Ruch Pedagogiczny

1936/7

NAKŁADEM ZWIĄZKU
NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO
WARSZAWA

676

RUCH PEDAGOGICZNY

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO POŚWIĘCONY TEORII WYCHOWANIA I NAUCZANIA

SPIS TREŚCI ROCZNIKA XXVI (1936/)

ARTYKUŁY

Str.

Chmaj L. — Filozofia wychowania Johna Deweya 129
Blaustein L. — Wpływ wychowawczy filmu 145, 201, 251
Hessen S. — Co to jest szkoła jednolita 1
Jaźwierski J. — Pedagogium na tle innych form kształcenia naucz. szk. powsz. 289
Kiken T. — Wiedza a wykształcenie 263
Klee T. — Zajęcia pozaszkolne młodzieży szk. powsz. 63
Odrzywolski M. — Skuteczność wychowania 193, 225, 310
Pieter J. — Rozbieżności i dysproporcje między wiedzą pedagogiczną a praktyką wychowania i nauczania 81
Rajczykowski Wł. — Organizacja pracy ucznia szk. powsz. w dzielnicy robotniczej m. Sosnowca 98, 160
Tumlirz O. — Zasada indywidualnej całości w procesie kształcenia . . . 49
Witkowski M. — Zajęcia pozaszkolne dzieci miasta N. 16

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

Baley S. — Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka (M. Odrzywolski) 218
Baumgarten Fr. — Die Dankbarkeit bei Kindern und Jugendichen (G. Ichheiser) 114
Blaustein L. — Lenistwo dzieci i młodzieży (H. H.) 179
Chałasiński J. — Szkoła w społeczeństwie amerykańskim (J. Wachtel) . . 173
Croner E. — Nowoczesne wychowanie dziewcząt (H. H.) 280
Falski M. — Kwestie podstawowe w organizacji szkolnictwa powsz. (H. H.) 220
Forster F. — Wychowanie obywatelskie (Al-el) 35
Fondaliński J.—Koedukacja w świetle badań współcz. psych. (M. Friedländer) 323
Herbertz R. — Die Psychologie des Unbewussten (H. T. 330
Hirszfeldowa H. — Z zagadnień dziedziczności i eugeniki (A. Godlewski)
Holzapfel R. — Wszechideał (M. Kiernicka) 77

Str.

Kerschensteiner G. — Dusza wychowawcy i zagadnienie kształcenia nauczycieli (L. B.) 39
Klimowicz T. — Jak się rozwija psychika dziecka (J. J.) 112
Kretschmer E., Enke W. — Die Persönlichkeit der Atletiker (I. Filozofówna) 283
Krieck E. — Wychowanie narodowo-polityczne (M. Friedländer) . . . 327
Kulczycki A. — Charakterologia F. Künkla (A. G.) 325
Les Périodiques pour la Jeunesse (J.) 331
Lipp K. — Elternrecht im katolischen Kirschenrecht (T.) 116
Łempicki St. — Polskie tradycje wychowawcze (T. R.) 286
Mey W. — Spontanes und Wahlführertum (L. L.) 117
Młodociani na wsi (W. W.) 325
Montessori M. — L'Enfant (H. Tyrankiewiczowa) 281
Mirski J. — Wychowanie i wychowawca (W. W.) 178
Myslakowski Z. — Pedagogika, jej metody i miejsce w systemie nauk . . 113
Myslakowski Z. — Pedagogika ogólna (M. W.) 113
Nawroczyński B. — Współczesne prądy pedagogiczne (M. W.) . . . 114
Oderfeldówna A. — Młodzież przedmieścia (J. B.) 274
Platon — Laches (T. R.) 329
Poppelreuter W. — Psychokritische Pädagogik (G. I.) 37
Rowid H. — Młodzież współcz. w świetle własnej opinii (M. Friedländer) 279
Rozwadowski J. — Prawda życia (T. Kotarbiński) 214
Schmeing K. — Ideal und Gegenideal (L. L.) 285
Schneersohn F. — Samotność i nuda w życiu dzieci (J. J.) 180
Siły moralne wspólne wszystkim ludziom, ich źródło i rozwój przez wych. (M. W.) 181
Skowron St. — Hormony w psycholog. rozwoju człowieka (A. Godlewski) 277
Sprawozdanie z działalności uniwersyteckich kursów wakacyjnych. Statut Instytutu Pedagogicznego (J. W.) 183
Suchodolski B. — Wychowanie moralno-społeczne (M. W.) 40
Szuman S. — Metody psychologii pedagogicznej (M. W.) 113
Towards New Education (J) . . . . . .
Wieczorkiewicz Br., Szletyński H., Kochanowicz J. — Zarys nauki żywego słowa (W.) . . . . . .
Wachtel J. — Świat nowych spostrzeżeń (L. Blaustein) 321
Wiszniewski M. — Charaktery rozumów ludzkich (T. R.) 275

Ponadto poszczególne numery „Ruchu Pedagogicznego" zawierały recenzje z czasopism polskich i zagranicznych, sprawozdania ze zjazdów oraz streszczenia w językach obcych.

ROK XXVI—1936/7. Nr. 1

Ruch Pedagogiczny

CO TO JEST SZKOŁA JEDNOLITA

1.

Zadaniem szkoły jednolitej jest zabezpieczenie każdej jednostce prawa do wykształcenia odpowiadającego jej zdolnościom i potrzebom. Szkoła jednolita nie uznaje zasadniczego rozdziału między szkołą ludową i szkołą uprzywilejowaną, między szkołą, która się kończy ślepą ulicą, i szkołą, która wiedzie do wyższego stopnia kształcenia. Podstawową ideą szkoły jednolitej jest prawo jednostki, zasada wolności i równości wszystkich obywateli, i w tym sensie idea szkoły jednolitej jest wytworem liberalizmu — rozumie się, nie dawnego, „klasycznego" liberalizmu, który ograniczał funkcje państwa do obrony swobody osobistej i własności obywateli (państwo, będące „stróżem nocnym"), lecz „nowego liberalizmu", to jest liberalizmu demokratycznego, który rozumie zasady wolności i równości już w sensie zupełnie nowym. Podczas gdy liberalizm klasyczny rozumiał zasadę wolności i równości statycznie i mechanicznie, liberalizm demokratyczny wychodził z dynamicznego i organicznego pojmowania tych zasad. Rozumiał wolność nie jako gotową, raz na zawsze wymierzoną sferę dowolnego działania, lecz jako twórczą siłę, istniejącą potencjalnie w każdym człowieku i mogącą bądź rozwijać się bądź zanikać. Tak samo i pojęcie równości. Równość nie jest dla liberalizmu demokratycznego formalną równością wobec jednakowego dla wszystkich prawa ignorującego właściwości i swoistą sytuację, w której znajdują się konkretni ludzie. Odwrotnie, jest to równość startu, czyli równość szans (możliwości). Właśnie szkoła jednolita ma według poglądu liberalizmu demokratycznego zabezpieczyć każdej jednostce równe szanse czyli możliwości kształcenia. Nie znaczy to bynajmniej, że ma ona dać wszystkim jednakowe, jednorodne wykształcenie: wykształcenie bowiem jest produktem różnych ludzkich zdolności, zainteresowań, potrzeb.

Musimy więc podkreślić, że szkoła jednolita — to nie jest szkoła jednorodna, lecz istotnie szkoła zróżniczkowana, szkoła, która gwarantuje równe możliwości kształcenia, ale bynajmniej nie jednakową dla wszystkich treść wykształcenia. Pierwszymi, którzy to zrozumieli i potrafili ściśle sformułować, byli pedagogowie amerykańscy. W St. Zjednoczonych szkoła jednolita istniała już od dawna. Ameryka nigdy nie znała ostrego rozdziału między szkołą ludową i szkołą wyższego typu,

przeznaczoną dla mniejszości t. zw. ludzi wykształconych. Szkoła odpowiadająca tej, która w Polsce nazywa się szkołą średnią, opierała się w Ameryce bezpośrednio na szkole powszechnej. Taki stan rzeczy istniał już dawno, bodaj od samego początku wprowadzenia w St. Zjednoczonych powszechnego obowiązku szkolnego. Czteroletni kurs szkoły średniej (high school) był bezpośrednim dalszym ciągiem obowiązkowej dla wszystkich szkoły elementarnej (elementary school), która miała program nauczania obliczony na 8 lat. Szkolny system St. Zjednoczonych nie znał żadnych ślepych uliczek, tak że każdy uczeń miał możność bezpośredniego przenoszenia się ze szkoły elementarnej do szkoły średniej, a w dalszym ciągu i do szkoły wyższej (kolegium czy uniwersytetu).

Jednak im bardziej się realizowała w rzeczywistości zasada powszechnego nauczania, oraz im bardziej podwyższał się poziom nauczania w szkole obowiązkowej, tym ostrzej zaczęła dawać się we znaki charakterystyczna sprzeczność wewnątrz szkolnego systemu amerykańskiego. Znany pedagog Stanley Hall potrafił w roku 1911 wyrazić ową wewnętrzną sprzeczność istniejącą w łonie tradycyjnej jednolitej szkoły amerykańskiej, przez formułę statystyczną. Skorzystawszy ze statystyki szkolnej, Stanley Hall stwierdził, że na 1000 dzieci, wstępujących do pierwszej klasy szkoły elementarnej, przeciętnie zostaje w 6-ej klasie tej samej szkoły tylko 460 uczniów, do ostatniej klasy (8-ej) dochodzi tylko 260. Z tych 260-ciu wstępuje do 1-ej klasy szkoły średniej tylko 200 uczniów i zaledwie 55-ciu kończy pełny kurs szkoły średniej. Do szkoły wyższej wstępuje tylko nieznaczna część tej liczby absolwentów szkoły średniej. Pedagogowie amerykańscy używają dla oznaczenia tego zjawiska terminu „school mortality" — „szkolna śmiertelność" [1])

W ten sposób wewnątrz szkoły obowiązkowej objawia się swoisty paradoks: prawo przymusza wszystkie dzieci do uczęszczania do szkoły w ciągu 8-iu (w Ameryce) lat, ale tylko jedna czwarta dzieci dochodzi w przeciągu tego okresu do najwyższej klasy szkoły obowiązkowej i wchodzi do życia z ukończonym wykształceniem szkolnym. Ale nawet i z tego ukończonego wykształcenia w pełnej mierze korzystają tylko ci, którzy idą dalej do szkoły średniej i później do szkoły wyższej. Większość uczniów, wychodzących ze szkoły obowiązkowej bezpośrednio do życia codziennego, nie otrzymuje ze szkoły przygotowania potrzebnego dla tego życia, chociaż przymus chodzenia do szkoły usprawiedliwia się koniecznością właśnie takiego przygotowania. Formalna równość obraca się w ten sposób w rzeczywistości w jaskrawą nierówność. Tylko nieznaczna, uprzywilejowana mniejszość otrzymuje od szkoły faktycznie to, co szkoła obowiązkowa ma za zadanie dostarczyć wszystkim: mianowicie — przygotowanie do dalszej drogi życiowej, odpowiadające typowi zdolności i przyszłego zawodu ucznia. Według poglądu pedagogów amerykańskich cały problem tkwi w tym, żeby przybliżyć szkołę do życia, mianowicie przebić mur abstrakcyjnej jednakowości, wzniesionej przez dawną tradycję t. zw. „ogólnego kształcenia" między szkołą a życiem. Szkoła ma wciągnąć do swych pro-

[1]) Patrz piękną analizę tego zjawiska w książce: V. Přihoda „Racionalisace školstri". Praha 1931 (niem. przekład 1935), rozdz. 2.

gramów nauczania rozmaitość zawodów życia praktycznego i uwzględnić w swej pracy różnorodność psychicznych typów zdolności, tak dobrze uwidocznionych przez nowszą psychologię różniczkową. Przymuszać dzieci do chodzenia do szkoły, której olbrzymia większość uczniów nie kończy w terminie przez programy ustalonym, która zatem nie odpowiada ani typowi ich zdolności, ani potrzebom ich przyszłego zawodu — jest niedorzecznością.

Oto argumenty, którymi mniej więcej kierowali się pedagogowie amerykańscy, kiedy jeszcze przed wojną światową przystąpili do radykalnej przebudowy tradycyjnego systemu szkoły jednolitej. Najbardziej charakterystyczną cechą owej przebudowy, która po wojnie postępuje w coraz szybszym tempie, jest n o w e r o z c z ł o n k o w a n i e s z k o l n e g o s y s t e m u. Mianowicie szkolny system, który aż dotąd składał się z dwóch stopni, rozczłonkowuje się w nowym systemie na trzy stopnie. Dawny „8+4 plan" (to jest 8 lat szkoły elementarnej, na której opierają się 4 lata szkoły średniej) jest zamieniony przez nowy „6+3+3 plan": dwie starsze klasy dawnej szkoły elementarnej, połączone z niższą klasą dawnej szkoły średniej, tworzą dziś odrębny stopień „młodszej szkoły średniej" (junior high school), specjalnie przeznaczonej dla wieku dojrzewania (12—15 rok), którego specyficzne potrzeby kształcenia ma zaspokoić. Z początku owa „młodsza szkoła średnia" rozwijała się w kierunku zróżniczkowania planu nauczania według późniejszych zawodów uczniów. Następnie jednak wziął górę pogląd, że takie profesjonalne zróżniczkowanie programów nauczania jest w tym wieku przedwczesne. Ale właśnie w tym wieku dojrzewania można już z zupełną pewnością określić ogólny typ zdolności ucznia, charakter jego inteligencji i skłonności, do których nauczanie ma się przystosować. W tym kierunku psychologicznego zróżniczkowania nauczania postępował zwłaszcza po wojnie światowej rozwój młodszej szkoły średniej: nie przygotowując swych uczniów do jakiegoś określonego zawodu, szkoła ta stawia sobie za cel diagnozę psychicznego typu ucznia oraz wskazuje mu drogę, na której ma on szukać swego przyszłego zawodu. . Przystosowuje także nauczanie do jego typu psychicznego, tak żeby jego naturalne dyspozycje i zdolności mogły rozwijać się jak najpełniej. W ten sposób szkoła ta staje się w ścisłym sensie tego słowa szkołą średnią (intermediate education) czyli szkołą przejściową. Jej zadanie polega nie tylko na tym, aby jak najlepiej przygotować rozmieszczenie uczniów w różnych rodzajach późniejszego trzeciego stopnia szkoły, zróżniczkowanego już według przewidywanych zawodów uczniów, ale także zagwarantować każdemu uczniowi należyte przygotowanie do tego wyższego stopnia szkoły. W tych stanach, gdzie obowiązek szkolny obejmuje tylko dwa pierwsze stopnie szkoły (ciągnie się aż do 14—15 roku życia), profesjonalne zróżniczkowanie zaczyna się już w ostatniej klasie „młodszej szkoły średniej". Tam zaś, gdzie obowiązek szkolny rozpościera się i na „młodszą szkołę" (to jest ciągnie się do 16—18 lat), młodsza szkoła średnia zachowuje czysty charakter szkoły dla celów zróżniczkowania psychologicznego, tylko przygotowującego do zróżniczkowania zawodowego, które zostaje w pełnej mierze wprowadzone dopiero na 3-im stopniu. Na tym trzecim stop-

niu nauczania młodzieniec ma wybór między szkołą zawodową we właściwym sensie tego słowa, szkołą ogólnokształcącą typu gimnazjalnego i szkołą dokształcającą o charakterze również zawodowym. W St. Zjednoczonych są to po większej części nie odrębne szkoły, lecz oddzielne klasy wewnątrz tego samego zakładu, lub nawet oddziały wewnątrz wspólnych klas, często nawet tylko różne plany nauczania, między którymi uczniowi wolno wybierać. Szkoła dokształcająca o charakterze zawodowym i kursie nauczania, mającym 8—11 godzin tygodniowo, stanowi minimum obowiązku szkolnego. Zresztą w niektórych stanach prawo wymaga dziś od wszystkich uczęszczania do pełnodziennej szkoły zawodowej lub ogólnokształcącej do 16, a tu i owdzie nawet do 18 roku życia.

Analogiczne rozczłonkowanie na trzy stopnie spostrzegamy wszędzie, gdzie szkolnictwo przebudowuje się w kierunku szkoły jednolitej. Jest to cecha nader charakterystyczna dla pojęcia szkoły jednolitej, dla samej jej istoty. Tak np. ostatni projekt specjalnego komitetu doradczego przy angielskim ministerstwie szkolnictwa (Board of Education), wydany w roku 1926, proponuje następujące rozczłonkowanie angielskiego systemu szkolnego: 1-szy stopień stanowi szkoła początkowa (primary school), mająca 6-letni kurs nauczania dla dzieci 5—11 roku życia, przyczem obydwa pierwsze roczniki dla dzieci 5-ciu i 6-ciu lat stanowią osobną, często odrębną szkołę dziecięcą (infant school), której wewnętrzna struktura jest przejściem od przedszkola ku szkole. Drugi stopień szkoły, mający również 4-letni kurs nauczania (dla dzieci od 12 aż do 15 roku), rozdziela się na dwie gałęzie, odpowiadające różnym typom inteligencji uczniów („selective" i „non-selective modern school" to jest selekcyjna i nie selekcyjna szkoła realna, mówiąc w terminach nam bliższych). Do tego stopnia należą również, jako trzecia jego gałąź, niższe klasy dawnej szkoły typu gimnazjalnego (grammar school). Wreszcie trzeci stopień nauczania rozdziela się też na trzy gałęzie: 1) szkoła dokształcająca (nie pełnodzienna) dla młodzieży zajętej w rzemiośle, w przemyśle lub w handlu; program nauczania tej szkoły łączy się ściśle z zawodem uczniów; 2) szkoła zawodowa pełnodzienna; 3) wyższe klasy wzmiankowanej grammar school. Na tym stopniu kurs nauczania trwa od 14 do 16-go lub 18-go roku życia zależnie od typu szkoły. Chociaż projekt ów, znany pod tytułem „Hadow Report", nie został jeszcze przyjęty przez parlament, szkolnictwo angielskie powoli przebudowuje się już obecnie w kierunku schematu, przez niego zaproponowanego i oficjalnie uznanego przez wszystkie trzy stronnictwa parlamentu angielskiego. Schemat ten faktycznie tylko uogólnia i precyzuje praktykę, która już od lat kilkunastu jest prowadzona przez radę szkolną miasta Londynu, a to w okręgu, obejmującym prawie czwartą część liczby szkół całej Anglii i przewyższającej według liczby dzieci całą dzisiejszą Austrię.

Na trzy stopnie rozczłonkuje się szkolny system austriacki, po zreformowaniu przez ustawę roku 1927. Wzorem tej ustawy była praktyka miejskiego samorządu wiedeńskiego w latach 1920—1927, chociaż w niektórych punktach w ustawie odstąpiono od pierwotnego projektu wiedeńskiego. Według nowej usta-

wy szkolnictwo austriackie rozdziela się w następujący sposób: pierwszy stopień stanowi Grundschule (szkoła podstawowa), obejmująca dzieci od 6—10 roku. Nauczanie trwa w niej 4 lata, tak samo jak i w następnym stopniu, oznaczonym w ustawie przez nazwę „szkoły głównej" (Hauptschule) — w wiedeńskim projekcie ustawy miała ona nazwę bardziej odpowiadającą istocie rzeczy, mianowicie nazwę szkoły średniej (Mittelschule). Szkoła ta, przeznaczona dla dzieci od 11—14 roku, była pomyślana w pierwotnym projekcie jako szkoła zróżniczkowania psychologicznego: w tym celu w każdej szkole organizują się dwie gałęzie klas równoległych, ściśle mówiąc dwie równoległe grupy uczniów wewnątrz każdej klasy, odpowiadające dwóm głównym typom inteligencji. Do tego samego stopnia należy i „gimnazjum niższe" (cztery niższe klasy dawnego gimnazjum). Według projektu wiedeńskiego owe niższe gimnazjum miało być oddzielone od gimnazjum wyższego i złączone ze szkołą średnią jako jej osobna trzecia gałąź. Według ustawy niższe gimnazjum pozostało pod jednym dachem z gimnazjum wyższym, chociaż reforma zbliżyła program nauczania gimnazjum niższego i gałęzi A „szkoły głównej", ułatwiwszy w ten sposób przeniesienie się zdolnego ucznia szkoły obowiązkowej do wyższego gimnazjum. Wreszcie trzeci stopień szkoły, trwający 4 lata, tak samo jak i oba stopnie poprzednie, i obejmujący młodzież od 15—18 roku, zawiera w sobie następujące możliwości: bądź 1) szkołę dokształcającą, będącą obowiązkową dla młodzieży, zajętej w rzemiośle, przemyśle i handlu (w Wiedniu 8 godzin tygodniowo, skoncentrowanych na 1 dzień zupełnie wolny od pracy zarobkowej); bądź 2) szkołę zawodową, bądź wreszcie 3) wyższe gimnazjum, które według pierwotnego projektu wiedeńskiego miało być wyodrębnione w samodzielny zakład (Oberschule) z nowym, bardziej zróżnicowanym niż dotąd planem nauczania, jednak — według ustawy 1927 roku — zachowało główne cechy dawnego gimnazjum.

W tym samym kierunku, choć bardzo powoli, postępuje też przebudowa szkolnictwa w Czechosłowacji, którego struktura przedwojenna była ta sama, co i dawna struktura szkolnictwa austriackiego. Rządy w Czechosłowacji, będąc rządami koalicyjnymi, składającymi się z różnych stronnictw, często mających wprost przeciwne poglądy na reformę szkoły, nie zdołały ogłosić nowej ustawy szkolnej, to też szkolnictwo w Czechosłowacji jest aż dotąd kierowane prawami dawnej Austrii, pochodzącymi często jeszcze z drugiej połowy ubiegłego stulecia. Okoliczność ta nie mogła jednak zatrzymać koniecznej przebudowy szkolnictwa, która postępowała przy pomocy pojedyńczych, częściowych reform, wprowadzonych nie przez parlament, lecz drogą administracyjnych rozporządzeń ministerstwa, drogą t. zw. „pracy drobiazgowej", w której Czesi okazali się jeszcze za czasów austriackich prawdziwymi mistrzami. Tym bardziej znaczące jest, że i owa „praca drobiazgowa" niezbędnie wiedzie do analogicznych rezultatów, t. j. do zasadniczego przekształcenia systemu szkolnictwa. Rozwój szkolnictwa w Czechach przede wszystkim charakteryzuje się przez szerokie rozpowszechnienie t. zw. „mieszanki", t. j. szkoły wydziałowej, stanowiącej dziś w rzeczywistości obowiązkową szkołę (ściśdej mówiąc drugi stopień szkoły obowiązkowej) we wszystkich miastach i licz-

nych miasteczkach nowego państwa. Szkoła ta, mająca trzechletni obowiązkowy kurs nauczania, do którego dołącza się czwarty rocznik fakultatywny, buduje się na 5-letniej szkole powszechnej (obowiązek szkolny zaczyna się w Czechosłowacji po ukończeniu 6-go roku życia), stanowi jednak oddzielny od niej zakład. Ostatnie jej programy, wydane w roku 1932, znacznie zbliżają jej kurs nauczania do kursu nauczania niższego gimnazjum, ułatwiając w ten sposób możliwość przeniesienia najbardziej zdolnych uczniów do wyższego gimnazjum. Obecnie szkoła wydziałowa obejmuje 36%, w Czechach samych nawet 52% dzieci w odpowiednim wieku (11—14 rok życia), podczas gdy zwykła szkoła powszechna obejmuje 58%, w Czechach 42% dzieci w tym samym wieku (pozostałe 6% dzieci tego wieku uczęszczają do niższej szkoły średniej). Rozpowszechniając się i na wsi, szkoła wydziałowa powoli ale stale wypiera tu wyższe roczniki szkoły powszechnej. Wcześniej czy później stanie się i na wsi drugim stopniem szkoły obowiązkowej. Z drugiej strony niższa szkoła średnia zbliża się do szkoły wydziałowej, staje się niby odrębną gałęzią wspólnego drugiego stopnia nauczania. Wreszcie szkoła dokształcająca, obowiązkowa dla całej młodzieży miejskiej i w rzeczywistości prawie całkiem ją obejmująca, przekształca się w szkołę trzeciego stopnia, która, opierając się na szkole wydziałowej, przyjmuje charakter coraz bardziej zawodowy. Kiedy rozwój ten, w miastach prawie już zakończony, zdoła rozpowszechnić się na wieś i przezwyciężyć inercję wsi, a również i inercję szkoły średniej, która uporczywie trzyma się jeszcze tradycyjnego ideału „ogólnego wykształcenia" — wtedy nowe rozczłonkowanie systemu szkolnego na trzy wyraźnie oddzielne stopnie, obecnie w szkolnictwie czechosłowackim tylko zaznaczające się, stanie się jawnym, oraz ściślej określonym.

Nie będę w tym miejscu dokładnie rozważał struktury s z k o l n i c t w a p o l s k i e g o według nowej ustawy szkolnej. Zaznaczę tylko, że nowa struktura szkolnictwa polskiego tak samo charakteryzuje się przez rozczłonkowanie systemu szkolnego na trzy stopnie: szkołę powszechną, gimnazjum, liceum. Wprawdzie rozczłonkowanie znacznie się różni od troistego rozczłonkowania, które spostrzegamy w szkolnictwie amerykańskim, angielskim, nawet czechosłowackim. Drugi stopień nauczania — gimnazjum — nie jest pomyślany jako stopień szkoły obowiązkowej i odpowiada starszemu wiekowi życia (13 do 16 lat), podczas gdy „intermediate education" w sensie anglosaskim obejmuje dzieci w wieku od 11 do 14 roku życia. Obowiązek szkolny ogranicza się tylko do szkoły powszechnej, do której ma być po jakimś czasie przyłączona, przynajmniej w miastach, szkoła dokształcająca o charakterze zawodowym. To znaczy, że szkoła jednolita, o ile jest charakteryzowana przez troiste rozczłonkowanie swej budowy, jest narazie obliczona w Polsce na to, że będzie obejmowała tylko średnie klasy obywateli. Jeszcze dużo czasu upłynie, zanim szkoła jednolita jako całokształt, składający się z trzech stopni, będzie w stanie wciągnąć w siebie niższe klasy społeczne, zwłaszcza wieś. Ale kiedy jednak to nadejdzie, będzie musiała przekształcić się według wzoru anglosaskiego „i n t e r m e d i a t e e d u c a t i o n" lub czeskiej szkoły wydziałowej. Przeglądając

przytoczone przez nas przykłady nowego troistego rozczłonkowania systemu szkolnego, możemy ułożyć je w następującym porządku: w St. Zjednoczonych wszystkie trzy stopnie, tworząc obowiązek szkolny, obejmują rzeczywiście najszersze warstwy ludności. W Anglii proces ten zaszedł też już bardzo daleko. W Austrii i, jak widzieliśmy, w Czechosłowacji trzystopniowa szkoła obowiązkowa, trwająca aż do 18-roku życia, obejmuje obecnie faktycznie całą ludność miejską, tworzącą tu mniej więcej połowę całej ludności. Polska jest dopiero na początku tego rozwoju, i z tego właśnie wypływa, że nowe rozczłonkowanie polskiego systemu szkolnego różni się, co do podziału wieku na różnych stopniach, od rozdzielenia na stopnie w krajach innych.[2])

Spróbujemy teraz pokrótce sformułować podstawowe cechy owej nowej wewnętrznej struktury systemu szkolnego, realizującego w sobie zasadę szkoły jednolitej, którego przykłady właśnie podałem. Nowe rozczłonkowanie szkolnictwa całkowicie odpowiada temu rozdzieleniu na okresy psychicznego rozwoju człowieka, które podsuwa nowsza psychologia: 1) pierwszy stopień odpowiada wiekowi późnego dziecięctwa (7 aż do 11-go roku życia), podczas gdy okresowi „średniego dziecięctwa" (5—7 rok życia) odpowiada wstępne oddzielenie szkoły, przedszkole we właściwym sensie tego słowa, którego wewnętrzna struktura ma charakter przejściowy od ogródka dziecięcego do szkoły właściwej; 2) drugi stopień szkoły odpowiada okresowi przed dojrzewaniem (11—14 rok życia), podczas gdy trzeci stopień odpowiada średniemu okresowi młodzieńczemu (14—18 rok), wiekowi dojrzewania i uświadomienia przez młodzieńca swej osobowości. Widzimy więc, że nowa struktura szkolnego systemu, tak jak realizuje się obecnie w najrozmaitszych państwach, na ogół przystosowuje się do przyrodzonego podziału rozwoju człowieka na okresy życia, takiego, jak jest on określony przez większość psychologów współczesnych.[3])

Drugą charakterystyczną cechę przebudowy systematu szkolnego stanowi rozszerzenie obowiązku szkolnego do 16-go, a tu i owdzie nawet

---

[2]) Dokładniej pisałem o tym w mym artykule o reformie szkolnictwa w Polsce, wydrukowanym w „Kulturze Pedagogicznej" nr 3 — 4. Szczegóły o przebudowie szkolnictwa we współczesnych państwach podaję w swej książce „Demokracja i szkolnictwo na rozdrożu", która wyjdzie wkrótce w „Naszej Księgarni".

[3]) Patrz przede wszystkim K. Bühler. Die Geistige Entwickelung des Kindes, 1929 — Charlotte Bühler. Dziecięctwo i młodość (polski przekł. 1933), oraz ostatnią książkę Bühlerowej o psychologicznym rozwoju człowieka: „Der Menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem", Lipsk 1933. Na końcu tej książki (str. 320 i n.) podaje Bühlerowa zwięzłą charakterystykę wszystkich pięciu faz, na które się dzieli pierwszy okres życia człowieka (dziecięctwa i młodości): 1) faza wczesnego dziecięctwa (aż do 4 — 5 roku), 2) faza średniego dziecięctwa (5 — 7 r.), 3) faza późnego dziecięctwa (7 — 11 r.), 4) faza wczesnej młodości (przed dojrzewaniem (11 — 14 rok) i 5) faza dojrzewania (średniej młodzieńczości, 14 — 19 r. życia). Dziecięctwo i młodość stanowią według Bühlerowej pierwszy okres życia człowieka, który trwa do 16 — 19 roku życia. Wzięty jako całość okres ten jest antycypacją całokształtu linii życiowej, który dzieli się tak samo na 5 okresów, przyczem charakterystyczne cechy tych okresów są w pewnej mierze analogiczne do podstawowych cech pięciu faz pierwszego okresu. Chociaż Bühlerowa charakteryzuje dziecięctwo i młodość bez względu na strukturę szkolnictwa, wychodząc z punktu widzenia wyłącznie psychologicznego, jej charakterystyka faz pokrywa się zupełnie z naszą.

do 18-go roku życia. Szkoła drugiego stopnia nabywa charakteru szkoły przejściowej, realizującej w sobie zasadę zróżniczkowania psychologicznego, a to w mierze tym większej, im bardziej szkoła trzeciego stopnia staje się ze swej strony szkołą obowiązkową, przy czym ta ostatnia buduje się już na podstawie zasady zróżniczkowania zawodowego. Widzieliśmy, że w nowym polskim systemie szkolnym warunek ten nie jest spełniony. Dlatego właśnie nowe polskie gimnazjum nie stanowi szkoły drugiego stopnia w sensie „intermediate education". Funkcja ta jest tu na razie raczej wypełniana przez dwie starsze klasy (piąta i szósta) szkoły powszechnej, z konieczności jednak w sposób nie wystarczający, z tego mianowicie powodu, że wiek uczniów we wzmiankowanych klasach jest jeszcze za wczesny dla zróżniczkowania psychologicznego. Rozpowszechnienie obowiązku szkolnego na trzeci stopień szkoły realizuje się we współczesnych systemach szkolnych w postaci uczęszczania (jako minimum obowiązku) do szkoły dokształcającej. Przy tym plan nauczania tej szkoły przyjmuje charakter coraz bardziej zawodowy, podkreślając jednak równocześnie zasady wykształcenia ogólnego i wychowania obywatelskiego. Drugą możliwą drogę kształcenia stanowi pełnodzienna szkoła zawodowa. Wreszcie trzecią drogą jest szkoła ogólnokształcąca, otwierająca dostęp do uniwersytetu, gdyż pełnodzienna szkoła zawodowa daje możność wstępu do pewnych tylko rodzajów szkół wyższych. W ten sposób nowa struktura systemu szkolnego charakteryzuje się nie tylko przez jego poziome rozczłonkowanie na trzy stopnie, lecz i przez p i o n o w e r o z g a ł ę z i e n i e na trzy podstawowe drogi kształcenia, które zaznaczają się już na drugim stopniu szkoły i jawnie się rozdzielają na jej trzecim stopniu.

Czy zasada równości umniejsza się przez owo pionowe rozgałęzienie na trzy różne drogi kształcenia? Bynajmniej. Wiemy już, że właśnie jednorodność programów nauczania zniekształca się w rzeczywistości w zaprzeczenie zasady równości: bowiem jednakowy dla wszystkich plan nauczania zaspokaja w rzeczywistości potrzeby kształcenia tylko nieznacznej mniejszości uczniów. Równe prawo kształcenia nie może oznaczać jednakowej treści kształcenia, lecz tylko „równość startu lub szans". a także równą wartościowość kształcenia w sensie jego odpowiadania realnym potrzebom poszczególnych grup uczniów. Poza tym rozdział między pracą twórczą, pracą organizacyjną i pracą wykonawczą, któremu na ogół odpowiadają trzy pionowe gałęzie drogi kształcenia, w żaden sposób nie może być usunięty w społeczeństwie współczesnym. Wiadomo jest, że nawet komunizm w Rosji Sowieckiej nie zdołał go znieść.[4]) Mając jako swoją podstawę zasadę podziału pracy, bez której nie można sobie wyobrazić przemysłowego społeczeństwa współczesnego, rozdział ów z drugiej strony tkwi w nieruchomym biologicznym fakcie nierówności ludzkich zdolności, skłonności i zainteresowań. Nawet jak najbardziej radykalny so-

---

[4]) Sowiecka pedagogika, przede wszystkim w okresie pierwszym i w okresie „piatiletki", stawiała sobie za cel zniesienie przeciwieństwa pracy fizycznej i umysłowej. Obecnie ten pogląd jest uważany w Rosji Sowieckiej oficjalnie za „lewicowe odchylenie" i „trockizm". Patrz mój artykuł o szkolnictwie w Rosji Sowieckiej w n-rze 1—2 „Ruchu Pedagogicznego", rok 1935/36.

cjalizm, słusznie pojmowany, może dążyć nie do usunięcia samego rozdziału na podstawowe typy pracy, lecz tylko do tego, żeby uczynić jakąkolwiek pracę, świadomie wykonywaną, jednakowo poważaną, niezależnie od charakteru jej treści. Tym bardziej szkoła jednolita nie ma prawa myśleć o usunięciu podziału pracy, a więc i troistości dróg kształcenia. Jedyne, do czego może i musi dążyć, jest zabezpieczenie każdej jednostce równych możliwości kształcenia i równej wartości wszystkich jego dróg, które muszą być wybierane według przyrodzonych zdolności, skłonności i pracowitości każdego. Rezultatem tego będzie, że każdy będzie się znajdować na swym miejscu, to jest na miejscu, które mu się należy według prawa (the right man at the right place). Równowartościowość kształcenia oznacza jednakowo dobrą jakość nauczania, odpowiadającego rzeczywistym potrzebom jednostki, bynajmniej nie jednakową ilość, czy treść nauczania.[5])

2.

Szkoła dawna ignorowała konkretnego ucznia, wychodziła z jakiegoś abstrakcyjnego typu ucznia przeciętnego, a w rzeczywistości odpowiadała potrzebom tylko nieznacznej mniejszości uczniów. Szkoła jednolita — odwrotnie: żąda zaspokojenia konkretnych i zatem wielokształtnych potrzeb wszystkich ludzi w kształceniu. W dawnej szkole większość uczniów rzucała naukę w szkole w jej niższych klasach. Szkoła była narzędziem przesiewania. W wyniku tego przesiewania większość uczniów była odrzucana od dalszego kształcenia typu wyższego. Owa „s e l e k c j a e l i m i n u j ą c a" charakteryzowała całą strukturę szkoły dawnej. W szkole jednolitej ta eliminująca selekcja zamienia się na s e l e k c j ę r ó ż n i c z k u j ą c ą". Zamiast odrzucania ze szkoły, uczniowie rozdzielają się na różne kierunki czyli drogi kształcenia, ale szkolny system daje każdemu uczniowi możność przejścia przez wszystkie trzy stopnie szkolnego kształcenia, odpowiadające jego typowi psychologicznemu. Nikt nie jest odrzucany od wyższego stopnia kształcenia, każdy przechodzi przez wszystkie trzy stopnie, chociaż stopnie te mają różny charakter. Dlatego szkoła jednolita jest w samej swej istocie szkołą wewnętrzną zróżniczkowaną, bynajmniej nie jednorodną. Jest jednolitą według swej wewnętrznej struktury; struktura ta jest jednak jednocześnie bardzo złożona, jest o wiele bardziej skomplikowana od struktury szkoły dawnej. Raczej stanowi jednolity organiczny system, obejmujący jak najrozmaitsze rodzaje szkół, niż jednolitą szkołę w sensie szkoły jednorodnej. Właśnie szkoła dawna była szkołą abstrakcyjnej i jednorodnej powszechności. Szkoła jednolita zaś realizuje w sobie zasadę k o n k r e t n e j c a ł o ś c i, to jest organicznej jedności w wielości, wewnątrz której każda część zajmuje swe indywidualne, niezastąpione miejsce. Dlatego wszystkie nowsze systemy szkolnictwa zaznaczają się przez swe wewnętrzne zróżniczkowanie. Zasada

[5]) Że nawet szkoła dokształcająca może być organizowana tak, że jakość dawanego przez nią kształcenia nie jest bynajmniej niższa, a raczej wyższa od jakości kształcenia w tradycyjnych zakładach gimnazjalnych, o tym świadczy przykład wspaniale („luksusowo", wg twierdzenia nieprzyjaciół szkolnej reformy wiedeńskiej) organizowanych szkół dokształcających w Wiedniu.

zróżniczkowania przenika je z dołu do góry a to w mierze tym większej, im pełniej zostaje w nich realizowana idea szkoły jednolitej. Nowemu rozczłonkowaniu na trzy stopnie odpowiada zatem troiste wewnętrzne zróżniczkowanie szkoły. Przy tym, jak każda zasada organiczna, zasada zróżniczkowania, realizując się w szkolnym systemie, ma niby swój wzrost: jest jeszcze prosta i prymitywna na pierwszym stopniu szkoły, aby na każdym następnym stopniu stać się coraz bardziej skomplikowaną. Spróbuję chociaż w ogólnych cechach zaznaczyć ten organiczny wzrost zasady zróżniczkowania w systemie szkoły jednolitej, tak jak się on przejawia w całym charakterze nauczania i wychowania na oddzielnych jej stopniach z dołu do góry.

Na pierwszym stopniu szkoły zróżniczkowanie nosi charakter regionalny. W jego podstawie leży znana teza pedagogiki współczesnej, mianowicie, że nauczanie początkowe musi wychodzić ze środowiska, otaczającego dziecko i dla niego „rodzinnego". Tak np. nauczanie języka rodzimego musi wychodzić z gwary lokalnej, nauczanie przyrody z faktów, które dziecko spostrzega wokoło siebie. Reguła ta jest ściśle związana z poglądem pedagogiki współczesnej na charakter aktywności dziecięcej we wczesnym szkolnym wieku. Aktywność dziecka przerasta już formę zabawy, która ją jeszcze całkowicie charakteryzowała na stopniu ogródka dziecięcego. Owszem, już w ogródku dziecięcym zabawa musiała być organizowana tak, że późniejsza praca przeświecała przez nią. Dziecko musi być w zabawie samej i przez nią wychowywane do pracy. Musi w sposób naturalny przejść od zabawy do pracy. Zadanie polega nie na tym, żeby dziecko jak najdłużej zostawało tylko grającym, będąc sztucznie zatrzymywane w swej aktywności na stopniu zabawy, lecz na tym, żeby ono samo na drodze naturalnego rozwoju przezwyciężyło zabawę i zachowało przy tym w swej pracy spontaniczność i samoistność, które przejawiało w zabawie. We wstępnym oddzieleniu szkoły, które stanowi właściwe przedszkole w sensie przejścia od ogródka dziecięcego do szkoły właściwej, stosunek ten się odwraca: praca uwalnia się tu już z obsłonek zabawy, staje się samodzielną, ale wciąż jeszcze opiera się na zabawie i ciągle przejawia się w postaci zabawy. Fantazja, będąca przyrodzonym psychicznym żywiołem zabawy, nie wyczerpała tutaj swej roli — wciąż jeszcze ożywia pracę dziecka na jej prymitywnym stadium. Ślady tego rozwoju pracy z zabawy żyją jeszcze w przeciągu znacznego okresu czasu, ożywiają i ozdabiają pracę dziecka nie tylko w przedszkolu, lecz i podczas pierwszych lat szkoły początkowej. Tu właśnie tkwi to, co słynny włoski teoretyk szkoły elementarnej G. Lombardo-Radice nazywa „pięknem i poezją ludowej szkoły początkowej", jej „pogodą" (serenità [6]). Bajka ludowa i pieśń przy nauczaniu mowy rodzimej, ornament ludowy przy nauczaniu rysunku, zwyczaje ludowe w nauce elementarnej, gry ludowe w wychowaniu fizycznym, legendy o świętych patronach danej miejscowości w nauczaniu religii — oto naturalne wyjście dla nauczania początkowego. Ożywiając wyobraźnię dziecka i zachowując jeszcze w sobie niby

[6]) Patrz G. Lombardo-Radice: Lezzioni di didattica. 1932 (14 wyd.). Zob. też artykuł L. R. w numerze 26 czasopisma „Russkaja Szkoła za rubieżom" (Praga Czeska 1928 r.).

znamię zabawy, nauka na tym stopniu przedstawia z początku „globalną", t. j. nie zróżnicowaną całość, nie zna jeszcze podziału na poszczególne przedmioty, tak samo jak i dla zabawy dziecka obcy zostaje jeszcze podział czynności, charakteryzujący dopiero pracę. Szkoła 1-go stopnia musi wciągnąć w siebie te elementy życia ludowego, które zachowały się w przeciągu stuleci mimo wszystkich zmian historycznych, musi napełnić się owym naprawdę rodzimym środowiskiem, nie tracącym na znaczeniu z biegiem czasu, pozostającym żywym w postaci prymitywnej, ale swoistej kultury ludowej, która niby bezpośrednio wyrasta z samej przyrody danego środowiska. Odzwierciadlając w swej pracy dane środowisko z jego przyrodniczymi i etnograficznymi przejawami, każda szkoła nabywa swego odrębnego charakteru, którym odróżnia się od szkoły innego okręgu i innej dzielnicy. Staje się jednocześnie tak „ugruntowana" w glebie życia ludowego, jak i niezastąpiona wewnątrz całego szkolnictwa danego kraju. Nawet w środowisku z potęgującą się industrializacją podobne regionalistyczne zróżniczkowanie nie jest wykluczone. Przed szkołą powstaje tu zadanie zachowania przyrodniczego i ludowego środowiska, niszczonego pod naciskiem niwelującej cywilizacji, a zarazem odkrycia w tym nowym uprzemysłowionym środowisku analogicznych elementów o charakterze przyrodniczym i ludowym. Jeśli wziąć wszystkie szkoły pierwszego stopnia danego kraju jako jedną całość, to można powiedzieć, że pierwszy stopień szkoły wchłania w siebie całokształt rozmaitych przyrodniczych i etnograficznych przejawów, które zachowały się w przeciągu stuleci jako ów na wpół przyrodniczy i na wpół kulturalny grunt, z którego jako ze swej niższej warstwy wyrasta złożona struktura danego społeczeństwa.

Na drugim stopniu szkoły owa prosta i naiwna forma zróżniczkowania już nie wystarcza. Tutaj praca już definitywnie przezwyciężyła zabawę, przyjęła samodzielną formę lekcji czy pracy heterenomicznej, t. j. takiej, w której cel czynności, będący już — w odróżnieniu od zabawy — oddzielony od samego procesu czynności, jest postawiony z zewnątrz przez innych, w danym razie przez nauczyciela. Żeby samodzielność ucznia i jego samoistność zostały zachowane i w pracy, konieczne jest, aby praca ucznia była przystosowana do skłonności i typu zdolności ucznia, t. j. była zróżniczkowana według psychologicznych typów dzieci. Lekcja za trudna lub za łatwa jest jednakowo niebezpieczna dla rozwoju uczniów. Lekcja musi być co do swego poziomu przystosowana do konkretnego ucznia, a nie do przypuszczalnego, przeciętnego dziecka, ucznia abstrakcyjnego. Stąd wypływa konieczność podziału uczniów według poziomu ich t. zw. inteligencji. Tego rodzaju podział uczniów może być zastosowany już w starszych klasach 1-go stopnia szkoły, o ile praca uczniów, odrzucając pierwotną formę zabawy, przyjmuje określoną formę lekcji. Jednak z r ó ż n i c z k o w a n i e p s y c h o l o g i c z n e, charakteryzujące drugi stopień szkoły, ma jeszcze o wiele głębszy i szerszy sens, niż sam tylko podział według poziomu ich ogólnej inteligencji. Wprawdzie okres przed dojrzewaniem, któremu odpowiada szkoła drugiego stopnia, jest okresem, w którym jak najczęściej powstają i szczególnej siły nabywają różne psychiczne „kompleksy", ha-

mujące normalny rozwój duszy dziecinnej, jej potencyj i skłonności. Owe hamulce, wywołane przez najróżniejsze przyczyny i będące w istocie swej bardzo rozmaite, mają jako swój zewnętrzny przejaw w większości uczucie niepewności siebie i nawet „mniejsze wartości", oraz powodują osamotnienie duszy młodzieńca, jej zamknięcie we własnej skorupce. Przyczyny tych kompleksów tkwią w większości przypadków w socjalnych warunkach życia uczniów, zwłaszcza w stosunkach rodzinnych, które się ze swej strony ściśle zazębiają ze stanem materialnym życia rodziców. W ten sposób powstaje tu przed szkołą ważne zadanie przezwyciężenia tych kompleksów, wyzwolenia duszy młodzieńczej z ucisku, hamującego jej normalny rozwój. Rzecz zrozumiała, że rozstrzygnięcie tego zadania jest możliwe tylko przy stałej współpracy szkoły z rodziną. Na tym drugim stopniu zadanie szkoły polega nie tylko na tym, żeby objektywnie i tylko teoretycznie stwierdzić poziom i typ inteligencji każdego ucznia, oraz przystosować do niego program nauczania, lecz także i na tym, aby aktywnie przyczynić się do normalnego rozwoju jego przyrodzonych własności. Szkoła musi rozbudzić w duszy ucznia to, co stanowi jej prawdziwą, jej istotną zdolność i zatem gwarantować jej rozwój jej potencyj, które są zbyt często hamowane przez psychiczne rany, spowodowane w tym wieku starciem z dorosłymi czy z towarzyszami. Ze strony dydaktycznej to zadanie może być rozstrzygnięte najlepiej przy pomocy t. zw. „ruchomych" czyli „e l a s t y c z n y c h" p r o g r a m ó w nauczania, umożliwiających przystosowanie materiału nauczania do poziomu i typu inteligencji ucznia. Ze strony wychowania jest tutaj potrzebna przede wszystkim s ł u ż b a s p o ł e c z n a wśród uczniów, badanie socjalnych warunków ich życia w celu przezwyciężenia braków tych warunków.[7]) Powtarzam, że ta służba społeczna wymaga współpracy rodziców. Szkoła dawna, z jej jednorodnymi programami była zupełnie obojętna wobec psychicznych różnic uczniów. Nie uwzględniała przyczyn ich niepowodzenia w nauce i braku pilności. Między szkołą i tym socjalnym otoczeniem, z którego wyrasta konkretny uczeń, jako osobny typ psychiczny, nie było żadnych wzajemnych styczności. Przeciwnie nowa szkoła, szkoła psychologicznie zróżniczkowana; wciąga ona w siebie rozmaitość psychicznych typów, znajdujących się w danym społeczeństwie, a zatym wchłania w siebie i społeczne otoczenie uczniów, o ile się ono odzwierciadla w ich duszach. Nie znaczy to bynajmniej, że szkoła ma całkowicie ulec temu środowisku, stać się jego ofiarą. Przeciwnie, jej zadanie polega na tym, żeby przezwyciężyć swe socjalne środowisko, zwłaszcza różnice klasowe i inne sprzeczności, w nim istnie-

---

[7]) Wspaniałą teorię podobnej służby społecznej w szkole podaje Helena Radlińska w swych ostatnich pracach (przede wszystkim w książce „Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego"), oraz w swym seminarium na WWP, gdzie już od lat kilku systematycznie prowadzono badania środowiska z punktu widzenia służby społecznej. Chciałbym wyrazić tu wdzięczność p. Radlińskiej, od której przejąłem głębsze pojmowanie psychologicznego zróżniczkowania. W mych dawnych pracach psychologiczne zróżniczkowanie rozumiałem w sposób zbyt intelektualistyczny i wyłącznie dydaktyczny. — Patrz mój artykuł w Chowannie 1935, nr 10 z powodu ostatniej książki Radlińskiej „Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego". W-wa 1935.

jące. Przecież i zróżniczkowanie regionalne na 1-ym stopniu szkoły bynajmniej nie oznaczało, że dziecko nie musi wyjść poza granicę swojego wąskiego otoczenia rodzimego i że jego widnokrąg musi zostać jak najdłużej ograniczony ramami samego tylko „bliskiego". Prawdziwym zadaniem zróżniczkowania regionalnego jest umożliwić dziecku samodzielne przezwyciężenie ciasnych ram jego bezpośredniego otoczenia, aby aktywnie i spontanicznie przeszło ze środowiska rodzimego do szerszej ojczyzny — kraju, państwa a potem i całej ludzkości. Na trzecim stopniu szkoły nie wystarcza już i zróżniczkowanie psychologiczne nawet w tym szerszym pojęciu, które starałem się powyżej przedstawić. Okres dojrzewania czyli wczesnej młodzieńczości, któremu odpowiada trzeci stopień szkoły, jest okresem, kiedy już się formuje osobowość człowieka, oraz to, co można by nazwać jego „intuicyjnym światopoglądem".[8]) W tym okresie uczeń już uświadamia sobie swoje osobiste zainteresowania i skłonności, zaczyna zastanawiać się nad zagadnieniem swej przyszłości, rozmyśla o swym miejscu w świecie oraz o sensie życia, o całokształcie świata. Żeby jego praca heterenomiczna w szkole („lekcja") zachowała swój samodzielny i samoistny charakter, a nie zwyrodniała w nudną pracę o charakterze mechanicznym, jest na tym stopniu wykształcenia konieczne, aby praca jego była coraz bardziej przenikana przez zasadę twórczości. Nie przechodząc przedwcześnie w twórczość (co może tylko spowodować jej degenerację w powierzchowny dyletantyzm), musi być jednak w coraz większej mierze przeświecona przez pracę twórczą. Stąd wynika, że praca ucznia na tym stopniu szkoły musi być skierowana na rozwijającą się osobowość młodzieńca, musi się opierać na tym, co osobowość owa przeczuwa, a często już jasno uświadamia sobie, jako swe przyszłe miejsce w świecie, t. j. jako swój zawód, a może nawet swoje powołanie. Dlatego zróżniczkowanie nosi na tym trzecim stopniu szkoły charakter zawodowy. Jednak i w tym wypadku „zawodowość" szkoły musi być pojęta w jak najszerszym sensie. Bynajmniej nie oznacza ona przekształcenia całej szkoły trzeciego stopnia w szkołę zawodową, jak tego chciał kierunek t. zw. „profesjonalizmu" w pedagogice sowieckiej.[9]) Przeciwnie, z r ó ż n i c z k o w a n i e z a w o d o w e oznacza raczej przezwyciężenie samej antynomii ogólnego i zawodowego kształcenia, jak tego chciał G e o r g K e r s c h e n s t e i n e r. Nawet szkoła dokształcająca, która stanowi dla ogromnej większości uczniów trzeci stopień nauczania, nie musi mieć charakteru szkoły zawodowej w sensie szkoły rzemieślniczej lub przemysłowej typu dawnego. Przeciwnie,

---

[8]) Między osobowością i światopoglądem istnieje podstawowy związek, jak starałem się udowodnić to w mych artykułach: „Istota i znaczenie światopoglądu", „Światopogląd i pedagogika", które zostały wydrukowane w czasopiśmie „Kultura i Wychowanie" (1933/34). Światopogląd jest niby odwrotną stroną osobowości. Osobowość wyznacza się przez to, że ma światopogląd: urzeczywistnia się bowiem przez stosunek człowieka do całości świata i w tym sensie przez światopogląd. Owszem, światopogląd oznacza tu pierwotną intuicję świata jako całości, intuicję swego miejsca w tej całości, a bynajmniej nie gotową ideologię o charakterze abstrakcyjnym, która jest już późniejszym wytworem, nawarstwiającym się na gruncie prawdziwego, bezpośredniego światopoglądu.

[9]) Patrz książkę: S. Hessen i N. Hans. Szkolnictwo i pedagogika w Rosji Sowieckiej. 1934.

jej „profesjonalizacja", taka, jak była wprowadzona w Niemczech przez Kerschensteinera, w Austrii przez O. Glöckela, ma jako swój własny cel wykształcenie ogólne, jednak nie o charakterze abstrakcyjnym, lecz o charakterze konkretnym, t. j. określonym przez konkretne miejsce, które dany uczeń zajmuje w życiu kulturalnym, mówiąc jeszcze inaczej, wykształcenie ogólne, wzięte z punktu widzenia jego pracy codziennej i jego przyszłego zawodu. Profesjonalizacja, pojęta w tym szerszym sensie słowa, ma za swój cel nie zwęzić treści wykształcenia, ograniczając je tylko tym co jest bezpośrednio potrzebne dla wykonywania pracy zawodowej, lecz przeciwnie — rozszerzyć i uduchowić codzienną pracę zawodową ucznia. Całokształt przyrody i kultury musi znaleźć swe odzwierciadlenie w zawodowej czynności ucznia jakby w swego rodzaju mikrokosmosie. Będąc związany z rozwojem osobowości ucznia i jego formującym się światopoglądem, zawód ucznia może dzięki temu przy pomyślnych warunkach wznieść się na poziom prawdziwego powołania. Widzimy więc, że i tutaj w zróżniczkowaniu zawodowym chodzi nie tyle o podporządkowanie całego kształcenia zawodowi, ile przeciwnie — o p r z e z w y c i ę ż e n i e z a w o d u przez wykształcenie, ale przezwyciężenie aktywne, samodzielne, zachowujące w sobie całą żywą energię i wartość zawodu — tak samo jak i regionalne zróżniczkowanie oznaczało raczej przezwyciężenie środowiska rodzimego, a zróżniczkowanie psychologiczne przezwyciężenie środowiska społecznego.

Ta sama zasada „konkretnego" czyli „specyficznego" kształcenia ogólnego musi usunąć dawne abstrakcyjne czy encyklopedyczne pojęcie wykształcenia ogólnego jako uniwersalnej sumy wiadomości i we wszystkich innych, pionowych gałęziach szkoły trzeciego stopnia. I w szkole zawodowej pełnodziennej (technicznej, rolniczej, handlowej) i w szkole ogólnokształcącej „ogólne kształcenie" nie musi nadal zostawać rozwlekłym i nieugruntowanym wszystkowiedztwem, lecz musi mieć swój własny „środek ciężkości". Taki środek ciężkości, koło którego koncentruje się specyficzne kształcenie ogólne, stanowi ta czy inna dziedzina kultury, wybrana przez ucznia i odpowiadająca jego głębszym, osobistym dążeniom. W odróżnieniu od monizmu encyklopedycznego kształcenia ogólnego konkretne kształcenie ogólne jest pluralistyczne. Jego „ogólność" nie jest uniwersalną powszechnością jednorodnej treści, lecz równowartościową jakością kształcenia, w którym, jakikolwiek byłby jego punkt wyjścia, jednakowo odzwierciadla się całokształt przyrody i kultury. „Zróżniczkowanie zawodowe" nie oznacza więc bynajmniej przedwczesnej specjalizacji, nie jest to zróżniczkowanie według przyszłego rzemiosła uczniów, lecz zróżniczkowanie według podstawowych typów pracy kulturalnej (gospodarczej, naukowej, artystycznej), oraz kulturalnych wartości, stanowiących w swej całości kulturalne przykazanie danego narodu, owa „tradycja" historyczna, która jest już przejawem „ducha obiektywnego", jako najwyższej warstwy bytu narodu. Jeżeli więc my i na tym stopniu uwzględnimy całe szkolnictwo jako jeden system, można powiedzieć, że szkoła jednolita wchłania w siebie na swym trzecim stopniu rozmaitość kulturalnych wartości i tkwiących w nich różnych zawodów, w których objawia się duchowa twórczość danego narodu.

