w Polsce. W związku z temi myślami pozostaje artykuł Marji Jaworskiej p. t. *Idea wychowawcza nowej konstytucji*, w którym autorka, omawiając poszczególne artykuły ostatniej konstytucji polskiej, wykazuje w nich główne podstawy testamentu duchowego pokolenia Piłsudczyków. Dr Piotr Zygmunt Dąbrowski we *Wskazaniach wychowawczych Marszałka Józefa Piłsudskiego* omawia postać i działalność Pierwszego Marszałka Polski ze stanowiska pedagogiki polskiej i zachodnioeuropejskiej. Autor w bardzo sumiennej i dokładnej analizie pism i przemówień Józefa Piłsudskiego uwydatnia, że ten wielki wódz i wielki mąż stanu był jednocześnie wielkim wychowawcą i nauczycielem w ściślejszym znaczeniu tych pojęć. Marszałek Piłsudski stworzył podstawy ideologiczne współczesnej pedagogiki polskiej, wytknął cele i ideały oso-

owości polskiej, a w pracy posługiwał się swoistymi metodami o wielkiej sile i głębi wychowawczej. Artykuł ten wielce pomoże nauczycielstwu polskiemu w czerpaniu podstaw ideowych dla pracy wychowawczej z niewyczerpanej skarbnicy myśli i czynów Józefa Piłsudskiego. Stanisław Rogoyski w art. p. t. *Dzieło sztuki jako czynnik wychowania* wyznacza wychowaniu estetycznemu pierwszorzędne znaczenie w walce ludzkości z pierwiastkiem nieladu, dysharmonii, tkwiącym we współczesnym świecie oraz wskazuje na nieodzowność estetyki w dziele kształtowania osobowości. Szczególnie wartościowa i interesująca jest ta część artykułu, w której St. Rogoyski omawia zagadnienie wychowania estetycznego i jego rolę w nowych programach gimnazjum oraz szk. powszechnej. H. Barchanowska w artykule *Organizacje młodzieży a wychowanie państwowe* rozważa bolączkę wielkiej ilości organizacji młodzieżowych o odrębnych celach i metodach wychowawczych na terenie szkoły, co przeszkadza realizacji wychowania państwowo-obywatelskiego. Dział kroniki i sprawozdań zawiera omówienie szeregu książek. Treść 4 zeszytu kwartalnika „Zrąb” rozpoczynają *M y ś l i J ó z e f a P i ł s u d s k i e g o*, wybrane z przemówień Marszałka w Krakowie, Poznaniu i Lublinie. Michał Kreczmar w artykule *P e r y k l e s i P i ł s u d s k i* podaje szereg cennych przyczynków do charakterystyki Józefa Piłsudskiego jako człowieka i męża stanu. Artykuł cechuje oryginalność metody, polegającej na równoległym zestawianiu etapów życia i działalności tych dwóch wielkich postaci historycznych, przyczem autor ogranicza się wyłącznie do cytowania poszczególnych momentów z biografii Peryklesa napisanych przez Tacydydesa i Plutarcha, dane zaś o życiu i czynach Marszałka Józefa Piłsudskiego czerpie wyłącznie z „Pism — Mów — Rozkazów”. Zachowując dla siebie skromną rolę obiektywnego dostawcy materiału naukowego, Michał Kreczmar nie sugeruje czytelnikom żadnych wniosków, dotyczących analogii w zasługach obu mężów stanu dla państwa, a przeciw owa analogia uderza swoją wyrazistością, uwidoczną w treści wybranego materiału. Artykuł ten szczególnie przekonywa nas o tem, jak dalece Józef Piłsudski oryginalną i twórczą polityką zdystansował Peryklesa, spadkobiercę i wykonawcę testamentu politycznego, jaki pozostawił po sobie Temistokles. Tadeusz Walek-Czernecki w artykule p. t. *S i l n e i s ł a b e s t r o n y d y k t a t u r y i c z a r z y z m u* omawia zagadnienie władzy, którą skupia w swem ręku jednostka w państwie demokratycznym. Zdaniem autora, dyktatura nie jest lekarstwem na wady organiczne ustroju państwowego, ale stanowi doraźne antidotum na skutki tych wad, przylem antidotum o tyle ryzykowne, że jego skuteczność zależy niemal wyłącznie od osobistości dyktatora. Alfred Schorr podaje próbę charakterystyki nowej konstytucji polskiej w artykule *Z a l o ż e n i a k o n s t y t u c j i k w i e t n i o w e j*, podkreślając jej realizm, zgodność z zasadą selekcji z demokratyzmem, wzmocnienia władzy Głowy Państwa i rządu, równej sprawiedliwości, uszanowania pracy i t. d. Autor w mądrości i liczeniu się z faktami życiowymi, czego tak silnie przestrzega konstytucja kwietniowa, widzi jej wielkość, trwałość i wpływ na dalsze, pomyślne losy Polski. W artykule *O t r e ś ć e w n ę t r z n ą* Hanna Pohoska rozważa problem wychowania obywatelskiego w obecnym stadium jego realizacji. Idea wychowania obywatelsko-państwowego obecnie jest propagowana na każdym stopniu nauczania, ale stała się najczęściej tylko hasłem modnym, płytkim, zewnętrznym. Urządza się obchody, święta, wiesza się portrety, czyni się z wychowania obywatelskiego jakąś czynność odświeżną, efektywną, nieraz — efekciarską. Autorka, powołując się na to, że istotę wychowania obywatelskiego stanowi nakaz, obowiązek codziennej, mrówczej pracy — przedewszystkiem pracy dla dobra ogółu — kładzie nacisk na konieczność wciągnięcia młodzieży do pracy społecznej na terenie szkoły. W ten sposób ciężar pracy szkoły nad wychowaniem obywatelskim spoczywa na organizacjach szkolnych, takich jak harcerstwo, Straż Przednia, Samorząd, Kółka L. O. P. P., L. M. K. i t. p. T. Mayzner w artykule dyskusyjnym: *P o l s k a „m u z y c z n o ś ć” i „m u z y k a l n o ś ć”* po Mickiewiczowskim rozróżnieniu tych terminów („muzyczność” — miłośnictwo muzyki; „muzykalność” — praktykowanie muzyczne) rzuca hasło, by polska „muzyczność” zamieniała się na praktyczną „muzykalność”, a wtedy zostanie zrealizowane zagadnienie wychowania społeczno-obywatelskiego przez muzykę. W dziale sprawozdawczym z książek teoretycznych Al. S. omawia L. Chwistka „Granice nauki”. D-r And. Z. Florjana Znanieckiego „Socjologię walki o Pomorze”, St. Wertheim Z. Kuligowskiego „Od starego do nowego ustroju”, L. Wolczyńska H. Ułaszyna „Państwo i kościół w walce o szkołę”. Z książek praktycznych W. P. omawia Georges Guy Grand „Cours d'éducation civique”, H. Duninówna Pierre Bovet „La paix par l'école”. L. Wolczyńska S. Razwiłowskiej „Dzieci nieposłuszne w środowisku domowym”, W. P.

Pierre Picard „L'action sociale de la jeunesse française dans l'après guerre”, J. M. i P. Zrędownicz „Źródła i materiały dla wychowania obywatelskiego”. W dziale Zagadnienia wychowawcze i dydaktyczne w prasie polskiej i obcej zostały omówione czasopisma w języku polskim, francuskim, angielskim i niemieckim. W dziale Praktyki wychowania obywatelskiego M. Guhlowa zamieszcza „Kilka uwag w wymianie korespondencji między młodzieżą polską zagranicą i w kraju”, K-wicz — „Wycieczki społeczne jako droga realizacji programu wychowawczego”. Wreszcie w 4 tomie Zrębu znajdujemy sprawozdanie z II zjazdu socjologów pod przewodnictwem Fl. Znanieckiego w Warszawie (listopad 1935 r.) i stałą kronikę organizacji „Zręb”.

Rodzina i Dziecko. Miesięcznik poświęcony zagadnieniom wychowania dziecka w domu, w szkole i w środowisku. Nr. 1. Listopad 1935.

„Rodzina i Dziecko” to miesięcznik, wydawany przez Zespół Rodziców Grupy Zrębu, pod redakcją Janiny Rendznerowej. Nr. 1 zawiera oczywiście pewnego rodzaju deklarację, dotyczącą celów i środków nowego pisma. Podajemy ją w krótkim streszczeniu, dla poinformowania czytelników o charakterze wydawnictwa. Pismo Rodzina i Dziecko ma być pismem rodziców dla rodziców. Szkoła sama, nawet najlepiej zorganizowana, nie wypełni w stu procentach rozległego zadania wychowawczego wobec młodego pokolenia. Potrzebna jest tutaj harmonijna współpraca dwu czynników, domu i szkoły, tembardziej, iż dom właśnie kładzie pierwsze podwaliny pod późniejszą pracę szkoły. Celem więc pisma Rodzina i Dziecko jest: „budzić w społeczeństwie szacunek dla rodziny, podnosić kulturę życia codziennego, szerzyć wiedzę pedagogiczną wśród rodziców, utrwać i na odpowiednie tory nastawiać współpracę domu i szkoły, popularyzować znaczenie wpływu środowiska na wychowanie”. Redakcja zwraca się z wezwaniem do ogółu rodziców o czynną współpracę w formie wysuwania pewnych zagadnień, zabierania głosu w dyskusjach lub też przysyłania krótko sformułowanych spostrzeżeń z własnych doświadczeń.

Tyle co do deklaracji. Postawa, jak widzimy, zupełnie słuszna i życiowa. Wśród wielu pism pedagogicznych brak było istotnie dotychczas specjalnego pisma dla rodziców, pisma, które z natury rzeczy musi mieć nieco odrębny charakter od pism dla wychowawców zawodowych. Czy nowe wydawnictwo spełni położone w niem nadzieje, trudno przesądzać. Nr. 1 przynosi w wstępie artykuł Stefana Szumana p. t. Funkcja pośrednicząca i ochronna rodziny w stosunku: dziecko — świat. Niewielka ta, ale piękna praca przeniknięta jest serdecznym uczuciem dla dziecka, którego wczesne dzieciństwo, wbrew zbyt daleko idącym wnioskom psychoanalizy, uważa autor za radosny i swobodny okres życia, który może i powinien się stać źródłem harmonijnego rozwoju gromadzących się sił małego człowieka. I tutaj właśnie funkcja ochronna i pośrednicząca rodziny wobec dziecka, to „jedno z jej naczelných zadań”. Artykuł Szumana da niewątpliwie dużo do myślenia zarówno rodzicom, jak wychowawcom. Dalej Janina Rendznerowa zdaje sprawę z V Międzynarodowego Kongresu Wychowania Rodzinnego, a Stefania Szuchowa omawia w krótkich słowach kwestię zaufania rodziców do nowej wiedzy psychologicznej i pedagogicznej. Słuszny i dotyczący bardzo żywotnego i konkretnego zagadnienia jest artykułik Stefani Baczynskiej p. t. Nasze dzieci i dzieci podwórka. W dziale artykułów dyskusyjnych poruszona jest sprawa podręczników szkolnych i t. zw. obowiązkowej lektury domowej dla uczniów gimnazjum oraz podana jest ankieta, rozpisana do rodziców w sprawie obozów i kolonij letnich. Numer uzupełniają działy: Lektura dla dzieci i młodzieży (pożądaniem byłoby rozszerzenie tego działu dla lepszego zaznajomienia rodziców ze współczesną beletrystyką dla dzieci i młodzieży), Sprawozdania z rodzicielskich czasopism zagranicznych, oraz Radio a my (wieczory dyskusyjne Polskiego Radja).

M. W.

REDAKTORZY: D-R MARJAN ODRZYWOLSKI i HALINA HEFTMANOWA

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUDWIK PAWŁOWSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:
STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA



OD WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO Z. N. P.

Wydział Pedagogiczny w stałej trosce o poziom treści i formy miesięczników, które są jego organami, oraz o przystosowanie ich jaknajściślej do potrzeb pracy zawodowej i samokształceniowej Kol. Kol., zwraca się z prośbą o danie możliwie szybkiej i konkretnej odpowiedzi na postawione niżej pytania.

Jesteśmy przekonani, że Kol. Kol., w zrozumieniu konieczności współpracy z nami dla obustronnego dobra, zechcą wypełnić zawartą na tej kartce krótką ankietę i przesłać ją pod adresem Wydziału Pedagogicznego Z. N. P. (Warszawa, ul. Smulikowskiego 1).

1. Które zagadnienia, z omawianych w N-rach 1 — 7 miesięcznika, wydają się Kol. zbędne?

2. Jakie zagadnienia Kol. radby dodać do zawartych w ostatnich siedmiu numerach?

3. Uwagi dowolne na temat treści, poziomu, układu, rozmiarów, szaty zewnętrznej i t. p. tego miesięcznika.

Zbierajmy i czytajmy roczniki „Pracy Szkolnej”!

Kto pragnie pogłębiać swoje wykształcenie pedagogiczne, doskonalić metodę i wyniki pracy szkolnej, realizować w należyty sposób nowe programy szkolne, znaleźć odpowiedni materiał do opracowywania referatów na konferencje rejonowe, przygotować się do egzaminu z programu Wyższego Kursu Nauczycielskiego lub do egzaminu praktycznego, — ten niechaj gromadzi i czyta roczniki „Pracy Szkolnej”, które zawierają pokazny i wartościowy dorobek myśli twórczej w dziedzinie wychowania i nauczania w szkole powszechnej.

W roczniku 1934/35 znajdziemy zbiorowe opracowanie następujących tematów:

I. Zagadnienie środowiska i regionalizmu w nowych programach szkoły powszechnej (artykuły kol. kol. Greba, Tyrankiewicza, Staszewskiego, Kołackiego, Walawskiego, Petrowa).

II. Zagadnienie oceny ucznia w świetle nowej pedagogiki i nowego statutu szkół powszechnych (artykuły kol. kol. Greba, Langholza, Kallenbruna, Buczowskiego).

III. Rola pisemek dla młodzieży w wychowaniu i nauczaniu (artykuły kol. kol. Staszewskiego i Greba).

IV. Egzamin praktyczny dla nauczycieli szkół powszechnych (zagadnieniu temu poświęcony jest cały numer, na który składają się artykuły kol. kol. Wiącka, Litwina, Staszewskiego i Sidora).

Poza tem Czytelnik znajdzie w tym roczniku szereg pojedynczych artykułów, poruszających zagadnienia z dziedziny wychowania i nauczania w szkole powszechnej, jak np. „Zagadnienie kultury polskiej w nowych programach” (art. kol. Milenkiewicza) — „Planowanie pracy w szkole” (art. kol. Okarmusa) — „Powtarzanie jako nieodłączna część nauczania” (art. kol. Litwina) — „Nauczanie polszczyzny na I-m szczeblu programowym” (art. kol. Szczerby) — i wiele innych.

Rocznik 1934/35 „Pracy Szkolnej” można jeszcze nabywać w Administracji „Głosu Nauczycielskiego”, konto P. K. O. Nr. 435. Cena z przesyłką: zł. 3.50 za rocznik nieoprawny lub zł. 5.00 za rocznik oprawny w półtmo angielskie.

„NASZA KSIĘGARNIA“

POLECA NASTĘPUJĄCE NAKŁADY WŁASNE:

Bover P. — Instynkt walki	6.—
Bühler Ch. — Dzieciństwo i młodość	12.—
Bystroń J. — Socjologia	6.50
Dawid J. W. — Ostatnie myśli i wyznania	4.—
Dąbrowski K. d-r — Nerwowość dzieci i młodzieży	7.50
Dobrowolski St. — System klasowy i system pracowniany	4.—
Dryjski A. — Zagadnienie seksualizmu dzieci i młodzieży	11.—
Dryjski A. — Praca umysłowa, egzaminy i zaburzenia czynnościowe organizmu	7.50
Grzywak-Kaczyńska M. — Powodzenie szkolne a inteligencja	3.50
Hessen S. — Podstawy pedagogiki	10.—
Lechicka J. i Uklejska M. — Szkoła w życiu codziennem	6.50
Lisowski S. — Współpraca szkoły z domem	—90
Markinówna E. d-r — Psychologia indywidualna Adlera i jej znaczenie pedagogiczne	4.—
Myslakowski Z. — Państwo a wychowanie	2.50
Nawroczyński B. — Swoboda i przymus w wychowaniu	6.—
Petersen P. — Szkoła wspólnoty życia	2.50
Radlińska H. — Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego	5.—
Russel B. — O wychowaniu	6.—
Suchodolski B. — Kultura i osobowość	12.—
Szuman S. i Skowron S. — Organizm a życie psychiczne	8.50
Wahsburne C. — Przystosowanie szkoły do dziecka	4.—

NAKŁADY OBCE:

Adler A. — Znajomość człowieka	6.—
— Homoseksualizm	5.50
Almack J. A. — Wychowanie obywatelskie	7.—
Baley St. — Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka	6.40
Denelówna Z. — Twórczość pedagogiczna J. Wł. Dawida	3.50
Foerster F. — Wychowanie obywatelskie	7.—
Kerschensteiner — Pojęcie szkoły pracy	4.20
Kot St. — Historia wychowania (2 t.)	15.—
Mc. Cunn — Kształcenie charakteru	5.60
Sośnicki — Podstawy wychowania państwowego	6.—
Stekel W. — Wychowanie rodziców	6.—
Suchodolski B. — Kultura współczesna a wychowanie młodzieży	1.—
Szwewin J. — Szkolnictwo i oświata na Pomorzu 1920 — 1930	6.50
Ziemnowicz — Szkolnictwo w Stanach Zjednoczonych A. P.	6.60
— Nauczanie i wychowanie w Stanach Zjednoczonych A. P.	3.—

ROK XXV

KWIECIEŃ-MAJ 1936
M I E S I Ę C Z N I K

Nr. 8-9

RUCH PEDAGOGICZNY

WARSZAWA

ORGAN WYDZIAŁU
PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZY
CIELSTWA POLSKIE
GO POSWIĘCONY

TEORJI WYCHOWANIA I NAUCZANIA

T R E Ś Ć N U M E R U:

ARTYKUŁY:

Br. Ujma — O szkole zbliżonej do życia i drogach jej realizacji w środowisku. (dok.)

W. Jakobson — Kara jako środek wychowawczy w oświeceniu teorii psychoanalitycznej. (dok.)

SPRAWOZDANIA:

H. Meng — Strafen und Erziehen (L. Langholz).

W. Löbner — Wirtschaft und Erziehung (L. Langholz).

W. Gottlieb — Socjologiczne podstawy wychowania (D-r J.).

I. Toulemonde — Essai sur la Psychologie de l'autorité personnelle (D-r J.).

I. Toulemonde — Le sentiment de soumission (D-r J.).

Platon — Menon (M. Wallis).

IV-ème Conference Internationale de l'Instruction Publique (M. W.).

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA

ROZSTRZYGNIECIE KONKURSU

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO
ADRES REDAKCJI I ADMINISTRACJI: Warszawa, ul. Smulikowskiego 1.

Redakcja czynna codziennie od godz. 10 do 13. Tel. 538-26.

Administracja czynna od godziny 8-ej do 15-ej. Tel. 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna zł. 8.—

Dla członków Związku Nauczycielstwa Polskiego . zł. 4.—

Przy prenumerowaniu dwóch i więcej czasopism . zł. 3.—

KONTO P. K. O. Nr. 435.

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

Zakłady Graficzne „NASZA DRUKARNIA”, Warszawa, ul. Sienna 15.



O SZKOLE ZBLIŻONEJ DO ŻYCIA I DROGACH JEJ REALIZACJI W ŚRODOWISKU

(Dokończenie)

Niewątpliwie szkoła zwolna zmienia strukturę. Ale zrealizowanie koncepcji prof. Znanieckiego spowodowałoby tak głębokie przeobrażenie struktury szkoły, że z dzisiejszych form nicby nie pozostało. Szkoła „roztopiłaby się”, rozplynęła w życiu społecznym, politycznym i zawodowym. Zrozumiałą jest rzecz, że funkcje młodzieży w środowisku dorosłego społeczeństwa, rzeczywisty udział młodzieży w pracy kulturalnej dorosłych musiałyby spowodować reorganizację „tych systemów czynności dorosłych, w których młodzież miałaby uczestniczyć”. „Musiałyby być zorganizowane instytucje odrębnego typu, wytwórcze kulturalnie, a zarazem obliczone na przejściowy udział uczniów i mające zadanie pedagogiczne na oku”¹⁾. Tak szkoła przystosowałaby się do życia, ale i życie do szkoły. Zaakcentować należy, że prof. Znanieckiemu nie chodzi o przedwczesne zawodowe przysposobienie. Podkreśla również, że koniecznością jest szanować spontaniczne zainteresowanie dzieci i prawa indywidualnego rozwoju ucznia. Przy obecnym układzie stosunków i form bytowania koncepcja prof. Znanieckiego jest tylko zapładniającą poczynania pedagogów teorią.

Najistotniejsze różnice pozostałych dwu form przygotowania życia tkwią w różnym ujmowaniu problemów: 1) czym ma być i jak się ma przejawiać aktywność dzieci i młodzieży, 2) w jakich treściach.

Czy aktywność dziecka powinna się uzewnętrzniać jako zabawa, czy praca, czy też w jednej i drugiej postaci? Jeśli to ma być praca — to czy raczej umysłowa, czy raczej fizyczna, czy też i umysłowa i fizyczna pospołu? A ponadto, czy ma być pracą dobrowolną, pracą — działaniem, pracą — obowiązkiem, czy pracą — przymusem? Wreszcie, czy praca fizyczna powinna być metodą, ogniskiem skupiającym zainteresowania, „narzędziem społecznym”, środkiem wychowawczym, czy pracą produktywną, wytwórczą, celem? Od odpowiedzi na wysunięte wyżej pytania zależy odpowiedź, dotycząca treści.

Szkoła zbliżona do życia i do życia przygotowująca, uznająca jako kierunkową psychikę dziecka, nie może nie docenić aktywności dziecka, przejawiającej

¹⁾ Znaniecki Fl. — Socjologia Wychowania, tom I. Warszawa 1928, skł. gł. Książnica-Atlas.

się w zabawie — zwłaszcza w młodym wieku. Ale niepodobieństwem jest żądać, by wszystko było zabawą, choć należy dążyć do tego, by wszystko było radością. Otóż aktywność przejawiać się winna i w formie pracy — zabawy, pracy — działania, a nawet pracy — obowiązku. Ideałem byłaby płynąca z zainteresowań dobrowolna praca uczniów. Praca — przymus, jako niewychowawcza, w rachubę wchodzić nie powinna. I to dotyczy zarówno pracy fizycznej, jak i umysłowej. Szkoła przygotowująca do życia nie może bowiem przeciwstawić sobie pracy umysłowej i fizycznej. Praca fizyczna ma głębokie uzasadnienie biologiczne, psychologiczne i społeczne.

Są jednak podejścia do niej zasadniczo odmienne: wychowawcze, utylitarne, zawodowe. Można również mówić o podejściu wychowawczo-utyliarnem i utyliarno-zawodowym. Jeśli praca fizyczna jest środkiem, ogniskiem skupiającym zainteresowania, chodzi w niej o kształcenie narzędzi, wprowadzanie w atmosferę pracy, kulturę pracy, pozostaje w związku z pracą umysłową i na jej usługach, trwa w miarę, jest różnorodna, łatwa stosunkowo — wtedy można mówić o podejściu wychowawczem. Cechą pracy fizycznej w duchu zawodowym jest jej mechaniczność, produkcja (wyrwórczość) jako cel, przygotowanie zawodowe biorących w niej udział. Podejście utylitarne cechuje wytwórczość z wyraźnym celem użytkowości. Należy podnieść szeroką skalę możliwości zarówno w kierunku wychowawczym jak i zawodowym, to znaczy, że praca w pewnych warunkach może się zbliżać do wychowawczego lub zawodowego traktowania.

Tylko stanowisko wychowawczo-utyliarne w podejściu do pracy fizycznej może spełnić słuszne wymagania postawione szkole tej treści: „Sprawą zasadniczą wprost wagi jest takie ukształtowanie pracy szkolnej, żeby szkoła, spełniając to swoje zadanie w dziedzinie wykształcenia umysłowego, nie odrywała ludzi od pracy fizycznej, od zawodów z tą pracą związanych. To jest kardynalny nakaz, który musimy stawiać szkole z punktu widzenia istotnej praktyczności”²⁾.

A dalej mówi autor: „Roboty ręczne, nauka gospodarstwa domowego, zastosowanie fizycznej pracy dla dobra szkoły to są te czynniki, którymi rozporządza szkoła dla osiągnięcia tego celu. Cała praca szkoły, więcej, cała praca w zakresie szkolnictwa, musi być przeniknięta tem dążeniem”.

Doniosłe znaczenie pracy fizycznej w szkole zostało podkreślone. Ale wszakże praca ta spełnić tylko winna rolę kleju łączącego poczynania wychowawcze. Z tego jej charakteru wynika, że w szkole powszechnej nie jest rzeczą najważniejszą. Istnieje poza nią wielki odcinek pracy umysłowej — zdobywanie pewnych formalnych wiadomości, usprawnień umysłowych i t. d.

Jeśli jednak trochę dłużej zatrzymałem uwagę swoją na pracy fizycznej — to stało się to z istotnych powodów. Pojęcie bowiem pracy fizycznej i wymagania, jakie jej postawić, rolę, jaką jej określić, decydują o formie zbliżenia, związania, zespolenia szkoły z życiem. Boć ostatecznie istotą uczestnictwa młodzieży w życiu dorosłych jest praca fizyczna. Tylko praca fizyczna, a co za tem idzie — organizacja tej pracy, a nie nauczanie czy uczenie się, przedmiotów np. ogólnokształcących, które aktualnie dalekie są od zajęć dorosłego pokolenia,

²⁾ Radwan Wł. — Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa. Warszawa, Nasza Księgarnia 1925.

bo należą do jego przeszłości — mogłaby być realnym łącznikiem młodzieży i dorosłych u wspólnego warsztatu. Skoro jednak zgodzimy się na to, że praca fizyczna powinna być tylko środkiem wychowawczym, uzdolniającym do działania społecznego i rozumienia faktów społecznych, ogniskiem metodycznym, w żadnym razie nie może być celem, nie widzimy racji łączenia szkoły z dorosłymi w produkcji fabrycznej, rolniej i t. d. i nie uznamy za właściwy sowieckiego sposobu sposobu zbliżenia szkoły... do życia, który niewątpliwie... zbliża bardzo — kosztem jednak pełnego rozwoju psychiki dziecka. Natomiast zupełnie celowe i ze stanowiska wychowawczego konieczne jest docenianie udziału dzieci w pracy domowej dorosłych. Tego rodzaju praca fizyczna, czy szkoła chce, czy nie, zawsze będzie miała miejsce. A wartość jej, o ile nie jest ponad siły i możliwość — duża. Gdyby udział dzieci w pracy domowej dorosłych, jako coś zupełnie naturalnego, był powszechny, nie istniałoby zagadnienie organizowania przez szkołę form pracy z dorosłymi w fabrykach i t. p. Istniałby jednak problem związania tej pracy w jakiś sposób ze szkołą — programowo i dydaktycznie. Życie się z pracą w formie uczestnictwa naturalnego daje głębszą znajomość życia, lecz z gruntu czemś innym jest praca młodzieży w fabrykach i t. d. przez szkołę organizowana. Tej więc formy zespolenia szkoły z życiem i przygotowania do życia na odcinku szkoły powszechnej przyjąć nie można. Pozostaje inna w duchu pierwszej grupy, w duchu Claparède'a, Decroly'ego, Dewey'a czy Kerschensteinera. Czy taka szkoła nie da abstrakcji życia, modelu — zamiast życia? Czy nie będzie zdaleka od „życia”, odcięta, odosobniona, sztuczna — stara — patyną wieków ozdobiona, słabo przygotowująca do życia?

Uznanie stanowiska, że praca młodzieży szkolnej przy wspólnym warsztacie fabrycznym i organizacji z dorosłymi na równorzędnej podstawie nie jest wskazana, nie oznacza wcale odosobnienia i oddalenia szkoły od życia — odosobnienia ani społecznego, ani psychologicznego, nie decyduje też o sztucznym systemie doświadczeń grupy szkolnej — tak samo, jak nie decyduje o odosobnieniu i sztuczności pewnych komórek społecznych fakt, że pewne tylko „swoiste”, a nie wszystkie zadania społeczne mają na widoku.

Szkoła nie będzie odosobniona ani społecznie, ani psychologicznie, ani praca jej nie będzie sztuczną, jeśli codzienne różnorodne doświadczenia młodzieży, treści, które przeżywają i które żyją, które ich interesują, które ich trapią, które są im bliskie, bo są ich problemami, ich zagadnieniami, ich potrzebą — jeśli te właśnie treści będą punktem wyjścia i przedmiotem zajęć szkolnych i jeśli wrodzonej aktywności dziecka szkoła da warunki spełnienia tego samego rodzaju funkcji w grupie szkolnej, jaką dorosły człowiek pełni w społeczeństwie³⁾. Będzie zaś tak dlatego, że treści, doświadczenia, jednym słowem życie aktualne młodzieży, która wszak uczestniczy w życiu swego środowiska, jest tem samem życiem środowiska w skali dostępnej i właściwej możliwościom umysłowym, społecznym, duchowym i fizycznym młodzieży.

Chodziłoby więc o stworzenie szkoły, która, będąc do pewnego stopnia oddzielnym miejscem pracy, byłaby „minjaturą życia społecznego”, „naturalnem środowiskiem życia i pracy młodzieży” (Dewey), gdzie nauka będzie „do-

³⁾ Ten sam rodzaj funkcji nie oznacza tej samej czynności, a życie środowiska nie oznacza tylko najbliższego środowiska.

świadczaniem, przeżyciem", „gdzie wiedza będzie konsekwencją potrzeb — żywotna, z życia wynikła, a formuły i schematy będą symbolizowały coś znanego i wartościowego”⁴⁾). Chodziłoby o szkołę, gdzieby wszakże mimo to „granice” życia szkolnego i życia środowiska społecznego były bez ostrych rysów, gdzieby życie szkoły nie ograniczało się do terenu tylko szkoły, lecz mogło się ze środowiskiem dostatecznie zazębiać, stamtąd czerpać swoje podniety i tam wysyłać swój nurt. Chodziłoby o to, żeby kształtować naturalny proces wrastania młodzieży w społeczeństwo, uświadamiać ważność jej roli, rozszerzać kontakty i obcowanie społeczne, uszlachetniać pracę — wreszcie o to, żeby przygotowanie do życia było konsekwencją „życia”.

Zagadnienie środków jest najistotniejszą sprawą dla omawianego tematu. I dlatego należałoby je bliżej rozpatrzyć ze stanowiska szkoły zbliżonej do życia, to znaczy szkoły do życia przygotowującej.

Do środków należy program oraz metody pracy (organizacja tej pracy, organizacja życia młodzieży i życia szkolnego wogóle).

Z wymienionych wyżej czynników najważniejszym bezwątpienia jest program. Program stanowi o duchu szkoły i metodach pracy, a więc o duchu wychowania. Stanowi o tem, czy szkoła zbliży się do życia, czy życie wejdzie do szkoły, czy szkoła wyprowadzi w życie młodzież przygotowaną. Oczywiście, że metody pracy są nieodzownym dopełnieniem programu. Właśnie szkoła zbliżona do życia postuluje dobór materiału pod kątem życia dzieci, praktycznego życia społeczno - obywatelskiego, a więc pod kątem koniecznych usprawnień decydujących o przygotowaniu jednostki do życia.

Dobór innego rodzaju przekreślałby zgóry założenia naszej szkoły. Byłby błędny, nieodpowiedni, jak nieodpowiednie były i są wszelkie programy, którym usiłuje się nadać charakter skrótu wiedzy, streszczenia — charakter małej encyklopedji. Stanowisko takie prowadzi do niepożądanych konsekwencji: przeładowania ponad możność przyswojenia i potrzebę istotną i nie uwzględnia zainteresowań młodzieży. Ponadto uprzywilejowuje przedmioty werbalne, pomijając najbardziej istotne kwestje dla sprawy ogólnego przygotowania człowieka.

Wynika stąd, że program powinien się koncentrować koło zagadnienia pracy, czynu, działania. „Nauka nie ma innych celów, niż służyć działaniu”. Ale chodzi o działanie, czyn, pracę, któraby przedstawiała się dziecku jako jego praca i działanie, jego czynności i doświadczenia. Wtedy program przedstawi się dziecku jako szereg jego zagadnień i jego interes.

W związku z odmiennem ujmowaniem rzeczywistości w pewnych fazach rozwoju pozostaje zagadnienie przedmiotowości w programach. Doświadczenia dziecka stanowią całość, jedność, nierozdzielny kompleks faktów. Przedmiotowość w programach klas niższych jest więc wbrew doświadczeniu zjawiskiem sztucznym, jest sprzeczna z jego pojmowaniem. Z tego wynika, że dla dzieci do pewnego okresu wieku program nie powinien być rozproszkowany, rozdzielony na części, podzielony na różne przedmioty. Narzuca się (przynajmniej w pierwszych trzech latach nauki) konieczność układu zagadnieniowego, kompleksowego, całości naturalnych. Te właśnie „całości naturalne, zwią-

⁴⁾ Spasowski Wł. — Wyzwolenie człowieka. Nakł. F. Hoesicka, Warszawa 1933.

zane bezpośrednio z życiem dziecka i jego potrzebami" 5), odpowiadają naturze psychiki dziecka. „Wiedza nasza wychodzi z jednego życia na ziemi, w tem życiu więc należy szukać punktu zbieżnego różnorodnych nauk" 6). Życie jest jednak inne w każdym mieście, wiosce, zakątku. Jest swoiste, o specyficznej atmosferze, zagadnieniach, sytuacjach, potrzebach, doświadczeniach, przeżyciach, układach stosunków. Niema dwu zupełnie podobnych środowisk. Więc życie to nie życie w ogólności, ale życie w miejscowości danej, prowincji czy kraju. Program zatem odpowiedzieć musi pewnym postulatom środowiskowym 7). Zatem nie może być strychulca programu, nie może być programu sztywnego. „Na miejsce jednakowego programu, powtarzanego przez każdą szkołę z osobna, wchodzić powinno to samo zadanie rozwiązywane również przez różne szkoły, zależnie od właściwości otaczającego szkołę życia. Wyjaśnienie swego miejsca w tem życiu, t. j. odnajdywanie swego właściwego kraju duchowego, staje się w ten sposób ośrodkiem nowej szkoły, nadającym jedni jej programowi naukowemu. Wskutek tego indywidualizuje się również program każdej poszczególnej szkoły, na swem miejscu każda z nich staje się niezastąpioną, rozwijającą na swój sposób postawione wszystkim to samo zadanie" 8). Powiedziałbym więcej: niema często potrzeby stawiania tego samego zadania. Mogą być różne zadania. Tępy już prowadziło poza dyalemat: sztywny czy elastyczny program. Prowadziłyby do programu ramowego, ruchomego, zmiennego, zależnego od lokalnych warunków środowiska i możliwie przystosowanego do potrzeb miejscowych...

Szkoła zbliżona do życia czerpie materiał z rzeczywistości współczesnej, aktualnej. Czyni to zaś dlatego, ponieważ nie uzdolniłaby i nie usprawniłaby do życia, gdyby nie zorientowała w niem. Współczesność — to kultura — dobre i złe jej strony, dodatnie i ujemne. Niewszystko wartościowe — przeciwnie: specjalnie epoka nasza obfituje w zjawiska, budzące wiele wątpliwości i zastrzeżeń. A ta współczesność jednak nas otacza i kształtuje. Dlatego ważnem jest stanowisko, jakie wobec niej zająć trzeba, jak się do niej ustosunkować i jak ustosunkować do niej młodzież. Ustosunkowanie się do współczesności stanowi o dalszym rozwoju kultury, wytycza kierunek rozwoju. Szkoła powołana jest do tego, by młodzież właściwie ustosunkować do współczesności. Ani bezapelacyjne uznanie jej za coś dobrego, ani potępienie właściwem ustosunkowaniem się nie jest. Będzie niem, biorąc rzecz praktycznie, jeśli młodzież nastawioną będzie krytycznie, jeśli wytworzy sobie postawę przekształcenia złego, postawą siły wyboru. „Uzdolnić do wyboru to znaczy przygotować nową kulturę" 9). Z chaosu wybierać wartości istotne.

Zrozumienie współczesności jest jednak niełatwe. Przygotować do zrozumienia współczesności można tylko przez aktualność, życie bieżące. Nastawianie młodzieży na to, że ciągle staje się coś nowego, że ciągle się coś przekształca, że

5) Claparède — op. cit.

6) Dewey J. — Szkoła i dziecko. Warszawa, Biłj. Dzieł Nauk. 1930.

7) Uniknąć należy niebezpieczeństwa — zupełnego zamknięcia szkoły w środowisku, bowiem do pewnego tylko czasu środowisko dane wystarczyć może.

8) Hessen — Podstawy pedagogiki. Warszawa, Nasza Księgarnia 1930.

9) Ulich — Erziehung und Gegenwart. Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, rocznik 1931/32.

żyjemy w nieustannem kole zmienności, że sami kształtujemy losy świata, ma wielkie znaczenie.

Aktualizacja więc nie jest pogonią za sensacją, plotką, nowością i nowinkarstwem, pogonią za dreszczami. Bynajmniej. Jest natomiast przeciwieństwem martwoty, przeciwieństwem „dostojnej” i dziecku niepotrzebnej wiedzy. Przez szereg stuleci „podawano” tylko taką martwą i „dostojną” wiedzę. Wykluczano z wychowania to, co się współcześnie działo: wypadki, odkrycia, wynalazki i t. d., szare i mniej szare życie, bądź to w otoczeniu bliskim ucznia, bądź w dalszym środowisku lub w obcych krajach, które niezmiernie poruszają umysły. „Tylko rzeczy zupełnie obojętne, które nikogo nie grzeją, ani nie ziębia, stanowią niekiedy wyjątek”¹⁰⁾. „Co dana chwila niesie żywotnego, potężnego pozostaje obcem dla dzieci”. A przecież, fala życia wyrzuca na wierzch coraz to nowe doniosłe kwestje, najlepszą porą do zaznajomienia się z niemi jest ta, gdy one są świeże, żywotne, gorące”. Aktualizacja daje spojrzenie na świat i życie. „Cukierkowa fikcja społeczeństwa nie będzie dobrem przygotowaniem do życia”¹¹⁾. Zetknięcie się z problematyką szarej rzeczywistości, a nawet ze złem — nie jest samo w sobie niebezpieczne. Ze złem styka się młodzież w tysiącnych okolicznościach i wtedy jest samą zazwyczaj, bez przewodnika, bez kogoś, kto by naświecił i ocenił. Niema sposobu zamknięcia młodzieży w specjalnie dla niej utworzonym świecie. I byłby to absurd. Zdrową właśnie reakcją stworzyć winno przyglądanie się złu. Ale wszakże nie chodzi o to, by specjalnie go szukać. Gdy jednak zło wpada w oczy, zamykanie tych oczu nie wychowa, nie pomoże. Jakkolwiek rola wychowawcy jest bardzo trudna, bo ma on być czynnikiem pomagającym do wyrobienia sobie przez młodzież właściwego sądu na tle aktualności, to jednak jest to jego podstawowy obowiązek.