3.

Socjologia współczesna coraz bardziej przychyla się do poglądu, że złożona struktura społeczeństwa składa się niby z kilku warstw, leżących jedne na drugich w sposób, przypominający geologiczną strukturę ziemi. Niższą warstwę bytu danego społeczeństwa stanowi warstwa jeszcze nawpół przyrodniczego, nawpół kulturalnego życia. Jest to „miejscowy teren rozwoju" narodu, tkwiący z jednej strony w geograficznych właściwościach przyrody, a z drugiej strony w etnograficznych właściwościach ludu. Na warstwie tej leży druga, średnia warstwa bytu społeczeństwa o charakterze antropologicznym (fizjologiczne i psychiczne „typy"), oraz o charakterze socjalnym we właściwym sensie tego słowa (rozmaite socjalne grupy, z których się składa społeczeństwo: rodzina, stan, klasa, związki o charakterze państwowym). Dopiero na tej średniej warstwie społecznej spoczywa wyższa warstwa bytu społeczeństwa, stanowiąca to, co nazywamy „przekazaniem kulturalnym" czy tradycją historyczną, czy „duchem obiektywnym", i która przejawia się w języku, prawie, gospodarce, nauce, sztuce, religii danego narodu.

Widzimy więc, że szkolnictwo współczesne coraz bardziej wchłania w siebie wszystkie te warstwy, z których składa się złożona struktura społeczeństwa. Ze wzrostem zróżniczkowania wewnątrz szkoły jednolitej szkolnictwo w coraz większej mierze jest przeniknięte przez społeczeństwo, nasyca się treścią życia społecznego. Nowa struktura szkoły jednolitej z jej troistym rozczłonkowaniem i troistym zróżniczkowaniem, mającym na każdym stopniu swój specyficzny charakter, dokładnie odzwierciedla w sobie strukturę samego społeczeństwa, które coraz bardziej przenika do szkoły. To organiczne wchłanianie życia społecznego przez szkołę, to przenikanie szkoły przez społeczeństwo, przez wszystkie jego warstwy, stanowi jedynie prawdziwy sens tego, co można nazwać s o c j a l i z a c j ą s z k o l n i c t w a. Nie wolno zapominać, że termin socjalizacja pochodzi od słowa societas, co znaczy społeczeństwo, a bynajmniej nie państwo. Ci, którzy stworzyli ten termin (byli to prawnicy szkoły Leibniza-Wolfa w 18-ym stuleciu), używali go przecież jako proste przeciwstawienie etatyzacji, czyli upaństwowienia. Trzeba powrócić do pierwotnego sensu tego terminu, żeby wreszcie zrozumieć, że prawdziwa socjalizacja jest czymś o wiele głębszym i bardziej organicznym, niż upaństwowienie. Socjalizacja szkolnictwa oznacza organiczne przekształcenie całej wewnętrznej struktury szkolnictwa, realizację w niej zasady konkretnej całości, nowe, bardziej skomplikowane rozczłonkowanie systematu szkolnego, przenikanie życia społecznego do szkoły. Bynajmniej zaś nie oznacza socjalizacja szkolnictwa samego tylko mechanicznego podporządkowania szkoły państwu, którego skrajną granicą jest monopol państwowy w szkolnictwie, który zawsze degraduje wykształcenie do poziomu karnego narzędzia mocarstwowej polityki państwa lub nawet do środka, którym przemijające rządy w państwie chcą upewnić i rozszerzyć swą władzę. Przeciwnie, im bardziej szkolnictwo staje się jednolitym i więc przeniknięty przez społeczeń-

stwo, t. j. im bardziej szkolnictwo się „socjalizuje", tym bardziej staje się ono też autonomicznym ciałem wewnątrz państwa.[10])

Na zakończenie chciałbym tylko jeszcze jak najmocniej podkreślić fakt, który musi być czytelnikowi już teraz zupełnie jasny, mianowicie że prawdziwa socjalizacja bynajmniej nie stoi w przeciwieństwie do zasady indywidualizacji. Zacząłem ten artykuł skonstatowaniem faktu, że punktem wyjścia dla kierunku szkoły jednolitej była liberalnie-demokratyczna idea indywidualizacji szkoły, zasada realizacji w szkole prawa każdej jednostki do wykształcenia, odpowiadającego jej indywidualnym właściwościom i konkretnym potrzebom. W rezultacie naszej analizy doszliśmy do wniosku, że realizacja tej zasady w szkole jednolitej wiedzie do takiego przekształcenia wewnętrznej struktury szkoły, które jest niczym innym, jak jej socjalizacją. Socjalizacja szkoły jest więc niby odwrotną stroną jej indywidualizacji. Indywidualizacja i socjalizacja nie wyłączają się wzajemnie, lecz stanowią dwie strony tegoż samego procesu integracji. Sądzę, że socjalizacja, tak pojęta, jest wzorem tego, czym ma być wogóle prawdziwa socjalizacja, nie tylko szkolnictwa, lecz i państwa i gospodarki narodowej, w szczególności i socjalizacja własności. Ale jest to zagadnienie, które już wychodzi poza granice tematu tego artykułu.

S. Hessen

ZAJĘCIA POZASZKOLNE DZIECI MIASTA N.

(Uczniów 7 kl. publicznej szkoły powszechnej w N.)

I. METODY I CHARAKTER PRACY.

Praca niniejsza powstała w związku z konkursem Ruchu Pedagogicznego, ogłoszonym w r. 1934; jednak materiały, na których została ona oparta, zacząłem gromadzić już w r. 1933 — pierwotnie w celu opracowania charakterystyki dziecka w N. Materiały te, to: 1. Własne spostrzeżenia, poczynione w czasie pracy szkolnej i dotyczące: a) warunków życia i pracy dziecka w domu i szkole, b) rodzajów zajęć pozaszkolnych dzieci, c) ustosunkowania się młodzieży do zajęć o charakterze społecznym w organizacjach szkolnych, d) momentów charakteryzujących środowisko i jego stosunek do spraw szkolnych. 2. Wywiady [1]) z członkami grona nauczycielskiego oraz osobistościami znającymi stosunki miejscowe, przeprowadzane według specjalnego kwestionarjusza,[2]) uwzględniającego: charakterystykę środowiska społecznego, wygląd ogólny dziecka, sferę ruchową i zachowanie się, życie uczuciowe i wolę, cechy umysłowe i zainteresowania, cechy nabyte przez oddziaływanie środowiska, życie społeczne, język. 3. Wypracowanie-ankieta na temat: Jak spę-

[10]) Por. mój artykuł „Zagadnienie autonomii kształcenia", Ruch Pedag., nr 7 — 9, zwł. rozdz. 3.

[1]) Wywiady przeprowadziłem z 6-ciu osobami. W tym 4 są członkami grona naucz. szk. powsz., 1 lekarzem i 1 radnym miejskim.

[2]) Kwestionariusz był wzorowany na wskazówkach znajdujących się w pracy: Dziecko wsi polskiej. Bibl. Dz. Ped. nr 41 i 42. W-wa 1934.

dzam czas w godzinach pozalekcyjnych, przeprowadzona w klasach (częściowo) III, IV, V i V-ej). 4. Sprawozdania ze spostrzeżeń, poczynionych w czasie dyżurów rekreacyjnych w kl. I—IV szkoły ćwiczeń (skomasowanej ze szkołą powszechną) przez uczniów kl. V i IV według następującego schematu: A. Spostrzeżenia dotyczące ogółu dzieci: a. zabawy zorganizowane i samorzutne, b. słownik i tematy rozmów, c. bójki i ich przyczyny. B. Spostrzeżenia dotyczące poszczególnych dzieci: a. dzieci trudne, b. przywódcy. C. Dowolne uwagi.[3]) 5. Sprawozdania z kierowania pracą „domową"[4]) dzieci nie mogących odrabiać lekcyj w domu z powodu braku nałetych warunków (t. zw. „douczanie").

W pracy niniejszej stosuję metodę opisową, wyjątkowo zaś tylko posługuję się zestawieniami statystycznymi. Czynię tak ze względu na to, iż obliczenia statystyczne przy skromnym materiale liczbowym, jakim rozporządzałem, dają wyniki wątpliwej wartości, gdy tymczasem opis, poprzedzony sumienną analizą i porównaniem rozporządzalnych materiałów, łatwiej pozwala na wykrycie istotnych i ważnych dla danego zagadnienia momentów. Usiłuję wykazać, jakim zajęciom oddaje się młodzież w godzinach pozalekcyjnych, w jakim stopniu zajęcia te są wynikiem oddziaływań i warunków środowiska oraz w jakim stosunku pozostają do szkoły.[5])

II. CHARAKTERYSTYKA ŚRODOWISKA.

Miasto N., nominalnie miasto powiatowe woj. warszawskiego, leży na Kujawach, na lewym brzegu Wisły. Teren całego powiatu opada tarasami ku Wiśle. Na wyniosłej krawędzi wyżyny leży N.

W tej wysokiej krawędzi przebiega kilka fałd, prawie równoległych, które jednak zbliżając się do brzegu Wisły skręcają w jej kierunku. Wody wiosenne tu znajdują sobie ujście, pogłębiając owe fałdy i tworząc jary o stromych brzegach, częściowo porośniętych krzakami głogu i tarniny oraz trawą. Dzięki położeniu na opadającej krawędzi, na obszarze miasta znajduje się kilka źródeł dostarczających mieszkańcom smacznej i zdrowej wody. Niektóre z nich są włączone w obręb dość prymitywnego systemu kanalizacyjnego, którym nadmiar wód opadowych spływa ku Wiśle. Całe miasto jest zabrukowane, ostatnio zaś większość ulic zyskała chodniki. N. jest zabudowane w sposób charakterystyczny dla miast budowanych na prawie niemieckim t. zn. w centrum miasta znajduje się prostokątny rynek, z którego ro-

[3]) Rozporządzałem liczbą 120 sprawozdań pisanych w odstępach trzydniowych.

[4]) Jedna z organizacyj uczniów szkoły zorganizowała przy pomocy kierownictwa szkoły rodzaj świetlicy, w której dzieci takie odrabiały pod kierunkiem uczniów lekcje i prace domowe.

[5]) Szczupłą literaturę przedmiotu, ograniczającą się do kilku poważniejszych opracowań, które się ukazały w języku polskim, cytuję w toku pracy.

Bibliografia, dotycząca zajęć pozaszkolnych, obejmuje następujące znane mi pozycje: Kurta, Pisarski i Grellerówna: Wychowanie w środowisku małomiasteczkowym (Ks.-Atlas, Lwów — W-wa 1934); Z. Mysłakowski: Rodzina wiejska, jako środowisko wychowawcze (Ks.-Atlas, W-wa — Lwów 1932); Dziecko wsi polskiej — praca zbiorowa pod red. M. Librachowej (Bibl. Dz. Ped. nr 41 i 42, W-wa 1934); R. Narloch: Samorzutne zespoły dziecięce w wieku szkolnym (W-wa 1935, odbitka z Ruchu Ped. R. XXIV, 1934/35); Dr J. Kuchta: Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna (W-wa 1933); S. Baley: Psychologia wieku dojrzewania (Ks.-Atlas, Lwów — Warszawa 1931); S. Lisowski: Współpraca szkoły z domem (Nasza Księgarnia, W-wa 1935).

gów rozchodzą się ulice. Zarówno przedmieścia jak i samo miasto posiada znaczną ilość sadów owocowych, na których tle pięknie wyglądają kryte czerwoną dachówką szczyty zabytkowych spichrzów, domów prywatnych i wieże trzech kościołów: nowego ewangelickiego, starszego odeń pofranciszkańskiego oraz starożytnej gotyckiej fary.

Ta ostatnia jest widomym łącznikiem pomiędzy „nowymi a dawnymi czasy" i przywodzi mieszkańcom na myśl minioną świetność miasta, które niegdyś współzawodniczyło z Toruniem. N. jest typem miasta o „własnym patrycjacie autochtonicznym, pochodzącym ze wzbogaconego elementu rzemieślniczego o dawnych tradycjach cechowych".[6]) Z zamierzchłych, bo sięgających 1460 r. dziejów pozostało u mieszkańców wysokie mniemanie o swej wyższości w porównaniu z sąsiadami i pewne lekceważenie oraz pogardliwe traktowanie ludzi nowych — przybyszów.[7])

Czasy porozbiorowe przyczyniły się do powstania innych i gorszych poniekąd tradycyj.[8]) Położenie nadgraniczne, obecność komory celnej i innych urzędów rosyjskich, łatwy zarobek, częściowo płynący z przemytnictwa, uprzywilejowane położenie w handlu zbożowym podobnie jak przed wiekami, dały w wyniku zamożność i nieliczenie się z groszem, z czym wiązały się: pęd do zabaw i pijatyk, a dalej i bójek. To też tu oraz w okolicy osiedlała się chętnie najniższa warstwa społeczna, wśród której można niekiedy spotkać „sławy" kryminalne. Nie bez znaczenia dla tego stanu rzeczy pozostaje też sąsiedztwo uzdrowiska, w którym w okresie sezonu nie trudno o zarobek. Po odzyskaniu niepodległości zmieniła się sytuacja gospodarcza miasta, jednak przyzwyczajenia mieszkańców nie uległy zmianie — a przynajmniej niezbyt silnie.

Położenie gospodarcze miasta jest złe. Współzawodnictwo sąsiednich miast, przeniesienie siedziby powiatu, likwidacja szeregu placówek, jak np. browaru, ubezpieczalni, seminarium nauczycielskiego i związane z tym wyludnianie się miasta, powodują gwałtowne ubożenie jego mieszkańców. N. żyje przeszłością, Świadczą o tym liczne sklepy przeznaczone dla przyjezdnych, których coraz mniej tu bywa. Brak zakładów przemysłowych z wyjątkiem jednego większego młyna motorowego, zmniejszenie się zysków płynących z niegdyś rozwiniętego tu handlu zbożowego, utrata podstawy bytu przez rzemieślników, mających długowiekową tradycję, przyczynia się do wzrostu bezrobocia. Jedynymi zawodami mieszkańców uprawianymi na większą skalę, ale i to sezonowo, są rybołówstwo i sadownictwo. Częściowo zaś wyjazdy do sąsiednich miasteczek po pracę, za chlebem, w niewielkim stopniu przyczyniają się do poprawy sytuacji ekonomicznej. Znaczna ilość bezrobotnych trudni

---

[6]) Z. Dębicki: Miasteczko.

[7]) Cyt. w Kursa, Pisarski i Grellerówna: Wychowanie w środowisku małomiasteczkowym. W-wa — Lwów 1934, str. 40.

[8]) Stosunek do „obcego", który z danym wypadku zdaje się być wynikiem tradycji, jest zjawiskiem dość pospolitym. Zwracają nań uwagę: Myslakowski: Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze, str. 15 i nast.; Librachowa: Dziecko wsi polskiej; Kuchta: Psychika dziecka wiejskiego; z obcych J. Simmel: Soziologie, str. 685 — 691.

się w miesiącach zimowych obleganiem budynku magistratu w oczekiwaniu na zapomogi, niektórzy zaś — kradzieżami.

Według spisu ludności z r. 1921 N. posiada 2400 mieszkańców, z czego: Polaków 2166, Żydów 185, Niemców (ewangelików) 40, Rosjan 10 (prawosław.). Do roku 1934 liczba mieszkańców wzrosła do 3000. Pod względem antropologicznym przeważają blondyni o niebieskich oczach, średnim wzroście, okrągłej twarzy. Odmienne typy (brunetów) stanowią Żydzi oraz Niemcy (długogłowi blondyni). Większość mieszkańców trudni się rybołówstwem, toteż już wczesną wiosną mężczyźni wyjeżdżają na Pomorze „robić na ryby"... pozostali członkowie rodzin dzierżawią sady. Część zaś trudni się handlem (Niemcy i przedewszystkiem Żydzi). W ręku chrześcijan znajduje się handel spożywczy i zbożowy, Żydzi natomiast opanowali galanterię, manufakturę oraz sklepy żelaza, naczyń i t. p. Większość rzemieślników stanowią również chrześcijanie. Specjalną grupę zawodową stanowią przestępcy, przeważnie złodzieje zamieszkujący przedmieścia o złej sławie. O niezamożności mieszkańców mogą świadczyć następujące fakty: na 450 dzieci szkolnych 50% jest niezamożnych, z tego zaś 112 biednych (rodzice bezrobotni, sieroty). Na śniadania dzieci nie przynoszą nic lub suchy chleb. Mieszkańcy N. żyją „okresowo". W czasie braku pracy „oszczędzają" ograniczając swoje potrzeby do minimum, np. rodzina L. w czasie pobytu ojca i synów „na rybach" lub w zimie t. j. cały rok głoduje. Niekiedy jedynym pożywieniem dzieci jest suchy chleb, kupiony za pożyczoną złotówkę. Natomiast powrót „z ryb" jest uroczystością... Zazwyczaj kończy się pijatyką i ucztą, w której biorą udział także i dzieci i po której dochodzi dość często do bójek. Można zauważyć dążność do okazywania swej (pozornej) zamożności w sposób zewnętrzny. Tak więc jedwabna sukienka i pończochy idą nieraz w parze z brakiem bielizny.

Alkoholizm panuje wszechwładnie. W starszych klasach dzieci nie znające smaku alkoholu stanowią wyjątki, a nawet w kl. I-ej na 40 dzieci zaledwie 5 nie próbowało napojów alkoholowych. W jednej zaś z miejscowości okolicznych stwierdzono narkotyzowanie się eterem.

Poziom kulturalny pozostawia bardzo wiele do życzenia. Cechą charakterystyczną jest np. zupełny brak form grzecznościowych towarzyskich w rodzinie. Dziecko, które pod wpływem szkoły podziękuje np. w domu za obiad lub po przebudzeniu wita się z rodzicami, zostaje wyśmiane. Na silny opór natrafiają również dążenia szkoły do wprowadzenia chustek do nosa i t. d. Jeśli nawet dzieci przynoszą ze sobą chustki, to używają ich wyłącznie w szkole. O niskim poziomie kultury materialnej świadczy również brud dzieci, które przychodzą do szkoły w stanie godnym pożałowania. Niektóre dzieci, zwłaszcza półsieroty w rodzinach utrzymywanych przez zapracowaną matkę, bywają myte tylko na większe święta. (Osobiście obserwowałem taki wypadek w kl. I-ej). Rodzice są skłonni zwalać winę na dzieci, mówiąc, że „dziecko wyszło z domu czyste", lub też przekonywać nauczyciela o niesłuszności jego żądań. Ubrania dzieci są w zasadzie resztkami pochodzącymi ze starszego ro-

dzeństwa i przerobionymi dość prymitywnie. Ubrania z nowego materiału widzi się na dzieciach nader rzadko.

Cale N. prenumeruje zaledwie kilka czasopism (do 10), ponadto drogą kolportażu rozchodzi się około 15 egz. Z czasopism pierwsze miejsce zajmują regionalne, pozatem Dzień Dobry, Gazeta Polska, Kurjer Poranny, I. K. C., Rycerz Niepokalanej, Przewodnik Katolicki, Robotnik. Społeczeństwo miejscowe jest silnie rozpolitykowane. Poza zainteresowaniami politycznymi zaspokajanymi przez wymienione dzienniki, bardzo żywe są zainteresowania kryminalne, którym daje upust lektura brukowych powieścideł wydawanych w formie zeszytowej, np. „Krwawa pani na Czachcicach", „Zbrodnia na zamku Eherney". Powieści te krążą z rąk do rąk i są wprost zaczytywane. Zjawisku temu towarzyszy inne — mianowicie pustki w czytelni miejskiej, posiadającej znaczną ilość niezłych książek. Czytelnia ta ma około 50 abonentów i to tylko w zimie, w lecie zaś ilość ich spada do kilku. Wszelkie imprezy artystyczno-kulturalne, organizowane przez miejscowe związki i stowarzyszenia, cieszą się dużym zainteresowaniem. Wchodzą tu jednak prawdopodobnie w grę zainteresowania osobami wykonawców, którzy zazwyczaj ze znaczną częścią mieszkańców są związani węzłami pokrewieństwa, przyjaźni i t. d. To zjawisko braku potrzeb i rozrywek kulturalnych zdaje się potwierdzać także fakt, że świetlica szkolna, bardzo dobrze zorganizowana, posiadająca radio i wiele gier, rzadko skupia 20 słuchaczy czyli najwyżej 50% stanu liczebnego klasy.

Różnice społeczne zarysowują się silnie i są chętnie podnoszone w rozmowach mieszkańców. Opinia publiczna jest szczególnie czuła na różnice materialne. Tak więc: proboszcz, rejent, dyrektor seminarium są uważani za burżujów. Nauczycielstwo należy również do warstwy uprzywilejowanej finansowo, jednak co do jego użyteczności sądy są sprzeczne. Jedni mówią: „...no ale szkoły to są potrzebne", drudzy: „...dawniej to jeden taki był i też dobrze było, a teraz ich pełno... nic nie robią..." i t. d. Odrębną grupę stanowią właściciele nieruchomości, uważający siebie za „obywateli" miasta, zespoleni w swoim związku dość silnym. Robotnicy skupiają się w Z. Z. Z. oraz P. P. S. (C. K. W.) i stanowią żywioł naogół niezadowolony z obecnych stosunków, podobnie zresztą jak i obóz N. D. i Ch. D., mający na terenie miasta trzech przywódców i liczebnie nader silny, ideowo zaś słabszy, czego wyrazem jest oportunizm wielu członków należących równocześnie do B. B. Temu stronnictwu sprzyja również grupa skupiająca się wokół probostwa. Stąd rekrutują się także działacze N. O. K., L. M. K. i Akcji Katolickiej. Przeciwny obóz polityczny wśród kobiet reprezentuje Z. P. O. K.

Miasteczko posiada kilka kuźni opinii publicznej. Są to: księgarnia (prowadzona przez bardzo czynną działaczkę społeczną), probostwo i jego satelici, zarząd N. O. K. oraz grupa miejscowego rejenta. Naogół przeważa opinia narodowo-katolicka. Najsilniejszą i najżywotniejszą organizacją społeczną jest Straż Pożarna, mająca zresztą za sobą 55 lat istnienia. Dobrze wyekwipowana, posiadająca energicznego prezesa, cieszy się uznaniem opinii bez różnicy przekonań politycznych. Poza tym młodzież męska zrzesza się w dość słabym liczbowo Strzelcu, nominalnie

raczej istniejącym Sokole oraz L. M. K. Młodzież żeńska jest niezorganizowana poza L. M. K., a próby organizacji żeńskiego oddziału Z. S. nie dały pozytywnych rezultatów. Dość żywą działalność rozwija Związek Rezerw. oraz Rodzina Rez. oraz L. O. P. P.

Cechą charakterystyczną środowiska jest nadmierna ilość organizacyj w stosunku do ich liczebności. Jest to wynikiem małej liczby młodzieży i pewnego, że tak powiem, „kryzysu społecznictwa" (zjawiska dającego się dostrzec na terenie całej Polski). Wiele z tych organizacyj istnieje wyłącznie jako funkcja ambicyj ich prezesów, natomiast zainteresowanie nimi ogółu jest słabe. Istnieje zespół ludzi należących do wszystkich niemal organizacyj.

W zakresie stosunków społecznych miejscowa 7-kl. szkoła powszechna posiada specjalną kartę. Pomijając już czynnik tradycji (szkoła wywodzi się od jednej ze starszych szkół parafialnych) oraz ciągłości oddziaływań wychowawczych (obecny kierownik szkoły pracował tu jeszcze przed wojną światową), trzeba podkreślić fakt zmiany pewnych zwyczajów pod wpływem szkoły. Tak np. szkoła przyczyniła się do zaniku tępienia ptaków (wykazując dzieciom pożytek, jaki ptaki przynoszą właścicielom sadów). Podobnie też pod wpływem szkoły rodzice wykazują więcej troski o dzieci, niż to miało miejsce kilka chociażby lat temu. Łączy się z tym sprawa stosunku rodziców do dzieci oraz do szkoły.

Rodzice odnoszą się troskliwie jedynie do młodszych dzieci, t. j. do lat 3—4. Starszych nie otacza się już szczególną opieką. Jedynie posiłki i noc gromadzą w domu całą rodzinę (nader liczna ilość członków rodziny dochodzi do 13—14). Dzieci z reguły śpią z dorosłymi lub po kilkoro w jednym łóżku (por. Kursa... op. cit. str. 75). Sposób odżywiania dzieci jest taki sam jak i dorosłych. Zamożniejsi rodzice dają dzieciom grosze na bułkę lub ciastko na drugie śniadanie. W okresie świąt jedzą dzieci ciasta świąteczne. Podstawą pożywienia u większości jest chleb, ziemniaki i zupy. Zato rodzice zachęcają nawet najmłodsze dzieci do spożywania alkoholu.

Rodzice traktują dzieci jako swoją własność, z którą wolno im czynić wszystko, natomiast obcym — zasię. Na tym też tle dochodzi niekiedy do zatargów sąsiedzkich, powstających wobec pewnej popędliwości mieszkańców często także i z innych powodów. Ten sam moment wyłączności praw w stosunku do dziecka leży u podstawy stosunków pomiędzy domem a szkołą. Tylko że tu dochodzi do zatargów najczęściej na tle wykorzystywania dziecka do zajęć domowych lub innych w godzinach lekcyjnych.

Wieczorne pogadanki w kole rodzinnym skupiają się chętnie na osobie nauczyciela i wymaganiach szkoły. Rodzice wyrzekają na nieróbstwo nauczycieli, na program szkolny, na „nieużyteczne przedmioty", jak gimnastykę i rysunki, na metody nauczania (mało zadają), na to, że szkoła psuje dzieci. Dużym zainteresowaniem cieszą się sprawy osobiste i rodzinne nauczyciela. Dzieci tworzą płotki na temat tego, że „Pani szła z kimś pod rękę..." i t. d.

Niekiedy można spotkać ze strony rodziców zachęcanie dzieci do przeciwstawiania

się szkole. Tak np. ojciec poucza syna: „na drugi raz, jak ciebie wyrzuci z klasy to zaraz przyjdź do domu i powiedz, to ja tam pójdę i wszystko porozwalam". Jest to tylko autentyczna przechwałka, ale i to dobrze oddaje nastroje lokalne. Szczególnie silnie występują owe pretensje na tle materialnem. Tak np. gdy dziecko prosi o pieniądze na kupno zeszytu, pada odpowiedź: „Powiedz niech sam ci kupi!" Wynikiem takiego stosunku dorosłych jest to, że dziecko skarcone odgraża się, powołując się na interwencję rodziców: „Dobrze, dobrze. Jak tatuś przyjdzie to da panu!" Naogół stosunek rodziców do szkoły poprawia się znacznie — zdaniem kierownika szkoły, stosunki jeszcze kilka lat wstecz były kilkakrotnie gorsze. Przyczyną poprawy są widoczne wyniki pracy dzieci w szkole. Same dzieci są ambitne i dość silnie reagują na stopień niedostateczny chociaż pod wpływem starszych również chętnie przypisują winę nauczycielowi. Jako skutek alkoholizmu rodziców wśród dzieci występuje znaczny odsetek opóźnionych w rozwoju,[9]) lub posiadających wady moralne (niedorozwój moralny). Naogół dzieci obdarzone są nadmierną pobudliwością psychoruchową, utrudniającą utrzymanie karności i pracę szkolną.

III. ZAJĘCIA DZIECKA.

A. Rozkład zajęć dziecka.

Termin „zajęcia pozaszkolne" nie jest jednoznaczny. Obejmować on może zarówno zajęcia nie związane ze szkołą i jej wpływami, jak też zajęcia wykonywane w godzinach pozalekcyjnych. Ponieważ to drugie, szersze ujęcie tematu wydaje mi się bliższe warunkom konkursu, przyjęłem je jako podstawę niniejszej pracy. Niewątpliwie trudno ustalić przeciętny rozkład dnia dla dzieci pochodzących ze środowiska tak niejednolitego jak będące przedmiotem badań. Różnice bowiem wynikające z różnic zamożności społecznych, odwiecznych zwyczajów i „metod" wychowawczych są tak wielkie, że trudno jest je zniwelować. Dlatego też, podając niżej schemat podziału dnia, zaznaczam z góry, że jest on ważny dla jednej grupy społecznej, t. j. miejscowego proletarjatu: dzieci rybaków, robotników, rzemieślników. Nie dotyczy on natomiast dzieci inteligencji, zamożniejszych właścicieli nieruchomości, kupców i t. d. Godz. 6—7 wstawanie, mycie się, 7—8 załatwianie drobnych spraw domowych, śniadanie, przygotowanie do zajęć szkolnych, 8—13 (14) zajęcia szkolne, 13—16 obiad, 14—21 zabawy na ulicy, prace zarobkowe, 16—23 zajęcia domowe, odrabianie lekcyj, kolacja.

Znamiennymi cechami tego podziału dnia jest przystosowanie go do zajęć dorosłych a nie dzieci. Do zajęć dzieci są tu przystosowane i to nie zawsze i tylko dla wygody gospodyni, terminy posiłków. Godziny natomiast wstawania i udawania się na spoczynek są całkowicie uzależnione od warunków pracy dorosłych. Rzuca się tu w oczy również późna godzina obiadu — cecha ta zbliża nasze środowisko do środowisk raczej miejskich.

---

[9]) Stwierdzono na zasadzie badań testami Binet-Terman.

Ogół zajęć pozaszkolnych można podzielić na następujące grupy:

I. Zajęcia pozaszkolne związane ze szkołą: a) odrabianie lekcyj, b) praca w organizacjach społecznych szkolnych, c) lektura.

II. Zajęcia, kóre są wynikiem wymagań domu: a) praca pomocnicza wykonywana w domu, b) praca zarobkowa w domu lub poza nim.

III. Zajęcia, będące wyrazem własnych indywidualnych potrzeb: a) gry, zabawy, zajęcia sportowe i t. p.

Na podstawie ankiety-wypracowania na temat „Jak spędzam czas po wyjściu ze szkoły?", przeprowadzonej w kl. III, IV, V i VII, stwierdziłem, że rozkład zajęć pozaszkolnych występujący najczęściej jest następujący: 1. obiad, 2. odrabianie lekcyj, 3. inne zajęcia, t. zn. a) zajęcia domowe, b) zajęcia osobiste, c) zajęcia społeczne.

Drugie z kolei miejsce pod względem częstości występowania zajmuje rozkład: 1. obiad, 2. zajęcia osobiste, 3. inne zajęcia, t. zn. a) odrabianie lekcyj, b) zajęcia domowe, c) zajęcia społeczne.

TABELA

TYPY UKŁADU ZAJĘĆ POPOŁUDNIOWYCH WEDŁUG ANKIETY.

Typ układu	1. Obiad 2. Odr. lek. 3. inne		1. Obiad 2. zaj. dom. 3. inne		1. Obiad 2. zaj. osob. 3. inne		1. Obiad 2. Odr. lek. 3. Prac. zar. 4. inna		1. Odr lek. lub zaj. dom. 2. Obiad 3. inne		Razem chłopcy	Razem dziewczęta	Razem	Klasa
płeć	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.				
Ilość	4	6	1	1	4	1	—	1	—	1	9	10	19	III
	5	5	2	2	5	1	1	1	—	1	13	10	23	IV
	13	12	2	5	2	1	1	—	—	1	18	19	37	V
	2	5	1	—	1	2	—	—	—	—	4	7	11	VII
	24	28	6	8	12	5	2	2	—	3	44	46	90	Razem
	52		14		17		4		3		90			Razem

Trzeci zaś: 1. obiad, 2. zajęcia domowe, 3. inne, t. j. a) odrabianie lekcyj, b) zajęcia osobiste, c) zajęcia społeczne.

Wyjątkowo występuje odrabianie lekcyj przed obiadem, dość często natomiast zupełne pomijanie pewnych rodzajów zajęć, przede wszystkim zajęć społecznych i osobistych.

Przyczyną tego zjawiska jest zapewne napół świadome zapominanie, wywołane dążnością do umieszczania w wypracowaniu rzeczy najważniejszych z punktu widzenia wymagań szkoły,[10]) do takich zaś, zdaniem ucznia, nie należą zabawy i gry uprawiane bądź to indywidualnie, bądź też w grupach luźnych lub zwartych (organizacjach społecznych).

[10]) Może to ukryta dążność do wydawania się lepszym. Z. Myslakowski: Wieś jako środowisko wychowawcze, str. 18.

Układ zajęć przedpołudniowych posiada o wiele mniej wariantów — zasadniczo tylko dwa: I. 1. zajęcia osobiste, 2. zajęcia szkolne. II 1. zajęcia osobiste, 2. zajęcia domowe (zarobkowe), 3. zajęcia szkolne.

Pytanie: co wpływa na taki lub inny układ zajęć, narzuca się samo przez się. Nie ulega wątpliwości, że doniosłe znaczenie posiadają tu takie czynniki jak: stopień zamożności rodziców, poziom kulturalny środowiska, podatność na wpływy szkoły, zamierzenia wychowawcze rodziców i wiele innych. Często bezpośrednią przyczyną jest bezrefleksyjna tradycja, niekiedy zaś przypadek.

Pewnym jest, że tylko wyjątkowo rozkład zajęć dziecka jest wynikiem refleksji wychowawczej i że najczęściej jest on wyłącznie wyrazem potrzeb dorosłych członków rodziny.[11])

Tam np. gdzie dzieci są otoczone opieką, zazwyczaj odrabiają lekcje przed obiadem lub po (tak jest w rodzinach inteligenckich, rzemieślniczych, kupieckich). Dzieci robotników i rolników czynią to kiedy się da, najczęściej późnym wieczorem gdy wszystkie zajęcia domowe są już wykonane.

Drugim zagadnieniem, które tu się nasuwa, jest ilość czasu poświęcanego poszczególnym z wymienionych uprzednio rodzajów zajęć. Przeciętny dzień dziecka w N. zamyka się w godzinach 7—22 i obejmuje 15 godzin, z czego zajęcia szkolne (lekcje) zabierają od 3 do 6 godzin. Z pozostałych 9—12 godzin od ¼ do 2 zajmuje odrabianie lekcyj, co zależy od klasy tudzież zdolności osobistych i warunków domowych ucznia. Na posiłki przypada około 1 do 1½ godzin, w tem od ½ do 1 godz. na obiad, ½ na kolację i ¼ na śniadanie. Przytem niekiedy, np. w lecie, nie je się wogóle obiadu (całe rodziny przebywają w sadach). Od 2 do 5 godzin zużytkowują dzieci na zajęcia osobiste, a więc zabawy, czytanie książek (wyjątkowo), bieganie i t. d. Do dwu godzin zabierają dzieciom zajęcia w szkolnych organizacjach społecznych (przeciętnie dwa razy tygodniowo) oraz różne nabożeństwa i praktyki religijne, a wreszcie 4—5 godzin praca zarobkowa (u tych, które pracują [12]). Dane liczbowe nie są tu stałe i zmieniają się zależnie od wieku, materialnego położenia rodziców i t. d. W najlepszym stosunkowo położeniu są dzieci najmłodsze, a więc jeszcze uczniowie kl. I-ej. Oni mają najwięcej czasu na zabawy, na nich zlewa się miłość rodzicielska i ich potrzeby osobiste i szkolne są dość chętnie przez rodziców zaspokajane. Znacznie gorzej jest ze starszymi. Jeśli nie pracują i nie pomagają w pracy domowej, rodzice patrzą na nie niechętnie, chociaż zdarzają się odstępstwa od tej zasady. Tak np. znałem rodzinę, w której matka służąca nie pozwalała swej córce na żadną pracę domową...

Naogół dzieci wbrew wszelkim nawet przeszkodom (brak ubrania i obuwia, zajęcia domowe i szkolne i t. d.) posiadają dość dużo czasu na swoje sprawy osobiste, a że czas ten spędzają bez żadnej opieki, niekiedy posuwają się i do wybryków.

---

[11]) Analogicznie: Librachowa, op. cit. (str. 27). („Dziecko jada... kiedy się da) „zależnie od rozmaitych okoliczności, do których musi się przystosować jego organizm, ponieważ nikt nie będzie naginał biegu dnia roboczego do potrzeb organizmu dziecka".

[12]) Liczba dzieci pracujących zarobkowo jest w rzeczywistości znacznie wyższa niż wykazana w ankiecie. W drodze rozmów z rodzicami i dziećmi stwierdziłem, iż do 30% stanu liczbowego

B. Zajęcia związane ze szkołą.

Szkoła bierze silny i obszerny udział w życiu dziecka i to nie tylko ze względu na lekcje szkolne zabierające do 40% całego dnia... Dodać do tego trzeba zajęcia związane ściśle ze szkołą, a więc odrabianie lekcyj, lekturę, zajęcia społeczne na terenie szkoły i t. p., co łącznie stanowi 3—5 godz., a razem z lekcjami około 60% całego dnia. Zajęcia pozaszkolne rozpatrywać będziemy w następującej kolejności: 1. odrabianie lekcyj, 2. lektura, 3. zajęcia społeczne, świetlica, 4. zbiórki P. C. K. i harcerskie, 5. nabożeństwa i zajęcia związane z kościołem.

1. Odrabianie lekcji. Warunki, w jakich dziecko odrabia lekcje szkolne, są znośne w rodzinach kupców, częściowo rzemieślników i inteligencji, zupełnie zaś niekorzystne w rodzinach proletariatu (robotników niewykwalifikowanych, częściowo rybaków) i rolników. Zasadą jest, że dziecko nie posiada własnego kąta, w którym by mogło pracować. Odrabianie lekcji odbywa się przeto najczęściej przy wspólnym stole, dokoła którego skupia się i reszta rodziny wykonując różnorodne czynności. W rodzinach biedoty miejscowej nie jest czymś niezwykłym, gdy przy wspólnym stole, oświetlonym mizerną lampką naftową, ojciec pilnikiem obrabia jakieś żelastwo, w pobliżu dwoje młodszego rodzeństwa bawi się w chowanego krzycząc przytym co siły, matka zaś pierze. Pokój pełen jest pary i różnorodnych wyziewów. Znany mi jest wypadek, gdy uczennica V kl. odrabiała lekcje na progu lub na piasku podwórka. W takich warunkach lub niewiele lepszych odrabia lekcje około 40% dzieci. Do tego dodać należy brak zeszytów, książek, których rodzice nie mogą kupić lub też nie chcą odpowiadając np. dziecku w ten sposób: „Pani ma dużo pieniędzy, niech ci kupi" (autentyczne!). Dziecko jest często w położeniu między młotem a kowadłem. Z jednej strony szkoła i nauczyciel domagają się kategorycznie odrabiania lekcji i posiadania książek i zeszytów, z drugiej zaś rodzice wyrzekają, że „te nieroby uczą nie wiadomo czego" (autentyczne!), że mają niesłuszne wymagania, że jeden a najwyżej dwa zeszyty wystarczyłyby w zupełności i t. d. Równocześnie jednak w razie niepowodzenia w nauce i interwencji nauczyciela u rodziców, okazują się bardzo ustępliwi i skwapliwie uniewinniają się przerzucając winę na dzieci: „a mówiłam ci weź książkę". Zazwyczaj kończy się biciem i — znowu — wyrzekaniem na wymagania szkoły. Rodzice naogół nie zdradzają głębszego zainteresowania pracą domową dzieci. Najczęściej zainteresowanie to (jeśli istnieje) wyraża się w pytaniu: „odrobiłeś lekcję?", przyczem wyjątkowo pytający dąży do zbadania prawdziwości z reguły twierdzącej odpowiedzi dziecka. Nawet w lepszych pod tym względem klasach, jak np. w I-ej, interesuje się wogóle pracą dzieci na 40 rodziców tylko 10. Lepiej może nieco jest w klasach VI i VII-ej ze względu na bliskie ukończenie szkoły i ewentualną dalszą naukę (12% absolwentów). Do prawdziwych wyjątków należą rodzice, którzy podnosząc pewne usterki

---

klas i to poczynając od klasy III-ej, trudni się pracą zarobkową. Liczba ta wzrasta w kl. IV-ej, po czym maleje. Dzieci na ogół mówią o tym niechętnie (jak gdyby wstydziły się pracy lub warunków materialnych, zmuszających do niej).

swego dziecka proszą nauczyciela o wskazówki lub starają się uzgodnić metody postępowania.

Najwięcej trudności sprawiają dzieciom rachunki i język polski. Widać to zarówno w wynikach klasyfikacji jak i ze sprawozdań uczniów seminarium kierujących pracą dzieci w ramach t. zw. douczania. Tak więc w kl. II oceny niedostat. z rach. stanowią 24% ogółu niedost., w kl. III oceny niedost. z rach. stanowiły 25%, z jęz. polsk. 20%, historii 17% ogółu niedost., w kl. IV oceny niedost. z jęz. polsk. i geografii 20%, z rach. 8% ogółu ocen niedostatecznych. Natomiast według opinii wychowawców klasowych oraz według sprawozdań najwięcej trudności sprawiają dzieciom z kl. III i IV rachunki (szczególnie tabliczka mnożenia) oraz czytanie. Pracę domową dziecka cechuje ponadto brak umiejętnej organizacji, nieumiejętność uczenia się. Jedyną metodą pracy jest tu uczenie się pamięciowe przez powtarzanie i to częściami niekiedy pojedyńczych zdań. Zasady higieny pracy umysłowej są nieznane zarówno dzieciom jak też i rodzicom. Rodzice wprawdzie niekiedy usiłują nawet pomagać dzieciom, czynią to jednak zazwyczaj nieumiejętnie i często utrudniają pracę nauczyciela (swoiste metody nauki czytania w kl. I-ej). Jak duże znaczenie posiada racjonalna pomoc w pracy „domowej" oraz znośne warunki wykazuje fakt, że ilość niepromowanych w końcu roku szkolnego nie przekraczała w kl. IV 16% i III 20%, gdy według ocen z I-go półrocza winna była wynosić 30—40% (w klasach nieobjętych „douczaniem" zmiana ta była znacznie mniejsza, różnice nie przekraczały 5%). Jednym z czynników utrudniających pracę dziecka jest odrywanie go od pracy do innych zajęć przez rodziców, co w bardzo wielu obserwowanych rodzinach jest zjawiskiem stałym.

1. L e k t u r a. Zasadniczo ten rodzaj zajęć należałoby zaliczyć do działu zajęć osobistych, uwzględniając jednak specyficzne warunki lokalne, świadomie go przesunęłem do działu zajęć szkolnych. Jak to już zaznaczyłem w charakterystyce środowiska, czytelnictwo nie jest zbyt rozwinięte wśród generacji dorosłych. Z pośród czytanych książek i czasopism pierwsze bezsprzecznie miejsce zajmują romanse o charakterze kryminalno-awanturniczym. Dzieci — podobnie jak i rodzice — nie zdradzają zamiłowania do czytania. Składa się na to poza tradycją wiele powodów, wśród których niedostateczne opanowanie techniki czytania jest jednym z ważniejszych. Znaczna ilość ocen niedostatecznych z języka polskiego w klasach niższych i wyższych zdaje się to potwierdzać. To też dzieci czytają przeważnie pod naciskiem szkoły, a osobniki pochłaniające książki lub czytające z własnej potrzeby i poszukujące książek na własną rękę są rzadkością. Twierdzenie jednak, iż dzieci miasta N. nie lubią książki, byłoby niezgodne z prawdą.

Gdy np. jedna z nauczycielek wprowadziła zwyczaj czytania dzieciom w soboty na godzinie wychowawczej kilku stron jakiejś powieści, okazało się, że dzieci nie tylko słuchały z wielkim zanteresowaniem przygód bohatera („Sam" Rosinkiewicza, później „Muszę ich odnaleźć" z Płomyczka), ale nawet z wyraźną niecierpliwością oczekiwały soboty pragnąc poznać „co się z nim dalej zrobiło". Później książki te były poszukiwane na „rynku" czytelniczym przez długi czas. Dzięki pracy szkoły,

a szczególniej jednej z nauczycielek, która za pomocą różnych sposobów (np. tygodniowych sprawozdań z lektury, głosowań na najpiękniejszą książkę i t. d.) budzi zainteresowanie książką — stosunek młodzieży szkolnej do czytelnictwa ulega znacznej poprawie.

Oficjalna statystyka biblioteczki szkolnej jest zresztą wogóle bardzo zachęcająca, wynika z niej bowiem, iż na każde dziecko przypada 15 książek przeczytanych i że czyta około 80% ogółu uczniów.

Z czytanych książek pierwsze miejsce pod względem poczytności zajmują podróże i przygody oraz bajki: „O krasnoludkach i sierotce Marysi", „Tomcio Paluszek", „Sam" Rosinkiewicza, „Hultaj", „Franuś z Pogwizdowa" i t. p.

Typ namiętnego czytelnika jest, jak już wspomniałem, raczej rzadki. Wiem tylko o dwu chłopcach, którzy całymi nocami czytywali książki wypożyczone z biblioteki miejskiej: były to powieści historyczne i obyczajowe. Obaj chłopcy (Żydzi) byli uczniami kl. III-ej.

Niektóre dzieci, wspólnie zresztą z rodzicami, rozczytywują się w obrzydliwym powieścidle wydawanym w formie zeszytowej na Śląsku p. t. „Krwawa pani na Czachcicach" i t. p.

Dzieci czytają najczęściej w godzinach wieczornych, głośno; ciche czytanie książek zdarza się tylko wyjątkowo.

3. Zajęcia społeczne. Zajęcia społeczne dzieci możnaby podzielić na dwie grupy. Jedna z nich to te, które wynikają z przynależności rodziców lub rodzeństwa do stowarzyszeń i związków działających na terenie miasta. Rola dzieci ogranicza się tu do udziału w imprezach teatralnych, akademiach i t. d., co zresztą nie zawsze jest wskazane ze względów wychowawczych i co niekiedy napotyka na silny opór szkoły. Drugą grupę stanowią zajęcia wynikające z przynależności samych dzieci do organizacyj i stowarzyszeń szkolnych. Organizacje te, to: 1. Drużyna harcerska z gromadą zuchów, 2. Samorząd klasowy, 3. Polski Czerwony Krzyż, 4. Liga Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej (L. O. P. P.), 5. Kasa oszczędności. Z wymienionych organizacyj L. O. P. P. i kasa oszczędności ograniczają się wyłącznie do zbierania składek i nie wywierają żadnego (lub tylko nieznaczny) wpływu na życie pozaszkolne. Samorząd klasowy obejmuje tylko pojedyńcze klasy i to starsze, przy czym działalność jego dotyczy przeważnie spraw szkolnych i przebiega w ramach normalnych lekcji. Pozostają zatem dwie tylko organizacje: harcerstwo i P. C. K.

Drużyna harcerska męska składa się z około 20 członków rekrutujących się z trzech najwyższych klas szkoły. Funkcje drużynowego, przybocznego oraz zastępowych pełnili uczniowie seminarium, po jego zaś likwidacji drużynowym został jeden z bezrobotnych absolwentów-nauczycieli.

Położenie miasta nad Wisłą sprzyja rozwojowi żeglarstwa, dlatego też obecnie drużyna przejęła sprzęt i tradycję żeglarskiej drużyny seminarialnej. W czasie miesięcy letnich harcerze odbywali na kajakach drużyny a częściowo i własnych dalsze wycieczki w górę i w dół Wisły. Kilku uczyło się pływać. Normalne zbiórki zabierają

chłopcom około dwu godzin, ponadto niektórzy pracują w harcerskim warsztacie introligatorskim.

Oto jak jeden z chłopców (V kl.) mówi o swej przynależności do drużyny i pracy: „należę do harcerstwa, więc w każdy wtorek muszę być na zbiórce, na której opowiadają nam co trzeba umieć, aby zdać na młodzika. Sobotę mam całą zajętą, gdyż muszę oprawiać książki. Praca ta jest dla mnie bardzo miła. Pieniądze, które dostaję za oprawianie książki przeznaczyłem sobie na obóz, który odbędzie się podczas wakacyj w Spale..."

Jednakże i praca drużyn nie wywiera silniejszego wpływu na charakter chłopców. Drużyna nie potrafiła sobie wychować kierowników pracy, a członkowie opuszczają ją przeważnie jeszcze przed opuszczeniem szkoły, z pozostałych zaś można policzyć na palcach tych, którzy odpowiadają pojęciu harcerza. Powodem tego stanu rzeczy jest likwidacja drużyny seminarialnej i brak wśród personelu szkoły osoby, która by mogła poprowadzić pracę harcerską, oraz brak należytej opieki ze strony lokalnych władz harcerskich. Lepiej stosunkowo spełniała swoje zadania wychowawcze drużyna żeńska; dziewczęta (też około 20) poza pracą organizacyjną podejmowały się niekiedy prac społecznych, traktowanych jako zbiorowe dobre uczynki, tak np. wykonały serwetki dla dzieci przedszkola. To też typ harcerki częściej się zdarza na terenie szkoły niż typ harcerza.

Zbiórki dostarczają dziewczętom równie dużo zadowolenia jak i chłopcom: „Jeżeli jest zbiórka harcerska, to idę na nią z wielką uciechą, tam my wszyscy rozweselamy się zabawami i grami. Drużynowa opowiada nam dzieje Polski a szczególniej o harcerstwie, jak ono powstało i kto je założył. A gdy drużynowa skończy opowiadanie, to śpiewamy modlitwę harcerską i idziemy do swych domów..."

Dużą stosunkowo rolę odgrywa w zajęciach młodzieży a właściwie dziewcząt przynależność do koła P. C. K. Należą doń dziewczęta już od kl. IV-ej. O zebraniach tej organizacji i o warsztacie pracy sekcji ogrodniczej w ogródku szkolnym wypowiadają się członkinie wprost entuzjastycznie. W programie zajęć są gry i zabawy, ratownictwo, pogadanki i opieka nad ogródkiem szkolnym (kwiatowym). Ciepły stosunek do organizacji należy przypisać w znacznym stopniu skutkom działalności opiekunki koła, oraz dość znacznej swobodzie i samodzielności, jaką posiadają członkowie. Koło jest dość liczne, składa się bowiem z kilkudziesięciorga dzieci, które wywiązują się starannie ze swych obowiązków organizacyjnych. Zbiórki odbywają się raz w tygodniu i zabierają około dwu godzin.

B. P. kl. IV tak pisze o swej przynależności do P. C. K.: „Należę też do P. C. K., zbiórki mamy zawsze we wtorki a zebrania raz na miesiąc. Mamy też w P. C. K. krokiet, jak Pani nie zdążyła jeszcze przyjść, to zaraz zbiorę dziewczynki i zaraz z nimi gram i jest bardzo przyjemna zabawa".

Członkowie i członkinie L. O. P. P. mają również zbiórki raz w tygodniu — spędzają je na pogadankach i zabawach. Organizacja jednak nie cieszy się szczególnym uznaniem u członków.

Z załączonej tabelki wynika, że stosunkowo największa ilość wypowiedzi skupiają

TABELKA PRZYNALEŻNOŚCI ORGANIZACYJNEJ.

Nazwa organiz.	P. C K.		Harcerstwo		L. O. P. P.		Inne		Uwagi
Klasa	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	
III	—	—	—	—	—	—	—	2	Tabela wypełniona na podstawie wynik. ankiety — wypracowania
IV	—	5	—	—	—	—	—	—	
V	—	9	7	8	3	—	4	3	
VII	—	4	—	—	—	—	1	1	

dokoła swych zajęć P. C. K. i harcerstwo. Ten stan rzeczy odpowiada rzeczywistości, chociaż liczby nie są wiernym odbiciem ilościowego stanu organizacyj.

Ogólnie mówiąc należy stwierdzić, iż praca społeczna nie zabiera większej ilości czasu członkom organizacji szkolnych, że do organizacji tych należą najczęściej uczniowie klas starszych i że ilość uczniów należących do organizacji nie przekracza 30% ogółu.

Na pograniczu zajęć szkolnych i domowych a może nawet osobistych znajdują się zajęcia związane z kościołem i kultem religijnym.

Jak już powiedziałem w charakterystyce środowiska, świat dorosłych, grupa rzemieślników, rolników, kupców, częściowo inteligencji i robotników jest ściśle związana z kościołem. Wywołuje to pewien nastrój [13]) szczególnie dogodny dla religijnego oddziaływania. Silny wpływ wywiera tu też zapewne i szkoła. Faktem jest, że wszystkie dzieci (nawet rodziców zaniedbujących nieco swe obowiązki religijne) ściśle i chętnie wypełniają wszelkie przepisy i praktyki. Uczniowie najstarszych klas a nawet i absolwenci szkoły chętnie służą do mszy św., przyczem wśród ministrantów dochodzi niekiedy do nieporozumień na tle hierarchii spełnianych czynności. Nabożeństwa szkolne, majowe i t. p. są pilnie uczęszczane przez dzieci. Obowiązki religijne, zwłaszcza w lecie, zabierają dzieciom dość dużo stosunkowo czasu. To jednak oddziaływanie kościoła na dzieci ogranicza się do strony obrzędowej. Oddziaływanie etyczne jest znacznie słabsze i to zarówno wśród starszego jak i młodszego pokolenia. Kradzieże, kłamstwo i t. p. przekroczenia są na porządku dziennym wśród dzieci.

TABELA ZAJĘĆ DOMOWYCH WG. ANKIETY.

Pomoc rodzicom w pracy domowej		Pomoc w pracy zawodowej zarobkowej		Samodzielna praca zarobkowa		Opieka nad młodszym rodzeństwem		Opieka nad inwentarzem		Rodzaj zajęcia
chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	płeć klasa
3	4	1	—	—	2	—	—	—	—	VII
10	11	1	1	—	1	—	4	1	—	V
6	6	—	1	1	1	—	1	1	—	IV
4	7	—	3	—	—	—	—	1	3	III
23	28	2	5	1	4	—	5	3	3	Razem
51		7		5		5		6		Razem

[13]) P. Kursa, Pisarski, Grellerówna: „Wychowanie w środowisku małomiasteczkowym", str. 95.

C. Zajęcia pozaszkolne wymagane przez dom.

Zajęcia, którym jest poświęcony niniejszy rozdział, zabierają dzieciom najwięcej czasu (poza zajęciami szkolnymi).

Wprawdzie pomoc rodzicom jest uzasadniona, jednakże nie powinna ona przybierać form przesadnych i ze względów wychowawczych szkodliwych. A taki charakter nosi właśnie ta praca w rodzinach rolniczych i wyrobniczych. W lepszym położeniu znajdują się dzieci rzemieślników i kupców. Przeciętnie dziecko winno: posprzątać w domu, przynieść wody, pójść do sklepu po sprawunki. Z 90 dzieci, które wypowiadały się w ankiecie, 74 bierze udział w pracy domowej. Z tego 51 przypada na prace ściśle domowe t. j. pomoc w sprzątaniu i gospodarstwie domowym (przeważnie dzieci pomagają matce, rzadziej ojcu), 5-cioro opiekuje się młodszym rodzeństwem, 6-cioro zajmuje się inwentarzem, 7 pomaga w pracy zarobkowej rodzicom, 5 zaś pracuje zarobkowo samodzielnie. W rzeczywistości pragnąc mieć dokładny obraz stosunków miejscowych należałoby liczby odnoszące się np. do pracy zarobkowej kilkakrotnie zwiększyć, w bardzo wielu wypadkach bowiem dzieci są nadużywane nie tylko do prac domowych ale i zarobkowych. W niektórych rodzinach dzieci robią dosłownie wszystko: noszą wodę z odległego o kilkaset nieraz metrów źródła lub studni, drzewo z lasu (3—4 km), pod nieobecność domowników gotują nierzadko dla młodszego rodzeństwa oraz inwentarza, piorą i t. d. Chłopcy chodzą do odległego o 9 km C., odnosząc na sprzedaż masło i owoce. Niekiedy dzieci 8-letnie odnoszą mleko nabywcom przed 8-mą, czasem wypędzają bydło na pastwisko. 12-letni uczeń V kl. syn rolnika pisze o sobie: „Ja spędzam dni poza lekcjami w polu, kartofle redle, ta konie pasę na łące. A jak mi czas zejdzie to pomagam w domu, wody przyniese, drzewa urąbie, domiasta pujdę". [14]) Dziewczynka 11-let. pisze: „jak tylko zaczną się dni wiosenne, i zazielenią się sady, zaczyna się moja praca. Idę pilnować ogrodu, ale tylko po południu, bo są lekcje. Jak dostaniemy cenzurki idę na całe wakacje, wracam dopiero jak się skończą wakacje". Inna 12-let.: „Jak odrobię lekcje, to idę do pani K. obiadu gotować i z Januszkiem się bawić. Idziemy z Januszkiem się bawić i idziemy na spacer, przyjdę ze spaceru zjemy kolację, Januszka umyję i położę go spać. Ja idę do swego domu i też idę spać".

Dzieci zamożniejszych warstw społecznych pracują znacznie mniej, jednak i tu do wyjątków należą dzieci, które by nie miały stałych obowiązków. To, że prawie wszystkie dzieci pracują, wyrabia w nich poczucie obowiązku i nie jest pozbawione także stron dodatnich. W związku z tym można dostrzec u dzieci N. dużo troski o młodsze rodzeństwo, którym się niekiedy nawet czule opiekują. Widziałem raz np. jak 4-letni chłopiec niósł do domu o rok młodszego brata, który skaleczył sobie nóżkę. Dziecko uginało się pod ciężarem, ale wytrwale go dźwigało. Albo taki

---

[14]) Analogicznie, Kursa i inni, op. cit. str. 99. 12-letnia dziewczynka: „ja muszę umyć sprzęty, bielić, zamiatać, prać, łóżka słać, drzewo znosić, plewić grządki, ryć, sadzić, ziemniaki okopywać, sieczkę rznąć, buraki znosić. Mnie zmuszają do wykonywania pracy... przedtem uczyła mnie mamusia".

obrazek z przedszkola: 3-letni malec zasnął oparłszy głowę o rękę starszego o dwa lata brata. W pewnym momencie ów starszy zaczyna rzewnie płakać. Okazuje się, że mogą obaj stracić drugie śniadanie, które właśnie zaczęto wydawać w sąsiedniej izbie.

Ciężka, niekiedy ponad siły praca dziecka niewątpliwie przygotowuje do życia, ale z drugiej strony niejednokrotnie wpływa ujemnie na rozwój zarówno fizyczny jak i psychiczny. Najbardziej może niebezpiecznym momentem w całej sprawie jest moment pracy zarobkowej dzieci. Pracy tej podejmują się najczęściej skutkiem nędzy panującej w domu rodzinnym, dlatego też nie wybierają rodzaju pracy, co niekiedy bardzo ujemnie oddziałuje na charakter.

Np. rodzina robotnika G. (stałe bezrobocie) utrzymuje się ze sprzedaży drzazg powiązanych w pęczki. Ojciec przygotowuje towar, dwaj zaś chłopcy uczniowie III i IV klasy sprzedają go i starją się o surowiec. Odbywa się to w ten sposób, że na wóz z drzewem, zdążający na targ rzuca się zorganizowana doraźnie gromada chłopców z wymienionym uprzednio G. na czele i korzystając bądź z nieuwagi woźnicy, bądź z jego nieporadności, rabuje drzewo. Podobnie w celach aprowizacyjnych a czasem i zarobkowych odbywają się w lecie wyprawy na sady. Rodzice w wielu wypadkach nie tylko nie reagują na to, ale nawet zachęcają dzieci do podobnych czynów. Słyszałem np. gdy matka żaliła się przed sąsiadką na swego syna: „Taki do niczego, insze dzieci to zawsze cosik do dom przyniosą, to owoc jaki, to szczypkę a ten nic a nic!" Skutki opisanego stanu rzeczy są szczególnie przykre dla szkoły. ponieważ udaremniają wszelką akcję wychowawczą.

Pomijając wypadki wywołane skrajną nędzą (niektóre rodziny robotnicze i rybackie), gdzie dziecko nie ma żadnych warunków do pracy umysłowej, zmuszane jest bowiem do szukania „zarobku", zdarza się jednak że i w rodzinach stosunkowo zamożnych dzieci są tak obarczane pracą, że nie są zdolne do wykonania swych obowiązków szkolnych. Tak np. syn średnio zamożnego robotnika, posiadającego jednak własny dom z ogrodem, stale spóźniał się do szkoły i dawał wymijające odpowiedzi na pytania o przyczyny. Rodzice również nie reagowali należycie. Pewnego razu chłopak, pytany natarczywie przez wychowawczynię wybuchł z pasją: „Ale! nie spóźnię się, jak rano muszę świniakom dać żryć, drzewa urąbać, wody przynieść i mleko pani M. zanieść!" Okazało się, że rodzice na 10-letniego chłopaka zwalali całą pracę domową... W tych warunkach życie dziecka jest w samej rzeczy tragiczne, a życzenie dziewczynki z Pokucia [15]): „chciałabym być krową i dawać mleko" wydaje się zupełnie zrozumiałe jako droga polepszenia warunków życiowych.

D. Zajęcia osobiste.

Do działu tego zaliczyłem wszelkie zajęcia mające na celu zaspokojenie ściśle osobistych potrzeb dziecka w dość szerokim zakresie. Wchodzą tu zatem: 1. gry i zabawy, 2. sport, wycieczki, 3. zajęcia natury fizjologicznej i porządkowe.

---

[15]) P. Librachowa, op. cit., str. 279.

Na zajęcia osobiste dzieci zużywają stosunkowo dużo czasu, przeciętnie około 2 godzin, w wielu wypadkach znacznie więcej. Dzieci bardzo chętnie dają upust swoim skłonnościom naturalnym, oraz zainteresowaniom „przyjemnościowym". Widać to bardzo dobrze na przeprowadzonej ankiecie. O swoich zajęciach osobistych opowiada 76 dzieci na 90.

Na czoło wysuwają się zajęcia związane z pożywieniem. Żadne prawie dziecko nie zapomniało napisać „a potem jem obiad" (z wyjątkiem tych, które wogóle obiadów nie jadają). Obiad zazwyczaj zajmuje dzieciom około ½ do 1 godziny. Śniadanie i kolacja mniej, bo około 15 m. Czas tych posiłków i ich jakość (na obiad zupa, najczęściej kartoflanka lub krupnik, zacierki i ziemniaki, u zamożniejszych mięso) są dostosowane do potrzeb dorosłych członków rodziny (p. charakterystyka środowiska). Samym jedzeniem t. zn. jego jakością nie przejmują się dzieci zbytnio. Byle zjeść cokolwiek! Podobnie też nie przywiązują większej wagi do zajęć porządkowych. Wygląd osobisty i troska oń leży na barkach rodziców (jeśli ci wogóle interesują się tym). Dzieci same stosunkowo późno zaczynają na te rzeczy zwracać uwagę.

Dopiero w okresie przedpokwitania wraz z charakterystycznymi objawami boczenia się płci, pojawiają się u chłopców wielkie czuby, znamiona „dystynkcji" i potrzeby podobania się. Wówczas też myje się ręce, szyję i uszy z własnej inicjatywy. Przed tym bardzo rzadko. Wraz z dojrzewaniem fizycznym, które naogół w środowisku opisywanym poprzedza psychiczne, zjawia się skłonność do wyżywania się seksualnego w formie rozmów i opowiadań na te tematy, oraz niekiedy zaczepiania przedstawicieli drugiej płci. U dzieci z rodzin zamożniejszych i stojących na wyższym poziomie kulturalnym rozwojowi fizycznemu towarzyszy psychiczny. Dziewczęta rozmarzają się, chętnie biorą udział we wspólnych spacerach.

Naogół przed okresem dojrzewania stosunek obu płci jest bardzo luźny. O ile dziewczęta i chłopcy bawią się ze sobą jeszcze w wieku przedszkolnym, to po wejściu do szkoły zdarza się to coraz rzadziej, a nawet na terenie samej szkoły daje się zauważyć pewne naprężenie, znajdujące niejednokrotnie ujście w bójkach.

Cechą charakterystyczną środowiska jest „epidemiczność" pewnych zabaw, które zjawiają się, ogarniają większość dzieci, po czym ustępują innym. Do takich zabaw należał np. t. zw. „konik", polegający na podrzucaniu i podbijaniu kijem podłużnego klocka. Epidemia konika wybuchła na jesieni i przetrwała aż do mrozów, ogarniając nawet dziewczęta. Ofiarą jej padło kilkanaście stłuczonych szyb. Do wiosennych epidemii należała „skakanka", która trwała jednak tylko około dwu tygodni i to przeważnie wśród dziewcząt.

W miesiącach letnich oraz w jesieni występuje niekiedy nagminnie gra w guziki. Odmienną kategorję stanowią zabawy oparte na naśladownictwie. Do nich należą: „w szkołę" lub „pani i dzieci" (kończy się dość często bójką, ponieważ dzieci wypadają ze swych ról i oddają „pani" szturchańce), „w sklep", w księdza" (nabożeństwo), „złodziej i policjanci" (naśladownictwo obrazków jarmarcznych), „w rodziców" (niekiedy zabarwiona seksualnie), w gości" (rozmawiają, piją i biją się).

Zabawy takie jak „sklep", „łowienie ryb", „orka", pastuch i gęsi" są związane z zajęciami rodziców i najczęściej uprawiają je dzieci z odpowiedniego środowiska. Jest w tym jakby zabawowe przygotowywanie się do zawodu.[16]) Dziewczęta bawią się lalkami bez względu na wiek. Wśród zabaw o charakterze naśladowczym zauważyłem jedną szczególnie ciekawą... „matka i dzieci". Matka pyta: „gdzie to dzwonią?" Dzieci: „w kościele". Matka: „a po kim?" Dzieci: „po ojcu". Matka: „a kto go zabił?" Dzieci: „my dzieci". Potym następuje ogólny krzyk. W zabawie tej można chyba doszukiwać się kompleksu Edypa. Ciekawe są zabawy związane z instynktem walki. Należą do nich zabawy z piłką (wiele odmian), uprawiane przez chłopców i dziewczęta oraz wyścigi. Do tej samej grupy zaliczyć można wspomnianego „złodzieja i policjanta" oraz piłkę nożną,[17]) koszykówkę (z braku piłki gra się często bułą kamienną.

Jako jedna z ulubionych zabaw występuje przeszkadzanie innym w zabawie oraz bójki (uprawiane przez chłopców). Niekiedy takie zabawy kończą się bójką dwu grup (nawet z użyciem noży) przy czym zachowuje się przez długi czas pamięć odniesionych krzywd i stosuje się swoisty odwet, do którego obowiązany jest każdy członek walczącej grupy. Dość często bójki takie odbywają się nad Wisłą, której brzegi wogóle koncentrują wszelkie zabawy. Przypatrują się im niekiedy dorośli i nie zawsze interweniują, patrząc się przez palce zwłaszcza na bójki z żydami (nielicznymi naogół). Dzieci żydów zamożnych — kupców trzymają się z daleka i uchodzą w mniemaniu otoczenia za elitę finansową. Może dla tego chętnie im inne dzieci dokuczają.

Niekiedy dzieci zdobywają się na oryginalne pomysły zabawowe. Tak np. wspomniani już G. oraz P. uprawiali jazdy na wieprzach, które paśli (uczniowie kl. III i IV — praca zarobkowa), ku wielkiej uciesze licznych widzów — kolegów. Dręczenie zwierząt, które kiedyś stanowiło ulubione zajęcie wyrostków, obecnie pod wpływem oddziaływania szkoly ustępuje.

Zabawom towarzyszą zazwyczaj ordynarne wyzwiska i przekleństwa. Dość obfity jest również słownik wyrazów technicznych, używanych podczas gier. Ułożyłem listę obejmującą około 40 wyzwisk używanych przez dzieci (za przykładem dorosłych). Nawet dzieci 6-letnie — zwłaszcza ze środowiska proletariackiego — umieją przeciwnikowi „rozstawić familię po kątach".

Zajęcia o charakterze sportowym, które uprawiają przeważnie chłopcy (dziewczęta tylko w ramach organizacyj (harcerstwo) ześrodkowują się na Wiśle. Ponieważ znaczna większość dzieci pływa, przeto pławią się one w wodzie po całych dniach w lecie, a nie złażą (przynajmniej te, które mają więcej wolnego czasu) z lodu w zimie. Dzieci wprowadziły tu same sport holenderski — jazdę na saneczkach po lodzie przy pomocy dwu okutych kijków.

---

[16]) Por. Kursa i inni, op. cit., str. 72.
[17]) Szczególnym powodzeniem w ostatnich latach cieszy się piłka nożna. Grają w nią chłopcy od kl. I do VII-ej.

Młodzież w okresie dojrzewania znajduje we włóczędze na Wiśle spokój, którego szukają w naturze wobec rozterki wewnętrznej. Np. 13-letnia K. pisze: „idziemy nad Wisłę, wyciągamy kajak na wodę i robimy wycieczki do starożytnych zamków. Zwiedziliśmy zamek w B. już niejednokrotnie podczas takiej wyprawy. Wracamy dopiero późno wieczór, miło tak jest jechać kajakiem pośród ciszy jaka roztacza się nad brzegiem Wisły i w jej wodzie, tylko żaby śpiewają po przylądkach i zatoczkach". Niekiedy dla zaspokojenia potrzeby włóczęgostwa i żądzy przygód tworzą się zespoły samorzutne o charakterze band, przy czym czasem wchodzą tu w grę i elementy zysku (wyżej wspomniane bandy rabujące z wozów „szczypki", zespoły w klasie organizowane celem przedsięwzięcia kradzieży). Autorytet przywódcy jest w takich zespołach bardzo silny i trwanie ich jest uzależnione od istnienia przywódcy. Znany mi jest fakt powstania zespołu „wojennego", którego przywódca wpadł na pomysł zwrócenia się z prośbą o dostarczenie broni do Marszałka Piłsudskiego. Bardzo częste są też „zespoły" dwuosobowe o charakterze opiekuńczym, przyjacielskim lub zabawowym (liczniejsze, często krótkotrwałe [18]). Naogół można powiedzieć iż dzieci N. wyżywają się w zabawach w całej pełni i że umieją je sobie organizować i urozmaicać. Pożałowania natomiast godnym jest uwidaczniający się w tych zabawach ujemny wpływ otoczenia dorosłych.

IV. WNIOSKI.

Charakteryzując całokształt zajęć pozaszkolnych dzieci miasta N. stwierdzam co następuje: 1. Szkola ciąży nad życiem dziecka nawet poza godzinami nauczania, zabiera mu najlepsze godziny, chociaż równocześnie daje znośne warunki rozwoju i możność wyżycia się.

2. Dziecko przeciętnie jest nadmiernie eksploatowane przez dom i rodzinę. Obarczanie dziecka pracą ponad siły powoduje zaniedbywanie przezeń obowiązków szkolnych, złe wyniki pracy, a nawet drugoroczność.

3. Nieświadomość rodziców w sprawach wychowania powoduje pogłębianie się silnych ujemnych wpływów środowiska na dziecko.

4. Współpraca pomiędzy domem a szkołą winna zdążać do polepszenia metod wychowawczych przez uświadamianie rodziców w sprawach:

a. metod nauczania i wychowania stosowanych przez szkołę i ich wartości,

b. zasad higieny ze szczególnym uwzględnieniem higieny pracy umysłowej dziecka,

c. konieczności racjonalnego rozkładu zajęć dziecka.

5. Szkoła winna położyć znaczny nacisk na: rozwijanie racjonalnych przyzwyczajen szczególnie w zakresie kultury życia codziennego, propagandę czytelnictwa, technikę pracy domowej ucznia, jakość i celowość pracy społecznej ucznia (udział w organizacjach pozaszkolnych.

M. Witkowski

---

[18]) Patrz R. Narloch: Samorzutne zespoły dziecięce w wieku szkolnym. W-wa 1935.

SPRAWOZDANIA

FOERSTER FRYDERYK W. Wychowanie obywatelskie. Przełożył Dr. J. Mirski. Książnica-Atlas, str. 319.

Książka Foerstera w nowym wydaniu zjawia się w odpowiedniej porze. W chwili obecnej prądy naturalistyczne, socjalno-radykalne, indywidualistyczne, kooperatywne i t. p. coraz mocniej wkraczają w progi szkoły, by przyoblec się w konkretne środki realizacyjne.

Każdy z tych kierunków jest wyraźnie oparty o swoistą koncepcję życia i wynika z pewnych założeń filozoficznych; bo czy naturalizm Spencera, czy socjologizm Durkheima, Dewey'a, Natorpa, Kerschensteinera, czy idealizm nacjonalny Gentilego, czy narodowy socjalizm Kriecka, czy wreszcie komunizm i leninizm, a nawet kooperatyzm Piageta, Cousineta, Petersena, czy funkcjonalizm James'a i Claparède'a, każdy z tych kierunków zawiera mniej lub więcej skrystalizowany światopogląd, którym jego twórcy pragnęliby przepoić młodzież. Ryzykujemy tu nawet twierdzenie, że pedagogika t. zw. neutralna nie istnieje; bo albo nie jest neutralną albo nie jest pedagogiką. Dowodem tego są różne kierunki i prądy pedagogiczne, a wielkie batalie pedagogiczne toczą się właściwie poza granicami technik i środków wychowawczych.

Foerster jest przedstawicielem umiarkowanego kierunku społecznego, opartego na zasadach chrześcijańskich oraz wybitnym reprezentantem socjalnej pedagogiki charakteru, stanowiąc wyraźną grupę z Ottonem Willmannem (1839—1920), Frydrychem Paulsenem (1846—1908), Beniaminem Kiddem (1858—1916), Toischerem, Reinem i Bartheu.

Foerster, filozof kultury, moralista, pedagog charakteru jest także typowym reprezentantem współczesnej epoki, który potrafi uchwycić pewne uderzenie pulsu współczesnego życia intelektualnego, atakując wszystkie palące sprawy życiowe; i w ich ogniu przetapia je w podstawowych problemach wychowania, w istotnych kwestiach moralności, w zasadniczych punktach socjalnych, nacjonalnych i politycznych. W dziełach swych porusza prawie wszystkie fundamentalne problemy naszego życia kulturalnego. W sprawach wychowania jest on prawdziwym artystą-psychologiem; może jego prace rażą psychologów zawodowych, lecz Foerster posiadając intuicję psychologiczną w stopniu takim, jak najwięksi klasycy Dostojewski, Shakespeare, Goethe, Platon, jest znakomitym znawcą człowieka i współczesnych społeczeństw. Tym jest wyższy od psychologów książkowych, że w analizach naukowych nie traci z oczu człowieka całego, konkretnego, żyjącego w grupie społecznej i państwie. We wszystkich jego pracach, a szczególnie w książce o „Wychowaniu obywatelskim" nie wybija się akademicka psychologia intelektualistyczna; życie psychiczne wychowującego się obywatela nie rozwiązuje się tylko w życiu poznawczym, ale wyraźnie w akcji tej występuje życie woli i podświadomość, dalekie od abstrakcji i unilateralizmu. Książka jest napisana z dużym talentem literackim, co zapewniło jej wielkie sukcesy. Z kart jej wyłania się nie tylko myśliciel, wybitny pisarz, lecz także człowiek charakteru. Naturalnie praca Foerstera jest przesiąknięta duchem religijnym; jest to przecież wielki filozof kultury chrześcijańskiej, który rozpoczął od krytyki koncepcji niemieckiej kultury naukowej, technicznej, etatystycznej i zewnętrznej. Za zadanie sobie postawił wykazanie podstaw moralnych kultury, bo „duszą każdej kultury jest kultura duszy". W kształceniu obywatelskim główną rolę odgrywa wychowanie charakteru na podstawach kultury moralnej. „Duszą każdego wykształcenia jest kształcenie duszy". Foerster analizuje problemy wychowania obywatela w ścisłym związku z prądami idei społecznych, ekonomicznych i tech-

nicznych, politycznych, moralnych i religijnych. Jego kultura moralna jest arterią witalną jego pedagogiki. Każdą budowę dzieła Foerstera można porównać do budowy drzewa, którego korzeniami są filozoficzne podstawy kultury; pień stanowi etyka, a koronę pedagogika.

Głęboką przyczynę współczesnego kryzysu kultury nie stanowią czynniki natury ekonomicznej i politycznej, ale przede wszystkim kryzys życia duchowego, który tkwi głównie w kontrastach między socjalizacją zewnętrzną a deprawacją.

Ażeby lepiej przedstawić kryzys kultury, ilustruje go autor na stosunkach niemieckich. Nacjonalizm jest dla Foerstera najbardziej zgubną herezją naszej epoki, a w pojęciu kultury niemieckiej nacjonalizm stanowi istotną cechę, bo „człowiek jest absorbowany przez niemca". Naród niemiecki zbudował olbrzymi teleskop, lecz przez ten instrument widzi świecącą tylko jedną gwiazdę — gwiazdę niemiecką. Przecenianie się, egzaltacja, idolatria siebie samych, kult nacji, dyktatura egoizmu narodowego, nacjonalizm egocentryczny, brak obiektywności, zaślepienie, brak wszelkiego poczucia rzeczywistości jeśli chodzi o inne narody, oto konsekwencje stanu umysłowego narodu niemieckiego.

Militaryzm, jako wynik nacjonalizmu, stanowi duszę narodu pruskiego. Jeszcze w książce „Jugendseele" (str. 6) Foerster twierdzi, że cała jego pedagogia jest jednym protestem przeciw militarnemu państwu pruskiemu, gdzie żołnierz dominuje nad człowiekiem, obywatelem, jednostką, prawem, państwem, moralnością i kulturą.

Trzecim czynnikiem kryzysu kultury jest materializm polityczny, którego kultem są „metody krwi i pożaru", apoteoza wojny, polityka sacro-egoistyczna, gloryfikacja gwałtu i siły. Materializm polityczny wrósł głęboko w duszę narodu niemieckiego, a egzaltacja romantyzmu i entuzjazmu dla idealizmu niemieckiego, wykorzystywanego dla celów materialistycznych, zakorzeniły w narodzie niemieckim potrzebę gwałtu i sukcesu.

Czwartym czynnikiem kultury jest organizacja mechaniczna, dochodząca do absolutyzmu i centralizmu; przed tym systemem skłania się człowiek-obywatel, jego osobowość; skłania się życie przed schematem, uniwersalizm przed uniformizmem, godność ludzka przed dyscypliną ślepą, zachowanie się swobodne przed przymusem, wychowanie przed tresurą, pedagogika przed militaryzmem i t. d.

Kultura unilateralistyczna rozbija usiłowanie człowieka do zdobycia wiedzy jednolitej, sprowadzając z właściwej drogi prawdy oraz uniemożliwia skoncentrowanie się wokół dobra duchowego.

Wychowanie obywatelskie w takiej atmosferze musi wydać zgubne skutki, jeśli nie oprze się na kulturze moralnej, bowiem państwo, wspólnota, naród, technika, nauka, jednym słowem, całe życie duchowe, indywidualne czy społeczne musi się oprzeć na sile społecznej.

Wychowanie obywatelskie oparte o siłę moralną wymaga dobrej znajomości natury ludzkiej, dobrze określonego ideału, zwięzłego i uniwersalnego, opartego na moralności chrześcijańskiej. Wszelkie techniki pedagogiczne, cała pedagogika unilateralistyczna, przesycanie intelektualistyczne nie przyczynią się do wychowania pełnego obywatela.

Wychowanie obywatela to przede wszystkim wychowanie charakteru, którego istotą jest stałość zasad w postępowaniu, konsekwencja, świadomość celu, autonomia wobec swego „ja" niższego (potrafić sobie powiedzieć nie), autonomia wewnętrzna wobec środowiska społecznego, wierność ideałom swego życia, opanowanie uczucia strachu, odwaga wewnętrzna, poczucie odpowiedzialności, synteza siły i poświęcenia.

Zapewne pod wpływem Nietzschego, Ellen Key, Gurlitta wprowadza Foerster w wy-

chowaniu obywatelskim pojęcia indywidualności i osobowości, przyznając pierwszej wolę „peryferyczną", która jest wolą naturalną indywidualności; drugiej wolę centralną, która jest wolą świadomą i wytrwałą osobowości. Wola stanowi w wychowaniu obywatelskim zasadniczą dźwignię. Zgodnie z Payot'em, Levy'm, Swytt Mardenem wprowadza Foerster z jednej strony gimnastykę woli, z drugiej strony zgodnie z Lindsworskym inspiruje woli pewien ideał, który jej nadaje siłę. Wprowadzając gimnastykę woli, opiera się szczególnie na energii ekspansywnej i energii intuicyjnej, która kierując się dobrze określonym ideałem, dobrowolnie podporządkowuje się interesom ogólnym i przyczynia się do wyrobienia właściwej kultury państwowej.

Praca wewnętrzna nad sobą, wykonywanie pewnych obowiązków obywatelskich są bardziej skuteczne w wychowaniu obywatelskim, aniżeli książkowe udzielanie wiadomości.

W praktycznej szkole obywatelskiej wysuwa Foerster potrzebę współpracy, tolerancji, respektu dla innych osobowości; potrzebę uprzejmości we wzajemnych stosunkach, zaufania, swobody i autonomii.

Trudno nam się pogodzić z wieloma tezami Foerstera, choćby z tego względu, że autor nie uwzględnia najnowszych rezultatów psychologicznych, pedagogicznych i socjologicznych, a często uporczywie trzyma się dogmatów; najbardziej może rażące są niekonsekwencje, a nawet sprzeczności.

Szukanie jakiegoś celu uniwersalnego i absolutnego jest trudne do pogodzenia z praktyką i konkretnie rozwijającą się jednostką wraz z jej zainteresowaniami i potrzebami.

Mimo te braki, książkę czyta się prawie namiętnie; a jest godna przeczytania, ażebymóc się zorjentować w kierunku pedagogicznym, którego jednym z podstawowych przedstawicieli jest Foerster i skonfrontować jego poglądy w dziedzinie wychowania obywatelskiego z pedagogami kierunków socjalnych, indywidualistycznych, nacjonalistycznych, etatystycznych i solidarystycznych. Podkreślić musimy pracę tłumacza. P. Dr. Mirski dokonał przekładu niezwykle subtelnie i ściśle, wyczuwając wspaniale myśli autora; w wielu wypadkach tłumacz lepiej oddaje w języku polskim myśli autora, od niego samego, w źle ujętym tekście niemieckim. Z książką winien się zapoznać każdy wychowawca i działacz oświatowy. Al-el.

W. POPPELREUTER. Psychokritische Pädagogik. Zur Überwindung von Scheinwissen, Scheinkönnen, Scheindenken usw. Beck, Monachium, 1933, str. 254.

Pragnę zwrócić z naciskiem uwagę na niniejszą książkę znanego psychologa i psychiatry niemieckiego, której znaczenie dla spraw wychowania należy uznać za wręcz niepospolite. Byłoby bardzo pożądane, gdyby doktryny P-a znalazły rychło wśród pedagogów należyte uznanie i oczywiście — o ile możności — szerokie praktyczne zastosowanie. Doktryny te bowiem, bliskie rzeczywistości, sformułowane są w ten sposób, że domagają się wprost odpowiedniej praktyki, która by mogła wyrównać wadliwości owych funkcji psychicznych, na które P. właśnie wskazuje: „psychokrytyczna pedagogika" P-a nie jest tylko teorią, lecz jest równocześnie bezpośrednią praktyką i — w przeciwieństwie do licznych poczynań w tej dziedzinie — jak tytuł głosi, krytycznie nastawioną praktyką.

Punktem wyjścia P-a jest przeświadczenie, że psychiczne dokonania — w najróżnorodniejszych dziedzinach życia — posiadają charakter li tylko „pozorny": wmamiamy sobie, że coś wiemy — a przy bliższym, krytycznym rozpatrzeniu okazuje się jednak, że ta nasza rzekoma znajomość rzeczy jest wielce wątpliwa; wmawiamy sobie, że rzeczowo myślimy — a okazuje się, że formułujemy tylko pewne potoczne

frazesy, pozbawione treści; wmawiamy sobie, że umiemy coś określonego — a umiejętności te okazują się wielce niedoskonałe — nie odpowiadają, jednym słowem, swemu pozornemu poziomowi. Ten pozorny charakter licznych psychicznych dokonań jest według P-a charakterystyczną cechą ludzkiej psychiki wogóle. Szczególną winę jednak za utrwalenie tego stanu rzeczy ponosi — wedle P-a — współczesne wychowanie, które cechuje „obłuda oświatowa" (Bildungsheuchelei), wytwarzająca nieprawdziwą postawę.

P. wykazuje eksperymentalnie zadziwiający stan niewiedzy np. (ale bynajmniej nie tylko) w dziedzinie geograficznych i fizykalnych wiadomości, przy czym (i to jest bodaj że najgorsze) jednostki nie zdają sobie zupełnie sprawy ze swego istotnego intelektualnego „wyposażenia". Przyczyną tej zadziwiającej faktycznej niewiedzy nie jest bynajmniej, jak by można przypuszczać, zapomnienie wiadomości swego czasu w sposób odpowiedni nabytych; przyczyną są poprostu, wedle P-a, psychologicznie wadliwe, nastawione na osiąganie jedynie pozornych wyników metody szkolenia i wychowania: zadowalamy się, pisze P., pozorną wiedzą, ponieważ zadowalaliśmy się od początku pozornym przyswajaniem sobie wiadomości. Ludzie wykazują, o ile chodzi o przyswajanie sobie wiadomości, „lekkomyślnie-optymistyczne" nastawienie: przeceniamy osiągnięte rezultaty, nie doceniamy ich braków.

Tej ogólnie praktykowanej metodzie „pozornego przyswajania sobie wiedzy" przeciwstawia P. swoją nową, „psychokrytyczną" metodę. Nie sposób tutaj omówić dokładnie, na czym ta metoda polega. Zaznaczyć tylko należy, że usiłuje ona osiągnąć krytyczną, świadomą błędów i wadliwych funkcji (a więc nie „optymistycznie-lekkomyślną") współpracę wychowanków.

Wobec tego jednak, że ludzie niechętnie przyznają się do swej pozornej tylko wiedzy, z której dotychczas byli tak niezmiernie dumni, stosowanie psychokrytycznych metod wymaga posługiwania się pewną określoną taktyką wychowawczą, celem uniknięcia nieuchronnego w przeciwnym razie rozdrażnienia.

Ale nie tylko procesy intelektualne — również procesy wolicjonalne — posiadają według P-a charakter niejednokrotnie tylko pozorny (np. wewnętrzne „decyzje" — nie posiadające w gruncie rzeczy żadnej głębszej dynamicznej wartości). Także kształtowanie woli powinno więc podlegać zasadom psychokrytycznej metody.

P. wykazuje na obfitych materiałach doskonałe wyniki stosowania metod psychokrytycznych; są one w stanie potęgować, w sposób wręcz zadziwiający, poziom naszych psychicznych (nie tylko intelektualnych!) dokonań. Nie osiągnięcie jakichś nadzwyczajnych, genialnych wyczynów, lecz osiągnięcie solidnego, rzeczowego myślenia powinno być celem zdrowego wychowania.

Oprócz tych ściśle pedagogicznych faktów i zagadnień, zawiera książka P-a mnóstwo ciekawych i wielce wnikliwych rozważań na temat tradycjonalnego, kolektywnie skrępowanego z jednej, zaś indywidualnego, krytycznego myślenia z drugiej strony, dalej na temat wieloznaczności językowej, na temat dialektyki, sofistyki, myślenia jako walki, frazeologii — i na wiele jeszcze innych bardzo ciekawych tematów.

Na szczególną wzmiankę zasługuje relacja P-a, dotycząca typowej reakcji na psychokrytyczne odczyty i kursy, które niejednokrotnie miewał. Charakterystyczną atmosferą, która po takich odczytach powstaje — jest atmosfera ogólnego zakłopotania. Temat nie działał „przyjemnie", a końcowe uwagi przewodniczących zawierały stale stereotypowe, słodko-kwaśne, niby-żartobliwe powiedzenie, że należy się spodziewać, iż prelegent przyczynił się do tego, by przynajmniej obecni na sali odtąd już nie myśleli w sposób jedynie „pozorny"...

W obliczu powodzi pedagogiczno-psychologicznych publikacyj o bardzo wątpliwej wartości, które, posługując się „pozorami" naukowości, formułują tylko potoczne

przesądy i frazesy — należy książkę P-a powitać jako niezwykle wartościowy, wręcz orzeźwiający wyjątek. Książka to nie bardzo wygodna — jak wszystkie wartościowe książki w dziedzinie psychologii: zmusza bowiem do krytycznego myślenia, do wyzbycia się frazesów i szablonów, które zasłaniają nam rzeczywistość. Dlatego właśnie polecamy książkę P-a bardzo gorąco. d-r G. I.

KERSCHENSTEINER GEORG. Dusza wychowawcy i zagadnienie kształcenia nauczycieli. Warszawa. Nasza Księgarnia. 1936. LXXXIV + 154 str.

Prace nad badaniem duszy nauczyciela szły dotychczas w dwóch kierunkach. Drogę dedukcji obrali Dawid i Kerschensteiner. W ślad za tymi pracami poszły prace doświadczalne (Döringa i Keilhackera w Niemczech, Calgagna w Hiszpanii, Dzierzbickiej i Schwarza w Polsce). Praca Korschensteinera nie jest dedukcją w ścisłym tego słowa znaczeniu. Ideał nauczyciela-wychowawcy, nakreślony przez autora, ma swoje źródło w analizie życia jednego z najlepszych wychowawców świata — Pestalozziego. Nie bez wpływu na obraz tego ideału pozostała i analiza własnych poczynań pedagogicznych. Umieszczona na wstępie książki autobiografia rzuca wiele światła na tok myśli autora w dalszej części książki. Dowiadujemy się, że autor wstąpił do seminarium bez wyraźnego zamiłowania do zawodu. Nie wyrobiło też tego zamiłowania seminarium. Pedagogika jako wiedza jeszcze nie istniała. Dopiero w czasie praktyki pedagogicznej skrystalizował się w Kerschensteinerze pogląd na istotę wychowania. Na samym sobie robił odkrycia, na czym polega istota dobrego wychowawcy. Od wychowawcy żąda Kerschensteiner, by był nie tylko krzewicielem dóbr kulturalnych, ale również ich twórcą. Wartości kulturalne należy urzeczywistniać w sobie, w innych ludziach i w rzeczach, co osiąga się przez samowychowanie, wychowanie i twórczość. Metodycznie opiera się praca Kerschensteinera o formy życia Sprangera. Wychowawca winien zdaniem Kerschensteinera należeć do typu społecznego. Istota duszy wychowawcy tkwi w miłości dla człowieka, która jest ważniejsza od wiedzy pedagogicznej. Do tego samego stwierdzenia doszedł przed Kerschensteinerem uczony polski Dawid, drogą eksperymentalną potwierdzili je Döring i Calgagno. Z tego względu zasługują wywody autora na zainteresowanie się nimi.

Autor przeciwstawia się czynnościom pseudopedagogicznym, które przejawiają ci, co zajmują się wychowaniem dla celów utylitarnych — a więc dla celów czysto teoretycznego poznania lub zaznaczenia swej przewagi. Wychowawcę winny znamionować: 1) czysta skłonność do kształcenia jednostki ludzkiej, 2) uzdolnienie do czynienia zadość tej skłonności, 3) swoisty rys, polegający na zwracaniu się do stającego się człowieka, 4) trwała skłonność do wywierania wpływu na rozwój. Wychowawca musi być osobowością i musi wychowywać do życia we wspólnocie. Pogląd autora na osobowość zbliża się do poglądu filozofa włoskiego Croce'go i został już poprzednio wyrażony w pracy „Charakter, jego pojęcie i wychowanie". Pogląd na wspólnotę pokrywa się z poglądem Petersena.

Jako nauczyciel musi wychowawca posiadać uzdolnienie do jakiegoś określonego przedmiotu, musi posiadać dar nauczania, zdolność do prowadzenia klasy (potrzeba podzielności świadomości), musi przejąć się wartościami tych dóbr, do których wprowadza uczniów. Na młodzież musi wychowawca wpływać nie tylko rzeczowością nauki, której udziela, ale całą swą istotą. Dlatego życie jego winna cechować wiara w moc wartości wiecznych. Mimo życia dojrzałego musi zachować w sobie wiele młodości.

Jeśli chodzi o zakłady kształcenia nauczycieli, to najidealniejszym typem wydają się Kerschensteinerowi angielskie i amerykańskie Teachers Colleges. Autor jest zwolen-

nikiem wyższego studium pedagogicznego. Okres dwuletni jest dla niego zbyt krótki. Studium to nie powinno wychowywać teoretyków, ale mieć wyraźnie społeczne nastawienie i być zorganizowane we wspólnotę życia i pracy. Dotychczasowe zakłady kształcenia nauczycieli grzeszyły encyklopedyzmem, który przeszkadzał wyrobieniu wewnętrznej karności duchowej i uzdolnienia do przeżycia wartości. Kerschensteiner chciałby więc, by kandydat nauczycielski prócz studium fachowego zajął się jednym przedmiotem, co w konsekwencji prowadzi do stosowania specjalizacji w wyższych klasach szkoły powszechnej.

W pracy swej nie wypowiedział się autor w kwestii doboru kandydatów do zawodu nauczycielskiego, chociaż często powraca do tej kwestii. Jest ona jedną z najważniejszych, jeśli chodzi o organizację zakładów kształcenia nauczycieli. Ponieważ prócz Kerschensteinera wielu autorów wypowiedziało, że nauczyciel-wychowawca powinien należeć do typu społecznego, byłoby może wskazane, by o przyjęciu do zakładu kształcenia nauczycieli decydowało w przyszłości prócz egzaminu wstępnego zaświadczenie poprzedniej szkoły, jak zaznaczył się kandydat w życiu społecznym klasy i szkoły. O stwierdzenie takie byłoby łatwiej w szkole dzisiejszej niż dawniej. Przesunięcie wieku wyboru zawodu w górę również ułatwia poznanie cech, potrzebnych przyszłemu wychowawcy. W ten sposób wyławia się zresztą kandydatów do zawodu nauczycielskiego i w systemie jenajskim. Sądzę, że byłoby rzeczą pożądaną opracowanie kwestionariusza, który pozwoliłby zwrócić uwagę na pewne cechy, potrzebne przyszłemu nauczycielowi.

Książka powyższa ukazała się bardzo na czasie. Stoimy przecież w przededniu prac programowych przyszłych zakładów kształcenia nauczycieli. Książka zasługuje więc na przeczytanie, przemyślenie i przedyskutowanie.

L. B.

BOGDAN SUCHODOLSKI. Wychowanie moralno-społeczne. Odbitka z Encyklopedii Wychowania, stron 79. Nasza Księgarnia, Warszawa 1936.

Nad zagadnieniem istoty i możliwości wychowania społecznego autor pracuje już od lat kilku drukując w tym czasie szereg artykułów i prac. Jedną z nich jest właśnie omawiana przez nas książka, w której Suchodolski daje wyraz dwum swom przeświadczeniom. Jedno z nich dotyczy wychowania społecznego jako określonego sposobu pojmowania całej działalności wychowawczej w przeciwieństwie do określania wychowania społecznego, jako odrębnej dziedziny działalności wychowawczej. Drugie założenie, które w miarę studiów coraz to bardziej utrwalało się w światopoglądzie autora, to fakt ścisłej łączności pomiędzy pojęciami wychowawczymi a kulturą epoki. Stąd ostateczne stwierdzenie iż „w takim ujęciu analiza zagadnień wychowania społecznego staje się właściwie budowaniem systemu pedagogiki i próbą formułowania kulturalnych zadań epoki" (str. 4). Omawiana przez nas książka jest obszerniejszym rozwiązaniem wymienionych wyżej zagadnień.

W związku z tym pierwszy rozdział swej pracy poświęca autor analizie stosunku między wychowaniem moralnym a społecznym. Najnowsze badania socjologiczne wykazały tak dobitnie ścisłą łączność jednostki ze środowiskiem, z jakiego wyrosła, iż niepodobna już odgraniczać moralności jako sprawy prywatnej od obowiązków społecznych. Niezależnie jednak od czynników, które spowodowały połączenie rozdzielonych dawniej norm wychowania, sam sposób przeprowadzenia łączności był różny. Jedni podporządkowywali normy moralne wymaganiom społecznym, stawiając jako najwyższe kryterium interes zbiorowości, której funkcją będą wymagania etyczne. W Polsce stanowisko to reprezentuje Z. Balicki, w Niemczech E. Krieck. Idealiści znów odwrócili ten porządek rzeczy wierząc, iż normy moralne opanują i przenikną

motywy działań zbiorowych. Do nich należy W. Foerster, a w Polsce St. Witkiewicz. Oba te stanowiska łączą się w tym, iż dawny dualizm pragną usunąć nie przez zlanie ale przez takie czy inne podporządkowanie równorzędnych dawniej norm.

Przechodząc do „istoty wychowania moralno-społecznego", stwierdza autor dwoisty charakter przeżyć moralno-społecznych: „obowiązku i pożądania, przymusu i swobody, opanowania i porywu, nakazu i miłości" (str. 19). Ponieważ czynniki te istnieją w rzeczywistości, wychowanie moralno-społeczne musi obydwa ich ciągi uwzględnić. Stosunek do ludzi nie może się opierać wyłącznie ani na obowiązku ani na korzyści, co znowu możliwe będzie tylko wtedy, gdy jednostka będzie mogła osiągnąć pełnię życia. Nie będzie to możliwe w złych i krzywdzących warunkach społeczno-gospodarczych, a więc w konsekwencji wychowanie moralno-społeczne wymagać będzie przebudowy społecznej. Podobnie i pełnia współżycia społecznego, w którym „osobowość i społeczność przestają być nieruchomymi bytami, a stają się przenikającymi się wzajemnie procesami" (str. 27), domaga się takich praw i instytucji, któreby zapewniały możność swobodnego rozwoju. Stosunek do wartości kulturalnych musi być nacechowany „szczerością i odpowiedzialnością, szacunkiem i walką, krytyką i współdziałaniem". I znowu wytworzenie takiej postawy przez wychowanie zależne jest od szeregu czynników, w pierwszym rzędzie od podobnego nastawienia świata dorosłych. Drugim warunkiem jest właściwy stosunek do pracy zawodowej, która — o ile nie wypływa ze zdolności i zamiłowań — będzie miała znaczenie hamujące dla rozwoju osobowości.

Rozdział trzeci, dotyczący metod wychowania moralno-społecznego, rozpoczyna Suchodolski od analizy formalizmu i materializmu w wychowaniu moralno-społecznym, przechodząc dalej do rozważania zagadnienia informowania, wyjaśniania i pouczania na tle rozkwitu współczesnej socjologii. Zarówno jednak to intelektualne wprowadzenie młodzieży w aktywne nastawienie życiowe, jak i oddziaływanie na ucznia (stosowane obecnie tak silnie w masowej pracy wychowawczej w Niemczech, we Włoszech i w Sowietach) spotkało się w ostatnich czasach z głęboką krytyką i to zarówno ze strony psychologii, a właściwie psychopatologii (Adler), jak i socjologii. Mianowicie badania socjologiczne, odrzucając atomistyczne pojmowanie społeczeństwa, tym samym łączy ściślej jednostkę ze społeczeństwem założeniem iż „osobowość człowieka stanowi splot doznań indywidualnych i zbiorowych" (str. 40). Tym samym zaś wychowanie moralno-społeczne musi się oprzeć nie tyle na kształceniu intelektualno-uczuciowym ile na stwarzaniu obiektywnych warunków współżycia.

Punktem wyjścia rozważań autora na temat „współczesnych zagadnień wychowania moralno-społecznego" (rozdz. czwarty) staje się analiza cech cywilizacji dzisiejszej. Czasy współczesne rozbiły dawną wspólnotę grup, czyniąc jednostkę daleko bardziej niż dawniej izolowaną i samotną. Filozofia liberalizmu uznawała taki stan rzeczy za słuszny, jednakże pogląd ten nie wytrzymał próby życia. Badania psychologiczne i socjologiczne stwierdziły, iż wspólnota jest „stałą kategorią psychiki ludzkiej" (str. 53) a tym samym poparły coraz mocniej budzące się w życiu społeczno-politycznym odczuwania potrzeby i wartości wspólnoty. Odbiło się to oczywiście i na zagadnieniach wychowawczych znajdując najpełniejszy swój wyraz w założeniach jenajskiej szkoły wspólnoty życia Petersena. Jeżeli zaś chodzi o to, czym ma być ta wspólnota — znajdujemy dwa rozstrzygnięcia: wspólnota narodowa i wspólnota pracy. Stąd wniosek, iż wychowanie moralno-społeczne nie może się dziś ograniczać do terenu szkoły; przeciwnie, najważniejszym polem jego pracy będą organizacje młodzieżowe i procesy indywidualnego samokształcenia. I charakter działań wychowawczych ulec musi zmianie. Chodzi mianowicie o wykształcenie osobowości żywej, plastycznej, gotowej do zmian. W postawie

wobec kultury duchowej wychowanie moralno-społeczne winno wyrobić w młodzieży zdolność selekcji i kontemplacji, oraz wytworzyć zdolność do głębokiego stosunku odbiorczego (nie tylko twórczego) wobec dóbr kulturalnych. W kształtowaniu postawy wobec dóbr materialnych do najważniejszych zadań należy utrwalenie właściwej oceny dóbr materialnych, wytworzenie przekonania, iż zagadnienia gospodarcze są w bardzo dużej mierze zależne od kierownictwa człowieka, a wreszcie „wpojenie właściwych poglądów na organizację życia gospodarczego" (str. 69). To ostatnie określa autor jako „funkcję społeczną". Chodzi w niej o to, aby wysunąwszy człowieka na plan pierwszy, stwarzać taką organizację pracy, by dawała ona pracującym możność pełnego rozwoju. W zakresie postawy społecznej do głównych wymagań będzie należało odrodzenie idealizmu w ocenie ludzi, wyrobienie umiejętności współdziałania, poszanowanie jednostki ludzkiej a wobec zbiorowości wyrobienie dwóch elementów: roszczenia i ofiarności. W stosunku wreszcie do samego siebie, do swej kultury osobistej — wysuwa się ważne zagadnienie przeciwstawienia się panującemu obecnie pojęciu o dwoistości życia społecznego i prywatnego. Nową i słuszną zasadą jest fakt „iż z punktu widzenia społecznego jest rzeczą ważną, co człowiek robi ze sobą w swym życiu osobistym, a ze stanowiska osobistego jest sprawą wielkiej wagi, co człowiek ma do wykonania w organizacji społecznej" (str. 72). Obydwie te dziedziny życia powinny stać na jednakowo wysokim poziomie, a jednym ze środków prowadzących do tego stanu rzeczy jest samokształcenie. W takim ujęciu rozległych zagadnień wychowania moralno-społecznego rozszerza się równoległe i zadanie wychowawcy. Nie może się on jedynie ograniczać do samej funkcji wychowywania, ale musi dążyć do odrodzenia kultury i życia współczesnego, którego ośrodkiem winien być „człowiek i jego rozrost duchowy". Jeżeli zaś chodzi o rzeczywistość polską, to w związku z pewnym opóźnieniem naszego rozwoju ogólnego, oraz ze specyficznymmi przeżyciami niedalekiej przeszłości, stają przed nami takie przede wszystkim zagadnienia: 1) „wyleczenie urazu psychicznego w stosunku do państwa" (str. 73), 2) „objęcie pracą wychowawczą całego społeczeństwa", a wreszcie 3) „znalezienie właściwego rozwiązania dla zespolenia jednostki i gromady" (str. 74).

W końcowym, krótkim rozdziale podaje Suchodolski sposób rozwiązania kilku zagadnień praktycznych z dziedziny wychowania moralno-społecznego w pracy szkolnej. Zagadnienia te są zresztą szerzej rozwinięte w innych pracach autora.

M. W.

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA.

Oświata i Wychowanie. Rok VIII, Zeszyt 5, 1936.

W piątym zeszycie Oświaty i Wychowania znajdujemy w dziale artykułów poza omówieniem posiedzenia Sekcji Rolniczej Państwowej Komisji Oświaty Zawodowej — artykuł Stanisławy Adamowiczowej o Służbie pracy w Niemczech. Artykuł ten, przynoszący ciekawe dane o ogromnej i dziś już przymusowej organizacji Arbeitsdienst, jest ponownym opracowaniem artykułu tejże autorki, drukowanym w kwartalniku „Praca i Opieka Społeczna". Z obszernej kroniki krajowej i zagranicznej zwracamy uwagę na dane, dotyczące szkolnictwa polskiego w Gdańsku, obszerniejsze omówienie ustroju szkolnictwa w Szwecji, oraz ciekawy konkurs szkół w Z. S. S. R. Numer uzupełnia Przegląd Czasopism Pedagogicznych oraz recenzje z książek, między którymi omawiana jest G. Kerschensteinera — „Dusza wychowawcy" oraz praca Dr. Wilhelma Stekela „Wychowanie rodziców".

M. W.

Zeszyt 6 (czerwiec) zawiera na wstępie Przemówienie P. Ministra W. R. i O. P. Prof. Dr Wojciecha Świętoslawskiego na konferencji poświęconej sprawie kultury wsi. W przemówieniu tym minister Świętoslawski stwierdził, że wieś znajduje się dziś w okresie głębokich przemian, których cechą naczelną jest dążenie do osiągnięcia wyższego poziomu kulturalnego. Potężnym czynnikiem pomocniczym winien się tu stać dopływ inteligencji z miasta do wsi — w pierwszym rzędzie zaś powrót na wieś zdolnej, twórczej młodzieży wiejskiej, której należy umożliwić przejście przez wszystkie stadia nauczania. Stopniowa realizacja postulatów szkolnictwa powszechnego i oświaty pozaszkolnej w miarę powiększania się możliwości budżetowych Ministerstwa W. R. i O. P. oraz poprawa warunków gospodarczych wsi, związana z zanikaniem długotrwałego kryzysu — oto drogi, na których zostanie rozwiązanie zagadnienie kultury wsi. Następnie dr. Józef Mirski w artykule p. t. Dobry film dla młodzieży w związku z ankietą, rozpisaną przez Międzynarodowy Instytut Kinematografii na temat dobrego filmu dla młodzieży, podaje próbę ogólnego ujęcia tej sprawy. Odróżnia on dwa rodzaje filmu dla młodzieży: 1) rozrywkowy i 2) kształcący. Film rozrywkowy winien: 1) interesować, 2) posiadać walory estetyczne, 3) nie zawierać nie pożądanych momentów w treści, 4) reprezentować — bez moralizowania i w sposób dyskretny — pewną ideę, zgodną z przyjętym systemem wartości. Film kształcący zaś powinien: 1) być dostosowany do rozwoju umysłowego młodocianych widzów, 2) stawiać zagadnienia do samodzielnego rozwiązania, 3) nie zawierać tekstu objaśniającego (objaśniać winien nauczyciel), 4) być ujęty we właściwą formę dydaktyczną. W artykułach p. t. Udział kobiet w studiach wyższych (dr. Halina Wittlinow) oraz Katolickie Seminaria duchowne w Polsce w roku szkolnym 1935/36 (Wiktor Czerniewski) autorzy podają statystyczne ujęcie tych zagadnień. Ponadto zeszyt zawiera, jak zwykle, dział materiałów liczbowych Ministerstwa, bogatą kronikę, oraz przegląd książek i czasopism. H. H.

Rodzina i Dziecko. Nr. Nr. 3—8, 1936.

Irena Posseltówna w artykule O szczęśliwe „dziś" i „jutro" dziecka rozważa najbardziej podstawowe cele i metody wychowania, obowiązujące wszystkich, a więc i pozaszkolnych wychowawców młodzieży. Teodora Męczkowska w art. Współpraca domu ze szkołą domaga się jednolitości oddziaływań pedagogicznych opartych o wspólne podłoże ideologiczne tych dwóch instytucji. Wiktoria Piotrowska rozważa przyczyny braku właściwego rozumienia psychiki dziecka przez dorosłych, apelując w artykule Świat dzieci i świat dorosłych do rodziców, aby pamiętali o zasadniczych prawach rozwoju dziecka. Janina Buchcholtzowa zamieszcza krótki szkic Co może dać rodzicom psychologia indywidualna. Zofia Wołowska w artykule Razem czy osobno? wypowiada się za koedukacją i domaga się równego traktowania chłopców i dziewczynek przy wspólnym wychowaniu domowym. W dziale artykułów dyskusyjnych znajdujemy ostrą krytykę ocen pracy ucznia, stosowanych przez szkołę, i żądanie uwzględnienia w tej sprawie szeregu postulatów, wysuwanych przez rodziców. W dziale lektury dla rodziców została podana recenzja książki Dr. J. Bogdanowicza — Cechy wieku dojrzewania. Odpowiedź rodziców na ankietę w sprawie obozów letnich, omówienie książek dla dzieci i młodzieży, wreszcie zaatakowanie przez jedną z matek przepisu noszenia tarcz szkolnych wyczerpują zawartość trzeciego zeszytu „Rodziny i Dziecka".

W zeszycie Nr. 4 Nela Samotykowa artykułem Na wywyższenie trzeba zasłużyć polemizuje ze słowem wstępnym od Redakcji „Rodziny i Dziecka", w którym opowiedziano się za koniecznością „wywyższenia rodziny". Gustaw Ichheiser w artykule O dwuznaczności w pojęciu zdolności wyrżnia „zdolność do dokonywania rzeczowych zadań" i „zdolność do obracania się między ludźmi", wskazując na to, że współczesna psychologia pedagogiczna nie posiada dla tych odrębnych spraw należytego zrozumienia. Dr. Piotr Słonimski w art. Rodzice a uświadomienie płciowe dziecka poucza rodziców, jak i kiedy mają wprowadzić dziecko w dziedzinę zagadnień seksualnych. Ewa Małachowska w art. Służąca i dziecko zwalcza obawy rodziców przed kontaktem dzieci z „kuchnią". Wanda Ivánka zaleca w art. Z myślą o przyszłości ślizgawkę już najmłodszym dzieciom, przypisując sportowi łyżwiarskiemu wielkie znaczenie wychowawcze. W dziale sprawozdań Janina Rendznerowa przedstawia wyniki obrad Brukselskiego Kongresu Wychowania Rodzinnego (31.VII—4.VIII.1935), Jadwiga Zawirska — III-ej Polskiej konferencji psychotechnicznej. Między innymi znajdujemy jeszcze w tym numerze bardzo ciekawe omówienie materiału, który przyniosła dyskusja radiowa na temat: „Czy słuszne jest hasło: wszystko dla dziecka?" R.

Ostatnie przedwakacyjne numery Rodziny i Dziecka stwierdzają pomyślny rozwój tego ciekawego i cennego pisma, wydawanego i redagowanego przez rodziców i dla rodziców. Jak dotychczas, pismo to nie odchodzi od swoich założeń i celów, a przeciwnie pogłębia je i rozszerza. Artykuły, które w nim znajdujemy, są naogół rzeczowe, poważne i szczere. Niektóre wymagały by jednak bardziej wyczerpującego omówienia jak np. artykuł St. Skwarczyńskiej w Nr. 6 p. t. Atmosfera wychowania. Jest on wprawdzie do pewnego stopnia uzupełniony pracą tejże autorki p. t. Osobowość czy osobowości w działaniu atmosfery wychowawczej (Nr. 8), jednakże zagadnienie atmosfery wychowawczej jest dostatecznie ważne, by zasługiwało na bardziej wszechstronne omówienie. Do artykułów ciekawych, opartych na doświadczeniach i zasługujących na specjalną uwagę, należą między innymi: Dr. A. N. Tęsknota za trzcinką (Nr. 6), H. Korywna — Matka społecznica (Nr. 6), J. Buchholcowa — Trzeba zacząć od siebie (Nr. 7), St. Drzewiecki — Kłopoty książkowe (Nr. 7), J. Zawirska — Oszczędzajmy nasze dzieci (Nr. 7), W. Hesslówna — O kłamstwie dzieci (Nr. 8) oraz dwie prace o pokrewnym temacie, a mianowicie St. Pogorzelskiego — Dziecko promowane i niepromowane, Z. Wołowskiej — Kilka uwag o selekcji w szkole. Rozwijający się dział artykułów dyskusyjnych i głosów rodziców wskazuje iż tematy poruszane przez pismo interesują żywo tych, dla których są przeznaczone. M. W.

Kultura i Wychowanie. Rok III. Zeszyt 3, 1936.

Ostatni przedwakacyjny zeszyt zawiera szereg artykułów połączonych jedną myślą przewodnią, która przejawia się nawet w oderwanych pozornie Głosach Młodych. Myślą tą jest współdziałanie z dokonywującym się na wielu odcinkach przeciwstawieniem się kulturze atomizmu i dążenie do zespoleń, do tworzenia nowego pełnego światopoglądu. Numer rozpoczyna szkic Nawroczyńskiego o trzech przedstawicielach pedagogiki pozytywnej w Polsce (Wernic, Dygasiński, Dawid). Dalej znajdujemy dalszy ciąg rozważań K. Sośnickiego na temat stosunku treści nauki do światopogiądu politycznego, z analizą światopoglądów politycznych o właściwościach myślenia historycznego, przyrodniczego, teologicznego i filozoficznego. Do artyku-

łów Sośnickiego, a zwłaszcza do rozprawy jego, umieszczonej w drugim zeszycie Kultury, nawiązuje Ks. Jan Stepa Metoda nauczania szkolnego a kryzys kultury). Krytykę behawioryzmu przeprowadza Ks. P. Chojnacki. Uzupełniają artykuł Głosy Młodzieży. M. W.

Muzeum. Rocznik LI, maj 1936, Zeszyt 1.