Powiedział ktoś, że jedni nieliczni robią, drudzy widzą i wiedzą, co się robi, trzeci, najliczniejsi, nie mają o niczem pojęcia: ani kto robi, ani co się robi. By tę najliczniejszą masę zorientować kto robi i co się robi, co więcej — by ta masa sama robiła — niema innego sposobu, tylko od lat najmłodszych wrzucić ją w koło aktualnego życia. Wychowanie w takich warunkach pchnie życie społeczne wielkimi krokami naprzód. Ciągłe tkwienie w życiu przysposobi ludzi do postępu, do pchania świata ciągle na nową drogę rozwoju, do nowych form bytu. A ten tylko zdolny jest torować życiu nowe drogi, kto codziennie wsłuchiwał się w głosy kłębiącego się współcześnie życia i działał. Dynamika programu jest to więc rzecz wagi wielkiej. I właściwe metody pracy. Czy to mają być metody szkoły pracy? A naprzód — co to jest szkoła pracy? Metoda czy pewien system wychowawczy? Są różne interpretacje. Rozpatrzmy kilka opinii. Pod terminem „szkoła pracy” rozumiało się początkowo szkołę, w której były prace ręczne, a potem szkołę, w której była praca twórcza i samodzielna.

Według Kerschensteinera¹²⁾ szkoła pracy spełnia trzy warunki: uwzględnia aktywność, moment socjalny w wychowaniu i życie praktyczne.

¹⁰⁾ Moszczeńska Iza — Aktualności w wychowaniu. Nowe Tory 1908.

¹¹⁾ Moszczeńska Iza — Aktualności w wychowaniu. Nowe Tory 1908.

¹²⁾ Kerschensteiner — Pojęcie szkoły pracy. Książnica-Atlas 1926.

„Zastąpienie fikcyjnych zagadnień i niezwywotnych czynności szkolnych, które w oczach dziecka będą realne, oraz czynności żywotne i interesujące; Wprowadzenie czynnego przyswajania doświadczeń samorzutnie dobieranych przez dziecko w przebiegu twórczej działalności na miejsce biernego przyswajania doświadczeń narzuconych zzewnątrz i ćwiczenie we współpracy społecznej” to główne pierwiastki szkoły twórczej według Znanieckiego¹³⁾.

Łunaczarski widzi w „szkole pracy” dwie zasady nauczania:

1) aktywność — to jest tylko istotnie przyswojone, co zostało przyswojone aktywnie. Dziecko dąży do ruchu i pracy aktywnej. Z tego punktu widzenia zasada pracy sprowadza się do czynnego, ruchliwego, twórczego zaznajomienia się ze światem.

2) praktyczność — zaznajomienie z tem, co najbardziej w życiu będzie potrzebne.

Istota szkoły pracy według Spasowskiego polega na programie skoncentrowanym koło zagadnień pracy wogóle i procesów pracy twórczej indywidualnej i społecznej, metodzie doświadczalnej i duchu społecznym pracy.

We wszystkich określeniach szkoły pracy wyłowić można trzy momenty: aktywność, praktyczność, współpracę społeczną. Niewątpliwie szkoła pracy reprezentuje nowego ducha, który wynika z przesłanek biologicznych, psychologicznych i socjologicznych. Jest jednak przede wszystkim sposobem podejścia do zagadnień w szkole, jest pewną techniką, metodą. I za taką przede wszystkim uważam szkołę pracy, chociaż zasady szkoły pracy w ogólności w różnym ujęciu, rozplanowaniu, związaniu i podłożeniu pod te pojęcia różnej sumy treści, tworzą poszczególne systemy wychowawcze. Szkoła zbliżona do życia nie obejdzie się bez wprowadzenia metody szkoły pracy. Chodziłoby o postawę aktywną ucznia (zagadnienie praktyczności poruszone zostało przy omawianiu programów). Aktywność będzie miała miejsce i będzie naturalna, „jeśli potrzebę dziecka i jego dążność do osiągnięcia celu uznamy za dźwignię działania”¹⁴⁾.

Potrzeba dziecka stwarza zainteresowanie — słusznie dowodzi Claparède.

Ponieważ osiągnięcie celu, na którym zależy jednostce, jest motorem działania, chcąc wywołać działanie i osiągnąć pewne rezultaty, należy dać jednostce warunki wywołujące potrzeby. I wielkość, siła potrzeby, interesu, będzie miarą działania. Oparcie się w pracy szkolnej na potrzebie poznania, potrzebie poszukiwania, potrzebie patrzenia, potrzebie pracowania i t. p. spowoduje aktywną postawę ucznia. Wtedy uczenie się nie będzie biernym przyjmowaniem i przymusem, lecz badaniem, czynnym bezpośrednim doświadczeniem, wypracowywaniem własnych pojęć, dorabianiem się samodzielnem, twórczością płynącą z zainteresowań, pojętych jako objawy potrzeb. Przyjęcie metod szkoły pracy postuluje konieczność istnienia zbiorów, pracowni, ogrodów, warsztatów, biblioteki, prasy dziecięcej i t. p.

W metodach wyrazić się winien również społeczny charakter pracy. Każde zajęcie szkolne wykonane być może w duchu współpracy zbiorowej, grupowej. Są ku temu sposoby i okoliczności na każdym kroku. Nauka, gry, zabawy, przedstawienia, zajęcia praktyczne, wycieczki, zbieranie okazów, chór, wystawy, ob-

¹³⁾ Znaniecki — op. cit.

¹⁴⁾ Claparède — op. cit.

chody, uroczystości, imprezy i wogóle wszelka praca ten charakter społeczny mieć powinna.

Jeśli szkoła ma być ogniskiem życia i rozwoju młodzieży — niepodobna w całości organizacji szkoły nie brać pod uwagę organizacji życia młodzieży, jako realnego ogniwa w szkole, pozostającego w związku z ogólną pracą szkolną, mającego swe miejsce i rolę może niewielką, ale istotną, własną, rzeczywistą, z potrzeby wynikłą.

Nie chodzi o sztywne formy organizacyjne, o urzędy, formalności, lecz chodzi o samodzielne rozwiązywanie zadań przez zbiorowe życie dzieci wysuniętych, rozwiązywanie w duchu zespołowym, społecznym, w duchu życia, rozwiązywanie wtedy, kiedy właśnie wyłania się problemat do rozwiązania. Gdy został rozwiązany — obojętnym jest istnienie formy, która... czeka na inny problemat. Sztuczność form i zadań zorganizowanego życia świadczyłaby o istnieniu czegoś dla wymogów mody, co wychowawczo byłoby bez wartości i nie budowałoby społeczeństwa dziecięcego.

Młodzież sama winna być przekonaną o celowości własnych poczynąń organizacyjnych i tylko wówczas mają one wartość. Rezultatem będzie nie tylko usprawnienie techniczno-organizacyjne, lecz wyrobienie inicjatywy, ducha wzajemnej pomocy, wdrożenie do pracy społecznej, orientacja życiowa — wogóle przygotowanie do życia jako rezultat „życia”.

II. ŚRODOWISKO I SZKOŁA.

1. Charakterystyka środowiska.

Terminem „środowisko” obejmuję obwód szkolny. Stanowią go wsi: Fr., Mi., Wi., Wy., i kilka przysiołków. Ir., są wioską największą, rozczłonkowaną, stanowiącą właściwie pięć oddzielnych wiosek. (Prócz właściwych Ir. są jeszcze Ir. Podgaj, Ir. Czarne Pole, Ir. Karczmiska, Ir. Wielki Dół). W Ir. właściwych znajdują się szkoła, kościół i urząd gminny. Jest to najstarsza część wsi, leży prawie w centrum obwodu szkolnego.

Ziemia w tej okolicy jest pogarbiona. Tu i owdzie wąwozy. Gleba bardzo urodzajna, lössowa. Nieużytków prawie niema. Okolice opisywana łącznie z kilkoma pobliskimi wioskami stanowi urodzajną wyspę, wokół której ciągną się piaszczyste grunty. Nie jest pozbawiona piękna. Łąki, pastwiska i lasy zajmują stosunkowo duże tereny. W lasach należących do Ir. są pokłady kamienia wapienno-krzemienego i piaskowca. Służy jako materiał na budowę dróg. Na łąkach pokłady torfu.

Z osobliwości miejscowych zasługuje na uwagę kościół zbudowany w w. XIII przez Świętopelków i stara aleja grabowa w ogrodzie parafjalnym — tak gęsta, że w największą ulewę służyć może za dostateczne schronienie. W XVII w. w pobliżu był bój z Rakoczym. Znajdowane tu i owdzie pieniądze rzymskie dowodziłyby, że musiał prowadzić tędy w starożytności jakiś szlak handlowy. W późniejszych czasach między stołecznym Krakowem a Lwowem istniała żywa komunikacja. W przeszłości więc nie obyło się bez znacznych wpływów tego ruchu na okolice. Na okolicznych polach wykopywane są niekiedy urny przy robotach ziemnych.

Drogi zle, zwłaszcza na wiosnę i jesienią. Sprawa budowy dróg ruszyła jednak z miejsca. W ostatnich trzech latach wybudowano cztery kilometry szosy. Gospodarczo ciężą Ir. i okolica ku Zagłębiu. Tam kierują bezpośrednio część swoich niektórych produktów. Do stacji kolejowej Koniecpola 18 km. na linii Częstochowa — Kielce, 35 km. do Zawiercia na linii Warszawa — Kraków. Z powodu braku szosy do Koniecpola ruch w kierunku Koniecpola prawie nie istnieje. Do miasta powiatowego Włoszczowy i wojewódzkiego — Kielc — również minimalny. Celem podróży natomiast jest w sezonie odpustów Częstochowa (42 km. odległości). Szczekociny, Lelów, Pilca (u źródeł Pilicy) są miasteczkami, gdzie w zasadzie rolnicy okolicy Ir. zbywają swoje produkty, a które w dalszej kolei rzeczy są wywożone ku Zagłębiu. Komunikacja z Zagłębiem autobusowa i wozowa (autobusowa ze Sz., wyłącznie wozowa Ir. i okolicy).

Najbliższy urząd pocztowy jest w Sz. Stąd pocztę 3 razy w tygodniu przynosi woźny Urzędu Gminy.

Ludność narodowo i wyznaniowo jednolita. Pod względem zawodowym olbrzymia większość rolników, niewielu rzemieślników i garstka inteligencji. Brak zupełny ludności utrzymującej się z przemysłu. Nieliczni wyrobnicy szukają zarobków u gospodarzy i we dworze.

Ludność stała. Ruch ludności minimalny. W ostatnich latach zwłaszcza prawie zupełna stagnacja. W czasie wojny i tuż po wojnie nieliczne jednostki emigrowały do Francji lub „na Saksy”. Jeden z rolników był w Ameryce. Ruch przemysłowy Zagłębia i Częstochowy pochłaniał w czasie dobrej konjunktury niejedną siłę roboczą z Ir. i okolicy. Dziś ciasnota zarobkowa zmusiła do powrotu zajęte w przemyśle jednostki. W obecnej sytuacji jest im ciężko. Są to na szczęście młodzi i przeważnie samotni ludzie.

Ciekawe zjawiska ludnościowe zachodzą w Ir. i najbliższej okolicy. Tu już od dwu lat zmniejsza się ilość dzieci nowowstępujących do szkoły. Świadczyłoby to o poważnym stosunku do twardej rzeczywistości.

W Ir.

10 rodzin	po	1	os.
28	„	2	„
44	„	3	„
43	„	4	„
38	„	5	„
33	„	6	„
21	„	7	„
8	„	8	„
7	„	9	„
4	„	10	„
2	„	11	„
1	„	12	„

Razem 239 rodzin, osób 1106.
Średnio rodzina liczy blisko 5 osób.

Wi.

1 rodzina	po	1 os.
8	„	2 „
8	„	3 „
9	„	4 „
9	„	5 „
9	„	6 „
7	„	7 „
2	„	8 „
3	„	9 „
3	„	10 „
1	„	11 „

Razem 60 rodzin, osób 309.
Średnio rodzina liczy blisko 5 osób.

Wy.

6 rodzin	po	3	os.
2	"	4	"
7	"	5	"
9	"	6	"
5	"	7	"
2	"	8	"
2	"	9	"
2	"	10	"
1	"	11	"
1	"	12	"

Razem 35 rodzin, osób 207.

Średnio liczy rodzina prawie 6 osób.

Mi.

2 rodzin	po	1	os.
2	"	3	"
5	"	4	"
2	"	5	"
6	"	7	"
4	"	8	"
2	"	9	"
1	"	10	"

Razem 30 rodzin, osób 176.

Średnio liczy rodzina prawie 6 osób.

w Ir. 151 gospodarstw:

od	1 do	6 morg.	61 gospod.
"	6	" 12	54 "
"	12	" 18	25 "
"	18	" 25	7 "
"	25	" 35	4 "

w Mi. 29 gospodarstw:

od	1 do	6 morg.	6 gospod.
"	6	" 12	13 "
"	12	" 18	6 "
"	18	" 25	4 "

w Wi. 57 gospodarstw:

"	1	" 6	" 27	"
"	6	" 12	" 24	"
"	12	" 18	" 5	"
"	18	" 25	" 1	"

w Wy. 26 gospodarstw:

"	1	" 6	" 7	"
"	6	" 12	" 8	"
"	12	" 18	" 11	"

Z podanych cyfr widać, że są to gospodarstwa małorolne.

Prócz tego w Ir. znajduje się dwór o obszarze 800 morgów (przeważnie lasy, łąki, stawy — kilkadziesiąt zaledwie morgów ornej ziemi) i w Wy. dwór o obszarze 600 morgów. Wielki swego czasu dwór w Ir. został rozparcelowany. Ziemię zakupili miejscowi rolnicy i przybysze.

Porównanie liczb, dotyczących ilości rodzin i gospodarstw, wskazuje, że w Ir. na ogólną liczbę 239 rodzin żyje z rolnictwa, jako z własnego warsztatu pracy, 151 rodzin, a 88 rodzin (znaczna część samotnych) żyje z innego rodzaju dochodów, w Wi. na ogólną liczbę 60 rodzin jest 57 gospodarstw, a więc 3 rodziny nie posiadają gospodarstwa własnego, w Wy. jest rodzin 35, a gospodarstw 26, zatem 9 rodzin nie posiada gospodarstw, w Mi. na 30 rodzin jest 29 gospodarstw, a więc 1 rodzina gospodarstwa nie posiada.

Rodziny nieposiadające gospodarstwa są to wyrobnicy, handlarze, robotnicy dworscy, rzemieślnicy, inteligencja i wreszcie mieszkające przy rodzicach, a niemające tytułu własności, młode małżeństwa.

Przeciętny zbiór z ha (mórg = 0,56 ha) wynosi w kwintalach: pszenica ozi-
ma — 15, jara — 12, żyto — 14, owies — 16, ziemniaki — 140, koniczyna —
65 (jeden pokos), siano — 45 z łąk polnych i 38 z łąk nizinnych. Te dane
odnoszą się do wszystkich wymienionych miejscowości, ponieważ pod wzglę-

dem gleby, łąk, lasów, pastwisk nie różnią się prawie. Produkcja rolna jest więc naogół znaczna.

Nawozów sztucznych przed kilku laty używano w znacznej ilości. W chwili obecnej bardzo niewiele. Z roku na rok spada jeszcze ich ilość z powodu nieopłacalności. Nawozy drogie, płody rolne tanie. W uprawie zbóż i jarzyn uwidacznia się wyraźna tendencja stosowania dobrych gatunków. Jest ich spora ilość, zarówno pszenicy, jak żyta, owsa, jęczmienia, ziemniaków i t. p.

Gospodarze 1 — 12-morgowi posiadają do 2 krów i 1 do 3 świń. Gospodarze 12 — 35-morgowi do 4 krów, 4 świń i 2 — 3 cieląt. Owiec jest zaledwie kilkanaście, kilka kóz. Gospodarstwa mniejsze posiadają 1 konia, większe 2. Są i tacy, którzy koni nie posiadają. Każdy gospodarz hoduje też kury i gęsi. Tu i owdzie hodują króliki na własny użytek (mięso). Niema specjalnej dbałości o rasę bydła, koni i ptactwa domowego. Mało nabiału. W dziedzinie pszczelnictwa jest wszystko do zrobienia. Kilku zaledwie gospodarzy we wsi hoduje pszczoły. Wymagania hodowców są spełnione, jeśli jeden pień da 3 — 4 kg. miodu.

W latach konjunktury dążeniem powszechnem rolników było zaopatrzenie się w dobre narzędzia rolnicze. Inwestowano wiele. Pod tym względem w ostatnich piętnastu latach zaszły widoczne zmiany. W wioskach obwodu szkolnego są np. 24 młocarnie, 3 siewniki, 3 żniwiarki, żelazne przeważnie pługi, sprzężówki. Rżnięcie siewki odbywa się przeważnie mechanicznie (kierat obracany przez konia). Coraz bardziej zanika stary sposób młócenia cepami. Jeśli chodzi o zbiór zboża — panuje zwyczaj koszenia. Żęcie sierpem jest rzadkością. Sieją jeszcze ręcznie, ale doceniają znaczenie siewnika.

Ziemniaki sadzi się „rzadkami”. Jest to wygodne ze względu na możność konnego obrobienia. Kopanie odbywa się dopiero po przeoraniu zagonka (rządka). Trzeba stwierdzić, że poziom wiedzy rolniczej jest dość wysoki, technika uprawy i gospodarowania czyni postępy (a właściwie czyniła postępy). Można to nazwać gospodarką postępową. Widoczna jest tendencja do ułatwienia sobie pracy, zastąpienia pracy ręcznej maszyną. Osiągnięcie coraz lepszych rezultatów propagują różne eksperymenty i konkursy rolne i hodowlane Koła Młodzieży, jak również aparat instruktorski Rady Powiatowej. Do zrobienia jest oczywiście jeszcze bardzo wiele. Należałoby wzmocnić sadownictwo, łączyć gospodarkę zbożową, na którą w tej chwili zwraca się uwagę, z hodowlaną, ku czemu są dostateczne warunki.

W toku jest obecnie meljoracja i komasacja gospodarstw w Ir., Mi., Wy., Wi. i kilku innych wsiach. Meljoracja i komasacja są pomyślane na szeroką skalę. Wybrano długie rowy w celu odprowadzania wód i odwodnienia. Komasacja od roku została przerwana z powodu braku pieniędzy, ale zanosi się na podjęcie dalszych prac. Troska o polepszenie i powiększenie warsztatu pracy jest stałą. W czasie dobrej konjunktury zakupywano wprost zachłannie ziemię po wysokich cenach, która wynosiła przeciętnie 5000 zł. na ha (teraz cena ziemi 2300 za ha), a dziś długi i procenty niszczą wielu. Przy wysokich cenach produktów rolnych i hodowlanych w owym czasie spłacenie kilku tysięcy złotych dla 8—10-morgowego nie przedstawiało trudności. W chwili obecnej, przy obecnych cenach ten sam rolnik nie jest zdolny płacić procentów od zaciągniętych długów na kupno ziemi. Te właśnie i inne przyczyny złożyły się na to, że kilkanaście warsztatów pracy jest zachwianych.

W warunkach miejscowych samowystarczalnem może być gospodarstwo sześciomorgowe, jeśli ceny produktów rolnych będą w innym stosunku do cen wogóle. Ten i ów rolnik, przyciśnięty potrzebą, sprzedaje zboże, a na przednówku głodzi się. U znacznej liczby gospodarzy produkcja wystarcza na własne potrzeby i część na sprzedaż. Przyszłość poszczególnego rolnika związana jest z ogólnem polepszeniem się stanu rzeczy w rolnictwie. Chwilowo nie zaradzą nawet i kredyty, ponieważ rolnik sprzedaje płody rolne poniżej kosztów produkcji.

Stopa życiowa przeciętnego rolnika w Ir., Wy., Wil. i Mi. jest niska, często bardzo niska. Zwłaszcza w Ir. zjawisko to uderza. Przyczyny, poza kryzysem rolnym, leżą w przeszłości. Wiercono w trwałość koniunktury rolnej, nie przewidywano przyszłości i nie oszczędzano. Owszem, pożyczano pieniądze, gdzie tylko było można. I to nie tylko na kupno ziemi. Procenty pochłaniały dochody. Pewną rolę odegrała też karczma, ma swoje „zasługi”... Nawet kilkunastomorgowe gospodarstwo zysku nie daje. Dobrze jest, jeśli można związać koniec z końcem. Narzekania na podatki, opłaty, spłaty rodzinne są powszechne. Właśnie wymienione wioski, a w szczególności Ir., mają największe w powiecie zaległości podatkowe. Kształtuje się jednak mocne pragnienie przetrwania. W gospodarstwie mniejszem czy większem zajęci są wszyscy domownicy — dzieci nie wyłączając.

Każdy rolnik chętnie wykorzystuje okazję zarobku poza gospodarstwem. Niestety, możliwości są niewielkie. Tą okazją zarobku jest wynajem fur. Za parokonną furę na odległość 11 km płaci się 3 lub 3.50 zł, na odległość 35 km — 9 zł. Rzemieślnicy w Ir. licznie przedstawiają się w ten sposób: 10 szewców, 1 krawiec, 4 kowali, 3 cieśli, 2 stelmachów, 2 stolarzy, 2 murarzy, 2 „majstrów” od wszystkiego, kilka szwaczek. W pozostałych wioskach jest po kilku. Robotników dworskich jest w Ir. kilkunastu, w Wy. również kilkunastu. Wyrobników i wogóle ludzi (poza rzemieślnikami i robotnikami dworskimi), żyjących z pracy najemnej, jest w każdej wiosce po kilku, w Ir. kilkunastu. Bezrobotnych — w całym tego słowa znaczeniu — niema.

Prócz wymienionych zawodów jest w Ir. garstka inteligencji: nauczycielstwo, lekarz, właściciel dworu, dwaj księża, sekretarz gminy, b. poseł do sejmu.

Rzemieślnicy, robotnicy rolni i wyrobnicy stanowią najbiedniejszą warstwę. Ledwie żyją. Zarabiają bardzo mało. Rzemieślnicy otrzymują często zapłatę za wykonane roboty w naturaljach: w ziemniakach, zbożu i t. p. Poziom rzemiosła wyjątkowo niski. Wykonują pracę w celu zaspokojenia potrzeb miejscowych. O eksporcie, wywozie choćby do najbliższych miasteczek niema mowy. Większość rzemieślników to samouki — szewcy, stolarze, murarze — bez szkoły i praktyki u majstra. Brak kwalifikacji odbija się na ich robocie. Przyciśnięci biedą zostali „rzemieślnikami” i pędzą żywot bez przyszłości. Wymagania dorosłych rzemieślników są niewielkie. Prace przez nich wykonane są z gąntku prymitywnych: reparacje. Zarobki bardzo małe.

Problem rzemieślniczy jest ważnym dla miejscowych warunków. Ponieważ tylko najprostsze roboty wykonać potrafią, ludność kupuje w zasadzie rzeczy potrzebne w Sz., Le., Pi., i tam dokonuje pewnych obstalunków. Przy budowie szkoły nie był zajęty ani jeden z miejscowych rzemieślników, właśnie ze względu na poziom roboty. Stolarze, murarze, cieśle i t. d., rekrutowali się ze Sz. A jednak wykwalifikowani rzemieślnicy mieliby warunki pracy i życia. Zaspó-

kojenie różnorodnych potrzeb środowiska da im możliwość egzystencji. Chodzi więc o rzemieślników wykwalifikowanych. Wtedy przesadny pęd ku miastu osłabnie, a na miejscu powstanie pewien ruch. Niektórzy rzemieślnicy mają po 1—2 morgi własnej ziemi.

Robotnicy rolni w Ir. żyją w nieprawdopodobnej nędzy, brudzie i poniewierce. Trochę lepiej jest im w Wy. Wyrobnicy pod względem poziomu życia stoją niżej od robotników dworskich i rzemieślników. Najem pracy płacony jest często produktami rolnymi. Charakterystyczne, że rodziny ubogich są liczniejsze. Służba dworska (Ir.) otrzymuje: mieszkanie 1-izbowe, opał, 12 kwintali zboża, 30 kwintali ziemniaków, 10 zł. miesięcznie i utrzymanie jednej krowy lub wzmian 1½ litra mleka codziennie. Przypuszczalna wartość świadczeń nie przekracza 500 — 600 zł. rocznie, czyli około 50 zł. miesięcznie.

Przemysł ludowy (poza przeróbką lnu) nie istnieje. Len przerabia się tylko dla własnego użytku. Niema w opisywanych wioskach nic typowego w produkcji, nic oryginalnego, własnego.

Artykułami handlu są przeważnie gęsi, kury, zboże, ziemniaki, nabiał, świnię, bydło. Niema zorganizowanej sprzedaży masowej. Ludność sprzedaje wymienione artykuły hadlarzom-domokrącom, lub w sąsiednich miasteczkach. Uderza przytem wysoce nieekonomiczny zwyczaj chodzenia na targi i jarmarki z minimalnymi ilościami, np. nabiału lub z kurą, by za uzyskane ze sprzedaży pieniądze nabyć potrzebne drobiazgi o parę groszy taniej, niż na miejscu. Jarmark jest atrakcją, rozrywką. Jego rola w życiu środowiska jest wielka. Jedzie się na jarmark dla sprzedaży posiadanych produktów, z przyzwyczajenia, dla zobaczenia się ze znajomymi, dla przeczuwanej zabawy w karczmie.

Handlarze domokrażcy (żydzi) płacą cokolwiek niższe ceny, niż na jarmarku. Płactwo domowe, nabiał, zboże, ziemniaki, krowy są sprzedawane w Sz., Pi., Le., a stąd dopiero większymi transportami wysyłane są do Zagłębia i na Śląsk. Świnie i ryby, a latem i w jesieni owoce idą bezpośrednio do Zagłębia. Nie znaczy to wcale, żeby okolica opływała w nadmiar owoców. Przeciwnie, jest ich mało, ale brak gotówki zmusza posiadaczy ogródków do sprzedaży najmniejszych ilości. Zakupywane już na wiosnę przez kilku miejscowych handlarzy, są wysyłane furami. Rola żydów w pośrednictwie handlowem wielka.

W sklepikach, których jest 6 w Ir. (w pozostałych wioskach niema), są tylko najniezbędniejsze artykuły. Rozmiary sklepików niewielkie. Jako drobna moneta obiegowa służą jajka.

Sprzedaż i kupno ziemi przed kilku laty były intensywne z powodu parcelacji częściowej sąsiedniego dworu. Obecnie ilość transakcyj nie przekracza kilkorocznie (w sumie kilka morgów). Rolnik sprzedaje tylko zmuszony koniecznością spłaty długu, bo zbyt przywiązany jest do ziemi, by nią handlować. Ziemię nabywa paru ciułaczy rolników, lekarz, woźny urzędu gminy i gospodyni księdza...

Z pobieżnego rzutu oka wynika dość jasno potrzeba organizacji handlu. Jest w tej dziedzinie ważne, ale trudne zadanie do spełnienia.

Kredyt w zupełnym upadku, zresztą jest pewna niechęć do pożyczania większych sum. Otrzeźwienie, ostrożność, zastanowienie. Zjawisko w zasadzie dobre. Pożyczki zaciągnięte w przeszłości okazały się zabójczymi w swoich skutkach. Pieniądzy pożyczano w Banku Spółdzielczym w Sz. Na spłatę długów tam zaciągniętych dłużnicy przeznaczają swe udziały, byle tylko dług wyrówna-

nać. Gminna Kasa Pożyczkowo-Oszczędnościowa nie rozporządza wielkimi środkami. Cały jej obrót w 1933 r. wynosił 18.540 zł. Zaciągnięte przed laty pożyczki z trudnością są spłacane drobnymi ratami. Brak środków pieniężnych pogłębia jeszcze kryzys zaufania. Trudno jest pożyczyć kilka złotych, ponieważ ludność nie posiada pieniędzy, a jeśli nawet kto ma — nie pożyczy. Obawia się bowiem, że nie zostaną zwrócone. Sąsiad sąsiadowi nie ufa. Fatalnie mści się brak oszczędności w latach poprzednich. Nietylko zresztą nie składano, ale regulą było życie nad stan. Pożyczki u żydów nierzadko na 6—10% w stosunku miesięcznym doprowadziły do upadku znaczną ilość rolników. Gospodarzy posiadających gotówkę jest niewiele.

Budownictwo domów, stodół, obór przeważnie drewniane, zwrócone do ulicy frontem lub bokiem. Bywa też jednak i z kamienia — rzadko z cegły. Dachy kryte są najczęściej słomą, nowe dachówką. Stare domy są jednoizbowe z komorą i sionką. W nowszych jest zazwyczaj pokój z kuchnią i sionką. Naogół wielka przewaga domów jednoizbowych z komorą. W dziedzinie budownictwa duże zaniedbania — największe w Ir. Od kilkunastu lat oczekiwano komasacji. Oczekiwanie wstrzymało budowę, ponieważ rolnicy chcieli budować na nowych przydzielonych dla siebie działkach. Miarą braku mieszkań jest fakt, że nikt z nauczycielstwa nie może wynająć pokoju z kuchnią, a nawet lepszego jednoizbowego mieszkania. Prowizorium utrzymywane długo przyniesie fatalne skutki. Obiecywano sobie wiele po komasacji. Niestety, projekty te i nadzieje nie ziszczą się. Zachodzi obawa, że, jeśli w ciągu 1—2 lat komasacja zostanie ukończona, nowe domy zbudowane na własnym gruncie będą wręcz nieodpowiednie pod względem pomieszczenia, higieny i wyglądu. Na myśl taką naprowadza wybudowanie kilku już domów. Dewizą będzie „byłe wybudować”. Na budownictwo racjonalne niema pieniędzy. Sprawa budownictwa jest sprawą pierwszorzędno znaczenia dla Ir. i okolicy.

Wracając do stanu obecnego, trzeba podkreślić szkodzące zdrowotności sposoby lokowania gnojowisk bardzo blisko domów. Gnojowiska nie są wcale zabezpieczone, omurowane. Stąd woda w studniach pozostawia sporo do życzenia. Obory są też za blisko mieszkań, bardzo często pod jednym dachem, często z wejściem z sionki. Much obfitość.

Wielkość mieszkań (pomijając jednoizbowość) niedostateczna dla rodzin o tej liczebności (nieraz 8—10 osób). Ciasnota. Za mało światła i powietrza. Okna małe, rzadko otwierane. Zimą prawie nigdy. Podłogi są drewniane, tu i ówdzie klepiska. Ściany przeciętnie 3 razy rocznie bielone, częściej kominy. Piece pokojowe z cegły, kilka zaledwie z kaflí. U rodzin więcej wyrobionych znośna czystość. Czystość nie idzie w parze z zamożnością. Znam kilku zupełnie zamożnych rolników, w mieszkaniu których jest nieprawdopodobny wprost brud.

Prowizorium pod względem stanu budownictwa odbiło się i na wewnętrznym stanie mieszkań. Posiadanie ciasnego, pochylonego, w nieodpowiednim miejscu zbudowanego domu nie stwarza warunków do tego, aby się zatroszczyć o wnętrze. Tem tylko można wytłumaczyć sobie zjawisko pustki, jaka bije z każdego mieszkania rolnika (przeżyli wszak czasy dobrej konjunktury). Stół, ławy, łóżko jedno lub dwa, szafa, skrzynia, krzesła ze dwa, kilka lub kilkanaście bohomazów religijnych na ścianie — wszystko to w stanie nieszczególnym —

stanowi całe umeblowanie. Kwiatki w oknach tu i owdzie. Kwestja wygody i estetyki jest stanowczo na szarym końcu potrzeb rolnika. Spanie wspólne: ojciec z matką, dzieci we dwoje, troje lub nawet czworo na jednym łóżku. Łóżko oddzielne dla każdego rzadkością. W braku pościeli okrywają się paltami. Gdy przed dwu laty obchodziłem wiele domów wcześniej rano, byłem zdziwiony i zasmucony stanem, który skonstatowałem. Otworzyły mi się oczy na nędzę i poziom egzystencji środowiska. Bo ostatecznie o poziomie życia nie może świadczyć posiadanie ośmiu czy nawet piętnastu morgów ziemi.

Przy myciu rannem nabiera się wody do ust i polewa na ręce i twarz. Nalewanie wody na miednicę zaczyna dopiero wchodzić w użycie. W sobotę mycie trochę gruntowniejsze. Kąpeli domowej poza sferą inteligencji nie praktykuje się. Nawet latem dla celów mycia i kąpeli mało są wykorzystane wody rzek i stawów (z powodu ich oddalenia). Zaryzykuję twierdzenie, że w całym tem środowisku w sferze rolników, rzemieślników i wyrobników niema więcej jak 10 szczoteczek do zębów. Bieda nie pozwala na leczenie się w takim stopniu, jak tego zachodzi potrzeba. Zęby „wrywa” pewien gospodarz, położnicze są na opiece „babek”. Akuszerka, która mieszkała przez rok, zmuszona była opuścić miejscowość z powodu braku pracy. Babka ma mniejsze wymagania... Dzieci podatne są na różne choroby. Przeziębienia, katar, kaszle, to zjawisko masowe na wiosnę i w jesieni. Nieprzestrzeganie przepisów w związku z chorobami powoduje szerzenie się chorób. W tym roku panowała epidemia odry i szkarlatyny. Odra obejmowała całe wioski. Zarejestrowano kilkanaście wypadków jaglicy. Niektóre rodziny są siedliskami jaglicy.

Z powyższych pobieżnych uwag możnaby wysnuć błędne wnioski na temat poziomu uświadomienia higienicznego środowiska. Nie jest tak źle. Tendencja do podniesienia stanu sanitarnego, do utrzymywania względnej czystości bez wątpienia jest wyraźna.

Pożywieniem codziennem jest chleb, ziemniaki, kluski, kapusta, mleko. Cukier, herbata, kawa — niedzielnym przysmakiem i to tylko w niektórych domach. Mięso również jadają w niedzielę w zamożniejszych rodzinach. Chleb wypiekany jest co tydzień w poszczególnych domach. Niedawno powstała piekarnia. Zaopatruje ona w chleb nierolników i rolników, którym chwilowo chleba brak. Jedzenie odbywa się z jednej miski lub z oddzielnych talerzy.

W swoim czasie urządzono dla dziewcząt 3 kursy gotowania i pieczenia. Ilość dziewcząt na wszystkich trzech kursach wynosiła około 50 razem.

Inteligencja, która w ostatnich czasach wyszła z tego środowiska, liczebnie przedstawia się następująco:

Z Ir.: 10 nauczycieli, 5 księży, 2 prawników, 7 urzędników różnych zawodów, 5 absolwentów szkoły średniej zawodowej, 2 absolwentów średniej szkoły rolniczej. Z Wi.: 2 nauczycieli, 1 prawnik, 1 lekarz, 2 urzędników. Z Wy.: 1 lekarz, 2 prawników. Mi. pod tym względem nie mają nic do zanotowania. W chwili obecnej kształci się tylko 1 uczenica w seminarjum ochraniarskiem w I., 1 uczeń w średniej szkole zawodowej z Wy. Czyżby istotnie wszystkie dzieci chłopskie miały zamiłowania rolnicze?

Co wieś czyta (poza nauczycielstwem, dworem, plebanją, posterunkiem policji i gminą)?

W Ir.: Gazeta Grudziądzką (dwudniówka) — 4, Przewodnik Gospodarczy

(tygodnik) — 1, Zielony Sztandar (tygodnik) — 1, Polskę Ludową (tygodnik) — 1, Gazetę Świąteczną (tygodnik) — 6, Gazetę Tygodniową (tygodnik) — 6, Potas (miesięcznik) — 5, Wiadomości Korespondenta Rolnego — 2, Rycerz Niepokalanej — 10. Należy wziąć pod uwagę, że ci sami przeważnie ludzie czytają po kilka pism. Z drugiej strony sąsiedzi pożyczają sobie wzajemnie gazety. Prócz prenumeratorów, a więc czytelników systematycznych, są i przygodni. W każdą niedzielę sprzedaje gazety dojeżdżający rowem sprzedawca. Przychodzą też „Nowiny”, które są rozwieszane w Urzędzie Gminnym. Rekord osiągnął Rycerz Niepokalanej. Pismo to przysyłane jest bezpłatnie, względnie za pieniądze miejscowego proboszcza. W Wi. czytana jest systematycznie Gazeta Świąteczna — 1 egz. i Gazeta Gospodarska — 1 egz. W Wy. niema ani jednej gazety. Przychodzi Czasopismo Społeczno-Rolnicze — 1 egz., Wieś i jej pieśń (miesięcznik) — 1 egz., Wiadomości Korespondenta Rolnego — 1 egz. Mi. nie prenumerują ani jednego pisma. Nie wyklucza to czytania, bo, jak już powiedziałem, mogą nabywać gazety w niedzielę. Ruch czytelniczy gazet był swego czasu dość intensywny. Na miejscu działały specjalne przyczyny, które ruch ten pobudzały. Dla uzupełnienia obrazu dodać należy, że młodzież czyta książki z biblioteki Koła Młodzieży (Wieś) i Stowarzyszenia Młodzieży. Obie biblioteki razem posiadają około 200 tomów zdalnych do użytku. W pozostałych wioskach biblioteki brak. Kontakt ze światem w postaci pism słaby. Jeśli idzie o radio — posiada je 2 gospodarzy w całym obwodzie.