Na wstępie działu Rozpraw podaje zeszyt 1 Muzeum artykuł Kazimierza Brończyka p. t. Szkoła w wypowiedziach pisarzy. Tytuł jest o tyle nieścisły, że autor uwzględnia niemal wyłącznie b. szkołę galicyjską, taką, jaką znajdujemy w autobiograficznych powieściach współczesnych pisarzy polskich oraz w odpowiedziach nadesłanych na ankietę Wiad. Lit. Najobszerniej zajmuje się autor obroną postaci ś. p. Kuratora Sobińskiego, którego podobno miał na myśli Zegadłowicz, dając nam w Zmorach ujemną postać profesora Robińskiego. Całość artykułu, pisana stylem niewybrednym, nie nadaje się naszym zdaniem (mimo słuszności niektórych postulatów) do poważnego pisma naukowego. Dział Rozpraw uzupełniają prace Aleksandry Skulskiej — Realizacja programu języka polskiego dla trzeciej klasy gimnazjalnej oraz Dr. Ludwika Jaxa Bykowskiego — W sprawie metod nauczania w przyszłych liceach. W Sprawozdaniach mamy obszerne omówienie pracy nauczyciela języka polskiego w klasie II gimn. Numer uzupełniają recenzje z książek. M. W.

Chowanna. Rok VII. Zeszyt 5, maj 1936, oraz zeszyt 6, czerwiec 1936.

Mamy w Nr. 5-ym dokończenie pracy Sergiusza Hessena — O pojęciu struktury w pedagogice oraz w Nr 5 i 6-ym rozpoczętą pracę Józefa Pietera — O stopniu zależności inteligencji od warunków socjalnych. Pieter opiera pracę swoją na wynikach badań korelacyjnych nad dziećmi w województwie śląskim. Badania te podjął autor z pomocą słuchaczy Inst. Pedag. w Katowicach. Na razie rozważa Pieter sprawę korelacji między inteligencją wrodzoną a nabytą oraz stan badań nad socjalnymi czynnikami zróżnicowania inteligencji, przeprowadza krytykę badań dotychczasowych nad korelacją między I. I. a warunkami socjalnymi, a wreszcie podaje konstrukcje kwantytatywnej metody opisu środowiska. Właściwe wyniki badań podadzą nam zapewne jesienne numery Chowanny. Ciekawe są także, oparte na świeżych doświadczeniach uwagi A. Skowronka na temat wyników egzaminów wstępnych uczniów szkół powszechnych do gimnazjum, z języka polskiego i historii. Wreszcie H. Rowid, w związku z ostatecznym zwinięciem w r. 1936 seminariów nauczycielskich, daje nam krótki rys historyczny rozwoju i działalności seminariów, zastanawia się nad ich brakami i zaletami, a w ostatecznym wniosku domaga się słusznie nie trzechletnich liceów pedagogicznych, ale Wyższych Szkół Pedagogicznych, podając ewentualne ogólne ramy ich organizacji. Nr. 5-ty Chowanny uzupełniony jest ponadto obfitym działem notatek ze współczesnego ruchu pedagogicznego, , w numerze zaś 6-ym znajdujemy statut organizacyjny Instytutu Pedagogicznego w Katowicach. M. W.

Kwartalnik Psychologiczny. Tom VI (2—4) Poznań 1935 r.

W tomie szóstym Kwartalnika Psychologicznego, zawierającego prace przeważnie w językach obcych, dwie rozprawy — pisane po polsku — mogą szczególnie zainteresować pedagogów. Zenon Drohocki w pracy p. t. Nowe drogi typologii przedstawia własną teorię wyznaczników postępowania i zachowania się, charakterystycznych dla danego osobnika, których zespół stanowi specyficzną strukturę

osobniczą, pozwalającą na grupowanie. Za podstawę własnego podziału autor przyjmuje właściwość osobniczą (zazdrość, gniew, lekliwość i t. p.), biorąc pod uwagę częstość jej występowania i matematyczne prawdopodobieństwo wystąpienia jej w przewidzianej sytuacji. Analizując dokładnie właściwości osobnicze, występujące w najrozmaitszych warunkach, autor dochodzi do następującej definicji wyznacznika: jest to właściwość osobnicza o maksymalnej częstości, odporności i stabilizacji. Wyznaczniki posiadają: A) zdolność łączenia się na podstawie: 1) sprzężenia (automatyczne związki właściwości biologicznych), 2) zespolenia (związki umotywowane psychologicznie, zależnie od sytuacyj), 3) grupy czynnościowej („odniesienie zasadnicze"); B) zdolność promieniowania (podniecającego i hamującego). Ilość i jakość związków, które mogą tworzyć pomiędzy sobą wyznaczniki i ich grupy, jest nieograniczona. O tym, czy dany związek jest typowy czy osobniczy, rozstrzyga statystyka. Jest to właśnie typologia naturalna, a możność rozpatrywania jednego zespołu wyznaczników z punktu widzenia paru różnych „odniesień zasadniczych" stwarza wielowymiarową strukturę osobniczą. W ten sposób stosowanie metody wyznaczników sprowadza się do pięciu punktów: 1) wyodrębnienie wyznaczników, 2) odnalezienie ich momentów plastycznych, 3) określenie grup wyznaczników z ich centrami, 4) wykrycie odniesień zasadniczych ich rodzaju i wartości, 5) stworzenie wielowymiarowej struktury psychologicznej. Dopiero tak wyodrębniony typ staje się podstawą grupowania. Jak widać, ta ciekawa i oryginalna metoda spotkała się już z fachową krytyką, zaznaczającą, że trudno jest obiektywnie stwierdzić rodzaj i jakość wyznaczników oraz ich związków, że ta metoda wyznaczników jest właściwie „typologią bez typów". Autor w zakończeniu artykułu polemizuje z tymi zarzutami, broniąc się autorytetem doświadczenia życiowego w odniesieniu do pierwszego zarzutu oraz tym, że metoda wyznaczników nie jest gotową typologią, a tylko nową i odrębną zasadą tworzenia typów. W tym ostatnim sformułowaniu i pojęciu praca Zenona Drohockiego rzeczywiście jest ciekawym i cennym przyczynkiem do usunięcia sztuczności i zagmatwania dotychczasowych systemów typologicznych.

Rozprawa Mieczysława Kreutza p. t. Z a r y s r a m o w e j t e o r i i w o l i ma za cel ustalenie poglądów na wolę, których różnorodność i rozbieżność tak bardzo zaznacza się we współczesnej psychologii. Punktem wyjścia owej ramowej teorii woli jest zbadanie warunków psychicznych ruchów dowolnych oraz dowolnych zmian psychicznych. Stan psychiczny, poprzedzający bezpośrednio wykonanie ruchu dowolnego musi zawierać w sobie niezbędne warunki, ruch ten wywołujące, i zasługuje wobec tego na nazwę osobną — „aktu woli". Akt woli jest zjawiskiem psychicznym złożonym, ale tylko jeden jego składnik jest warunkiem ostatecznym, wywołującym bezpośrednio ruch dowolny, jest nim mianowicie „impuls" — jakieś przedstawienie bezpośrednio poprzedzające ruch dowolny. O przekształceniu jakiegoś przedstawienia na impuls decydują poprzednie przejścia psychiczne, które autor nazywa „motywami", a proces przekształcenia — „motywacją". Proces motywacji polega na działaniu dwojakim: z jednej strony tworzy on pewne połączenia, jakąś swoistą strukturę fizjologiczną w ośrodkach nerwowych, z drugiej — gromadzi pewną ilość energii motorycznej, związanej z pewnymi określonymi przedstawieniami. Wskutek działalności motywów tworzą się w człowieku rozmaite struktury fizjologiczne, które go predysponują do pewnego postępowania; struktury te nazywamy zwykle skłonnościami, przyzwyczajeniami lub nawykami. Wbrew tradycyjnemu poglądowi psychologii, jakoby istniała w człowieku jedna centralna wola, dzisiaj uznaje się istnienie w człowieku całego szeregu struktur fizjologicznych, warunkujących jego postępowanie. Na jakość ruchów mają wpływ oprócz skłonności, motywów, impulsów, zakazów jeszcze inne czynniki, które same ru-

chów wywołać nie są w stanie, ale mogą ich jakość zmienić. Są nimi tak zwane „warunki modyfikujące": a) psychiczne (myśli, uczucia, pragnienia), b) fizjologiczne (stan zdrowia, sprawność nerwów, mięśni), c) fizyczne (otoczenie jednostki w chwili wykonywania ruchu). Po przedstawieniu procesu realizacji impulsu i jego znaczenia, autor przechodzi do podziału przeżyć wolicjonalnych, wyróżniając: 1) przeżycia powstrzymywania się, 2) przeżycia przymuszania się, 3) przeżycia wyboru. Przeżycie powstrzymywania się umożliwia nam poznanie „urządzenia hamującego", przeżycie przymuszania się pozwala na badanie impulsów i ich funkcyj, a przeżycie wyboru wysuwa działanie motywów. Tak więc w krótkim, zwięzłym szkicu M. Kreutz swą próbę ramowej teorii woli objaśnia i zespala najważniejsze poglądy, istniejące obecnie w tej dziedzinie. R.

SUMMARY — RÉSUMÉ — ZUSSAMMENFASSUNG

S. HESSEN. Über den Begriff und das Wesen der Einheitsschule.

In seiner Abhandlung zeigt der Verfasser (Prof. Sergius Hessen, Freie Polnische Universität, Warschau), dass die Idee der Einheitsschule ein Produkt des demokratischen Liberalismus ist und somit ihrer ursprunglichen Absicht nach das Individualprinzip in den Vordergrund stellt. Ihr Ausgangspunkt ist die Idee des Rechtes jedes Individuums auf eine ihm angemessene Bildung, woraus sich 2 Forderungen ergeben, wodurch sich die Einheitsschule von der Pflichtschule des XIX Jahrhunderts unterscheiden will: 1. sie will Jedem das Maximum der ihm angemessenen Bildung gewährleisten und nicht das für sämtliche Kinder gleiche Minimum, was 2. mit der Forderung einer weitgehenden individualisierung des Unterrichts zusammenhängt. Die Realisierung dieser Forderungen im ersten Viertel des XX Jahrhunderts hat überall zu einer neuen horizontalen Dreigliederung der Schulsysteme geführt, wobei sich von der eigentlichen Schule die Kinderschule als Übergangsstadium vom Kindergarten zur Schule ablöst, auf der anderen Seite die Hochschule und die obligatorisch werdende Erwachsenenbildung. Die Neue horizontale Dreigliederung des Schulwesens in Schule der ersten, zweiten und dritten Stufe entspricht im Ganzen der von der heutigen psychologischen Forschung allgemein angenommenen Einteilung des Kindes- und Jugendalters in Perioden. Auf der oberen Schulstufe geht diese horizontale Dreigliederung mit einer vertikalen Dreiteilung der Bildungswege zusammen: 1. obligatorische berufliche Fortbildungsschule, 2. ganztägige Fachschule, 3. höhere Lehranstalt allgemeinbildender Art, deren Unterrichtsprogramme sich eher kulturell als beruflich differenzieren.

Die Einheitsschule realisiert sich somit in der Gestalt eines innerlich differenzierten Schulsystems. Lag der armen und einfachen Pflichtschule des XIX Jahrhunderts das Prinzip der abstrakten Allgemeinheit zugrunde, so wird die Struktur der Einheitsschule durch das Prinzip der organischen Ganzheit (konkreter Totalität) konstituiert. Dieses Prinzip der konkreten Ganzheit äussert sich gerade in der inneren Differenzierung des einheitlichen Schulsystems, die sämtliche Stufen der Einheitsschule durchzieht. Dabei wächst diese Differenzierung, namentlich wenn man von der unteren Schulstufe zur höheren aufsteigt, sie entwickelt sich wie jedes organische Wesen. Auf der ersten Schulstufe ist die Differenzierung des Schulwesens noch ziemlich elementar (das Schulwesen ist zunächst nur regional differenziert, auf der zweiten — erhält sie einen komplizierteren Charakter (sie wird psychologisch, wobei sie auch ganz besonders die soziale Umgebung der Schuljugend zu berücksichtigen hat), auf der 3-en Stufe wird sie am kompliziertesten (hier nimmt sie einen kulturell - beruflichen charakter an). Dabei bedeutet dies keinerwegs, dass das Schulwesen auf der 3-en Schulstufe durchwegs professionalisiert werden soll.

Die Verwirklichung der Einheitsschule bedeutet eine immer steigende Vergesellschaftung des Schulwesens. Die Realisierung der Einheitsschule führt zu einer steigenden Durchdringung des Schulwesens durch die Gesellschaft, worin auch der einzig berechtigte Sinn der Sozialisierung des Schulwesens bestehen dürfte. Auch in diesem Falle bedeutet wahre Sozialisierung die organische Durchdringung durch die konkreten Inhalte und Bedürfnisse der Gesellschaft. Indem die ursprüngliche Absicht der Einheitsschule die Individualisierung war mundet sie in ihrer Verwirklichung in eine Sozialisierung des Schulwesens ein. Individualisierung und Sozialisierung bilden somit keinen Gegensatz, sondern hängen natwedig zusammen, indem sie nur die beiden Seiten eines und desselben Processes der Integration sind, d. h. der Verwirklichung des Prinzips der konkreten Ganzheit.

M. WITKOWSKI. Kinder der Stadt N. in Schulfreierzeit.

Man kann oft in Polen eine Art von der Kleinstadt begegnen, welche in wirtschaflicher Hinsicht einen Übergang vom Dorf zur eigentlichen Stadt bildet. Ein solches Städtchen rühmt sich manchmal einer schönen geschichtlichen Vergangenheit und reicher Überlieferungen, welche im Vergleich mit der elenden Gegenwart zur Enstehung eines überschwenglichen Patriotismus beitragen und ein spezifisch unwilliges Verhältnis der Bewohner Gegen Fremde verursachen. Schwere nachkriegszeitliche ökonomische Verhältnisse und ein ziemlich niedrieges kulturelles Niveau der Bewohner, üben einen besonders grossen Einfluss auf die Kinder im Schulalter aus, und als weitere Folge wirkt dies auf ihre Fortschritte und auf ihr Verhältnis zu den Auforderungen der Schule.

Es ist aber zu bemerken, dass umgekehrt die Lage des Kindes in der Erwachsenenwelt beeinflusst.

Das Kennenlernen der Arbeit der Kinder und der Jugend ausserhalb der Schule wirft ein interessantes Licht auf diese Erscheinungen. Der Verfasser des vorliegenden Werkes hat sich als Ziel drei folgende Fragen gestellt: 1) die Untersuchung der Beschäftigungen der Schüler einer Volksschule des Städtchen N. ausserhalb der Schule; 2) die Feststellung inwiefern diese Beschäftigungen als Ergebnis der Einwirkung der Erwachsenen und der Umgebung zu werten sind, und zuletzt in welchen Verhältnis die Erwachsenen zur Schule stehen. Der Verfasser ist zu folgenden Schlüssen gekommen: 1) die Schule lastet auf dem Leben des Kindes sogar nach dem Schulunterricht; sie nimmt ihm die schönsten Stunden des Tages in Anspruch, obwohl sie ihm zugleich erträgliche Bedingungen zur Entwicklung und die Möglichkeit zur Kraftausladung verschaft; 2) das Kind wird meistens übermässig durch das Haus und die Familie ausgenutzt; hat das Kind viel Arbeit zu dem, so wird es die Schulpflichte vernachlässigen; 3) die Unwissenheit der Eltern in den Fragen der Erziehung und der Gesundheitslehre zieht die Zunahme der schädlichen Einflüsse der Umgebung auf das Kind nach sich und vertieft den Gegensatz zwischen Schule und Haus; 4) die Mitarbeit der Schule und des Heims soll nach der Verbesserung der erzieherschen Methoden der Eltern streben.

REDAKTORZY: DR MARIAN ODRZYWOLSKI i HALINA HEFTMANOWA
REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUDWIK PAWŁOWSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA

ROK XXVI–1936/7. Nr. 2

Ruch Pedagogiczny

ZASADA INDYWIDUALNEJ CAŁOŚCI W PROCESIE KSZTAŁCENIA

1. Już dawniejsi teoretycy kształcenia usiłowali określić w sposób jasny obydwa podstawowe pojęcia pedagogiki; dopiero jednak stanowcze rozgraniczenie pomiędzy pojęciem wykształcenia jako osiągniętego stanu (Bildung als Zustand) a pojęciem kształcenia jako procesu (Bildung als Verfahren) dokonane przez Paulsena, Kerschensteinera, Litta, Sprangera umożliwiło ustalenie całkiem poprawnych określeń pojęciowych. Wykształcenie jako osiągnięty stan zostało przeze mnie określone jako taki rodzaj duchowego istnienia, które jest nacechowane zwartością i harmonijnym zrównoważeniem psychicznej postaci, możliwie najwyższą pełnią wartości, ograniczoną przez właściwości osobiste danej jednostki oraz stałym dążeniem do urzeczywistnienia celów wartościowych [1]). Te trzy istotne cechy można uznać jako posiadające ogólne znaczenie, oczywiście tylko w zakresie starożytnej i zachodniej kultury, podczas gdy np. egipska lub chińska kultura może rozumieć przez pojęcia wykształcenia wartości, poglądu na świat itd. coś odmiennego.

Czy istnieją zasady metody kształcenia posiadające ogólne znaczenie? Jeśli przez kształcenie jako metodę pojmiemy ogół wszystkich środków, za pomocą których winno być osiągnięte wykształcenie jako istniejący stan, wówczas skłonni będziemy odpowiedzieć na to pytanie twierdząco. Z drugiej strony jednak ograniczenie dążenia do wartości oraz pełni wartości wynikające z właściwości osobistych jednostek, wyłącza jak się zdaje metodę kształcenia, która by posiadała ogólne znaczenie. Czyż nie musimy kroczyć różnymi drogami kształcenia zależnie od tego, czy rozwijająca się psychika młodociana zwraca się ku wartościom teoretycznym lub estetycznym, religijnym lub ekonomicznym? Albo czyż może tylko to jest rzeczą decydującą dla osiągnięcia wykształcenia, by wartości w ogóle zostały urzeczywistnione, niezależnie od tego, jakie to są wartości?

To ostatnie stanowisko reprezentuje Jerzy Kerschensteiner [2]), który z aksjologicznego pojęcia wykształcenia wyprowadza siedem zasad metody kształ-

[1]) O. Tumlirz, Der Begriff der Bildung, Die Quelle, 81. Jahrg. 1931 oraz O. Tumlirz, Die Kultur der Gegenwart und das deutsche Bildungsideal, Leipzig 1932, Julius Klinkhardt, str. 256 i nast.

[2]) Georg Kerschensteiner, Theorie der Bildung, 3. Aufl. Leipzig 1931.

cenia; zasady te winny być niezależne od siebie i stanowią funkcjonalną jedność tylko przez swój stosunek do przedmiotu, celu i środków kształcenia. Sądzę jednak, że udało mi się wykazać [3]), iż siedem zasad Kerschensteinera można sprowadzić do czterech, które to cztery zasady nie są bynajmneij od siebie niezależne, lecz tworzą pewną wewnętrzną całość. Nie należy ich jednak konstruować w sposób czysto dedukcyjny na podstawie pojęcia kształcenia; punktem wyjścia winny być wzajemne stosunki psychiczne, zachodzące w działaniu pedagogicznym pomiędzy wychowawcą a wychowankiem.

Najwyższą zasadą metody kształcenia jest swobodne kształtowanie własnej osobowości. Z badań dotyczących plastyczności młodocianej psychiki wynika, że skuteczność planowego kształcenia drugich ludzi jest tak bardzo ograniczona przez czynniki dziedziczne i przez samo kształtowanie, że wszystkie poczynania w zakresie kształcenia musimy traktować tylko jako podniety do kształtowania własnej osobowości [4]). Swobodne kształtowanie własnej osobowości nie pokrywa się ze spontanicznym działaniem, którego domagają się reformatorzy z pod znaku szkoły pracy. Spontaniczne działanie jest tylko jednym środkiem kształtowania osobowości; oprócz działania może również bierne doznawanie przyczyniać się do kształtowania własnej osobowości. Pełna zachwytu kontemplacja przyrody, pogrążanie się w dziele sztuki, poddawanie się wartości pewnej osobowości itd. nie są „pracą wytwórczą", są jednak dla postępu kształcenia częstokroć tak samo ważne, jak spontaniczne działanie. Kształtowanie własnej osobowości musi być swobodne, swobodne w działaniu i doznawaniu, w wyborze wartości, w posługiwaniu się środkami i drogami, prowadzącymi do celu wybranego przez nas samych. Nie możemy ani młodocianego ani dorosłego zmusić, by oddawał się pewnemu wartościowemu wrażeniu, by przeżywał jego wartość, możemy dzieci i młodocianych zmusić, by spełniały pewne zadania, nie jesteśmy w stanie jednak sprawić, by te działania posiadały pedagogiczny skutek.

Z zasadą swobodnego kształtowania własnej osobowości pozostaje w zupełnej sprzeczności, jak się zdaje, zasada autorytetu. Żądanie pedagogicznego ekspresjonizmu, by dać dziecku możność zupełnie swobodnego i niezahamowanego rozwoju, było z dwóch przyczyn nie do przyjęcia. Wyłączenie autorytetu w dzieciństwie antycypuje późniejsze stopnie rozwoju kształtowania samego siebie i nie uwzględnia ponadto tego, że człowiek jest istotą społeczną, zaś życie społeczne bez uznania autorytetu jest rzeczą niemożliwą. Autorytet jest pierwotnie zasadą społeczną; wobec tego jednak, że wszelkie działanie dokonywa się w środowisku społecznym, stał się autorytet także zasadą pedagogiczną. Jako zasada przeszczepiona nie daje się autorytet w metodzie kształcenia zastosować bez ograniczeń. Ograniczając swobodne kształtowanie się własnej osobowości musi w takiej samej mierze tracić na znaczeniu,

---

[3]) O. Tumlirz, Die psychologische Einheit der Grundsätze des Bildungsverfahrens, Zeitschrift f. Jugendkunde, 4. Jahrg. 1934 und O. Tumlirz, Pädagogische Psychologie, Leipzig 1930, Julius Klinkhardt.

[4]) O. Tumlirz, Einführung in die Jugendkunde, II. Bd., 2. Aufl. 1927, Klinkhardt.

w jakiej młodociany zyskuje zdolność dokonywania aktów wychowania siebie samego. Musimy dalej rozróżniać pomiędzy osobistym autorytetem, wiarą w wielkość i potęgę pewnej osobowości a rzeczowym autorytetem, rozumowym uznaniem autorytatywnych urządzeń. Dojrzewająca młodzież stosownie do swego krytycznego ustosunkowania się do świata wartości dorosłych, chce uznawać jedynie autorytet osobisty; dlatego też autorytet rzeczowy musi odgrywać w wychowaniu coraz mniejsze znaczenie.

Trzecia zasada i n d y w i d u a l n e j c a ł o ś c i domaga się, by metoda kształcenia skierowana była stale na całokształt dojrzewającej psychiki. Zadaniem następnych rozważań będzie wykazać znaczenie tej zasady i uzasadnić jej konieczność.

Czwarta zasada z g o d n o ś c i z r o z w o j e m domaga się dostosowania całej pracy kształcenia do przebiegu fizycznego i psychicznego rozwoju. Przeprowadzenie jej zakłada gruntowną znajomość istoty poszczególnych szczebli rozwojowych, której to znajomości teoria i praktyka wychowania przeważnie nie posiada. Zastosowanie tej zasady napotyka na pewne trudności, ponieważ masowe wychowanie może się dostosować tylko do typowego przebiegu rozwoju, natomiast nie może się dostosować do indywidualnych różnic. Zasada zgodności z rozwojem nie pozostaje jednak w sprzeczności z zasadą indywidualnej całości, ponieważ prawa rozwoju dotyczą wszystkich dzieci i młodocianych.

Autorytet i zgodność z rozwojem są zasadami, które kierują postępowaniem wychowawcy; swobodne, spontaniczne działanie i indywidualna całość oznaczają zachowanie się wychowanka. Wola wychowawcy i wola wychowanka są wzajemnie uwarunkowane. Obydwie tendecje są co do swego kierunku i wyniku od siebie nawzajem zależne. Dzięki tej zależności istnieje psychologiczna jedność wszystkich zasad metody kształcenia, jednakże tylko trzy istotnie pedagogiczne zasady posiadają znaczenie nieograniczone, podczas gdy przeszczepiona zasada autorytetu musi z biegiem rozwoju młodocianego tracić coraz bardziej swe znaczenie, ponieważ wykształcenie może być osiągnięte tylko za pomocą kształcenia siebie samego.

2. Te krótkie uwagi na temat związku pomiędzy 4-ma zasadami metody kształcenia muszą wystarczyć, by umożliwić zrozumienie znaczenia zasady indywidualnej całości. Jej doniosłość będzie nam najłatwiej zrozumiała, jeśli naszym punktem wyjścia staną się następstwa, które pociąga za sobą nieliczenie się z tą zasadą. Należałoby wprawdzie z góry przyjąć, że metoda kształcenia nie jest wcale w stanie wyłączyć całości, ponieważ każda podnieta ze świata zewnętrznego, a więc również wszelkie pedagogiczne poczynania oddziałują najpierw na całą niepodzielną jaźń i dopiero za jej pośrednictwem natrafiają na poszczególne wyposażenia jednostki. Tem nie mniej jednak możliwe pozostają jednostronności.

Jak dawniejsza medycyna ograniczała się przeważnie do lokalnego leczenia organu dotkniętego chorobą i wskutek tego zazwyczaj nie osiągała uzdrowienia, ponieważ schorzenie jednego organu nie jest częstokroć niczym innym, jak zaburzeniem w całym organizmie, które wyładowuje się w miejscu najsłabszego oporu, tak dawniejsza pedagogika usiłowała nazbyt często usuwać błędy i braki dziecka i młodocianego

za pomocą „lokalnego" traktowania. Nie zważała przy tym, że np. upór, kłamstwo, zatwardziałość itd. są wyrazem ogólnopsychicznego stanu, co więcej nie tylko psychicznej całości lecz również jej życiowego stosunku do całego bliższego i dalszego środowiska. Nawet najcięższe kary nie mogą oczywiście złamać np. uporu, jeśli tenże nie jest niczym innym jak odruchem całokształtu osobowości przeciwko nierozsądnym zabiegom pedagogicznym rodziców lub nauczycieli, lub reakcją na niedające się przezwyciężyć antagonizmy pomiędzy dzieckiem a osobami bliższego otoczenia.

Drugą jednostronność stanowią wszystkie pedagogiczne zabiegi, które skierowane są na szkolenie pewnych określonych zdolności ze szkodą dla innych właściwości. Należy pomyśleć np. o jednostronnym treningu zmierzającym do osiągnięcia najwyższych wyczynów sportowych, lub do wirtuozostwa w muzyce, należy pomyśleć o daleko posuniętym podziale pracy w zracjonalizowanych zakładach (tayloryzm, fordyzm) lub o tak charakterystycznej specjalizacji nauki XIX w., aby zrozumieć niebezpieczeństwo metody kształcenia, nie uwzględniającej osobistej całości. Takie jednostronne niewątpliwie szkolenie, nie wytwarza pelnych jednostek w sensie naszej definicji wykształcenia jako zwartości i harmonijnego zrównoważenia psychicznej postaci; wytwarza raczej spaczone, zahamowane, przesadnie jednostronnie ukształtowane jednostki. Bardziej jeszcze aniżeli w dziedzinie fizycznej pomściła się ta jednostronność w dziedzinie duchowej. Tendencje specjalizacyjne przeprowadzone aż do ostateczności we wszystkich naukach przyczyniły się w znacznej mierze do kryzysu zachodniej kultury w pierwszych dziesiątkach lat naszego stulecia, kryzysu, którego następstwa są cechą charakterystyczną doby współczesnej. Przypomnijmy sobie raz jeszcze ów przykład z zakresu medycyny, mianowicie leczenie lokalne, wówczas stanie się ze względu na tendencje specjalizacyjne rzeczą zrozumiałą, że jednostronny specjalista nie jest w ogóle w stanie rozpoznać związku, zachodzącego pomiędzy zasłabnięciem pewnego określonego organu a ogólnym zaburzeniem funkcjonalnym, ponieważ naskutek swego wykształcenia specjalistycznego zatracił zdolność ujmowania całości. Podobnie przedstawia się sprawa w pedagogice, szczególnie w pedagogice leczniczej, której psychologia atomistyczna, nie nadająca się do ujmowania całości, nie dostarczyła odpowiedniej podstawy umożliwiającej poznanie psychicznych związków oraz zrozumienie objawów anormalnej osobowości. Trzecia jednostronność jest może najbardziej brzemienna w następstwa. Harmonijna postać psychiczna jest dopiero celem końcowym rozwoju. W toku psychicznego stawania się istnieją liczne stadia przejściowe, podczas których dziecięca i młodociana osobowość nie tylko wywiera na dorosłego wrażenie niejednolitości, lecz zawiera rzeczywiście sprzeczności. Mamy tutaj na myśli przede wszystkim okres dojrzewania, w którym psychika młodociana rozdarta jest niejako na dwie części, na jaźń zmierzającą do wartości i na jaźń podporządkowaną popędom. Pojednanie wielkiego konfliktu i znalezienie równowagi pomiędzy światem popędów a światem wartości wymaga licznych wysilków, dokonanych za pomocą fantazji stwarzającej iluzje i za pomocą próbnego wkraczania w świat rzeczywisty [5]).

[5]) O. Tumlirz, Pädagogische Psychologie.

Wewnętrzne sprzeczności jednak mogą wyłonić się już o wiele wcześniej, jeśli np. wskutek błędów wychowania w psychikę dziecka wprowadzone zostaje poczucie niższości i wynikające stąd niezdrowe dążenie do mocy, lub też jeśli wskutek deprawacji seksualnej ze strony dorosłych dziecko albo niedojrzały młodociany zepchnięty zostanie ze swej normalnej drogi rozwojowej i rzucony na tory sztucznej, przedwczesnej dojrzałości. Tutaj należy również fakt, że każdej psychicznej predyspozycji wyznaczone są pewne określone stadia rozwojowe, tak że wskutek dominowania pewnych określonych zdolności a ustępowania innych nieuchronną się staje pewna niejednolitość i niezrównoważenie. W końcu można także wskazać na to, że uzdolniona młodzież zetknąwszy się z dobrami kultury bardzo często poznaje niedoskonałość i wypaczenie ludzkich prób realizowania wartości, co właśnie utwierdza ją w jej niezrównoważeniu. Ostremu potępieniu istniejącej kultury, potępieniu, które przeocza to, co w niedoskonałym jest wartościowe, przeciwstawia się wiara w doskonałość kultury, która w przyszłości ma zostać stworzona przez samą młodzież — wiara, która jednak bardzo rychło załamuje się w twardym świecie rzeczywistości, wytwarzając nowe konflikty, napięcia i sprzeczności.

Każda metoda kształcenia uwzględniająca zasadę całości powinna nie tylko usiłować uniknąć wszystkiego, co by mogło spotęgować sprzeczności, lecz winna również starać się złagodzić konflikty, uwarunkowane rozwojowo; nastąpić to może np. za pomocą wpływania na młodocianego, by traktował wszelkie wyłaniające się sprzeczności jako nie do przyjęcia dla własnego istnienia i by dlatego usiłował pojednać je w sobie. Bardzo często jednak następuje coś wręcz przeciwnego; przez błędne zabiegi pedagogiczne potęguje się niezrównoważenie i konflikty, a sam wychowawca daje zły przykład przez swą niekonsekwencję i nierówne usposobienie, wykazując tym samym, że nie był w stanie zdobyć harmonijnego zrównoważenia psychicznej postaci. Wynikiem takiego wychowania są potem jednostki prowadzące ze sobą ciągłą walkę, nie mogące się ze sobą uporać, nie będące w stanie zachować jasnej linii myślenia i działania, głęboko zahamowane przez nierozwiązane zasadnicze konflikty.

3. Trzy możliwości omawiane dotychczas wykazują, że wykroczenia przeciwko zasadzie indywidualnej całości są zupełnie możliwe i że są nawet bardzo częste, co chyba zbędnym jest podkreślać. Omówimy później jeszcze kilka innych trudności. Chcąc zrozumieć jak należy stosować w ogóle zasadę całości musimy sobie w sposób jasny uprzytomnić znaczenie p o j ę c i a c a ł o ś c i. Całość pojmuje się niewątpliwie w podwójnym znaczeniu: całość psychicznej formy i całość psychicznej treści. Pod wpływem współczesnej psychologii całości mamy jednak przeważnie na myśli całość formy; wszystkie prądy współczesnej psychologii bowiem, odrzucając jako punkt wyjścia izolowane i samodzielne elementy i przyjmując pierwszeństwo całości przed częścią — przy czym traktują te całości jużto jako postacie, jużto jako ogarniające całokształt psychiki, już też całokształt osobowości z jej fizycznymi cechami i funkcjami włącznie — wszystkie prądy psychologii współczesnej usiłują wszakże w pierwszej linii ująć jedność wszystkich psychicznych funkcji i zdolności, podczas gdy treść pozostaje nie uwzględniona lub uwzględniona tylko na drugim

miejscu. Nie ma samodzielnych psychicznych elementów, istnieje tylko psychiczna całość, która przez posiadanie pewnych określonych właściwości, a brak innych, oraz przez przewagę pewnych określonych właściwości, zyskuje swoją strukturę; ale również ta przewaga jest zależna od współdziałania wszystkich danych czynników. Jeśli np. komuś przypisujemy bystrość umysłu, wówczas ta właściwość umysłu nie jest tylko uwarunkowana zdolnością dokonywania logicznie trafnych operacji myślowych, lecz również zdolnością trafnej obserwacji, rozpoznawania tego, co jest istotne, rozróżniania tego, co jest prawdziwe od tego, co jest fałszywe, ponadto tendencję trafnego myślenia itd. Albo też jeśli mówimy o przytomności umysłu, wówczas nie chodzi tylko o szybkie i trafne myślenie, lecz także o fizyczną i moralną odwagę, szybką zdolność decyzji, niezahamowanie przez stany słabości, szybkie pojmowanie, intuicyjne ujmowanie trudnych związków itd., przy czym wszystkie te zdolności są do pewnego stopnia tylko sztucznymi wyodrębnieniami i abstrakcjami w zakresie osobistych właściwości bystrości lub przytomności umysłu, posiadających charakter całości. Fakt, że po 30 latach badań nad inteligencją jeszcze zawsze nie udało nam się wyjaśnić istoty inteligencji, jest bodajże najbardziej pouczającym przykładem nie dającego się rozwikłać powiązania wszystkich duchowych funkcji między sobą.

Koncepcja całości stała się we współczesnej psychologii rzeczą rozumiejącą się samą przez się, skierowała ona badania dotyczące osobowości i charakteru na nowe tory. Koncepcja ta wykazała decydujące znaczenie dla psychologii pedagogicznej, o ile ta ostatnia traktowana jest jako nauka o psychicznych stosunkach między starszym a młodszym pokoleniem, branych pod uwagę ze stanowiska pedagogicznego działania, wykazała również swą skuteczność przy praktycznym zastosowaniu w zakresie badania uzdolnień zawodowych. Stwierdzenie istnienia pewnych poszczególnych zdolności, jak np. zręczności, celności, dobrej pamięci itd., nie określa bynajmniej faktycznej sprawności; decydujące znaczenie dla podołania wymaganiom zawodowym i dla sprawności posiada osobowość jako całość.

Usiłowanie F r e u d a ujęcia wszelkiego doznawania wartości jako sublimowania popędu płciowego stanowi nie tylko jedną z różnorodnych prób sprowadzenia — stosownie do potrzeby jednolitości umysłu ludzkiego — wszelkich psychicznych procesów do jednej podstawowej zasady, lecz prowadzi nas również do drugiego znaczenia pojęcia całości. Okazało się, że żądanie H e r b a r t a domagające się wielostronności zainteresowań i zdolności odczuwania wartości, nie da się podtrzymać.

Zainteresowania i zdolności doznawania wartości są ograniczone; żaden człowiek nie jest w stanie realizować w sobie wszystkich wartości. Nikt nie może w sposób równy i równie silny interesować się wszystkimi dobrami kulturalnymi — jednostronności zainteresowań i dążności realizowania wartości są nieuchronne. Całość nie może więc oznaczać wszechstronności, lecz tylko o r g a n i c z n e w ł ą c z e n i e w s z y s t k i c h j e d n o s t c e d o s t ę p n y c h w a r t o ś c i w i n d y w i d u a l n y s y s t e m w a r t o ś c i. Całość stanowi więc przeciwieństwo rozdarcia, przeciwieństwo nie dających się pogodzić sprzecznych ze sobą dążeń do wartości,

przeciwieństwo „tragizmu niezrównoważonego konfliktu życiowego" [6]). Przewaga jednakże jednego kierunku wartości, któremu się wszystkie inne dążenia do wartości bez sprzeciwu podporządkowują, nie wystarcza jeszcze sama przez się; człowiek mianowicie nie tylko kieruje się wartościowymi celami, lecz jest również zależny od popędów. Całość oznacza więc równocześnie pojednanie pomiędzy popędami a wartościami, oznacza uduchowienie, uszlachetnienie, przeniknięcie czynnikami wartościowymi świata popędów. Na przykładzie duchowej miłości, która nie jest popędem skierowanym bez wyboru na drugą płeć, lecz doznawaniem wartości ukochanej osoby, możemy najłatwiej śledzić to przenikanie czynników wartościowych. Dodatnie wartościowanie drugiej osoboy, które najpierw odrzuca wszelkie seksualne pożądanie, ogarnia zwolna duszę i ciało, obejmuje także popędy, uważane ostatecznie tylko za funkcje niepodzielnej osobowości, uszlachetnia je jednak równocześnie, ponieważ ciało jako wyraz ukochanej duszy ujęte zostaje jako nieoddzielnie należące do wybranego jedynego człowieka, podczas gdy seksualne pożądanie bez wyboru odrzucone pozostaje nadal jako niemoralne i nieestetyczne. Najwyraźniej ujawnia się to przenikanie przy przezwyciężeniu wstrętu. Badania Kafki [7]) wykazały, że przedmiotem najbardziej wstrętnym dla człowieka jest drugi człowiek. Jedynie miłość jest w stanie nie tylko przezwyciężyć wstręt przed fizycznym dotknięciem, lecz nawet przeobrazić go w jego przeciwieństwo, mianowicie tęsknotę za fizyczną bliskością.

4. Jest rzeczą zupełnie zbyteczną zastanawiać się, które znaczenie pojęcia całości jest ważniejsze dla metody kształcenia. Rozgraniczenie pomiędzy formalną a dotyczącą treści całością jest tylko myślową abstrakcją, nie ma bowiem ani formy bez treści, ani treści bez formy. Pod tym względem popełniła nawet jeszcze współczesna psychologia daleko idące jednostronności. Punktem wyjścia metody kształcenia musi być wyższa jedność i rozpoznaliśmy dla pojęcia wykształcenia, jako osiągniętego stanu, formalną cechę harmonijnej zwartości i materialną pełni wartości jako rzecz istotną. Również metoda kształcenia może oczywiście traktować pojęcie całości jedynie jako psychiczną całość formalnej postaci i pełni jej treści. Nie jest jednak rzeczą zbyteczną przy teoretycznych rozważaniach dokonywać rozgraniczenia pomiędzy treścią i formą. Wszelka metoda kształcenia zmierzająca tylko do formalnego szkolenia zdolności lub tylko do materialnego kształcenia wiedzy i wartości wykracza, zaniedbując jedną stronę, przeciwko zasadzie całości. Historia wychowania wykazuje jednak, że wykroczenie to bywało częstokroć popełniane. Od setek lat toczy się ze zmiennym szczęściem walka pomiędzy dydaktycznym formalizmem i dadaktycznym materializmem — przedstawiciele obydwóch kierunków usiłowali nie tylko wykazać za pomocą setek argumentów trafność swych poglądów, lecz faktycznie narzucili w szkołach przejściowo swą jednostronną koncepcję. Tak więc nowy humanizm na początku XIX w. był przekonany o formalnej wartości pedagogicznej klasycznego wykształcenia, podczas gdy druga połowa XIX

---

[6]) Eduard Spranger, Lebenformen, 5. Aufl. Halle, 1930.
[7]) Gustaw Kafka, Zur Psychologie des Ekels, Zeitschr. f. angew. Psychologie. 34. Band 1929.

w. kładła wszędzie nacisk największy na wszechstronne materialne wykształcenie. Początek XX w. doprowadził, w związku z prądem dotyczącym szkoły pracy, koncepcję wykształcenia formalnego znowu do zwycięstwa. Jednostronne tendencje są więc zupełnie możliwe, nawet nieuchronne, ponieważ właśnie najbardziej wartościowe dobra kulturalne nie nadają się do formalnego kształcenia zdolności. Nie możemy posługiwać się wysokimi dobrami religijnymi lub wielkimi dziełami sztuki dla celów formalnego szkolenia. Jeśli wyrzec się stanowiska wartościującego, wówczas od mniej wartościowych środków szkolenia, do środków nie zawierających żadnego wartościowego znaczenia jest tylko jeden krok, prowadzący ostatecznie do poglądu, wedle którego treść ćwiczeń jest obojętna, ważnym jest tylko to, by cel formalnego kształcenia został w ogóle osiągnięty. Do tego poglądu dochodzi się tym łatwiej, im bardziej się zaciera granica pomiędzy ćwiczeniem pewnych określonych funkcyj, a złączonym z tym ćwiczeniem innych funkcyj i wskutek tego zakłada, że np. za pomocą szkolenia w łacińskiej gramatyce szkoli się wszystkie duchowe zdolności, podczas gdy w rzeczywistości szkoli się tylko zdolności logicznego myślenia; chcąc kształcić wolę natomiast musimy posługiwać się całkiem innym materiałem ćwiczeń. Do łatwo zrozumiałego wykroczenia przeciwko zasadzie indywidualnej całości przyczyniają się w wielkiej mierze owe wymienione już swoiste cechy psychicznego rozwoju, jak nagłe wysuwanie się na pierwszy plan pewnych określonych zdolności ze szkodą dla innych, rozterki młodocianej duszy, jej wahanie się pomiędzy różnymi wartościami itd. Należy dalej podkreślić, że nawet wolny od obcych wpływów przebieg rozwoju daje pierwszeństwo raz formalnej, raz znów materialnej stronie. Pierwszy szczebel rozwojowy (wczesne dzieciństwo) i trzeci szczebel (lata dojrzewania), które pozostają ze sobą w stosunku zależności jako okres naiwnego i okres krytycznego skierowania się na własną jaźń (subiektywizm) stanowią oczywiście szczeble formalnego kształcenia, drugi szczebel (wiek szkolny) i czwarty szczebel (pierwszy okres dojrzałości), jako okresy naiwnego i krytycznego realizmu stanowią równie wyraźnie szczeble materialnego kształcenia [8]). Aczkolwiek więc zasada indywidualnej całości jest nie tylko potrzebną lecz również zupełnie zrozumiałą, wynikają przy jej zastosowaniu w procesie kształcenia znaczne trudności, umożliwiające łatwe zrozumienie owych jednostronności, uchybień i błędów. W jakiż sposób można więc uniknąć tych błędów, gdzież jest punkt wyjścia dla zrealizowania koncepcji całościowej? Całokształt osobowości dziecka i młodocianego wyłania się niewątpliwie najwyraźniej w zainteresowaniach; one bowiem prą od wewnątrz do wypowiedzenia się, do działalności, do czynów wszelkiego rodzaju, w których zawsze cała jaźń bierze udział. Zabawa nie jest tylko działalnością funkcjonalną wytwarzającej iluzję wyobraźni, lecz jest oczywiście również wypowiadaniem się całego ja, wyznaczonym przez uczucie i kierowanym przez wolę. W dążeniu badawczym chłopca współdziała nie tylko obserwacja i przyczynowe myślenie, lecz również uczucie i wola. Niewątpliwie zainteresowania są jeszcze bardzo zmienne i nawet w latach

---

[8]) O. Tumlirz, Wiederholungen in der seelischen Entwicklung, Zeitschrift f. Jugendkunde, 9. Jahrg. Leipzig 1933.

dojrzewania częstokroć zupełnie niestałe; niewątpliwie, nie można ich jak u dojrzałego powiązać w jeden jednolity system celów, lecz wszystkim zainteresowaniom można bez przymusu wyznaczyć ich miejsce w duchowej postawie zasadniczej i w nastawieniu różnych stopni wieku. Małe dziecko ma inne zainteresowania aniżeli dziecko szkolne, ponieważ ma inne nastawienie do siebie i do świata zewnętrznego; realistyczne nastawienie na drugi szczebel nie dopuszcza zainteresowań skierowanych ku wytworom fantastycznego iluzjonizmu. Naiwny realizm drugiego szczebla nie zna jednak również zainteresowań, których przedmiotem są psychiczne wartości, ponieważ nie została jeszcze osiągnięta potrzebna do tego duchowa dojrzałość.

Zainteresowania nie są jeszcze wszystkim. Jak wiadomo zainteresowania i zdolności nie muszą iść ze sobą w parze. Można się czymś żywo interesować, nie posiadając odnośnych zdolności i naodwrót; musimy więc rozróżniać pomiędzy możnością a chęcią działania. Ująwszy trafnie tę różnicę, musimy kłaść większy nacisk na d z i a ł a n i a aniżeli na zainteresowania, mogące się przejawiać również w bardziej biernej postawie. Chłopak pasjonujący się lekturą, który pochłaniając opowiadania o awanturniczych przygodach wykazuje swoje silne zainteresowanie dla podniecającej pełnej napięć i działania literatury, nie bierze zewnętrznie w niczym czynnego udziału, lecz rozpala tylko swą wyobraźnię ekscytującymi tematami. W tych godzinach czytania bierze niewątpliwie cała jaźń udział, nie spontanicznie jednak, lecz wchłaniając w siebie odnośne treści, pozostaje ciągle na nowo pod wpływem pochodzącej z zewnątrz podniety i jest kształtowana przez nią. Sądzimy, że możemy wypowiedzieć twierdzenie, że osobowość jest jeszcze bardziej zaangażowana, jeśli sama cośkolwiek wytwarza, czy to jeśli chodzi o budowę aparatu radiowego, czy też o pisanie wierszy i dramatów. Możemy z całą pewnością powiedzieć, że aktywne zajmowanie się czymś przyczynia się bardziej do psychicznego kształtowania i przede wszystkim do ujednostajnienia młodocianej osobowości, aniżeli jednostronna podnieta wyobraźni. Na to u j e d n o s t a j n i e n i e musimy na koniec zwrócić jeszcze wyraźnie naszą uwagę. Jest wymaganiem rozumiejącym się samo przez się, że proces kształcenia winien unikać wszystkiego, cośmy powyżej oznaczyli jako wykraczanie przeciwko zasadzie całości, a więc „lokalnych" środków pedagogicznych, sprzeczności w zachowaniu się wychowawcy, jednostronnego podkreślania formalnej albo materialnej strony itd. Nie wystarcza to jednak jeszcze, ponieważ młodociany nie jest jeszcze jednolity i harmonijny, ponieważ walka pomiędzy popędami a wartościami nie została jeszcze doprowadzona do końca. Wychowanie nie może się zadowolić unikaniem wzmagania konfliktów, lecz przeciwnie — musi prowadzić do ich pojednania i wyrównania. Więcej bowiem zdziałać nie może. Nie możemy osiągnąć mianowicie harmonijnej psychicznej postaci i jednolitej struktury wartości przez wychowywanie drugiego, lecz zawsze tylko przez wychowywanie siebie samego.

5) Na większym przykładzie stosunków pomiędzy i n d y w i d u a l n ą c a ł o ś c i ą a d o b o r e m w a r t o ś c i pragniemy obecnie wykazać również praktyczną ważność naszej zasady. Uważam ten przykład za posiadający dostateczne znaczenie, ponieważ utrzymywanie kultury jest głównym celem wszystkich zabiegów skiero-

wanych na udostępnienie wykształcenia. To utrzymanie kultury nie byłoby zapewnione, gdyby dobór wartości był pozostawiony tylko dowolnej decyzji oraz chwilowym, również wielce przemijającym zainteresowaniom dzieci i młodocianych. Zainteresowania bowiem, które młodzież samorzutnie wytwarza i rzeczywiście posiada różnią się częstokroć w daleko idącej mierze od zainteresowań, które powinna posiadać stosownie do celów wyznaczonych przez szkołę. Godzenie ich ze sobą stanowi jedną z największych trudności procesów kształcenia. Nie możemy jednakże wyrzec się zadania doprowadzenia do tej harmonii, ponieważ — stwierdziliśmy to już powyżej — w zainteresowaniach i w samorzutnej, samodzielnej działalności całokształt osobowości dzieci i młodzieży najjaśniej się wyraża; proces kształcenia więc, pragnący uczynić zadość zasadzie całości, musi się zwracać do dokonań młodzieży, kierowanych przez zainteresowania.

Zagadnienie to możemy próbować rozwiązać od różnych stron, od struktury programów kształcenia, od naturalnej linii zainteresowań i od strony sprawności młodzieży. Nie możemy tutaj wyłożyć teorii programu nauczania, lecz zadowolimy się podkreśleniem dwóch punktów, wewnętrznej j e d n o ś c i p r o g r a m ó w n a u c z a n i a oraz s k r ę p o w a n i a w z g l ę d n i e s w o b o d y z a i n t e r e s o w a ń, d o t y c z ą c y c h w y k s z t a ł c e n i a.

Charakterystyczną cechą organizacji szkół niemieckich i austriackich, która wpłynęła również na ukształtowanie szkół sąsiednich krajów słowiańskich — podczas gdy np. Anglia posiada całkiem odmiennie zorganizowane szkolnictwo — było aż do wojny między innymi dążenie do wszechstronnego materialnego wykształcenia. Wynikało stąd przeciążenie nauczyciela i ucznia, programy nauczania zawierały różnorodność przedmiotów pozbawioną łączności, które ze względu na brak czasu można było najwyżej przyswoić sobie pamięciowo. Uczniowie zmuszeni zajmować się 5 do 6 godzin dziennie najróżnorodniejszymi przedmiotami i z godziny na godzinę zmieniać swe nastawienie, nie mogli nabywać rzeczywistego wykształcenia, lecz tylko gromadzili powierzchowne, organicznie nie powiązane wiadomości. Nawet tam, gdzie wprowadzono zasadę szkoły pracy, nie można było wyrzec się pewnego, przynajmniej częściowego, pamięciowego przyswajania sobie wiadomości, ponieważ żaden młodociany wobec granic swego uzdolnienia i zdolności doznawania wartości nie jest w stanie dokonywać spontanicznej pracy duchowej we wszystkich dziedzinach kultury. Oczywiście, można było także stanąć w obronie wielkiej ilości przedmiotów i to nie tylko, jak to przeważnie bywało, ze względu na konieczność utrzymania kultury, lecz również ze względu na swoistość młodocianej psychiki. Wielka rozpiętość bowiem dóbr kulturalnych, którymi się zajmują szkoły wyższe, odpowiada potrzebie dojrzewającej młodzieży wypróbowania swej siły duchowej we wszystkich dziedzinach wartości, jakie tylko istnieją, gdyż kierunek wartości i forma życiowa nie są w wieku dojrzewania jeszcze ustalone. Narzucone zajęcie zawodowe 14-letnich, które stanowi jednostronne ograniczenie działalności do dziedziny gospodarczej, idzie zazwyczaj w parze z przerwaniem ich psychicznego rozwoju i ze skostnieniem w przekazanych kulturalnych i cywilizowanych formach.

Tej zgodności pomiędzy wielką ilością przedmiotów nauczania i potrzebą młodocianego umysłu przeciwstawiają się jednakże dwa inne fakty: Po pierwsze, próbne wkraczanie w różne dziedziny wiedzy nie może wcale udostępnić prawdziwego, ogólnego wykształcenia, lecz naprzód tylko zbieranie wiadomości najróżnorodniejszego rodzaju. Jeśli by więc z tej wiedzy, dotyczącej licznych wartości, która została wchłonięta na razie tylko intelektualnie, wyłoniła się prawdziwa chęć kształcenia się, t. zw. tęsknota za rzeczywistym doznawaniem wartości będących przedmiotem wiedzy i za psychicznym wzbogacaniem się dzięki niemu, wówczas nie możnaby nawet wysunąć zbyt wielkich obiekcji przeciwko temu, że te liczne działy kształcenia pozostają bez związku między sobą. Prawdziwej chęci kształcenia się — i tym samym przechodzimy do drugiego faktu — można się tylko wówczas spodziewać, jeśli młody człowiek swoją dążność do kształcenia wyznaczoną przez jego podstawowy kierunek woli do wartości — z którego nie zdaje sobie jasno sprawy — może wyładowywać swobodnie. Nie jest to jednak rzeczą możliwą wskutek ścisłej zależności od programów nauczania, zależności spowodowanej mnogością przedmiotów. Jeśli ktoś musi całe przedpołudnie od 8 do 1 i ponadto pół popołudnia przesiadywać w szkole wchłaniając wszelkie możliwe przedmioty wiedzy, a resztę popołudnia i wieczory jest w zupełności zajęty przygotowaniem zadań domowych na dzień następny — wówczas nie ma poprostu czasu, by oddać się swoim zainteresowaniom. Rozważmy tylko, że wymaganie zajmowania się 10 do 12 naukami stawia się dojrzewającej młodzieży t. zn. jednostkom zajętym własną osobą, którym poznanie własnego ja, ujęcie wartości własnej osobowości, sensu własnego istnienia wydaje się być najważniejszym zadaniem ich młodego życia, a wówczas zrozumiemy, że niejeden młodociany zaniedbuje szkolne obowiązki w obronie przed przeładowaniem materiałem wiedzy, by móc zaspokoić swoje własne pragnienie działania; że inni uciekają się do wykrętów i kłamstw, by bez poważnej pracy dopiąć swego, że stają się coraz bardziej powierzchowni i płytcy, i że nabywają tylko zdolność mówienia o rzeczach zamiast ich rzeczywistego zrozumienia; że inni nie wytrzymują nadmiernego obciążenia i zmuszeni zostają do instynktownego usuwania się lub do otwartego oporu przeciwko szkole.

W pruskich i austriackich programach nauczania z r. 1925 i 1927 uwzględnione zostało żądanie ujednostajnienia idei kształcenia dla każdego typu szkół średnich. O uwzględnieniu swobodnej chęci kształcenia się uczniów nie może być mowy, ponieważ programy nauczania nadal obstają przy liczbie 30 i więcej godzin tygodniowo. Swobodne ćwiczenia młodzieży i koła współpracy są wprawdzie przewidziane, lecz ze względu na różne inne wymagania są możliwe tylko w bardzo ograniczonej mierze; ponadto urządzenia oświatowe przeznaczone dla grup nie mogą uczynić zadość wszystkim wymaganiom poszczególnej osobowości. Każdy młodociany powinienby mieć dosyć czasu, by zdobyć sobie własną pracą i samodzielną działalnością wszystko to, co służy do harmonijnego wykształcenia i zaokrąglenia wszystkich stron jego osobowości; dlatego nie można się bez zastrzeżeń przychylić do organizowania i uspołecznienia swobodnej chęci kształcenia się. K a ż d y p r o c e s

kształcenia wymaga czasu i spokoju. W swej przesadzie uczuciowej mają młodociani i tak skłonność do zbyt skwapliwego przeceniania lub odrzucania wartości. Nie możemy tej nieoględności popierać także przez to, że zmuszamy młodzież w pośpiechu i bez spokoju, bez możności krytycznej refleksji wchłaniać w siebie wiedzę z najróżniejszych działów w 30 lub więcej godzinach nauki. Czas i sposobność do wartościującego nastawienia, do samodzielnego rozszerzenia i pogłębienia wiedzy są nie tylko dlatego potrzebne, ponieważ żadne dobro kultury nie staje się bez spontanicznej działalności doznającej jednostki częścią wartościowego dla niej wykształcenia, lecz również dlatego, ponieważ tylko przez możliwość samodzielnej działalności może zostać rozbudzona radość z pracy, wpływająca niezmiernie dodatnio na proces kształcenia. Niemożność wyładowania silnej chęci do pracy, przymus wchłaniania zawsze tego tylko, co inni myśleli i powiedzieli, sprawia, że wielu młodocianych staje się niechętnymi i nakłania ich, by w czasie wolnym od nauki zajmowali się rzeczami odpowiadającymi ich zainteresowaniom przy równoczesnym zaniedbywaniu obowiązków szkolnych. Pojednanie przeciwieństwa pomiędzy obowiązkiem i skłonnością, które jest warunkiem owocnej pracy, daje się osiągnąć tylko przez zmobilizowanie swobodnej chęci kształcenia się młodzieży. Jeśli więc pragniemy samodzielnego rozszerzania i pogłębienia wiedzy nabytej w szkole, to nie oznacza to oczywiście, że szkoła ma wyłącznie służyć swobodnej chęci kształcenia się. Takie żądanie nie da się podtrzymać, ponieważ pomiędzy zainteresowaniami młodzieży a ostatecznym celem szkoły, utrzymaniem przekazanej kultury, zachodzi głęboka sprzeczność. Zrezygnowanie z ustanawiania celów oznacza, jak uczą pedagogiczne doświadczenia ekspresjonizmu, destrukcję przekazanej kultury. Szkoła winna pozostawić uczniowi czas, by mógł oddawać się swej chęci kształcenia się, jednakże jako urządzenie społeczne musi zmierzać do celów społecznych. Jest zatem rzeczą niemożliwą, by kolektywne urządzenia oświatowe były wyłącznie opanowane przez chęć kształcenia się jednostki. Należy prócz tego podkreślić, że spełnianie nakazanych obowiązków, zmaganie się o wysokie wartości, walka o kulturę dorosłych a także przeciwko niej ćwiczy ducha młodocianego i hartuje go. Pewna ilość godzin — lecz nie 30 lub więcej — oraz działalności, przy których młodociany musi się podporządkować potrzebom i celom danej grupy społecznej, jest zatem dla kształcenia woli korzystna, tym bardziej, że także nowe reformy szkolne nadal podkreślają zbyt silnie kształcenie umysłu wobec kształcenia woli.

6) Sądzimy więc, że ze stanowiska utrzymania kultury musimy powiedzieć, iż wprawdzie wybór dóbr musi być dokonany przez wychowawców, że jednak w granicach wyznaczonych przez podstawową ideę przewodnią i wielkie związki kultury, należy pozostawić chęci kształcenia się młodzieży dostateczną sposobność do uzewnętrznienia się; tylko w ten sposób staje się możliwe rozwinięcie się osobistej całości. Zwracamy się obecnie ku liniom rozwojowym zainteresowań i ku sprawności jednostek na poszczególnych szczeblach rozwoju, by od strony faktów dotyczących młodzieży skontro-

lować trafność naszego twierdzenia; musimy przy tym uwzględniać następujące punkty widzenia, które sięgają poza wymienioną już niezgodność pomiędzy zainteresowaniami młodzieży a wymaganiami wyznaczonymi przez cele szkoły. Zainteresowania na drugim szczeblu rozwoju (wiek szkolny) skierowane są głównie na świat zewnętrzny, taki, jaki się on naszym zmysłom przedstawia, zainteresowania na trzecim szczeblu (okres dojrzewania) skierowane są w sposób równie przeważający na psychiczny świat wewnętrzny i na osobiste wartości. Dla drugiego szczebla wyznaczona jest przez to nastawienie także granica sprawności, jako że dziecko szkolne nie rozumie jeszcze zjawisk psychicznych, podczas gdy na trzecim szczeblu jednostka jest naturalnie w stanie podołać bez trudności faktom świata zewnętrznego, nie będąc jednak na to, albo przynajmniej nie w pierwszej linii, nastawiona. Wynika stąd przede wszystkim fakt, że dla drugiego szczebla nie nadają się żadne dobra kulturalne, wymagające już to opanowania abstrakcyjnych związków, już to głębszego zrozumienia związków psychicznych. Częstokroć nie uwzględnia się tej granicy sprawności. Od dojrzewającej młodzieży wymaga się w daleko idącej mierze zajmowania się przedmiotami świata zewnętrznego, co pozostaje w sprzeczności z kierunkiem jej zainteresowań. Wobec tego jednak, że te wymagania nie przekraczają pod żadnym względem sprawności jednostek na tym szczeblu, skierowanie uwagi na świat zewnętrzny np. w zakresie nauk przyrodniczych, dokonujące się pod łagodnym naciskiem, jest, jak się zdaje, z następującej przyczyny rzeczą pożądaną.

W żadnym innym okresie nie musi zasada indywidualnej całości walczyć z tak wielkimi trudnościami jak w wieku dojrzewania Dziecko na drugim szczeblu żyje w swym świecie w naiwnym realizmie, nie obciążone dążeniem do wartości i wymaganiami popędów. Poznanie świata zewnętrznego wyłożone przez nauczyciela lub zdobycie świata zewnętrznego przez własne wędrówki po ulicach miasta, w lesie i po polach na wsi, odpowiadają jego własnej naturze; jeśli wymagania odwołujące się do jego sprawności nie są zbyt wygórowane, wówczas nie dochodzi do żadnego głęboko sięgającego rozłamu pomiędzy jaźnią a światem. Dojrzewający młodzieniec natomiast znajduje się w postawie walczącej na dwa fronty: z jednej strony zwalcza świat wartości dorosłych, ponieważ najprzód chce uznać tylko wartości stworzone przez siebie samego; z drugiej strony osobowość jego — jak już podkreśliliśmy powyżej — rozdarta jest na dwie części, przeciwstawiające się sobie wrogo nawzajem, na jaźń zmierzającą do wartości i na jaźń związaną z popędami. Jaźń zmierzająca do wartości może zostać pogodzona z otaczającym światem, jeśli wychowawca posiadający zrozumienie, a do którego młodociany odnosi się z zaufaniem, wyznacza mu cele, dające się osiągnąć. Jaźń natomiast związana z popędami znajduje się prawie zawsze w sprzeczności z otaczającym światem albo przynajmniej z dorosłymi, wykazującymi etyczne nastawienie. Wobec tego mogą planowe zabiegi wychowawcze oddziaływać na świat popędów tylko negatywnie. Przy tym psychicznym stanie rzeczy niemożliwe jest zupełne przeprowadzenie zasady indywidualnej całości. Świat popędów zostaje stłumiony a także świat wartości nie zgadza się z wartościowymi dążnościami dorosłych. Dobry wychowawca

nie będzie naturalnie usiłował tłumić popędy, lecz będzie je uszlachetniał, nie będzie usiłował narzucać dowolne wartości, lecz będzie starannie dobierał takie, które odpowiadają swoistym właściwościom młodocianego umysłu. Wobec tego jednak, że młodociany nie osiągnął jeszcze harmonii popędów i wartości i nie wytworzył pewnej wewnętrznej jedności swej psychiki, pozostanie zawsze jedna strona osobowości pokrzywdzona. W ramach moralnego wychowania będzie nią zawsze świat popędów, ponieważ wyżywanie się popędów nie może zostać dozwolone.

Tutaj tkwi największe niebezpieczeństwo wszelkiej ekspresjonistycznej pedagogiki. Ponieważ wymagania popędów i dążenia do wartości nie zawsze równoważą się wzajemnie lecz czasami, szczególnie przy nierozumnym wychowaniu, świat popędów posiada silną przewagę, całkiem swobodny wybór dóbr równoznaczny jest z pozostawieniem młodocianego na łasce jego popędów i uniemożliwieniem dalszego rozwoju. Harmonijna osobowość będąca w stanie pogodzić w sobie popędy i wartości jest ostatecznym celem rozwoju. W niektórych okresach pragnie młodociany, być może, przeżywać swą całą osobowość w dążeniu do celów wartościowych, w zupełnej abnegacji swych popędów; w innych okresach zdaje mu się, że szał zmysłów, że niezahamowane wyładowanie rozpalonej seksualności stanowi jego prawdziwą istotę. Jeżeli więc wybór dóbr pozostawić — tak jak tego pragnął ekspresjonizm — zupełnie twórczym popędom młodzieży, wówczas w okresach spotęgowanej seksualności rozkosz płciowa i tylko ona będzie oznaczała dla niego całość jego psychiki i jego niepodzielne nastawienie do całego życia. Wychowawca musi zatem ustanowić granice. Nawet wówczas, jeśli zdoła uszlachetnić popędy, ujawniające się w okresie dojrzewania bez osłonek, to odwrócenie uwagi od narzucających się popędów jest rzeczą ważniejszą; uszlachetnienie bowiem udaje się dopiero z biegiem kilku lat, podtrzymywane przez estetyczne nastawienie późniejszego wieku młodzieńczego.

Jakkolwiek zasada całości doznaje przez to uszczerbku i ulega ograniczeniu, musi wychowawca zajmowanie się wartościami uczynić punktem centralnym wychowania i domagać się uwzględnienia dobranych przez siebie wartości także wbrew istniejącemu właśnie kierunkowi zainteresowania młodocianych. Ważnym pozostaje jednak to, by stosownie do zasady swobodnego kształtowania własnej osobowości, młody człowiek posiadał możność aktywnej i samodzielnej czynności; widocznym staje się przez to znowu związek pomiędzy podstawowymi zasadami. Jeśli się młodego człowieka zmusza, by wchłaniał dobra kultury w sposób czysto bierny, wówczas żyje on — chcąc, a nie mogąc wyładowywać swych twórczych dążności — pod naciskiem narzucających się popędów, które w tej jego przymusowej sytuacji wydają mu się być jedynym światem jego własnych przeżyć. Z tego punktu widzenia oznaczyliśmy powyżej skierowanie ku rzeczowym dobrom nauk przyrodniczych jako korzystne, aczkolwiek nauki te nie odpowiadają linii zainteresowań młodocianego, zwracającym się ku zjawiskom osobistym i psychicznym. W chemii bowiem i w fizyce, w zoologii i w botanice może młody człowiek o wiele łatwiej dokonywać samodzielną pracę, aniżeli w historii lub w sztuce. Ponadto tłumi rzeczowa praca przesadę uczuciową, podczas gdy zajmowanie się naukami humanistycznymi może przez

ewentualnie jednostronne nastawienie pobudzać silne uczucia. Nie znaczy to naturalnie, byśmy przemawiali za zaniedbywaniem nauk humanistycznych, bo przecież młody człowiek musi nauczyć się przeżywać świat zjawisk psychicznych i osobistych oraz rozumieć w zakresie ludzkiej kultury najwznioślejsze i najwyższe wartości. Wobec tego jednak, że nauki humanistyczne stawiają samodzielnej pracy o wiele wyższe wymagania, niż je może spełnić nawet uzdolniony młodociany, jest rzeczą konieczną wytknąć granice. Zadaniem nauczyciela pozostaje przedstawienie wielkich związków i faktów podstawowych oraz głównych zagadnień, podczas gdy wychowanek może wypróbowywać swą samodzielność przy badaniu poszczególnych rysów i mniejszych zagadnień.

Jeśli nauczyciel jest w stanie — a powinien być — rozwiązać zadanie rozbudzając w młodocianym silne zainteresowania dla wiedzy, wówczas zwrócą się one same przez się raczej ku wartościom aniżeli ku popędom. Oczywiście muszą zainteresowania posiadać możność swobodnego rozwoju oraz pole działania. Co do tego bowiem nie może być wątpliwości: Zasada całości, która wskutek struktury lat dojrzewania może się urzeczywistniać tylko wśród hamujących ją warunków, daje się tylko wówczas przeprowadzić, jeśli swobodna chęć kształcenia się, pęd twórczy, dążenie do kształtowania własnej osobowości oddane zostaną w służbę procesów kształcenia.

Prof. dr Otto Tumlirz
Graz (Austria)

Tł. z niem. dr G. Ichheiser

ZAJĘCIA POZASZKOLNE MŁODZIEŻY SZKÓŁ POWSZECHNYCH

Naczelnym hasłem szkoły polskiej w ujęciu programów jest wychowanie dziecka, a warunkiem owocności pracy wychowawczej staje się silna więź duchowa między wychowankiem a wychowawcą. Nie wytworzy tej więzi dawny stosunek nauczyciela do ucznia, urzędowy stosunek dawcy do biernego odbiorcy, natomiast wytworzy ją zaufanie wychowanka, jakie wychowawca zdobędzie drogą ciągłego poznawania ucznia, obserwowania jego fizycznych i psychicznych właściwości, jego uzdolnień, zamiłowań, jego zainteresowań, dla których okazywać będzie zrozumienie, szacunek jak równy równemu oraz pomoc i szczere zainteresowanie.

Obserwacji swoich nauczyciel nie może ograniczyć tylko do szkoły, pracę badawczą nad dzieckiem przenieść on winien poza mury szkolne do domu rodzicielskiego wychowanka, tam bowiem zetknie się z jego pracą domową, warunkami domowymi, ułatwiającymi lub utrudniającymi mu tę pracę, tam pozna on i zaobserwuje jego zajęcia pozaszkolne, ulubione zabawy, książki, wszystko to, co — nie objęte rygorem szkolnym — pozwala dziecku przejawić swoją istotną indywidualność, która dla wychowawcy stanie się punktem wyjścia całej pracy wychowawczej oraz dydaktycznej.

poznanie właśnie tych zainteresowań, tych zajęć pozaszkolnych, w których dziecko staje przed nami nieskrępowane żadną obawą, żadną urojoną czy rzeczywistą odpowiedzialnością, żadnymi obowiązkami, czy przymusem, będzie dla wychowawcy pierwszorzędną zdobyczą, kluczem do duszy dziecka i jej właściwości, drogą do najwłaściwszego poznania wychowanka.

I. METODA BADAŃ

Pierwsze miejsce wśród metod zajmuje własna obserwacja nauczyciela nad dzieckiem w jego środowisku domowym, na ulicy podczas zabawy, na boisku sportowym, w świetlicy szkolnej — metoda żmudna, często dorywcza, zbyt powolna, jeśli chodzi o możliwie szybkie zorientowanie się co do zasadniczego kierunku zamiłowań i zainteresowań dziecka.

Inną metodą będzie, zwłaszcza jeśli chodzi o dzieci młodsze, rozmowa z rodzicami, starszym rodzeństwem, opiekunami, swobodna rozmowa o ulubionych zabawach dziecka, o jego zajęciach w domu i poza domem. Rozmowy takie dotyczyć mogą zresztą i dzieci starszych a prowadzone być powinny systematycznie przez wszystkie lata pobytu dziecka w szkole.

Ze starszymi dziećmi można już porozmawiać samemu. W szkole nauczyciel znajdzie niejedną okazję, by dowiedzieć się od dziecka co najchętniej robi w domu lub poza domem, czym zajmuje się w czasie wolnym od nauki szkolnej. Lecz tu trzeba być bardzo ostrożnym w ocenie odpowiedzi dzieci, zwłaszcza jeśli odpowiedź pochodzi od dzieci, które w domu muszą pomagać rodzicom przy gospodarce, w sklepie itp. Dziś dziecko ze środowiska małego miasta, ze wsi, a często i w dużym mieście niewiele ma czasu dla siebie. Dziecko takie, od najmłodszych lat wciągane do pracy zarobkowej, do pracy przy warsztacie ojca lub w gospodarstwie rolnym, nie wie, co to dzieciństwo, co zabawa, co zajęcia swe własne. Ono nawet nie umie się bawić, gdyż na to nigdy czasu nie miało i na pytanie, co najchętniej robi w domu, gdy się nie uczy, lub nie jest w szkole, odpowiada, że najchętniej to „krowy pasie". Natychmiast dodaje że „i bawić się lubi, lecz nie ma na to czasu". Inne wręcz odpowiada, że „najchętniej to pomagam mamusi, bo z bawienia to mi nic nie przyjdzie".

Badający więc odróżni zajęcia dzieci, wywołane wrodzonymi zainteresowaniami, od zajęć narzuconych przez środowisko domowe.

W klasach starszych IV—VII, u dzieci w wieku 11—14 lat nauczyciel już z powodzeniem posłużyć się może metodą ankiet lub kwestionariuszy.

Na wymienienie zasługuje jeszcze stosowanie przez nauczyciela w szkole wolnych wypracowań na tematy takie jak: „Jak spędziłem ostatnie wakacje", „Jak spędzam w domu czas wolny od nauki", „Co bym robił w domu, gdybym nie musiał odrabiać lekcji i pomagać rodzicom" itp. Wypracowania takie, pisane bez żadnego przygotowania, dają również wiele cennych i ciekawych przyczynków do poznania badanej dziedziny. Są one zresztą najczęściej niczym innym, jak tylko obszerniejszą nieco odpowiedzią na podobne pytania ankietowe.

Badania przeprowadzałem w VII kl. szk. pow. nr 1 nr 2 w Kr. w sierpniu-wrześniu

1934 r. oraz w V kl. szk. pow. w Ks. we wrześniu 1935 r. Zarówno Kr. jak Ks. leżą woj. lubelskim.

W pracy swej posługiwałem się metodą indywidualnych rozmów z dziećmi klasy III oraz metodą ankietową i wolnych wypracowań w klasach IV—VII. Jeśli chodzi o indywidualne rozmowy z dziećmi, to przeprowadzałem je w oddzielnym, izolowanym od grona szkolnego pokoju, swobodnie rozmawiając z każdym dzieckiem, przy czym przed zadaniem dziecku właściwego pytania rozmowa dotyczyła nazwiska i imienia, miejsca zamieszkania, czy chętnie chodzi do szkoły itp. Rozmowa wstępna miała dziecko zapoznać z badającym i ośmielić je dla uzyskania szczerej odpowiedzi na pytanie zasadnicze: „Czym najchętniej zajmujesz się w domu po odrobieniu lekcyj i dlaczego?" Odpowiedź dziecka na to pytanie dosłownie notowano, przy czym najczęściej trzeba było wyjaśniać dziecku dodatkowo, że chodzi o zajęcia już po odrobieniu lekcyj, gdyż dziecko rozmawiając z obcym „panem" w dodatku jeszcze w szkole, najczęściej nastawione nieufnie (szczególnie dziecko żydowskie) i obawiające się jakichś konsekwencji za odpowiedź inną, aniżeli wyżej cytowana, na pytanie, co robi w domu, odpowiadało „Uczę się". Dopiero wyjaśnienie, że chodzi o zajęcia już po „nauczeniu się" skłaniało dziecko do odpowiedzi właściwej. Lecz i tu czasem wyczuwało się jeszcze pewną nutę niedowierzania, nieszczerości, należało więc znowu pytaniami dodatkowymi wyjaśniać i utwierdzać pierwotną odpowiedź lub korygować ją.

Rozmowy powyższe z dziećmi nasunęły mi z jednej strony pewne refleksje w odniesieniu do obarczania dzieci kl. III pracami i zadaniami domowymi, które stosowane już napewno w kl. II wszystkie bez wyjątku dzieci nastawiały w kierunku odpowiedzi „uczenia się" w domu, z drugiej strony dały dużo doświadczenia, jak należy rozmawiać z dziećmi obcymi, by uzyskać mimo nieufności, nastawienie w pewnym kierunku itp., odpowiedzi wartościowe dla badanego zagadnienia. I tu właśnie przy podobnych rozmowach z dziećmi trzeba dużo taktu, wyrozumiałości, cierpliwości oraz krytycyzmu, by uzyskać odpowiedzi pożądane, chociaż nigdy nie naciągane dla własnych potrzeb i koncepcyj.

W klasach starszych IV—V dzieci odpowiadały piśmiennie na pytanie: „Czym najchętniej zajmujesz się w domu, względnie poza domem, po odrobieniu lekcyj i dlaczego?" W każdej z trzech szkół, w których postawione dzieciom powyższe pytanie, dzieci odpowiadały równocześnie we wszystkich klasach na tej samej godzinie lekcyjnej, by zapobiec porozumiewaniu się. Na kartkach z odpowiedziami dzieci zaznaczały datę odpowiedzi, wyznanie, wiek swój, klasę oraz płeć, natomiast nie podpisywały kartek. Pouczono je że odpowiedzi muszą być prawdziwe i dlatego będą anonimowe.

II. WYNIKI BADAŃ W KR.

Badaniu poddano w dwóch szkołach ogółem 858 dzieci według następującego zestawienia:

Klasa	W			I		E		K		Razem
	16	15	14	13	12	11	10	9	8	
III	—	—	—	1	10	58	72	112	9	262
IV	—	—	2	6	69	84	104	2	—	267
V	—	—	6	34	59	54	6	—	—	159
VI	—	2	18	42	33	3	—	—	—	98
VII	3	24	25	14	5	1	—	—	—	72
Razem	3	26	51	98	176	200	182	9	9	858

Ciekawe jest również zestawienie dzieci według wieku:

kl. III	kl. IV	kl. V	kl. VI	kl. VII	Razem	w tej liczbie		w tej liczbie	
(ustnie)	(pismiennie)					chłop.	dziew.	żyd.	Katol.
262	267	159	98	72	868	375	483	363	495

Zestawienie powyższe wskazuje na wielką rozpiętość wieku w poszczególnych klasach, co pozwala na wniosek aprioryczny, że duża będzie skala zainteresowań dziecięcych, jeśli chodzi o zajęcia pozaszkolne w poszczególnych klasach, w których znajdujemy dzieci 5—6 roczników.

Wyniki rozpatrywać będziemy klasami, gdyż to nam pozwoli poznać zajęcia pozaszkolne całych zespołów dziecięcych, wprawdzie niejednolitych ani wiekiem, ani pochodzeniem (dzieci katolickie — żydowskie), lecz tworzących grupy, w których nauczyciel ma przerobić pewien ściśle określony materiał nauczania, dostosowany do istniejących zainteresowań i zamiłowań.

Klasa III

Na pytanie „Czym najchętniej zajmujesz się w domu po odrobieniu lekcyj i dlaczego?" odpowiedziało 262 dzieci. Wypowiedzi dzieci można podzielić na 3 grupy:

1) dzieci wymieniają jako ulubione zajęcie zabawę,
2) dzieci wymieniają jako ulubione zajęcie prace domowe, prace w gospodarstwie rodziców, względnie pomoc rodzicom,
3) dzieci wymieniają naukę jako zajęcie ulubione w domu już nawet i po odrobieniu zadań domowych.

Ad 1) Na 262 dzieci 85% (222) wymienia zabawę jako ulubione zajęcie w domu po odrobieniu lekcyj. Jako odpowiedź na pytanie większość dzieci odpowiadała „bawić się". Niektóre bliżej określały rodzaj zabawy np.: „robić wózki z patyczków", „wyrzynać z kory łódki i puszczać na wodę", „szyć ubrania dla lalek", „wycinać z papieru lalki", „robić domki z dykty", „bawić się kasztanami" itp. Część dzieci odpowiada, że lubi się bawić, lecz zaraz dodaje, że nie ma na to czasu: „najchętniej to się bawię, lecz muszę dziecko bawić", „bawić się, lecz muszę krowy paść", „bawić się, lecz nie mogę, bo muszę chodzić do chederu", „bawić się, lecz jak mam czas, bo muszę pomagać w gospodarstwie".

Są dzieci, które ten sam stosunek do zabawy jeszcze w inny sposób określają, czasem wykrętnie, jakby z obawą, czy w ogóle mają prawo do zabawy, czy mają prawo powiedzieć, że lubią się bawić, gdzie zabawa wypowiadana jest jakby na marginesie: „Lubię pomagać rodzicom, lecz wolę się bawić", „lubię bawić braciszka, lecz i bawić się lubię", „uczyć się, lecz wolałabym się bawić, ale rodzice nie pozwalają", „pomagać ojcu, lecz chcę się bawić" itp. Wreszcie przytoczyć należy takie odpowiedzi: „Najlepiej to lubię krowy paść, bo do zabawy nie mam czasu", „lubię pomagać rodzicom, bo bawić się nie mam czasu".

Dziecko w klasie III odpowiedzi swej najczęściej uzasadnić nie potrafi. Stale prawie odpowiada, że „bawić się, bo lubię", „bawić się, bo jest dobrze".

Ad 2) W tej grupie uzyskano 8% odpowiedzi. Dzieci po odrobieniu lekcyj najchętniej pomagają w domu, w gospodarstwie, pomagają rodzicom, w sklepie itp.: „Lubię pomagać rodzicom", „paść krowy", „stać w sklepie", „pomagać mamusi", „drzewo rąbać", „sprzątać w domu", „stać na rynku i sprzedawać", „sprzątać i myć naczynia", „konie paść", itp. Takie odpowiedzi dziecko już najczęściej argumentuje, np.: „najlepiej to pomagam mamusi, bo lubię mamusię", „pomagam rodzicom, bo mamusia nie może dać sobie rady", „stać w sklepie, bo już nie lubię się bawić, nie jestem małe dziecko (!)", „pomagać ojcu, bo już jestem duży".

Ad 3) Trzecia grupa, najmniej liczna (7%) po odrobieniu lekcyj dalej się najchętniej uczy. Dzieci w dłuższej nieraz rozmowie ostatecznie stwierdzają, że po odrobieniu swych zadań lubią: „rachować", „czytać", „uczyć się", „pisać", „czytać bajki" itp. Argumentują one: „bo z zabawy nic mi nie przyjdzie, a uczyć się trzeba, bo jak urosnę, to będę żałował", „bo chcę zdać na drugi rok", „bo z zabawy nic mi nie przyjdzie, a z nauki można się coś wyuczyć", „bo chcę w szkole umieć", „bo bawić się nie lubię", „bo dzieci krzyczą, a ja krzyku nie lubię".

Na podstawie analizy materiału kl. III widzimy, że ulubionym zajęciem pozaszkolnym dziecka w wieku 9—10 lat jest zabawa, której oddaje się większość dzieci. Wyniki otrzymane podkreślają doniosłość zagadnienia ochrony dziecka szkolnego od przeciążania go i obarczania pracą ponad siły, zagadnienia, które stać się winno cyklem tematów do pogadanek z rodzicami. Mamy również zwrócić uwagę rodzicom wyznania mojżeszowego na szkodliwość dziś jeszcze powszechnego zwyczaju posyłania dzieci, zwłaszcza chłopców, do różnych szkół talmudycznych. Dziecko po kilku godzinach nauki szkolnej zamiast wypoczynku i zabawy iść musi znowu na kilkanaście godzin do chederu — nic więc dziwnego, jeśli potem mówi, że chętnieby się pobawiło, lecz nie ma na to czasu.

Drobny odsetek dzieci kl. III, dzieci już starszych 11—12-letnich, najchętniej pracuje koło domu, przy gospodarce, w sklepie, czy warsztacie ojca, oświadczając, że do zabawy jest już zaduże, że z zabawy to nic mu nie przyjdzie itp. Są to dzieci ze środowisk biedniejszych, w których dziecko od lat najwcześniejszych przygotowuje się do możliwie najrychlejszej pomocy rodzinie, przy czym dzieci te prawie zawsze jako swe ulubione zajęcia pozaszkolne wymieniają zajęcia ojców. A więc syn czy córka rolnika najchętniej pasie krowy, orze w polu itp., dziecko kupca sprzedaje

w sklepie itd. Widoczna jest duża zależność tych zajęć od środowiska w jakim dziecko wzrasta, zależność wynikająca w znacznej mierze ze skłonności do naśladownictwa, w tej więc grupie zajęcia dzieci, pomimo „odżegnywania się" od zabawy, mają charakter raczej zabawowy.

Wyniki w klasach starszych

596 dzieci odpowiadało piśmiennie na pytanie: „Czym najchętniej zajmujesz się w domu, względnie poza domem, po odrobieniu lekcyj i dlaczego?"

Odpowiedzi można podzielić na 4 grupy:

1) grupa zabaw, sportów, rozrywek,
2) grupa zajęć w domu, przy gospodarstwie, w sklepie itp.,
3) grupa nauki przedmiotów szkolnych (kształcenie),
4) grupa lektury domowej i muzyki.

Zestawienie poniższe wskazuje na ilość odpowiedzi w powyższych grupach z podziałem na klasy i porównanie z kl. III.

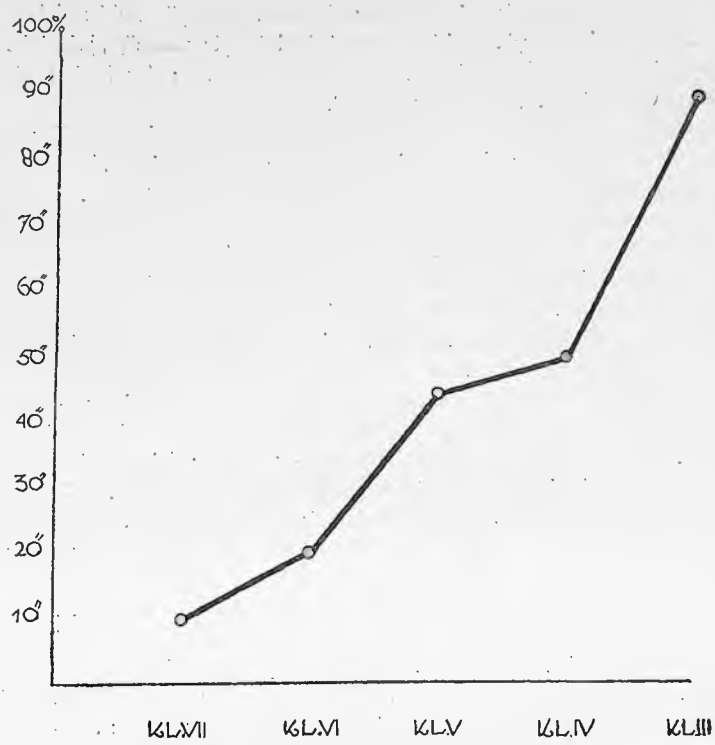
Grupa	kl. VII %	kl. VI %	kl. V %	kl. IV %	kl. III %
1. Zabawy, sprrt, rozrywki	8	22	44	47	85
2. Zajęcia domowe, gospodarskie	38	35	38	36	8
3. Kształcenie się dalsze	4	9	5	6	5
4. Lektura i muzyka	50	34	14	11	2

Cóż mówią nam te cyfry? Widzimy przede wszystkim w grupie zabaw znamienny objaw: ciągły wzrost od kl. VII do III jeśli chodzi o dzieci, które zabawę wymieniają jako najbardziej ulubione zajęcie domowe. W klasie najstarszej dzieci w wieku 13—15 lat już w bardzo nieznacznym stopniu oddają się zabawie (8%), wymieniając jako ulubione zajęcie lekturę książek oraz muzykę. Dzieci takich mamy 50%. I podczas gdy od kl. III do kl. VII stale odsetek dzieci w grupie zabaw spada, w grupie lektury i muzyki wzrasta. Cyfry odnośne pozostają w stosunku odwrotnie proporcjonalnym do wieku:

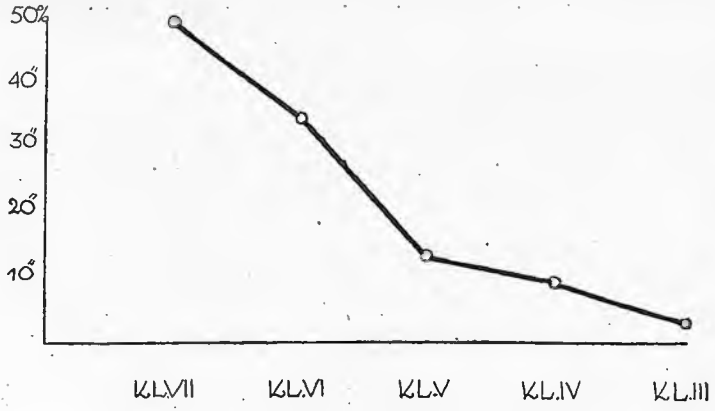
Następujące dwa wykresy wykazują rozwój zabawy od kl. III do VII oraz lektury książek jako podawanych przez dzieci zajęć pozaszkolnych.

Grupa dotycząca zabaw, sportu i innych rozrywek zawiera różne odpowiedzi: w klasach młodszych (IV) dzieci krótko piszą: „bawię się"; nieliczni piszą: „karmię gołębie", „hoduję króliki", „bawię się z małymi dziećmi", „wożę się na wózku"; dziewczynki znowu piszą: „szyję sukienki", „robię wycinanki" itp.

W kl. V chłopcy „łapią ryby", „palą ogniska na polu", „kąpią się", „zajmują się sportem", dziewczynki „chodzą na spacer", „uprawiają sporty". W klasie tej już znajdujemy znacznie mniej nieokreślonych: „bawię się".



Rozwój zabawy jako zajęcia pozaszkolnego



Rozwój lektury jako zajęcia pozaszkolnego

W kl. VI i VII chłopcy piszą że „struże z drzewa samoloty", „robi z dykty różne zamki", „gra w różne gry", „robi strzelby i środki wybuchowe", „jeździ konno", „tropi w lesie ptaki i podsłuchuje je", natomiast dziewczynki: „bawię się w siatkówkę", „gram w krokieta", „jeżdżę na rowerze".

Widzimy z tych cytowanych przykładów, że o ile w kl. III, jeszcze IV, w wieku 9—12 lat dziecko poprostu „bawi się", określając swą zabawę jako „bieganie", „ganianie się", „latanie", w czym mieści się cały szereg gier i zabaw przede wszystkim bieżnych, chodnych, skocznych, wyścigowych itp., w klasach starszych zabawa przyjmuje charakter coraz poważniejszy, co i w samym określaniu przez dziecko znajduje swój wyraz. Teraz już się nie „bawi", lecz „oddaje sportom", już nie „gania", lecz „gra w różne gry" itp. Zabawy chłopców mają często tak charakterystyczne dla tego wieku znamię „majsterkowania". Więc „robi strzelby, samoloty, zamki", szukając przygód i egzotycznych emocji.

A teraz zobaczmy, jak dzieci uzasadniają wybór odnośnych zajęć pozaszkolnych. Podobnie jak w kl. III i teraz jeszcze często dzieci (kl. IV, V) nie podają żadnych motywów. U dzieci młodszych jest to zupełnie zrozumiałe; dziecko nie uświadamia sobie tego, co znajduje uzasadnienie w potrzebach biologicznych, o których ono nic nie wie. O ile zaś są już zaczątki zrozumienia tych potrzeb, to znowu dziecko nie potrafi logicznie uzasadnić swego sądu, nie potrafi sformułować go, zwłaszcza piśmiennie. Dzieci, które podają zabawę jako ulubione zajęcie, uzasadniają ją najczęściej tym, że „wesoła", „bo lubią zabawę", „bo to najprzyjemniej", „bo to jest miłe" itp. Inna grupa dzieci pisze, że po odrobieniu lekcyj najchętniej się bawią „bo to ćwiczy ciało", „bo zdrowo". Tu już mamy do czynienia ze zrozumieniem potrzeby zabawy, sportu, lecz odpowiedzi takie dają dopiero dzieci w kl. VI i VII. W końcu pewna grupa określa zabawę jako wypoczynek po nauce: „najchętniej się bawię, bo to po nauce odpoczynek", „bo sobie wypocznę". Kilkoro pisze, że bawią się, „bo nie mają nic innego do roboty" [1]).

Należy zatem stwierdzić, że dzieci, które od kl. III do VII wymieniają zabawę jako ulubione zajęcie pozaszkolne, czynią to z powodu:

a) możności zaspokojenia naturalnej patrzeby zabawy,
b) zrozumienie korzyści z zabaw i sportów, płynących dla zdrowia ciała,
c) możności wypoczynku po pracy-nauce.

Przystępując z kolei do drugiej grupy zajęć pozaszkolnych t. j. zajęć w domu, przy gospodarstwie, w sklepie, w warsztacie ojca itp. należy stwierdzić, że zajęciom tym

---

[1]) Do grupy zabawowej zaliczyłem jeszcze sporty oraz to wszystko, co jest dla dziecka rozrywką; zainteresowania w tym kierunku uzasadniają dzieci przede wszystkim chęcią czy potrzebą uzyskania sprawności fizycznej, uzyskania zdrowia: „Najchętniej lubię bawić się i uprawiać sporty, by wyrobić spryt i rozweselić umysł". „Lubię chodzić na spacer, bo świeże powietrze", „bo zdrowo", „lubię się kąpać, bo jest zdrowo", „bo miło"; „lubię się gimnastykować i uprawiać sporty, bo chcę być zdrowa i silniejsza", „zajmuję się sportem, bo to zdrowie". Inne dzieci argumentują: „Lubię jeździć na rowerze, bo to mi sprawia dużo przyjemności", „chodzę na spacer, bo podpatruję życie przyrody", „gramy w siatkówkę, bo to wesola gra", „lubię grać w krokieta, bo lubię celować", „bo to rozrywka", „uprawiam sporty, bo nie mam innej roboty", „bo to potrzebne w życiu".

oddaje się od kl. IV do VIII 35—38% wszystkich dzieci. Przeciętnie 37% dzieci jako najbardziej ulubione zajęcie pozaszkolne wymienia pracę w ogrodzie, w polu, w domu przy gospodarce, w sklepie ojca itp.

Jest to odsetek stosunkowo duży, przy czym jak widzimy z zestawienia, we wszystkich klasach odsetek ten jest prawie jednakowy. Znajduje on uzasadnienie w charakterze środowiska, w którym znajduje się szkoła.

Należy stwierdzić, że Kr. jest typowym miasteczkiem, jakich setki spotykamy w byłej Kongresówce [2]).

Na tle tego środowiska rolniczo-rzemieślniczo-handlowego dzieci tak często jako ulubione zajęcia pozaszkolne wymieniają różne zajęcia praktyczne, pomoc rodzicom w polu, w sklepie, pracę w ogrodzie itp. W grupie tych zajęć chłopcy piszą, że najchętniej „pracują w polu", „w ogrodzie", „pomagają ojcu", „pracują w gospodarstwie", „sprzedają w sklepie", „rąbią drzewo", „zajmują się hodowlą i pielęgnowaniem drzew owocowych", „obrządkiem koni"; dziewczęta znowu „szyją i haftują", „hodują kwitay", „zajmują się gospodarstwem domowym", „pomagają rodzicom", „pomagają mamusi", „sprzątają mieszkanie", „pracują w ogrodzie", „myją podłogę", „zamiatają mieszkanie", „sprzątają w sklepie", „stoją i sprzedają na mieście", „chodzą na zakupy", „gotują" itp.

W szeregu tych odpowiedzi widać często zajęcia narzucone dziecku, (mycie podłogi, zamiatanie), lecz są i zainteresowania istotne, trwałe, zajęcia, którym się dziecko oddaje z zapałem, z potrzeby działania, z własnej woli i ochoty (hodowla drzewek, kwiatów).

Argumenty dzieci w tej grupie są różnorodne. I tu w wielu odpowiedziach podkreślony jest czynnik zdrowotny: „lubię najchętniej pracę w ogrodzie, bo mi się podoba i wpływa na zdrowie", „bo lubię świeże powietrze", „bo to przyjemna praca na świeżym powietrzu", „bo jest świeże powietrze i nietrudna praca", „lubię pracować w polu, bo przyjemnie pracować na świeżym powietrzu", „lubię najchętniej paść krowy, bo na świeżym powietrzu jest bardzo zdrowo". „Lubię sprzątać, bo zdrowo", „bo czystość to zdrowie".

Inna grupa podnosi czynnik uczuciowy przyjemności osobistej, miłości rodziców, wdzięczności dla nich, współczucia dla ich ciężkiej pracy i chęci ulżenia im w tej

---

[2]) Kr. to stary gród, którego początek ginie w mgle czasów przedhistorycznych. Położony przepięknie w południowo-zachodniej lubelszczyźnie, dziś wchłonął już szereg wiosek podmiejskich w orbitę wpływów materialnych i kulturalnych, które jako przedmieścia tworzą wieniec rolniczy dookoła właściwego miasteczka rzemieślniczo-handlowego. Kiedy tamte zamieszkale są przez ludność polską, rolniczą, to ostatnie tworzy dość jednolite skupisko żydowskie, rzemieślniczo-handlowe.

Miasto liczy 12.469 mieszkańców, w tym 7.357 (59%) Polaków, 5.050 (40½%) Żydów i 62 (½%) innych narodowości. Podział mieszkańców ze względu na ich zatrudnienie jest następujący: 50% rolników, 30% rzemieślników, 15% kupców, 2% inteligencji zawodowej i 3% bez ścisłego zajęcia.

W mieście znajdują się 2 kościoły, 2 szkoły powszechne, gimnazjum, szereg instytucji społecznych oraz garnizon wojskowy (24 p. ul.).

Położony przy linii kolejowej Kr. przejawia znaczną ruchliwość gospodarczą: miasto eksportuje w dużych ilościach zboże, nabiał, drób, trzodę chlewną oraz szereg artykułów rzemieślniczych.

pracy: „najchętniej pracuję w ogrodzie, bo lubię kwiaty", „lubię orać w polu, bo na wiosnę przylatują skowronki i zawsze jest na polu zielono", „bo jest przyjemnie", „pomagam ojcu, bo mnie posyła do szkoły", „bo on ciężko pracuje", „pomagam rodzicom, bo kocham rodziców", „bo sami nie dadzą sobie rady", „najchętniej stoję w sklepie, bo to przyjemnie", „bo w sklepie jest wesoło". „Lubię najlepiej pielęgnować kwiaty, bo bardzo lubię kwiatki", „bo to jest przyjemne", „lubię sprzątać, bo pomagam mamusi", „by było ładnie i czysto", „bo jak czysto, to miło", „pomagam mamusi, bo lubię bardzo roboty domowe", „bo nie ma kto pomagać mamusi", „bo mamusia nie może sama wszystko zrobić", „bo mama się cieszy, jak ja pomagam", „bo kocham mamusię", „bo nie chcę, by dużo pracowała".

Jest grupa dzieci, która podkreśla obecne lub przyszłe potrzeby w życiu i dlatego właśnie najchętniej zajmuje się wymienioną przez siebie pracą: „pracuję w ogrodzie, bo lubię jeść owoce", „bo lubię patrzeć na zbiory", zaś w stosunku do pracy na roli: „bo mam zamiar zostać rolnikiem", „bo to podstawa kraju"; „robię stolarstwo, by mieć na przyszłość utrzymanie dla rodziny", „stoję w sklepie, bo chcę się nauczyć sprzedawać", „bo z tego będę miała jedzenie", „bo chcę być kupcem"; „najchętniej szyję i haftuję, bo jak będę duża, to sobie uszyję i innym pomogę", „bo to przyda mi się w przyszłości", „bo to ważna rzecz dla kobiety", „bo sobie zrobię sweter", „bo chcę mieć dużo chusteczek, czapek", „bo chcę być krawcową".

W końcu są odpowiedzi różne: „lubię pracę w polu, bo mogę zbadać różne rośliny", „pasę krowy, bo można palić ogniska", „bo za krowami można się uczyć", „robię chętnie zakupy, bo lubię się targować", „hoduję króliki, bo to łaskawe stworzenia", „rąbię drzewo, bo nic innego nie mam do roboty".

Ciekawe są wreszcie argumenty tych, które pracują, bo ich ojciec tak pracuje: „pomagam ojcu, bo ojciec tak pracuje, to i ja", „bo tatuś jest krawcem, to i ja lubię szyć".

W grupie zajęć domowych widzimy zatem że:

1) zajęcia te w dużym stopniu zależne są od środowiska domowego dziecka,
2) zajęcia te wybiera dziecko jako ulubione zajęcia pozaszkolne z przyczyn:
   a) wpływu tych zajęć na zdrowie,
   b) wdzięczności i współczucia dla zapracowanych rodziców,
   c) przygotowania do przyszłego zawodu.

W stosunkowo bardzo nielicznej grupie trzeciej, t. j. grupie, która jako ulubione zajęcie pozaszkolne wymienia dalsze uczenie się, czytamy takie odpowiedzi: „najchętniej to się uczę, bo marzę o tym, by zostać nauczycielką", „lubię rysować, bo prędko upływa czas", „chodzę do szkoły żydowskiej, bo chcę być nauczycielką żydowską", „najchętniej uczę się po niemiecku, bo to będzie mi potrzebne", „uczę się, bo bez nauki to człowiek jest zupełnie głupi". W grupie tej przeważają odpowiedzi, w których zajęcia pozaszkolne zależne są od zainteresowań przyszłym zawodem. Odpowiedzi te zresztą pochodzą od dzieci już starszych (12—14 lat), u których nastawienie zawodowe zaczyna się właśnie zarysowywać.

Ostatnia wreszcie grupa wypowiedzi, to zainteresowania lekturą i muzyką, o których

dzieci piszą w sposób następujący: „najchętniej czytam książkę", „czytam gazety", „gram na mandolinie", „najchętniej to gram sobie na skrzypcach".

Zainteresowania lekturą motywują dzieci pożytkiem z książek, możnością brania przykładów z książek, przyjemnością z czytania, możnością zdobycia różnych wiadomości, przydatnością w przyszłości: „lubię najchętniej czytać książki, bo się dowiaduję o przygodach wielkich ludzi", „bo dobrze wiedzieć, co się dzieje w świecie", „bo poznaję ciekawe rzeczy", „bo książki przynoszą mi wiele korzyści", „bo człowiek staje się mądrzejszy", „bo książki robią ze mnie człowieka kulturalnego", „bo rozwijają umysł", „bo można z nich brać przykłady", „bo czytanie książek jest bardzo pożyteczne". Inna grupa wymienia czytanie gazet: „lubię chętnie czytać gazety, bo dowiaduję się, co się dzieje na świecie"; dwoje dzieci wymienia lekturę gazet jako zajęcie domowe „bo nie lubią biegać, a wolą siedzieć w domu".

Tak oto przedstawiają się wypowiedzi dzieci w dziedzinie ich ulubionych zajęć pozaszkolnych z podaniem uzasadnienia. O trwałości tych zajęć pozaszkolnych trudno mówić w tej chwili, gdyż posiadamy tylko materiał z jednego roku; trzebaby badania powtórzyć przynajmniej w ciągu 2—3 lat i dopiero wnioskować.

Z materiału, jaki posiadamy, wynika, że dla wieku 9—10 lat ulubionym zajęciem jest zabawa. Dziecko w tym okresie oprócz zajęć, narzuconych mu przez szkołę i dom, najchętniej się jeszcze bawi, chociaż na tę zabawę nie zawsze ma czas. W wieku starszym zabawy mają już charakter sportowy, uprawiane są dla zdrowia, dla rozrywki i wypoczynku po nauce. Dzieci młodsze wybierają zabawy, gdyż dają im one wiele przyjemności. O ile zatem tu o wyborze zabawy, jako zajęcia pozaszkolnego decyduje przyjemność, czynnik bezinteresowności, tam pobudką jest wyrozumowany czynnik wypoczynku po pracy, rozrywki, najczęściej uzasadnionej pożytkiem, t. j. rozwojem fizycznym i zdrowiem.

Dużą stosunkowo grupę tworzą na każdym stopniu rozwojowym dzieci, które jako ulubione zajęcie wymieniają prace koło domu, przy gospodarstwie, w ogrodzie itp., zajęcia inne dla chłopców (np. praca w polu, rąbanie drzewa itp.), a inne dla dziewcząt (sprzątanie, zamiatanie). Tu, wydaje się, procent dzieci byłby mniejszy, gdybyśmy odrzucili te dzieci, które zajęcia powyższe wymieniają dlatego, że im się poprostu wydaje, że są to ich zajęcia ulubione, a które są im od lat najmlodszych przez starszych stale narzucane. Są to te dzieci, które nigdy się nie bawiły, bo na to nie miały czasu, bo im na to nie pozwolono, gdyż musiały pracować. Argumentacja dzieci w tej grupie znowu podkreśla czynnik zdrowotny z powodu pracy na roli, w ogrodzie, na wolnym powietrzu, inne jako przyczynę podają miłość rodziców, współczucie dla ich ciężkiej pracy oraz czynnik przyjemności. Wreszcie część dzieci zajęcia te wybiera ze względu na ich przyszły zawód lub obecne potrzeby życiowe.

Ostatnia większa grupa dzieci wymienia lekturę jako ulubione zajęcie pozaszkolne, a pobudką tych zainteresowań jest pożytek z książki, możność zdobycia różnych wiadomości (charakterystyczne dla tego okresu) oraz przyjemność z lektury. Widzimy tu pobudki wewnętrzne, istotne i zewnętrzne, narzucone, zależne od środowiska.

III. WYNIKI BADAŃ W KS.

Ks. to duża, 3000 mieszkańców licząca wieś. Położona w południowej lubelszczyźnie, otoczona lasami, posiada doskonałą lessową glebę, znajdującą się w wysokiej kulturze rolnej, co sprawia, że wieś zalicza się do jednej z bogatszych. Lecz nie tylko materialnie wieś stoi wysoko, i kultura duchowa jest w niej stosunkowo do innych wsi tej okolicy wysoka. Wieś posiada liczne instytucje społeczne (Straż Ogniową, Strzelec, mleczarnia spółdzielcza itp.) oraz 5-kl. szkołę powszechną (do niedawna 7-klasowa) Badaniu poddano dzieci klas starszych IV—VI metodą wolnego wypracowania na pytanie: „Czym najchętniej się zajmujesz w domu lub poza domem po odrobieniu lekcyj szkolnych i dlaczego?" Wypracowania po największej części są tylko odpowiedzią na pytanie, przy czym wiele dzieci w ogóle wypowiedzi swej nie motywuje, co świadczy że pisane są mniej starannie, niż to miało miejsce w Kr. i że poziom umysłowy dzieci jest dosyć niski.

Uzyskano 138 wypracowań (odpowiedzi) według następującego zestawienia:

Klasa	IV	V	VI	Razem
Ilość odpowiedzi	64	58	16	138

Klasy są wyznaniowo jednolite (na 138 dzieci jest jeden chłopiec wyznania mojżeszowego), pod względem zaś wieku dosyć różnorodne, gdyż w klasie IV mamy dzieci w wieku lat 10—13, w V w wieku lat 10—14, w kl. VI w wieku lat 12—15. Chłopców mamy 58, dziewcząt 83.

Przy analizie materiału stwierdziłem, że wszystkie zajęcia pozaszkolne znowu można podzielić na pewne grupy:

a) grupa zabaw, rozrywek,
b) grupa zajęć gospodarskich, pomocy rodzicom,
c) grupa zajęć, związanych z nauką szkolną,
d) lektura i radio.

Ilości wypowiedzi dzieci z podziałem na powyższe grupy i klasy przedstawia nam następujące zestawienie:

Rodzaj zajęć	kl. IV %	kl. V %	kl. VI %
1. Zabawy	51	55	12
2. Zajęcia gospodarskie	33	28	25
3. Nauka	2	13	12
4. Lektura	14	26	50

Jest to zjawisko identyczne z tym, jakie widzieliśmy u dzieci w Kr. i słuszny będzie wniosek ogólny, że dziecko im starsze, tym rzadziej wymienia jako zajęcie poza-

szkolne zabawę, na miejsce której wstępuje lektura, która i u dzieci w Ks. od kl. IV stale wzrasta.

Co do zajęć praktycznych, pomocy przy gospodarce itp., to obecnie widzimy również stały spadek tych zajęć od kl. IV do VI.

Zajęcia, związane z nauką w szkole jak rysowanie, uczenie się, pisanie itp., są wymienione w ilości tak niewielkiej, że główniejszego znaczenia nie posiadają.

Przy przeglądaniu odpowiedzi dzieci i ich argumentów uderza nas dziwne zjawisko: bardzo nieznaczna ilość dzieci odpowiedź swoją uzasadnia, w kl. IV zaledwie 5, w klasie V — 12, w kl. VI — 10, czyli razem 20 % dzieci wybór swojego zajęcia pozaszkolnego chce, czy potrafi uzasadnić. Reszta wymienia jedynie swoje zajęcie. Przyjrzyjmy się tym odpowiedziom!

Klasa IV: W grupie zabaw dzieci piszą: „po lekcjach to się ganiam" (w znaczeniu zabawy, takie jest miejscowe gwarowe wyrażenie), „bawię się", „najlepiej to latam". Odpowiedzi te pochodzą częściej od chłopców niż od dziewcząt, co wskazuje na większe obarczenie dziewcząt pracą domową. Wiele z nich pisze że „najchętniej to dziecko bawię". Zajęcie to jest dziecku narzucone, lecz ponieważ jest względnie znośniejsze od noszenia wody czy innej pracy, wymienia je ono jako swe ulubione zajęcie pozaszkolne.

W grupie zajęć przy gospodarstwie chłopcy: „rzną sieczkę", „młócą" (chłopcy 11—12-letni!), „rąbią drzewo", „pomagają tatusiowi", dziewczęta: „skubią pierze", „fasolę łuszczą", „cerują pończochy", „umywają garnki", „pomagają mamusi", „sprzątają mieszkanie" itp.

W pozostałych dwóch grupach: „rysują", „czytają książkę", „słuchają radia" (jedna dziewczynka na całą klasę).

Klasa V: Chłopcy w grupie zabaw: „bawią się, aby spędzić czas", „strużą coś z drzewa" (majsterkowanie), „hodują króliki", „idą w pole lub w las, bo tam ładnie", „bawią się w wojsko i strzelają"; dziewczęta: „bawią się", „pasą krowy, bo można się bawić". I tu dziewczęta znowu są w dużej mniejszości.

W grupie zajęć domowych chłopcy: „pomagają rodzicom", „pasą krowy", „robią drzewo, by pomóc rodzicom", „orzą"; dziewczęta: „pasą krowy", „pomagają matce", „pomagają w domu".

W grupie ad c) i ad d) dzieci „czytają książkę, bo ciekawa", „bo się z niej mogą coś dowiedzieć", „bo się przyda", „rysują, bo to przyjemnie", „uczą się, by umieć w szkole", „robią szaliki" (wpływ szkoły, względnie zadanie szkoły).

W kl. VI chłopcy „hodują króliki", „chodzą do lasu, bo tu się spotyka różne ptactwo, rośliny i zwierzęta", „pasą krowy", „orzą", „czytają książki, by się dowiedzieć ciekawych rzeczy", „piszą, bo jak jest źle, to pan krzyczy". Dziewczęta „grają w piłkę, bo bardzo lubią", „zbiera nasiona w ogrodzie, bo lubi kwiaty", „czytają książki, bo się dowiedzą o różnych rzeczach", „bo chcą mieć dobre stopnie", „bo w książkach są ciekawe rzeczy".

Skala zajęć pozaszkolnych dziecka wiejskiego jest daleko mniejsza od tejże skali dziecka miejskiego. Tu dziecko albo się bawi, jeżeli jest młodsze, przy czym i zabawa

jego jest bardzo mało skomplikowana i przejawia się najczęściej w „ganianiu", „lataniu", albo czyta książkę, lecz tylko w porze jesiennej i zimowej, gdyż w innych wszyscy domownicy są zajęci w gospodarstwie, lub coś robi przy gospodarce, przy domu, lub poza domem: orze, rąbie drzewo, rznie sieczkę, myje, gotuje, bawi dzieci młodsze itp. Tu dziecko od lat najmłodszych staje do pracy, od lat 3—4 pasie gęsi, potem do lat 13—14 pasie krowy, potem wykonuje coraz cięższe prace, dopóki nie osiądzie na własnym gospodarstwie jako dorosły członek gromady. Tu dziecko nie wiele ma czasu na zabawę, bo mu na nią nie pozwalają stars„ zresztą zmęczone jest po pracy i już ochoty mu do niej brak. Jak szare i jednostajne, pełne mozołów i trudów jest życie wiejskie, takim jest i życie dziecka wiejskiego, takie są i jego zajęcia poza szkolne, zupełnie zależne od środowiska, w którym wzrasta, z którym od lat najmłodszych musi współpracować, by zasłużyć sobie na przyjęcie do tej poza pracą niewiel innego znającej społeczności.

IV. ZAKOŃCZENIE

Rzucając raz jeszcze okiem wstecz na poznane zajęcia pozaszkolne dzieci szkół powszechnych z dwóch środowisk: czysto wiejskiego, rolniczego oraz małomiasteczkowego rzemieślniczo-handlowo-rolniczego, należy stwierdzić, że materiał uzyskany od 996 dzieci nie wystarcza, by móc stawiać wiążące nas wnioski. Badanie trzebaby rozciągnąć na tysiące innych rówieśników, trzebaby je w tych samych warunkach powtarzać przez kilka lat, trzebaby uwzględnić i dzieci najmłodsze z klas I i II, wówczas i obraz stałby się pełniejszy. Lecz na to potrzebaby lat pracy niejednego człowieka.

My na podstawie i tego skromnego materiału jaki posiadamy oraz na podstawie długoletniego doświadczenia już dziś możemy stwierdzić, że badanie zajęć pozaszkolnych dziecka polskiego ma dla nas doniosłe znaczenie, bowiem:

1) Otwiera nam oczy na niesłychane przeciążanie dziecka od lat najmłodszych ciężką pracą, która mu zabiera czas jego dzieciństwa, zniekształca jego ciało, wypacza jego nastawienie do otoczenia, czyni z niego malkotenta od dziecka, co nie sprzyja powstawaniu i tworzeniu się radosnego, twórczego i w lepszą przyszłość zapatrzonego obywatela. Tu otwiera się wdzięczne pole pracy dla działania współpracujących ze szkołą komitetów i kół rodzicielskich. Ich dzisiejsza rola zbierania składek i wyręczania samorządów szkolnych zmieni się w kierunku współwychowywania dziecka razem ze szkołą.
2) Zwraca uwagę w środowiskach żydowskich na mało może poznaną i zbadaną sprawę posyłania dzieci (zwłaszcza chłopców) do różnych szkół religijnych, które zmuszają dziecko do ciągłego ślęczenia w ławce nad książką i które zabierają mu każdą chwilę wolną od zajęć w szkole powszechnej.
3) Stwierdza, że zajęcia pozaszkolne ściśle zależne są od otoczenia, od środowiska, na którym dziecko z natury podatne na wszelki wpływ samo się wzoruje, lub które mu swoje zajęcia świadomie lub nieświadomie narzuca.