Przedstawienia amatorskie odbywają się 3 — 4 razy rocznie w remizie strażackiej. Urządza je Koło Młodzieży, Straż Ogniowa, Strzelcy, szkoła. Dochód przeznaczony na cele poszczególnych organizacji.

Analfabetów i półanalfabetów jest około 20%. Są to przeważnie dorośli. Mniej w Ir., więcej w Wy. i Wil.

Z przedsięwzięć oświatowych prowadzone są systematyczne wykłady dla Strzelca w Ir. i Wi., odczyty w Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet, odczyty, śpiewy, pogadanki w Kole Młodzieży w Ir.

Poczucie mocy wsi rozwinięte, zwłaszcza w Ir. I zmysł zrzeszania się. A mimo to z różnych przyczyn organizacje są nieżywotne, w upadku. Depresja i zniechęcenie. Brak współdziałania, rozproszkowanie. Przed paru laty udział ludności w życiu społecznym był bardzo żywy. Prawda, że udział ten był dość często szkodliwy, a życie społeczne zwęksławane na złe tory, tory politykierstwa. Politykował każdy, czuł się do tego powołanym, reformował (naruszając w teorji), czuł się ważnym, niezastąpionym, dźwigającym państwo na swoich barach.... Miejscowego chłopca cechuje przesadne o sobie mniemanie. Czuje się powołanym do dyskusowania o wszystkim i krytykowania tego, o czym najczęściej nie ma pojęcia. Rys to charakterystyczny, specjalnie silnie uwydatniający się w Ir.

W chwili obecnej pod względem politycznym można wyróżnić cztery grupy: dawniejsza radykalna — uczniowie b. posła L. — pod przywództwem p. M., człowieka bezinteresownego, działacza upartego, wytrwałego, charakteru prostolinijnego, organizatora Kół Młodzieżowych w powiecie, który dosłownie o głodzie i chłódzie, w podartych butach wędruje często po powiecie i zakłada koła, uświadamia chłopca; drugi odłam „mistrza” — zbałamucony, mętny, potakujący; bez przekonania. Jest też grupa znajdująca oparcie na plebanji — nie-

liczna, bez znaczenia i wreszcie grupa luzem chodząca. Politycznie więc wieś jest rozbita — z przewagą radykalizmu. Przyczyny radykalizmu tkwią w złych warunkach gospodarczych. Obojętność na sprawy państwowe jest zupełnie widocznym zjawiskiem w środowisku. Jeśli zapłaciło się podatek — został spełniony obowiązek. Gdyby się udało nie zapłacić — tem lepiej. Brak patriotyzmu. Narzekania powszechne, że „pod Moskałem i Austrjakim było lepiej”. Chłop nie może się pogodzić z panującym obecnie kryzysem i jego następstwami; stąd narzekania, tu źródło obojętności, a nawet wrogiego stosunku do państwa. Obojętność i wrogi stosunek objawia się brakiem poszanowania ustaw, lekceważeniem władz, manifestowaniem swego niezadowolenia w sposób niewłaściwy.

Z organizacji w Ir. rolę poważną spełniło Kółko Rolnicze. W ciągu kilku lat prowadziło ożywioną działalność. Dziś żadnej działalności nie wykazuje, istnieje tylko formalnie. Fałszywa ambicja jednego człowieka zniszczyła pożyteczną instytucję. Koło Młodzieży Wiejskiej „Wici” założone zostało w 1926 r. Liczy obecnie 34 członków. Posiada wynajętą izbę na świetlicę, gdzie odbywają się zebrania dwa razy w tygodniu. Na zebraniach członkowie wygłaszają referaty, pogadanki, odbywają się głośne czytania czasopism, deklamacje, śpiewy. Koło prętnieruje dwa czasopisma: tygodnik „Wici” — organ Związku i dwutygodnik „Przysposobienie Rolnicze”. Przez kilka lat Koło prowadzi dział przysposobienia rolniczego (konkursy rolne i hodowlane). Związek Strzelecki grupuje kilkunastu członków czynnych i kilku wspierających. Odbywa systematycznie ćwiczenia i bierze udział w zebraniach świetlicowych. Własnej świetlicy nie posiada, zastępuje ją narazie sala szkolna. Istniało również Stowarzyszenie żeńskiej i męskiej młodzieży, lecz zostało rozwiązane przez wyższe władze związkowe z powodu zatargu patrona tej organizacji, ks. Sm. z proboszczem. Stowarzyszenie posiadało świetlicę. Związek Pracy Obywatelskiej Kobiet założony został przed trzema laty. Po chwilowej intensywnej pracy na rzecz biednej dziatwy popadł w martwość i ciągle organizuje się na nowo. Dopóki jakaś dziataczka — społeczniczka nie stanie na czele, praca będzie niewielka. Ochotnicza Straż Pożarna istnieje, ale zupełnie zdezorganizowana walkami o „władzę”, a ostatnio komisarycznymi rządami b. posła L. Zarząd i dowództwo zawieszone. Tabor niszczy się. Straż nie jest na stopie gotowości do ognia. Formalnie liczy 24 członków czynnych, posiada orkiestrę z 20 instrumentów, remizę za sceną. Rozstrzygnięcia polityczne w kwestiach społecznych są najniezwyklejsze. W r. 1919 założono spółdzielnię spóżywców. Rozwijała się dobrze i spełniała czas jakiś pożyteczną rolę. Z powodu jednak złej woli i niesumienności kilku jednostek — upadła po paru latach istnienia, a więc w czasie, kiedy były świetne warunki rozwoju. Udziały przypadły. To ludność zmroziło i sprawa spółdzielczości przepadła w opinii miejscowej na długi szereg lat. Udziałowcami spółdzielni byli mieszkańcy Ir., Wy., Wi., Mi., i innych wiosek. W tej chwili żadna organizacja tego rodzaju nie istnieje. Zmarnowano cenny kapitał entuzjazmu. W Mi. i Wy. niema ani jednej organizacji, w Wi. powstał oddział Strzelca.

Stosunki sąsiedzkie różne. Wiara polityczna i przynależność dzieli ludzi, oddala. Nie można jednak powiedzieć, żeby stosunki były zupełnie złe, owszem — są one znośne, a w grupach nawet miłe. Mówiąc o grupach, mam na myśli przedewszystkiem ludzi zbliżonych do siebie przekonaniami politycznymi. Ale

grupa w stosunku do innej grupy jest często usposobiona wrogo. Stosunek za-
możniejszych rolników do biednych nacechowany jest lekceważeniem. „Ary-
stokracja” chłopska przestaje z sobą, „proletariat” z sobą. Życie towarzyskie
rozвивa się wśród zbliżonych ku sobie czy to dzięki jednemu poziomowi za-
możności, czy też przynależności politycznej. I tylko o życiu towarzyskiem
i o współżyciu w grupach można mówić. Między wioskami jako pewnymi ca-
łościami istnieją antagonizmy. Mi., Wi., i Wy., mimo wzajemnych zadrażnień,
solidarnie przeciwstawiają się Ir., które usiłują nadać sobie rolę przodującą na
różnych odcinkach życia.

Poziom życia społecznego mimo wielu przywar wyróżnia się z pośród sąsied-
nich wsi wybitnie na korzyść opisywanego środowiska. Kradzieże, bijatyki,
awantury zdarzają się rzadko. Latem żyto, pszenica i t. p. pozostawiana jest
w nocy bez straży, co niemożliwe jest np. w S., B., Wo., Wi. W S. i B.
istna kanonada ma miejsce wieczorami. Zaczepki, awantury, a nawet wzajem-
na strzelanina, napady są zjawiskiem częstym. Miarą stosunków niech będzie
fakt, że policja odebrała awanturnikom w S. w ciągu dwu miesięcy dwadzieścia
kilkę karabinów, rewolwerów, sztyletów i t. p.

Nastroje wsi zmienne. Pewne wypadki, zjawiska elektryzują. Środowisko moc-
no reaguje na różne zdarzenia. Reakcja ta jest ukryta, gdy chodzi o życie po-
lityczne. Należy podkreślić nieufność w stosunkach wzajemnych, a specjalnie
nieufność do „apostołów”. Stąd niewyraźna postawa wobec inteligencji. Przo-
downicy (ludzie miejscowi) w życiu środowiska społecznego starają się nie
dopuszczać inteligenta do zespolonej pracy, przedsięwziąć. Nie wierzą w bez-
interesowną pracę dla społeczeństwa. Doświadczenia przeszłości rozciągają na
wszystkie sytuacje życia. Chcą iść własną drogą, przez siebie wytyczoną.

Pewne objawy świadczą o nastawieniu na kulturę miejską. Przejmowane są
zwyczaje, obyczaje, rozrywki i zabawy miejskie. W strojach męskich naślado-
wanie miasta. Niema tu nic oryginalnego, wiejskiego, własnego. Kobiety star-
sze chodzą w długich spódnicach i chustkach, rzadziej w zapaskach. Młodzież
żeńską bardziej jeszcze niż męską usiłuje naśladować miasto.

Tanga i piosenki „z miasta” zajmują poważne miejsce w repertuarze gajków
wiejskich. Na odcinku pieśni ludowej ubóstwo. Sztuka ludowa nie istnieje.
Nie może jej... reprezentować pewna sześćdziesięcioletnia półanalfabетка, któ-
ra pisze „wiersze”, a niedawno ujęła w wiersze „książkę Jezierskiego p. t.
„Dla Ciebie Polsko” i przesała ten plód swojego trudu Marszałkowi Pił
sudskiemu jako podarunek imieninowy. (Dziwne połączenie przywiązania
z wyrachowaniem. Wiersze systematycznie przesyłane na imieniny, przepła-
ne prośbami o koncesję na karczmę, o pomoc w nauce dla córki i t. p.) Koło
Młodzieży stara się niekiedy wracać do tradycji wsiowej (przedstawienia, do-
żynki) i wskrzesić niektóre zwyczaje. Drobne te wypadki nie ożywiają jednak
tego, co przeszło. To samo zresztą Koło ma wybitnie miejskie ambicje.

Oto pobić nie naszkicowany obraz życia środowiska. Co jeszcze raz należało-
by podkreślić, chcąc to życie sprowadzić do zjawisk istotnych? Nie ulega wą-
tpliwości, że w środowisku nurtuje wybitna dążność do awansu społecznego
do znaczenia. Rozbudzona, wyzwala się wieś usiłując iść naprzód, zmieniać
się i przeobrazić. Mimo czasowego „przytłumienia”, czasowej depresji i obo-
jętności, biedy, która gniece, braku środków — dążenia wyzwoleńcze, ten-
dencje rozwojowe są widoczne. Korzystnie naogół wyróżnia się młodzież. Mło-

dzień rusza się najwięcej, młodzież najsilniej i najwłaściwiej (podkreślam Ir.) propaguje dążenia „młodej wsi”. Ona może być materiałem twórczym. Ona po paru latach wnieśli ożywienie w życie społeczne i życie to zorganizuje. Bujna na niej ciąża. Zdolną będzie podejść do życia od innej strony. I ten ruch młodzieżowy działacza oświatowego nie zawiedzie.

Głównym tępem życia są potrzeby materialne i społeczne, praca, zabiegi o chleb powszedni i powiększenie stanu posiadania, chęć poprawy bytu, walka z przeszkodami, nieprzychylnymi okolicznościami życia. Gros wysiłków obraca się w pierwszym rzędzie około tych zagadnień. One kształtują taką czy inną formę bytu, one kierują życiem. Trochę idei jest — niewątpliwie. Ale idea jako dodatek raczej na święto. I nie sędzę, żeby jakiegokolwiek inne środowisko stawiało na czoło ideę, a nie potrzebę. (Pod ideą rozumiem tu bezinteresowność). O bezinteresownym działaniu można mówić u nielicznych jednostek. Oczywiście wszystkie zjawiska życia środowiska działają na dziecko. Ono asymiluje wiele treści. Przejmuje braki i zalety środowiska. Środowisko działa na jego rozwój fizyczny, umysłowy, moralny. Wychowują warunki, okoliczności, akty, zdarzenia i t. d. Wychowanie domowe świadome celu i środków prawie nie istnieje. Stosunek rodziców do dzieci naogół pozostawia sporo do życzenia. Może dlatego, że ich jest dużo. Bicie jest pospolitym środkiem wychowawczym, środkiem, który ma tradycję i w który się wierzy. Tem można sobie tłumaczyć fakty przychodzenia (przed 3 — 4 laty) rodziców do szkoły z prośbą, żeby bić dziecko. Argumentował wtedy rodzic: „Przecież ono bez bicia nie wychowa się. Będzie z niego jaki gałgan, albo co”.

Dziecko tutejsze jest słabo odżywiane, źle ubrane. Chodzi do szkoły nierzadko 3 km. po błotnistej i męczącej drodze. Nie ma dobrych warunków pracy w domu, własnego kąta do pracy. Ciasnota, krzyki przeszkadzają w pracy, a niekiedy (na wiosnę, latem i jesienią) brak czasu i przepracowanie fizyczne. Trzeba bowiem podkreślić, że dzieci pracują fizycznie w gospodarstwie. Pracują już pięcio- i sześćioletnie. Małec, którego od ziemi nie widać, pędzi wczesnym rankiem krowy lub gęsi w pole. Dzieci robią prawie wszystko, prócz nielicznych robót specjalnie trudnych. Dziedzina pracy domowej dziecka jest wielka. A o tym udziale dziecka w pracy dorosłych często się zapomina. Omawiana w literaturze pedagogicznej teza, jakoby dom przestał być warsztatem pracy wychowującej, odnośnie naszych warunków wiejskich jest zgruntu fałszywa. Fakty i twierdzenia z życia amerykańskiego są bezkrytycznie podawane i przeszczepiane na nasz grunt. Nie jest prawdą u nas to, co jest nią w New Yorku. W naszych warunkach roli tej dom nie stracił i nie straci jeszcze długo. Można tu zaledwie mówić o wyjątkach, nigdy o regule.

Dziecko w środowisku opisywanym pracuje. Praca jest niekiedy ponad jego siły, jest jego udręczeniem, ciężarem. Zamiatanie, obieranie ziemniaków, sprzątanie, mycie podłogi, zmywanie stąrków, noszenie drzewa, torfu i wody, bawienie dzieci, rozpalamie ognia, rżnięcie i rąbanie drzewa, pomoc w gotowaniu, pasanie gęsi, krów, czyszczenie koni, karmienie „gadzin”, rżnięcie siewczki, zaprzęganie koni, jeżdżenie furą po snopy, siano i t. p.; darcie pierza, „skubanie” gęsi, reparacja odzienia, cerowanie, czesanie i międlenie lnu, kopanie ziemniaków, pielienie ogródka w polu, młynkowanie, wybieranie rowów, młócenie, koszenie koniczyny, zboża, zbieranie garści zboża i wiązanie snopków,

oranie, bronowanie, grabienie, okopywanie, stawianie kop siana, sadzenie ziemniaków, rwanie łąn, wogóle praca w polu — tego rodzaju czynności znane są wszystkim dwunasto- czternastoletnim chłopcom i dziewczętom (t. zn. roboty „męskie” — chłopcom, a „kobiece” dziewczętom). — Potrafią się posługiwać wieloma narzędziami.

Dziedzina pracy fizycznej ucznia w domu, dziedzina, która według rozpowszechnionego pojęcia raczej szkole przeszkadza, winna być wzięta pod uwagę. Nieobojętną jest ona ze względu na przeciążenie dziecka, nieobojętną jest jako czynnik przygotowania do życia.

Prawie z reguły dziecko rolnika, często rzemieślnika i robotnika na wsi kwalifikuje się przy ojcu, wchodzi w zawód, jak dawniej, jak było przed wiekami. Jeśli zaś nie kwalifikuje się — otrzymuje dyspozycję do pracy, zrozumienie jej konieczności i usprawnienia.

Takie różnorodne czynniki i warunki bytu kształtują dziecko w tem środowisku.

2. Charakterystyka szkoły.

Szkoła w Ir. jest szkołą siedmioklasową o sześciu siłach nauczycielskich. Gmach, którego budowę rozpoczęto w 1927 r., oddano do użytku w roku 1929. Szkoła rozwinęła się z jednoklasówki. W 1923 r. była dwuklasówką. Przez stopniowe łączenie wsi w jeden obwód szkolny powstaje w 1926 r. czteroklasówka, mieszcząca się w kilku budynkach i w kilku wsiach. W r. 1926/27 została zorganizowana po raz pierwszy klasa piąta, w 1927/28 klasa szósta, w 1928/29 klasa siódma. Rozwój szkoły (rozwój ze strony zewnętrznej) za kilka ostatnich lat przedstawia tabela ¹⁵⁾:

Rok	Liczba naucz.	Liczba uczniów	Klasyfikowan.	Nieklasifikow.	Promowano	Niepromowano	% promowanych	% niepromowan.	% frekwencji
1927/8	4	255	251	1	198	55	79	21	— brak
1927/9	4	317	304	13	212	92	71	29	— danych
1929/30	6	359	336	3	244	112	69	31	91,6
1930/1	7	349	336	13	263	85	80	20	89,8
1931/2	7	352	345	7	271	68	81	19	90
1932/3	6	352	335	9	239	44	87 1/2	12 1/2	90
1933/4	6	333	305	28	272	33	89,6	10,6	85,7

W roku 1929/30 absolwentów szkoły było 21, w 1931/32 — 12, w 1932/33 — 24, w 1933/34 — 28.

Warunki lokalowe i higieniczne są dobre. Szkoła jest jednopiętrowa z łazienką na drugim piętrze, gdzie mieści się sala gospodarstwa domowego (chwilowo przeznaczona na mieszkanie dla kierownika szkoły). Ogółem izb jest 8, 1 sa-

¹⁵⁾ Wzór obliczenia % niepromowanych: $\frac{\text{liczba niepromowanych} \times 100}{\text{liczba klasyfik.}}$

Wzór obl. frekwencji: $\frac{\text{liczba obecnych} \times 100}{\text{liczba ogólnych / obecnych} - \text{nieobecnych}}$

1a-pracownia, 4 mniejsze gabinety, 2 korytarze, 2 szatnie. Sale duże, widne, czysre o rozmiarze 6 m × 9 m. Rozmiary pracowni wynoszą 6 m × 11 m, gabinety 3,50 m × 6 m, szatnie 6 m × 4 m, korytarze 29 m × 3,50 m. Korytarze służą dla celów rekreacji. Schody kamienne (imitacja marmuru). Tuż przy szkole jest boisko o rozmiarach około 3000 m² i ogródek szkolny. Boisko otoczone jest kilkuletnimi jesionami i żywopłotem grabowym, morwowym i ligustrowym. Boisko wyrównały dzieci przy pomocy rodziców. One również pod kierunkiem nauczycieli zasadziły żywopłot. Graby na żywopłot w ilości około 2.500 sztuk otrzymała szkoła od właściciela dworu, p. S., a morwy wyhodowała sama (400 sztuk). Wszystkie drzewka zostały wykopane i zasadzone przez dzieci. Rodzice ofiarowali pomoc w formie przywiezienia wykopanych drzewek. Na boisku jest urządzenie dla koszykówki i siatkówki. Prócz boiska jest 1 ha ziemi. Liście z morw służyły w ciągu dwu lat jako pożywienie dla jedwabników. Szkoła hodowała je dla propagandy. Hodowlę zwiedziło setki ludzi. Wynik w postaci zysku był niewielki, ponieważ chodziło o eksperyment. Ogródka, jak do tej pory, nie udało się postawić na właściwym poziomie z powodu braku nauczyciela-fachowca, jałowości ziemi ogródka i przerw wakacyjnych.

Pod względem liczebności uczniów szkoła w bieżącym roku szkolnym przedstawia się jak następuje: kl. I — 57 uczniów, kl. II — 49, kl. III — 56, kl. IV — 53, kl. V — 63, kl. VI — 35, kl. VII — 28. Razem 341 uczniów.

Z tego z Ir. właściw.	(odległość najw. — 1 km)	155 uczniów
z „ Czerneego Pola	(„ „ — 1.200 „)	8 „
z „ Podgaju	(„ „ — 2 „)	18 „
z „ Wielkiego Dołu	(„ „ — 2 „)	14 „
z „ Karczmisk	(„ „ — 2.500 „)	3 „
z Mik.	(„ „ — 1.600 „)	25 „
z Wyg.	(„ „ — 3 „)	45 „
z Wil.	(„ „ 2.500 — 4 „)	49 „

Razem z obwodu szkolnego 317 uczniów. Z poza obwodu szkolnego 24 uczniów, a mianowicie:

z Wil.	(odległość 3 km)	— 6 uczniów
z Z.	(„ 3 „)	— 6 „
z S.	(„ 4 „)	— 4 „
z B.	(„ 5.500 „)	— 2 „
z Wit.	(„ 3.500 „)	— 1 „
z B.	(„ 6 „)	— 5 „

Ukończenie komasacji zmienia obraz obwodu szkolnego. Dzieci przybędzie, ponieważ niektóre wioski zbliżą się do Ir. Ruch uczniów w ciągu roku ogranicza się do kilku — to znaczy, że tylko kilku uczniów (2—3) w okresie roku zmienia miejsce zamieszkania, wyjeżdżając z obwodu. Zpoza obwodu przychodzi uczniowie z sąsiednich jedno- i dwuklasówek do klasy piątej, szóstej i siódmej.

Budżet szkoły wynosi około 2800 zł. W roku 1931/32 wynosił 3222 zł. Wiel-

kosć poszczególnych pozycji była następująca: remont — 200 zł., urządzenie — 65 zł., opał — 1300 zł., woźny — 1080 zł., czystość — 170 zł., kancelarja — 100 zł., pyłochłon — 212 zł., biedne dzieci — 25 zł. Budżet ma stałe tendencję zniżkową.

Pozycją dochodową szkoły od lat czterech były również składki rodziców. W dwu najlepszych latach wpłynęło z tego tytułu po 400 zł. rocznie. W roku zeszłym i obecnym wpływ nie przekroczył po 150 zł. Składki rodziców są jedynym źródłem na pomoce naukowe, książki do biblioteki uczniowskiej, „Płomyk”, „Płomyczek”, Ilustrację, Gazetkę Szkolną, przyrządy gimnastyczne i t. p. A więc składki te są złem koniecznym. Szkoła jest uboga w pomoce naukowe. Są oczywiście pomoce najniezbędniejsze, ale potrzeby wielkie. Ławki starego systemu. Zaczątek pracowni fizyko-chemicznej, stworzonej przed dwu laty, wymaga sporych uzupełnień. Brak zupełnie urządzeń i warsztatów do zajęć praktycznych. Biblioteka uczniowska liczy 300 tomów, nauczycielska 70.

Grono nauczycielskie, liczące 6 osób, pracuje niewątpliwie z zapałem. Wykształcenie grona seminarjalne. Systematyczne dokształcanie się na kursach i na własną rękę jest stałe. Prenumerują do czytelnicy pisma: Ruch Pedagogiczny, Życie Szkolne, Pracę Szkolną, Polonistę, Wiedzę i Życie, Sprawy Szkolne, Przyjaciela Szkoły. Najstarszy członek grona pracuje w zawodzie dwanaście lat, najmłodszy w bieżącym roku szkolnym przystąpił do pracy w charakterze praktykanta.

Trudną jest rzeczą powiedzieć, co szkoła zrobiła. Uczyla — tak. Systematyczny i konsekwentny wysiłek nauczycielstwa zmierzał do podniesienia poziomu wiedzy, ulepszenia własnych metod pracy, podniesienia liczby promowanych. Zagadnieniom metodyczno-dydaktycznym poświęcano wiele uwagi — zgodnie z panującymi wówczas tendencjami.

W ostatnich 3—4 latach da się zauważyć pewne przesunięcie punktu ciężkości z metod i nauczania na wychowanie.

W klasie V, VI i VII uczniowie posiadali „samorząd”. Przechodził on różne koleje. Zakres jego czynności i prerogatyw stopniowo się kurczył. Statut nadała Rada Pedagogiczna. Po rocznym doświadczeniu przestał istnieć sąd koleżeński. Pozostały sekcje: porządkowa z sekcją fryzjerską, samopomocowa i sklepik szkolny.

Uczniów nie dożywiano. Mimo, że szkoła w murach swoich mieści 90% dzieci rolników, istnieje potrzeba dożywiania. Środków pieniężnych na ten cel niema. W zakresie pomocy biednym uczniom zrobiono niewiele. Przeznaczono na ten cel zysk ze sklepiku uczniowskiego i 20—30 zł. rocznie z gminy. Razem około 70 zł. rocznie przeciętnie. W r. 1932/33 Związek Pracy Obywatelskiej Kobiet przeznaczył 300 zł. na ubranka dla biednych dzieci. W klasach wyższych przydzielaną przez wychowawców dla danej klasy kwotą, względnie przyborami szkolnymi, rozporządzał zarząd sekcji samopomocowej. Sekcja obdzielała biednych. Robiła to w sposób właściwy, ponieważ zna swoich kolegów, ich położenie i stan zamożności.

Grono zdawało sobie sprawę z ważności zagadnienia współpracy szkoły z domem. Zaczęliśmy więc od rzeczy zasadniczej, od pracy, która miała przekonać rodziców do szkoły i pozyskać ich dla szkoły. Robiliśmy to w sposób, jaki w danym splocie warunków uważaliśmy za stosowny. Chcieliśmy trafić do rodziców przez dziecko. Wystawy prac uczniowskich, przedstawienia, wieczory pieśni

chóru szkolnego, występy uczniów podczas uroczystości szkolnych narodowych (śpiewy, deklamacje, inscenizacje) miały skorygować pojęcia rodziców nietylko o własnych dzieciach, ale i o szkole. Konferencje indywidualne i ogólne miały za zadanie porozumieć się, uzgodnić linię postępowania w stosunku do dziecka i wprowadzić w tok roboty szkoły. Informowaliśmy o życiu szkolnym, o pracy bieżącej, zamiarach na przyszłość, usiłowaniach, o tem, co robić chcemy, o trudnościach, warunkach pracy, celach różnych prac, o tem, dlaczego szkoła próbuje wprowadzić samorząd uczniowski, dlaczego niekiedy dzieci przynoszą rydle, grabie, rozmaite materiały, jaki jest sens pewnych (niezrozumiałych dla rodziców) przedsięwzięć. Prócz tego tematami pogadanek był ustrój szkolny, szkolnictwo zawodowe, higiena i zdrowie dziecka i t. p.

Tego rodzaju praca pomyślana była i przeprowadzana świadomie jako pierwszy etap. Teraz nastąpić winna praca bardziej zespolona, dwustronna. (Nie oznacza to wcale, by w przeszłości nic wogóle rodzice nie wnieśli).

Wysiłki szkoły odniosły pewien skutek. Wytworzyła się atmosfera, w której można się porozumieć. Zgrzytów niema. Jest jednak tu i owdzie niezadowolenie wśród rodziców. Niezadowolenie (niesłuszne zresztą) ma swoje źródło częściowo w programie szkolnym. Nie podoba się niektórym rodzicom dział zajęć praktycznych. „Dzieci powinny się uczyć czytać, pisać i rachować”. Tu szkoła może przeciwstawić tylko widoczne owoce swej pracy. Winą też szkoły jest „brak karność — dzieci nie boją się nauczycieli”. Karność zaś rozumie się na sposób tradycyjny.

Czego się można spodziewać od rodziców we wspólnym dziele wychowania? Czy można liczyć na ich pomoc, ich współdziałanie? Niewątpliwie — tak. Chodziłoby tylko o odpowiednie podejście i organizację tego współdziałania.

Tak oto przedstawia się szkoła. Istniała niewątpliwie tendencja związania szkoły z życiem we fragmentach pracy. Całość nie była jednak podporządkowana temu zagadnieniu, a możliwości i warunków środowiska nie wyzyskano w całej rozciągłości.

Zresztą w starych programach oficjalnych był zasadniczy błąd: nastawienie na naładowanie wiadomościami, brak akcentu na związek ze środowiskiem, jego pracą i t. p. Stąd zjawisko tego rodzaju, że absolwent szkoły powszechnej uważał się za człowieka wykształconego i oczywiście do pracy się nie kwapił, czekał „posady”.

W następnej części pracy usiłuję przedstawić, w jaki sposób w całokształcie warunków środowiska można związać szkołę z życiem.

III. DROGI REALIZACJI SZKOŁY ZBLIŻONEJ DO ŻYCIA.

1. Uwagi ogólne.

W pierwszej części pracy naszkicowałem pojęcie szkoły zbliżonej do życia. Z poprzednich więc rozważań wynika, że, poza udostępnieniem, które wiąże się w znacznej mierze, ale nie wyłącznie, z ustrojem szkolnictwa, należy mówić o szkole na płaszczyźnie celów, programów i metod.

W zakresie celów szkoła zbliżona do życia stawia sobie za zadanie przygotowanie do kultury materialnej i społeczno-obywatelskiej, do życia gospodarczego i zadań społeczno-obywatelskich w środowisku, wobec którego przybrać winna postawę asymilacyjną, ale i rekonstruktywną, postawę kształtowania i dosko-

nalenia wszystkich objawów, form i treści życia. Z tem wiąże się zasadniczy postulat, by nie odrywać dziecka od podłoża środowiska w jego pracy zdobywania doświadczeń, w jego wrastaniu i naturalnem przystosowywaniu się do warunków.

Programy powinny uwzględniać zagadnienia żywotne, aktualne, bliskie, codzienne, środowiskowe.

Metodom zaś w szerokim słowa znaczeniu postawić należy takie wymagania, by szkoła, będąc oddzielnem do pewnego stopnia miejscem pracy i życia młodzieży, ogniskiem jej rozwoju, miejscem przygotowania się do życia przez życie aktualne, obracające się koło potrzeb młodzieży i potrzeb społecznych, przez danie młodzieży możności i warunków pełnienia tych samych funkcji w grupie szkolnej, jakie dorośli spełniają w społeczeństwie dorosłych i przez patrzenie na działalność młodzieży pod kątem roli i znaczenia tej działalności dla jej własnego i społecznego życia — by przez to właśnie mogła być „minijatura” życia społecznego, zazębiającego się z szerszem życiem społecznego środowiska, z którego by czerpała pobudki, podniety, treści i do którego wysyłała swój nurt, wynik, dorobek, doświadczenia.

Chodzi więc o „organiczny związek między szkołą a życiem praktycznem, o naturalną łączność między codziennem życiem dziecka, a otaczającym je życiem gospodarczem. Rzeczą szkoły jest wyjaśnienie i udostępnienie tego związku przez utrzymanie żywego kontaktu”. Chodzi o to, by „doświadczenia, które dziecko zdobywa w zwykły, codzienny sposób, były wciągane do szkoły i użytkowane, i naodwrot, by stosowano w życiu codziennem to, czego się uczy w szkole, przez co szkoła staje się organiczną całością, zamiast być zlepkiem”¹⁶⁾.

Słowa cytowane w dostateczny sposób podkreślają istotną rolę środowiska jako terenu, na którym występują zjawiska życia codziennego, na którym dokonywują się procesy życia i gdzie dziecko zdobywa własne doświadczenia. Odpowiednie ustosunkowanie się do środowiska zadecyduje o tem, że szkoła nie będzie odosobniona, lecz stanie się konieczną jego i niezastąpioną częścią.

Zamierzam właśnie naszkicować drogi, po których szkoła powinna iść w konkretnych warunkach środowiska. Przedstawię zagadnienia, które będą stanowić istotę zazębiania się szkoły ze środowiskiem, istotę łączności i wzajemnych oddziaływań. Poruszę więc tylko niektóre momenty szerokiego pojęcia szkoły, zbliżonej do życia. Mówiąc o tem, przyjmuję istniejące środki, to znaczy całokształt obowiązującej organizacji szkolnej z jej programami i dopuszczalnymi metodami pracy. Środki te przyjmuję, ponieważ szkoła w zasadzie w swojej realnej pracy na nich oprzeć się musi, a ponadto dlatego, że dają możliwości związania szkoły z życiem. Owszem, te założenia są w programach jasne, widoczne, dostatecznie zaakcentowane. Nastawienia w kierunku życia bezsporne. Ducha, możliwości i kierunek dążeń w pracy uwypukla może kilka poniżej przytoczonych uwag. Ustawa ustrojowa stawia szkole zadanie wychowania twórczego obywatela. Program wskazuje materiał, dzięki któremu młodzież zostanie przygotowana do życia gospodarczego i społeczno-obywatelskiego i zakłada przytem, że należy kształcić młodzież na podstawie materiału czerpanego przedewszystkiem z najbliższego środowiska.

¹⁶⁾ Dewey J. Szkoła i społeczeństwo, Warszawa, Nasza Księgarnia.

2. Jak udostępnić szkołę w miejscowych warunkach.

Szkoła trzeciego stopnia organizacyjnego w Ir. jest komórką w obowiązującym jednolitym ustroju szkolnym. Wysoki stopień organizacyjny jest zjawiskiem ze wszechmiar korzystnym dla obwodu i najbliższej okolicy. Ponieważ Ir. otoczone są pierścieniem dwuklasówek, istnieje możliwość stworzenia równoległej klasy piątej dla dzieci z tych właśnie szkół i przyjęcia wszystkich zgłaszających się z okolicy. Wtedy szkoła byłaby ogniwem, łączącym szkoły pierwszego stopnia organizacyjnego z zakładami średnimi, zarówno ogólnokształcącymi, jak zawodowymi. Dla dzieci z obwodu zasadniczo daje możliwość pójścia w świat.

Na długi szereg lat pomieścić może wszystkie dzieci w wieku szkolnym. Plan obwodu wskazuje, że niektóre wioski są zbyt oddalone od szkoły. Odnosi się to specjalnie do Wil. Ale i dla dzieci innych wiosek odległość jest utrapieniem, zwłaszcza w sezonie błot. Odległość ponad 3 km jest zawięzka. Dzieci chodzących z takiej właśnie odległości jest ponad 20. Usiłowano przydzielić je do bliższej nieco szkoły w S., lecz rodzice nie wyrzili zgody na projekt przydziału. Wybrali Ir., ponieważ zdają sobie sprawę z korzyści, jakie daje szkoła wyższego stopnia organizacyjnego.

Komasacja, która jest w toku, zmieni wkrótce obraz obwodu. Być może, że względ na szkołę odegra pewną rolę w projektowaniu kolonij. Niektóre zagrody przeniesione być mogą bliżej punktu szkolnego, a naogół mocną będzie tendencja tworzenia kolonij przy dogodniejszych arteriach dróg. Przewidywać również należy, że wobec zmienionej sytuacji szkoły w Z. i Wil., mogą być przeniesione lub przekształcone organizacyjnie.

W każdym razie niewolno zapominać o całym splocie dokonujących się zmian i czuć należy nad tem, by powzięto decyzję z uwzględnieniem możliwie wielkiego skrócenia dziecku drogi.

W tej chwili (zapewne jednak i potem) aktualną jest sprawa dowożenia dalej mieszkającej młodzieży w czasie najbardziej przykrym — w zimie, wczesną wiosną i późną jesienią. Potrzeba dowożenia jest zrozumiałą przy strasznym stanie niektórych dróg w wymienionym czasie. Dowożenie jest możliwe i sporadycznie miało już miejsce. Rolnicy rozporządzają wtedy czasem. Zorganizowanie kolejnego dowozu nie przedstawi większych trudności, ponieważ kilkakrotnie zaledwie pofatygowanie się do Ir., przypadające na jednego gospodarza, nie stanowi ciężaru¹⁷⁾. Dowożenie stałe jest niemożliwe. Natomiast dla umożliwienia przejścia i skrócenia znacznego drogi narzuca się konieczność urządzięcia kładek, przez podmokłe łąki Wil. i Wyg. Leży to w interesie nie tylko dzieci, lecz wiosek całych, które, zespolone administracyjnie, ciążą ku Ir. Kosztów przedsięwzięcia nie nie pociągnie prawie żadnych. Wystarczy inicjatywa, porozumienie i trochę wspólnej pracy starszych lub młodzieży. Z tych samych powodów odległościowych wskazaniem jest, żeby nauka zimą odbywać się mogła od 8.30, a klasa pierwsza specjalnie zaczynać się winna od 10 lub 11-ej, ponieważ maleństwa nie zdążą przyjść na czas do szkoły.

Kwestję opieki lekarskiej nad młodzieżą szkolną rozwiązałby częściowo fakt zamianowania lekarza, który mieszka w obwodzie, lekarzem komunalnym na gminę Ir. i ewent. sąsiednie. Byłoby to jedyne wyjście. Starania i możliwości pewnie istnieją. Dotychczas jest opieka lekarska, lecz tylko nominalnie, rzadko

¹⁷⁾ Dowożenie młodzieży z poza obwodu (3 — 6 km) jest potrzeba palącą.

bowiem ktoś z niej korzysta z powodu odległości. (Lekarz zakontraktowany przez powiatowe władze komunalne zamieszkuje w Sz.).

Następnym zagadnieniem, które ze względu na całość warunków należy poruszyć, jest praca domowa uczniów. Chodzi o udział dzieci w pracach dorosłych i pracę zarobkową. O ile pierwsza jest szeroko rozpowszechniona, jest czemś codziennym i naturalnym, o tyle drugi rodzaj pracy nie ma miejsca w środowisku. Zarobkowo młodzież szkolna nie pracuje — zapewne z braku takiej pracy. Nawiązując do udziału w pracach dorosłych, należy zaznaczyć, że praca ta jest bardzo intensywną podczas sezonowych zajęć rolniczych i zgodnie z warunkiem ujmowania dziecka w całokształcie jego bytowania, szkoła zwolni wtedy tempo własnych prac, przesuując je nieco na czas ku temu odpowiedni. Nie uwalnia się tem samem szkoła od obowiązku oddziaływania na rodziców, aby oszczędzali siły dziecka, które tu i owdzie są nadużywane.

Opiekę nad biednymi i dożywianiem dzieci, która będzie zorganizowana, omówię na innym miejscu, ponieważ tematowo łączy się z zagadnieniem przystosowania pracy do typu życia środowiska.