Tadeusz Klee

SPRAWOZDANIA

R. M. HOLZAPFEL. Wszechideał. Część pierwsza. Z drugiego wydania niemieckiego przełożyli J. Blumenfeld i S. Vinzenz. Rój, Warszawa 1936.

Dusza ludzka poruszana przez wartości wielkich dzieł kultury zdolną się staje do zmiany swojej postaci. W ten sposób prace twórców, którzy przechodzili samotnie przez życie, nie wywierając bezpośredniego wpływu na kształtowanie się form współżycia ludzkiego — stają się jedną z form działalności społecznej. Istota tej działalności tkwi w głębokim wpływie twórcy dzieła na duszę odbiorcy. Na życie duszy, na jego postacie społeczne ma decydujący wpływ ów kontakt, w jaki wchodzą poprzez dzieło: twórca i odbiorca pewnych wartości kulturalnych. Podobny proces, tylko na innej płaszczyźnie, rozgrywa się w życiu codziennym między ludźmi o różnym stopniu rozwojowym. Wejść w tajniki owego kontaktu, jako czynnika decydującego o obronie i upowszechnieniu najwyższych wartości kulturalnych, pomaga nam owo dzieło, oddane temu: „kto ukochał rozwój ludzkości, kto widzi jak niszczeją najgenialniejsze siły ludzkie, kto czuje w sobie nadmiar sił, a daremnie czeka sposobności czynu, kto tęskni do nowych celów i dróg twórczości".

Dla wzmocnienia orientacji, ku czemu zdążają ludzie, którzy doskonalenie człowieka i form jego współżycia uczynili celem swego życia, dopomóc może dzieło R. M. Holzapfla, tym bardziej, że „nie głosi kazań, nie nakłania do wiary; chce wskazać drogę tym, którym zdola ją oświetlić". Oświetlanie tej drogi odbywa się przez wnikliwą, o własne przeżycia i ścisłą obserwację opartą analizę poznawczą życia duszy, dążącej do rozwoju.

Rozwój jednostki przebiega społecznie. Głównym warunkiem jest tu kontakt z drugim człowiekiem. Na różnych stopniach rozwoju kontakt ów będzie zmieniał swoje formy, jedno tylko pozostanie niezmienione: oto człowiek, dążący do rozwoju, do utrzymania kontaktu z drugim człowiekiem musi być odpowiednio przygotowany, jeżeli ten ma wywrzeć wpływ dodatni. Możnaby w myśl intencji autora powiedzieć: „musi być uzbrojony", gdyż rozwój człowieka według jego poglądów przebiega na prawach walki, coraz to bardziej uduchowionej na wyższych stopniach rozwoju. Narzędziem w tej walce, jaką toczy człowiek o swój byt duchowy, jest u autora W s z e c h i d e a ł u — współodczuwanie.

Nie bez wpływu na rozwój człowieka pozostaje przeżycie, dzięki któremu jest on na pewien okres czasu jakby drugim człowiekiem, radując się jego radością, cierpiąc jego cierpieniem. Utożsamiając się we współradości, przejmuje nieświadomie jego sposoby myślenia, niejednokrotnie nawet kształt jego linii życiowej. Przejęte powyższe dane zapadają w nieświadomość i po pewnym czasie oddziałują na rozwój współczującego w kierunku, zależnym od tego, kim był przedmiot jego współczucia. Autor rozpatrując istotę tego procesu, stwierdza zależność między współczuciem a stopniem rozwoju psychicznego. Zajmuje się sposobami wyzwalania zdolności współczucia, korzystnego dla rozwoju. Chcąc wysnuć pewne wnioski co do oddziaływania różnych form współodczuwania na rozwój człowieka, zwraca uwagę na grupę uczuć przeciwstawnych, mogących spełnić obronną funkcję w procesie współodczuwania. Jak bowiem współczucie wzmacnia i wyzwala pewne dyspozycje, zdolności u współczującego, tak uczucie przeciwstawne stanowi mur obronny, nie dopuszczający do oddźwięku uczuciowego w przeżyciach, któreby dla rozwoju byłyby ujemne. Miłość człowieka i jego rozwoju każe autorowi z naciskiem podkreślić znaczenie życzliwości w uczuciach przeciwstawnych. Tylko takie mogą spełnić swoją funkcję, które wypływają z bezinteresownej miłości do człowieka. Jeżeli np. przy-

jaciel, który zdobył warunki do wygodnego życia, kładzie kres swoim dążnościom rozwojowym i przeżywa z tego powodu radość, uczuciem przeciwstawnym życzliwym będzie smutek, wypływający z przewidywania skutków dla przyjaciela ujemnych. Jeżeli zdarzy się, że przyjaciel zdobyte warunki straci i musi znowu prowadzić życie trudniejsze, ale zapewniające mu rozwój jego uzdolnień — smuci się, zatrwożony trudem, który go czeka — wtedy życzliwym uczuciem przeciwstawnym będzie radość, wypływająca z przewidywania jego możliwości doskonalenia się.

Zarówno współczucie jak i uczucie przeciwstawne życzliwe muszą być wyznaczane przez wartościowanie niezależne, czerpiące kryterium z wszechideałowego sumienia, leżącego w centrum osobowości człowieka. Tylko takie współodczuwanie jest narzędziem, pozwalającym z kontaktu międzyosobowego czerpać siły wzmagające rozwój. Jest to współodczuwanie twórcze. Władanie tym narzędziem jest według autora wskaźnikiem najwyższego rozwoju psychicznego. Człowiek, który je posiadł staje się artystą w dziedzinie „sztuki przetwarzającej ludzkość". Jest ona najwyższą z wszystkich istniejących sztuk. Jej celem — żywy człowiek, rządzony przez panideałistyczne sumienie, rozwijające się w kontakcie z twórczymi duchami ludzkości. Autor w tej „sztuce przetwarzającej ludzkość" widzi źródło odmłodzenia ludzkości w dalekiej przyszłości. Będzie to sztuka, której dziełem żywy człowiek.

Najbardziej zbliżoną do holzapflowskiej „sztuki przetwarzającej ludzkość" wydaje się dziś sztuka wychowania. Może dlatego, że i tu tworzywem, z którego ma powstać dzieło sztuki, jest żywy człowiek. To sprawia, że dla dzisiejszej sztuki wychowania, dla dzisiejszych wychowawców, dzieło Holzapfla staje bogatą skarbnicą, z której można zaczerpnąć „siły do wielkiej walki". M. Kiernicka

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA.

Kwartalnik Psychologiczny. Tom VIII/1, 1936 zawiera następujące artykuły:

Hunter — Stopniowanie w powstawaniu i wygasaniu warunkowej lokomotorycznej reakcji szczurów przy zastosowaniu serii bodźców, E.Schottlaender — O zmianach położenia i kształtów negatywnych obrazów kontrastu następczego, M. Dybowski — Jak formować wolę, W. Eliasberg — Z dziejów psychotechniki na tle dziejów kultury, Wł. Kowalski — Rozwój typów oporu w domu i w szkole.

W pracach nas, jako wychowawców, interesujących, M. Dybowski na podstawie badań, przeprowadzonych metodą kwestionariusza nad 36 osobami dochodzi do wniosku, że 1) postęp siły woli można stwierdzić eksperymentalnie, 2) środki zmierzające ku formowaniu woli można wykryć przez porównanie rezultatów eksperymentów z zeznaniami badanych. W. Eliasberg upatruje zaczątki psychotechniki już w starożytności. Analizując stan i rolę psychotechniki w dobie dzisiejszej, autor podkreśla zjawisko oporu i podejrzliwości u badanych w stosunku do badań psychotechnicznych. Ponieważ stan uczuciowy badanego niewątpliwie wpływa na wyniki prób, autor uznaje za szczególnie wartościową metodę kliniczną, t. j. obserwacji ciągłej. Wł. Mielczarka oparła swoje wnioski na badaniach nad 186 uczennicami szkół średnich w wieku od 11 do 19 lat. Chodziło o zbadanie: 1) zależności typów oporu od przyczyn, 2) czasowego rozwoju typów oporu, 3) typów oporu, jakie występują w domu, 4) typów oporu, jakie występują w szkole. Badanie oparte było na ankiecie i doprowadziło do następujących wniosków: 1) najczęściej (51,7%) występuje typ oporu tzw. zatwierdzającego, spowodowanego najczęściej nieopanowanym dążeniem do przyjemności; drugie miejsce (27%) zajmuje opór tzw. zabezpieczający (jego źródłem jest poczucie małowartościowości i walka z tym poczuciem), chęć uniknięcia

przykrości jest tu najczęstszą przyczyną. Typ trzeci, tzw. kontrsugestywny, poprostu tendencja do sprzeciwu, wystąpił w 21,3% i najczęściej nie jest związany z żadną konkretną przyczyną; 2) wykresy wykazują, że maxima oporu typu pierwszego przypadają na 13 i 19 rok życia, drugiego — na 11 i 19, trzeciego — na 18 rok; 3) na terenie domu występuje raczej opór zatwierdzający i zabezpieczający; 4) na terenie szkoły najczęściej zdarza się opór kontrsugestywny. Zresztą w ogóle w szkole młodzież objawia opór pięć razy rzadziej niż w domu, co podkreśla wychowawcze znaczenie szkoły.

Tom VII/2-3, 1936 Kwartalnika Psychologicznego zawiera dwie rozprawy: L. Bandury — Poczucie czasu u dzieci w wieku od 7—9 lat oraz St. Wawrzyńczyka — Zainteresowania naukowe i wyniki pracy studentów polonistyki. W obchodzącej nas tu bliżej pracy Bandury, wykonanej na P. I. N. pod kierunkiem prof. Baleya, autor stwierdza na wstępie, że niewiele na ogół wiemy o rozwoju poczucia czasu u dzieci rozpoczynających naukę szkolną. Badania na ten temat są równie ubogie u nas jak za granicą. Punkt wyjścia dla badań autora stanowiła opowiadana każdemu dziecku oddzielnie bajka o Kopciuszku, w którą umiejętnie wprowadzono dziewięć określeń czasowych, zarówno dokładnych (rok, tydzień) jak ogólnych (dawno, późno) — dla stwierdzenia i wiadomości dziecka i treści, jako ono podkłada pod te wyrażenia. Rozmowy indywidualne, przeprowadzone następnie z 77-giem dzieci doprowadziły autora do następujących, bardzo ciekawych wniosków: 1. Dzieci 7—9-letnie nie mają jeszcze ogólnego pojęcia czasu — żyją przede wszystkim chwilą bieżącą (możnaby powiedzieć, że brak im perspektywy czasowej zarówno wstecz jak i naprzód). Nie kierują się też podziałem dnia na godziny. Trudno im określić początek wieczoru, jeszcze trudniej — początek dnia. Dopiero 9-letnie dzieci wiążą długość dnia z porą roku. Natomiast i one nie orientują się dokładnie w podziale roku. Ocena czasu u dzieci jest znacznie bardziej nacechowana subiektywizmem niż u dorosłego, zależna od własnych przeżyć. Przede wszystkim więc czas dłuższy niż dotychczasowe życie dziecka jest dla niego mało uchwytny, a że ponadto nie są pewne ilości własnych przeżytych lat, więc nie zdają sobie w ogóle sprawy z długości życia ludzkiego. Wreszcie — w wypowiedziach dziecięcych trafiają się nieraz sprzeczności, co wypływa z ogólnego prymitywizmu umysłu dziecięcego.

Praca powyższa, bardzo interesująca, ujęta jasno i rzeczowo, pozwala na wysnucie ze sformułowanych wyżej wniosków psychologicznych — z kolei wniosków natury pedagogicznej, a dotyczących zarówno spraw nauczania (zwłaszcza historii) jak wychowania (np. przy ocenie szeregu wykroczeń dziecięcych takich jak spóźnianie się, kłamliwe odpowiedzi, nieobowiązkowość itd.). Byłoby bardzo pożądane, gdyby sam autor pracę swoją uzupełnił odnośnymi spostrzeżeniami z pracy szkolnej. Przyczyniłoby się to zapewne do wyjaśnienia i usunięcia niejednej trudności w odniesieniu do dziecka 7, 8 i 9-letniego.

W tym samym zeszycie Kwartalnika Psychologicznego znajduje się krótka polemika na temat prognostyczności testu dla technika i inżyniera drogowego oraz na temat pewnego wzoru korelacji, wreszcie bardzo obfity dział sprawozdań ze zjazdów, książek i czasopism psychologicznych. H. H.

SUMMARY — RÉSUMÉ — ZUSSAMMENFASSUNG.

O. TUMLIRZ. Der Grundsatz der eigenpersönlichen Ganzheit im Bildungsverfahren.
Der Verfasser geht von der Unterscheidung des Begriffs der Bildung als Zustand vom Begriff der Bildung als Verfahren aus und formuliert vier Grundsätze des Bildungsverfahrens: 1. den Grundsatz der freien Selbstgestaltung, 2. den Grundsatz der Autorität, 3. den Grundsatz der eigenpersönlichen Ganzheit, 4. den Grundsatz der Entwicklungsgemässheit. Das Haupthema der vorliegenden Arbeit bildet der an dritter Stelle angeführte Grundsatz. Der Verf. bespricht zunächst die häufigen Verstösse gegen den Grundsatz der eigenpersönlichen Ganzheit wie z. Bsp. die „lokale" Behandlung psychischer Mängel, das einseitige Training usw. Nach einer genaueren Bestimmung des Begriffs der Ganzheit beschäftigt sich der Verf. mit der Frage der Beziehung zwischen der Triebwelt und der Wertwelt im Seelenleben des Jugendlichen und der Notwendigkeit der Uberwindung der hier entstehenden Konflikte. Auch die Frage des didaktischen Formalismus und des didaktischen Materialismus wird im Hinblick auf das Prinzip der Ganzheit in Erwägung gezogen. Schliesslich wird — immer im Hinblick auf das besprochene Grundprinzip — die Frage der pädagogischen Bedeutung der Interessen besprochen, insbesondere der Gegensätzlichkeit zwischen den natürlichen Interesserichtungen der Jugend und den Aufgaben und Forderungen der Schule. Die einfache Überlassung der Wertwahl der freien Entscheidung der Jugend wird mit Rücksicht auf die Aufgaben der Kulturerhaltung vom Verf. abgelehnt. Andererseits wird die Notwendigkeit betont der Jugend die Möglichkeit zu geben den individuellen Interesserichtungen nachzugehen. Der Erzieher muss die Beschäftigung mit den Werten in den Mittelpunkt der Erziehungsarbeit stellen, um die sonst drohende Vorherrschaft der Triebwelt einzudämmen. Das Ganzheitsprinzip ist nur dann durchführbar „wenn der freie Bildungstrieb, der Schöpferdrang, das Streben nach Selbstgestaltung der Persönlichkeit in den Dienst des Bildungsverfahrens gestellt werden".

T. KLEE. Out-of-school occupation of elementary school children.
The author's work is based on observation of children's games, on bis talks with parents and children themselves, on an enquête and on study of children's written school work. He has examined 858 chilren, both boys and girls, aged from 9 to 14. The conclusions reached by the author after analysing children's utterances and numerical data are the follows: 1. Children from peasants, artisans, tradesmen' and workmen's homes are from their tenderest age overburdened with work, what makes them prematurely worn out and dispirited. 2. Boys from poor Jewish homes — apart from elementary school — spend a large part of their time at religious school. 3. Out-of-school occupations of children are closely connected with the life of their nearest relatives and social environment.

REDAKTORZY: DR MARIAN ODRZYWOLSKI i HALINA HEFTMANOWA
REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUDWIK PAWŁOWSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA

ROK XXVI—1936/7. Nr. 3

Ruch Pedagogiczny

ROZBIEŻNOŚCI I DYSPROPORCJE MIĘDZY WIĘDZĄ PEDAGOGICZNĄ A PRAKTYKĄ WYCHOWANIA I NAUCZANIA

1. W dokonującej się przebudowie studiów pedagogicznych jedno z zagadnień pierwszorzędnych dotyczy pytania jak przystosować program tzw. przedmiotów pedagogicznych do potrzeb przyszłych nauczycieli, mających opuścić czy to liceum czy pedagogium. Ważnym jest przy tym nie tylko zagadnienie co program studiów pedagogicznych będzie uwzględniał więcej: czy stronę teoretyczną czy ćwiczeniową takich przedmiotów jak psychologia, dydaktyka, socjologia wychowania, pedagogika itp., ale w jakiej mierze nauczanie tych przedmiotów posłuży nauczycielowi do rzeczywistego ulepszenia jego zadań nauczycielskich i wychowawczych. Wiedza pedagogiczna jest wiedzą techniczną, jest technologią, a nie wiedzą „czystą". Wobec tego podobnie jak w odniesieniu do każdej technologii zapytać musimy przede wszystkim, czy jej wiadomości techniczne są ściśle dostosowane do potrzeb, którym mają służyć. Cały szereg danych, które omówimy niżej, zdaje się wskazywać, że technologia pedagogiczna jest w znacznie gorszym położeniu wobec potrzeb praktycznych nauczania i wychowania, aniżeli jakakolwiek inna wiedza techniczna. Nie ulega np. wątpliwości, że przedmioty techniczne w szkołach zawodowych takich jak szkoły przemysłowe, handlowe, górnicze itp. są w dużym zakresie niezbędnie konieczne do praktycznego wykonywania zawodów takich jak zawód kupca, technika budowlanego itp., co więcej — jest również rzeczą pewną, że wiadomości techniczne udzielane w powyższych szkołach są dość ściśle dopasowane do potrzeb określonych czynności zawodowych. Z drugiej strony wiedza teoretyczna w zakresie fizyki, chemii i biologii jest na tyle rozwinięta, że służyć może i służy w sposób wystarczający za podstawę dla wszelkich wiadomości technicznych w szkołach zawodowych. Można nawet zaryzykować zdanie, że teoria w zakresie fizyki i chemii kryje w sobie możliwości zastosowań technicznych, których życie praktyczne jeszcze w ogóle nie wysunęło. Dotyczy to np. różnych możliwości praktycznych w zakresie teorii światła, elektryczności, chemii organicznej itp. Istnieją też wprawdzie stale pewne zagadnienia techniczne, którym teoretyk w danej chwili sprostać nie umie. Na ogół jednak stan rzeczy jest tego rodzaju, że technik np. budowlany poprostu tylko s t o s u j e do swoich

praktycznych potrzeb określone wiadomości z zakresu fizyki, matematyki itp. Olbrzymia część tych wiadomości zdobyta została w ostatnich trzech stuleciach niezależnie od bezpośrednich potrzeb życia codziennego. Nie chcemy przez to bynajmniej powiedzieć, że rozwój wiedzy dokonuje się niezależnie od potrzeb życia, lecz tylko, że w aktualnym stanie niektórych nauk suma wiedzy teoretycznej wyrasta znakomicie ponad potrzeby praktyczne i możliwości stosowania technicznego.

2. W odmiennym położeniu zasadniczo (w porównaniu z powyższymi naukami) znajduje się wiedza pedagogiczna jako technologia oraz nauki teoretyczne takie jak socjologia, psychologia, biologia i historia wychowania stanowiące jej podstawy. Zapytać wpierw należy, co rozumiemy przez „wiedzę pedagogiczną". W grę wchodzą dwie grupy spraw ściśle ze sobą związanych, ale tym niemniej zupełnie odrębnych. Po pierwsze więc mówimy o wiedzy pedagogicznej, ilekroć mamy na myśli dyskusje i rozważania na temat tzw. celów wychowawczych. Niektórzy nazywają te rozważania pedagogiką teoretyczną. Rozważania te nie są bynajmniej technologią — stanowią one wyrozumowany układ obowiązujących w danym czasie czy walczących dopiero o swe urzeczywistnienie tendencji wychowawczych (określonych grup społecznych). Jest rzeczą sporną, jaką rolę przypisać należy tym tzw. celom czy ideałom wychowania, tj. czy należy uważać je za bezpośredni wyraz (a więc „epifenomen") aktualnych potrzeb i dążności grup społecznych w ich wzajemnej walce ze sobą, czy też są to siły poniekąd samoistnie działające (powiązane przyczynowo między sobą, tj. „wewnętrznie") i w pewnym stopniu decydujące o ukształtowaniu się szkolnictwa i w ogóle spraw wychowania. Tak czy owak, doktryny pedagogiczne, jak inaczej możemy nazwać dyskusje nad celami wychowawczymi, do technologii wychowania nie należą. Do technologii tej, a więc do wiedzy pedagogicznej w ściślejszym znaczeniu zaliczymy wszystkie te zagadnienia i wiadomości z jakichkolwiek nauk teoretycznych, a zwłaszcza z zakresu nauk psychologicznych, socjologicznych, biologicznych i historycznych, które mają ułatwiać realizację określonych zadań nauczyciela i wychowawcy. Mamy tu więc na myśli takie nauki „techniczne" jak psychologię pedagogiczną, socjologię wychowania, biologię wychowania, historię wychowania, dydaktykę ogólną i metodyki poszczególnych przedmiotów; istnienie i rozwój tych nauk są ściśle zależne z jednej strony od stale rosnących potrzeb szkoły i wychowania pozaszkolnego, z drugiej zaś strony od stanu rozwojowego nauk teoretycznych, stanowiących ich podstawę.

Otóż zapytać można w odniesieniu zarówno do doktryn pedagogicznych jako też i do wiedzy pedagogicznej w znaczeniu ściślejszym, czy spełniają one należycie określone potrzeby socjalne, z których wyrosły? Tutaj ograniczymy się do rozważenia pytania o wzajemnym stosunku praktycznych potrzeb nauczyciela i wychowawcy z jednej strony, a właściwej wiedzy pedagogicznej ze strony drugiej. Odpowiedź na pytanie pierwsze, tj. na pytanie dotyczące stosunku doktryn pedagogicznych do rzeczywistego ukształtowania się szkolnictwa i wychowania wymaga zupełnie odrębnego rozpatrzenia. Tutaj możemy tylko krótko zaznaczyć, że rozbieżności, które są tematem naszych rozważań, dotyczą niewątpliwie także wzajemnego stosun-

ku doktryn i życia. Można np. zapytać, jak przedstawia się dzisiaj sprawa postulatów i ideałów pedagogicznych wyszczególnionych 150 lat temu w „Emile'u" Rousseau, w książeczce Pestalozziego „Jak Gertruda uczy swoje dzieci", albo np. w Credo pedagogicznym Deweya. Niejedną rozbieżność między rzeczywistym wychowaniem a tezami zawartymi w doktrynach tych trzech wielkich klasyków pedagogiki moglibyśmy wyszczególnić. Co więcej, niejedna z tez tych trzech autorów nie stanie się bodaj że nigdy rzeczywistością, nie możemy za to jednak mieć pretensji ani do Deweya, ani do Rousseau, gdyż rozbieżności między ideałem a rzeczywistością należą jak gdyby do definicji ideałów. Poza tym nieobojętną jest sprawa inna: postulaty, doktryny i ideały pedagogiczne obliczone są zwykle na daleką metę, a realizacja tychże nawet w pomyślnych warunkach społecznych odbywa się nieraz tak powoli, że z trudem zaledwie prześledzić możemy jakikolwiek postęp w tej realizacji. Czasem dzieje się wprawdzie przeciwnie. Tak np. było z ideałem nauczania powszechnego i szkoły powszechnej, który przestał już dziś być ideałem, stając się powszechnie uznaną potrzebą społeczną i prawie że faktem.

3. Sprawa proporcyj czy dysproporcyj między właściwą wiedzą pedagogiczną a rzeczywistymi potrzebami szkoły, nauczyciela i wychowawcy jest zupełnie innego rodzaju. Psychologia pedagogiczna czy socjologia wychowania nie są zbiorami życzeń, tez, ideałów, lecz opisują pewne akty związane z wychowaniem. Jako takie, są one li tylko narzędziem, mogącym służyć do realizacji jakichkolwiek bądź doktryn pedagogicznych. Tak np. faktami psychologii pedagogicznej poprzeć możemy zarówno doktrynę drakońskiego wychowania (p. Sobolew), jako też i doktrynę karności pozytywnej (S. Hessen). Fakty psychologii pedagogicznej są wobec tych poczynań najzupełniej obojętne. Pytanie jest tylko takie, czy w ramach obowiązujących rzeczywiście zasad wychowawczych i ustroju szkolnictwa fakty psychologii pedagogicznej, socjologii wychowania, biologii wychowania itp. u ł a t w i a j ą nauczycielowi spełnienie jego konkretnych zadań wynikających z obowiązującego systemu wychowawczego, czy też nie ułatwiają mu spełnienia tych zadań. Innymi słowy, ważnym jest pytanie, czy wiedzą pedagogiczną w ściślejszym znaczeniu nauczyciel może sobie praktycznie pomóc i w jakim stopniu może sobie nią pomóc. Idealny stan rzeczy byłby tutaj taki, gdyby wszystkie konkretne sprawy szkolne, a więc sprawy dydaktyczne i wychowawcze, w których nauczyciel potrzebuje znajomości odnośnych faktów, dały się właśnie dobrze rozwiązać d z i ę k i o d p o w i e d n i m w i a d o m o ś c i o m w myśl celów, do których nauczyciel zmierza. Chodzi więc o to poprostu, czy wiedza pedagogiczna daje nauczycielowi-wychowawcy odpowiednie wiadomości właśnie wtedy, kiedy ich potrzebuje. Otóż sądzimy, że w bardzo wielu sprawach dotyczących wychowania odpowiednie, potrzebne w danej chwili wiadomości faktyczne nie stoją nauczycielowi do dyspozycji ze względu na niedostateczny rozwój zarówno technologii pedagogicznej jak i odpowiednich nauk teoretycznych. Znaczy to innymi słowy, że nauczyciel chciałby posiadać znacznie więcej wiadomości, aniżeli może mu ich udzielić wiedza pedagogiczna. Jest to jedna seria dysproporcyj między tą wiedzą, a praktycznymi potrzebami nauczania i wychowania. Jest jednakże w tej

dziedzinie jeszcze drugi szereg dysproporcyj, mianowicie: w niektórych sprawach wiedza pedagogiczna sięga znacznie dalej, aniżeli odpowiadające jej wiadomości współczesnego nauczyciela (w Polsce) i aniżeli sięga rzeczywista praktyka nauczania. Jedne i drugie dysproporcje rozważymy osobno.

4. Formy przewagi praktycznych potrzeb szkoły w porównaniu ze stojącą jej do dyspozycji wiedzą pedagogiczną podzielić można na dwie grupy. Po pierwsze, są to dysproporcje dydaktyczne, po drugie — pedagogiczne. Jeżeli chodzi o te pierwsze, winniśmy omówić przede wszystkim następujące sprawy: sprawę właściwej techniki pisania, czytania i rachunków, sprawę opartej na psychologii techniki nauczania przedmiotów wiadomościowych, sprawę dopasowania programu i techniki nauczania do tzw. naturalnego dojrzewania zainteresowań, i wreszcie sprawę właściwego rozkładu zajęć szkolnych (trudnych i łatwych).

Od 25 lat toczą się niezwykle żywe a zarazem zawiłe dyskusje nad najwłaściwszą formą nauczania pisania i czytania. Znanymi są koncepcje Decrolyego i jego szkoły w sprawie dydaktyki nauczania pisania i czytania. Decroly biorąc pod uwagę fakty dotyczące tzw. spostrzegania schematycznego wygłosił zasadę, że znacznie łatwiej i sprawniej nauczy się dziecko zarówno czytania jak i pisania, jeżeli podawać mu będziemy od początku nie elemetarne litery czy głoski, lecz pewne całości, a więc wprost całe zdania, albo przynajmniej słowa i sylaby. W myśl tej koncepcji dziecko „chwyta" wzrokowo całe słowa i całe zdanie wiążąc je z poszczególnymi przedmiotami czy wogóle znaczeniami, a dopiero wtórnie i ze znacznie większym wysiłkiem zdolne jest do wyodrębnienia w słowach mówionych czy w wyrazach pisanych ich elementów składowych tj. poszczególnych liter i dźwięków. Nauka czytania powinna zatem odbywać się od całości do części tzn. od słów i wyrazów do liter i dźwięków, a nie odwrotnie. Pogląd Decrolyego jest i powszechnie znany i w rozmaitych wariantach przynajmniej częściowo zrealizowany, tak, że nie potrzebujemy omawiać jego szczegółów. Chodzi nam zresztą o coś innego. Koncepcja Decrolyego jest pierwszą opartą na psychologii metodyką nauki czytania. Znamienne przy tym jest, że psychologia leżąca u podstawy tej metodyki jest bezwarunkowo bardziej intuicyjna, niż oparta na dobrze poznanych aktach psychicznych. Innymi słowy, jest to wciąż jeszcze znakomity pomysł dydaktyczny, a nie teoria oparta na dostatecznym materiale psychologicznym. Gdyby było inaczej dziwićby się należało, czemu to wciąż jeszcze na łamach pism dydaktycznych i na niezliczonych konferencjach nauczycielskich toczą się zawzięte dyskusje nad wyższością dydaktyki czytania, czy to analitycznej, czy to syntetycznej, czy wreszcie analityczno-syntetycznej. Już same fakty tych dyskusji wskazują, że sprawa bynajmniej nie jest jasna i raz na zawsze załatwiona. Bezwątpienia, każdy nauczyciel wolałby się posłużyć metodą, która z najmniejszym wysiłkiem i z najlepszymi rezultatami prowadzi do pożądanego celu tj. do najwyższej sprawności w czytaniu.

Widocznym jest również, że praktyka nauczania tych sprawności budzi w nauczycielu powątpiewania co do użycia i wartości tej czy tamtej metody. Powątpiewania te można zresztą wysunąć i ze strony psychologicznej. Koncepcja spostrzegania sche-

matycznego była 20 lat temu niewątpliwie genialną, a wnioski dydaktyczne z niej wysnute okazały się pod wieloma względami trafnymi. Z drugiej strony uprzytomnić sobie musimy jasno, że, jak dotychczas, posiadamy stanowczo za mało wiadomości szczegółowych o spostrzeganiu i reprodukcji słów i wyrazów u dziecka. Wobec tego dydaktyka czytania (i pisania) jest pomimo usilowań oparcia jej na psychologii wciąż jeszcze raczej zbiorem recept intuicyjnych, aniżeli wiedzą techniczną opartą na doświadczeniu naukowym.

5. To samo, tylko w znacznie wyższym stopniu, dotyczy nauczania rachunków. W ostatnich 20 latach zrobiono poważny krok naprzód celem uprzystępienia elementów matematyki dzieciom i młodzieży. Badania Roloffa, Beckmanna i wielu innych rzuciły już nieco światła na procesy psychiczne zachodzące zwłaszcza przy uczeniu się czterech zasadniczych działań, w ogóle zaś przy tworzeniu się pojęć i przy apercepcji liczb u dziecka, są to jednakże bardzo szczupłe początki badań możliwych. Z jednej strony trzeba zaznaczyć, że dydaktycy matematyki za mało albo prawie w ogóle nie liczą się z badaniami psychologicznymi dotyczącymi genezy pojęć o liczbach, z drugiej zaś strony odnośnych wiadomości psychologicznych jest, jak na razie, bezwątpienia za mało, ażeby na ich podstawie zbudować dydaktykę rachunków, opartych rzeczywiście o psychologię. Sprawa ta przedstawia się analogicznie odnośnie do wszystkich innych przedmiotów nauczania szkolnego. Jeżeli zajmujemy się tutaj bliżej dysproporcją między wiedzą psychologiczną a potrzebami w dydaktyce pisania, czytania i rachunków, to dlatego, że nauczanie tych elementów powinno być ze względu na słabe jeszcze u dziecka na pierwszym stopniu nauczania przystosowanie do nauki szkolnej — w najwyższym stopniu ekonomiczne. Im bardziej ekonomicznie, a to znaczy i przystępnie i z dodatnimi rezultatami, uczyć będziemy elementów, tym snadniej zainteresujemy dzieci dla wszelkich dalszych stopni nauki szkolnej. Niestety, dydaktyka ogólna oraz dydaktyki poszczególnych przedmiotów, zwłaszcza zaś dydaktyki przedmiotów elementarnych dopasowane są dzisiaj wciąż jeszcze do programów oraz do rzeczowej treści, tj. do pojęć, którymi operują poszczególne przedmioty, a nie do praw psychiki ucznia. Układ metodyczny pojęć np. w rachunkach jest taki, że pojęcia w treści samej bardziej skomplikowane następują po pojęciach prostszych. Np. w geometrii nauka koła następuje po nauce o kwadracie i trójkącie. Ogólnie rzeczy biorąc, jest niewątpliwie tak, że także i apercepcja pojęć np. geometrycznych następuje od prostszych i bardziej złożonych. Jednakże jest tak tylko w grubych zarysach. Już dotychczasowe bardzo szczupłe wiadomości o apercepcji pojęć matematycznych u dziecka uczą nas, że w pewnych sprawach logika pojęć matematycznych nie pokrywa się z psychologią tych pojęć; np. z psychologicznego punktu widzenia apercepcja koła dokonuje się znacznie wcześniej i łatwiej, aniżeli apercepcja kwadratu i trójkąta, podczas gdy w elementach matematyki koło jest w porównaniu z kwadratem figurą geometryczną o wiele bardziej skomplikowaną. Tego rodzaju fakty mamy na myśli, gdy mówimy, że w dydaktyce matematyki (podobnie zresztą jak i w dydaktyce wszelkich innych przedmiotów) potrzebne są wiadomości psychologiczne, tzn. wiadomości o formach przyjmowania i tworzenia się u dziecka

pojęć udzielanych przez szkołę. Badania nad rozwojem pojęć u dziecka niewątpliwie znakomicie posunęły się naprzód w ostatnich dwu dziesiątkach lat, ale w tej właśnie dziedzinie, którą poruszamy, tj. w dziedzinie przyswajania sobie konkretnego materiału pojęciowego, konkretnych wiadomości szkolnych, wiedza psychologiczna zdolna dać nauczycielowi podbudowę teoretyczną poczynań jest zupełnie znikoma. Znikomość tej wiedzy zauważyć możemy zwłaszcza w odniesieniu do przedmiotów opartych na elementach nauczania i to zarówno humanistycznych jak i przyrodniczych. Czy to weźmiemy pod uwagę historię, zoologię, fizykę, czy cokolwiek innego, stwierdzić musimy jasno, że dydaktyki tych przedmiotów oparte są po dziś dzień wyłącznie na rzeczowej analizie poszczególnych przemiotów, na wymaganiach programów, oraz w sposób nie zawsze określony na uwzględnieniu takiej czy owakiej tzw. metody dydaktycznej. Ponieważ analiza rzeczowa danego przedmiotu niewielkim tylko może ulegać zmianom, zmienność dydaktyk poszczególnych przedmiotów dopasowana jest wobec tego przede wszystkim do zmienności programu, oraz do metod dydaktycznych. Zastanówmy się nad pytaniem, na czym polega zmienność tych ostatnich, tj. metod dydaktycznych. Niewtajemniczonemu mogłoby się wydawać, że zmienność tych metod charakteryzuje bynajmniej nie coraz to lepsze dopasowanie się do wiedzy o dziecku, a w szczególności do wiedzy o uczeniu się, zmęczeniu itp., lecz raczej do pewnych prądów i haseł ideologicznych, kursujących w danym momencie i uważanych za modne. Prawdą jest, że postulaty dydaktyczne tzw. szkoły pracy czy szkoły twórczej liczą się w znacznie wyższym stopniu z aktywnością dziecka, a do pewnego stopnia także i z poznanymi w ostatnich dziesiątkach lat prawami myślenia, aniżeli postulaty np. takiego herbartyzmu, jednakże różnica ta jest w znacznie wyższym stopniu oparta o zmienność haseł i doktryn społecznych. Hasła dydaktyczne Dewey'a i licznej falangi entuzjastów nowej szkoły są przede wszystkim wykwitem (i to wykwitem ostatnim a poniekąd i spóźnionym) prądów liberalistycznych wieku XIX, potem zaś dopiero tezami opartymi na psychologiii. W szczególności np. doktryna Deweya dotycząca tzw. aktów myślowych („problemów") jest w znacznie wyższym stopniu przeniknięta przesłankami pragmatyzmu, aniżeli konkretną wiedzą z zakresu psychologii myślenia. Jego hipoteza o wzajemnym przenikaniu myślenia abstrakcyjnego i praktycznych czynności sprawdzania pochodzi w prostej linii z podstawowych założeń amerykańskiego praktycyzmu. Odnaleźć ją łatwo u wielu przedstawicieli filozofii czynu, Theodora Roosevelta. To, co powiedzieliśmy o przesłankach dydaktycznych szkoły twórczej, moglibyśmy też powiedzieć z odpowiednimi zmianami o przesłankach każdej innej współczesnej i należącej już do historii metody dydaktycznej. Stwierdzamy więc, że nawet najbardziej ogólne założenia współczesnej dydaktyki są bardzo mało poparte wiedzą techniczną (przede wszystkim wiadomościami z zakresu psychologii pedagogicznej) — a cóż dopiero mówić o podbudowie technicznej konkretnych poczynań w nauczaniu konkretnych przedmiotów. W ostatnich dopiero latach rozpoczęli psychologowie zajmujący się testami inteligencji wiadomości rozpatrywać pytanie, jakie procesy myślowe zachodzą u ucznia w trakcie nabywania takich czy owakich konkretnych wiadomości

i sprawności. Zilustrujemy ten postęp dokonujący się obecnie na nauce pisania. Dydaktyka pisania opartą była pierwotnie jedynie na analizie przedmiotu samego, tj. pisma, to też od wieków nauczyciel i uczeń wychodzili od elementarnych kresek w górę i w dół. Później, zwłaszcza w czasach ostatnich, grafologowie zaczęli zajmować się badaniem pisma, ale z punktu widzenia nie dydaktycznego lecz charakterologicznego, tzn. z punktu widzenia pytania, w jakim stopniu odczytać można z pisma właściwości charakteru jego autora. Ostatnio wreszcie niektórzy testologowie, zajmujący się układaniem grafometrów służących do oceny jakości pisma uczniów, zaczęli zastosowywać do konstrukcji takich skal wiadomości grafologów, a przede wszystkim sami zaczęli robić poszukiwania badawcze, które można już nazwać psychologią pisania. To wszystko to narazie początki, a ogólnie rzeczy biorąc, w żadnej dziedzinie nauki szkolnej nie mamy jeszcze dydaktyki, któraby mogła wziąć pod uwagę w jakimś szerszym zakresie wiedzę psychologiczną. W związku z tym trudno dziwić się młodym nauczycielom przychodzącym dopiero co z seminarium do szkoły, gdy wyglaszają pogląd, że psychologia i wogóle fachowe wiadomości pedagogiczne udzielane im w szkole nie mają żadnej wartości praktycznej w ich obecnych zadaniach zawodowych. Jest to niewątpliwie przesada, gdyż wartość wiedzy pedagogicznej udzielanej w zakładach kształcenia nauczycieli mierzyć musimy nie tylko z punktu widzenia podbudowy pod konkretne problemy nauczania i wychowywania, tym nie mniej faktem jest, że takiej właśnie podbudowy technologia pedagogiczna w swej dzisiejszej postaci jeszcze nie daje — a i dać nie może. Wiedza pedagogiczna nastawia nauczyciela na dziecko, daje wiele wiadomości tzw. ogólnych, umożliwia nauczycielowi znacznie szybsze i łatwiejsze przystosowanie się do konkretnych potrzeb szkoły, niż by to było możliwym w braku tej wiedzy i to stanowi już obecnie jej niewątpliwą wartość — wiedza ta jednak z punktu widzenia technicznych potrzeb nauczania i wychowania jest całkiem znikoma.

6. Możemy przekonać się o tym analizując kilka dalszych problemów dydaktycznych i pedagogicznych, w których występują jaskrawo rozbieżności między wiedzą a potrzebami praktycznymi. Weźmy np. pod uwagę tylekroć omawiane zagadnienia dopasowania programu, wogóle zaś całego toku nauczania do genetyki zainteresowań. Nie od dzisiaj wysunięto postulat, aby nauczyciel liczył się ściśle z faktem zainteresowań u dzieci i z ich naturalnym dojrzewaniem. Dawno już zauważono, że w różnych latach życia różne sprawy znajdują się w centrum naszego zainteresowania. Czym innym żyje małe dziecko, czym innym dziecko wstępujące do szkoły, jeszcze czym innym chłopak czy dziewczynka 10-cio letnia, i znów czym innym te same dzieci w okresie dojrzewania. Jest rzeczą niewątpliwą, że gdyby dopasować należycie program nauki w szkole powszechnej i średniej do zmienności zainteresowań, możnaby uzyskać rezultaty znacznie lepsze, aniżeli w wypadku przeciwnym. Zainteresowania są motorem naszych poczynań, przede wszystkim zaś motorem zdobywania wiadomości. Wydatek energii w nauce interesującej jest znacznie mniejszy aniżeli w nauce nie interesującej, poza tym zaś rezultaty są trwalsze. Trzy tylko powstają tutaj pytania: po pierwsze, czy z socjalnego punktu widzenia, także z punktu widzenia przed-

miotów szkolnych, a w końcu i z psychologicznego punktu widzenia jest możliwym ścisłe dopasowanie programu nauczania i konkretnych prac szkolnych do naturalnej genetyki zainteresowań. Liczne zastrzeżenia można tu wysunąć zwłaszcza od strony socjalnej i przedmiotowej. Ilość przedmiotów nauczania jest niezmiernie zmienna i różna w różnych społeczeństwach i kulturach, podczas gdy to, co moglibyśmy nazwać zainteresowaniami pierwotnymi, w tym zaś sensie dojrzewającymi, ma niewątpliwie charakter o wiele bardziej stały i niezmienny. Oto pierwsza wielka trudność dostosowania programu nauczania do zainteresowań. Dalej, sama treść przedmiotów i logiczne następstwo pojęć w obrębie przedmiotów wiadomościowych nastręczają wątpliwości co do należytego uzgodnienia zainteresowań z wiadomościami. Program nauczania, tj. zespół wiadomości i sprawności udzielanych przez szkołę, jest z punktu rozwoju kultury niezmiernie świeżej daty, tymczasem zaś zainteresowania, o których moglibyśmy z pewną słusznością powiedzieć, że następują po sobie, rozwijają się i dojrzewają poniekąd w sposób naturalny, muszą być pochodzenia o wiele starszego, muszą być w pewnym sensie jakoś zespolone z filogenezą człowieka a przynajmniej z genezą jego kultury. Muszą być wobec tego jakimś przypomnieniem czynności bardzo odległych przodków w obrębie gatunku ludzkiego, a bynajmniej nie przpomnieniem czynności i nastawień ku określonym wiadomościom u ludzi w ostatnich kilku tysiącach lat. Wobec tego wysuwane dawniej teorie takiego np. Stanleya Halla, Carra i innych o zbieżnościach między „filogenezą", a „ontogenezą" kultury mają bardzo kruche podstawy, z tej zaś strony wogóle umniejszają wartość samego ideału dopasowania programu nauczania do zainteresowań. Pomimo to liczne dane, w tym liczne badania psychologiczne ostatnich lat, wskazują, że istnieje coś takiego jak zainteresowania dojrzewające w sposób naturalny, chociaż coprawda nie można należycie oddzielić zainteresowań naturalnych od sztucznych, jedne i drugie stanowią bowiem splot nierozdzielny. Pozostaje prawdą, że w różnych fazach rozwojowych dzieci interesują się różnymi sprawami i że gdybyśmy tylko mieli dokładne i wiarogodne wiadomości o tym, jak następują po sobie rozwojowo zainteresowania, o których z pewną słusznością możemy powiedzieć, że są naturalne, moglibyśmy znakomicie usprawnić system nauki szkolnej.

W tym właśnie leży bieda, że psychologia współczesna nie rozporządza jeszcze choćby tylko w przybliżeniu dokładną wiedzą o naturalnym rozwoju zainteresowań i o powstawaniu zainteresowań sztucznych, wtórnych, uzależnionych od środowiska społecznego. Wiedza o tym, że dziecko w pierwszym dzieciństwie interesuje się bajkami, dalej, że około 10 roku życia nastawienie dzieci jest naiwno-realistyczne, podróżnicze i wogóle skierowane ku żywej i martwej przyrodzie, w końcu, że podstawowym zainteresowaniem młodzieży jest inspekcyjne wgłębianie się w psychikę własną i ludzi innych, nie jest wystarczającą, aby na tej podstawie wysnuć określone wnioski dydaktyczne, aby przystosować do tych wiadomości program nauki szkolnej. Niewątpliwie, wiemy już dzisiaj o zainteresowaniach znacznie więcej niż powiedziano o nich w zdaniu powyższym, pomimo to faktem jest, że psychologia zainteresowań

wcale nie może służyć w swej dzisiejszej postaci za narzędzie techniczne dla nauczyciela, który i w tej dziedzinie chciałby psychologizować.

W gruncie rzeczy wielkie hasło Ellen Key (w książce „Stulecie dziecka") o konieczności dopasowania szkoły i programów nauczania do psychiki dziecka pozostaje do dziś dnia tak samo nie urzeczywistnionym, jak było nim za czasów Ludwika Vivesa, który pierwszy w sposób jasny hasło to sformułował. I tutaj więc rozbieżność między potrzebami praktycznymi a techniczną wiedzą o wychowywaniu i nauczaniu jest oczywistą.

Program nauczania w najbardziej nawet aktywizowanej szkole twórczej liczyć się musi przede wszystkim z socjalnymi celami nauczania, które rozpatrywane od potrzeb życia codziennego ludzi dorosłych — wyznaczają, idąc wstecz, plan nauczania aż do I klasy szkoły elementarnej włącznie. Uczymy rachunków bez żadnego związku z jakimiś zainteresowaniami naturalnymi dzieci 7 letnich, ale zato w ścisłym związku z programem nauczania klas następnych, zaś plan nauczania w tych klasach wyższych jest ostatecznie oparty o fakt socjalny, że każdemu dorosłemu człowiekowi pewne elementarne wiadomości matematyczne potrzebne są na każdym kroku w życiu codziennym .

Rozumowanie to moglibyśmy powtórzyć w odniesieniu do nauki pisania, czytania i przedmiotów wiadomościowych. Tam, gdzie plan nauczania przewiduje jakiś przedmiot bez wyraźnego związku z przyszłymi potrzebami praktycznymi ludzi dorosłych, moglibyśmy znaleźć jakieś inne motywy społeczne, choćby tylko bierność tradycji w szkolnictwie jako wyjaśnienie, w żadnym natomiast wypadku nie stwierdzilibyśmy, że czy to same przedmioty, czy to ich rozkład jest oparty o psychologię zainteresowań.

Problem, który tu rozpatrujemy, ma jeszcze inne oblicze. Możemy mianowicie zapytać się, jak powstają zainteresowania sztuczne, jeżeli sprawa zbadania zainteresowań naturalnych jest do dziś dnia w stanie płynnym. Ostatecznie nie o to musi chodzić, aby uczniowie uczyli się godnie z tym, co w nich w sposób naturalny dojrzewa, ale w ogóle w sposób interesujący, ekonomiczny i przynoszący trwałe rezultaty. Niestety, także i mechanizm tych zainteresowań sztucznych stanowi prawie że całkowitą niewiadomą. Sformułowano szereg zdań o przekształcaniu się zainteresowań pierwotnych na wtórne, o mechanizmie zmiany uwagi biernej na uwagę czynną, tej ostatniej zaś na uwagę bierną wtórną, to wszystko jednak nie wystarcza aby na tej podstawie zbudować psychologiczną technikę łatwego i trwałego uczenia się. Bardzo żywe badania na ten temat są w roku w różnych krajach, zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych, ale na razie nauczyciel, chcący uzyskać dobre rezultaty w nauczaniu, trzymać musi się swojej własnej intuicji, albo też mniemań intuicyjnych licznych dzisiaj nowatorów w dydaktyce.

7. Ta sama intuicja, o której była mowa wyżej, potrzebna jest nauczycielowi jako wychowawcy. Od czasów Russeau z wielkim entuzjazmem głosi się hasło tzw. karności pozytywnej. Przeciwstawienie się karności negatywnej i ideał swobodnego wychowywania osobowości dziecka należą do podstawowych kanonów nowoczesnej pe-

dagogii. Dzisiaj już nawet szeroka opinia publiczna nie obeznana z uczonymi dyskusjami pedagogów reaguje bardzo żywo i to z oburzeniem na pogląd, dawniej oczywisty, że jedynie surowe, bezwzględne, represyjne wychowywanie prowadzi do pożądanych rezultatów. Jakkolwiek jednak zarówno teoretycy pedagogii, jak i rzeczona wyżej opinia publiczna są za wychowaniem swobodnym, zastosowaniem systemu karności pozytywnej i w ogóle za dużym liberalizmem w wychowywaniu dzieci i młodzieży, liberalizm ten jest właściwie zupełną utopią, jeżeli porównać go z rzeczywistością, a podobnie jak w dziedzinie zainteresowań, brak mu należytej podbudowy w postaci wiedzy o faktach.

Coprawda, zauważyć tutaj powinniśmy, że poszukiwania naukowe za ową podbudową są w obecnym momencie dziejowym, odnośnie do większości krajów na globie ziemskim, zgoła niepotrzebne. Postulat karności pozytywnej należy ściśle do ekwipunku myślowego liberalizmu, a liberalizm ten stanowi dzisiaj już tylko martwą literę mającą wpływ jedynie przez fakt bezwładu wszelkiej tradycji społecznej. Wielcy teoretycy współczesnej pedagogiki, głoszący hasło wychowywania pozytywnego, jak np. Kerschensteiner, Dewey, Förster, Ferrière i wielu innych, przynależą do pokolenia ludzi wyrosłych w dobie liberalizmu XIX stulecia. Teorie i hasła pedagogiczne tych ludzi mają niewątpliwie wpływ do dziś dnia, kształtując wciąż jeszcze w określonym kierunku umysły całych zastępów młodych wychowawców, jednakże hasła te są najoczywiściej sprzeczne z duchem doby współczesnej, z duchem antyliberalizmu i antydemokratyzmu. Jeżeli władze szkolne w krajach niedemokratycznych pozwalają wciąż jeszcze na głoszenie tych haseł i na kult ich twórców, dzieje się to poprostu dlatego, że nie wszędzie jeszcze władze te spostrzegły się należycie, iż koncepcja wychowywania w duchu karności pozytywnej jest sprzeczna z tendencjami politycznymi naszych czasów.

Tę sprawę możemy wszakże pominąć, jako rozbieżność pomiędzy ideałami pedagogicznymi a rzeczywistością. Interesuje nas tutaj rozbieżność między wiedzą, która może służyć jako technologia dla urzeczywistnienia owych haseł, a pracą nauczyciela. Poczyniono wprawdzie wiele prób i badań zarówno socjologicznych jak i psychologicznych celem poznania faktów wrastania jednostki w grupę społeczną, a więc faktów uspołeczniania się jednostek, niemniej prawdą jest także, iż główne koncepcje pedagogiki opartej na karności pozytywnej są hasłami intuicyjnymi pozbawionymi podbudowy w postaci określonej wiedzy o faktach. Tak np., jeżeli weźmiemy pod uwagę dyskusję nad samorządem szkolnym, nad karami fizycznymi, nad represjami moralnymi, nad mechanizmem upomnień i pochwał, kar i nagród, nad tzw. uwznioślaniem się instynktów, nad zainteresowaniami społecznymi dzieci i młodzieży, nad tworzeniem się grup społecznych w szkole i poza szkołą itp., to bez wyjątku w każdej z tych dyskusji stwierdzić można wielki brak wiedzy o faktach. Nie o to chodzi, że nauczycielom i wychowawcom dyskutującym o tych sprawach brak owych wiadomości, ale o to, że wiadomościami tymi nie rozporządza dzisiaj jeszcze ani psycholog, ani socjolog, którzy jedynie byliby powołani do tego, ażeby ich dostarczyć zarówno

pedagogowi tworzącemu teorię o wychowaniu, jako też i nauczycielowi zmuszonemu w rzeczywistości do wychowywania.

Krótko mówiąc, wiedza współczesna nie dostarcza jeszcze nauczycielowi i wychowawcy w należytej mierze wiadomości faktycznych do problemu karności i związanych z nim szczegółowych zagadnień. Zrobiono już niewątpliwie niejedno zarówno w psychologii jak i w socjologii celem zebrania wiadomości o faktach dotyczących uspołeczniania się dziecka. Wiele badań przeprowadzono między innymi nad tworzeniem się grup szkolnych i pozaszkolnych wśród dzieci, nad współzawodnictwem w szkole, nad wpływem pochwał, nagród i kar na zachowanie się wychowanków itp., to wszystko jednak, to dopiero początki, zbyt szczupłe, aby na ich podstawie ufundować jednolitą technologię wychowania. Wobec braku tej technologii wychowawca współczesny zmuszony jest do przysięgania na określone hasła i doktryny, których jest w tej dziedzinie bardzo wiele. Brak faktycznego materiału powoduje tutaj, jak w każdym innym wypadku analogicznym, że podstawia się doktryny pod fakty, uważa się życzenia za rzeczywistość.

Weźmy np. znaną książkę Bertranda Russella „O wychowaniu". Zadziwiającym jest, jak łatwo w tej książce znakomitemu matematykowi ale dyletanckiemu pedagogowi formułować wnioski o jedynie słusznych zasadach wychowania i jak łatwo powoływać się na fakty, których nie ma w rzeczy samej. To samo możnaby wykazać bodaj że wszystkim innym współczesnym teoretykom pedagogiki. Konkretny wychowawca chce formuł i recept. Formuły te mają wpływ sugestywny, tym większy gdy wypowiadamy je w sposób kategoryczny zwłaszcza zaś z powołaniem się na badania naukowe; mir nauki, pochodzący z XIX w., jeszcze nie wygasł.

Pedagog, który nie znajduje pomocy w jakiejś nauce o faktach, znajduje łatwe wyjście w wielce sugestywnym powoływaniu się na przykłady (rozumowania kazuistyczne). Jako przykład ilustrujący tego rodzaju wnioskowanie, możemy wziąć książkę Boveta o instynkcie walki; w książce tej autor na zasadzie bardzo nielicznych faktów przeprowadza bardzo obszerną klasyfikację form sublimowania się instynktu walki i nie mniej obszerne wnioski pedagogiczne. Jeżeli książki takie jak Boveta lub Russella i innych napisane są z zacięciem pisarskim, łatwo wzbudzić mogą w czytelniku przekonanie, że wnioski i poglądy wypowiedziane przez autorów tych książek są poprostu tylko uogólnieniem szerokich badań konkretnych, związanych z poszczególnymi sprawami dotyczącymi zagadnienia karności. Sugestia taka jest w gruncie rzeczy bardzo mylna i jasno zdać sobie trzeba sprawę, że tezy współczesnej pedagogiki, każące wychowawcy stosować maksimum swobody, unikać kar represyjnych, rozwijać samorząd szkolny, dbać wszelkimi sposobami o rozwój tzw. autonomicznego charakteru i tzw. wolnej osobowości, w przeważnej mierze wynikają z ogólniejszych doktryn oraz i d e a ł ó w s p o ł e c z n y c h, a tylko bardzo luźny związek mają dotychczas z jakimiś naukowymi badaniami w tej dziedzinie. Ten stan rzeczy uprzytomnić sobie można łatwo studiując np. ciekawe rozdziały o karności w znanej książce S. Hessena o podstawach pedagogiki. Doktryna S. Hessena o pozytywnej karności jest poprostu zastosowaniem pedagogicznym niektórych za-

łożeń psychologii humanistycznej i obiektywnego idealizmu. Na tym to idealizmie i psychologii humanistycznej opiera się jej szata dowodowa. Fakt, że różni autorowie zajmujący się zagadnieniem karności dochodzą do wniosków bardzo do siebie zbliżonych, albo nawet tożsamych, dowodzi jedynie, że ich poglądy w tej sprawie wyrastają ze wspólnego pnia ideologicznego, a bynajmniej nie tego, że oparte są na jednolitym zasobie wiadomości faktycznych.

8. Jedna z interesujących rozbieżności między teorią pedagogiczną a praktycznym wychowaniem dotyczy sprawy urabiania przekonań przez szkołę. Nie było takiego wychowawcy, któryby świadomie czy bezwiednie nie usiłował wpoić w swych wychowanków sumy określonych przekonań, na które on sam formalnie przysięga. Jakiekolwiek weźmiemy wychowanie, czy to kościelne, czy to świeckie, czy to państwowe czy narodowe, czy to w duchu kapitalistycznym, czy komunistycznym, czy w jeszcze jakimś innym, do najistotniejszych czynności wychowawcy należy wpajanie w umysły młodego pokolenia określonych przekonań o sensie życia jednostki i społeczeństwa, o stosunku grup społecznych do siebie, o stosunku indywiduum do grupy, o sensie kultury, o miarach ocen i wartości, o cnotach właściwych społeczeństwu wychowującemu, a także o szeregu spraw, które łącznie nazwać możemy metafizycznymi. Nie obchodzi nas tutaj pytanie, czy przekonania jednostek już wychowanych mają wpływ i jak wielki mają wpływ na życie społeczne, w ogóle zaś jaką jest zasadnicza rola przekonań w życiu społecznym. Jedni twierdzą (niektórzy marksiści), że przekonania spełniają rolę wysublimowanych narzędzi przemocy nad masami poddanymi jakiejś władzy, inni zaś, że przekonania stanowią podstawę więzi społecznych, utrzymujących w jedności naród, grupę, państwo, klasę itp.

Jakkolwiekby się tutaj rzecz przedstawiała, jest sprawą pewną, że bez urabiania przekonań nie obejdzie się żaden wychowawca. Każdy wychowawca chciałby zaszczepić swym wychowankom przekonania, nie tylko w postaci wytresowanych zdań głoszonych na zewnątrz, ale przede wszystkim w postaci wzruszeniowych nastawień, których wpływ i trwanie jest o wiele dłuższe aniżeli wpływ jakiejkolwiek tresury. W tym tylko rzecz leży, jak urobić takie właśnie przekonania u młodego pokolenia, tj. przekonania głębokie, trwałe i oparte o mocny podkład uczuciowy.

Różne w tym celu wymyślono metody, przelicytowujące się wzajemnie co do ich wartości pedagogicznej. Stare hasło Rzymian głosiło w tym względzie, że słowa wzruszają nas wprawdzie, ale że do czynu pociąga nas tylko przykład (verba movent, exempla trahunt). W interpretacji praktycznej znaczy to, że walnym narzędziem urabiania przekonań jest określone postępowanie samych wychowawców. Teorie, dyskusje, hasła, propaganda słowem czy pismem odgrywałyby w takim razie rolę tylko drugorzędną. Trudno ocenić, w jakim stopniu starorzymska zasada jest trafną, gdyż brak do dziś dnia nie tylko szczegółowych, ale jakichkolwiek badań porównawczych nad wpływem na ludzkie postępowanie przykładu i czynnego działania a wpływem słowa głoszonego czy drukowanego. Napotykamy tu na pierwszy wielki brak w wiadomościach faktycznych, które zastąpić można narazie li tylko przypuszczeniami i teoriami. Psychologia społeczna nie dostarcza w tej sprawie pedagogowi

solidnego punktu oparcia celem dokonania właściwego wyboru najodpowiedniejszej metody urabiającej nasze przekonania. Nie tylko więc nie wiemy, w jakim stopniu rzeczywiście silniej i trwalej wpływa na urobienie się naszych osobistych przekonań czyjeś postępowanie, a w jakim stopniu czyjeś słowo, ale i w obrębie czy to czynu, czy to słowa, zdani jesteśmy na samą tylko intuicję. W grubych zarysach każdy wychowawca wie, że inaczej urabia się opinię małego dziecka, inaczej młodzieńca w okresie dojrzewania, a jeszcze inaczej człowieka w pełni sił w znacznej mierze już umysłowo skostniałego, ale poza kilka ogólników intuicja wychowawcy w tej dziedzinie nie sięga. Jest prawdopodobne, że przekonania młodzieży dorastającej urobić można znacznie łatwiej czynnikami racjonalnymi (a więc argumentacją i powoływaniem się na fakty), zaś przekonania dzieci wywołać łatwiej przez powołanie się na autorytet sławnych i wielkich ludzi, czy w ogóle na jakiś autorytet. Również prawdopodobnym jest, że znacznie głębiej i trwalej wyrabiają się ludzkie przekonania w ogniu doświadczeń osobistych wybitnie zabarwionych uczuciowo, aniżeli przez samo tylko rozumowaanie, chociażby nie wiedzieć jak precyzyjne i doskonałe. Wychowawcy na niewiele się to wszystko przyda. Wychowawca chciałby mieć w ręku nie tyle przypuszczenia intuicyjne, ile pewne narzędzia. Narzędzia tego nikt mu narazie dostarczyć nie może.

9. Na jeszcze jedną rozbieżność zwrócimy tutaj uwagę. W ostatnich kilku dziesiątkach lat powstało zagadnienie tzw. „dzieci trudnych". Wzrastająca potrzeba selekcji dzieci szkolnych na normalne, wysoko uzdolnione i nienormalne każe, między innymi, tworzyć osobne grupy z dzieci trudnych do wychowywania. Wychodzi się tutaj z założenia, że wychowanie specjalne może niejedno z tych dzieci nauczyć porządku społecznego, na tyle przynajmniej, aby dorósłszy stały się ludźmi zdolnymi do pracy i jako tako uzgodnionej harmonii we współżyciu z ludźmi innymi. Sama potrzeba tej selekcji ma oczywiście charakter nie naukowy, lecz ideologiczny, jednakże gdy potrzeba ta raz powstała, domaga się dziś pilnego zaspokojenia. Znowu jednak jak w wypadkach opisanych wyżej, nauczyciel dopomina się konkretnych wskazówek od teoretyka pedagogiki, a teoretyk ten szuka ze swej strony pomocy u uczonego psychologa, biologa i socjologa. Wiedza psychopatologiczna o dzieciach trudnych jest dziś prawdopodobnie lepiej rozwinięta, aniżeli wiedza o formach uspołecznienia się dzieci normalnych, ale i tutaj napotykamy na wielką rozbieżność między żądaniami życia a możliwościami teorii. Na razie dokonano wcale daleko zaawansowanej klasyfikacji oraz inwentaryzacji objawów nerwowych i w ogóle objawów psychicznych chorobowych u dzieci i młodzieży. Pomimo to wciąż jeszcze daleko nauce do stworzenia podstaw technologicznych dla skutecznego wychowywania dzieci trudnych. Brak przede wszystkim, jak dotąd, znajomości m e c h a n i z m ó w poszczególnych objawów chorobowych. Jak daleko sięga niewiedza w tym kierunku, świadczyć może zawzięty spór między różnymi postaciami tzw. psychologii wgłębnej, jak np. psychoanalizą a psychologią indywidualną, które wszystkie usiłują wprawdzie wyjaśnić nerwice itp. schorzenia psychiczne, ale wyjaśniają je całkowicie inaczej. Wyjaśnianie psychoanalityków prowadzi do twierdzenia, że wszystkie objawy

nerwicowe dzieci i młodzieży wytłumaczyć można zboczeniami instynktu seksualnego. Przeciwnie, wyjaśnienie psychologa indywidualnego zasadza się na twierdzeniu, że wszystkie trudności z dziećmi trudnymi pochodzą ostatecznie ze złych warunków środowiskowych, które wypaczają normalne plany życiowe dzieci i tworzą chorobowe poczucia małowartościowości itp.

Wiedza współczesna nie daje jeszcze ugruntowanego należycie na faktach i o tyle względnie jednolitego wyjaśnienia nerwic. Wiedza ta jest narazie w stadium pośpiesznego gromadzenia faktów i prób klasyfikacyjnych. W braku jednolitego wyjaśnienia wszelkie teorie pedagogiczne o wychowywaniu i leczeniu schorzeń psychicznych u dzieci trudnych muszą mieć charakter w wysokim stopniu dowolny. Zarówno przypuszczenia co do profilaktyki tych schorzeń, jak i co do leczenia ich, a w grubych zarysach także co do rozpoznawania schorzeń, opierają się po dziś dzień bardziej na intuicyjnych zdolnościach utalentowanego lekarza, aniżeli na wiedzy o faktach, której możnaby udzielić wszystkim tym, których obchodzą sprawy wychowania dzieci trudnych. Wobec tego praktyka prowadzenia tzw. poradni dla dzieci trudnych ma sens właściwie tylko w wypadku, gdy zajmuje się tą sprawą indywidualność pedagoga i lekarza obdarzonego przede wszystkim znakomitą intuicją, a nie tylko fachowymi wiadomościami, które wciąż są wysoce sprzeczne i same przez się w żaden sposób nie mogą służyć za podstawę dla praktycznego rozwiązania problemu dzieci trudnych.

10. Wskazywaliśmy wyżej na istnienie kilku poważnych rozbieżności między rzeczywistymi potrzebami nauczyciela i wychowawcy z jednej strony, a możliwościami nauk pedagogicznych z drugiej strony. Rozbieżności powyżej omówione oznaczają przerost potrzeb praktycznych szkoły ponad aktualne możliwości nauk teoretycznych, służących wychowawcy za podstawę. Fakt tych dysproporcji możnaby ująć w następujący sposób: gdyby nauczyciel jako nauczyciel i wychowawca mógł mieć znacznie więcej wiadomości, niż mu ich narazie dostarcza wiedza pedagogiczna, mógłby znacznie lepiej i skuteczniej niż dotąd rozwiązać szereg podstawowych zagadnień wychowawczych, których istnienie od dawna stało się dlań przykrą potrzebą.

Jest wszakże i odwrotnie, tzn., że możliwości nauki oraz zdążającej za nią technologii pedagogicznej na innych odcinkach przerastają potrzeby praktyczne nauczyciela. Inaczej, w niektórych sprawach technolog antycypuje szereg potrzeb pedagogicznych, których w wielu krajach nauczyciel albo w ogóle jeszcze nie odczuwa, albo zaledwie je rozumie. Zwrócimy tu uwagę na dwie sprawy dotyczące takich właśnie rozbieżności tj. na teoretyczne rozwiązanie zagadnienia selekcji intelektualnych oraz na sprawę egzaminów.

Zagadnienie pierwsze związane jest z pojęciem testu inteligencji. Testy te znane są już wprawdzie bodaj że całemu nauczycielstwu na kuli ziemskiej z teorii, tj. ze studiów pedagogicznych, jednakże zastosowane są w daleko skromniejszym zakresie, aniżeli to jest możliwym teoretycznie. Przeszkodą główną ku temu jest konieczność normalizacji testów. Normalizację tę trzeba z wielu względów przeprowadzić w różnych krajach oddzielnie, głównie ze względu na to, że inteligencję badamy poprzez

zadania, które zawsze zawierają w sobie elementy wiadomościowe, zaś nawet najbardziej typowe wiadomości są bądź co bądź w różnych krajach nieco odrębne. Otóż brak właśnie dotąd — w szczególności u nas na terenie Polski — testów należycie przepróbowanych, czyli znormalizowanych. Obok tego jednak także i wiadomości studentów w zakładach kształcenia nauczycieli dotyczące selekcyj za pomocą testów są bezwarunkowo za szczupłe i za schematyczne. Ważną przeszkodą w zastosowaniu metod testowych do szkolnictwa są też trudności finansowe. Selekcja na podstawie testów wymaga bezwątpienia znacznie większego nakładu kosztów i pokonania różnych trudności praktycznych, aniżeli selekcja na zasadzie opinii. W każdym razie spodziewać się można, że rychło dojdziemy do takiego stanu rzeczy, w którym przynajmniej wszystkie selekcje międzyszkolne przeprowadzać będziemy na podstawie badań testami inteligencji. Próby dotychczasowe są u nas w tej mierze zgoła niedostateczne i wymagają rychłego wyrównania braków, w szczególności jeśli chodzi o przejście ze szkoły powszechnej do średniej i ze średniej do wyższej. Stosowanie testów grozi wprawdzie przy zbyt daleko idącym entuzjazmie dla tego narzędzia selekcji mechanizacją, w którą już popadło szkolnictwo amerykańskie, jednakże u nas obawa przed mechanizacją jest zgoła nieistotna, wobec faktu, że nie zaspokoiliśmy rażących potrzeb i braków w tej dziedzinie.

Podobnie jak w zakresie testów inteligencji również w dziedzinie egzaminów technika pedagogiczna przekracza dziś znacznie praktyczne stosowanie i potrzeby naszego szkolnictwa. Egzaminy są pewną formą społecznych selekcji, opartą jednakże na wiadomościach, a wtórnie tylko na badaniu inteligencji. Tradycyjny egzamin będący jeszcze u nas w powszechnym użyciu a polegający częściowo na wypytywaniu ustnym, częściowo zaś na wypracowaniach pisemnych nie spełnia należycie swej roli, do której jest przeznaczony, tj. do selekcji jednostek najpilniejszych i najlepiej w danym przedmiocie przygotowanych. Od 20 mniej więcej lat opracowują psychologowie i psychotechnicy metodę przeprowadzania egzaminów w sposób obiektywny, tzn. taki, że wynik egzaminów musi być z punktu widzenia każdego egzaminatora jednoznaczny. Takie egzamina odbywają się przy pomocy tzw. t e s t ó w w i a d o m o ś c i i są z reguły egzaminami tylko pisemnymi. Otóż metody testów wiadomości są już na tyle rozwinięte, że opłaca się za ich pomocą przeprowadzać egzaminy zobiektywizowane. Narazie jednak, w nielicznych tylko krajach poczyniono próby praktycznego wprowadzenia testów wiadomości w życie. Znowu, podobnie jak w sprawie testów inteligencji, zauważyć trzeba, że bodaj że główną przeszkodą zastosowania praktycznego testów wiadomości jest konieczność znormalizowania tych testów i przystosowania ich do lokalnych warunków danego szkolnictwa i programu szkolnego, przy czym przystosowanie testów wiadomości do lokalnych warunków jest znacznie trudniejsze, aniżeli przystosowanie testów inteligencji. Oczywistym powodem tych specjalnych trudności jest fakt, że egzaminujemy w zakresie konkretnych przedmiotów, że tych przedmiotów jest dużo (w przeciwieństwie do jednej jedynej globalnej inteligencji), i że wymagania programów w zakresie różnych przedmiotów są w różnych krajach oraz w różnych typach szkół różne. Tymczasem

trud normalizacji poszczególnego testu wiadomości jest zasadniczo ten sam, co trud przepróbowywania testu inteligencji. Obok tego pewną przyczyną niestosowania testów wiadomości jest bez wątpienia także i brak wiadomości o tych testach wśród nauczycielstwa. Przypuszczać można, że ten powód zostanie usunięty w najbliższej przyszłości przez odpowiednie skorygowanie programu przedmiotów pedagogicznych w naszych przyszłych zakładach kształcenia nauczycieli.

11. W omówionych wyżej rozbieżnościach między teorią a praktyką wychowania bezpośrednio niewiele da się zmienić. Główna przyczyna tych rozbieżności leży, jak widzieliśmy, po stronie wiedzy faktycznej, wiedzę tę zaś możemy tylko do pewnego stopnia rozwijać wedle naszych życzeń i potrzeb. Niewątpliwie potrzeby życia wyznaczają kierunek przeważnej ilości zagadnień naukowych, w tym również zagadnień nauk służących swymi wiadomościami pedagogice, jednakże na kierunek badań i sposób rozwiązywania zagadnień naukowych mają wpływ obok potrzeb życia niemniej i zagadnienia same, tj. materiał, który badamy i metody, którymi się posługujemy. Materiał, tj. zjawiska badane w zakresie takiej np. socjologii i psychologii są niezwykle skomplikowane w porównaniu z materiałem badań, z którym ma do czynienia fizyk. Wiele czasu minie zanim wyświetlone zostaną należycie w oparciu o szeroki materiał faktyczny zagadnienia np. karności szkolnej, albo zagadnienie właściwych metod w nauczaniu poszczególnych przedmiotów szkolnych. Tymczasem jednak życie domaga się rozwiązań szybkich i zdecydowanych, zaś nauczyciel poszukując takich rozwiązań z całym zaufaniem ucieka się do obiektywnej nauki jako do wyroczni, która usunąć ma wszelkie jego skrupuły i trudności związane z uczeniem i wychowaniem. Potrzebą posiadania owej wyroczni tłumaczyć można wielki entuzjazm, z jakim szerokie rzesze młodego nauczycielstwa odnoszą się do wiedzy czystej. Nie zdając sobie dokładnie sprawy z tego, jakim jest faktyczny stan posiadania nauk teoretycznych, mających dlań stanowić ową wyrocznię, nauczyciel wierzy, że nauki teoretyczne, u których szuka porady, są wiedzą gotową, w której wszystko już zostało należycie objaśnione i rozwiązane. Byłoby może rzeczą niewłaściwą rozwiewać ów romantyzm i obniżać szacunek, jaki poszczególny nauczyciel ma dla nauki, z drugiej jednak strony trzeba tutaj coś zmienić, gdyż nauczyciel, który raz, drugi i trzeci przekonuje się w trakcie własnej praktyki zawodowej o tym, że wiedza swoją drogą, a możliwości praktyczne nauczania też swoją drogą, zamienia nieraz ów wielki szacunek i romantyczny idealizm na zupełne lekceważenie dla wszelkiej nauki pedagogicznej i jej podstaw, tzn. dla wiedzy czystej. Rozumie się, że lekceważenie takie musi z czasem odbić się ujemnie i na pracy szkolnej nauczyciela, która się szybko mechanizuje i rutynizuje, i na dalszym ustosunkowaniu się narastających pokoleń nauczycielstwa do wiedzy pedagogicznej.

Jedynym trzeźwym rozwiązaniem tej sprawy i wyjściem z impasu jest danie kandydatom do zawodu nauczycielskiego możności realistycznego ustosunkowania się do wiedzy. Ustosunkowanie takie zdobyć może przyszły nauczyciel tylko w jeden sposób, tj. przez czynne współdziałanie w rozwoju wiedzy pedagogicznej, przez współpracę z ludźmi, którzy powołani są do naukowych badań w zakresie socjologii, psy-

chologii itp. Współpraca taka spowoduje, że nauczyciel zorientuje się na własnej pracy w jaki sposób powstają nowe, a w jaki sposób ulegają zmianie dotychczasowe pojęcia wiedzy pedagogicznej. Zrozumie, że wszystko w tej wiedzy jest do pewnego stopnia płynne i zmienne, prócz tego zaś w pewnych granicach umowne, ale że pomimo tej umowności i zmienności coraz to nowe etapy wiedzy pedagogicznej umożliwiają w sposób coraz to lepszy i bardziej przystosowany do rzeczywistości rozwiązywanie zarówno wielkich zagadnień pedagogicznych jako też i codziennych trudności szarej pracy szkolnej. Nauczyciel w ten sposób wyszkolony przestanie prawdopodobnie idealizować wiedzę pedagogiczną, przestanie widzieć w niej panaceum na wszelkie możliwe problemy i dyskusje, na które natrafia czy sam u siebie, czy na konferencjach, w opracowywaniu referatów itp. Nauczyciel taki zdobędzie pewną dozę krytycyzmu, który nie obniży u niego szacunku dla wiedzy, z drugiej zaś strony pozwoli mu przecież zastosować to i owo z dostępnych mu zdobyczy wiedzy pedagogicznej w praktyce szkolnej.

Niestety, dotychczasowe seminarium, które na szczęście należy już do przeszłości, wytwarzało u kandydatów do zawodu nauczycielskiego postawę czasem wprost śmiesznego dogmatyzmu. Kandydat taki wykuwał na pamięć podawane mu formułki pedagogiczne, a jak długo był na ławie szkolnej był święcie przekonany, że formułki te są absolutną, niezmienną prawdą, i że można je w zupełności zastosować w praktyce szkolnej. Ponieważ najczęściej formułek tych należycie nie rozumiał, miał dla nich, jak w ogóle każdy człowiek dla rzeczy niezrozumiałych i tajemniczych, cześć nieuzasadnioną. Tu leży źródło bezkrytycznego, a niebezpiecznego idealistycznego nastawienia nauczyciela dla wiedzy pedagogicznej; w nieochronnym zaś konflikcie wykutych na pamięć formułek z szarą rzeczywistością szkolną leży tragizm pogardy, z jaką po kilku latach swojej praktyki odnosi się już nieco starsze pokolenie nauczycielskie do wszelkiej wiedzy.

Jeżeli zmienimy nauczanie przedmiotów pedagogicznych w samych zakładach kształcenia nauczycieli, a więc przede wszystkim w przyszłych liceach pedagogicznych tak, że kandydatowi podamy e l e m e n t y m e t o d b a d a n i a w zakresie poszczególnych nauk pedagogicznych, dalej, jeżeli skłonimy nauczyciela do czynnej współpracy przynajmniej w zbieraniu materiałów do jakichś łatwiejszych zagadnień psychologicznych i socjologicznych, jeżeli zdolniejszych nauczycieli wciągniemy do żywej i samodzielnej współpracy w dziedzinie tych badań, napewno wytworzymy w nowych pokoleniach nauczycielstwa realistyczną postawę wobec wiedzy pedagogicznej. Przy istnieniu takiej postawy w szerokich masach przyszłych nauczycieli, spodziewać się możemy pozytywnych wyników zarówno dla rozwoju samej wiedzy, jak i dla rzeczywistego usprawnienia codziennych czynności nauczania i wychowania.

Nauczycielstwo, które przeszkolimy w tym właśnie kierunku i które zdobędzie ową realistyczną postawę wobec wiedzy, będzie też inaczej niż dotąd odnosiło się do wyników badań, które może jeszcze niezupełnie odpowiadają rzeczywistym potrzebom szkoły, ale które umożliwią rozwiązanie potrzeb szkolnych „wiszących w po-

wietrzu". Mamy tu na myśli ową drugą grupę rozbieżności między wiedzą pedagogiczną a praktyką wychowania, rozbieżności, w których wiedza wyprzedza potrzeby pracy szkolnej. Nauczycielstwo krytycznie odnoszące się do pojęć i metod naukowych witać będzie każdą nową metodę i zdobycz, czy to socjologii wychowania czy to psychologii pedagogicznej, może nie z entuzjazmem, ale zato z chęcią praktycznego przepróbowania, na czym z kolei zyska teoretyk-uczony.

Jasnym jest, że nawet przy takim zorganizowaniu szkół kształcących nauczycieli i przy odpowiedniej zmianie postawy nauczycielstwa wobec wiedzy pedagogicznej rozbieżności, które omówiliśmy wyżej, nie znikną bynajmniej, chociażby dlatego, że technologia pedagogiczna jest dziedziną pojęć i badań ogromnie jeszcze młodą, jednakże fakt istnienia tych rozbieżności nie będzie ani ciężył nauce, ani przeszkadzał nauczycielowi w stosowaniu coraz to nowych prób teoretycznych w życiu szkolnym.

Józef Pieter

ORGANIZACJA PRACY UCZNIA SZKOŁY POWSZECHNEJ W DZIELNICY ROBOTNICZEJ MIASTA SOSNOWCA

Z pośród wielu aktualnych zagadnień współczesnej szkoły domagających się rozwiązania najistotniejszym bodaj problemem pedagogiczno-dydaktycznym jest organizacja pracy ucznia. Przez długi czas niedoceniany, zaczyna coraz więcej zwracać na siebie uwagę. W naszej prasie pedagogicznej pojawiają się tu i ówdzie artykuły poruszające tę sprawę od strony socjologicznej, psychologicznej lub też od strony higieny, ekonomii i techniki uczenia się. Wszystko to świadczy o żywotności zagadnienia, którym więcej niż dotychczas muszą się zająć tak teoria jako też i praktyka pedagogiczna.

Nauczyciele praktycy nie przestają narzekać na wyniki swej pracy pomimo zarzucenia na ogół werbalnego nauczania, wprowadzenia zasady poglądowości i heurezy. Gorliwi próbują nawet dokładnego przeszczepienia na grunt rodzimy nowych metod stosowanych za granicą, np. systemu daltońskiego, zapominając o odmiennym charakterze swego środowiska i jego mieszkańców, a nieraz i o ujemnych stronach tej metody. Są okresy, w których odnosi się wrażenie pogoni za taką lub inną metodą nauczania, jakoby jedyną i wyłączną, leczącą wszystkie niedomagania szkoły, lecz po pewnym czasie i ta nie daje takich rezultatów, jakich się spodziewano. Przyczyn takiego stanu rzeczy należy szukać w tym, że do niedawna pedagogika niemal wszystkich krajów kulturalnych nastawiała się po większej części w kierunku kształcenia nauczycieli i prób z odnawianymi i nowymi metodami pracy szkolnej, a za mało zwracała uwagę na dziecko, jego rozwój i sposób uczenia się, jako na punkt wyjścia i cel zabiegów szkoły [1]). Nie ulega wątpliwości, że poziom ideowy,

[1]) Oczywiście nie mam tu na myśli tych nowoczesnych metod, które opierają się na wnikliwej znajomości psychiki dziecka.

moralny i intelektualny nauczyciela musi być jak najwyższy, jeśli ma on spełniać rozumnie i celowo swą rolę wychowawczą w społeczeństwie, lecz oprócz tego musi znać metody pracy samokształceniowej, sposoby i warunki uczenia się, na które zakłady kształcenia nauczycieli muszą kłaść większy nacisk, niż na samą ilość wiadomości. Jeżeli ktoś ma nauczać, to musi wiedzieć, jak odbywa się proces uczenia się. Bez tego podstawowego warunku wyniki pracy szkolnej zawsze będą pozostawiały wiele do życzenia, pomimo nawet stosowania udoskonalonych metod nauczania. Daje się zauważyć znamienny fakt, że oto szkoła usiłuje nawiązać pracę do zainteresowań dzieci a często nawet rzeczy nie interesujące uczynić zajmującymi, preparując je w odpowiednio ocukrowane dawki, łatwe do przyjęcia. Nauczyciel stawia pytania, dzieci odpowiadają. Lekcja ma swój tok i tempo. W klasie wszyscy są czynni: uczniowie i nauczyciel. Na zewnątrz wygląda to efektownie. Ale rezultatem takiej pracy są nieraz powierzchowność, brak logicznego powiązania wiadomości u dzieci i głębokiego, wewnętrznego stosunku do pracy. Powstają narzekania, że dzieci są słabo rozwinięte umysłowo i niewiele umieją w stosunku do wymagań zakreślonych programem. Zwiększa się liczba powtarzających oddział, co przy sztywnym ustalaniu poziomu wymagań, nie liczeniu się ze zdolnościami poszczególnych dzieci i warunkami ich pracy w środowisku domowym jest zjawiskiem aż nazbyt częstym. Klasy są przepełnione z powodu znacznej liczby drugorocznych, a wiele dzieci opuszcza szkołę nie ukończywszy jej w przepisanym terminie.

Źródła tego zjawiska należy dopatrywać się w tym, że zabiegi pedagogiczne koncentrują się głównie na pracy nauczyciela i na udoskonalaniu jego metody nauczania, jakoby mającej podnieść wyniki pracy samych dzieci. To, co powinno stać na drugim miejscu, wysunięto na plan pierwszy, przeoczając najistotniejszą sprawę: samego wychowanka i jego sposób uczenia się, nie odpowiadający bardzo często metodom nauczania. Wszelka metoda nauczania, o ile ma być naprawdę skuteczna, musi obrać sobie za punkt wyjścia uczenie się dziecka. Przed nauczycielem stoi obecnie podwójne zadanie do spełnienia: 1) nauczanie pewnych zasadniczych wiadomości, których uczeń nie jest w stanie zdobyć samodzielną pracą i ważniejsze jeszcze 2) „uczenie jak należy się uczyć". Przede wszystkim ten drugi wzgląd kierował mną przy wyborze tematu pracy, w której głównie chodzi mi o to, jak należy organizować pracę uczniów w charakterystycznym środowisku dzielnicy robotniczej, biorąc za podstawę warunki domowe i rodzinne dzieci, oraz ich sposób uczenia się w domu.

I. PRACA UCZNIA W DAWNEJ SZKOLE.

Wśród starszego społeczeństwa można nieraz słyszeć słowa uznania dla dawnej szkoły i jej materialnych wyników nauczania. Z tego też powodu wyłania się potrzeba rozpatrzenia pracy ucznia i jego roli w tradycyjnym systemie nauki.

Ideałem starej szkoły był uczeń bierny, pokorny i dobrze recytujący z pamięci wykład nauczyciela lub wyznaczony ustęp z książki. Unieruchomiony w ławce, z rękami w tył założonymi, musiał się on przysłuchiwać temu, co mówił nauczyciel. Z konieczności robił minę uważającego, choć myślą był w krainie własnych zainte-

resowań. Nauczyciel podczas lekcji mówił, pisał, objaśniał, a gdy już skończył, polecał każdemu uczniowi z osobna i wszystkim razem powtarzać to, co sam wyłożył. Wzoru podanego przez nauczyciela cała klasa miała wyuczyć się na pamięć. Przy tym mówiono dziecku: „ucz się, a będzie ci dobrze w przyszłości". W ten sposób zachęcano je do pracy podając jako jej cel pożytek w odległej przyszłości, a zapomniano o tym, że dziecko ma swój własny świat, w którym żyje i swoje własne zainteresowania nie mające nic wspólnego z tym narzuconym i dalekim celem. Szkoła stosując werbalizm i naukę nie powiązaną z otaczającym życiem nie spełniała swego najistotniejszego zadania: „przygotowania osobnika do czynnego udziału w społeczeństwie" [2]). Pielęgnowała ona raczej kult dla wiedzy skrupulatnie poszufladkowanej na przedmioty nauczania, której uczeń przeważnie nie umiał zastosować w konkretnych sytuacjach napotykanych poza szkołą. Choć długo pamiętał on cały szereg wiadomości, np.: wierszyków, formuł gramatycznych, definicyj itp., to jednak posiadały one dla niego po ukończeniu szkoły minimalną wartość życiową. Oderwany charakter nauki szkolnej i monotonna, narzucona dzieciom praca uczenia się na pamięć rzeczy, których często nie rozumiały, tamowała ich rozwój duchowy i fizyczny. Statystyki zdrowia dzieci z okresu uczęszczania do szkoły były przerażające. Nic też dziwnego, że uczeń słuchał nauczyciela tylko jednym uchem, broniąc się w ten sposób przed zmęczeniem. Zadane do domu lekcje odrabiał przeważnie wówczas, gdy spodziewał się, że na drugi dzień będzie pytany. Obawa nagany, kary lub złego stopnia była dla ucznia jedynym bodźcem do pracy. Zresztą nie zawsze nawet był on w stanie wszystko dobrze wykonać, choćby szczerze tego pragnął, ponieważ szkoła obarczała go nadmiarem pracy domowej i to w dużym stopniu nużącej, bo opartej na pamięci. Nie brała ona przy tym pod uwagę: w jakich warunkach domowych dziecko uczy się, ile czasu traci na odrabianie zadanych lekcji i w jaki sposób zdobywa wiadomości, których żąda nauczyciel. Szkoła tradycyjna nie liczyła się również z indywidualnymi zdolnościami uczniów, gdyż dla niej istniał tylko pewien średni typ ucznia, któremu podporządkowani byli zarówno uczeń zdolny jak i słaby.

Inaczej do tych spraw ustosunkowuje się nowa szkoła, dla której poznanie warunków domowych i rodzinnych dziecka oraz jego sposobu uczenia się jest zagadnieniem bardzo istotnym przy organizowaniu pracy ucznia.

II. WARUNKI DOMOWE I RODZINNE.

Jeżeli szkoła chce spełnić swoje zadanie — przygotowanie wychowanka do życia i pragnie, ażeby nie tracił on w niej czasu na próżno, to nie może zadowolić się samą obserwacją dziecka w szkole, lecz musi także poznać jego środowisko pozaszkolne i warunki, w których żyje. Nie podobna obecnie pomyśleć sobie celowej pracy szkoły bez uwzględnienia specyficznych warunków jej środowiska. Aby poznać to środowisko, trzeba wżyć się w nie, rozumieć jego przejawy i stale je badać przy pomocy wszelkich dostępnych środków.

---

[2]) Znaniecki. Socjologia wychowania. t. I. Warszawa 1928. Str. 143.

Do tego celu prowadzi bezpośrednia obserwacja życia mieszkańców danej miejscowości, w której znajduje się szkoła, odwiedzanie domów dzieci, rozmowa z ich rodzicami i z nimi oraz informacje zbierane od uczniów w drodze ankiety. Uzyskane w ten sposób informacje dadzą możność zaznajomienia się z warunkami życia dzieci poza szkołą i tym sposobem przyczynią się do rozwiązania wielu niezrozumiałych często zagadnień na terenie pracy w szkole.

Jednym z charakterystycznych środowisk, w którym szkola musi liczyć się ze specjalnie ciężkimi warunkami życia i pracy dziecka, jest Sosnowiec, miasto górniczo-fabryczne, liczące 109 tysięcy mieszkańców, z których ¾ stanowią górnicy i robotnicy. Typową dzielnicą tego przemysłowego miasta jest Sielec, gdzie mieści się 7-mioklasowa publiczna szkoła powszechna męska im. Juliusza Słowackiego, w której dłuższy czas pracowałem. W tej to szkole przeprowadzałem badania ankietowe związane z niniejszą pracą, dotyczące warunków domowych i rodzinnych uczniów oraz ich uczenia się w domu.

Sielec jest dzielnicą zamieszkaną przeważnie przez górników i robotników. Szare domki lub koszarowe bloki robotnicze, bezładnie pobudowane przy ulicach i uliczkach biegnących chaotycznie, świadczą o ubogim charakterze tej części miasta. Brak zieleni, w lecie kurz, w jesieni i na wiosnę błoto, a przez cały rok dym i sadze — wszystko to wytwarza ponury krajobraz. Szarzyzna takiego otoczenia hamuje w dzieciach rozwój subtelniejszego odczuwania piękna przyrody i zdolności obserwacyjnych, natomiast daje im większą podnietę do bardziej rozumowego i logicznego ujmowania świata.

Ciężkie warunki bytu robotnika spotęgowało jeszcze bezrobocie będące następstwem ogólnego kryzysu gospodarczego. Na każdym kroku można zaobserwować nędzę i życie z dnia na dzień, bez jakiegoś określonego celu. Ciasne i duszne mieszkania, prymitywnie urządzone, brak środków utrzymania licznych rodzin, częste kłótnie i bijatyki w rodzinie i niezrozumienie psychiki dziecka — to przyczyny wytwarzające bardzo niekorzystną atmosferę wychowawczą dla młodzieży. Jeśli weźmiemy jeszcze pod uwagę szkodliwy tu zazwyczaj i duży wpływ ulicy, to widzimy, że warunki, w jakich dzieci spędzają czas poza lekcjami, w wysokim stopniu utrudniają pracę szkoły.

Warunki domowe i rodzinne uczniów charakteryzują wyniki ankiety przeprowadzonej w wymienionej już szkole w 1932 r., kiedy zbadałem 889 uczniów w oddziałach od I do VII.

Liczba dzieci w poszczeg. latach życia przedstawia się następująco (tab. na str. 102). Najmniejsza rozpiętość wieku od 7—9 lat jest w oddz. Ia i Ic, natomiast najwyższa w oddz. IId, bo od 7—13 lat, i w oddz. IIId od 8—15 lat.

Z tego wynika, że dość znaczny procent dzieci przebywa w jednej klasie po parę lat i wiele z nich nie kończy całej szkoły. Przyczyny takiego stanu rzeczy należy szukać w ciężkich warunkach materialnych rodziców, które odbijają się na rozwoju duchowym dzieci, w ich niskim poziomie kulturalnym i wskutek tego małym zainteresowaniu się nauką dzieci, a także w przedwczesnym używaniu dzieci do posług domo-

Wiek dziecka	K			L				A					S			Y				Ogółem
	Ia	Ib	Ic	IIa	IIb	IIc	IId	IIIc	IIId	IVa	IVb	IVc	Va	Vb	Vc	VIa	VIb	VII		
7	41	50	54	1	1	15	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—		146
8	9	18	5	24	18	26	25	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—		124
9	—	6	—	11	22	8	11	21	11	—	—	—	—	—	—	—	—	—		90
10	—	—	—	8	6	2	5	20	14	25	9	13	3	—	—	—	—	—		103
11	—	—	—	1	5	2	8	5	11	14	14	15	16	24	3	—	—	—		118
12	—	—	—	2	1	1	—	5	7	8	14	20	15	14	14	11	15	2		129
13	—	—	—	—	—	—	1	—	5	1	8	3	12	9	12	12	19	13		95
14	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	4	1	2	5	18	7	6	18		62
15	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	1	—	—	3	3	17		25
16	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—		—		2	—	5		7
Ogółem .	50	54	57	47	55	54	54	51	50	47	49	52	49	52	47	35	43	55		899

wych, czasami nawet zarobkowych, zwłaszcza w obecnych ciężkich czasach. Nie bez wpływu pozostaje tu także organizacja nauczania, mało uwzględniająca jednostkę, wymagająca od niej osiągnięcia pewnego poziomu obowiązującego wszystkich w jednakowym stopniu.

Pomimo, że dzieci wychowują się na ogół u rodziców, bo:

U rodziców wychowuje się 884 dzieci (98,3%)
„ krewnych „ „ 12 „ (1,4%)
„ opiekunów „ „ 3 „ (0,3%)

Razem 899 dzieci,

jednakże stosunek rodziców do nich nie jest stosunkiem na prawdę wychowawczym, bo przeważnie nie opiera się na jakichkolwiek celowych normach wytyczających ciągłość postępowania. Jest tu raczej oddziaływanie dorywcze i często nieuzgodnione między ojcem a matką. Jest wiele takich rodzin, w których wychowanie sprowadza się tylko do minimalnej opieki fizycznej. Pragną oni, by dziecko jak najprędzej urosło i mogło im materialnie pomóc, a w każdym razie, gdyby tej pomocy nie mogło udzielić, nie było przynajmniej ciężarem.

Z następującego zestawienia wynika, że:

Oboje rodziców ma 752 dzieci (83,7%)
tylko matkę ma 113 „ (12,8%)
tylko ojca ma 30 „ (3,3%)
nie ma rodziców 4 „ (0,4%).

Razem 899 dzieci.

Znaczna liczba dzieci pozbawionych ojca tłumaczy się większą śmiertelnością robotników i górników pracujących w ciężkich warunkach na kopalni czy fabryce, częstymi wypadkami potłuczeń lub śmierci w czasie pracy, a także tym, że jest pewna część dzieci nieślubnych [3]).

[3]) Dzieci nieślubnych nie ująłem w ankiecie w oddzielne pytanie ze względu na drażliwość sprawy.

Taki stan rzeczy wytwarza niekorzystną pod względem wychowawczym sytuację, ponieważ matka musi zająć się pracą zarobkową poza domem i często pozostawia dzieci bez opieki dorosłych. Nawet tam, gdzie dzieci mają oboje rodziców, można spotkać się z wypadkiem, że ojciec zupełnie nie interesuje się bytem dziecka i przepija zarobione pieniądze. W dniach „wypłaty" t. j. 1-go i 15-go każdego miesiąca gromady kobiet oczekują na swych mężów przed wyjściem z kopalni lub fabryki, aby ich zabrać do domu po skończonej dniówce i w ten sposób przeszkodzić im w przepiciu znacznej części zarobków.

Obraz przynależności zawodowej rodziców daje nam następujące zestawienie:

dzieci robotników i górników jest	442	(49,2%)
„ rzemieślników	111	(12,4%)
„ urzędników	37	(4,1%)
„ kupców i sklepikarzy	29	(3,2%)
„ bezrobotnych (górników, rzemieśln. i robotn.)	279	(31,0%)
„ właścicieli domu	1	(0,1%)
Razem	899.	

Uderza tutaj duża liczba bezrobotnych. Nawet wśród pracujących robotników, górników i rzemieślników znaczna część zatrudnionych jest tylko na dwa lub trzy dni w tygodniu. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest ogólny kryzys gospodarczy.

Ciężkie warunki materialne, a nierzadko i skrajną nędzę unaoczniają poniższe dane, dotyczące źródeł utrzymania:

ze stałych zarobków utrzymuje się	540	rodzin	(60,1%)
z zapomogi i emerytury utrzymuje się	79	„	(8,8%)
otrzymuje pożywienie z kuchni (miejskiej, społecznej)	108	„	(12,0%)
z dorywczych zarobków utrzymuje się	160	„	(17,8%)
z pomocy krewnych utrzymuje się	12	„	(1,3%)
Razem	899	rodzin.	

Nawet ci, którzy utrzymują się ze stałych zarobków, z trudnością mogą wyżywić i ubrać liczne naogół rodziny. Przeciętny ich zarobek miesięczny waha się w granicach 60—100 złotych.

Jeśli chodzi o warunki mieszkaniowe, to przedstawiają się one nieszczególnie, bo:

w 1-izbowych	mieszkaniach	mieszka	434	dzieci (48,3%)
w 2-izbowych	„	„	393	„ (43,7%)
w 3-izbowych	„	„	52	„ (5,8%)
w 4-izbowych	„	„	14	„ (1,8%)
w 5-izbowych	„	„	3	„ (0,3%)
w 6-izbowych	„	„	1	„ (0,1%)
w 7-izbowych	„	„	2	„ (0,2%)
Razem			899	dzieci.

Widzimy tu, że bardzo duży procent (92%) dzieci większą część dnia spędza w jedno lub dwuizbowych ciasnych i dusznych mieszkaniach. Z pośród ogólnej liczby zbadanych dzieci:

na parterze	mieszka	445	dzieci	(49,5%)
na I piętrze	„	257	„	(28,6%)
na II „	„	75	„	(8,3%)
na III „	„	15	„	(1,7%)
na poddaszu	„	76	„	(8,4%)
w suterynie	„	31	„	(3,5%)
	Razem	899	dzieci.	

Pod względem zdrowotnym najgorzej przedstawiają się poddasza i sutereny. Do wnętrza wielu poddaszy przecieka woda w porze deszczowej, natomiast prawie we wszystkich suterenach panuje zaduch z powodu wilgoci i braku wentylacji. Stan taki jest przyczyną wielu chorób, jak gruźlicy, reumatyzmu itp. Większość dzieci nie ma w domu nawet dostatecznego światła dziennego. Świadczy o tym liczba okien w mieszkaniu, i tak:

w mieszkaniu	o 1	oknie	mieszka	174	dzieci (19,4%)
„ „	o 2	oknach	„	442	„ (49,1%)
„ „	o 3	„	„	180	„ (20,0%)
„ „	o 4	„	„	70	„ (7,8%)
„ „	o 5	„	„	20	„ (2,2%)
„ „	o 6	„	„	7	„ (0,8%)
„ „	o 7	„	„	4	„ (0,5%)
„ „	o 9	„	„	1	„ (0,1%)
„ „	o 14	„	„	1	„ (0,1%)
			Razem	899	dzieci.

Wynika z tego, że najwięcej jest mieszkań o 2-ch i 3-ch niewielkich na ogół oknach. Rzadkie są wypadki, żeby powierzchnia okien, w myśl wskazań higieny, stanowiła $^1/_6$ część powierzchni podłogi. Oświetlenie mieszkań wieczorem jest również nieszczególne, gdyż:

oświetlenie naftowe	ma	468	dzieci	(52%)
„ elektryczne	„	390	„	(43,4%)
„ karbidowe	„	30	„	(3,4%)
„ świecą	„	11	„	(1,2%)
	Razem	899	dzieci.	

Uderza tutaj mały stosunkowo procent oświetlenia elektrycznego, jakkolwiek Sosnowiec jest miastem przemysłowym, posiadającym dużą elektrownię. Ze względów oszczędnościowych jest po większej części w użyciu mała lampka naftowa lub lampka górnicza „karbidówka". Oczywiście, że takie oświetlenie jest bardzo słabe i absolutnie nieodpowiednie dla pracy umysłowej dzieci. Bywają wypadki, że w najbiedniej-

szych rodzinach używa się tylko świecy jako jedynego źródła światła i to zaledwie na parę godzin w czasie długich wieczorów.

Mieszkania, w których chłopcy spędzają większość dnia, są na ogół przeludnione. Świadczy o tym poniższe zestawienie:

w mieszkaniu	wraz	z	uczniem	mieszka	2	osoby	w	21	przypadkach	(2,3%)
„	„	„	„	„	3	„	„	79	„	(8,8%)
„	„	„	„	„	4	„	„	158	„	(17,5%)
„	„	„	„	„	5	osób	„	207	„	(23,0%)
„	„	„	„	„	6	„	„	221	„	(24,6%)
„	„	„	„	„	7	„	„	119	„	(13,4%)
„	„	„	„	„	8	„	„	58	„	(6,5%)
„	„	„	„	„	9	„	„	22	„	(2,4%)
„	„	„	„	„	10	„	„	10	„	(1,1%)
„	„	„	„	„	11	„	„	2	„	(0,2%)
„	„	„	„	„	12	„	„	2	„	(0,2%)

Razem 899 przypadków.

W jednym z charakterystycznych przypadków wraz z uczniem mieszka 11 osób w 1 izbie na poddaszu (odpow. chłopca z oddz. IIId), a w drugim — 12 osób w 1 izbie na parterze (odpow. chłopca z oddz. IVd). Wielką ilość osób w mieszkaniu stanowią liczne rodziny, a często i sublokatorzy. Ciasnota w mieszkaniach i brak łóżek powodują to, że część dzieci śpi na podłodze, krzesłach, a nawet w kołysce (1 chłopiec z oddz. Ia). Liczbowo przedstawia się to w ten sposób, że:

na łóżku	śpi	829	dzieci	(92,2%)
„ podłodze . . .	„	46	„	(5,1%)
„ kanapie	„	4	„	(0,5%)
„ otomanie, kozetce	„	11	„	(1,2%)
„ krzesłach . . .	„	8	„	(0,9%)
w kołysce	„	1	„	(0,1%)

Razem 899 dzieci,

przy czym w jednej izbie wraz z dzieckiem śpi:

1	osoba	w	10	przypadkach (1,1%)
2	osoby	w	120	„ (13,4%)
3	„	„	107	„ (12,0%)
4	„	„	213	„ (23,7%)
5	osób	„	209	„ (23,3%)
6	„	„	131	„ (14,2%)
7	„	„	64	„ (7,2%)
8	„	„	28	„ (3,1%)
9	„	„	14	„ (1,6%)
10	„	„	3	„ (0,4%)

Razem 899 przypadków.

Z powyższej liczby sypia na łóżku, podłodze itp.:

1. oddzielnie		188 dzieci	(20,9%)
2. po dwoje		586 „	(65,2%)
a) z ojcem	175 dzieci		
b) z matką	92 „		
c) z siostrą	46 „		
d) z bratem	262 „		
e) z dziadkiem lub babką	11 „		
3. po troje		109 „	(12,1%)
a) z ojcem i matką	28 „		
b) z ojcem i bratem	18 „		
c) z bratem i matką	2 „		
d) z dwoma braćmi	24 „		
e) z ojcem i siostrą	1 „		
f) z siostrą i matką	4 „		
g) z bratem i siostrą	18 „		
h) z dziadkiem i siostrą	1 „		
4. po czworo		14 „	(1,6%)
a) z ojcem, matką i siostrą	9 „		
b) z trzema braćmi	1 „		
c) „ „ siostrami	1 „		
d) z ojcem, matką i bratem	1 „		
5. po pięcioro		2 „	(0,2%)
a) z ojcem, matką, bratem i siostrą	1 „		
b) z czterema braćmi	1 „		
	Razem	899 dzieci.	

Powyższy stan rzeczy ujemnie działa na zdrowie dzieci, ponieważ sen w przeludnionym mieszkaniu, z jedną lub kilkoma osobami na jednym łóżku, nie zapewnia im właściwego wypoczynku. Sypianie razem z rodzicami lub rodzeństwem, a w szczególności z płcią odmienną, wpływa także i na obniżenie się poziomu moralnego. Rozpiętość godzin, w których uczniowie chodzą spać, jest znaczna, bo od 6-tej do 12-tej wieczorem:

o godzinie 6-ej wieczorem chodzi spać	49 dzieci	(5,4%)
„ „ 7-ej „ „ „	102 „	(11,4%)
„ „ 8-ej „ „ „	242 „	(26,9%)
„ „ 9-ej „ „ „	236 „	(26,3%)
„ „ 10-ej „ „ „	163 „	(18,1%)
„ „ 11-ej „ „ „	85 „	(9,5%)
„ „ 12-ej „ „ „	22 „	(2,4%)
Razem	899 dzieci.	

W rodzinach, w których warunki materialne są opłakane, dzieci nie jadają kolacji. Powoduje to wcześniejsze udawanie się uczniów na spoczynek; kładą się oni spać już o godz. 6-ej lub 7-ej wieczorem. Ci uczniowie, którzy chodzą spać o 11-ej,

12-ej godzinie lub później, motywują to w następujący sposób:

1) ojciec przychodzi późno z pracy i w domu rozmawiają,
2) do sióstr przychodzą znajomi i długo siedzą,
3) wieczorem odrabia lekcje, gdy wszyscy położą się spać,
4) chodzi z ojcem do rzeźni i późno wraca,
5) przychodzą sąsiedzi i grają w karty.

Na zapytanie, o czym oni rozmawiają, jeden z chłopców (z oddz. IIId) odpowiedział, że „o tym, co rozmawiają nie mogę powiedzieć, bo jestem jeszcze za młody, powiem jak będę miał 15 lat". Przytaczam to zdanie jako charakterystyczne, ze względu na rozmowy toczące się między dorosłymi w obecności dzieci.

Ciekawą jest również rzeczą, o której godzinie dzieci wstają, i tak:

o godzinie	3	rano wstaje	5	dzieci	(0,6%)
„ „	4	„ „	15	„	(1,7%)
„ „	5	„ „	98	„	(10,9%)
„ „	6	„ „	318	„	(35,4%)
„ „	7	„ „	331	„	(36,8%)
„ „	8	„ „	97	„	(10,8%)
„ „	9	„ „	23	„	(2,5%)
później wstaje		. . . .	12	„	(1,3%)
		Razem	899	dzieci.	

Widzimy, że niektóre dzieci nie śpią już o 3, 4, 5 i 6 godz. rano, a to z tego powodu, że ojciec musi wcześniej wstać do pracy, w następstwie czego wszyscy budzą się w domu. Często dziecko musi wcześniej wstać i przygotować ojcu śniadanie. O ósmej i później wstają te dzieci, które mają naukę po południu.

Ile dzieci śpią na dobę, ilustruje nam następujące zestawienie:

na dobę śpi	4	godziny	1	dziecko	(0,1%)
„ „ „	5	godzin	6	dzieci	(0,8%)
„ „ „	6	„	46	„	(5,1%)
„ „ „	7	„	93	„	(10,4%)
„ „ „	8	„	276	„	(30,7%)
„ „ „	9	„	203	„	(22,6%)
„ „ „	10	„	213	„	(23,7%)
„ „ „	11	„	52	„	(5,8%)
„ „ „	12	„	9	„	(1,0%)
		Razem	899	dzieci.	

Choć większa ilość chłopców ma dostateczny wymiar godzin snu na dobę, bo od 8 do 10 godzin i więcej, jednak wartość jego, jako wypoczynku, obniżają niehigieniczne warunki, w jakich się odbywa.

Dostateczne i racjonalne odżywianie jest jednym z podstawowych warunków zdro-

wia dzieci i ich normalnego rozwoju. Nie wszyscy jednak z pośród zbadanych uczniów otrzymują posiłek w odpowiedniej ilości dziennie. I tak:

1 raz dziennie	jada	4	uczniów	(0,5%)
2 razy „	„	138	„	(15,4%)
3 „ „	„	509	„	(56,8%)
4 „ „	„	154	„	(17,1%)
5 „ „	„	48	„	(5,3%)
6 „ „	„	23	„	(2,6%)
7 „ „	„	2	„	(0,2%)
dowol. ilość razy	„	21	„	(2,3%)
Razem		899	uczniów.	

Z powyższego widzimy, że 138 uczniów jada tylko dwa razy, a 4 nawet 1 raz dziennie. Dlaczego tak jest, zrozumiemy, jeśli porównamy te dane z przytoczonymi już danymi wskazującymi źródła utrzymania rodzin. Wynika z nich, że część rodzin utrzymuje się z zapomogi lub korzysta z kuchni dla bezrobotnych.

Ilość czasu, którą dzieci spędzają na wolnym powietrzu, podaje następujące zestawienie:

Spędza na powietrzu od 1 — 2 godzin	163	dzieci	(18,1%)
„ „ „ „ 2 — 4 „	464	„	(51,6%)
„ „ „ więcej czasu	272	„	(30,3%)
Razem	899	dzieci.	

Czas ten spędzają oni na ulicy lub w ciasnych podwórkach na bieganiu, zabawie, grze w palanta lub kopaniu piłki.

Poza odrabianiem lekcji w niekorzystnych na ogół warunkach domowych muszą dzieci pomagać rodzicom i rodzeństwu w najrozmaitszych pracach, a mianowicie: noszą węgiel, wodę, palą w piecu, chodzą do sklepu, zamiatają izbę, przygotowują śniadanie, rąbią drzewo, zamiatają ulicę (5 chł.), opiekują się gęsiami i kozami (5 chł.), pomagają przy koniach i krowach (15), sprzedają w sklepie (9 chł.), chodzą na hałdy zbierać węgiel (26 chł.), a niektórzy mają płatne obsługi.

Ogółem pomaga rodzicom	723	chł.	(80,4%)
nie pomaga „	176	„	(19,6%)

Często dzieci zajęte pomocą w pracy domowej nie mają czasu na odrobienie lekcji. Brak im przy tym w domu odpowiedniej atmosfery do nauki i miejsca. Poniższe zestawienie uwidacznia nam, na czym odrabiają one lekcje:

na stole	797	dzieci	(88,6%)
„ biurku	12	„	(1,3%)
„ taborecie lub krześle . .	53	„	(5,9%)
„ skrzyni lub kufrze . . .	5	„	(0,6%)
„ oknie	25	„	(2,8%)
„ komodzie	2	„	(0,2%)
„ ławce	5	„	(0,6%)
Razem	899	dzieci.	

Tylko dwóch chłopców ma własny stół (odpowiedź 1 chł. z oddz. IVa i 1 chł. z oddz. VIb), natomiast inni korzystają ze stołów, które służą zarazem za warsztat dla różnych prac domowych. Są wypadki, że dzieci stoją przy stole w czasie uczenia się, ponieważ nie ma dla nich w domu odpowiednich krzeseł. Bywa też tak, że chłopcy przy odrabianiu lekcji na taborecie lub krześle klęczą na ziemi. Jasną jest rzeczą, że praca w takich warunkach męczy ich i daje znikome rezultaty.

Na podstawie wyników ankiety i własnych obserwacji scharakteryzowałem warunki domowe i rodzinne dzieci uczęszczających do szkoły powszechnej im. Juliusza Słowackiego w Sosnowcu.

Wyłączając nieliczne na ogół wypadki, w których uczniowie mają zapewnioną opiekę materialną i wychowawczą w środowisku rodzinnym, stwierdzić należy, że:

1) w rodzinach robotniczych panuje bieda, a często i skrajna nędza,
2) małe mieszkania są przeludnione i przeważnie nie posiadają dostatecznego światła w dzień i oświetlenia wieczorem,
3) sen dzieci jest nieunormowany i odbywa się w warunkach niekorzystnych dla ich zdrowia,
4) odżywianie jest nędzne,
5) dzieci wyzyskiwane są do różnych często nadmiernych prac domowych i posług,
6) czas na wolnym powietrzu spędzają na ulicy lub w ciasnym podwórku,
7) ciągłe troski rodzinne i kłopoty związane z ogólnymi niepomyślnymi warunkami nie wytwarzają właściwej atmosfery wychowawczej i kulturalnej, sprzyjającej uczeniu się dzieci w domu.

II. KIEDY I JAK DZIECI UCZĄ SIĘ W DOMU

W celu zbadania, kiedy i jak dzieci pracują w domu, przeprowadziłem drugą część ankiety, przeważnie o charakterze psychotechnicznym, we wspomnianej już szkole w oddziałach: IVa, IVb, IVc, Va, Vb, Vc, VIb i VII. Z otrzymanych wyników okazuje się, że:

Najczęściej	odrabia	lekcje	między	1—3 godz.	82 chłopców	(19,1%)
„	„	„	„	2—5 „	188 „	(44%)
„	„	„	„	5—8 „	137 „	(31,9%)
„	„	„	„	8—10 „	17 „	(3,9%)
„	„	„	„	10—12 „	5 „	(1,1%)
				Razem	429 chłopców.	

Chłopcy, którzy odrabiają lekcje między 1—3 godziną podają następujące motywy: aby później mieć wolny czas na zabawę (7 chł.); bo później muszą pomagać rodzicom (31 chł.); bo w tym czasie jest widno (32 ch.); bo nikt im nie przeszkadza w domu (2 chł.); bo w tym czasie najlepiej jest mu odrabiać lekcje (1chł.); bo lepiej pamięta co ma zadane (7 chł.); nie podaje żadnych motywów (2 chł.).

Między 2—5 godziną odrabiają lekcje dlatego:

aby później mieć wolny czas na zabawę (6 chł.); bo później pomagają rodzicom (49 chł.); bo w tym czasie mają wolne miejsce na stole (2 chł.); bo w tym czasie jest widno (38 chł.); bo w tym czasie nikt im w domu nie przeszkadza (6 chł.); bo w tym czasie najlepiej im jest odrabiać lekcje (11 chł.); bo mają słaby wzrok (5 chł.); bo lepiej pamiętają co mają zadane (1 chł.); nie podało motywów (70 chł.).