Na ogólną liczbę mieszkańców w obwodzie 1798 osób, kształci się obecnie zaledwie dwoje w szkołach średnich, w tem jedno tylko dziecko rolnika. Jest to odsetek niezmiernie mały. Przyczyny tego zjawiska szukać należy w ogólnem zubożeniu. Prócz zubożenia rzadko występować może i inna przyczyna, a mianowicie obawa, czy kształcić się opłaca, czy młodzieniec znajdzie pracę w okresie tak wielkiej nadprodukcji pracowników i przepełnienia zawodów. Bliskość szkół średnich niewątpliwie pobudziłaby mimo wszystko pęd do kształcenia młodzieży i wzrosłaby liczba młodzieży uczącej się. Niestety, szkół takich blisko niema. W tych więc warunkach wszystkie prawie dzieci rolników pochłania rolnictwo; a dzieci rzemieślników zostają przy nieudolnych warsztatach swoich ojców. Załamuje się więc racjonalna gospodarka zdolnościami, bo u podstawy zagadnienia leżą przeszkody nie do usunięcia. Na odcinku opisanym szkoła i rodzice są bezradni. Daleko nam do stosunków angielskich na przykład, gdzie zdolnemu uczniowi stwarza się możliwości kształcenia przez stypendja i t. p. Gminy w Polsce zadania tego w najbliższym czasie nie podejmą i zresztą nic dziwnego, skoro innym zadaniom podołać nie potrafią. Nawet obowiązek ustawowy nie zmieniłby prawie w niczem postaci rzeczy. Sytuacja jest o tyle poważna, że chodzi tu wszakże o znaczny procent młodzieży, która powinna znaleźć miejsce w szkołach przedewszystkiem zawodowych, a następnie ogólnokształcących. Marnuje się wielki kapitał zdolności i energii potencjalnej, nietylko specjalnie w tem środowisku, ale wszędzie. W tej zatem chwili istnieją tego rodzaju warunki, że chociaż w zasadzie ustrój szkolny i istniejąca organizacja szkolnictwa pozwala na kształcenie się, twarzą rzeczywistość robi z ustaw fikcję dla ogromnych rzesz wiejskiego i robotniczego elementu¹⁸⁾.

Niemniej szkoła ma obowiązek kierowania młodzieży ku tej zasadniczej linii, w jakiej jej życie powinno się ułożyć, ma obowiązek wychować w kierunku właściwego wyboru zawodu, dania mu orjentacji zawodowej i uświadomienia uczniowi rodzaju jego zdolności i sprawności. Jakże to spełni?

¹⁸⁾ Istnieją takie paradoksy, że komunalna szkoła rolnicza w R., przeznaczona dla całego powiatu, posiada w murach swoich około 10 uczniów, a w latach najlepszych liczba nie przekraczała 18, mimo, że nauka jest bezpłatna, a utrzymanie kosztuje 15 zł. miesięcznie.

Poradnictwo zawodowe jest zagadnieniem trudnym — pedagogicznie i psychologicznie. Jeśli trudności te są bezsprzecznie wielkie dla specjalnie w celach poradnictwa utworzonych instytucji, są one tembardziej trudne dla szkoły powszechnej, ponieważ nauczycielstwo nie jest przygotowane psychotechnicznie i nie posiada aparatu do badań tego rodzaju. O skierowywaniu do poradni w opisywanych warunkach niema mowy (bieda, brak dostatecznej ilości poradni, brak ustawy). A jednak i w tych warunkach szkoła będzie pomocną. W ciągu dwóch ostatnich lat pracy zwracać należy uwagę młodzieży na istnienie różnych zawodów, analizować rodzaje pracy i potrzebne ku niej sprawności fizyczne i umysłowe. Informacje o zawodach, warunkach, możliwościach, koniunkturze, o warunkach przyjęć do szkół zawodowych, latach nauki i potrzebnych do nich uzdolnień, to zasadnicze momenty, jakie w ciągu nauki, pogadanek, na wycieczkach i t. p. wystąpią niejednokrotnie. Programy obowiązujące słusznie wskazują i podkreślają powyższe elementy poradnictwa zawodowego.

Obraz życia zawodowego, jaki młodzieży dać należy, nie spełnia w zupełności postulatów poradnictwa zawodowego. Bardzo ważną (a może najważniejszą) wszak sprawą będzie uświadomienie uczniowi i określenie rodzaju jego zdolności. Zadanie to trudne. Oczywiście nasuną się wychowawcy w czasie kilkuletniego obcowania z uczniem różne spostrzeżenia, które pozwolą niekiedy na określenie rodzaju zdolności z dość dużą ścisłością, zwłaszcza, jeśli nauczycielstwo będzie nastawione w tym kierunku i zada sobie trud prowadzenia charakterystyki poszczególnych uczniów pod kątem ich zamiłowań i uzdolnień. Celowa obserwacja, fakty i stwierdzenia niejednokrotnie dadzą wyraźną diagnozę uzdolnień. Jednak tylko w niewątpliwie jasnych sytuacjach szkoła powinna swoje zadanie wypowiedzieć. W innych wystarczy droga poprzednio wskazana: informacje o zawodach i szkołach, analiza pracy różnych zawodów. Decyzja ustalenia autorytatywnego do szkoły nie należy.

Tak oto będzie wyglądać praca i usiłowania szkoły na odcinku poradnictwa w istniejących warunkach. Szanse skierowania uczniów do szkół czy zawodów na najbliższe chwile są liczbowo niewielkie, bynajmniej jednak nie wykluczone. Zależą od zrozumienia rzeczy przez rodziców danych dzieci i sytuacji materialnej. Zrozumienie sprawy ważnej dla dziecka, często stanowiącej o jego szczęściu, usiłować będzie szkoła wszczepić środkami, jakie ma do rozporządzenia. Są to pogawędki na temat ważności sprawy zawodu, rozmowy, informacje, przekonywanie poszczególnych rodziców¹⁹⁾.

3. Środowisko jako teren badań i cel poznania.

Środowisko jest naturalnym terenem badań i celem poznania. Poznanie środowiska jest aktualną potrzebą ucznia (bo wszakże wśród tych zjawisk się obraca) i ma wielkie znaczenie dla jego teraźniejszego i przyszłego życia. Chcąc spełnić swoje zadanie umiejscowienia ucznia w społeczeństwie, szkoła spełnić je może poprzez odpowiednie ustosunkowanie się do środowiska. Będzie ono również drogą do poznania świata. Powinno być celem podniesienia

¹⁹⁾ Odnosnie środowiska młodzież powinna zdawać sobie sprawę z niskiego stanu pracy rzemieślniczej. Stan środowiska będzie w pewnej mierze ilustracją tego, jak być nie powinno.

kulturalnego. Środowisko uczynić należy terenem badań. Program nie inne wskazuje zadania, zalecając czerpać materiał środowiskowy z życia gospodarczego i społeczno-obywatelskiego. „Czerpanie materiału ze środowiska bliższego i dalszego, uwzględnianie właściwości regionu, dobór aktualnych zdarzeń, wypełnianie w niektórych przedmiotach ram ogólnych lub przykładowych materiałem szczegółowym, dobór odpowiednich zadań i ćwiczeń, lektury i materiału ilustracyjnego”²⁰⁾ i t. p. ma służyć celowi poznania środowiska.

Lokalne, swojskie, życiowe zagadnienia, przejawy stosunków gospodarczych i społeczno-obywatelskich, treści, warunki bytowania, problematyka życiowa, zalety i wady środowiska, szarzyzna dnia codziennego, nadzieje i przyszłość zarysowująca się — cały zespół zjawisk, faktów, wszystko, co stanowi istotę życia, egzystencji, wysiłku człowieka i dążeń będzie obserwowane, udostępniane, badane, interpretowane, wyjaśniane.

Badanie i poznawanie środowiska jest wyrazem dążeń związania szkoły ze środowiskiem. Jest ono jednak etapem, dzięki któremu dziecko uprzytomni sobie więzi, łączące go ze środowiskiem i własne naturalne uczestnictwo w procesach życiowych, w następstwie czego pokusić się trzeba o większe zespolenie, nawiązanie mocniejszej spójni przez dziecko ze środowiskiem, podejmując pewne konkretne zadania.

Podana charakterystyka środowiska nie stanowi jeszcze pełnego obrazu życia. Niemniej widocznym jest to, co konkretnie będzie przedmiotem badań. Widocznym jest materiał, który zeń będzie czerpany.

Przedmiotem badań będzie przyroda żywa i martwa, w miarę bogata i urozmaicona, zwierzęta i rośliny, pole, ogród, las, łąka, pastwisko; człowiek i jego życie, praca, różne jej rodzaje, w różnych porach i warunkach, z których każda potrzebna i użyteczna; warsztaty pracy, jakimi są gospodarstwa rolne, warsztaty rzemieślnicze, urzędy; różne narzędzia i wytwory, różne sposoby i technika, ich sens, poziom obecny niski lub wysoki.

Znaczenie polepszania narzędzi, co oznacza mniejszy trud dla człowieka (a więc i dla dziecka, które pracuje), znaczenie dobrej i sumiennej pracy przy orce, uprawie pola lub innym warsztacie, troska o ulepszanie gospodarstwa przez komasację, meljorację, kupno nowych narzędzi, przez zmianę sposobów pracy i t. p. jest dostrzegalne, widoczne, sprawdzalne. Lepszy wynik, jako cel zmian, przekształceń zilustrować można na wielu obiektach. Dążenie do ułatwienia i podnoszenia poziomu życia dostatecznie się zarysowuje. Produkcja, artykuły handlu, sprzedaż i kupno, eksport, import, handel domokrajny, drogi zbytu i zagadnienie zbytu, cen, organizacji handlu, kredytu, jarmarki i targi, sytuacje konkretne z tego odcinka, kalkulacja i opłacalność takich lub innych sposobów hodowli, obróbki, sprzedaży, kupna, zyski i straty, dochód i rozchód, stosunki zarobkowe, zmienność konjunktury, wpływ różnych czynników na kształtowanie się cen i zarobków, ciążenie gospodarcze, wpływy skupisk większych na produkcję okolicy, związki wsi z miastem, drogi, dostęp, odległości, komunikacja, połączenia ze światem, szlaki, sąsiedztwo z innymi środowiskami, warunki egzystencji, mieszkania, budownictwo dobre i złe, materiały, zależność budownictwa od warunków okolicy, urzędzenia, zdrowie i choroba, po-

²⁰⁾ Program nauki w publicznych szkołach powszechnych.

żywienie i t. p. zjawiska i fakty interpretowane w naturalnym ich biegu, zaspokoją silną potrzebę poznania.

Dziecko pozna poziom życia społecznego w środowisku, istniejące organizacje, ich rolę i cele, moralność społeczną, stosunki sąsiedzkie, instytucje — ich pracę i niezbędność, zamierzenia społeczności, potrzeby i braki na wielu odcinkach. Doświadczy i przeżyje wielką gamę stosunków i styczności społecznych, związków i zależności.

Zastanowi go obecne położenie, splót przyczyn w tej chwili w środowisku działających, zmiany aktualnie się dokonywujące, prace obecnie podejmowane, troski, które właśnie gniją, zdarzenia, które właśnie cieszą i radują, dodają wiary do pracy i walki. Badając życie otaczające, uczniowie ujmują to na miarę swoich potrzeb i zainteresowań. (Uczniowie klas najstarszych mają już do tych zagadnień stosunek nawskroś realny). Poznawanie środowiska jest rozwiązywaniem własnych zagadnień młodzieży, jest interpretacją własnego ich codziennego życia, jest pracą, łączącą się z ich życiem pozaszkolnym w pewną całość. Rozważania uświadomią dobre strony, rzeczy zasługujące na podkreślenie i potrzeby środowiska, jednostronności, braki higieniczne, zdrowotne, mieszkaniowe (higiena życia codziennego — gotowanie — pożywienie).

Złe drogi — puste i nieobsadzone, niezadowolający stan sadownictwa, warzywnictwa, jednostronna gospodarka zbożowa, mało wartościowa rasa bydła i ptactwa domowego, niski poziom rzemiosła z powodu braku odpowiednich kwalifikacji, słabe czytelnictwo gazet, książek, antagonizmy i t. p. — to wszystko — jako bóle i kłopoty miejscowe, uwidatni się w rozważaniach i pozwoli młodzieży ustosunkować się do środowiska.

Szereg specyficznych miejscowych potrzeb żywotnych i zadań pilnych, a na miarę sił młodzieży, domagać się będzie realizacji. W postawie młodzieży zaznacza się nastawienia: Jak pomnożyć dobro własne i środowiska? Jak być pomocnym? Jak obsłużyć? Jak dorzucić cegłę do budowy lepszego jutra? Jakie zmiany wprowadzić i jakie podjąć zadania? Jak polepszyć dzisiejsze warunki bytowania? Jak wyzyskać naturalne warunki bytowania? Jak pełniej żyć? Konsekwencją nastawienia młodzieży na środowisko będą prace podjęte i prowadzone, przy których młodzież będzie się wyżywać z pożytkiem dla społeczeństwa.

4. Środowisko jako droga do poznania świata.

Środowisko nie może być jednak ostatecznym celem badania i poznania. Zamknięcie szkoły w środowisku byłoby ze wszechmiar szkodliwe. Przeważna ilość stosunków, rzeczy i t. p. jest na poziomie pewnego prymitywizmu. Wyjście poza środowisko, poza Polskę nawet jest konieczne. Skazanie młodzieży na zacieśnienie pojęć, przeżyć, wrażeń i doświadczeń w bliskim lub choćby najszerszym środowisku zdecydowałoby o wychowaniu zaściankowców, ludzi ciasnych. Młodzież musi wyjść poza środowisko, do Polski, w świat. Program rozszerza materjał poza środowisko i poza Polskę. Ale środowisko jest naturalną drogą do poznania świata. Tylko przez środowisko, przez poznanie bliższych zjawisk życia, przez uświadomienie sobie doświadczeń z tego terenu, można iść do poznawania zjawisk dalszych, odleglejszych. To jest droga rozsądku i logiki i po niej pójść należy. Środowisko jako pomost do reszty świata (i jako obiekt porównawczy).

5. Przystosowanie pracy do typu życia środowiska.

Rolniczy charakter środowiska postuluje, by pracę dostosować do tego typu życia gospodarczego. Miejscowe materiały i techniki, potrzeby warsztatów rolnych (jakiemi są poszczególne gospodarstwa), potrzeby w związku z rolą i pracą na niej, w związku z życiem zagrody i zajęć codziennych, wskazują szkole kierunek i wyznaczają zadanie do spełnienia. Jeśli szkoła w tym kierunku pójdzie i to zadanie podejmie, zdecyduje o nawiązaniu łączności życia dziecka w szkole z otaczającym je życiem i choć we fragmentach pracy będzie dalszym ciągiem domu.

Służba interesom i potrzebom środowiska jest w programie ideą, która prowadzić ma do podniesienia życia gospodarczego środowiska. Nie oznacza to bynajmniej, aby szkoła nauczala rolnictwa. Ambicji uczenia rolnictwa mieć nie powinna z różnych względów (np. psychologicznych), przede wszystkim zaś dlatego, że nie nauczy. Zresztą poziom rolnictwa w środowisku jest dosyć wysoki. A jednak zajęcia rolnicze (nie nauka rolnictwa) będą miały miejsce — zajęcia związane z rolą i gospodarstwem. Co więcej — zajęcia te powinny dać pewien efekt pod względem rolniczym, dorzucić cegiełkę do ogólnego doświadczenia i umiejętności, dać przyczynek, zwrócić uwagę, zainteresować, przyczynić się przez eksperymentowanie do zastosowania nowych technik i t. p. I powinny przede wszystkim (poza spełnieniem roli pionierskiej do pewnego stopnia) przyczynić się do uspołecznienia szkoły. Ostatnie zadanie jest pierwszorzędne znaczenia.

Zajęcia będą zatem kontynuacją domowych. Będą bądź wypełnianiem luki, zaspokojeniem potrzeby, bądź poszukiwaniem lepszej drogi, lepszej techniki.

Zeby zaś przystosować zajęcia do typu środowiska i sprawić, by były kontynuacją domowych, uzupełnieniem codziennych zajęć domowych, prowadzić je trzeba wyraźnie pod kątem właśnie potrzeby poszczególnego domu, zagrody. Wydaje mi się, iż rzeczą wielkiej wagi jest przyjęcie takiego stanowiska, że o rodzaju zajęć w wielu wypadkach decydować powinien dom (ojciec, matka, brat, siostra) i sam uczeń, który widząc brak, podejmuje pracę. Byłoby to właściwym przystosowaniem zajęć do potrzeb środowiska, przechyleniem równocześnie sympatii rodziców między innymi na stronę zajęć i punktem zaczepienia dla współdziałania domu ze szkołą.

Wiele jest sytuacji, w których słusznym i miarodajnym byłoby wskazanie pracy właśnie przez ojca, matkę, siostrę, brata. Uczniowie pytać powinni, co właśnie w tej chwili jest potrzebne, powinni przynieść temat pracy, a szkoła obowiązana jest go respektować.

Rzeczy, przedmiotów potrzebnych w domu, gospodarstwie, a brakujących jest dużo. Wtedy zaczyna się praca nad daną rzeczą, kiedy jest potrzebna. Aktualność potrzeby ma znaczenie decydujące²¹⁾. Potrzebna wycieraczka, słomianka, warkocze do drzwi na zimę, maty, chodniki, kbiałki, koszyczki różne na ziemniaki, kapelusze do pracy na lato, zydelki, półeczki pod latarnię w stajniach i oborach, podstawki na zgrzebla, szczotki, pendzle do bielienia mieszkań, do kleju, szczotki (z prosa, sierści), wieszadła, pułapki, karmiki, klatki, skrzynki, korytka dla gęsi i kur, pudła na śmiecie, torf, drzewo,

²¹⁾ Szkoły zatrzymują niekiedy na stałe przedmioty wytworzone przez uczniów. Uważam to za błąd.

formy do torfu i t. p. Potrzeba zreperować grabie, inne narzędzia, płot. Potrzebny fartuszek, sukienka, bluza, hafty. Zniszczyła się bielizna, sukienka — trzeba zreperować. Przedarli się skarpetki, pończochy — trzeba pocerować. Zrobienie i przyszycie guzików, wywabienie plam z garnituru, chustki, sukienki doprasza się często natychmiastowego wykonania. W okresie świąt nasuwa się pytanie, jak ozdobić sobie mieszkanie. Czyż uczeń nie może pod tem hasłem pracować czas jakiś?

Umiejętność sprzątania, czyszczenia szyb, mycia, umiejętność gotowania potraw i przyrządzania, prania i t. p. — wszystko to stwarza aktualne zagadki, które można i należy rozwiązywać w szkole.

Taką postawę szkoła do środowiska na odcinku zajęć wyraża, mówiąc, że szkoła wchodzi na drogę podnoszenia kultury środowiska „przez podkreślanie systematyczne i porównanie czynności wykonywanych w szkole a w domu, omawianie wad i zalet danej techniki, przez rozważanie pewnych szczegółów domowego gospodarstwa i podkreślanie dodatnich stron a życzliwą ocenę ujemnych w celu ulepszenia czegoś”.

Dostosowanie zajęć nie kończy się na wymienionym poprzednio odcinku. Pewien system przejawia się w szeregu prac, związanych bezpośrednio z rolą.

Szkoła posiada hektar ziemi. Byłoby rzeczą ze wszech miar pożądaną, by nawiązała ścisły kontakt z powiatowym instruktorem rolnym. Mając pomoc fachową instruktora (i doświadczonych miejscowych rolników) przeprowadzić może wiele eksperymentów i doświadczeń. Będą to eksperymenty, które zainteresują, którym szkoła podoła i na które są warunki i środki. Na polatkach doświadczalnych (w porozumieniu z instruktorem, rolnikami i rodzicami) zbadać można wydajność pewnych gatunków zbóż, jarzyn, nawozów, zbadać technikę, np. siew maszynowy, ręczny, „sadzenie” zboża, gęstość wysiewu i stosunek do wyniku (propagować uprawę nieznaną jarzyny i t. p.). Różne eksperymenty mogą być dokonywane systematycznie w porozumieniu z rolnikami, z myślą o wpływie na środowisko. Jeśli szkoła zgrupuje koło siebie zainteresowanych w rozwoju rolnictwa — stworzy tem samem bazę doświadczalną, w istniejących warunkach pożyteczną.

Jednym z większych zadań, jakie się nasuwają, jest związanie systemu zajęć z dożywianiem młodzieży — powstaje kwestja samowystarczalności pod tym względem. Na 350 dzieci w szkole należałoby koniecznie dożywiać jakieś 10%, to znaczy 35. Pieniędzy na ten cel nie będzie (chyba nieznaczna pomoc Z. P. O. K. na najniezbędniejsze artykuły). Jedynym wyjściem z sytuacji jest takie prowadzenie zajęć, żeby z wytworów pracy dzieci (zasiew żyta, pszenicy, uprawa jarzyn) organizować posiłki, gotowane przez młodzież z pomocą rodziców i nauczycieli (nauka gospodarstwa domowego). W pierwszym roku trzeba będzie zebrać wśród rodziców potrzebne na dożywianie artykuły na uprawę pola. Niema wątpliwości, że rodzice nie odmówią na ten cel kilku kilogramów żyta, pszenicy, kartofli czy kaszy²²⁾. W następnym roku szkoła zdolna już będzie wyprodukować potrzebną ilość artykułów spożywczych. Znając prace,

²²⁾ W obwodzie są 263 gospodarstwa różnej wielkości. Przec. wypadnie około 8 kg zboża na gospodarstwo, gdyby przyjąć potrzeby obliczone w chlebie. Zbiórka tej ilości zboża jest możliwa nawet przy dzisiejszym stanie zubożenia. Zboże miele się na mąkę, a miewa piekarz za mąkę dostarczać będzie chleba lub wypiekać go będzie poszczególny gospodarz kolejno. Zupy gotować będzie młodzież.

młodzież sama zasieje, zaorze, zasadzi i wykona wszelkie zabiegi związane z uprawą. Conajwyżej pomogą rodzice przy nawożeniu pola i ofiarują konie i narzędzia.

Obsadzanie drzewami dróg, placów i ogrodów, które w tej chwili są puste, jest ważnem a pociągającym zadaniem. Należałoby trzy zasadnicze kategorie drzew sadzić: owocowe, miododajne (akacja, lipa) i morwowe. Do obsadzenia drzewami nieowocowymi jest narazie 5 km dróg i kilka placów. Po uporządkowaniu dróg będzie sporo więcej do obsadzenia. Szkoła podejmie naprzód pracę od założenia szkółek owocowych, akacjowych, lipowych, morwowych. Można również liczyć na to, że sąsiednie dwory podarują szkole pewną liczbę drzew (lipy, akacje), a więc i praca nad zadrzewianiem dróg rozpocznie się rychło. Wyhodowanie 2.000—3.000 drzewek morwowych nie przedstawia zgoła żadnych trudności (poprzednia szkołka udało się). W ciągu 4—5 lat drzewka ze szkółki nadawać się będą do sadzenia przy drogach, placach i na podwórkach (z powodu komasacji naprzód przy drogach). Zrealizowanie tego projektu zdecydowałoby o istnieniu nowej gałęzi pracy, „przemysłu” za lat 10. Tą pracą byłaby hodowla jedwabników. Hodowla jedwabników jest bardzo miłym zajęciem i nie wymaga specjalnie trudnych warunków do spełnienia. Potrzeba na to zaledwie 6 tygodni czasu w okresie, kiedy rolnik wolny jest od zajęć. Hodowla jajeczek jedwabnika będzie źródłem poważnego dochodu. O dochodzie tym stanowi istnienie liści morwy. Z dzisiejszych zajęć rolnika byłoby to jeszcze najbardziej opłacalne. Szkoła sama hodowlę taką podejmie dla celów nauki i szerokiej propagandy.

Zadrzewienie środowiska akacjami i lipami jest pożądane ze względu na rozwój pszczelnictwa — dział, który w tej chwili leży odłogiem.

Szkołka drzewek owocowych, a w dalszych zamierzeniach — uogrodowienie środowiska — przedstawia jeszcze ponętniejsze zadanie. Szczepienia jednak drzewek dokonałby musiał nauczyciel-fachowiec lub ogrodnik. Szczepienie niektórych tylko drzewek trzebaby dla eksperymentu i nauki powierzyć młodzieży. Wyprodukowane drzewka w większej ilości sprzedane po groszowych cenach, względnie rozdane rodzicom, podniosłyby niewątpliwie zły stan dzisiejszego ogrodnictwa.

Eksperymentem w rodzaju poprzednich, eksperymentem narzucającym się — jest hodowla kur dobrego gatunku, w celu zmiany niezadowolającego stanu rzeczy. Wyobrażam to sobie w ten sposób, że szkoła, hodując kilkanaście kur z gatunku red Island, obliczałaby nośność jaj, ich wagę i porównywała z kilku innymi. Chodziłoby o przekonanie, że rasa ptactwa ma znaczenie istotne. Cyfry, liczby jaj od jednej kury w porównaniu z inną, to wymowne argumenty. Kto nie zechce mieć kury, która znosi dużo jaj? Hodowlę kur można ruszyć z miejsca, pchnąć naprzód przez podkładanie do wylęgu jaj wyższego gatunku. Jajek tych dostarczyłaby mogła hodowla szkolna. Dodać trzeba, że przy eksporcie i kształtowaniu się cen za drób, kolosalną rolę odgrywa jednakowość gatunku. To samo mniej więcej z królikami.

Z zajęć o charakterze społecznym, związanych ze środowiskiem, wskazane są jeszcze inne: wyrwanie chwastów z miejsc publicznych, zwalczanie szkodników (gniazda owadzie, chrabąszcze), zakładanie ptasich gniazd sztucznych, zakładanie opasek na drzewka, sporządzanie ławek przy drogach i na placach.

ogrodzenie szkoły. Wszystkie wymienione prace mają na celu dobro środowiska, troskę o jego stan.

Prace te podjęte systematycznie i prowadzone konsekwentnie (nieprzerastające miary możliwości) skupić powinny na sobie uwagę rodziców, ku którym między innymi i w ten sposób szkoła będzie wyciągać rękę do współdziałania. W dostosowywaniu zajęć do życia gospodarczego szkoła napotka początkowo niewątpliwie trudności. Nie widzę jednak przeszkód nie do przezwyciężenia, aby projekty te urzeczywistnić. Są realne i rozwiązują istotne problemy środowiska.

Przystosowanie „zajęć praktycznych” do środowiska bynajmniej nie wyczerpuje całości zagadnienia. Przystosować można i należy do środowiska pracę innego rodzaju. W życiu wsi jest wiele spraw, których poszczególne jednostki zainteresowane załatwić nie potrafią lub załatwić nie mają czasu.

Gdyby rodzice, stając przed trudnością lub niemożnością załatwienia pewnych spraw, zwracali się bezpośrednio albo przez dzieci do szkoły z prośbą o ich załatwienie, szkoła miałaby możliwość rozważenia szeregu konkretnych sytuacji, uczynienia ich tematami pracy, rozwiązania szeregu zagadnień i miałaby sposobność okazania pomocy poszczególnym jednostkom. Taka postawa rodziców i szkoły przyniosłaby obustronny pożytek.

Mówiąc o „pewnych sprawach”, mam na myśli ten zakres spraw (nie wszystkie), które możnaby ująć w słowa: „kontakt ze światem”.

Jakież na przykład trudności przedstawia dla wieśniaka napisanie podania do władz w różnych sprawach (do urzędu gminnego, do starostwa i t. p.), listu do syna w wojsku, do administracji pisma, wypełnienie przekazu, czeku i t. p. Dla takich i podobnych zdarzeń powinno być miejsce w toku pracy szkolnej. Okres budowy domów i przygotowania do budowy będzie bodźcem do wykonania szeregu planów zagród, mieszkań, któreby odpowiadały zasadom higieny i wygody. Ogromnie ważnym a niedocenianym jest właściwe i odpowiedzialne rozmieszczenie domu, stodoły, obory, gnojowiska, studni. Możliwość zestawiać koszty przy użyciu różnych materiałów budowlanych, jak drzewo, cegła, kamień, dachówka, słoma, przy uwzględnieniu kosztów robocizny. Różnorodność pomysłów w planach i kosztorysach rzucić może wiele światła na sprawę budowy i uplastyczni szereg zjawisk, związanych z budową. Właśnie w czasie, kiedy kwestja budowy jest ogromnie żywotną dla wsi, kiedy zainteresowanie jest wielkie i o tem się ciągle mówi — postawienie na porządek dzienny pracy szkolnej takiego między innymi tematu wydaje się pojętym zadaniem. Wprawdzie budowa lepszego domu zależy w pierwszym rzędzie od stanu zamożności, sądzę jednak, że pewna nieświadomość jest przyczyną nieodpowiedniego sposobu budowania: I chociażby nieznaczny tylko odsetek rolników z planu i kosztorysu skorzystał, co więcej — chociażby nikt nie zamierzał ich realizować — praca szkolna podjęta i wykonana będzie miała sens istotny i nie można bynajmniej mierzyć jej ilością zrealizowanych planów. Pewnem jest bowiem, że stworzenie szeregu różnych planów, uwzględniających różne punkty widzenia i przedstawionych przez młodzież rodzicom indywidualnie i w toku wspólnych, specjalnie na ten temat urządzonych pogawędek, prócz skierowania zainteresowań rodziców na szersze tory, przedstawia i tę wartość, że będzie niezmiernie kształcącym zadaniem dla młodzieży. Wyobrażam sobie, że temat wprowadzony na warsztat pracy szkolnej pobudzi niejednego ojca

do wspólnego omówienia z synem i córką szeregu zagadnień w związku z budową. Wspólne projektowanie, kreślenie, obliczenie byłoby ładnym przykładem, że inicjatywa szkolna była potrzebna.

To samo można powiedzieć o urządzeniu mieszkań.

Z projektów innej natury nasuwa się pomoc straży ogniowej przy urządzeniu przedstawienia (pomalowanie kulis i t. p.), ozdobienie świetlicy Koła Młodzieży i Strzelców pomysłami i ozdobami, wykonanymi przez młodzież, umilenie niektórych imprez instytucji społecznych, uroczystości i obchodów przez inscenizację, śpiew chóru, deklamacje i t. d.

Ta droga prowadzi do włączenia społeczności szkolnej przez pracę w życie środowiska.

Zrealizowanie każdego zadania może się dokonać tylko poprzez pracę fizyczną i umysłową. Każdy prawie projekt postawi młodzież wobec konieczności pracy umysłowej, która poprzedzi pracę fizyczną. Właściwy sposób wykonania można osiągnąć tylko wtedy, jeśli się zbada, pozna istotę rzeczy, istotę zagadnienia. Normalnie więc przy tego rodzaju przedsięwzięciach stanie młodzież przed koniecznością uzupełnienia wiadomości, pogłębienia już nabytych i zdobycia nowych. Bez spełnienia tych warunków, bez zaczerpnięcia wiadomości, młodzież nie będzie mogła dobrze wykonać zamierzenia, względnie obcy byłby jej sens pracy wykonywanej pod dyktando.

Projekty będą intensywnym bodźcem do zdobywania wiadomości. Będzie to najbardziej właściwy i owocny sposób pracy, ponieważ wiadomości zdobywane w przebiegu twórczej działalności i związane ze zjawiskami bezpośrednio w życiu zachodzącymi — mają istotny sens, są potrzebnym narzędziem — środkiem do celu, służą użytkowi społecznemu. Służąc poznaniu środowiska i wcielaniu w kształty rzeczywistości zamierzeń młodzieży i zaspokajaniu jej potrzeb i środowiska — spełniają służbę obywatelską. Idei służby obywatelskiej (jak mówi Dewey) podporządkowaćby należało wszystkie prawie „przedmioty” nauki szkolnej. I właśnie dlatego środowisko musi być ogniskiem, z którego szkoła będzie czerpać zagadnienia i projekty. Materiał i zagadnienia środowiska postawić szkoła powinna jako zasadę naczelną i pracę swą doń przystosować. Kwestja stopnia przystosowania — przystosowania na każdym kroku, czy fragmentarycznego — została programem rozstrzygnięta w sensie ostatniego podejścia choćby przez fakt, że zawiera różne przedmioty i różnorodny materiał, który wychodzi poza krąg środowiska, poza możliwość tworzenia projektów²³⁾.

6. Szkoła i dom przy wspólnym zadaniu wprowadzania młodzieży w życie i wychowania.

Poprzednie uwagi o przystosowaniu pracy szkolnej dają pojęcie o rodzaju współdziałania szkoły z domem w opisywanym środowisku. Widoczną jest tu jednak pewna bezstronność, gdyby się ograniczyć do form wskazanych. Praca tylko ze strony szkoły z natury rzeczy jest niepełną.

A wszakże nieocenioną pomoc szkole w jej pracy może oddać dom, jeśli usiłowania szkoły znajdą oddźwięk, jeśli będzie współdziałał dom ze szkołą. Współdziałanie domu ze szkołą, streszczające się we wspólnym dążeniu do

²³⁾ Nie odnosi się to do klas niższych.

wychowania, we wspólnej postawie doskonalenia życia człowieka, we wspólnej pracy podnoszenia środowiska — to sprawa ważna, istotna, wielka. Jeśli kiedyś szkoła odrodzi się zupełnie, przeobrazi dogłębnie, „roztopi” w życiu społecznym — stanie się to na drodze współdziałania domu ze szkołą.

Gaudig powiedział: „Współpraca domu ze szkołą nie jest sprawą dnia dzisiejszego, ani jutra. Ale pojutrze, — tak wierzymy, współpraca będzie, być musi. I to pojutrze musimy sprowadzić my — rodzice i nauczyciele szkoły”. Dla wielkiej sprawy lepszej przyszłości i piękniejszego życia to „pojutrze” sprowadzać już trzeba nieodzwrotnie.

Szkoła i dom, mając na uwadze rozwój dziecka, winny się zespolić i tworzyć pełnię warunków do normalnego przebiegu procesu rozwoju. Chodziłoby o podobną podstawę rozumową i uczuciową wobec zagadnienia wychowania dziecka. Chodziłoby o realny wysiłek, konkretną i celową robotę wspólną, rozwiązywanie zadań przerastających siły czy to szkoły, czy domu, o wyjaśnianie warunków, wśród których dokonywuje się proces wychowania. Takie cele ma współdziałanie szkoły i domu, takie zadania.

W tej chwili przedstawić chcę możliwości czynnego pozytywnego współdziałania domu ze szkołą (a tem samem i szkoły z domem) w miejscowych warunkach opisywanego środowiska.

Pozytywne czynne współdziałanie domu przeplatać będzie forma, która właściwie współdziałaniem nie jest i jako taka nie wystarcza, niemniej jest ważna, konieczna, jest etapem w pogłębianiu się współdziałania, etapem pośrednim między biernością a działaniem. Mówię o roli informacyjnej, wyjaśniającej i uświadamiającej szkoły — o kontakcie.

Istnieje konieczność informowania rodziców o dzieciach, ich potrzebach, trudnościach, zdrowiu, skłonnościach, zamiłowaniach, zdolnościach. Szkoła ma obowiązek „wtajemniczenia” w życie szkoły, w pracę, w zamiary, w system wychowawczy, w swoje dążenia i usiłowania. Powinna przedstawić i spopularyzować zasadnicze zdobycze pedagogiki, program, przepisy i ustawy najpotrzebniejsze i propagować myśl nową. Powinna apelować o dobry stosunek do dziecka, o kąt do pracy dla niego, o warunki pracy, o żywienie, o frekwencję i t. p. Z pewnemi zjawiskami dom musi się zapoznać, jeśli chcemy, żeby dom poznał postawę szkoły, umiał się do pewnych zagadnień ustosunkować i nie przeciwdziałał nie tyle ze złej woli, ile z nieświadomości. Sądzę, że nietylko w tem środowisku, ale wogóle wszędzie jest to konieczne i współdziałanie zacząć się może po przez epizodyczną rolę „odbiorczą” rodziców. Uznanie słuszności, docenienie wielkości sprawy i jej znaczenia pobudzi rodziców do współdziałania.

Rzeczą intuicji, taktu i rozsądku jest utrzymanie granicy między wprowadzaniem w życie szkoły, a moralizowaniem, „apostolstwem” i nawracaniem.

W mojem środowisku grunt jest naogół dostatecznie przygotowany, by od luźnego kontaktu o charakterze informacyjnym ze strony szkoły przejść do czynnego współdziałania domu.

Jak je sobie wyobrażam w konkretnych warunkach? Sądzę przede wszystkim, że urzeczywistnienie współdziałania przedstawia wiele trudności różnej natury i dlatego może się tylko powoli a bardzo systematycznie rozbudowywać.

Nie najważniejszym tematem współdziałania, owszem — tematem z szarego końca, ale najprostszym i najłatwiejszym, będzie pomoc materialna szkole.

Składki i świadczenia pieniężne są złem koniecznym, podwójnym złem w środowisku zubożałym. Mimo całego negatywnego stanowiska do sprawy składek — wprowadzenie ich jest koniecznością, przy zachowaniu wielkiej ostrożności. Nie można bowiem robić wielu imprez dochodowych. (Imprezy, np. przedstawienia dają dochód 30 zł.). Składki wyniosą rocznie po 1.50 zł. przeciętnie na dziecko. Szkoła ma wiele potrzeb i inną drogą nie zdoła ich zaspokoić. Najpilniejsze pomoce naukowe, biblioteka uczniowska, gabinet fizykochemiczny, prenumerata pism dla młodzieży, kupno nasion, sadzonek, warstwy i narzędzia najpotrzebniejsze i t. p. Nie widzę również innego sposobu „sfinansowania” imprez takich, jak choinka, św. Mikołaj, dożywianie i t. p. Kwota wymieniona, to kwota duża na wiejskie stosunki. Istnieją jednak możliwości wpływów. Rodzice rozumieją to (wielu biednych się zwolni). Jedyną satysfakcją, jaką mieć mogą, jest powierzenie spraw pieniężnych i gospodarowania niemi przedstawicielom rodziców. Rzecz to dużego znaczenia. Nauczycielstwo nie powinno mieć z tym groszem wogóle do czynienia. Jest to właściwa droga.

Poza składkami poszczególnych rodziców szkoła wciągnie do współpracy Związek Pracy Obywatelskiej Kobiet — w tym celu, aby jego akcja filantropijna skierowała się na młodzież upośledzoną materialnie. Na ubranka, obuwie, niektóre przybory szkolne dla kilkunastu dzieci z tego źródła można liczyć. Ponadto na kwoty pewne na dożywianie. Współdziałanie Związku ze szkołą ograniczy się do tej właśnie filantropijnej działalności.

Nie można jeszcze mówić o współdziałaniu, gdyby poprzestać na składkach. Dużą i ważną rolę spełnić może dom na odcinku pomocy w nauczaniu. Może współdziałać w nauczaniu przez dostarczanie szkole materiału naukowego i sytuacji konkretnych. Materiał naukowy, jaki dać mogą dzieciom, będzie szeregiem wiadomości o cenach, sprzedaży, podatkach, pożyczkach, wytwórczości, zbiorach, wydajności, gatunkach zbóż, doświadczeniach, pracach, spostrzeżeniach, problemach ich własnej gospodarki, o szkodnikach zauważonych, uprawie, hodowli, mleczności krów, opłacalności, faktach i t. p. Własne ich wspomnienia, przeżycia, zamiary i t. p. mogłyby być tematami zajęć. Niesposób wymienić wszystkich możliwych sytuacji.

Współdziałanie objawić się może również w formie udzielania „wywiadów” młodzieży. Poinformowanie miłe, gościnne, delikatne, „na serjo”, a nie zbityc byle czym i ewentualne wyjaśnianie (bo się rozumie istotę rzeczy, dążenie szkoły) może być piękną ilustracją stosunku domu do szkoły. Wywiad udzielony przez rolnika, ziemianina, urząd gminny, posterunek, rzemieślnika i t. p. w sprawach, które właśnie interesują, uznaje za rzecz bardzo pożyteczną.

A oto niektóre przykłady — tematy wywiadów. Reemigrant z Ameryki podzielić się może wiadomościami o życiu tamtejszym, podróży i t. p.; robotnik huty szklanej i żelaznej przedstawi pracę tych zawodów, sposoby produkcji; górnik objasnić mogą sposoby wydobywania węgla, rudy i niebezpieczeństwa ciężkiej pracy podziemnej; tkacz opiszę produkcję fabryki włókienniczej; stelmach przedstawi sposób budowy koła, wozu; kowal pracę w kuźni i objaśni o maszynie parowej do młócenia, której we dworze dogląda; rybak hodować ryb; wójt udzieli wiadomości o gospodarce gminnej, budżecie, podatkach i różnych sprawach (statystyki ludzi, zwierząt, ziemi i t. p.); policjant o niektórych sprawach swego zawodu; Koło Młodzieży o konkursach, hodowlach;

uczestnik boju pod Radzyminem opisałby bitwę; starowina-gadula opowie o dawniejszym życiu w Irządach, które inaczej wyglądało i doli, która inna była. Wiele, wiele tematów mimo prymitywizmu środowiska nadaje się do oświecenia przez rodziców.

Dalszym krokiem współdziałania może być przyjmowanie wycieczek: ogrodnik pokaże ogród, oprowadzi, pokaże rośliny, drzewka; rolnik — swoją zagrodę — coś ciekawego, co właśnie u niego jest doskonałe i bezkonkurencyjne. Urząd gminny pozwoli wypróbować praktycznie dobrodziejstwo wynalazku, jakim jest telefon.

Udział poszczególnych rodziców w lekcjach niewykluczony (po dłuższym czasie rozbudowy stosunków szkoły z domem). Otwórzmy szeroko drzwi szkoły (sprawa ta ma wielu przeciwników przede wszystkim w samym nauczycielstwie), a wtedy ogrodnik będzie wspólnie ze szkołą sadił drzewko, rolnik przyniesie znalezione szkodniki czy chwasty, którego tępienie rozpoczęto (berberys, rak ziemniaczany), przyjdzie podzielić się pilną i ciekawą wiadomością, zaprosić do siebie i pokaże gospodarstwo, postuży radą przy siewie, sadzeniu, płodozmianie, koszykarz nauczy robić koszyków, miarek, kobiatek, szwaczka kroju.

Naszkicowany bardzo pobieżnie obraz nie daje pojęcia o wszystkich możliwościach tego rodzaju współdziałania. Przekonywuje zupełnie, że uczeń w tej atmosferze w życie wprowadzony, nie może nie mieć do pracy głębokiego szacunku.

Współdziałaniem domu ze szkołą będzie także pozwolenie na działanie młodzieży, załatwianie spraw. Niech dziecko mierzy mleko, waży zboże, oblicza należność za sprzedanego wieprza, nabiał, żyto, ziemniaki, płaci podatek, oblicza procenty od długu, dług w sklepiku, kupuje gazetę, załatwia sprawunki. A potem sytuacje te, przeżyte, „przynosi” do szkoły...

Nie bez znaczenia dla szkoły będzie pożyczanie różnych narzędzi, których szkoła nie posiada (i posiadać rychło nie będzie) do prac ogrodowych i polnych (rydlę, grabie, motyki i t. p.), pożyczanie narzędzi służących jako pomoce naukowe (straż ogniowa sikawkę, sprzęt, ktoś inny — centrifugę, sklepikarza wagę, organista statystykę śmiertelności, urodzin i t. d.).

Wydatną pomoc okazać dom może przy organizowaniu wycieczek szkolnych. Udzielenie bezpłatne fur i koni na taką wycieczkę obniży koszt do minimum. Wycieczki do Zagłębia, Ojcowa, do kina, krochmalni, gorzelni są przez to ułatwione. (Potrzebne zachowanie pewnego systemu kolejności usług). Przywiezienie piasku na boisko, kamieni na ścieżkę, drzewa na przyrządy gimnastyczne, drzewek do sadzenia, nawozu na pole, orka nawet (ale młodzież to sama zrobić potrafi), zwiózanie zboża i omlócenie, zawiezienie do młyna i cały szereg innych czynności wykona dom. Pomoc to w pewnym znaczeniu istotna, a łatwa do wykonania i praktykowana już była na dość szeroką skalę.

Jest więc wiele sposobów i form pomocy w szkole, wiele okazji współdziałania wysokiej klasy. Nietyle praca konkretna widoczna, ile postawa świadczy o współdziałaniu — postawa, w której drgają te same zamierzenia, ten sam duch, ta sama troska. Ojciec, który przyjdzie do szkoły z prośbą o radę, z myślą o wspólnym zastanowieniu się nad jego dzieckiem, który udzielił takich czy innych wiadomości o niem, poinformował nauczyciela, prosząc również o spostrzeżenia i t. p., daje niewątpliwie dowód współdziałania. Wykazał bowiem pew-

na inicjatywę, postawę wobec zagadnienia wychowania dziecka. Dom i szkoła dają w tym wypadku dowód, że są sobie wzajem bardzo potrzebne. Rozbudzić tę potrzebę może szkoła przez zapraszanie rodziców do uczestniczenia w szkole podczas jej zajęć. Wyznaczony dzień w tygodniu, kiedy rodzice mogliby przyrzec się pracy szkolnej, dawałby sposobność dzielenia się wrażeniami, uwagami i okazją wykazania pewnej inicjatywy w projektowaniu imprez, zmian, eksperymentów. Dopuszczenie rodziców do inicjatywy w tym sensie celowe — musiałoby być bardzo ostrożne.

Poza tem kształtowanie zrozumienia i budowanie podstaw stosunku szkoły z domem przez wspólne przeżycia, jak udział rodziców w herbatce przyrządzonej przez młodzież (a wypitej razem z rodzicami i nauczycielstwem), w różnych imprezach szkolnych (chór, przedstawienia, inscenizacje), w zabawach na placu szkolnym, gdzie młodzież bawiłaby się w siatkówkę i inne gry przy dźwiękach radja, które wystawione z okien szkoły dostatecznie głośno grać będzie — wydaje się celowe i skuteczne. Od poznania się przez współdziałanie do współżycia. Od luźnych związków do wspólnoty.

Taką wspólnotę sobie wyobrażam. Ale w pośpiechu i trudzie życia, w wiecznej pogoni, w atmosferze niedostatku wolno tylko krok za krokiem współdziałanie stawać się może rzeczywistością. Fikcją jednak nie jest bynajmniej. Są realne możliwości i podejścia. I trzeba tylko z trudności zadawać sobie sprawę.

Bronisław Ujma, Irządze, woj. Kieleckie

KARA JAKO ŚRODEK WYCHOWAWCZY W OŚWIETLENIU TEORJI PSYCHOANALITYCZNEJ

(Dokończenie)

Wspominana już przez nas kilkakrotnie praca Redla „Der Mechanismus der Strafwirkung” wyszła w „Zeitschrift fuer psychoanalytische Paedagogik”, w ostatnim zeszycie roku 1935-go 25). Obszerne artykuł Redla jest bardzo treściwy i wnosi wiele światła do omawianego przez nas zagadnienia kary. Redl uważa, że naogół za mało pamięta się o tem, iż gdyby w pokoju dziecięcym, czy klasie szkolnej nie panowała niepotrzebnie atmosfera zbyt napięta, wystarczyłoby czasem dla zażegnania konfliktu jedno serdeczne słowo — że olbrzymia ilość kar stosowana jest z pewnością zupełnie niepotrzebnie. Redl zgadza się również ze swoimi poprzednikami co do niebezpieczeństw związanych z tym środkiem wychowawczym i podkreśla ich znaczenie, reasumując, co w dotychczasowej literaturze zostało już na ten temat powiedziane. Redl zarzuca jednak pracom psychologicznym na temat kary, że traktują zagadnienie nieco chaotycznie (co wynika może z równoczesnego uwzględniania zbyt wielkiej ilości punktów widzenia), i — przede wszystkim — zbyt mało liczą się z potrzebami praktyki. Nieuwzględnianie w zagadnieniu kary potrzeb pedagogiki praktycznej odbija się na praktyce wychowawczej bardzo niekorzystnie.

25) „Zeitschrift fuer psychoanalytische Paedagogik” 1935, zesz. 4, str. 221 — 270.

ponieważ wychowawcy, przeważnie zrażeni nierealnym podejściem do zagadnienia, nie korzystają i z tych wartości psychologii wychowania, które bezwzględnie nauka już do tego zagadnienia wniosła.

Redl stwierdza, że w praktyce niema wychowania zupełnie bez kar, ale uważa, iż należy pamiętać o tem, że kara karze nierówna, że kary mogą nieraz oznaczać postępowanie z punktu widzenia pedagogicznego zupełnie różne.

Rozróżnianie kar polega zwykle na szeregowaniu ich według stopnia „subtelności”. Można więc dziecko upominać, karcić, można na nie krzyczeć, można je bić. Można karać „czynem” (bicie), słowami (łajanie, wymówki), innemi środkami (zakaz pójścia do kina lub wyjścia z domu), powściągnięciem uczuciowym („Liebesentzug”). Redl zastanawia się nad tem, czy podziały te oparte są na jakiejś zasadzie rzeczowej, czy też są zupełnie przypadkowe, uszeregowane według czynników zewnętrznych. Ma wrażenie, że zasada stopnia okrucieństwa kar mogłaby być uważana za rzeczową zasadę ich podziału; ale okazuje się ona pozorną, ponieważ jest rzeczą wiadomą, że powściągnięcie uczuciowe może być okrutniejszym od kary cielesnej. Trudność znalezienia rzeczowej zasady podziału jest, jak Redl przypuszcza, związana z przeoczeniem jakiejś ważnej dla zagadnienia kary problematyki, której rozwiązanie mogłoby się okazać dla praktyki bardzo owocne.

Praktyce brak jeszcze wogóle wyjaśnienia wielu psychologicznych momentów kary. Redl nie zgadza się z poglądem psychologów, którzy uważają, że problem karania zostanie rozwiązany, o ile wskażą na wszystkie wypadki, kiedy karać nie należy; według Redla praktykowi potrzebne są jeszcze pozatem konkretne kryteria i takie punkty widzenia, które ułatwiałyby orjentację w napotykanym trudnościach, szczególnie tych, które stanowią chleb powszedni pracy pedagogicznej. Tymczasem zaś wszystko, co dotąd w psychologii na temat kary pozytywnie w formie wskazówek zostało powiedziane, dałoby się według Redla ująć w cztery następujące punkty:

1. Kara musi być przystosowana do rodzaju przewinienia (zakaz pójścia do kina jest odpowiedni w wypadku braku pilności, a wysoce niestosowny w wypadku nienawistnego kłamstwa).
2. Kara musi być przystosowana do indywidualności dziecka, jego fazy rozwojowej i dotychczasowych metod wychowawczych, wobec niego stosowanych. (Dzieci brutalne muszą być inaczej karane niż nadwrażliwe, różne stopnie wieku wymagają różnych kar, nagle, niezwykle dla dziecka kara grozi niebezpieczeństwem wstrząsu i t. p.).
3. Wymiar kary musi być przystosowany do wagi wykroczenia (i momentów wymienionych w punkcie 2-im).
4. Kary muszą podlegać właściwemu rozsianiu i wykorzystaniu ich wartości pedagogicznej. (Zbyt częste kary powodują stępienie lub opozycję, niewykonanie pogroźek zdradza niekonsekwencję i słabość wychowawcy i t. d.).

Te cztery reguły, dotyczące wyboru i stosowania kar, mogą być uważane za podstawowe założenia właściwego stosowania kar. Są one tak oczywiste, że o zarzutach przeciwko nim nie może być mowy. Mimo to jednak nie można, według Redla, zbyt wiele się po nich spodziewać. Ujemna ich strona polega nie na tem, że są niesłuszne, a na tem, że je trudno zastosowywać. Są one bowiem zbyt ogólnikowo ujęte, pozostawiają więc zbyt wiele możliwości pomy-

lek. Wymienione cztery punkty to schemat — właściwe zadanie psychologii, które narazie czeka dopiero zrealizowania, polegałoby na wypełnieniu powyższego schematu treścią konkretną.

Tyle w najogólniejszych zarysach o stosunku Redla do dotychczasowych prac psychologicznych na temat stosowania kar w wychowaniu. Autor nie ogranicza się oczywiście do samych zarzutów, a próbuje nowego sposobu podejścia do zagadnienia. Chodzi mu, jak już z tytułu wynika, przede wszystkim o zbadanie samego mechanizmu działania kar. Poznanie mechanizmu działania kary związane jest z całym spłotem zagadnień psychologicznych. Redl stara się dla wyświeślenia zagadnienia oprzeć przede wszystkim na dwóch punktach widzenia teorii psychoanalitycznej, na *topicznym* i *dynamicznym*. Co rozumieć pod dynamicznym punktem widzenia — łatwo się domyśleć, chodzi o zrozumienie dynamiki procesów psychicznych, wywołanych poszczególnymi karami. Trudniejsza jest sprawa *topicznego* punktu widzenia. Ponieważ Redl pierwszą część swoich rozważań opiera na tym punkcie widzenia i na *topicznych* terminach freudowskich: „Es”, „Ueberich” i „Ich” („ono”, „nadjażń” i „jażń”) musimy przed rozpatrzeniem rozważań Redla wyjaśnić, co oznaczają powyższe pojęcia w teorii psychoanalitycznej.

„Topiczny” znaczy według Freuda²⁶⁾, „że ma on do czynienia z przyjętymi przez nas obszarami psychicznymi lub, jeśli porzucimy to prymitywne wyobrażenie pomocnicze, z budową aparatu duchowego, złożonego z oddzielnych systematów psychicznych”. Topika jest to więc, jeśli można tak powiedzieć, nauka o „terytorjum” psychiki ludzkiej, z uwzględnieniem nie tylko konturów, ale również struktury, pochodzenia i roli poszczególnych „obszarów”. Chodzi w pierwszym rzędzie o wspomniane: „Es” (ono), „Ueberich” (nadjażń) i „Ich” (jażń).

Określenia jak powyższe są bardzo niebezpieczne, szczególnie w ręku nieprzychylnie do teorii usposobionego krytyka. Określenia takie mają bowiem tylko wtedy naukowy sens, jeżeli pamiętamy (chcemy pamiętać), że są konstrukcjami pomocniczymi, mającymi służyć opisowi pewnych zjawisk psychicznych, dla których dotychczasowy rozwój języka ludzkiego nie stworzył określeń bardziej odpowiednich. Posługiwanie się pojęciami z zakresu nauk, mających za przedmiot coś zasadniczo się od psychiki różniącego, spowodowane jest więc koniecznością i ma służyć tylko umożliwieniu łatwiejszego porozumienia się. Według Freuda różnica między spekulacją teoretyczną a nauką opartą na doświadczeniu polega zresztą właśnie na tem, że teoria posiada gładki fundament, będący z punktu widzenia logiki bez zarzutu, nauka empiryczna natomiast operuje często pojęciami mglistymi, prawie niewyobrażalnymi. Ale pamiętać należy o tem, mówi Freud, że w nauce empirycznej fundamentem, na którym się wszystko opiera, są nie te idee, lecz materiał doświadczalny, obserwacje. Mgliste więc nieraz z konieczności pojęcia są nie podstawą, a górną częścią całej budowy i mogą być bez szkody dla podstaw w razie potrzeby zastąpione przez inne²⁷⁾.

Pojęcie jażni nie jest w psychologii ustalone i nie jest też zupełnie wyrażne.

²⁶⁾ Freud. Wstęp do psychoanalizy. Warszawa 1935, str. 425.

²⁷⁾ Freud. Sammlung kleiner Schriften zur Neurosenlehre. Vierte Folge. Wien 1922. str. 83.

Naogół jednak używa się tego terminu bez komentarzy, ponieważ jest rzeczą wiadomą, że rozumiemy wiele wyrazów, których zdefiniowanie sprawiłoby nam dużą trudność. Psychoanaliza posługuje się często pojęciem jaźni, doszła jednak na podstawie swoich spostrzeżeń do rozróżnienia w obrębie naszego „ja” jeszcze poszczególnych „układów” czy „instancji”, których rola w naszym życiu psychicznym jest różna. Nasze „ja” pozostaje tem, trudnem do zdefiniowania, wyobrażeniem naszej osoby jako myślącego, poruszającego się, wogóle czynnego w życiu podmiotu. Freud mówi²⁸⁾: „wytworzyliśmy sobie wyobrażenie powiązanej organizacji procesów psychicznych u każdej osoby i nazywamy je jaźnią danej osoby, jej „ja”. Z tą jaźnią związana jest świadomość, ta jaźń kontroluje poszczególne procesy psychiczne, ma w swej władzy system ruchowy. Nasze „ja” powstaje i rozwija się pod wpływem poznawania świata zewnętrznego, wobec czego punktem wyjścia i jądrem całego naszego „ja” jest system postrzeżeniowy psychiki ludzkiej. Według Freuda nasze „ja” zachowuje się jednak w życiu pasywnie, jest bowiem, jak to Freud określa, unoszone przez nieznane i nieokielzane moce. Te nieznane moce, to co w człowieku żyje, jest aktywne i często przeciwstawia się jaźni jako produktowi wpływów świata zewnętrznego, jest częścią psychiki, którą Freud nazywa „Das Es” — („ono”). Przypomnijmy sobie, cośmy mówili o dziecku w pierwszej fazie jego rozwoju. Mówiliśmy, że jest ono wtedy istotą nawskroś popędowną, kierującą się wyłącznie zasadą przyjemności. Dzieckiem w tem stadium rozwoju kieruje jeszcze prawie wyłącznie psychika „ono”. „Das Ich” — jaźń — rozwija się dopiero z biegiem czasu, wraz z rozwojem zasady rzeczywistości, rozwija się pod wpływem coraz nowych postrzeżeń i doświadczeń. Jaźń reprezentuje więc w naszej psychice rozsądek i rozagę, „ono” — popęd. Funkcjonalne znaczenie jaźni wyraża się, jak już wspominaliśmy, w tem, że ma ona dostęp do systemu ruchowego. Jest ona jednak w stosunku do „instancji” sfery „ono” w położeniu jeźdźcy, który musi utrzymać w cuglach silniejszego od siebie konia. I tak jak jeździec, nie chcąc się rozstać z koniem, musi często tam go prowadzić, dokąd ten chce, tak samo i jaźń musi nieraz postępować według woli sfery „ono”, zupełnie tak się zachowując, jakby to była wola nie sfery „ono”, a samego „ja”.

Freud odróżnia w obrębie jaźni, prócz wymienionych, jeszcze jeden układ sił, zwany przez niego „Überich”, inaczej „Ichideal” — nadjaźń, inaczej „ja idealne”. Rozwój ja idealnego odbywa się, schematycznie rzecz traktując, następująco — „dziecko, którego jaźń ma zrazu charakter przedewszystkiem popędowy, zaczyna wcześniej już odczuwać wpływ otoczenia, wśród którego się wychowuje. Konieczność hamowania swoich pragnień i popędów zjawia się nie tylko jako rezultat przykrych doświadczeń, poczynionych na terenie odpornej rzeczywistości, ale i jako bezpośredni skutek wskazówek i zakazów otoczenia. Osoby, które we wczesnych latach dzieciństwa wpływ ten wywierają, są jednocześnie przedmiotem najsilniejszych afektów dziecka, miłości i lęku. Złożone procesy psychiczne zmierzają do wytworzenia się w obrębie jaźni dziecięcej odbicia tych potężnych — w stosunku do słabości dziecka — osobistości. Dusza dziecka wchłania je i poczęści z niemi się identyfikuje. Stają się

²⁸⁾ Freud. Das Ich und das Es. Internationaler Psychoanalytischer Verlag 1923, str. 14 i nast.

one do pewnego stopnia ideałem, do którego dziecko dąży, do którego pragnie się upodobnić i z którym konfrontuje swoje postępowanie. W ten sposób w łonie pierwotnej jaźni dziecięcej powstaje nowy twór: ponadjaźń, inaczej ja idealne²⁹⁾. Ja idealne rozwija się więc stopniowo, pod wpływem nakazów i zakazów otoczenia, powstaje jako nasza wewnętrzna instancja krytyczna — s u m i e n i e. Ja idealne, inaczej nadjaźń, odgrywa w życiu każdego człowieka rolę kategorięcnego imperatywu postępowania, wewnętrznych norm, których przekroczenie wywołuje opisywane już poprzednio poczucie winy.

Rozwój poszczególnych „instancji” psychicznych u dziecka ma przebieg różny, zależny i od indywidualności dziecka i od warunków wychowawczych, w jakich się znajduje. Nie są to zresztą poszczególne fazy życia, ustępujące z chwilą pojawienia się następnej, a układy sił, wywierające wpływ podczas całego życia człowieka. Psychoanaliza daje już dość wyraźny obraz przebiegu rozwoju jaźni i ja idealnego, oraz czynników wpływających korzystnie lub niekorzystnie na tę stronę rozwoju psychiki ludzkiej. Dla pedagogów, szczególnie dla pedagogów, mających do czynienia z dzieckiem moralnie zaniedbanym, posiada ta część teorii Freuda praktycznie ogromną wartość, pozwalając zarówno na lepsze zrozumienie samego, że tak powiem, mechanizmu moralnego zaniedbania, jak i mechanizmu korygowania wadliwego rozwoju charakteru dziecka.

Redl uwzględnia w swoim podejściu do zagadnienia kary przedewszystkiem ów „topiczny” punkt widzenia teorii psychoanalizy, a więc rozróżnianie w psychice ludzkiej układów sił sfer „ono”, „nadjaźni” i „ja”. Rozumuje on bowiem, jak sądzimy, nader słusznie, że proces karania, będący aktem psychicznym, podlega chyba tej samej wielowarstwowości, jak wszystko, co jest psychiczne. Jeżeli istotnie tak jest, to kara powinna być zupełnie różna w zależności od tego, czy jest skierowana na dziecka „jaźń”, „nadjaźń” czy sferę „ono”.

Pojęcie kary jest abstrakcją. Abstrakcje są nieodzowne, ale dopiero potem, kiedyśmy już poznali istotę zjawiska. Przedtem natomiast? Czy możemy mieć pewność, że pod słowem „karanie” nie rozumie się zjawisk tak heterogennych, że tego, co o nich mówimy, wcale nie można odnosić do wszystkich zjawisk obejmowanych naogół tą nazwą?

Redl podaje dla ilustracji następujące trzy przykłady karania:

Wypadek A. Kurt przyniósł do domu złe stopnie. „Cóż to było z tobą, czyś się aż tak bał na lekcji?” „Nie, tym razem doprawdy zamało pracowałem. Zamiary miałem nawet jaknajlepsze, ale wiesz — pogoda była doprawdy taka ładna!” Istotnie nowy rower jest dużą pokusą. „Wiesz co, wobec tego proponuję ci coś — nie będziesz teraz jeździł jakiś czas na rowerze, aż będziesz miał zupełnie nadrobiony zaniedbany materiał”. Nie trzeba dodawać, że Kurt jest chłopcem rozsądnym, rozumiejącym o co chodzi. Nie należy oczywiście też do tych wyjątkowo przykładowych, którzy zgóry są zabezpieczeni przeciw wszelkim pokusom. Ale i ojciec jego jest wyjątkowo rozumny. Redl wyraża obawę, że wypadek, przez niego tu opisany, w praktyce nie jest częsty.

Wypadek B. Janek jest chłopcem w gruncie rzeczy dobrym i grzecznym. Może jest trochę rozpieszczony, pewnie dlatego, że rodzice zbyt wiele od niego

²⁹⁾ Bychowski. Psychoanaliza na usługach wychowania dzieci moralnie zaniedbanych. Szkoła Specjalna 1934/35, tom IX, str. 213.

nie wymagają — ojca przeważnie niema w domu, matka daje chłopcu dużo sposobności zaspokajania swoich dziecięcych pragnień. Janek jest w wieku, kiedy hałasowanie odgrywa w godzinach „szczęścia” rolę dominującą. Ale ojciec Janka pracuje ciężko, wraca do domu zmęczony, hałas razi go wtedy bardzo. Chłopcu jeszcze się nieraz zdarza, że o tem nie pamięta. Ojciec wie jednak co jest środkiem najskuteczniejszym, by chłopca uczyć — wystarczy go tylko trochę szorstko ofuknąć, a skutek jest natychmiastowy. Ojciec wcale się przytem na Janka nie gniewa, nie bierze przecież jego zachowania zbyt tragicznie, ale wydaje mu się, że chłopiec powinien już umieć się pohamować, a przekonał się, że metoda jego — trochę ostrzejsze ofuknięcie — działa najskuteczniej, więc sobie ją przyswoił.

Wypadek C. Rodzice Stasia żyją w ciągłej walce o zasady wychowania. Ojciec Stasia jest surowy. Myśli on z lękiem o tem, co z chłopca zczasem wyrośnie, jeżeli matka będzie go w dalszym ciągu tak rozpieszczała. Matka Stasia jest bardzo miękka i czuła. Oczywiście, trzeba jej przyznać, przeszła w życiu bardzo wiele — bracišek Stasia umarł dopiero niedawno. Staś jest teraz jedynym, co jej w życiu zostało, bo z mężem jakoś niebardzo dobrze się rozumieją. Staś ma więc w niej teraz niezawodne „oparcie”, matka darzy go nadmierną czułością, choćby chłopak nawet niemożliwie się zachował i był w stosunku do niej doprawdy niedobry. Ale nawet i wtedy, kiedy matka już sobie przedsięwzięcie być w stosunku do chłopca surowszą — gdy przychodzi do zrealizowania zamiaru — nic jakoś z tego nie wychodzi. Staś wyczuwa nawet z jej gniewu, że właściwie nie na niego się gniewa, a na ojca, na niedobrą szkołę, która tak wiele wymaga od jej kochanego malca, jej najdroższego synusia... Tylko czasem to już ją lek chwyta. Wtedy już nawet sama ojca prosi, żeby Stasia ukarał, mocno ukarał, bo tak dalej doprawdy być nie może. Ale i wtedy jeszcze stoi przy ojcu drżąc, chwyta go za ramię, próbuje dziecko wyrwać, by go utulić, jak jakiego męczennika. Ojciec stopniuje srogość w sposób rozsądny, bez przesady, sam bowiem widzi, że właściwie odpowiedzialność za wady chłopca ponosi nie dziecko, a matka. Ale mimo usiłowań ze strony ojca, rezultatów nie widać żadnych.

Powyższe wypadki nie są, jak mówi Redl, opisem wypadków rzeczywistych, są one przykładami skonstruowanymi. Ale nie na podstawie fantazji, gdyż są szkicowane według rzeczywistości i niema w nich żadnego rysu, któryby się nie powtarzał tysiąckrotnie i nie był dobrze znany każdej poradni wychowawczej.

Z czem mamy właściwie w nich do czynienia? Czy różnią się między sobą tylko wyborem środka i kilkoma szczegółami? Według Redla są opisane powyżej trzy wypadki przykładami zupełnie zasadniczo różnych aktów karania, stanowią bowiem trzy zupełnie heterogenne typy kar, które można odróżnić właśnie z punktu widzenia topicznego, na zasadzie rozróżnienia układów psychicznych jaźni, nadjaźni i sfery „ono”.

W wypadku A: Kurt nie zaniedbał swoich lekcij nasutek jakichś braków wychowania. Przeciwnie, możemy sądzić, że sobie dobrze zdaje sprawę ze swoich obowiązków. Kurt wie dobrze, co powinien robić i rozumie niewłaściwość takiego zaniedbania w pracy. Ale pokusa była trochę większa, aniżeli siły, jakimi rozporządza jego rozsądek. Ojciec natomiast zna go dobrze. Wie, że np. apel autorytatywny jest chłopcu tak rozsądnemu zupełnie niepotrzebny.

Jeżeli zaś istnieją w chwili obecnej pokusy silniejsze od rozsądku, to trzeba tę przyjemność chwilowo wyeliminować, bo i najrozsądnieszemu człowiekowi dorosłemu nie należy sytuacji zbyt utrudniać. Ojciec Kurta nie gniewa się jednak ani trochę. Kurt sam też nie jest zbyt skruszony lub wylękniony. Instancja, do której się ojciec Kurta zwraca, jest zupełnie wyraźna, ojciec apeluje do rozsądku chłopca, ułatwia mu nieco jego funkcję. Postępowanie ojca idzie po linii zasady rzeczywistości: gdyby chłopiec w dalszym ciągu zaniedbywał swe obowiązki, musiałby ponieść przykre konsekwencje, w ten sposób są mu one w małej dawce dane zgóry. To w zupełności wystarcza, by funkcjom rozsądku chłopca przysporzyć siły wpływu. Kurt nie reaguje oczywiście rozdrażnieniem czy uporem, nie zasiada do pracy senny czy rozmarzony, Kurt będzie pracował z własnej woli.

Ojciec Kurta zwrócił się do jaźni chłopca, ponieważ życie Kurta stoi już wyraźnie pod znakiem tej instancji, jego przystosowanie się do wymagań rzeczywistości jest już w dużym stopniu zrealizowane. Tego rodzaju karę można, według Redla, nazwać karą jaźni („Ichstrafe”), albo, jeżeli wziąć pod uwagę, że ojciec Kurta karę wzoruje na koniecznościach życiowych — karą ananke.

W wypadku B: Janek należy do dzieci zupełnie normalnie rozwiniętych. Rozwojowi jego nadjaźni nie można wiele zarzucić. Naogół ojciec nie potrzebuje go wiele wychowywać, chłopiec „sam od siebie” zachowuje się jak należy. Tylko pod jednym względem nie przychodzi mu to z łatwością — zmęczenie ojca zmusza go, jeżeli chodzi o hałasowanie, do ograniczeń, które w jego wieku nie przychodzą z łatwością. Chłopiec wie wprawdzie, że powinien się na ten wysiłek umieć zdobyć, ale jego nadjaźń nie rozporządza jeszcze potrzebną ilością energii, aby pomóc pełnej realizacji zasad.

Jest więc zupełnie oczywiste, do której instancji ojciec się zwraca — ofuknięcie jest bezpośrednim apelem do nadjaźni Janka. Apel ten mobilizuje dziecięcy lęk i, uaktywniając utajone energie nadjaźni, ułatwia jej funkcję. Ponieważ kara taka zwraca się bezpośrednio do nadjaźni dziecka, proponuje Redl, by ją nazwać karą nadjaźni; jeżeli zaś nazwa ta wydawałaby się komuś zbyt sztuczna — poprostu apelem autorytatywnym.

W wypadku C: Czemu właściwie ojciec Stasia nie osiąga żadnych rezultatów? Czyżby się omylił w wyborze środka? Wydaje się to niemożliwe, ponieważ próbował już wszystkich, jakie sobie tylko można pomyśleć — poczynając od serdecznych słów, kończąc na biciu. Ale dotąd nic nie pomogło i, według Redla, można mu zgóry przepowiedzieć, że wszelkie wysiłki będą bezowocne, gdyż Staś znajduje się jeszcze w takim stadium rozwojowym, kiedy ani sumienie, ani rzeczywistość dla niego nie istnieją. Dla Stasia istnieją tylko silne więzy uczuciowe z matką, wszystko inne ma znaczenie wtórne, jak dla zupełnie małego dziecka. Ze Stasiem możnaby więc sobie tylko wtedy poradzić, gdyby wiedział, że matka może go „opuścić”, gdyby czuł, że matka identyfikuje się w swoich wymaganiach z ojcem i szkołą, że w zależności od jego postępowania zmienia do niego swój stosunek uczuciowy. Tylko wpływ takiego lęku, który ogarnia dziecko na myśl, że mu grozi utrata uczucia matki, mógłby zaradzić trudności wychowawczej w wypadku, jak opisany powyżej. Takie ciśnienie lęku — to bezpośredni atak na sferę popędową dziecka, na jego „ono”. Redl nazywa tę karę „Es-Strafe” lub, pod kątem stosowanego środka, „Liebesentzugstrafe”. Przetłumaczenie pierwszego terminu sprawia dużą trudność,

bardziej odpowiednim byłby może w języku polskim termin drugi — „kara powściągu uczuciowego”.

Opisane powyżej trzy wypadki mają służyć jako przykład trzech zasadniczo różnych typów kary. Wprawdzie każda z nich zahacza o sferę popędową, ale tylko „Es-Strafe” czyni to bezpośrednio, pozostałe natomiast zwracają się bezpośrednio nie do sfery „ono”, a do tych instancji, które istnieją niezależnie od niej i których zadanie polega właśnie na tem, by sferze popędowej stawiać własne wymagania. Kara ma poprostu ułatwić im realizację tej funkcji.

Pamiętając o postulatcie przystosowywania rozważań psychologicznych na temat kary do praktyki pedagogicznej, próbuje Redl wprowadzoną „topiczną” zasadę podziału kar rozpatrzyć jeszcze bliżej — pod kątem potrzeb praktyki. Okazuje się, że podział ten może istotnie wychowawcom ułatwić orientację w wielu sytuacjach konkretnych. A mianowicie:

1. Stosowanie „topicznej” zasady podziału kar umożliwia skonkretyzowanie postulatku przystosowywania kar do faz rozwojowych dziecka. „Es”, „Ueberich” i „Ich” stanowią kolejne etapy rozwoju dziecka — opisane powyżej trzy typy kar należałoby więc stosować w zależności od tego, która instancja psychiczna w danym okresie życia dziecka odgrywa rolę dominującą. Jeżeli dziecko znajduje się w fazie, kiedy sumienie (funkcja nadjaźni) i zasada rzeczywistości (funkcja jaźni) nie odgrywają jeszcze poważnej roli w jego życiu, kara będzie właściwa, t. zn. przystosowana do fazy rozwoju, tylko wtedy, kiedy poruszy te siły, które wywierają w tym okresie wpływ na życie dziecka, a więc o ile poruszy siły sfery „ono” (kara powściągu uczuciowego). W okresie identyfikowania się dziecka z rodzicami, t. zn. w okresie rozwijania się sumienia, będą właściwe w pierwszym rzędzie kary nadjaźni (apel autorytatywny). Przemawianie dziecku do rozsądku, nie poparte czynnikiem autorytatywnym, jest w okresie poprzedzającym fazę rozwoju jaźni zupełnie bezskuteczne, nawet jeżeli intelekt dziecka osiągnął już stopień rozwoju pozwalający na zrozumienie słów wychowawcy. Redl słusznie zwraca tu uwagę na fakt, że sam rozwój umysłowy dziecka może nie być wystarczający dla funkcjonowania rozsądku, jako instancji hamowania sfery popędowej, że dla realizowania tego zadania konieczne jest, aby jaźń dysponowała już również środkami dynamicznymi; nim dziecko dochodzi do tego stadium rozwoju, konieczne jest więc zasilanie argumentów rozumowych oddziaływaniem czynników docierających do nadjaźni. Natomiast stosowanie kar autorytatywnych (kar nadjaźni) wobec dziecka, którego jaźń jest już dostatecznie rozwinięta, by funkcjonować dynamicznie, jest nie tylko niepotrzebne, ale i szkodliwe, bo dziecko czuje się poniżone, że się je traktuje zbyt „dziecinnie”.

Tyle w zarysie o skonkretyzowaniu postulatku dostosowywania kar do faz rozwojowych dziecka. Stosowanie topicznego podziału kar w zależności od topicznego rozwoju dziecka możliwe jest oczywiście tylko na podstawie znajomości odnośnej teorii psychoanalitycznej (dotyczy to i poniżej przytoczonych możliwości stosowania zasady topicznej w praktyce).

2. Zastosowanie praktyczne topicznego punktu widzenia w odniesieniu do faz rozwojowych dziecka dotyczyło wypadków normalnego rozwoju psychiki i charakteru dziecka. Fazy te nie stanowią oczywiście prostego następstwa.

w czasie, rozwój późniejszej instancji nie powoduje ustąpienia poprzedniej — rozwój odbywa się w formie stałych nawarstwień. Zdarza się jednak, że przebieg rozwoju wogóle nie jest „normalny”, że powstają zaburzenia — zahamowania, regresje i t. p. Wypadki takich odchyłeń od normalnego rozwoju znane są szczególnie dobrze poradnikom wychowawczym, które mają często do czynienia z dziećmi starszemi, znajdującymi się jeszcze wciąż w stadium przewagi instancji „ono” lub „nadjaźni”, względnie dziećmi, które wyjątkowo wcześniej osiągnęły stadium dynamicznego funkcjonowania „jaźni”. Jest rzeczą zrozumiałą, że oddziaływanie wychowawcze powinno brać pod uwagę nie wiek życia, t. zn. fazę rozwojową odpowiadającą ilości lat dziecka, a jego faktyczne stadium rozwojowe. Topiczny punkt widzenia ułatwia rozpoznanie jakości zaburzenia i umożliwia udzielanie rodzicom porad, dotyczących kar, z uwzględnieniem opóźnienia lub szybkiego rozwoju którejs z instancji psychicznych.

3. Dominowanie wpływów jednej z instancji psychicznych uie oznacza jednak zawsze tylko zahamowania czy regresji rozwojowej, może być bowiem czasem związane z indywidualnością człowieka, może stanowić cechę do pewnego stopnia stałą — człowiek należy wtedy do jednego z typów topicznych. Redl nawiązuje w tem miejscu do typologii Freuda, jego podziału typów na erotyczny, narcystyczny i przymusowy oraz typów pośrednich: erotyczno-przymusowy, erotyczno-narcystyczny i narcystyczno-przymusowy. Wychowawca styka się u dzieci ze znamionami typologicznymi i rozróżnianie kar z punktu widzenia topicznego ułatwia wychowawcy również i przystosowanie kar do typu poszczególnych dzieci.

Uwzględnianie topicznego punktu widzenia w wypadkach odchyłeń od normy rozwojowej (punkt 2-gi) i w stosunku do różnych typów dzieci stanowi, jak widzimy, skonkretyzowanie ogólnikowego postulatu przystosowywania kar do indywidualności dziecka. (Redl przytacza również charakterystyki poszczególnych typów dzieci na tle środowiska szkolnego, ale mimo, iż charakterystyki te mogą w dużej mierze ułatwić rozpoznawanie typów dzieci szkolnych, zmuszeni jesteśmy, ze względu na ramy naszej pracy, charakterystyki te tutaj opuścić).

4. W związku z koniecznością udzielania rodzicom porad pedagogicznych wyłania się dalsza możliwość praktycznego stosowania topicznego punktu widzenia. Topiczny punkt widzenia ułatwia zrozumienie odchyłeń rozwojowych lub typu dziecka i daje możność zorientowania się co do rodzaju właściwej kary, jaką należy stosować wobec danego dziecka. Jest jednak rzeczą zrozumiałą, że rodzicom nie można powiedzieć: dziecko znajduje się jeszcze w fazie, w której dominującą rolę odgrywa sfera „ono” czy „nadjaźni” i należy stosować wobec niego kary skierowane na te instancje. Wyłania się więc potrzeba takiego podziału kar, który mógłby być wyjaśniony rodzicom. Według Redla podział taki jest obecnie możliwy, karom jaźni można bowiem przyporządkować kary, będące do pewnego stopnia naśladownictwem konsekwencji życiowych, karom nadjaźni — kary związane do pewnego stopnia z osobą karzącego (ofuknięcie, nagana), karom odwołującym się do sfery „ono” dziecka — kary silnie związane z osobą karzącego, kary powściągu uczuciowego. Na podstawie topicznego punktu widzenia można więc rodzicom udzielić konkretnych wskazówek, dotyczących karania, nie kierując się przy podziale kar momentami

czysto zewnętrznymi, które decydowały przy podziale kar, nie uwzględniających różnic topicznych.

5. Jako ostatni punkt zastosowywania topicznej zasady w praktyce wychowawczej wymienia Redl stosowanie tej wytycznej przy nagradzaniu dziecka. Redl podkreśla wyraźnie, że w pracy jego mowa jest bezustannie o karaniu, gdyż temat tego wymaga, że oczywiście mimo to pamiętać należy, iż kary są tylko jednym z wielu środków wychowawczych, tym, który powinien być stosowany jaknajrzadziej. Pomijając wszystkie inne środki, powinno się stosować w dużym stopniu nagradzanie dziecka, a przy nagradzaniu należy również uwzględniać topiczny punkt widzenia. Redl sądzi, że byłoby wogóle wskazać całą praktykę wychowawczą rozpatrzyć z tego punktu widzenia i pracę swoją o stosowaniu kar pod kątem ich topicznej przynależności uważa tylko za zaczątek prac psychologicznych, idących w tym kierunku.

Od teorii psychoanalitycznej należy się, według Redla, spodziewać dalszej pomocy. Redl zwraca się nawet do psychoanalityków poniekąd z apelem, by dostarczyli psychologii wychowania systematycznego zestawienia znamion charakterystycznych dla poszczególnych instancji psychicznych; ułatwiłoby to w dużej mierze wychowawcom konstatowanie rozwojowego stadium dziecka.

To, czego dowiedzieliśmy się w rozdziale o topicznym punkcie widzenia, wyjaśnia wiele, jeżeli ichodzi o początkowy moment karania, o „punkt zaczepienia” kary (Strafansatz), nie mówi jednak jeszcze nic o samych procesach psychicznych, w wywołanych w dziecku karą. Zagadnieniu temu poświęca Redl w swoim artykule oddzielny rozdział, zatytułowany „Dynamika działania kar”.

Kara jest przeżyciem wywołującym cierpienie, wychowawca, karząc, ma na celu osiągnięcie dzięki temu cierpieniu pedagogicznie pożądanego skutku; co się więc rozgrywa na dalekiej i ciemnej drodze od momentu, gdy dziecko zostaje ukarane, do czasu działania kary i jej skutków?

Nasuwa się przedewszystkiem pytanie, jakie siły muszą być w dziecku uaktywnione, aby udało się „skłonić” sferę „ono” do czegoś, co jest w tej sferze życia nieprzyjemne i niepożądane. Okazuje się, że kary wywołują przedewszystkiem agresywność³⁰⁾ i to nawet wtedy, gdy karę wymierza samo życie, a przyczyną „kary” jest zupełnie wyraźnie np. niezręczność dziecka. Wiemy, jak często małe dziecko bije z pasją w stół, za to, że uderzyło się o jego kant. Agresywność, jako reakcja na doznane cierpienie, czy nawet przykrość, jest zjawiskiem naturalnem, wszyscy je dobrze znają.

Następne pytanie wymagające odpowiedzi dotyczy, według Redla, losu tej agresywności. Należy bowiem sądzić, że działanie kary będzie przedewszystkiem zależało od tego, co dziecko pocznie z wyzwoloną naskutek kary agresywnością. Redl przypuszcza, że poruszone tem pytaniem zagadnienie dotyczy rzeczy zupełnie zasadniczej — różnicy między karą skuteczną i bezskuteczną. Redl uważa, że psychologiczne rozważania na temat kary przeważnie nie uwzględniły dotąd tej różnicy, mimo, iż należy przypuszczać, że mechanizm kary skutecznej musi być zupełnie inny, aniżeli mechanizm kary bezskutecznej (lub

³⁰⁾ Agresywność jest na podstawie teorii psychoanalitycznej przejawem popędu destruktywnego.

szkodliwej) i że zanalizowanie tej różnicy powinno być dla zagadnienia kary bardzo ważne.

Redl analizuje przede wszystkim karę bezskuteczną, t. zn. tę, której skutek przeciwstawia się zamierzeniom karającego. Dziecko karane niewłaściwie zaciąga się, wpada w złość, bije. Jeżeli zaś nawet reakcja bezpośrednia nie następuje, zostaje zahamowana, wyczuwa się i tak dużą oporność dziecka w stosunku do poczynañ wychowawczych osoby karzącej. Kara niewłaściwa (a tem samem bezskuteczna) wywołuje więc agresywność dziecka skierowaną przeciwko osobie karzącej, niezależnie od tego, czy agresywność ta będzie wyladowana, czy ukryta w spazmatycznym płaczu, czy zahamowana aż do czasu wyladowania się w późniejszej zemście, czy nawet w beznadziejnym gniewie całkowicie wyparta ze świadomości.

Co się natomiast dzieje z agresywnością dziecka w wypadku pomyślnym? Według Redla w wypadku pomyślnym skierowuje dziecko wyzwoloną agresywność nie na karzącego, a przeciwko sobie samemu³¹⁾. Mamy tu do czynienia ze zwrotem dziecka nawewnątrz — z momentem, według Redla, pedagogicznie najważniejszym.

Poznanie czynników, które są konieczne, by kara odniosła pożądaný skutek, będzie zależało od tego, czy znajdziemy odpowiedź na pytanie co powoduje ten zwrot agresywności dziecka nawewnątrz. Pytanie jest pierwszorzędnej wagi, bo gdybyśmy uwzględnili wszystkie warunki kary właściwej, a nie uwzględnili tego jednego — kara i tak nie odniosłaby wychowawczo żadnego skutku. Ze względu na wagę rozpatrywanego czynnika wydaje się Redlowi właściwem wyodrębnić go od innych zapomocą specjalnego terminu, wobec czego nazywa właściwość kary, powodującą zwrot agresywności dziecka nawewnątrz, *dynamiczną wartością kary* (Dynamische Valenz der Strafe).

Dalsze zadanie psychologa polega oczywiście na wyjaśnieniu, jakim warunkom musi odpowiadać kara, aby osiągnąć wartość dynamiczną, jakie czynniki decydują o tej wartości. Redl wskazuje na dwa czynniki, wpływające na dynamiczną wartość kary. Pierwszym z nich jest lęk. Zmobilizowanie lęku w dziecku jest dla dynamicznej wartości kary nieodzowne — jest dźwignią jej działania. Wyzwalanie lęku zapomocą kary nazywa Redl *siłą ciśnienia kary* (die Druckkraft).

Zmobilizowanie lęku jest koniecznym, ale niewystarczającym warunkiem dynamicznej wartości kary. Ze sam lęk nie wystarczy, rozumiemy na przykładzie dziecka, które się uderzyło o kant stołu. Dlaczego zachowuje się ono w sposób tak niewłaściwy? Bo nie rozumie przyczyny bólu, nie rozumie, że to nie stół, a jego własna niezręczność spowodowała cierpienie. Właściwemu skierowaniu agresywności dziecka stoi więc na przeszkodzie, iż nie rozumie, że to ono samo jest prawdziwą przyczyną bólu. Albo inaczej mówiąc: dziecko skierowuje swoją agresywność przeciwko stołowi, a nie przeciwko sobie, ponieważ nie ma zrozumienia winy (Schuldeinsicht). Zaznaczyć należy, że nie chodzi tu o rozumienie w zwykłym tego słowa znaczeniu, przede wszystkim nie o świadomy akt rozumienia — dziecko musi poprostu „odczuć”, że ono samo, a nie karzący, jest przyczyną bólu czy cierpienia.

Z powyższego wyłania się znowu dalsze pytanie, a mianowicie: jakie właści-

³¹⁾ por. Mirski. Zagadnienie karności w wychowaniu 1931. Kara ekspiacyjna, str. 29 i n.

wości musi posiadać kara, aby mogła obudzić „zrozumienie winy”? Na właściwości te rzuca dużo światła przykład kary niesprawiedliwej, która nigdy nie osiąga pożądanego skutku i jest wręcz szkodliwa. Kara niesprawiedliwa jest szkodliwa nie tylko wtedy, gdy afekt wychowawcy, czy inne błędy sposobu karania są przyczyną złych skutków kary, ale i wtedy, gdy poza momentem niesprawiedliwości jest „technicznie” bez zarzutu. Ojciec np. karze syna za stłuczenie wazonu w sposób zupełnie właściwy, t. zn. zupełnie się na niego nie gniewa, skłania go tylko do przyczynienia się do wynagrodzenia straty, a nawet i to wymaganie przystosowuje do wielkości sumy, jaką chłopiec rozporządza. Ojciec nie wie jednak nic o tem, że chłopiec stłukł wazon, ponieważ brat, drażniąc się z nim, silnie go laskotał. Kara uniemożliwia w tym wypadku zwrot reakcji agresywnych chłopca przeciwko sobie — stoi temu na przeszkodzie fakt, że dziecko nie może sobie przypisać winy, nie może siebie uważać za przyczynę doznanej przykrości. Dynamiczna wartość kary nie jest osiągnięta, ponieważ brak momentu zrozumienia winy. Ale czy brak go tylko przy karach niesprawiedliwych? Przypuśćmy, że dziecko jest ukarane i wszystko jest „w porządku”, t. zn. dziecko jest winne i kara przystosowana do typu i fazy rozwojowej dziecka, ale sposób karania jest taki, że dziecko odczuwa karę jako osobistą zemstę karzącego. W wypadku takim znowu nie może być mowy o skuteczności kary. Kara musi więc być tak zbudowana, aby dziecko mimo jej przykrych skutków nie odczuwało kary jako przejawu agresywności osoby karzącej, a jako bezpośredni skutek swojej własnej winy. Tę właściwość kary, która sprawia, że dziecko nie odczuwa kary jako agresywności karzącego, a jako obiektywny środek wychowawczy, nazywa Redl „rzeczową zawartością kary (Sachhaltigkeit)”. Rzeczowa zawartość kary jest koniecznym warunkiem zrozumienia winy, jest więc koniecznym warunkiem dynamicznej wartości kary. Dynamiczna wartość kary, t. zn. właściwość kary umożliwiająca zwrot agresywności dziecka przeciwko sobie, zależy więc od dwóch czynników: 1) siły ciśnienia kary, 2) rzeczowej zawartości kary.

Redl analizuje oba czynniki i konstatuje, że ciśnienie lęku i rzeczowa zawartość kary stanowią coś tak różnego, że możnaby oba czynniki traktować jako warunki wzajemnie siebie wykluczające. Jeżeli zaś dwie cechy jednego i tego samego nadrzędnego pojęcia stanowią dwa przeciwieństwa, to należy to rozumieć w ten sposób, że cechy te stanowią końcowe punkty jednej skali, że są do pewnego stopnia pojęciami granicznymi, których w czystszej formie w praktyce prawie się nie spotyka, ponieważ „wypadek normalny” stanowi zawsze połączenie obu momentów. Połączenie ich może być otrzymane w sposób rozmaity, w zależności od tego, który czynnik będzie w tem połączeniu miał przewagę — ciśnienie lęku, czy też zawartość rzeczowa kary. W każdym razie pamiętać należy, że czysta forma ciśnienia lęku to jeszcze nie „kara”, a sytuacja, w której lęk żadnej nie odgrywa roli, w której dziecko odczuwa wyłącznie „zawartość rzeczową” — to już nie „kara”; w pierwszym bowiem wypadku mielibyśmy do czynienia z przejawami zemsty, lub w każdym razie postępowania, któremu nie można przypisać poważnych zamiarów wychowawczych, w drugim — ze środkiem wychowawczym, nie objętym zakresem kar.

Czy kary jaźni, nadjaźni i powściągu uczuciowego odpowiadają warunkom dynamicznej wartości kary?

Na pierwszy rzut oka wydaje się to mało prawdopodobne — kara nadjażni, a tembardziej kara powściągu uczuciowego, wydają się być wypadkiem wyłączonego mobilizowania lęku dziecka, kary jażni natomiast stanowią jakoby biegun przeciwny — operują środkami czysto rzeczowymi. I istotnie, w postępowaniu ojca Kurta znajdujemy niewiele ciśnienia lęku, na plan pierwszy jest wysunięte „rozumienie winy”. Ale czy czynnik ten jest w postępowaniu ojca wobec Kurta jedynym? Przecież, gdyby tak było — kara byłaby wogóle niepotrzebna. Weźmy dla przykładu postępowanie inne — ojciec, typowy tyran rodzinny, w wielkim afekcie bije dziecko. Dziecko jest wystraszone, dziecko będzie się ojca tak bało, że stanie się „posłuszne”. W wypadku powyższym mielibyśmy wprowadzić do czynienia z samem ciśnieniem lęku, przy poruszeniu sfer nadjażni, ale takie postępowanie ojca nie może być zaliczone do kar nadjażni, gdyż nie jest wogóle środkiem wychowawczym, a osiągnięte „posłuszeństwo” nie ma żadnej wartości pedagogicznej. Nieinaczej ma się rzecz z karą powściągu uczuciowego. Nawet i w tych wypadkach nie wystarczy samo ciśnienie lęku, aby postępowanie mogło być zaliczone do kar, jako środków wychowawczych, bo matka, która pozbawia dziecko dowodów swego uczucia, chociaż dziecko nie wyczuwa, że zachowało się niewłaściwie, matka czuła z kaprysu i nieczuła z kaprysu, wywoła również tylko złość i rozdrażnienie dziecka. W rzeczywistości więc niema kar, jako środków wychowawczych, które nie zawierałyby zarówno ciśnienia lęku, jak i zrozumienia winy, istnieją tylko kary, w których jeden z czynników ma przewagę, jest wysunięty na plan pierwszy.

Reasumując co na temat dynamiki działania kar dotąd zostało powiedziane: kara jest dla dziecka przeżyciem przykrem, które wywołuje agresywność dziecka. Agresywność dziecka może być skierowana albo przeciwko osobie karzącego wychowawcy, albo przeciwko sobie samemu. Kara jest skuteczna, t. zn. ma pedagogiczną wartość tylko wtedy, gdy następuje zwrot reakcji agresywnych nazewnątrz. Zdolność wywoływania tego zwrotu nazywa Redl dynamiczną wartością kary. Na dynamiczną wartość kary wpływają dwa czynniki: 1) ciśnienie lęku i 2) zrozumienie winy. Zrozumienie winy zależne jest od rzeczowej zawartości kary. Postępowanie, mające tylko ciśnienie lęku na uwadze, nie jest karą, ponieważ wogóle nie może być zaliczone do postępowania wychowawczego, postępowanie oparte wyłącznie na rzeczowej zawartości środka — jest wychowawczo bardzo wskazane, ale do kar, nawet w najszerszym zakresie tego pojęcia, już zaliczane być nie może. W karach jażni, nadjażni i powściągu uczuciowego muszą być również zawsze obecne oba czynniki, tylko stopień ich udziału może być różny³²⁾.

Po tych ogólnych rozważaniach na temat dynamiki kar, przechodzi Redl, jak i w rozdziale o topicie kar, do rozpatrzenia, w jakich wypadkach może analiza procesów dynamicznych karania ułatwić pracę wychowawczą pedagoga-praktyka. Uwagi te są więc rozwinięciem rozważań, dotyczących skonkretyzowania ogólnikowych postulatów psychologii na temat właściwego stosowania kar.

³²⁾ Redl bierze pod uwagę, że psychoanalitycznie rzecz traktując, należałoby nawet i w czynniku rozumienia winy dopatrywać się nawarstwień lękowych, związanych z przeżyciami dziecka z pierwszych lat życia. Redl zaznacza jednak sam, że z praktycznego punktu widzenia można abstrahować od tych nawarstwień, traktując ciśnienie lęku i „rozumienie winy” jako czynniki zasadniczo różne.

1. Redl wysuwa i tym razem genetyczny punkt widzenia na plan pierwszy i rozpatruje dynamiczną wartość kary pod kątem faz rozwojowych dziecka. Wskazuje on na to, że w fazie pierwszej³³⁾ ma pedagogiczną wartość przedewszystkiem ciśnienie lęku, zawarte w karze powściągu uczuciowego, oczywiście właściwie dawkowane i nigdy nie pozbawione rzeczowej zawartości. W okresie panowania nadjaźni (sumienia) przy jeszcze słabym rozwoju władz intelektualnych, wskazane jest również stosowanie ciśnienia lękowego, kara musi jednak być tak zbudowana, aby dziecku dawała możliwość zrozumienia winy. W stosunku do dzieci w okresie stale umacniającego się „ja” należałoby ciśnienie lęku sprowadzać stopniowo do minimum, w ten sposób, by kara szła coraz bardziej w kierunku apelu do rozsądku dziecka, a więc w kierunku środka całkowicie pozbawionego czynników lękowych. Redl przypuszcza, że uzależnianie udziału obu czynników kary od wieku dziecka mogłoby w wielu wypadkach ułatwić pracę pedagogiczną wychowawcy praktyka.
2. Również i w poradnikach wychowawczych można uzupełnić wskazania dawane rodzicom uwzględnianiem punktu widzenia dynamiki i, zależnie od faktycznego stadium rozwojowego dziecka „trudnego”, doradzić rodzicom stosowanie przedewszystkiem kar, w których przeważa ciśnienie lękowe, lub też przedewszystkiem kar, w których dominuje czynnik zrozumienia.
3. Analogicznie przedstawia się sprawa dostosowywania kar do indywidualności dziecka w zależności od jego typu: typy, u których przeważa instancja jaźni, wymagają kar o przewadze czynnika „zrozumienia winy”, typy, u których główną rolę w życiu odgrywa sfera „ono” lub nadjaźni wymagają kar o przewadze czynnika lękowego.
4. Czy dynamiczny punkt widzenia może się też przyczynić do dalszego wyjaśnienia sprawy s r o d k ó w karania? Okazuje się, że tak. Redl uważa, że jest, jeżeli chodzi o to zagadnienie, szczególnie owocny. Przedewszystkiem wyjaśnia się sprawa kary cielesnej. Jak poprzednio zostało stwierdzone — warunkiem koniecznym każdej właściwej kary jest obecność czynnika zrozumienia winy, czynnika, który sprowadza się do tego, że dziecko uważa siebie, a nie karzącego, za przyczynę przykrego przeżycia kary. Czynnik ten jest, jak było podkreślane, warunkiem koniecznym nawet tych kar, w których przeważa ciśnienie lękowe. Zaś stwierdzenie nieodzowności czynnika zrozumienia winy w karze jest równoznaczne z wyrokiem na wszelką karę cielesną, ponieważ dziecko przeżywa cielesną agresywność zawsze jako coś najzupełniej osobistego, co wszelką rzeczową zawartość kary usuwa całkowicie w cień. Podczas chłosty pamiętać o tem, że nie bijący jest przyczyną bólu, a nasze własne, poprzednio nieopanowane „ja” — jest rzeczą bardzo trudną i wymaganie czegoś podobnego od dziecka byłoby ignorowaniem wszelkich rzeczywistych przeżyć ludzkich. Karę cielesną traktuje dziecko zawsze tylko jako zemstę, co całkowicie uniemożliwia mu zrozumienie winy, wobec czego kara cielesna nie może mieć żadnej pedagogicznej wartości. Z podobnych względów nie może pedagoga entuzjasmować kara, sprowadzająca się do krzyku i wymyślania. Sens tej kary polega wyraźnie na tendencji wywołania lęku; wychowawca jest nieraz w sytuacji, kiedy to mu jest bardzo potrzebne, ale ze względu na konieczność rzeczowej zawartości kary i takie środki karania są mało wskazane. Dziecku

³³⁾ w teorii psychoanalitycznej: przededypowa.

skrzyżanemu też trudno jest dopatrzeć się w tym krzyku rzeczowej reakcji na jego postępowanie, pod wpływem krzyku dziecko zapomina o przyczynach gniewu wychowawcy i przeżywa krzyk również jako osobistą agresywność karzącego; należy jednak według Redla odróżniać skrzyżczenie dziecka (das Anschreien) od ofuknięcia go (das Anfahren). Ofuknięcie może być, według Redla, do pewnego stopnia tolerowane. Pod ofuknięciem należy bowiem rozumieć, że wychowawca tłumaczy dziecku rzeczowo faktyczną sytuację, ale podkreśla słowa gestem pewnego zagniewania. Takie środki nie są wprawdzie wychowawczo szczególnie owocne, ale czasami, gdy chodzi o szybki skutek, wychowawca może je jednak stosować.

Jako bardzo „niesympatyczny” rodzaj kar wymienia Redl zrządzenie. Wychowawca zrządzający rezygnuje z intensywności głosu i jest niesłusznie bardzo z tego powodu dumny. Przy zrządzeniu podniesiony głos zastępują stale powtarzane wymówki i przypominania dawno już „załatwionych” przewinień. Ponieważ dawne przewinienia nie mają z aktualnym nic wspólnego i dziecko wogóle już ich dawno nie pamięta — odnosi wrażenie, że nagana jest niesprawiedliwa, a pod wrażeniem doznanej niesprawiedliwości zaciera się dziecku zupełnie znaczenie aktualnego przewinienia, wobec czego też nie może nastąpić zrozumienie winy. Bezskuteczności zrządzenia należy, według Redla, doszukiwać się w tem, że nie wywołuje ono zrozumienia winy, nie zaś w przyzwyczajeniu się dziecka do zrządzenia, co się tak często podkreśla, mówiąc o negatywnych stronach zrządzenia. Redl twierdzi, że jego doświadczenia przemawiają przeciwko pogładowi, jakoby dzieci przyzwyczajały się do zrządzenia. Redl miał często sposobność konstatować, że dzieci się wcale do zrządzenia nie przyzwyczajają, przeciwnie, stale bardzo naskutek niego cierpią. Pozostałe środki karania: nagany, sprawianie dziecku przykrości sprawiedliwych z punktu widzenia życia, jak zakaz pójścia do kina, wyjścia do domu i t. p. wydają się bez zarzutu, ponieważ ich struktura nie wyklucza koniecznego warunku kary właściwej — zrozumienia winy. A jednak i w wypadkach stosowania takich środków zrozumienie winy nie zawsze występuje. Jeżeli zaś po karach, posiadających rzeczową zawartość, może również nie nastąpić zrozumienie winy, to musi istnieć jeszcze jakiś, niezależny od struktury kar, czynnik, który ma wpływ na działanie kary. Istotnie, czynnik taki istnieje i należy się go według Redla, doszukiwać w postawie wychowawcy.

Niewłaściwa postawa karzącego wychowawcy, jego afekt, złość podczas karania, wpływa tak ujemnie na proces karania, że nawet najwłaściwsza kara może naskutek tego przestać mieć pedagogiczną wartość. Wychowawca karzący w afekcie zabarykadowuje dziecku drogę do zrozumienia słuszności kary, wyzwała w dziecku najosobiściej zabarwioną reakcję złości i nawet w najlepszym razie, jeżeli kara naskutek dużej rzeczowej zawartości odniesie również i pożądaný skutek, przynajmniej część agresywności dziecka skieruje przeciwko wychowawcy (t. zw. uboczne produkty kary). Należy jednak pamiętać o tem, że afekt wychowawcy może nieraz całkowicie uniemożliwić zwrot agresywności dziecka nawewnątrz, temsamem całkowicie przekreślić wartość pedagogiczną środka, choćby ten był poza momentem afektu wychowawcy tak właściwy, jak np. zakaz jazdy rowerem w wypadku Kurta. Pedagogiczna wartość postępowania ojca Kurta związana była bowiem nie tylko z wyborem środka karania, ale i w dużym stopniu z samą postawą ojca, w której Kurt nie mógł wyczuć

żadnego osobiście zabarwionego afektu, żadnej złości, tylko nastawienie rzeczowe, mające jego własne dobro na celu.

Jeżeli więc zreasumować momenty, od których zależy rzeczowa zawartość kary, okazuje się, że pewien stopień rzeczowej zawartości jest już samej struktury niektórych kar immanentny, że rzeczowa zawartość kary zależy jednak nie tylko od jej struktury, ale i od postawy wychowawcy. Motywy osobiste karzącego redukują, a nieraz znoszą całkowicie rzeczową zawartość kar, ponieważ dziecko przeżywa karę wymierzoną w afekcie, poprostu jako zemstę wychowawcy.

Analiza procesu karania pod kątem znaczenia czynnika zrozumienia winy i rzeczowej zawartości kary umożliwia Redlowi logiczne wytlumaczenie powszechnie uznanej szkodliwości kar, wymierzanych w afekcie i kar cielesnych. Jest to, jak Redl, szczególnie przy omawianiu kary cielesnej, podkreśla, dla pedagogiki ważne bardzo, ponieważ kary w afekcie i kary cielesne powinny być negowane nie tylko ze względów uczuciowych czy humanitarno-światopoglądowych, a na podstawie istotnego zrozumienia ich pedagogicznej szkodliwości.

Pod koniec rozdziału o dynamice działania kar zestawia Redl te momenty procesu karania, które są z punktu widzenia pedagogiki najważniejsze i podaje następujący schemat:

1. Doznanie przykrości czy cierpienia spowodowanego karą.
2. Wyzwolenie się agresywności dziecka, jako bezpośrednia reakcja na to cierpienie.
3. Szukanie „przyczyny” cierpienia.
4. „Zrozumienie” przez dziecko winy, podkreślone łękiem, wywołanym karą.
5. Zwrot agresywności dziecka na wewnątrz, spowodowany łękiem i zrozumieniem winy.

Redl przeprowadza jeszcze na podstawie tego schematu przegląd rozmaitych wskazań psychologicznych, dotyczących kar — np. wskazania, dotyczące intensywności kar przyporządkowuje punktowi pierwszemu, wskazania psychohigieniczne punktowi drugiemu i piątemu — w szczególności tych rozważań nie możemy tu już jednak wchodzić.

Ostatni rozdział pracy Redla dotyczy stosowania kar, t. zn. pytania kiedy karać. Jest to zagadnienie dla psychologii już tylko graniczne, ale ze względu na duże znaczenie praktyczne tego zagadnienia, Redl nie chce go pominąć. Podchodzi do niego z nastawieniem, w którym liczenie się z praktyką i rzeczywistością jest jeszcze wyraźniejsze, aniżeli w poprzednich rozdziałach. Redl ujmuje sprawę stosowania kar z dwóch punktów widzenia — z punktu widzenia 1. jak być powinno, 2. jak niestety, ze względu na warunki nie zależne od wychowawcy, nieraz być musi. Według Redla — psychologowie powinni bezwzględnie nie ograniczać się do uwzględniania tylko pierwszego punktu widzenia, do udzielania wskazówek tylko pod kątem „tak być powinno”. Takie stanowisko psychologii rozczarowuje pedagogów, ponieważ wychowawca wraca przede wszystkim do poradni wychowawczych, ponieważ wychowawca wraca po poradzie do warunków narzuconych mu przez twardą rzeczywistość i zupełnie nie jest mu lżej dzięki temu, że wie, jak trzeba postępować, gdyby ta rzeczywistość była inna, gdyby warunki mieszkaniowe dziecka były lepsze,

gdyby klasa była mniej liczna, gdyby dziecko mogło być traktowane indywidualnie i t. d. Rzeczywistość zmusza wychowawcę nieraz do kompromisów, t. zn. do postępowania, które w pomyślnych warunkach wychowawczych musiałoby bezwzględnie być uważane za niewłaściwe. Nad takim postępowaniem nie wolno oczywiście przechodzić z łatwością do porządku dziennego, błędy wychowawcze, chociaż nieraz nieuniknione — powinny być koniecznie naprawiane. Wobec powyższego zadanie psychologii tembardziej nie kończy się na traktowaniu zagadnienia tylko pod kątem „jak być powinno”, ponieważ sposób kompensowania błędów wychowawczych wymaga prześwietlenia ze strony psychologii. Nieuwzględnianie koniecznych kompromisów pedagogicznych jest więc strusią polityką psychologii i może wyrządzić o wiele więcej szkody, aniżeli śmiałe branie pod uwagę sytuacji, które wprawdzie nie powinny istnieć, ale niestety, często istnieją. Poradnie wychowawcze mogłyby właśnie w takich wypadkach być wychowawcom szczególnie pomocne. Biorąc pod uwagę zarówno punkt widzenia „jak być powinno” jak i drugi — jak wychowawca nieraz zmuszony jest postępować, stwierdza Redl, że, z punktu widzenia wychowania w ścisłym tego słowa znaczeniu, kara powinna służyć tylko jako środek ułatwiający rozwój zasady rzeczywistości dziecka. A i w tym ciastym zakresie stosowania pamiętać należy, że na rozwój zasady rzeczywistości można wpływać różnymi środkami i że kara należy do tych, które powinny się znajdować zawsze na ostatnim planie. Kara może być porównana z zabiegiem chirurgicznym, który wprawdzie nieraz jest konieczny, który stosuje się jednak tylko wtedy, gdy inne środki są z jakichś względów niemożliwe. Karę powinno się więc stosować w celach wychowawczych wtedy, gdy w strukturze jaźni czy nadjaźni dziecka coś jest „nie w porządku” — po to, by instancjom tym ułatwić ich funkcjonowanie. Kara jako środek wychowawczy ma właściwie temi wypadkami już zupełnie zakreślony zakres swego zadania i swojej zastosowalności.

Rzeczywistość zmusza jednak wychowawcę do stosowania kar w szerszym zakresie od wymienionego. Redl przytacza rozmaite sytuacje, kiedy konieczne jest stosowanie kar, mimo iż nadjaźni dziecka nic zarzucić nie można. Są to wypadki, kiedy warunki życia stawiają dziecku nadmierne wymagania, wobec czego i wychowawca zmuszony jest wymagać od dziecka więcej, aniżeli należałoby, gdyby dziecko miało właściwe warunki rozwoju (np. od dziecka, mieszkającego w jednym pokoju z kilkorgiem starszego pracującego rodzeństwa, wychowawca zmuszony jest wymagać zachowania, którego właściwie, z pedagogicznego punktu widzenia, nie należy wymagać, ponieważ małe dziecko powinno mieć większą swobodę, aniżeli może mieć w warunkach wymienionych). Wychowawca zmuszony jest postępować „niepedagogicznie” również we wszystkich wypadkach, kiedy bezpieczeństwo dzieci tego wymaga i kiedy ważne jest wyłączenie szybkie osiągnięcie zmiany zachowania dziecka w danej chwili (np. dzieci na łódce są w dobrym humorze i dokazują, łódce grozi wywrócenie się — wychowawca nie może się ani chwili zastanawiać nad stopniem wrażliwości karconego dziecka, musi reagować energicznie i bezwzględnie, biorąc pod uwagę tylko bezpieczeństwo życia dziecka). Redl przytacza również różne sytuacje z życia szkolnego, które nieraz nie pozwalają na uwzględnienie wymagań pedagogiki w ścisłym tego słowa znaczeniu — mimo jednak iż uwagi jego na ten temat są bardzo ciekawe, nie możemy ich już w ramach naszej pracy refe-

rować; konstatujemy więc tylko, że ostatni warunek, stawiany przez Redla karom właściwym, określany jest przez niego słowem „situationsgerecht”, co znaczy, że kara musi — poza wszystkimi innymi właściwościami — być jeszcze i dostosowana do danej sytuacji. Ze względu na doniosłe znaczenie praktyczne bliższych danych dotyczących powyższej właściwości kary, zapowiada Redl pracę, która zagadnienie to ujmie obszernie, tak, by mogła ułatwić praktykom szybką orientację w sytuacjach konkretnych.

Tablica błędów karania.

I. Błędy w wyborze kary.

1. Błędy momentu początkowego (im Ansatz eines Straffalles).
 - a. Kara zamiast apelu do rozsądku.
 - b. Kara zamiast nagrody.
 - c. Kara zamiast terapii wychowawczej (Erziehungsbehandlung) lub psychoanalizy.
2. Błędy w ocenie sytuacji (Strafsituation).
 - a. Niedostateczne uwzględnienie konstelacji zewnętrznej dziecka.
 - b. Niedostateczne uwzględnienie konstelacji wewnętrznej dziecka.
 - c. Niedostateczne uwzględnienie psychologii zespołów dziecięcych.
 - d. Stosowanie w razie konieczności bezwartościowych środków wychowawczych, o ile potem nie następuje skorygowanie błędu (porada).

II. Błędy w strukturze kary.

1. Błędy topiczne (w momencie początkowym).
 - a. Niedostateczne uwzględnienie fazy rozwojowej dziecka.
 - b. Niedostateczne uwzględnienie defektu rozwojowego.
 - c. Niedostateczne uwzględnienie typu dziecka.
2. Błędy dynamiczne (niedostateczna wartość dynamiczna kary).
 - a. Błędy w stosowaniu czynnika lękowego.
 - b. Błędy dotyczące zawartości rzeczowej kary.
 - c. Niewłaściwy stosunek ilościowy obu czynników w ich połączeniu.

III. Błędy w technice karania.

1. Błędy w wyborze środka karania.
2. Psychohigieniczne błędy karania.
3. Błędy w intensywności i rozsianiu kar.

Jak wynika z powyższej tablicy — karanie nie jest łatwym do stosowania środkiem pedagogicznym, przeciwnie, jest środkiem niebezpiecznym, którego skutki sięgają nieraz daleko. Redl podejmuje znowu porównanie kary z zabiegiem chirurgicznym, tym razem przedewszystkiem od strony osoby chirurga i wychowawcy. Karzący wychowawca musi się również odznaczać pewną zręcznością i musi posiadać, jak i chirurg, odpowiednią konstytucję psychofizyczną. Kto karze z nabrzmiałymi od gniewu żyłami, tego można porównać z lekarzem operującym drżącymi rękoma — dobrego wyniku zabiegu nie można się spodziewać ani w wypadku pierwszym ani w wypadku drugim. Sama jednak zręczność a nawet i talent nie wystarczają, byśmy człowiekowi powierzyli nasze ciało pod nóż — przeprowadzenie operacji wymaga jak wiadomo gruntownej znajomości budowy i funkcji organizmu ludzkiego, znajomości asepsji i t. p. W sprawach

wychowania jesteśmy o wiele mniej krytyczni, nauka o właściwym wychowaniu znajduje się jeszcze w krainie utopji i jest daleką od uznania, jakim się cieszy medycyna. Porównanie obu dziedzin nie może wprawdzie być brane zbyt dosłownie, ma sens tylko wtedy, gdy się bierze pod uwagę tertium comparationis, ale zwrócenie uwagi na istniejące analogje mogłoby być dla rozwoju pedagogiki bardzo korzystne.

Redl kończy artykuł ciekawą refleksją, która wykracza poza ramy ściśle pedagogiczne. Nawiązując do pracy Menga, zastanawia się nad tem, czy podejście do zagadnienia kary nie możnaby zasadniczo odwrócić. Meng i inni autorzy nawiązują w pracach pedagogicznych do kary prawnej, aby na podstawie teorii pochodzenia kary prawnej wnieść ciekawe oświecenie do zagadnienia kary pedagogicznej. Takie stanowisko jest słuszne i dla zagadnienia kary w wychowaniu pożyteczne. Czy nie możnaby jednak i zapomocą rozważań dotyczących kar w wychowaniu oświecić zagadnienie kary społeczno-prawnej, czy nie dałoby się z psychologii wychowania wyciągnąć pewnych wniosków co do wyboru środków, struktury kar i techniki karania w prawodawstwie. Redl sądzi, że stosowanie metody psychoanalitycznej, a więc punktów widzenia genetycznego, topicznego, dynamicznego i ekonomicznego mogłoby może i dla tamtych zagadnień okazać się owocne i przyczyniłoby się może do oświecenia problemu społecznie tak niezmiernie doniosłego jak zagadnienie kary prawnej.

Na tem kończymy sprawozdanie z pracy Redla. Ujęliśmy je obszernie, ponieważ autor omawia zagadnienie kary z zupełnie nowych punktów widzenia. Jego rozprawa o mechanizmie działania kary stanowi więc zaczątek nowej psychopedagogicznej teorii karania, wskazuje na nowy sposób podejścia do tego zagadnienia. Ze względu na wartość tej pracy i fakt, że jest ona, szczególnie dla osób mało obeznanych z pojęciami i terminologią psychoanalityczną, dość trudna, sądziliśmy, iż nie należy jej zbyt streszczać, ponieważ mogłoby to niekorzystnie wpłynąć na przejrzystość myśli autora.

Praca Redla jest w piśmiennictwie psychoanalitycznem trzecią i narazie ostatnią z rozpraw dotyczących bezpośrednio zagadnienia kary. Po omówieniu jej należałoby się więc zastanowić, co psychoanaliza wniosła nowego do zagadnienia kary, czy przyczynia się do rozwoju teorii tego problemu, czy posiada wartość praktyczną dla pedagogów-praktyków?

Powyższe pytania rozpatrzmy najpierw na podstawie dwóch pierwszych ze zreferowanych prac.

Zbiorowa praca wydana przez „Zeitschrift fuer psychoanalytische Paedagogik” jako „Sonderheft — Strafen” i książka Menga p. tyt. „Strafen und Erziehen” posiadają bezsprzecznie zarówno dla teorii jak i dla praktyki stosowania kar duże znaczenie. Idąc po linii nastawienia dominującego zarówno we współczesnej pedagogice, jak i psychologii, wskazują one na szkodliwość nadmiaru kar w wychowaniu oraz na liczne związane z karą niebezpieczeństwa. Opierając się na empirji i teorii psychoanalitycznej, starają się zgłębić istotę kary, rozpatrując jej problematyczność zarówno od strony wychowawcy, jak i od strony karanego dziecka. Podkreślając rolę wpływu nieświadomych motywów i wewnętrznych konfliktów wychowawcy na stosowanie kar, skłaniają wychowawcę do większego samokrytycyzmu wobec swoich reakcji wychowawczych; wskazując na wielką ilość takich przyczyn złego zachowania.

i postępowania dzieci, wobec których stosowanie kar w sposób zupełnie oczywisty mija się z celem, skłaniają go do wnikliwszego rozpatrzenia przyczyn trudności wychowawczych, tem samem również do większego krytycyzmu wobec stosowanych środków pedagogicznych. Niektóre z prac wskazują na zjawiska psychiczne nieznane przed nauką psychoanalityczną (trudności wychowawcze spowodu poczucia winy), zaś tem samem wskazują na nowe metody pokonywania trudności wychowawczych w sytuacjach, które dawniej wydawały się pedagogicznie beznadziejne (sytuacja z Frankiem, wobec którego zarówno system łagodności i wyrozumienia, jak i kara cielesna najzupełniej zawiodły). Ogólną tendencją omawianych prac jest głębinowe przeświecenie niektórych charakterystycznych wypadków karania. Przeświecenie takie umożliwia wychowawcy zrozumienie sytuacji, intuicyjnie nieraz zupełnie właściwie wyuczanych. Tendencja ta jest nader słuszna, ponieważ nauka o wychowaniu musi dążyć do tego, by wychowawca opierał się nie tylko na wyczuciu i intuicji, ale i na rozumieniu słuszności czy błędów swego postępowania. Pedagogowi, o którym się mówi, że jest „urodzonym” wychowawcą, nigdy nie zaszkodzi rozumienie przyczyn słuszności jego postępowania, zaś pedagogowi przeciętnie zdolnemu racjonalizowanie postępowania może ułatwić w dużej mierze jego pracę, chroniąc z całą pewnością przed wieloma niepotrzebnymi błędami. Zarówno artykuły w pracy zbiorowej, jak i książka Menga mają też w swem założeniu o tyle realne nastawienie, że nie propagują kategorycznego eliminowania kar z wychowania, a tem samem nie należą do rzędu prac psychologicznych, wprowadzających niepożądany rozdzźwięk między teorią a praktyką karania. Sądzimy więc, że obie omawiane prace stanowią wartościowe wzbogacenie piśmiennictwa na temat kary w wychowaniu, obie zawierają wiele cennych spostrzeżeń i uwag na ten temat.

Artykuł Redla „Der Mechanismus der Strafwirkung” omawiamy oddzielnie, ponieważ stanowi on, zdaniem naszym, pracę, której nie można uważać po prostu za jeszcze jeden ciekawy przyczynek do zagadnienia kary. Różnica między pracami powyżej omawianymi a artykułem Redla jest natury zasadniczej i polega na tem, że tamte traktują zagadnienie mniej lub więcej fragmentarycznie, podczas gdy praca „Der Mechanismus der Strafwirkung” jest, jak już zaznaczyliśmy, zaczątkiem teorii, jest zapoczątkowaniem systematycznej nauki o karze w wychowaniu.

Redla zasługuje, że poruszywszy temat w psychologii wychowania nie tylko bardzo ważny, ale i bardzo trudny, postarał się o systematyczne ujęcie całości zagadnienia, dając w swej rozprawie opis zjawiska kary, klasyfikację, psychologiczną analizę, powiązanie faktów oraz próby przyczynowego i genetycznego wyjaśnienia omawianych zjawisk. Redl zapytuje więc, czym jest zjawisko kary z punktu widzenia psychologii, jakie występują w praktyce psychologicznie różne typy kar, jaka jest ich struktura, na czym polega mechanizm działania kary, na czym polega różnica między działaniem kary skutecznej i szkodliwej, od jakich czynników zależy pozytywny względnie negatywny rezultat karania. Równocześnie autor nie zapomina o tem, że rozważania mają na celu zastosowanie wyników w praktyce, wobec czego stara się pod koniec każdego rozdziału konkretnie rozpatrzyć, na jakich placówkach i w jakich sytuacjach pedagogicznych mogą one ułatwić pracę czynnego pedagoga. Punkty widzenia.

na których Redl się oparł, są również bardzo właściwie wybrane, ponieważ dotychczasowy rozwój pedagogiki psychoanalitycznej, szczególnie działalności Aichhorna³⁴⁾, wskazują, że teoria struktury osobowości (topiczny punkt widzenia) oraz dynamiki procesów psychicznych okazała się bardzo owocna i w innych dziedzinach pedagogiki, przede wszystkim zaś ściśle związanej z zagadnieniem karania pedagogiki specjalnej działu moralnie zaniedbanych. Za owocnością hipotezy Redla, dotyczącej struktury samej kary (czynnik lęku, rzeczowa zawartość kary, łączność rzeczowej zawartości ze zrozumieniem winy, uzależnienie pomyślności skutku kary od zwrotu agresywności karanego na wewnątrz) przemawia fakt, że teoria jego wyjaśnia konkretne wypadki kar o wiele lepiej, aniżeli to było możliwe w ramach dotychczasowej pedagogiki. Przykładów na powyższe możnaby podać wiele, z konieczności ograniczymy się tutaj jednak do przytoczenia tylko jednego.

Zulliger opisuje³⁵⁾ zwiedzanie jednego z wzorowych zakładów poprawczych w Szwajcarii. Zakład zwiedza grupa pedagogów, dyrektor zakładu prosi, by mu zupełnie swobodnie zadawano wszelkie nasuwające się pytania. Ktoś ze zwiedzających zapytuje więc, co dyrekcja zakładu robi z chłopcami, którzy absolutnie nie chcą podporządkować się rygorowi zakładu i stawiają wychowawcom bierny opór. Dyrektor zakładu, jako kierownik zakładu wzorowego, prawdopodobnie człowiek uchodzący za pierwszorzędnego pedagoga, opowiada zupełnie otwarcie, iż pracownikom zakładu zdarza się nieraz, że tracą panowanie nad sobą i uderzą takiego chłopca. Dyrektor jest jednak zasadniczo przeciwny karze cielesnej, staje więc w takich wypadkach zawsze po stronie chłopca, a wychowawca, który nie potrafił się opanować, dostaje upomnienie. Pytający chce jednak wiedzieć więcej, chce wiedzieć, jak sobie w wypadkach absolutnego uporu i opozycji chłopca radzi z nim sam dyrektor. W odpowiedzi na to pytanie cytuje dyrektor wypadek, który miał miejsce wcale niedawno i wskazuje przytem na jednego z chłopców, który w chwili oprowadzania gości po zakładzie pracuje w skupieniu przy warsztacie szewskim. Chłopiec ten należał do najtrudniejszych. Podczas wstępnej rozmowy z dyrektorem, którą dyrektor prowadzi zawsze w celu zaprzyjaźnienia się z chłopcami i równocześnie zbadania ich inteligencji oraz zdolności zawodowych, chłopiec oświadczył, że na żadne pytania nie będzie odpowiadał i wogóle do żadnej pracy się nie zabierze. Po tem oświadczeniu zamilkł i żadne perswazyje nie mogły go skłonić do zmiany postanowienia. Dyrektor zastosował więc wobec niego środek wychowawczy, który go podobno jeszcze w żadnym wypadku nie zawiódł. W zakładzie znajdują się dla chłopców najoporniejszych dwie cele, jedna niebieska, jedna ciemna — chłopca, wobec którego zawodzą wszystkie stosowane środki, zamyka się najpierw w celi niebieskiej. W tej celi niewolno czytać, niewolno się wogóle niczem zajmować, jedynem urozmaice-niem dnia jest w tej tej jedzenie. Chłopcy przeważnie już po kilku dniach nie mogą wytrzymać męczącej samotności i podporządkowują się wymaganiom zakładu. Ale chłopiec, o którym mowa, oświadczył po kilku dniach zamknięcia, że się w tej celi czuje doskonale. Wtedy umieszczono go w celi ciemnej, a kilka dni pobytu w ciemnym zamknięciu wpłynęło na chłopca w ten sposób, że płacząc błagał o wypuszczenie go, zapewniając, że weźmie się do

³⁴⁾ Aichhorn, op. cit.

³⁵⁾ Zulliger Hans, Schwierige Schueler, Bern 1935, str. 35 i n.

każdej wskazanej mu pracy. I istotnie, chłopiec całkowicie podporządkował się wymaganiom zakładu.

Z książki Zulligera wynika wyraźnie, że opisanego środka wychowawczego wcale nie akceptuje. Ale m o t y w a c j a Zulligera już jest bardzo słaba (mimo, iż autor jest również pedagogiem-psychoanalitykiem). Motywacja ta wogóle nie jest wyjaśnieniem, nie mówi ona bowiem niczego więcej ponadto, że Zulliger w y c z u w a niewłaściwość kary, wyczuwa, że kara taka nie spowoduje wewnętrznej przemiany chłopca, który po wyjściu na wolność prawdopodobnie nie przestanie być jednostką antyspołeczną.

Teoria kary Redla pozwala na o wiele jaśniejsze wytłumaczenie niewłaściwości środka. Na podstawie pracy Redla możemy sądzić, że już samo umieszczenie chłopca w zakładzie było przez niego pewnością odczute jako akt przemocy, wyzwoili więc w nim silną agresywność. Dyrektor, z którym chłopiec nie zdążył jeszcze nawiązać żadnego kontaktu, był dla niego przedstawicielem ludzi wrogiego mu obozu, wobec czego chłopiec od razu ustosunkował się również do niego agresywnie, nie okazując najmniejszej wewnętrznej gotowości rozumienia jego perswazyj. Dyrektor popełnił więc już tutaj pierwszy błąd pedagogiczny, ponieważ we wzorowym zakładzie poprawczym należałoby najpierw dać chłopcu odczuć atmosferę zupełnie dla niego na terenie takiego zakładu niespodzianą, najpierw przywiązać go do siebie i do zakładu, dać mu wgląd w życie grup już przez dłuższy pobyt w zakładzie uspołecznionych, a dopiero później przystąpić do stawiania mu jakichkolwiek wymagań. Dyrektor nie postąpił w ten sposób, a na domiar złego zamknął go zaraz na wstępie w izolowanej od życia zakładu celi, wzmógł więc w chłopcu reakcję nienawiści i wewnętrznej agresywności. Działanie celi ciemnej okazało się jednak silniejsze od siły nerwów chłopca — chłopiec załamał się pod wpływem lęku przed jeszcze dłuższym zamknięciem, gwałtownie więc stłumił w sobie wszelką nienawiść i wszelki opór i poddał się władzy. Tylko wyjątkowa, lecznicza wprost atmosfera zakładu, wyjątkowe przywiązanie do któregoś z wychowawców i wpływ tegoż, umożliwiający chłopcu zrozumienie motywów postępowania dyrektora, mogłyby chłopca „wyleczyć” z ujemnego wpływu, jaki na jego i tak już spaczony charakter musiała wyrzucić kara, którą otrzymał na wstępie do życia zakładowego.

Tłumaczyć to samo jeszcze raz w terminologii Redla: kara, o której była powyżej mowa, zawierała bardzo silny czynnik ciśnienia lękowego, przy zupełnym zaniedbaniu czynnika zrozumienia winy. Środek taki nie mógł więc w oczach chłopca zawierać żadnej zawartości rzeczowej, co uniemożliwiało nastąpienie momentu pedagogicznie najważniejszego — zwrotu agresywności chłopca nawewnątrz. Kara ta zawierała więc (jak Zulliger słusznie wyczuwał) ujemną wartość dynamiczną i chłopiec opuści zakład prawdopodobnie z dużą dozą utajonej antyspołeczności ³⁶⁾.

³⁶⁾ Że z chłopcami jeszcze trudniejszymi od powyżej opisanego, bo z takimi, którzy okazują opór nie w milczeniu i zamknięciu się w sobie, a w zupełnie bezwzględnej, dla życia otoczenia niebezpiecznej wyładowaniu agresywności nazewnątrz, można sobie poradzić bez zamykania w celach, na to wskazuje znowu praktyka wychowawcza Aichhorna. Por. w związku z powyższym w „Verwahrloste Jugend” rozdział VIII, „Die Aggressiven”.

Widzimy więc, że praca Redla potrafi dać teoretyczne wyjaśnienie szkodliwości opisanej powyżej kary i posiada dużą wartość nie tylko ze względu na sposób podejścia do zagadnienia, ale i ze względu na treść i wynik rozważań. Praca ta ma więc zarówno dla teorii, jak i praktyki wychowania, bezwzględnie większą wartość, aniżeli ciekawe ale fragmentaryczne prace poprzedników, prace przestzegające przed niebezpieczeństwami kar w poszczególnych wypadkach, bez wyjaśnienia zasadniczych mechanizmów działania kary zarówno w wypadku jej szkodliwości, jak i jej skuteczności. Przed niebezpieczeństwem karania może jednak doprawdy ustrzec tylko taka teoria, która daje istotne zrozumienie zasadniczych mechanizmów procesu karania, która tem samem umożliwia się podzielną ocenę wartości środka w każdym wypadku konkretnym.

Praca Redla nie jest oczywiście ani doskonałą ani skończoną teorią kar i jej stosowania; ale dzięki metodycznie zdyscyplinowanemu podejściu do zagadnienia i oparciu się na naukowo produktywnych punktach widzenia, stanowi podwaliny solidnej nauki o karze i jest zaczątkiem systematycznych badań w tym kierunku — jest wskazaniem dla nich nowej drogi.

Teoria pedagogiki wymienia trzy zasadnicze postaci wychowania — wychowanie niekontrolowane świadomie, wychowanie kontrolowane świadomie ale niekonstruowane racjonalnie i wychowanie nie tylko kontrolowane świadomie, ale i konstruowane racjonalnie³⁷). Nie ulega wątpliwości, że pedagogika naukowa musi dążyć do tego, aby coraz większy zakres praktyki pedagogicznej mógł osiągnąć postać wychowania w formie trzeciej, t. zn. postać wychowania konstruowanego racjonalnie, opartego na obiektywnych przesłankach naukowych. Pedagogika psychoanalityczna, a w szczególności psychologia karania oparta na przesłankach teorii psychoanalitycznej, stanowią poważny przyczynek do stopniowej realizacji tych postulatów.

D-r Wanda Jakobson, Łódź.

SPRAWOZDANIA

HEINRICH MENG, *Strafen und Erziehen*. Bücher des Werdenden. T. IX. Huber. Bern 1934.

Naprzód o wydawnictwie: Celem jego jest wyjaśniać problemy wychowawcze przy pomocy najnowszych wyników badań naukowych, uwalniać pracę pedagogiczną od przesądów, stwarzać wśród wychowawców i wychowanków atmosferę wspólnoty, wolności i wzajemnego zaufania. W jego tomach omawia się takie zagadnienia, jak: swoboda i przymus, higiena duszy, zbrodnia i kara, wola i konieczność. Korzysta się przedewszystkiem z psychologii i uwzględnia się psychoanalizę. Autorami są psychoanalitycy, traktujący jednak tę naukę z godną podziwu dyskrecją i taktem (Wittels, Paschen, Anna Freud, Meng, por. sprawozdanie z książki A. Freud: „Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen” w „Ruchu Pedagogicznym” R. XXV. Z. 5).

Następnie o problemie: Licznie komentowany i analizowany przez literaturę polską (np. Mirski) i obcą (np. Frankl: „Lohn und Strafe”), dotychczas pozostawił badaczom drogę otwartą, bo też nawiązuje do całego szeregu kwestyj pokrewnych, jak ustrój społeczny, organizacja oficjalnego i nieoficjalnego wychowania, organizacja pracy szkolnej, stan materialny i moralny społeczeństwa, że wymienię tylko najistotniejsze, a kwestje te są przecież trudne i porządek społeczny nie zawsze jest racjonalnie regulowany. Wreszcie o pracy Menga: Zakres jej jest bardzo wielki; jest w niej mowa o genzie

³⁷) Z. Mysłakowski, *Pedagogika, jej metody i miejsce w systemie nauk* (Encyklopedia Wychowania Z. 1 str. 19).

kary, o teoriach kary na tle prawnym, o psychologii kary, o karze u ludów pierwotnych i w dzisiejszych państwach kulturalnych, o karze w okresie dzieciństwa, szkoły, o autorzytecie i odpowiedzialności, o wychowaniu bez kary i o samowychowaniu, o przyszłości kary w pracy wychowawczej.

Postępowanie dziecka, zasługujące według popularnych mniemań na karę, sprowadza autor do działania instynktów i afektów. Zadaniem wychowawcy jest zrozumieć i odpowiednio ocenić genę instynktową i afektywną czynów dziecięcych, a nieświadomione popędy dziecka sublimować i wprowadzać na tory korzystne dla rozwoju psychicznego. Wychowawca nie może być wobec wychowanka mścicielem, sędzią, ani postrachem, tylko opiekunem i umysłem kierowniczym. Hasłem jest łagodzenie i uszlachetnianie instynktów („Zähmung und Veredelung der Triebe“). Problem kary i jego rozwiązanie zależy od zdawania sobie sprawy z tego, jakie są granice wychowania, czyli do jakiego stopnia jesteśmy w możności wpływać wychowawczo. Granice te wyznaczone są przez: a) do jakich warstw psychiki dziecka sięga nasz wpływ pedagogiczny, b) znajomość własnej psychiki ze strony wychowawcy (uświadomienie sobie własnych popędów) i c) normy obyczajowe społeczeństwa.

Praca jest nie tylko ładnie napisana, ale operuje bogatym materiałem pedagogicznym, psychologicznym i literackim. Indeks ułatwia jeszcze korzystanie z tego małego „Handbuchu” o karze.

Leon Langholz

WALTER LÖBNER. Wirtschaft und Erziehung. Julius Beltz. Berlin — Lipsk 1935.

Rozprawa ta jest w dobie kryzysu gospodarczego i ogromnego zainteresowania sprawami gospodarczymi wyraźnym „*signum temporis*”. Jej naczelnym założeniem jest: wychowywać młodzież tak, aby ona miała zrozumienie dla spraw gospodarczych, i sub specie gospodarstwa narodowego kształtować i reformować szkolnictwo. Ale zanim dojdzie się do takich wniosków praktycznych, należy stworzyć teorię pedagogiki gospodarczej — Wirtschaftspädagogik — to jest właśnie treścią rozważań autora, charakterystyczną dla niemieckiej nauki, zwłaszcza dla humanistyki, postawą ściśle teoretyczną i teoretyzującą wobec zagadnień praktycznych.

Oto bieg myśli autora:

Nie wolno jednostronnie sądzić, że w gospodarstwie życiu narodów tkwią wyłącznie pierwiastki materialistyczne, ale należy w niem odnaleźć pobudki i walory ideowe, w wychowaniu natomiast mamy nie tylko idee pedagogiczne, ale środki, które reprezentują rzeczywistą funkcję i jakby materialną stronę pracy wychowawczej. Gospodarstwo narodowe jest świadectwem kultury narodu, a więc jego pobudek ideowych i dlatego można śmiało mówić o nauce, o kulturze gospodarczej („Kulturwirtschaftslehre”). Idee wychowawcze są wyrazem tęsknoty do innej rzeczywistości. Tak więc wyodrębniając pierwiastki idealistyczne w nauce o gospodarstwie, a pierwiastki realistyczne (np. naukę o środkach wychowania lub idee wychowania sprowadzone do rzeczywistości i skonfrontowane z rzeczywistością) w pedagogice, i syntetyzując te otrzymane elementy, możemy stworzyć dziedzinę pedagogiki gospodarczej.

Pedagogika i nauka o gospodarstwie stykają się niejednokrotnie w rozmaitych dyscyplinach: w filozofii na terenie pragmatyzmu, pozytywizmu, utilitaryzmu (idee ekonomiczne, szkoła pracy, praktycyzm pedagogiczny), w psychologii (psychotechnika, psychologia zawodów, poradnie zawodowe i poradnie wychowawcze), w etyce (eudajonizm pedagogiczny i ekonomiczny, również optymizm i pesymizm), w historii i naukach politycznych (zależność ideałów wychowawczych od historii gospodarstwa, polityka i wychowanie a ich zależność od zjawisk ekonomicznych), w socjologii, w nauce o państwie i t. d.

Współczesna pedagogika pragnie stworzyć ideał pełnowartościowego człowieka (wychowanie totalne), zarazem doskonale przysposobionego do pracy zawodowej (wychowanie zawodowe); człowiek współczesny jest częścią swego narodu i zarazem elementem spełniającym jednostkową funkcję w zbiorowym życiu i w imię zbiorowości. Stąd szkoły, pracy, ale także wychowanie społeczne, stąd skierowanie uwagi na praktyczne cele życia, ale zarazem kult pracy w społeczeństwie i dla społeczeństwa, nawet przy zupełnej utracie własnej indywidualności.

Współczesne tendencje gospodarcze zmierzają do polepszenia bytu jednostkowego, ale zarazem do wzbogacenia państwa. Każda jednostka ma prawo, a nawet obowiązek korzystać z dóbr gospodarstwa narodowego, ale w imię powiększenia zasięgów ekonomicz-

nych państwa. Należy utwierdzać się w przekonaniu, że warunki gospodarcze państwa decydują o jego postawie wobec sąsiadów, że zbiorowość, stojąca na wysokim poziomie pod względem gospodarczym, może niejedną trudność natury politycznej przezwyciężyć. Idee pedagogiczne i tendencje gospodarcze pokrywają się wyraźnie. Wychowywać trzeba człowieka i zbiorowość o wyraźnym zrozumieniu dla spraw gospodarczych kraju; wychowanie takie jest nie tylko środkiem do celu, ale celem samym w sobie. Ostatecznym zaś celem pedagogiki gospodarczej będzie sprecyzowanie i uzasadnienie poglądu, że istotą i ideą wychowania jest jednostka i zbiorowość o wybitnej orientacji i aktywności w obrębie pracy nad ulepszeniem gospodarstwa kraju.

Praca ta jest charakterystyczna nie tylko dla Niemców, u których te problemy są specjalnie aktualne, ale dla całego świata, który ugina się pod brzemieniem kryzysu gospodarczego; przewija się przez rozprawę idea o socjalizacji dóbr i o pracy każdego dla wszystkich (jedna z wytycznych narodowego socjalizmu).

Dla polskiego nauczyciela praca ta jest ciekawa z tego względu, że jest to teoretyczne uzasadnienie wychowania gospodarczego i ekonomicznego, że zarazem są w niej bardzo trafne uwagi o szkolnictwie zawodowym i o znaczeniu gospodarstwa narodowego dla szkoły i dla wychowania. Należy wspomnieć, że u nas w rozmaitych rozprawach o wychowaniu państwowym przy nauczaniu różnych przedmiotów bardzo często wspomniano o roli gospodarstwa narodowego w pracy pedagogicznej, ale te zagadnienia nie zostały ani zebrane, ani dokładnie oświetlone. Praca omówiona może zbyt teoretyzująca i może trochę za pedantyczna, może być wzorem, ale też i pobudką do zajęcia się temi sprawami na naszym terenie.

Leon Langholz

D-R WOJCIECH GOTTLIEB: Socjologiczne podstawy wychowania. Nasza Księgarnia, Warszawa, 1934 r., str. 91.

Rozprawa składa się z trzech części: Socjologicznej teorii wychowania, Morfologii socjologicznej wychowania dzieci i młodzieży i Socjologii oświaty pozaszkolnej. Całość poprzedzona jest wstępem, w którym autor omawia zasady socjologii ogólnej, t. j. zadania, metody i kierunki współczesnej socjologii.

Część pierwsza rozpatruje socjologię wychowania, poświęcając głównie uwagę socjologicznej analizie stosunku wychowawczego i socjologicznej funkcji wychowania. Jednostka ludzka wrasta w grupę społeczną, w jej tradycje, ideały i zwyczaje: wzrastanie to jest procesem socjalno-kulturalnym, a nie psychofizycznym. Pedagogika ma za zadanie ten proces wrastania w kulturę ułatwić i przyspieszyć, i to zadanie nadaje jej w praktyce charakter socjalny, a w teorii tworzy z niej naukę socjologiczną. Nie wolno jednak zapominać, że pedagogika ma do czynienia z jednostką i że do schyłku 19 w. wszyscy pedagogowie, z wyjątkiem Pestalozziego, ze stanowiska potrzeb jednostki formułowali i rozwiązywali problematykę pedagogiczną. Dziś pedagogika ma podwójne oblicze: jako nauka socjalna opiera się na socjologii, a jako nauka zajmująca się rozwojem jednostki zbudowana jest na nowoczesnej psychologii naukowej. Analiza wzajemnego stosunku dwóch (lub dwojga) ludzi pokazuje nam następujące typy formalne: 1) kierunek tego stosunku może być zbliżający (synergiczny), albo oddalający (antagonistyczny), 2) stosunek może być odwracalny, w wypadku równości obu partnerów, jak np. w przyjaźni, albo nieodwracalny, w wypadku nierówności obu partnerów, jak np. w wychowywaniu. W świetle analizy formalno-socjologicznej stosunek wychowawczy jest zbliżający i nieodwracalny, idzie on jednak często w parze ze stosunkiem panowania, gdyż wódz jest zarazem nauczycielem¹⁾, ze stosunkiem walki, gdy wychowawca opiera się zbyt wiele na przymusie, wywołując przez to bunt wychowanka, lub ze stosunkiem towarzyskim, gdy wychowawca spoufala się z wychowankiem. Co się tyczy funkcji socjologicznych wychowania, to są one dwojakiego rodzaju. Wychowanie upodabnia jednostkę do grupy społecznej pod względem form życia i obyczajów oraz zasobu wiadomości i umiejętności: jest to funkcja asymilacyjna pedagogiki. Ponieważ jednak społeczeństwo nie jest grupą jednolitą, ale jest zróżniczkowane na podgrupy społeczne, a wedle prawa sformułowanego przez Spencera rozwój powoduje coraz większe zróżniczkowanie, to niemniej ważnym zadaniem wychowania jest wprowadzić jednostki wychowywane w ten proces coraz większego różniczkowania się społecznego. Jest to funkcja różnicująca wychowania; wykonywa ją ono za pomocą

¹⁾ W „Zrębie” z r. 1933, w t. 13 W. Sławek daje charakterystyczny przykład takiego stosunku w działalności Piłsudskiego jako wodza organizacji rewolucyjnej w zab. ros.

selekcji pozytywnej i negatywnej w hierarchii szkolnej. Czy prócz tych dwóch funkcji społecznych wychowanie posiada jeszcze trzecią — funkcję twórczą? Innymi słowy, czy do zadań szkoły należy i tworzenie nowych form współżycia społecznego przez odpowiednie wychowanie podrastającego pokolenia? Współcześni pedagogowie różnie na to pytanie odpowiadają: nie brak i takich, którzy i tę, tak doniosłą, rolę wyznaczają szkole i wychowaniu.

Morfologia socjologiczna wychowania omawia rozwój społeczny dzieci i młodzieży, środowisko społeczne dzieci i młodzieży, instytucje wychowawcze (rodzinę i szkołę), oraz społeczeństwo wychowujące. Od kiedy zaobserwować można na dziecku objawy społeczne? Jeżeli chodzi o objawy społeczne natury instynktowo-emocjonalnej, to widoczne są one od najwcześniejszego dzieciństwa — pod tym względem istota ludzka jest, jak to klasycznie sformułował Arystoteles, *zoon politikon*. Otoczenie społeczne oddziaływa na niemowlę zapomocą tych samych środków co na człowieka dorosłego: zapomocą naśladowstwa i przymusu. Przełom w rozwoju społecznym dziecka stanowi opanowanie mowy, wtedy bowiem budzi się w niem świadomość grupowa, wyobrażenie „my” społecznego i zdolność wchodzenia w grupy społeczne coraz trwalsze i coraz liczniejsze, jak to widzimy w przedszkolach i w szkołach początkowych. Około roku 12 solidarność zespółów dziecięcych osiąga punkt szczytowy, a w okresie dojrzewania, mniej więcej w latach 13 — 15, przechodzi ona ostry kryzys. Subiektywizm i egocentryzm tego okresu powoduje silne rozluźnienie więzów społecznych, znacznie silniejsze u dziewcząt niż u chłopców. Po przejściu tej fazy krytycznej młodzież szuka na nowo kontaktów społecznych w przyjaźniach, adoracjach i samorządnych organizacjach młodzieży. Co się tyczy środowiska, to bywa ono rozmaicie pojmowane: jako otoczenie (milieu, w ujęciu Comte'a) — ma ono znaczenie najszersze, jako środowisko społeczno-pedagogiczne oznacza ono tylko ludzi i wytwory kultury, jako środowisko społeczno-pedagogiczne oznacza ono to wszystko w otoczeniu dziecka, co zmierza celowo i świadomie do urobienia go w pewnym kierunku. Oddziaływanie środowiska w znaczeniu najszerszym zależy od jego struktury społecznej: środowisko miejskie, wielkomiejskie, wiejskie; każde z nich oddziałuje odmiennie na dziecko pod względem fizycznym, umysłowym i moralnym. Ze środowisk oddziaływujących świadomie i celowo najważniejsze są rodzina i szkoła; wzajemny stosunek tych dwóch najważniejszych instytucji wychowawczych oraz ich rola pedagogiczna podlegały w rozwoju dziejowym gruntownym zmianom, przyczem naogół bardzo wyraźna jest tendencja do pomniejszenia roli wychowawczej rodziny na korzyść szkoły. Autor nie wierzy jednak, „by dnie rodziny jako instytucji wychowawczej były policzone” i sądzi, że „wszystko, co przyczynia się do wzmocnienia tej instytucji, służy młodeму pokoleniu”. Państwo, kościół, naród — to społeczeństwa wychowujące; rozwój historyczny przynagla państwo coraz więcej prerogatyw pedagogicznych.

Rozdział p. t. Socjologia oświaty pozaszkolnej rozpatruje krótko główne formy wychowania dorosłych — w grupie religijno-wyznaniowej, w organizacjach zawodowych, w wojsku, i omawia w dalszym ciągu szczegółowo oświatę pozaszkolną. Pojęcie oświaty pozaszkolnej pogłębiło się, oznacza ono dziś nie tylko oddziaływanie na „umysł, ale także urabianie sfery uczuć i woli, słowem — kształcenie całej osobowości dorosłego. Dla tak rozszerzonego pojęcia nazwa polska wydaje się zbyt ciasną, zwłaszcza w porównaniu z określeniami oświaty pozaszkolnej, używanymi gdzieindziej (adult education, education populaire, Volksbildung). Ogólnokulturalne źródła oświaty pozaszkolnej są różnorodne, a najważniejsze z nich — to demokracja, wzmoczenie się świadomości narodowej i ruchu społeczny proletariatu. Morfologie oświaty pozaszkolnej cechuje odmiennność, którą autor określa jako autonomję ruchu oświatowego: powstała ona niezależnie od instytucji zajmujących się wychowaniem — państwa, kościoła, organizacji politycznych lub zawodowych. W stosunku do tych instytucji oświata pozaszkolna jest najczęściej neutralna, czasami tak silnie podkreśla swoją niezależność, że przechodzi wobec nich w opozycję (jak np. w Danji Uniwersytety Ludowe). Pod względem liczbebnosci zespółów, któremi zajmują się oświata pozaszkolna, można odróżnić dwie jej formy: formę ekstensywną oświaty dla dorosłych — zwracającą się bezpośrednio do mas i formę intensywną — pracującą w małych zespółach; ta druga forma szczególnie rozpowszechniona jest w Anglii.

Taka jest zawartość niedużej, ale bardzo pouczającej rozprawy d-ra W. Gottlieba. Wzięwszy pod uwagę, że rozprawa przeznaczona była dla Encyklopedji Wychowania, nie możemy autorowi robić zarzutów z tego powodu, że zagadnienie omówił niewyczerpująco, a niekiedy pobieżnie, autor musiał bowiem stosować się do wyznaczonych rozmiarów.

Nie można jednak nie zwrócić uwagi na błąd natury zasadniczej: autor nie odróżnia stanów psychicznych międzyosobniczych od zjawisk wchodzących w zakres socjologii. W ostatnich latach nauka francuska wykazała konieczność odrębnego badania tych stanów; francuscy badacze nazywają tę nową gałąź psychologii interpsychologią. D-r J.

I. TOULEMONDE. *Essai sur la Psychologie de l'autorité personnelle, étude d'interpsychologie et de pédagogie*. Paris, str. VIII + 321.

Interpsychologia, albo psychologia międzyosobnicza, zajmuje się stanami psychicznymi powstającymi między dwoma i tylko dwoma osobnikami. Problemy wzajemnego stosunku trzech lub więcej osobników wchodzą w zakres psychologii grupy; we wzajemnym stosunku trzech osobników oddziałują na jednostkę grupa liczbowo najmniejsza (bo składająca się tylko z dwóch osobników). Interpsychologia zajmuje więc miejsce pośrednie między psychologią ogólną, zajmującą się jednostką, a psychologią socjalną, której przedmiotem badań jest grupa społeczna. Nazwa „interpsychologia” pochodzi od G. Tarde'a¹⁾, a wyodrębnienia nowego przedmiotu badań psychologicznych dokonali Francuzi, przede wszystkim autor omawianej tu przez nas książki. Już w r. 1913 ogłosił J. Toulemonde pierwszą pracę z tej dziedziny²⁾, a w roku 1920 poruszył zagadnienie autorytetu na kongresie wychowania rodzinnego, w Lille³⁾. Jak widać z tytułów prac Toulemonde'a, najwcześniej opracowano zagadnienie autorytetu; jest to jednak tylko jedno z licznych zagadnień międzyosobniczych, takich jak koleżeństwo, przyjaźń, miłość i t. p., które czekają jeszcze swego opracowania. Autorytet jako stan międzyosobniczy różni się od innych tego rodzaju stanów tem, że określa on stosunek dwóch (wzgl. dwojga) osobników nierównych w dziedzinie ich wspólnej działalności: w autorytecie jeden osobnik jest przełożonym, zwierzchnikiem, osobą władczą, drugi — podwładnym, osobą ulegającą. Rozumie się, że autorytet może być rozpatrywany również jako zjawisko grupowe, wtedy, gdy stosunek osoby władczącej, jak to najczęściej bywa, odnosi się równocześnie do wielu podwładnych.

Metoda badań interpsychologii jest zasadniczo ta sama, co w innych dyscyplinach psychologicznych, z tą jednak różnicą, że na pierwszy plan wysuwa się obserwacja i kazuistyczna interpretacja listów, pamiętników i t. p. osób będących w stosunku międzyosobniczym.

Książka J. Toulemonde'a składa się z wstępu omawiającego problematykę i metodykę psychologii autorytetu; trzy części książki omawiają najważniejsze aspekty tego zagadnienia.

Część pierwsza zajmuje się autorytetem funkcjonalnym: piastowanie pewnej godności, posiadanie pewnej umiejętności specjalnej daje człowiekowi w pewnych sytuacjach przewagę nad partnerem. Zależnie od rodzaju piastowanej godności lub posiadanej umiejętności specjalnej mamy różne rodzaje autorytetu funkcjonalnego. Autorytet funkcjonalny różni się tem od autorytetu tout court, że nie musi być oparty na ogólnej personalnej wyższości osoby władczącej. Innymi słowy, osoba np. posiadająca władzę z upoważnienia społeczeństwa ma autorytet funkcjonalny, bo może wymusić posłuszeństwo zapomocą sankcji, któremi dysponuje; może jednak personalnie nie być godna tego władztwa.

Nad psychologiczną naturą autorytetu personalnego zastanawia się część druga książki Toulemonde'a. Co stanowi istotę tego autorytetu? Teoria fluidu specjalnego tłumaczy istotę autorytetu personalnego zapomocą hipotezy fizykalno-energetycznej: każda osobowość ludzka wytwarza naokoło siebie pole promieniowania o indywidualnej sile; osoby władcze mają pole promieniowania o potencjale bardzo dużym. Hipoteza ta, jakkolwiek przypomina przestarzałe teorie „magnetyzmu” i „promienistości”, nie ma w sobie nic nienaukowego, bo nie odbiega w swej istocie od wielu podobnych hipotez, któremi posługują się nawet nauki uchodzące za wzór ścisłości. Teorie tę odrzucają tylko dlatego, że nie tłumaczy w sposób zadowalający zjawisk psychicznych, występujących w stanie międzyosobniczym określanym jako autorytet. Inna teoria próbuje tłumaczyć autorytet zapomocą sugestji i hipnozy. Nie ulega wątpliwości, że jest wiele wspólnego między

¹⁾ L'interpsychologie, Bulletin de l'Institut général psychologique, czerwiec—lipiec 1903.

²⁾ L'art d'exercer d'autorité, Revue de Philosophie.

³⁾ Referat wyszedł w druku: J. Toulemonde, Les richesses éducatrices du foyer chrétien, rapport sur l'autorité dans la famille, Lille, bez daty.

oddziaływaniem osoby władczej a hipnotyzерem. Są jednak i bardzo ważne różnice. Toulemonde ujmuje te różnice w następujący sposób: a) sugestia i hipnoza udaje się tylko z osobnikami anormalnymi, lub będącymi chwilowo w stanie anormalnym, b) hipnotyzowany podlega halucynacji i omamom postrzeżeń, c) wola zahipnotyzowanego jest sparaliżowana, wreszcie d) hipnotyzowany ma luki pamięci z czasu transu hipnotycznego. Różnice te czynią z autorytetu stan psychiczny międzyosobniczy toto genere różny od sugestji i hipnozy.

Przedstawiwszy w części II dwie bardzo rozpowszechnione hipotezy tłumaczące autorytet i wykazawszy ich niedostateczność, przechodzi autor w cz. III do własnej próby wytłumaczenia tego międzyosobniczego stanu psychologicznego. Wedle J. Toulemonde'a istota autorytetu zasadza się na następujących dwóch cechach psychicznych: osoba władcza odznacza się niezwykle opanowaniem i równocześnie bardzo silną żądzą władzy (esprit de domination, Wille zur Macht). To opanowanie osoby władczej pokazuje autor kolejno w najważniejszych funkcjach psychicznych — w wyobraźni i myśleniu, w życiu uczuciowym i woli. Swoje wywody ilustruje i uzasadnia licznymi przykładami, zaczerpniętymi z historii stosunków politycznych i wojskowości oraz z własnego doświadczenia pedagogicznego. Nie ulega wątpliwości, że za sposobem ujmowania autorytetu stosowanym przez J. Toulemonde'a, przemawiają dwa ważne względy metodyczne: 1) autor tłumaczy zjawiska psychiczne zapomocą zjawisk psychicznych i 2) unika tłumaczenia skomplikowanego tam, gdzie można zjawisko wytłumaczyć w sposób prosty. Autor jednak nie dysponuje wynikami badań nowoczesnej psychologii, szczególnie psychologii strukturalnej i psychanalizy. Dlatego wywody jego, aczkolwiek bliższe prawdy, aniżeli teoria fluidu i sugestji, jednak nie posuwają sprawy naprzód. Nie ulega wątpliwości, że opanowanie w niezwykle silnym stopniu spotykamy rzeczywiście u wszystkich osób autorytatywnych, które autor analizuje w swej książce. Ale czym jest psychologicznie owo opanowanie? Odrębną dyspozycją, czy pewnem swoistem skoordynowaniem funkcji psychicznych? Na to pytanie nie daje odpowiedzi, a mógłby ją dać, gdyby znał wyniki badań t. zw. psychologii strukturalnej w ujęciu np. Sprangera. Co się tyczy żądzy władzy mającej dominować w psychiche osoby autorytatywnej nad wszystkimi dyspozycjami, to bliższe zastanowienie się nad wywodami autora ujawnia nam pochodzenie tej teorii: wywodzi się ona w prostej linii od Nietscheańskiego pojęcia Wille zur Macht, które niejednemu chaos myśli wywołało, a które w świetle systematycznych badań naukowej psychologii okazało się zupełnie arbitralnem założeniem.

Czy dyspozycje psychiczne, stanowiące o autorytecie, są przyrodzone, czy też podlegają rozwojowi pod wpływem wychowania i doświadczenia? Wedle autora są ludzie, którzy mają autorytet przyrodzony, choć jest takich urodzonych wodzów nie wielu. Z drugiej strony jest ogromna ilość ludzi, którzy niezdolni są do władztwa. Wielu ludzi posiada pewne dyspozycje przyrodzone do autorytetu, są one jednak słabe i wymagają kształcenia i wychowania. Dość obszerna bibliografia (wyłącznie francuska) pokazuje, że mimo swej młodości naukowej zagadnienie autorytetu znalazło już dotąd wielu badaczy. Z tych badaczy należy wymienić przede wszystkim J. Wilbois⁴⁾, który zajął się analizą autorytetu w instytucjach gospodarczych — w biurach i zakładach przemysłowych. Dr. J.

J. TOULEMONDE. *Le sentiment de soumission*. Lille, str. 109.

Każdy stan międzyosobniczy musi być rozpatrzony z dwóch stron, od strony każdego z obu partnerów tego stanu. Jeśli chodzi o autorytet, to zupełnie adekwatne ujęcie tego stanu psychicznego wymaga podjęcia od strony władczej, ex parte agentis i od strony osoby podwładnej — ex parte subiecti. W książce jednak, którą teraz omawiamy, autor nie rozpatruje wszechstronnie całej psychiki osoby ulegającej, ale ogranicza się wyłącznie do sfery uczuć, mianowicie do uczucia uległości. Uczucie uległości jest uczuciem złożonem; składają się na nie następujące cztery uczucia: uczucie lęku, podziwu, zaufania i miłości. Każdy z tych czterech składników uczuciowych jest konieczny w uczuciu uległości, choć może u różnych osób i w różnych sytuacjach występować z różną intensywnością. Od intensywności poszczególnych składni-

⁴⁾ J. Wilbois: *Le chef d'entreprise. Sa fonction, sa personne*. 1928.

J. Wilbois i G. Crespin: *La direction des ateliers et des bureaux*. Paris 1927.

J. Wilbois i Vanuxem: *Essai sur la conduite des affaires et sur la direction des hommes*. Paris 1919.

ków uczuciowych będzie zależał charakter uczucia uległości. Inny będzie ten charakter, jeżeli w uczuciu uległości ze szczególną siłą wystąpi uczucie strachu, a znowu inny — jeżeli górować będzie w niem uczucie miłości. Zapomocą wielu przykładów zaczerpniętych z historii stosunków politycznych, wojskowych i dziejów wychowania autor pragnie wykazać, że uczucie lęku zawsze występowało w uczuciu uległości — w przeciwieństwie do Durkheima¹⁾, który wywodzi, że uczucie strachu nie jest pierwotne, ale zostało wytworzone przez swoiste stosunki cywilizacyjne (ludy pierwotne okazują np. niezwykłą łagodność wobec swych dzieci).

Uczucie uległości ma jednakże naturę swoistą, zupełnie odmienną od natury poszczególnych składników. Według Ribota²⁾ uczucia złożone są albo mieszaniną (composition — mélange), albo kombinacją uczuć składowych (composition — combinaison). Tylko kombinacja uczuć daje nowe co do swej istoty uczucie, różne zupełnie od jego składników. Taką kombinacją w sensie Ribota jest uczucie uległości.

Cechą istotną tej kombinacji jest także to, że wszystkie jej składniki muszą występować w tej samej kolejności. Jako pierwszy składnik pojawia się uczucie strachu: jest to reakcja instynktu samozachowawczego — broniącego się przed osobą władczą. Z kolei przychodzi uczucie podziwu dla wyższości osoby władczej, wślad za niem uczucie ufności, a później miłości. „Autorytet dobrego pedagoga jest syntezą najbardziej kompletną i harmonijną czterech uczuć pierwotnych: obawa występuje zawsze, ale łagodzi ją podziw dla jego wiedzy i zalet jego charakteru, ufność w prawotę jego sądu, którego nie fałszuje żadne wyrachowanie, a którym zawsze kieruje głęboka miłość...”

Książki Toulemonde'a nie są wolne od bardzo ważnych braków, niektóre z nich omówiliśmy. Tutaj musimy wspomnieć jeszcze jeden: małą ścisłość w wywodach i w stylu. Mimo te braki książki są warte czytania. Zjawiska międzyosobnicze rzeczywiście wymagają odrębnego traktowania, a ponieważ zjawisk tych dużo, można się spodziewać w niedalekiej przyszłości rozwoju tej nowej dziedziny naukowej. Czytelnik o zainteresowaniach naukowych znajdzie w książkach Toulemonde'a jasną i wystarczającą odpowiedź na pytanie, czym jest interpsychologia pod względem zakresu swych zagadnień i metody badań, w szczególności, czym ona się różni od socjologii i psychologii społecznej. Dla ogółu zaś nauczycieli przedstawia dużą wartość analiza autorytetu, którą obszernie — o ile nam wiadomo — po raz pierwszy przeprowadził Toulemonde³⁾.

Dr. J.

PLATON. Menon. Przetłóżył, wstępem, objaśnieniami i ilustracjami opatrzył Władysław Witwicki. Biblioteka Filozoficzna Klasyków, założona przez Henryka Struvego, wydawana przez Warszawskie Towarzystwo Filozoficzne. Warszawa 1935. Str. 97 + 3 nlb.

„Menon” jest jednym z najbardziej uroczych dialogów Platona. Sokrates zastanawia się tu z Menonem nad tem, co to jest „dzielność” i czy można się jej nauczyć. Różne określenia dzielności zostają poddane krytyce; przy sposobności Sokrates daje swemu rozmówcy poglądową lekcję definjowania. W postaci napół-poetyckiej wyklada tu też Platon swą, rozwiniętą później szeroko w „Fedonie” i „Fajdosie” naukę o nieśmiertelności duszy i jej przedistnieniu. Droga pytań Sokrates wydobywa z niewykształconego niewolnika twierdzenie geometryczne: ma to przemawiać za tem, że wszelkie uczenie się jest tylko przypominaniem sobie tego, co dusza wiedziała już w jakimś poprzednim żywocie. Mimochodem zostaje potrącona pewna kwestja z metodologii matematyki i wprowadza się ważne pojęcie „założenia” — myśli, którą przyjmujemy warunkowo dla zobaczenia, jakie konsekwencje dają się z niej wysnuć. Wreszcie zostaje dokonane znamienne dla platońskiej teorii poznania rozróżnienie „prawdziwego sądu”, opartego jedynie na trafnej intuicji, niepewnego i nietrwałego, i „wiedzy”, składającej się z sądów, powiązanych ze sobą logicznie. Dialog porusza w ten sposób doniosłe zagadnienia etyczne, pedagogiczne i epistemologiczne, lecz nie daje odpowiedzi na pytanie zasadnicze. Po zamknięciu książki nie wiemy w dalszym ciągu, co to jest dzielność i czy można się jej nauczyć. Ale Platon rozbudził w nas wątpliwości, wzniecił w nas niepokój intelektualny, zachęcił do dalszych badań i poszukiwań, a o to, jak się zdaje, chodziło mu głównie.

W komentarzach do dialogu tłumacz idzie niejednokrotnie własnymi drogami, przeciw-

¹⁾ L'éducation morale, str. 210.

²⁾ La psychologie des sentiments, Paris 1906.

³⁾ W rocznikach „Ruchu Pedagogicznego” z roku 1930 i 1931 znajdzie czytelnik próbe analizy autorytetu nauczyciela, przeprowadzoną przez autora niniejszych ocen.

stawiając się interpretacjom tradycyjnym, przyjętym zwłaszcza w nauce niemieckiej. Opierając się na zastrzeżeniach Sokratesa w rozdziale XIX, utrzymuje, że Platon w „Menonie” nie bierze poważnie nauki o wędrowce dusz i przypomnieniu, z czym trudno się zgodzić. Natomiast słusznie chyba podkreśla ironię w pochwalę polityków ateńskich, którą Sokrates wygłasza w zakończeniu dialogu. Sokrates platoński sprzeniewierzyłby się sobie, nazywając serjo „boskimi mężami” tych, którymi w głębi duszy gardził.

Takie ujęcie finału „Menona” pozwala tłumaczowi zakończyć swe komentarze wyrazem wiary w wartość rozumu i pochwałą sokratyczno-platońskiego intelektualizmu. Z dialogu wysnuwa on moral następujący: „Uczcie się, myślcie, starajcie się być mądrzy, a będziecie naprawdę lepsi”. W innym miejscu zaś pisze: „Wiele cierpień niepotrzebnych, wiele zbędnych tarć i wiele krwi ludzkiej plynąć z ciemnoty; stąd, że ludzie nieoświeceni uważają za dobro to, co im dyktuje przesąd, tradycja, folklor, urojenie religijne, sugestja polityczna — wszystko możliwe, tylko nie zdrowy rozum”. To, że Sokrates i Platon u początków naszej kultury uczyli poddawać nierozumny głos serca i ślepej wiary pod rozbiór i kierunek rozumu, to ich wielka zasługa około rozwoju człowieka w Europie. Mądre i piękne słowa, dziś bardziej aktualne niż kiedykolwiek.

Styl platoński w „Menonie” gra wszystkimi barwami. Zarty przeplatają rozporaz tok poważnej dyskusji; po groteskowym porównaniu Sokratesa z drętwą następują uroczyste słowa mitu i cytatu z Pindara. Charakterystyka trzeciego, obok Sokratesa i Menona, rozmówcy, Anytosa, tępego a zarozumiałego obywatela ateńskiego, jest pełna dosadnych, karykaturalnych rysów. Tłumacz oddał świetnie tę rozmaitość stylów i tonów — językiem soczystym i bogatym, obficie zasilonym wyrażeniami i zwrotami z żywej, potocznej polszczyzny. Co więcej, usiłował oddać niektóre efekty dźwiękowe, harmonję głoskową i rytm oryginału. Przekład godny takiego artysty słowa, jakim jest Witwicki.

Mieczysław Wallis

IV-e Conférence Internationale de l'Instruction Publique Genève 1935. Procès — verbaux et résolutions. Publications du Bureau International d'Éducation, Nr. 45, Genève.

Czterdziesty piąty numer publikacji Międzynarodowego Biura Nauczania w Genewie obejmuje protokoły, rezolucje i wszelkie dane, dotyczące IV-tej Konferencji Międzynarodowej Nauczania Publicznego, która odbyła się w Genewie w lipcu 1935 r. Porządek dzienny obrad Konferencji obejmował cztery zagadnienia: 1) Sprawozdania z działalności w zakresie nauczania w r. 1934 — 35; 2) kształcenie zawodowe nauczycieli szkół powszechnych; 3) kształcenie zawodowe nauczycieli szkół średnich; 4) Rady Oświecenia Publicznego.

Międz. Biuro Wych. wydało specjalne tomy, dotyczące punktów 2-go, 3-go i 4-go; zawierają one wyniki odpowiednich ankiet, które posłużyły za podstawę do obrad Konferencji. Sprawozdania Ministerstw Oświaty poszczególnych krajów obejmie Międzynarodowy rocznik nauczania i wychowania za rok 1935. Wreszcie podany w tytule tom Nr. 45 uzupełnia obraz prac Konferencji.

Znajdujemy w nich obok uwag wstępnych i spisu delegatów poszczególnych państw, dokładne protokoły wszystkich dziesięciu posiedzeń Konferencji oraz trzy obszerniejsze sprawozdania, które stanowiły podstawę do dyskusji. Pierwsze z tych sprawozdań i najbardziej wyczerpujące, dotyczyło zawodowego kształcenia nauczycieli szkół powszechnych; złożył je delegat Polski, p. S. Maciszewski. Drugie, dotyczące zawodowego kształcenia nauczycieli szkół średnich, wygłosił delegat Portugalji, Oliveira Guimaraes, trzecie o Radach Oświecenia Publicznego, delegat Szwajcarii, Paul Lachenal. Dalej znajdujemy o Radach rezolucję, przyjętą przez Konferencję, a wreszcie obszernie sprawozdanie Dyrektora M. J. Piaget'a z działalności Międzynarodowego Biura Wychowania za rok 1934 — 35.

M. W.

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA.

Chowanna (zeszyt 8 październikowy), zawiera trzy artykuły, omawiające aktualne zagadnienia z dziedziny wychowania. Henryk Rowid w artykule p. t. *Młodzież współczesna w świetle własnej opinii* na podstawie ankiety w sprawie zachowania się uczniów szkół średnich, która przyniosła świeży i obfity materiał, omawia w sposób bardzo interesujący poziom kultury etycznej i towarzyskiej naszej młodzieży szkolnej oraz doszukuje się źródeł i przyczyn niekulturalnych objawów przede wszystkim

we właściwościach psychicznych i biologicznych wieku dojrzewania w Próbach nad wytworzeniem atmosfery współpracy i porozumienia między wychowawcami i młodzieżą. Długoletni kontakt wychowawczy z młodzieżą szkolną, doświadczenia, spostrzeżenia i wyznania uczniów pozwoliły autorce na sformułowanie szeregu wytycznych, które powinny regulować całokształt pracy nauczycielsko-wychowawczej. Stanisław Skrzyszewski rozważa kwestię Odpowiedzialności kierownika szkoły i nauczyciela za poziom pracy wychowawczej. Autor rozważa wymagania Statutu publicznych szkół powszechnych siedmioletnich w tej sprawie i możliwości podolania im przez nauczyciela i kierownika. Rozważania te wobec nasuwających się wątpliwości natury teoretycznej oraz trudności w zakresie praktycznej realizacji prowadzą do wniosków naogół pesymistycznych. Artykuł ten posiada charakter raczej dyskusyjny. W dziale Recenzyj i sprawozdań znajdujemy omówienie przez S. Hessena M. Pistraka — Pedagogiki (Moskwa 1934). Mirosław Sekreta zamierza recenzję książki Stanisława Dobrowolskiego „System klasowy i system pracowniany” (z doświadczeń w Liceum Krzemienieckim). Sergiusz Hessen omawia szkolnictwo w krajach anglosaskich.

W dziale — Współczesny ruch pedagogiczny — czytamy program Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego (24 — 26.X.1935 — Kraków) oraz Drugiego Zjazdu Socjologów (1—3 listopada 1935 — Warszawa), głos Benedetta Crocego o antyhistoryzmie, recenzję z omówienia przez Wandę Borudzką w „Roczniku Literackim” 1934 r. Książek dla dzieci i młodzieży, wzmianki o nowym międzynarodowym roczniku wychowania i nauczania o pracy d-ra Eugenjusza Przaski: — Gwara i wpływy obce w języku uczniów szkół śląskich. T.

Chowanna — Grudzień 1935, zeszyt 10.

Zeszyt 10-ty Chowanny rozpoczyna artykuł Stanisława Skowrona p. t. Biologiczne podłoże płci. Autor, nawiązując do omawianych powszechnie w naukach psychologiczno-pedagogicznych zagadnień seksualizmu stwierdza, że rozpatrywanie ich wyłącznie od strony psychologicznej nie da wyczerpującego obrazu. Wymagają one również rozpatrzenia ze stanowiska przyrodniczego, biologicznego. Czyni to właśnie autor, przedstawiając w omawianym szkicu zasadnicze fakty z biologii płci oraz wyjaśnienie genetycznej i hormonalnej determinacji płci i cech z nią związanych.

Henryk Rowid w dłuższym artykule kończy swoje rozważania na temat: Młodzież w społeczeństwie w świetle własnej opinii (uwagi o kulturze etycznej, i towarzyskiej młodzieży szkół średnich). W zakończeniu rozdziału, dotyczącego ustosunkowania się młodzieży do dwu głównych czynników, kształtujących psychikę osobnika kulturalnego, czynników wrodzonych, biologicznych i środowiskowych, dochodzi autor do stwierdzenia, iż młodzież w wypowiedziach swoich na plan pierwszy wysuwa ujemne wpływy środowisk socjalnych. Odpowiedzi dotyczące środków i dróg podniesienia kultury młodzieży dają dość bogaty materiał. Z proponowanych środków zaradczych, jedno wiąże się z właściwościami psychofizycznej struktury młodzieży, drugie z czynnikami środowiskowymi. I tak młodzież domaga się większej swobody w koleżeńskim współżyciu i obcowaniu z płcią odmienną, i racjonalnego i w odpowiednim czasie przeprowadzonego uświadczenia. Ta ostatnia sprawa łączy się z trudnym i skomplikowanym zagadnieniem seksualnego wychowania młodzieży. Rozważając to zagadnienie nieco obszerniej, autor stwierdza również iż „w wypowiedziach młodzieży zaznacza się jakoby intuicyjnie odczuwana potrzeba sublimowania instynktu drogą zaspokajania różnych zainteresowań młodych osobników w dziedzinie sportowej, technicznej, artystycznej i t. d.”. Zaznacza się też tendencja do zrzeszania się, do współżycia w gromadzie, do tworzenia różnych form życia społecznego. Ostatnia wreszcie grupa odpowiedzi dotyczy ustosunkowania się młodzieży do starszego pokolenia. W tej sprawie większość głosów młodzieży, zwłaszcza młodzieży męskiej, wypowiada się negatywnie i sądzi, „że młodzież tylko własnym wysiłkiem bez pomocy starszego społeczeństwa zdola poprawić swe zachowanie się”. Dokładniejszej analizie stosunków między wychowawcami a młodzieżą obcuje Rowid poświęcić osobne studium. — Całość artykułu bardzo ciekawa i interesująca powinna zająć nie tylko nauczycieli ale i rodziców.

Trzecim skolei artykułem jest ciąg dalszy pracy Joachima Metallmanna p. t. Osobowość a cywilizacja (Na marginesie książki F. Znanieckiego „Ludzie dzi-

sięjsi a cywilizacja przyszłości"). Numer uzupełniający notatki dotyczące współczesnego ruchu pedagogicznego.

M. W.

Oświata i Wychowanie. R. VII, zes. 6.

Treść numeru rozpoczyna artykuł Wacława Jędrzejewicza Realizacja gimnazjów zawodowych. Jest to tekst przemówienia, wygłoszonego przez Ministra na otwarciu kursów dla wizytatorów, dyrektorów i nauczycieli gimnazjów zawodowych w dniu 21.VI.1935 r. A. Totań w artykule p. t. Nauka handlu w dotychczasowej i nowej szkole handlowej zestawia tradycyjną naukę o handlu w starej szkole z kursem wybitnie praktycznym, jaki stanowi organizacja i technika handlu oraz technika reklamy w nowoustrojowym gimnazjum kupieckim. Jan Dec w dziale Z doświadczeń szkolnych omawia Próby z dziedziny wychowania społecznego na wsi, czyniąc wstęp do trzech prac: K. Stolarczuka Przy sposobieniu rolnicze w szkole powszechnej, P. S. Kształcenie przodowników w szkole powszechnej i Michała Misiudy Jak zorganizować Koło B. Wychowanków. W rozdziale „Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych zagranicą” B. B. omawia Kształcenie nauczycieli szk. powsz. w Stanach Zjednoczonych A. P. Dział Z materiałow liczbowych Ministerstwa W. R. i O. P. przynosi dane statystyczne, dotyczące szkół wyższych w r. szk. 1934/35. Obszerny dział Kronika zawiera sprawozdania z prac Ministerstwa W. R. i O. P., z pobytu w Polsce szwedzkiego ministra oświaty, ze zjazdu naukowego im. I. Krasickiego, zjazdu Towarzystwa Miłośników Robót Ręcznych, XV Walnego Zjazdu Harcerstwa Polskiego w Gdyni w dn. 25 i 26.V.1935 r., zjazdu Towarzystwa Przyjaciół Młodzieży Akademickiej, zjazdu docentów państwowych szkół akademickich w Warszawie, z działalności komitetu ortograficznego P. A. U. Kronika Z zagranicy zawiera sprawozdanie z IV-go Kongresu międzynarodowego oświecenia publicznego (15 — 17.VII.35 — Genewa) oraz notatki o szeregach aktualnych spraw, związanych ze szkolnictwem zagranicznym. Przegląd czasopism polskich przedstawia zagadnienie realizacji programu jęz. polskiego w nowym gimnazjum. Przegląd czasopism zagranicznych obrazuje zagadnienie szkoły i społeczeństwa w czasopiśmiennictwie amerykańskim oraz reformę studiów ekonomicznych w Niemczech. W dziale Książki S. S. omawia J. Lechickiej i M. Uklejskiej „Szkółę w życiu codziennym”, D-r N. Czaplińska-Muttermilchowa Carleton'a Washburne'a „Przystosowanie szkoły do dziecka” i J. M. Mackinder'a „Pracę indywidualną”. W tymże dziale Jadwiga Zawirska referuje sprawozdanie Międzynarodowego Biura Pracy: „Les problèmes de l'orientation professionnelle, Bureau International du Travail”, Genewa, 1935.

T.

„Oświata i Wychowanie” zeszyt 8 — 9 zawiera oświadczenie Redakcji, zapowiadające rozszerzenie zakresu treści tego czasopisma, które odtąd będzie zawierało następujące działy: 1) artykuły z zakresu zagadnień polityki oświatowej i kulturalnej, 2) artykuły informujące o konkretnej i aktualnej działalności i zamierzeniach władz oświatowych w Polsce, 3) artykuły odnoszące się do różnych dziedzin i zagadnień oświatowo-kulturalnych i pedagogicznych, 4) kronikę prac podjętych przez Min. W. R. i O. P., kronikę zagraniczną, materiały ustawodawcze, statystyczne, organizacyjne i t. p., 5) przegląd wygłoszeń oświatowych i pedagogicznych, 6) informacje w sprawach dotyczących się studentów oświatowych i pedagogicznych, 7) informacje w sprawach dotyczących się studentów służbowych nauczycieli. W dalszej treści tego zeszytu „Oświata i Wychowanie” znajduje się obszernie sprawozdanie z posiedzenia Państwa Państwa Rady Oświecenia Publicznego poświęconego dyskusji nad wytycznymi programów przyszłego liceum ogólnokształcącego. Tadeusz Łazowski zamieszcza Uwagi o projektach programów publicznych szkół powszechnych I i II stopnia analizując następujące cztery zagadnienia, swoiste dla tych szkół: zagadnienie doboru materiału a w szczególności „najważniejszych składników”, zagadnienie budowy programu tych klas, które posiadają kurs dwuletni lub trzyletni, zagadnienie łączenia klas, zagadnienie możliwości i granic praktycznego różnicowania nauczania w stosunku do różnych roczników w tej samej klasie dwuletniej lub trzyletniej. Artykuł ten, o charakterze teoretycznym jest uzupełniony artykułem wynikającym już z praktyki stosowania nowych programów na terenie publicznych szkół powszechnych. mianowicie Huberta Kiena Pierwszy rok realizacji statutu państwowych szkół powszechnych siedmioletnich. Autor oświe-

tła zagadnienie realizacji statutu od strony władzy szkolnej, nauczyciela i kierownika, przyczem materiał czerpie z doświadczeń Obwodu Szkolnego Poznańskiego Miejskiego. D-r I. Karpowiczowa omawia zagadnienie posługiwania się filmem na terenie szkół akademickich w art. Rola filmu w szkolnictwie wyższym. Film, zdaniem autorki w szkołach akademickich winien spełniać dwojaką rolę: a) pomocy naukowej, b) jednej z metod badań naukowych. W tych dwóch kierunkach wyszły już filmy wyższe uczelnie niemal wszystkich państw kulturalnych na świecie. Jadwiga Michałowska zamieszcza wyczerpujące sprawozdanie Z kongresów brukselskich (18 lipca — 6 sierpnia 1935 r.). Ze sprawozdania wynika, że Polska do tych trzech kongresów międzynarodowych, poświęconych zagadnieniom nauczania i wychowania, wniosła wiele nowych momentów i zamierzeń. Dział Z materiałów liczbowych Ministerstwa W. R. i O. P. zawiera wykazy uczniów według poziomu nauki w roku szkolnym 1934/35. Dział Kronika przynosi materiał sprawozdawczy z prac Ministerstwa W. R. i O. P., z pobytu w Polsce węgierskiego ministra oświaty, z VI zjazdu historyków polskich w Wilnie, ze zbiorów na fundusz szkolnictwa polskiego zagranicą, z III-ej polskiej konferencji psychotechnicznej. Kronika zagraniczna omawia kongres wychowania połączony z wystawą oświatową w Oxfordzie, szkolnictwo polskie w Niemczech, szkolnictwo w Z. S. R. R. Przegląd czasopism pedagogicznych przynosi omówienie problemów dydaktycznych w nauce łaciny, zagadnienie dwujęzyczności dzieci szkolnych, roli szkoły w ustroju demokratycznym, militarysty w szkole niemieckiej, kształcenia wojskowego w szkołach włoskich, „wychowania dla wolnego czasu”, wychowania muzycznego w Anglii i w Niemczech oraz radjofonji szkolnej w Szwajcarii i w Anglii.

T. R. W zeszytach 10-ym Oświaty i Wychowania znajdujemy w dziale artykułów dwie prace, z których pierwsza zainteresuje niewątpliwie nauczycieli szkół powszechnych. Są to krótkie uwagi Jana Deca p. t. Szkoła powszechna na pograniczu pracy własnej i pozaszkolnej. W uwagach tych autor rozpatruje od strony praktycznej zagadnienie rozwijających się na różnych terenach kół byłych wychowanków szkół powszechnych i podaje w brzmieniu oryginalnym trzy listy nauczycieli szkół powszechnych, opiekunów kół. Drugi artykuł Wiktora Czerniewskiego dotyczy Szkolnictwa artystycznego w liczbach w r. szk. 1934/35 bez państw. szkół o poziomie wyższym. Do tego ostatniego zagadnienia odnoszą się również i dane liczbowe Min. W. R. i O. P. umieszczone w następnym dziale.

Kronika w części swej z prac Ministerstwa W. R. i O. P. podaje notatki dotyczące prac programowych szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego oraz prac w zakresie budownictwa szkolnego. Dalej mamy dość obszerne sprawozdanie z ogólnopolskiego zjazdu pedagogicznego, który odbył się w Krakowie w październiku ubiegłego roku, oraz krótkie sprawozdania z działalności Tow. Pomocy Polonji Zagranicznej oraz Komitetu Wychowania Narodowego Młodzieży Polskiej Zagranicą.

W szeregu kronikarskich wiadomości z zagranicy, zwracamy uwagę na wiadomość o reorganizowaniu Instytutu Pedagogicznego w Wiedniu oraz liczne dane, dotyczące szkolnictwa niemieckiego i sowieckiego. — W Z. S. R. R. wydano na początku b. roku szkolnego szereg rozporządzeń, omawiających strukturę organizacyjną szkół, tok pracy szkolnej, zagadnienie dyscypliny szkolnej, metody ocen postępowania uczniów i t. d. Również plan rozbudowy sieci bibliotecznej wskazuje na fakt zwrócenia specjalnej uwagi na tak doniosły zawsze problem oświatowy.

REDAKTORZY: D-R MARJAN ODRZYWOLSKI i HALINA HEFTMANOWA

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUDWIK PAŹŁOWSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:
STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA



675

RUCH PEDAGOGICZNY

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA
POLSKIEGO POSWIECONY TEORJI WYCHOWANIA I NAUCZANIA

Spis treści rocznika XXV (1935/6)

ARTYKUŁY.

	Str
Czarnecki J. — Uczniowie drugorocznici	41, 81
Hessen S. — Szkoła w Rosji a rewolucja	1, 33
Ichheiser G. — Wychowanie a problem powodzenia	145
Jakobson W. — Kara jako środek wychowawczy w oświeceniu teorii psychoanalitycznej	225, 300
Karwowski A. — Społeczno-pedagogiczne spostrzeżenia z pracy szkol- nej	159, 202
Kawyn St. — Ideały wychowawcze Bertranda Russell'a	185
Langholz L. — Uwagi o nauczaniu pedagogiki	14
Radlińska H. — Metody i wyniki badań nad wpływem środowiska na losy szkolne	73
Ujma Br. — O szkole zbliżonej do życia i drogach jej realizacji w śro- dowisku	241, 263

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK.

Adler A. — Homoseksualizm (H. W.)	139
— Znajomość człowieka (H. W.)	173
Almack J. — Wychowanie obywatelskie (H. H.)	27
Bohucki J. — Okres przygotowawczy w klasie I szk. powsz. (R.)	94
Bulletin du Bureau International d'Education (M. W.)	220
Dawid J. — Ostatnie myśli i wyznania (W. Stępniewski)	64
Denelówna Z. — Twórczość pedagogiczna J. Wł. Dawida (L. Langholz)	138
Dryjski A. — Praca umysłowa, egzaminy i zaburzenia czynnościowe organizmu (T. R.)	218
Encyklopedia Wychowania (T. R.)	98, 140, 180
Frankl L. — Lohn und Strafe (W. Ptaszyńska)	176
Freud A. — Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen (L. Lang- holz)	174
Freud Z. — Wstęp do psychoanalizy (M. Odrzywolski)	216

	Str.
Friedländer M. — Testowanie i szacowanie inteligencji szkolnej (J.)	66
Gortlieb W. — Socjologiczne podstawy wychowania (Dr. J.)	325
Grzywak-Kaczyńska M. — Powodzenie szkolne a inteligencja (M. O.)	66
Hirschfeld M. — Psychologia seksualna (H. W.)	257
Höfding H. — Filozofja religji (Z. N.)	178
Króliński K. — Podręczny leksykon pedagogiczny (T. R.)	219
Lechicka J. i Uklejska M. — Szkoła w życiu codziennem (M. W.)	26
Le Self — Gouvernement à l'école (M. W.)	137
Le travail par équipes à l'école (M. W.)	27
Löbner W. — Wirtschaft und Erziehung (L. Langholz)	323
Markinówna R. — Psychologia indywidualna Adlera i jej znaczenie (H. Weintalówna)	25
Meng H. — Strafen und Erziehen (L. Langholz)	322
Michael A. — Sprachliche Darstellung bewegter Szenen durch schwach-sinnige und normale Kinder (H. W.)	139
Piasecki E. — Zarys teorii wychowania fizycznego (Z. Wyrobek)	175
Pietrusiewicz St. — Naukowa organizacja w zastosowaniu do pracy w klasach starszych (M. W.)	27
Platon — Menon (M. Wallis)	328
Radlińska H. — Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego (T. R.)	67
Razwiłowska S. — Dzieci nieposłuszne w środowisku domowem (J.)	27
Scheuch L. — Zur Praxis der neuen Schule (R. Narloch)	23
Sosnowska L. — Z mojej praktyki w klasie pierwszej (K.)	94
Stekel W. — Wychowanie rodziców (H. W.)	174
Suchodolski B. — Kultura współczesna wychowania młodzieży (H. H.)	21
Toulemonde I. — Essai sur la psychologie de l'autorité personnelle (D-r J.)	326
— Le sentiment de soumission (D-r J.)	327
Wychowanie i nauczanie (M. Friedländer)	68
Zweig St. — Tolstoj (M. Śl.)	256

Ponadto poszczególne numery „Ruchu Pedagogicznego” zawierały recenzje z czasopism, sprawozdania ze zjazdów, oraz dział Samokształcenia Nauczycieli.

Rozstrzygnięcie konkursu

ogłoszonego przez Redakcję Ruchu Pedagogicznego w Nr. 6,
lutowym 1935 r.

Rozpisany konkurs na trzy tematy, ściśle wiążące się z praktyką nauczycielską („Zajęcia pozaszkolne młodzieży danej szkoły”, „Pierwsze kroki ucznia w danej szkole” i „Dodatkowe cechy, jakie dane środowisko wnosi do pracy pedagogicznej szkoły”) — nie przyniosły spodziewanego pokłosia. W wyznaczonym terminie Redakcja otrzymała tylko trzy prace; parę osób prosiło o przedłużenie terminu, co opóźniło rozstrzygnięcie konkursu. W rezultacie jednak prac tych nie dostarczono. Do Sądu konkursowego oprócz redaktorów — pp. H. Heftmanowej i M. Odrzywolskiego zostali zaproszeni pp. Przew. Wydz. Ped. L. Pawłowski, D-r A. Jakiel i D-r St. Rudniański. Z prac nadesłanych dwu przyznano nagrodę II kategorii, t. j. drukowanie w Ruchu Pedagogicznym. Nagrodzone prace p. M. Witkowskiego (Ursynów) „Zajęcia pozaszkolne młodzieży niezawskiej” i p. T. Kleca (Księżomierz) „Zajęcia praktyczne młodzieży szkół powszechnych” ukażą się na łamach Ruchu Pedag. w przyszłym roku szkolnym.

REDAKCJA

„Ruch Pedagogiczny”

poświęcony jest teoretycznym zagadnieniom z dziedziny nauczania i wychowania w ujęciu współczesnym. Spełnia więc rolę informatora o najnowszych dociekaniach i koncepcjach pedagogicznych dla tych nauczycieli, którzy, oddaleni od środowisk zaopatrzonych w zasilane stale nowościami naukowymi biblioteki, mają mimo to zainteresowania bardziej ogólne niż te, które im bezpośrednio nasuwa codzienna praca w szkole i pragną — z jednej strony — poznawać przesłanki i wnioski, zawarte w rozważaniach innych pedagogów, z drugiej zaś — dzielić się z kolei szczególnie wartościowymi wynikami własnych doświadczeń i przemyśleń z ludźmi stojącymi u tego samego warsztatu pracy. Dział „Samokształcenie Nauczycieli” umieszcza rady i wskazówki specjalistów-naukowców, udzielane tym czytelnikom „Ruchu Pedagogicznego”, którzy, organizując samokształcenie indywidualne czy zespołowe, zgłosili pytania, dotyczące np. planu i metody pracy, bibliografii danego przedmiotu, oceny pewnego dzieła, myśli istotnych, zawartych w jakiejś trudno dostępnej albo w nieznanym języku pisanej książce i t. p.

Rocznik 1934/35 „Ruchu Pedagogicznego” zawiera: dwa duże artykuły jednego z najwybitniejszych współczesnych teoretyków pedagogiki, S. Hessena „O pojęciu i celu wychowania moralnego” oraz „Zagadnienie autonomii kształcenia”; niezmiernie ciekawą dyskusję na temat, — poruszony przez znanego specjalistę w dziedzinie psychopatologii dziecka, d-r K. Dąbrowskiego — „metod podniesienia kultury moralnej społeczeństwa”; obszerną, opartą na obserwacji i doświadczeniu pracę R. Narlocha o „Samorządnych zespołach dziecięcych w wieku szkolnym”; artykuł d-r G. Ichheisera p. t. „Idealistyczna czy realistyczna pedagogika w wieku szkolnym”, poruszający jedno z najbardziej dziś palących zagadnień wychowawczych i w. in.

Ponadto każdy numer zawiera bardzo bogaty dział recenzji z nowości pedagogicznych.

Rocznik 1934/35 „Ruchu Pedagogicznego” można jeszcze nabywać w Administracji „Głosu Nauczycielskiego”, konto P. K. O. Nr. 435. Cena z przesyłką: zł. 3.50 za rocznik nieoprawny lub zł. 5.— za rocznik oprawny w płótno angielskie.