Ci uczniowie, którzy odrabiają lekcje najczęściej między 5—8 godziną, motywują to w ten sposób:

bo jest wygodnie i spokój (25 chł.); po południu pomagają rodzicom (14 chł.); po południu bawią się (3 chł.); bo wcześniej nie mają czasu (9 chł.); bo lubią uczyć się przy świetle (1 chł.); bo po południu gra na skrzypcach (1 chł.); nie podało motywów (84 chł.).

Między 8—10 godziną wieczorem odrabiają lekcje dlatego:

że jest wygodnie i spokój (5 chł.); bo w dzień bawią się lub pomagają rodzicom (12 chł.).

Od 10—12 godziny wieczorem uczy się 5 chłopców, ponieważ w tym czasie mają spokój i wygodnie jest im pracować.

Odpowiedzi badanych dzieci wykazują, że znaczna ilość odrabia lekcje w porze niekorzystnej dla pracy umysłowej, bo zaraz po obiedzie, kiedy odbywa się intensywne trawienie lub po ósmej wieczorem, gdy praca ze stanowiska dydaktyki jest bezcelowa, a ze względów higienicznych szkodliwa. Tylko część uczniów odrabia lekcje w najodpowiedniejszym czasie, to jest między 5-tą po południu a 8-mą wieczorem. Te dzieci, które uczą się zaraz po obiedzie lub późnym wieczorem, zmuszone są do tego najczęściej warunkami domowymi. Te też warunki domowe, „bo jest cicho", „bo nikt nie przeszkadza" decydują przeważnie o tym, kiedy dzieciom jest najłatwiej się uczyć, a nie ich wewnętrzne nastawienie. I tak z 429 uczniów

najłatwiej się uczyć rano	25 ucz.	(5,8%)
„ „ „ „	229 „	(53,4%)
„ „ „ „	132 „	(30,8%)

Z ogólnej liczby zbadanych dzieci większość ma względny spokój, gdy odrabia lekcje, natomiast 50-ro nie może spokojnie w domu pracować, bo: grają w karty; są krzyki i płacze dzieci; jest stale praca; przeszkadza liczne rodzeństwo i goście; są kłótnie; matka odwołuje od lekcyj.

Po większej części uczniowie wolą sami odrabiać lekcje (306 dzieci), bo: koledzy nie przeszkadzają (195 dz.); koledzy odpisują (1 dz.); nie lubi uczyć się z kolegami (8 dz.); rozwiązuje samodzielnymi sposobami, a koledzy przeszkadzają (3 dz.); nie zgadza się z kolegami (3 dz.); samemu jest lepiej, łatwiej i dokładniej (36 dz.); jest cicho (5 dz.); odrabia szybciej (41 dz.); nie gubi myśli (3 dz.); nie przeszkadza mu nikt (11 dz.).

Z kolegami woli się uczyć 123 dzieci, bo: jest wesoło (28 dz.); jest łatwiej (5 dz.); pomagają sobie wspólnie (88 dz.); nie ma własnych książek (2 dz.).

Widzimy, że przeważająca ilość uczniów woli indywidualnie odrabiać lekcje, bo może zastosować tempo pracy odpowiadające własnym uzdolnieniom. Oczywiście, że są to po większej części uczniowie zdolniejsi, którzy nie potrzebują korzystać z pomocy i wyjaśnień kolegów.

Co do trudności, jakie sprawiają dzieciom poszczególne przedmioty nauczania, to sprawa przedstawia się następująco:

Oddziały	PRZEDMIOTY													Ogólna liczba dzieci
	religia	język polski	język niemiec.	rachunki	historia	geogr. i nauka o Polsce	przyroda	rysunki	r. b. ręczne	śpiew	gimnastyka	wszystkie przedmioty		
												łatwe	trudne	
IVa	—	17	—	12	16	2	1	5	1	1	—	6	—	61
IVb	1	15	—	27	4	3	—	5	1	—	—	—	—	54
IVc	—	5	—	2	8	6	—	34	—	—	—	3	—	53
Va	—	25	—	6	4	9	2	—	—	—	—	—	3	49
Vb	—	21	—	10	11	12	-	—	—	3	—	8	—	64
Vc	—	33	—	3	4	5	2	—	—	—	—	—	—	47
V a	—	—	16	8	10	2	—	—	1	1	4	5	—	47
IVb	—	6	33	4	—	8	6	—	—	—	—	2	—	58
IIV	—	27	8	39	—	2	7	—	2	—	—	1	—	86
Ogół.	1	149	57	111	57	49	18	42	5	3	4	25	3	526[1]

Natomiast wypowiedzi dzieci w odniesieniu do przedmiotów, z których mają najwięcej zadawane, ilustruje podane zestawienie:

Oddziały	PRZEDMIOTY								Ogólna liczba dzieci
	religja	język polski	język niem.	rachunki	historia	geogr. i nauka o Polsce	przyroda	nie ma dużo zadaw.	
IVa	—	46	—	3	1	—	—	—	50
IVb	—	49	—	12	1	—	—	—	62
IVc	—	52	—	—	—	—	—	—	52
Va	—	49	—	—	—	—	—	—	49
Vb	—	50	—	1	—	—	—	2	53
Vc	—	45	—	—	1	1	—	—	47
VIa	—	22	—	9	13	7	1	—	52
VIb	11	38	7	7	—	5	—	1	69
VII	—	9	1	39	—	2	3	—	84
Ogół.	11	390	8	71	16	15	4	3	518[1]

Z powyższych dwóch zestawień wynika, że najwięcej trudności sprawiają uczniom język polski i rachunki, oraz że z tych przedmiotów mają najwięcej zadawane. Wyłączając przedmioty artystyczne i gimnastykę widzimy, że najłatwiejsza jest dla nich przyroda. Należy to tłumaczyć tym, że uczenie się przyrody opiera się głównie

na czynnej obserwacji okazów, ilustracyj i na doświadczeniach w pracowni, oraz że daje dziecku możność realizowania swoich zainteresowań zjawiskami przyrodniczymi.

Jeżeli weźmiemy pod uwagę fakt, że rachunków i języka polskiego uczy kilku nauczycieli i to nie tylko w różnych co do poziomu klasach, ale i w równoległych, wówczas nasuwa się przypuszczenie, że różnice w odpowiedziach dzieci zależą w dużym stopniu od wymagań nauczyciela i jego umiejętności organizowania pracy uczniów.

(D. c. n.) Władysław Rajczykowski

SPRAWOZDANIA

Dr TADEUSZ KLIMOWICZ. Jak się rozwija psychika dziecka. Nasza Księgarnia, str. 35.

Mala ta książeczka jest syntezą wykładów wygłoszonych przez autora na Wolnej Wszechnicy Polskiej w roku akademickim 1931/1932. Przeznaczona jest dla rodziców i wychowawców, a ma na celu uprzystępnienie im głębszego poznania przemian, jakim ulega psychika człowieka w trakcie swego rozwoju. Autorowi chodzi o to, by poinformować swych czytelników w sposób najbardziej przystępny i jasny, by spopularyzować dziełko, które ułatwi pracę wychowawczą tym, którzy się dzieckiem zajmują.

Całość składa się z 7-miu rozdziałów. W pierwszym autor zarysowuje całokształt rozwoju psychicznego dziecka, dzieląc go na trzy fazy, wyróżniające się odrębnymi właściwościami przejawów psychicznych. W dalszych rozdziałach autor podaje poszczególne wybitne cechy każdej z tych faz. Zwraca uwagę na niezdolność ujmowania stosunków u dziecka w pierwszej fazie rozwoju, na wybujałość jego fantazji, charakterystyczną wrażliwość i niezrównoważenie, jeśli chodzi o sferę uczucia, przejawy rozrostu woli, zarysowujące się dążenie do samodzielności, a także pewną namiętność — „kryzys uczucia", jak to autor nazywa. Przed przejściem do charakterystyki drugiej fazy autor poświęca kilka słów okresowi przejściowemu zwracając uwagę na niepokój i rozdrażnienie towarzyszące temu okresowi, a będące wynikiem zmiany zasadniczego nastawienia. Dziecko ze skrajnego egocentryzmu zaczyna zwracać się ku światu zewnętrznemu, następuje zwrot ku zainteresowaniom technicznym, przejawia się nastawienie badawcze w stosunku do otaczającej natury, nadmierny realizm kontrastujący silnie z magiczną postawą w pierwszej fazie. W związku z budzącymi się zainteresowaniami, ujawnia się potężny rozwój pamięci. W dziedzinie doznań uczuciowych następuje zrównoważenie, harmonizacja, idąca w parze z harmonią rozwoju fizycznego. Wprowadzając czytelnika w tajniki struktury umysłowej w drugiej fazie, autor zastanawia się dłużej nad ciekawym zagadnieniem ejdetyzmu i zwraca uwagę na zdolność myślenia oderwanego, abstrakcyjnego, jak również przejawiającą się zdolność krytycyzmu. Rozdział traktujący o okresie przejściowym z fazy drugiej do trzeciej nie tylko analizuje i objaśnia charakterystyczne zjawiska tego okresu, jak np. doniosłe zmiany anatomiczno-fizjologiczne, stopniową seksualizację systemu nerwowego, rozwój instynktu mocy itp., ale także daje wiele pożytecznych wskazań dotyczących racjonalnej postawy wychowawczej w związku z wynikającymi trudnościami w tej fazie rozwoju. Trzecia faza traktowana jest również z punktu widzenia przemian fizjologicznych i psychicznych. Autor zwraca uwagę na rozdźwię-

ki wewnętrzne, wybujałą wrażliwość, skłonność do wyolbrzymiania własnej osobowości w wieku młodzieńczym, zatrzymuje się dłużej nad istotą adoracji, nad konfliktem jaki powstaje w związku z budzącą się miłością idealną i zmysłową. Rozdział ten jest również zaopatrzony w cenne wskazówki wychowawcze, w których autor przede wszystkim zaleca poszanowanie osobowości młodzieży, podkreślając odpowiedzialność społeczną za wartość przyszłych pokoleń.
Na zakończenie autor podaje obszerną literaturę (zarówno dzieł polskich jak i obcych), z której korzystał i którą poleca tym, którzy chcieliby pogłębić swą wiedzę w dziedzinie rozwoju psychiki ludzkiej.
Broszurka dra Klimowicza powinna osiągnąć jak najdalej idącą popularność nie tylko ze względu na interesujące zagadnienia, na treściwe i bardzo jasne ujęcie tematu, ale też przede wszystkim ze względu na cenne wskazania wychowawcze, które tam znajdujemy. J. J.

Dr STEFAN SZUMAN. Metody psychologii pedagogicznej. Odbitka z Encykl. Wychow. Nasza Księgarnia. Warszawa 1934.
Pracę swą podzielił dr Szuman na trzy części: 1) część ogólna, 2) zbieranie materiałów i obserwacji i 3) opracowanie i interpretacja materiałów. W części ogólnej rozważa autor konieczność poznania wychowanka i opanowania odpowiednich do tego metod, ogólne informacje o metodach badania dziecka oraz charakterystyczne cechy metody w zakresie przychologii pedagogicznej i pedologii. W rodziale drugim przedstawia autor poszczególne metody psychologii pedagogicznej, a więc metodę obserwacji, eksperymenty i doświadczenia, testy (obszernie), metodę pytań i ankiety, zbieranie samorzutnych wytworów dzieci i młodzieży, a wreszcie karty indywidualne i arkusze obserwacyjne. Rozdział końcowy poświęca autor opracowaniu i interpretacji materiałów, omawiając między innymi część i rozsianie odmian i cech (krzywe Galtona i Gansa), charakterystykę liczbową grup za pomocą średnich, korelację, interpretację psychologiczną wyników badań itd.
Zwięzła i jasna praca dra Szumana może być pomocną dla nauczycieli, którzy wprawdzie nie przeprowadzają systematycznych, wymagających odpowiednich warunków badań dziecka, ale w wielu wypadkach prowadzą karty indywidualne i arkusze obserwacyjne, nie mówiąc już o nieodłącznej od pracy nauczycielskiej, swobodnej obserwacji dziecka. M. W.

Dr ZYGMUNT MYSŁAKOWSKI. Pedagogika ogólna. Odbitka z Encyklopedii Wychowania. Nasza Księgarnia. Warszawa 1935.
Pedagogika ogólna, jak to zaznacza we wstępie do swej pracy dr Mysłakowski, ma za zadanie „wyodrębnić, zanalizować i opisać formy wychowania syntetycznie, w ich podstawowej strukturze, to znaczy niezależnie od przypadkowości, miejsca i czasu" (str. 1). Mówiąc ściślej, pedagogika ogólna „1) przeprowadza selekcję faktów na znaczące i nieznaczące, powtarzalne i niepowtarzalne, istotne i nieistotne, pierwszoplanowe i drugoplanowe; 2) dąży do syntetycznego ujęcia faktów znaczących; 3) dąży do wykrycia roli, względnie funkcji, jaką pełni wychowanie w całokształcie życia społecznego" (str. 1). Zwłaszcza to ostatnie zagadnienie zajmuje dużo miejsca w pracy dr Mysłakowskiego. Na końcu książki znajdujemy bibliografię przedmiotu. M. W.

Dr ZYGMUNT MYSŁAKOWSKI. Pedagogika, jej metody i miejsce w systemie nauk. Odbitka z Enc. Wych. Nasza Księgarnia, Warszawa 1933.
Autor rozpoczyna swą krótką pracę uwagami metodologicznymi rozważając metodologiczne i historyczno-socjologiczne warunki powstania nauki oraz jej rangę.

Następnie omawiając pedagogikę jako przedmiot nauki wskazuje błędne zacieśnienie przedmiotu pedagogiki, to jest sprowadzenie zagadnienia wychowania do szkoły i do stosunku: uczeń — nauczyciel. Właściwe ujęcie stosunku pedagogicznego jest o wiele szersze i głębsze. Terminy: uczeń i nauczyciel należy pojąć tak szeroko, „aby móc w nich zmieścić zatówno jednostki, jak i zbiorowości, a nawet wytwory psychospoleczne". Właściwym wychowawcą, w myśl wskazań autora, są wartości kultury. W dalszych rozdziałach zastanawia się autor nad stosunkiem wychowawczym i wychowaniem a teorią wychowania, aby w rozdziale końcowym omówić obszerniej techniczno-pedagogiczne teorie a czystą „naukę o wychowaniu", podkreślając w ostatecznym wniosku autonomię dyscypliny pedagogicznej. Książeczkę uzupełniają wiadomości bibliograficzne. M. W.

BOGDAN NAWROCZYŃSKI. Wspólczesne prądy pedagogiczne. Odbitka z Encyklopedii Wychowania. Nasza Księgarnia, Warszawa 1936.

Po krótkich uwagach wstępnych przechodzi autor do omówienia różnorodności celów w pedagogice współczesnej. Stwierdziwszy rozbieżność ideałów pedagogicznych przeprowadza analizę poszczególnych prądów pedagogicznych, opisuje walkę o środki wychowania oraz daje krótką charakterystykę kierunków naukowych i filozoficznych w pedagogice współczesnej. Wreszcie w zakończeniu podaje krótkie, syntetyczne ujęcie głównych linii rozwojowych pedagogiki współczesnej. Jedną z nich jest humanizacja pedagogiki, która się dokonała, a raczej w dalszym ciągu dokonuje, od początku w. XX-go pod wpływem nowych kierunków filozoficznych. W związku z tym zaznacza się w twórczości pedagogicznej przejście od metod analitycznych do syntezy. Całościowy sposób ujmowania zjawisk przyjął się w różnych dziedzinach badań pedagogicznych, i w nim to S. Hessen dopatruje się głównej różnicy między dawnymi a nowymi metodami nauczania. Wyraźną linię rozwojową widzi też autor w przejściu od intelektualizmu do antyintelektualizmu, a wreszcie stwierdza, iż mimo dużej rozbieżności istniejącej w dalszym ciągu między różnymi prądami pedagogicznymi, przeciwieństwa ich zarysowują się już obecnie dużo mniej jaskrawie, a co więcej, między prądami krańcowymi zaznaczają się prądy pośrednie. Książkę uzupełniają wiadomości bibliograficzne. M. W.

FRANCISZKA BAUMGARTEN. Die Dankbarkeit bei Kindern und Jugendlichen (Wdzięczność u dzieci i młodzieży). Verlag A. Francke, Bern, 1936.

Niniejsza niezwykle wnikliwa publikacja znanej autorki jest jedną z pierwszych psychologicznych prac naukowych na temat wdzięczności. Ten dotychczasowy brak zainteresowania psychologią wdzięczności spowodowany jest, wedle autorki, przez różne przyczyny. Przede wszystkim przez brak objektywnych metod badania właściwości charakterologicznych, dalej przez fakt, że z praktycznych względów mamy zawsze większe zainteresowanie dla wad charakteru aniżeli dla jego zalet; wreszcie przyczynia się do owego braku zainteresowania dla psychologii wdzięczności także to, że wdzięczność jest uczuciem pozbawionym silnego dynamicznego znaczenia — jest ono więc rzadko tylko bodźcem działania.

Praca B., składa się właściwie z dwóch części: z ogólnej psychologicznej analizy wdzięczności i z wyników badań konkretnych, dotyczących reakcji wdzięczności u dzieci i młodocianych.

Wdzięczność jest naogół krótkotrwałym uczuciem, będącym reakcją na jakieś doznane dobrodziejstwo. Jest ono uczuciem społecznym: zawiera uznanie drugiej osoby oraz chęć wyświadczenia jej odpowiedniej usługi wyrównującej doznane dobrodziej-

stwo; chęć tę odczuwamy naogół jako pewnego rodzaju zobowiązanie. Wdzięczność kierowana jest więc na przywrócenie stosunku równowagi pomiędzy obdarzającym a obdarzonym, stosunku równowagi zakłóconego przez jednostronny akt obdarzania czy pomocy.

Akt pomocy posiada charakter socjopsychiczny; należy go zatem analizować od dwóch stron: od strony „dającego" i od strony „przyjmującego". Jako cechę najważniejszą należy podkreślić, że udzielanie pomocy podnosi samopoczucie danej jednostki, natomiast przyjmowanie pomocy obniża samopoczucie (stąd też częsta niechęć do ludzi, którzy nam wyświadczyli coś dobrego). Również okazywanie wdzięczności ujawnia całkiem inne oblicze zależnie od tego, czy rozpatrujemy je od strony „dającego", czy „przyjmującego". „Dający" np. (oto jeden z licznych przez autorkę w sposób nader wnikliwy wydobytych na wierzch szczegółów) ocenia wdzięczność obdarzonego pomocą wedle zewnętrznych oznak, nie doceniając faktu, że różni ludzie z różną intensywnością dają wyraz swoim uczuciom.

„Przyjmujący" natomiast nie czuje się niejednokrotnie wogóle do wdzięczności zobowiązany, ponieważ swoją sytuację, która go zmusiła do szukania pomocy, uważa za wynik społecznych warunków (np. bezrobotny!). Słusznie stwierdza autorka, że to, co oznaczamy jako „niewdzięczność", jest niejednokrotnie tylko wyrazem fałszywej interpretacji zarówno z jednej jak i z drugiej strony. Tak wdzięczność jak i niewdzięczność może być objawem całkiem różnych, nawet wręcz sprzecznych cech charakteru. Każdy przypadek wymaga zatem indywidualnej interpretacji.

Po dokonaniu zasadniczej analizy wdzięczności formułuje autorka szereg zagadnień konkretnych, na które psychologia wdzięczności powinna dać odpowiedź: 1. Czy uczucie wdzięczności jest wrodzone, t. zn. czy napotyka się je u dzieci? 2. Czy jest ono uczuciem „złożonym"? 3. W jakim wieku ujawnia się już uczucie wdzięczności? 4. Jakie istnieją rodzaje wdzięczności? 5. Czy istnieją pierwotne „prymitywne" formy dziękowania? 6. Jakim zmianom podlegają objawy wdzięczności z biegiem lat? 7. Czy jest rzeczą możliwą ustalić stopnie wdzięczności? 8. Czy obie płci różnią się pod względem okazywania wdzięczności? 9. Od jakich innych właściwości charakteru zależy podziękowanie? 10. Czy uczucie wdzięczności jest stałe czy zmienne, czy można je kształcić?

Autorka chcąc zbadać wdzięczność i jej przejawy u dzieci i młodocianych posługuje się metodą polegającą na stawianiu dwóch pytań, a mianowicie: 1. co jest twoim największym życzeniem? a po otrzymaniu odpowiedzi na to pytanie: 2. w jaki sposób wykażesz twą wdzięczność temu, który spełni twoje życzenie? Badani nie wiedzieli oczywiście, że są przedmiotem eksperymentu.

Autorka zdaje sobie doskonale sprawę, że metoda ta budzić musi różne zastrzeżenia; najważniejszym z nich jest to, że za pomocą tej metody nie bada się bynajmniej jak się jednostki w pewnej konkretnej sytuacji rzeczywiście zachowują, lecz tylko jak sobie wyobrażają, że zachowałby się w danej sytuacji.

Wbrew mniemaniu autorki jesteśmy zdania, że zastrzeżenie to jest uzasadnione, ponieważ rozbieżność pomiędzy zachowaniem „wyobrażonym" a zachowaniem „faktycznym" bywa niejednokrotnie bardzo wielka. Metoda zatem powyższa musi budzić zasadnicze wątpliwości.

Analiza rozróżnia 4 rodzaje wdzięczności: 1. wdzięczność słowną, 2. wdzięczność konkretną lub rzeczową; polega ona na odwzajemnianiu się za pomocą ofiarowania jakiejś rzeczy lub jakiegoś czynu. 3. wdzięczność wiążąca (Bindungsdank), polegająca na wytworzeniu duchowej łączności z dobroczyńcą (a więc np. ofiarowanie swej przyjaźni), wreszcie 4. wdzięczność służąca pewnemu celowi (pozostającemu w pew-

nym związku z wyrażonym życzeniem, np. dzieci chcące się uczyć grać na fortepianie chcą się odwdzięczyć sprawiając swą grą rodzicom przyjemność).

Wnioski, do których autorka dochodzi, zawierają odpowiedzi na powyżej sformułowane pytania; przytaczamy tutaj najważniejsze z nich: wdzięczność jest, jak się zdaje, w wysokiej mierze uczuciem wrodzonym; napotykamy je już u małych dzieci. Także najwyższe formy wdzięczności zachodzą już u dzieci. Niektóre formy wdzięczności (np. podziękowanie służące pewnemu celowi) ujawniają się przeważnie dopiero w późniejszym wieku. Okazywanie wdzięczności przejawia się w różnych formach u obydwóch płci; okazywanie wdzięczności o charakterze społecznym napotykamy częściej u dziewcząt. Wdzięczność, względnie jej okazywanie, zależy zarówno od uczuć społecznych, jak od inteligencji. Jest ono uczuciem dającym się kształcić, podlegającym więc pedagogicznym wpływom.

Na ten ostatni temat jeszcze parę słów. Autorka zaznacza, że zarówno fakt, iż u dzieci istnieje uczucie wdzięczności, jak też fakt częstej niewdzięczności u dorosłych, każe nam przypuszczać, że uczucie to z biegiem lat u ludzi zanika. Co należy zatem uczynić, aby temu zapobiec? Przede wszystkim należy, wedle autorki, objaśniać dzieciom istotę wdzięczności, a mianowicie jej społeczny charakter. Wdzięczność i jej okazywanie nie powinny być traktowane ani jako obowiązek, ani jako konwencjonalna forma, lecz jako droga do wspólnoty społecznej. Należy również wedle autorki zwracać otwarcie uwagę dzieci na pewne przyczyny niewdzięczności; a więc np. na to, że podczas gdy niezapłacenie najmniejszego długu podlega karze, za długi wdzięczności nikt nie zostaje pociągnięty do odpowiedzialności.

Wdzięczność może jednak być nie tylko celem, lecz również pedagogicznym środkiem. Spełnianie życzeń względnie wzbudzanie wdzięczności może stać się ważnym narzędziem kierowania dzieci ku wartościowym czynom. Gdyby się — twierdzi autorka — pojęło znaczenie tych związków, można by tą drogą osiągać o wiele lepsze skutki aniżeli za pomocą kary. Nagrody jednak szkolne wykazują na ogół formy tak skostniałe, że nie są zdolne do wywoływania uczucia wdzięczności.

Psychologia wdzięczności może się wreszcie również przyczynić do pogłębienia charakterologicznego zrozumienia dziecka wogóle. I także na tym polega jej pedagogiczne znaczenie.

Dr G. Ichheiser

DR KARL LIPP. Elternrecht im katholischen Kirchenrecht. (Prawo rodziców w katolickim prawie kościelnym). Fr. Manns Pädag. Magazin Heft 1412. Langesalza. Herman Beyer 1934.

Zagadnienie stosunku uprawnień, jakie w dziedzinie wychowania roszczą sobie poszczególne instytucje, a zwłaszcza państwo, kościół i rodzina, nurtowało od wieków społeczeństwa kulturalne, które przeżywały na tym tle nieraz długotrwałe i groźne konflikty. Dzisiaj np. w Niemczech, a zwłaszcza w Bawarii, zatarg pomiędzy państwem a kościołem katolickim, przybierający niedawno tak ostry charakter, musiał objąć przede wszystkim dziedzinę wychowania młodzieży, a realizacja konkordatu napotyka nieraz na trudności ze strony władz III-ej Rzeszy. Szczególnie nie łatwo rozgraniczyć wpływ państwa i kościoła na wychowanie dzieci pochodzących z małżeństw mieszanych pod względem wyznaniowym — rodzice bowiem, nie mogąc uzgodnić jednolitego kierunku wychowawczego w sensie religijnym, szukają oparcia prawnego poza rodziną. Rozgraniczenie uprawnień państwa, rodziców i kościoła wziął na siebie dr Karl Lipp, który w niewielkiej, ale treściwej rozprawie znakomicie wywiązał się z podjętego zadania.

W pierwszej części książki zostały przedstawione ogólne zasady, którymi kościół

katolicki kierował się według kodeksu prawa kanonicznego względem prawa rodziców. Kościół katolicki uznaje prawo rodziców jako oparte na prawie natury oraz na prawie boskim i powraca obecnie do tego, co w rozwoju historycznym często było spychane na plan dalszy. Tym jednak nie wyłącza bynajmniej prawa państwa do wychowania, przeciwnie, uznaje nawet jego prerogatywę w tym wypadku, kiedy w grę wchodzi dobro publiczne lub też uprawniony interes określonej grupy specjalnej (wychowanie urzędników państwowych). Kościół katolicki stawia tutaj jedynie warunek, aby to prawo państwa nie przechodziło granic wolności sumienia rodziców i dzieci, oraz aby prawo rodzicielskie liczyło się z dobrem dziecka według kościelnej skali wartości. Wszyscy rodzice są obowiązani przyjąć jako zasadę wychowania moralność i religijność, katolicy zaś — ponadto katolickość. Również i nie katolikom kościół katolicki przyznaje prawo rodzicielskie i nie zgadza się na wychowanie dziecka przeciw ich woli. I w małżeństwie mieszanym trzeba posiadać zgodę nie katolika na charakter wychowania dzieci i na tym polega uznanie jego prawa rodzicielskiego. Uzyskanie owej zgody stanowi warunek sine que non zawarcia małżeństwa mieszanego.

Druga część książki zawiera bardzo interesujące przedstawienie historycznego rozwoju i ograniczeń roszczeń prawnych kościoła, państwa i rodziny w Niemczech (Kolońskie Państwo Kościelne), przede wszystkim zaś uwzględniono tu Bawarię.

Trzecia część przedstawia obecnie obowiązujące prawo, tak jak ono zostało ustalone przez ustrój państwa i konkordat Rzeszy. Przekazywanie prawa rodzicielskiego jest dozwolone tylko takim opiekunom, którzy są zdolni do wychowania w duchu zasad, uzgodnionych przez kościół i państwo. Według konkordatu Rzeszy może ponadto państwo w wychowaniu szkolnym zahamować przekroczenie prawa rodzicielskiego, jak również wymóc spełnienie swych uprawnionych postulatów pedagogicznych na wychowawcy kościelnym. T.

WILHELM MEY. Spontanes und Wahlführertum. (Przywództwo spontaniczne i z wyboru). Weimar 1935. XII tom studiów pedagogicznych wyd. przez prof. Petersena z Jeny.

Praca ta poświęcona jest zagadnieniu przywódcy klasowego. Stać się nim może w klasie ktoś spontanicznie (spontan) dzięki rozmaitym zdolnościom i umiejętnościom, albo drogą wyboru (Wahlführertum).

Przywódca spontaniczny przeważnie zaspokaja na swym stanowisku żądzę osobistego wywyższenia, a dobro klasy może mu być zupełnie obojętne. Taki przywódca może nawet szkodliwie oddziaływać na towarzyszy. Przywódcy z wyboru klasa narzuca swoje postulaty, które on musi wypełnić. Im bardziej oddalony uczuciowo i społecznie jest nauczyciel od klasy, tym liczniej i łatwiej powstają tam rozmaite grupy pod wodzą różnych spontanicznych „naczelników" („Führer"). Właściwym przywódcą klasy winien być jednak sam nauczyciel i pod jego opieką ma się odbywać wybór wodza klasowego spośród grona wychowanków. Ale dozór ten ma być dyskretny, bo uczniowie czy uczennice pójdą za takim, którego sobie sami wybrali.

Tę tezę przeprowadza autor na podstawie systematycznego badania (spostrzeżenia osobiste, uwagi innych nauczycieli, wspomnienia z lat szkolnych, ankieta rozdana pośród uczniów i nauczycieli) i na podstawie bogatego materiału. Wśród przywódców spontanicznych wyróżnia typ władcy, despoty, organizatora, i typ pobudzającego do działania — kusiciela („Aureger"); takie osobniki mogą przewodniczyć grupie o podobnych zainteresowaniach, grupie nieporadnych, nieśmiałych, obawiających się odpowiedzialności. Natomiast wybierając przywódcę, klasa daje świadectwo swej

dojrzałości społecznej, stopnia wspólnoty i jednolitości zamierzeń. Autor jest wyraźnie po stronie przywódcy z wyboru.

Jak w każdej współczesnej pedagogicznej pracy niemieckiej, autor kieruje się przy formułowaniu wyników ideologią narodowego socjalizmu. Proponuje on takiego przywódcę, dzięki któremu klasa moglaby się stać wspólnotą („Gemeinschaft"), włączoną do wspólnoty państwa totalnego. Zaznaczyć należy wpływ pedagogiki Petersena i planu jenajskiego.

Problem przywódcy klasowego jest w naszej literaturze pedagogicznej zupełnie zaniedbany, podczas gdy literatura niemiecka może się poszczycić świetnymi pozycjami w tym zakresie. Najważniejsze są prace: H. Hetzer, Reiningera i Winkler-Hermaden. Jest to temat wdzięczny, interesujący i dla praktyki wychowawczej korzystny. L. L.

POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA.

Chowanna, zeszyt 7—8, zawiera artykuł St. Blachowskiego o Alfredzie Binet. Krótko omówiwszy na wstępie życie i ogólną rozległą działalność naukową Bineta autor poświęca wszystkie pozostałe części swego artykułu skali metrycznej do badania inteligencji. Rozważa więc kolejno genezę tej skali i stopniowe jej ulepszenie, po czym przechodzi do dziejów tej skali na terenie Polski. Część ta zawiera bardzo bogatą bibliografię, dotyczącą stosowania przykładów i analiz skali Binet-Simona oraz Binet-Termana. Ostatni rozdział podaje starannie zebrane uwagi krytyczne na temat metrycznej skali inteligencji, wymieniając nazwiska Wł. Dawida, St. Hamczyka, T. Jaroszyńskiego, M. Librachowej, Wł. Witwickiego wreszcie, który przede wszystkim ma tę zasługę, że swoją krytyką wywołał zwiększoną ostrożność przy posługiwaniu się testami. Zarzuca im się powszechnie zbyt silną zależność wyników od pamięci i naśladownictwa, od wprawy i wiedzy, od środowiska wreszcie — zarówno szkolnego jak domowego. Następnie omawiany zeszyt Chowanny podaje ciąg dalszy pracy J. Pietera O stopniu zależności inteligencji od warnków socjalnych. Autor zajmuje się rozważeniem trudności i zagadnień, które należało rozstrzygnąć przed przystąpieniem z kwestionariuszem do konkretnych badań. Zagadnień najważniejszych wyłoniło się cztery: 1) które ze zjawisk otaczających dziecko ma istotnie wpływ na różnicowanie wrodzonych uzdolnień intelektualnych, 2) jakie ustanowić pomiary stopni w obrębie poszczególnych czynników, 3) jak ustalić cyfrowe proporcje między wszystkimi czynnikami, 4) w jaki sposób zebrać odpowiedzi w jedną daną cyfrową. Przy rozważaniu zagadnienia pierwszego, tj. w analizie czynników środowiskowych, Pieter rozróżnia dwie grupy tych czynników: 1) ogólne, tj. wpływające na wszystkie dzieci jednakowo (klimat, skupienia domów, przeważający sposób zarobkowania, kultura intelektualna środowiska, komunikacja) oraz 2) indywidualne, tj. działające niejednakowo na poszczególne dzieci (mieszkanie, zarobkowanie rodziców i zaspokajanie potrzeb, struktura rodziny, opieka intelektualna, dostęp do podniet intelektualnych, indywidualne warunki szkoły i nauczyciela, dostęp i ustosunkowanie się najbliższego otoczenia do używek, czynniki przypadkowe). Rozważywszy kolejno każdy z tych czynników autor przechodzi do drugiego z kolei zagadnienia, tj. do ilościowej metody opisu środowiska i informuje czytelnika, że w badaniach swoich ustalił dla każdego czynnika pewien stopień zerowy, odpowiadający przeciętnej, oraz trzy stopnie dodatnie i trzy ujemne. Dalszy ciąg tej pracy znajdzie się zapewne w następnym numerze Chowanny. W bieżącym znajdujemy jeszcze artykuł M. Sekrety p. t. O zasadach i podstawach doboru kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Stwierdziwszy doniosłość i trudność na naukowych podstawach

opartego doboru pracowników do zawodu nauczycielskiego, autor przedstawia wadliwość dotychczasowej selekcji oraz próbuje wskazać podstawy doboru właściwego. Dzisiaj powszechnie stosowane przez władze szkolne kryteria intelektualne, religijno-moralne i polityczne mają charakter raczej negatywny i przeciwdziałają po prostu przedostaniu się do zawodu nauczycielskiego jednostek z wyżej wymienionych punktów widzenia niepożądanych. Poza nimi działają jeszcze motywy obrania zawodu jako podstawa selekcji dokonywanej już przez samych kandydatów: zamiłowanie pedagogiczne, pobudki ideologiczne, względy materialne. Wśród tych wszystkich czynników brak jednego, pierwszorzędnej wagi: uwzględnienia psychologicznej struktury człowieka i zawodu. Dotychczasowe badania nad psychologią nauczyciela i jego pracy nie doprowadziły jeszcze do uzyskania psychogramu zawodu nauczycielskiego. Z chwilą, gdy zostanie on opracowany, pozostanie jeszcze obmyślenie odpowiednich testów — stwierdzających, czy zgłaszający się kandydaci posiadają wymagane właściwości. I taka jednak podstawa selekcji nie wystarcza, zdaniem autora: ostateczna decyzja, czy dany kandydat nadaje się do zawodu nauczycielskiego, mogłaby zapaść dopiero po próbnym okresie studiów.

Ponadto zeszyt 7—8 Chowanny zawiera obfitą część sprawozdawczą. H. H.

Oświata i Wychowanie z. 7 zawiera przemówienie, wygłoszone przez radio, p. Ministra W. R. i O. P. dr. W. Świętosławskiego p. t. O pracy nauczyciela. P. Minister wymienił w swym przemówieniu obowiązki nauczyciela wobec dziecka i państwa oraz podkreślił doniosłość roli nauczyciela w życiu i rozwoju społeczeństwa. Poza tym znajdziemy w omawianym numerze drugie przemówienie radiowe — p. Wiceministra J. Ferek-Błeszyńskiego, Apel do pracy, skierowane do młodzieży szkół średnich, oraz następujące artykuły: W. Miśkiewicz — Programy nauk w szkołach rolniczych, J. Mirski i Br. Brycki — Film jako pomoc naukowa w szkołach polskich (autory omawiają m. in. rodzaje filmów, rolę filmu szkolnego za granicą, dźwiękowość filmu, montaż i metraż filmu szkolnego, kinofikację szkolną w Polsce, ogólne instrukcje metodyczne) i W. Czerniewski — Wydziały teologii i prawa kanonicznego na uniwersytetach w Polsce w roku akad. 1935/36. Ponadto, jak zwykle, znajdujemy dział Z materiałów liczbowych Ministerstwa, kronikę i sprawozdania. H. H.

CZASOPISMA ZAGRANICZNE

ANGLIA

The New Era in Home and School (Nowa epoka w domu i w szkole).

Niejeden z polskich czytelników zna to czasopismo będące od szeregu lat oficjalnym organem angielskiej sekcji Ligi Nowego Wychowania. Pozostało ono dotychczas wierne swoim postępowym ideałom wychowawczym, interesując się żywo przejawami myśli pedagogicznej w całym świecie.. Na czele czasopisma stoi wybitna działaczka pedagogiki angielskiej pani Beatrice Ensor, wśród współpracowników znaleźć można wybitnych pedagogów angielskich i francuskich, holenderskich, belgijskich, amerykańskich i innych. Niektóre numery czasopisma poświęcone są specjalnym zagadnieniom.

Artykuły, zamieszczone w New Era w ciągu ubiegłego roku, cechuje wysoki potencjał społeczno-wychowawczy oraz bogactwo zagadnień od pacyfizmu i bezrobocia młodzieży aż do plastyki, muzyki i filmu szkolnego. Pod względem ideologicznym wypada wymienić: Lord Allen of Hurtwood, b. prezes Niezależnej Partii Pracy:

Nowa groźba, wisząca nad dzieckiem (The New Threat to the child). Tezy: Wielka Brytania winna bronić dziecka, a przez nie i demokracji, przed zakusami podporządkowania umysłów ludzkich woli państwa, co bynajmniej nie jest jednoznaczne z anarchią — wychowanie winno iść w parze z zaprawą umysłu (na wzór zaprawy cielesnej) i zachęcać młodzież do formułowania własnych mierników wartości;

John H. Nicholson, prof. pedagogiki w Armstrong College, Newcastle: Autorytet, wolność i myśl (Authority, Freedom and Thought). Teza: wolność myśli gra w wychowaniu podstawową rolę, wszakże nie należy przy tym pomniejszać i lekceważyć znaczenia sfery emocjonalnej.

Z zagadnień ogólno pedagogicznych wyróżniają się: Charlotte Bühler, prof. uniwersytetu w Wiedniu: Psychologia i wychowanie (Psychology and Education). Artykuł ten stanowi jak gdyby syntezę i skrót książki autorki p. t. Od urodzenia do wieku dojrzałego. Tezy następujące: dyscyplina i posłuszeństwo — rozwój osobowości między rokiem piątym a piętnastym — od lat ośmiu do dwudziestu — od dwunastu do szesnastu — ideały osobiste nauczycieli — trzy punkty zwrotne;

Katie Daniell: Wzruszenie, jako siła motoryczna życia (Emotion the driving force of life). Tezy: emocja siłą wychowawczą — potrzeba szczerości — dajmy dzieciom swobodę — znaczenie odczuwań.

Specjalny cykl artykułów omawia Twórcze wypowiadanie się za pomocą słowa i pisma, a wśród nich godne podkreślenia są przede wszystkim wywody T. H. Peara, prof. psychologii w uniwersytecie manchesterskim: Psychologiczne skutki dobrze mówiącego głosu (Psychological effects of a good speaking voice). Tezy: piękność głosu — problemy dialektyczne — osobowość, charakter i mowa — mowa efektywna — mówca i słuchacz. Ponadto: E. Mildred Newill z Psychological Centre for School and Home, London: Rozwój osobowości dzięki niezależnej myśli i akcji (Personality Development throught indepedent thought and action). Tezy: kiedy życie jest zbyt łatwe — ciekawość i myśl — wyniosłość i krytycyzm — więzy z góry przejętych idei. Wreszcie: R. E. Warner: Samowypowiadanie się w wychowaniu (Self-expression in education), gdzie autor zwraca uwagę na niebezpieczeństwa, grożące z tej strony „wypowiedzi społecznej". Tezy: modne repliki — samowypowiedź w bihewioryzmie — samowypowiedź i brak ufności — nauczyciele, rezygnujący z odpowiedzialności.

T. J.

W roku bieżącym znajdujemy następujące tematy: Wyrażanie się dziecka przez rysunek, muzykę i zajęcia praktyczne (numery styczeń i luty), Stosunek nauczyciela do dziecka (kwiecień), Dziecko trudne (maj), Tworzenie wolnej osobowości (wrzesień-październik). W każdym numerze znajdujemy na wstępie syntetyczne ujęcia problemów poruszonych w danym numerze w artykułach różnych autorów, pochodzące od redakcji, ujęcia bardzo inteligentne, wnikliwe, żywe, a przede wszystkim — życiowe. Oprócz artykułów głównych, bogato ilustrowanych, znajdujemy w każdym numetze notatki z ruchu pedagogicznego w świecie oraz omówienia angielskich i obcych wydawnictw pedagogicznych.

W tym samym czasopiśmie znajdujemy artykuł F. Clarke pod charakterystycznym tytułem Państwo: pan czy sługa? W centrum rozważań stoi kwestia stosunku jednostki do społeczeństwa wzgl. państwa, jako najważniejszy problem epoki

a w szczególności pedagogiki współczesnej. Autor porównuje systemy wychowawcze w państwach autorytatywnych (zwłaszcza w Niemczech i Włoszech), w dominiach angielskich (centralizacja szkolnictwa) i w Anglii (swoboda, decentralizacja). Dochodzi do wniosku, że pewne cechy systemu państw autorytatywnych są godne uwagi i przejęcia, jako te, które za mało podkreślono w systemach demokratycznych. Do nich zalicza autor przede wszystkim pogląd, że swoboda jednostki znajduje swą granicę w ramach zakreślonych przez społeczeństwo; pogląd, że prawom jednostki odpowiadają też zobowiązania; pogląd, że system wychowawczy nie może nie uwzględniać form życia państwowego i in. Nie do przyjęcia natomiast są dla autora następujące cechy autorytatywnych form rządzenia: 1) identyfikowanie państwa i społeczeństwa w ten sposób, że państwo ma prawo wkraczać autorytatywnie w każdą dziedzinę życia, 2) identyfikowanie autorytetu państwowego z pewną ograniczoną grupą ludzi albo nawet z jednym człowiekiem stojącym na jego czele, 3) ubóstwienie jakoby całej idei państwa w formie uświęconej osobistości zbiorowej. Takie bowiem poglądy są, według autora, dla idei wychowania zabójcze, gdyż pozbawiają go najistotniejszej jego funkcji: „torowania drogi do wzbogacenia i odnowy społeczeństwa przez nowe poglądy powstające w wolnych jednostkach". Autor jest za tym, by w Anglii państwo zajęło się wychowaniem i szkolnictwem w szerszym niż dotąd zakresie; nie obawia się bynajmniej autokratycznych wybujałości, gdyż liczy na demokratyczną tradycję Anglika i jego poczucie odpowiedzialności. Autor spodziewa się, że w takim państwie jak Anglia, mimo scentralizowania szkolnictwa i ujęcia go przez państwo, wychowanie nie stanie się propagandą, jak w państwach autorytatywnych. O ile chodzi o charakter wychowania, to autor stawia jako postulat: pogłębienie wychowania i nauczania.

Warto tu pokrótce omówić zeszyty za wrzesień i październik, odzwierciadlające nastroje siódmego światowego Kongresu Ligi Nowego Wychowania, odbytego w pierwszej połowie sierpnia r. b. w Cheltenham w Anglii. Zgromadził on około 1500 członków Ligi z 50 krajów i, jak każda z poprzednich konferencji, pozwolił na wymianę myśli między ludźmi patrzącymi z bólem i trwogą na to, co się dziś w świecie, a zwłaszcza w dziedzinie wychowania dzieje. Tematem kongresu było:

Wychowanie a wolne społeczeństwo. Referaty i dyskusja wyznaczyły dwa najważniejsze punkty tego tematu: a) jak osiągnąć wolną osobowość i b) stosunek jednostki do społeczeństwa względnie: jak społeczeństwo może tamować lub pobudzać rozwój wolnej osobowości. Wobec dzisiejszych prądów w wielu krajach, dążących do ograniczenia osobowości i poddania jej woli pod wolę ogólną, brzmią wywody referentów i dyskutantów, odzwierciadlone w tym zeszycie czasopisma, częstokroć parodoksalnie i utopijnie.

Oto parę myśli z kilku artykułów-referatów tego zeszytu.

G. P. Gooch rozważa w artykule Personal Freedom and the International Anarchy (Wolność osobista i anarchia międzynarodowa) historię powstania dzisiejszego stanu „anarchii międzynarodowej", której rezultatem jest zdeptanie osobowości w wielu krajach. Autor uważa, że, podczas gdy światopogląd przedwojenny opierał się się na wierze w dobrą naturę ludzką, to powojenny pełen jest niewiary w człowieka, uważając go za uwiązanego na łańcuchu goryla. Autor wierzy jednak, że epoka autokratyzmu jest tylko psychologicznym następstwem wojny i że z czasem społeczeństwa kulturalne odwrócą się od tej formy państwa.

Hindus S. Radhakrishnan — Spiritual Freedom and the New Education (Wolność ducha a Nowe Wychowanie) stawia jako cel współczesnego wychowania takie ustosunkowanie jednostki do społeczności, by wolność osobista jednostki znalazła się w harmonii z potrzebami społecznymi. Wychowanie takie, jakie się dziś uprawia, uważa autor za łamanie i naginanie dobrej natury człowieka.

Jakimi drogami można wychować wolną osobowość? Nad tym zastanawia się J. A. Hadfield w artykule The Making of the Free Personality (Tworzenie wolnej osobowości). Uważa on, że najodpowiedniejszą drogą do stworzenia wolnej osobowości jest koordynowanie instynktów w kierunku sharmonizowania ich i opanowania przez jednostkę. Wolność nie jest czymś obiektywnym lecz wyłącznie czymś subiektywnym. Wolna osobowość, to osobowość nie poddająca się władzy instynktów, ani częstokroć zbyt wydelikaconego, pedantycznego tyrana — sumienia i umiejąca wyjść zawsze zwycięsko z konfliktów wewnętrznych. Dziecku trzeba dać poczucie bezpieczeństwa i obrony oraz wyrobić w nim zaufanie do siebie samego. Za konieczne uważa ten autor, by dziecko miało wyraźnie wytyczone cele, zadania i ideały w życiu, do których by mogło wytrwale i konsekwentnie dążyć.

Z kilku innych artykułów weźmy jeszcze pod uwagę zestawienie wypowiedzi kilku referentów kongresowych pod tytułem Approaches to the Free Personality (Drogi do wolnej osobowości). Oto kilka głosów:

Dr Wallon widzi ważny środek wiodący do wolności osobowości ludzkiej w wiedzy, która pozwala człowiekowi poznawać prawa rządzące przyrodą i bądź wyzwalać się z pod nich, bądź używać ich w służbie ludzkości, a nawet zmieniać naturę ludzką.

Dr Carleton Washburne domaga się swobody i prawdy w udzielaniu młodzieży nauki, gdyż tylko taka wiedza wyzwala osobowość ludzką, która jest oparta na obiektywizmie i sumienności badawczej. Nie podawanie doktryn i dogmatów lecz kształcenie jasnego myślenia, badawczego krytycyzmu, umiłowania prawdy naukowej są środkami wychowywania wolnego człowieka. Nauczyciel powinien więc wystrzegać się doktrynerstwa jako największego błędu pedagogicznego.

Prof. Bovet rozważa pytanie, czy religia i wychowanie religijne mogą przyczynić się do wyzwolenia osobowości Prof. B. jest zdania, iż wszystko zależy od tego, czy wychowanie takie uwzględnia czynnik miłości ogólnoludzkiej. „Doświadczenie religijne może być potężnym czynnikiem wyzwolenia, ale zawsze istnieje niebezpieczeństwo, że wychowanie religijne może stać się czynnikiem opętania (niewolą). Ja osobiście czuję, że jest tu coś do zrobienia..."

O ile z jednej strony starano się na Kongresie przedstawić drogi wiodące do wytworzenia typu ludzi wewnętrznie wolnych, o tyle z drugiej rozważano możliwości, jakie dla takiego rozwoju daje społeczność. Tu oczywiście zarysowały się wielkie przeszkody dla realizacji postawionego ideału wychowawczego. Walka trzech systemów państwowo-społecznych, opanowujących dzisiejsze społeczeństwa: komunizmu, faszyzmu (nacjonalizmu) i demokracji nie sprzyja bynajmniej realizacji tego ideału. W artykule wstępnym stwierdza redaktorka p. B. Ensor, że w najbliższych dziesiątkach lat człowiek musi znaleźć drogę takiej organizacji społeczeństwa, by na miejsce oszalałego świata dzisiejszego mogło się rozwinąć społeczeństwo bardziej ustabilizowane. Zdawałoby się — powiada autorka — że osiągnięcie tego marzenia nie leży w mocy ludzkiej, a jednak daje się wyczuć już pragnienie zmian w tym kierunku, tęsknota za siłą duchową łączącą ludzi, pewien irracjonalizm, który może przezwyciężyć materializm teraźniejszości.

M. Friedländer

AMERYKA

Journal of Genetic Psychology (Czasopismo Psychologii Genetycznej), tom XLVIII, nr 1 i 2.

Kwartalnik ten, wychodzący dwa razy do roku, założony przez St. Hall'a w 1891 r., a wydawany przez Clark University w Worcester, w stanie Massachusetts Am. Płn. poświęcony jest — jak głosi podtytuł — „zachowaniu (behavior) dziecka, zachowaniu zwierzęcia oraz psychologii porównawczej". Wśród nazwisk współpracowników znajdujemy Ch. Bühler, C. Burt'a, Ed. Claparède'a, S. De Sanctis, J. Pawłowa, W. Sterna, M. Termana, E. Thorndike'a oraz szereg innych, mniej w Polsce znanych psychologów wychowania z całego świata. Prace zawarte w tym kwartalniku mają w ogromnej większości charakter bardzo szczegółowych studiów nad wybranym, drobnym zagadnieniem i są z reguły zaopatrzone w bardzo obfitą bibliografię. Dla zorientowania czytelników w charakterze pisma podajemy spis artykułów tomu XLVIII. Z. 1: J. Coghill — Integracja i motywacja postępowania jako problem dojrzewania, C. Stone i W. Commins — Wpływ kastracji, dokonanej na samcach białych szczurów w różnym wieku, na zdolność uczenia się, K. Smith — Rozpoznanie wzrokowe u kota, K. Muenzinger i H. Reynolds — Widzenie barw u białych szczurów, N. Munn i M. Collins—Rozpoznanie czerwieni u białych szczurów, L. Evans— Badania nad hierarchią społeczną u jaszczurki. Z. 2: A. Maslow i S. Flanzbaum — Znaczenie przewagi w zachowaniu społecznym i seksualnym u naczelników zwierzęcych, A. Gesell i H. Halverson — Rozwój odchylenia wielkiego palca u dziecka, R. Yerkes — Rodzina szympansa. Ponadto każdy zeszyt zawiera dział krótkich artykułów i wzmianek z dziedziny badań nad zachowaniem zwierząt i ludzi (np. M. Tinker — Czas zużyty na ruchy oczu przy czytaniu, N. Scheidemann — Przypadek stałego zwierciadlanego pisma, T. Evans — Zachowanie kastrowanych jaszczurek), opisy nowych przyrządów do badań laboratoryjnych i wreszcie sprawozdania z książek. Objętość rocznika — 500 stron.

Jak widać z powyższych uwag, ogromna większość prac, składających się na Journal of Genetic Psychology, dotyczy badań nad zwierzętami. To zaś, co może bezpośrednio interesować nauczyciela i wychowawcę w wymienionych zeszytach, to — zawarte w dziale krótkich artykułów—następujące zagadnienia: Z. 1: P. Fendrick i G. Bond— Przestępczość a umiejętność czytania (autorzy wykażują na podstawie badań, że nieletni przestępcy ujawniają wyraźną niższość w rozwoju umiejętności czytania i że ta właśnie niższość, powodująca ogólne niepowodzenie szkolne a w następstwie ucieczkę ze szkoły, jest jednym z najpoważniejszych czynników przestępczości); M. Lourenso — Metoda stwierdzania dojrzałości niezbędnej do nauki czytania i pisania (badania, przeprowadzone nad 40.000 niepiśmiennych dzieci w Brazylii tzw. testami ABC wykazały niewysoki stopień korelacji wyników z wiekiem chronologicznym, natomiast wysoki stopień korelacji z wynikami pod koniec roku szkolnego. Zastosowanie testów ABC zapobiegło wydalaniu dzieci po kilku tygodniach ze szkoły, co je upokarza i zniechęca do nauki, i podniosło liczbę promocji przeciętnie o 15%). Z. 2: M. Tinker — Czas zużyty na ruchy oczu przy czytaniu (autorka na podstawie badań dochodzi do wniosku, że około 10% czasu przy czytaniu zajmują ruchy oczu. Im uważniejsze jest czytanie, tym mniejszy jest ten procent, wzrasta natomiast czas przeznaczony na przerwy w czytaniu).

W. Johnson i J. Knott omawiają w art. p. t. Moment zająknięcia się genezę i formy tego zaburzenia mowy, zaś J. Knott i W. Johnson dają przyczynek do tegoż zagadnienia p. t. Czynnik uwagi w związku z momentem

zająknięcia się. N. Scheideman (Pismo odwrócone i przypadek uporczywego zwierciadlanego pisma) zdaje sprawę z obserwacji dokonanych nad sześcioletnim chłopczykiem zupełnie normalnym, pracowitym i zdolnym, który wyróżniał się stałym pismem i rysunkiem odwróconymi. Nie był przy tym ani leworęczny ani lewooki — miał tylko tendencję do spostrzegania najpierw prawej strony obrazu wzrokowego — zarówno w wyrazie jak w rysunku i potem musiał się cofać. Wyleczono go w ciągu roku, stosując w nauce czytania i pisania metodę głoskową (ew. literową).

W art. Testy na wykrycie podstępu w zastosowaniu do nieletnich przestępców O. Lyon podaje wyniki badań aparatem poligraficznym nad zmianami w ciśnieniu krwi i oddychaniu u chłopców i dziewcząt, którzy odpowiadają „tak" lub „nie" na zadawane przez badającego pytania. Chłopcy ci i dziewczęta, podejrzani o popełnienie przestępstwa, ukrywali prawdę przed sądem dla nieletnich. Z badań okazało się, że w 53 wypadkach (na 100) wyniki badań dopomogły sędziemu do wyjaśnienia sprawy. Oczywiście testy te ujawniają nie kłamstwa tylko przykre kompleksy i wymagają niezwykłej ostrożności zarówno w stosowaniu ich jak w wyciąganiu wniosków. H. H.

III POLSKI ZJAZD FILOZOFICZNY

Kongresy filozofów polskich mają już swoją tradycję. Pierwszy odbył się we Lwowie w r. 1923, drugi w Warszawie w r. 1927; zjazd, który miał miejsce w dniach od 24 do 27 września b. r. w Krakowie, był już trzecim z kolei. Przybyło na ów Zjazd krakowski mniej więcej 300 osób z różnych stron Polski. Zgłoszono około 100 odczytów, które rozdzielono na posiedzenia plenarne i sekcyjne. Czynne były sekcje następujące: 1) historii filozofii, 2) teorii poznania i ontologii, 3) logiki, 4) estetyki, 5) socjologii i etyki oraz 6) psychologii. Zarówno posiedzenia plenarne jak sekcyjne były przeładowane, wobec czego wyczerpanie porządku dziennego okazało się bardzo trudne. Na różnych sekcjach odbywało się często kilka interesujących odczytów równocześnie, tak, że z wysłuchania niektórych ciekawych prelekcji musiało się zrezygnować.

Gdzie leżał ośrodek zainteresowań Zjazdu? Co w tej chwili jest w filozofii polskiej najbardziej żywotne, a co zostało zepchnięte jakby na dalszy plan? W związku z tymi pytaniami szereg interesujących faktów rzuca się w oczy. Wydaje się, jakby dwie najbardziej rozwinięte dyscypliny filozoficzne, logika i psychologia, powoli zrywały łączność z „filozoficzną macierzą". Sprawy ogólne związane ze znaczeniem logiki dla filozofii i innych nauk były wprawdzie na plenum szeroko omawiane; jednak szczegółowych referatów z zakresu logiki było bardzo niewiele i sekcja logiki z trzema zaledwie odczytami była najmniej żywotna na zjeździe. Działo się to chyba nie dlatego, a przynajmniej nie tylko dlatego, że zainteresowanie logiką u nas osłabło. Raczej należy przypuszczać, że logicy uważają swoje szczegółowe prace — przede wszystkim w zakresie logiki formalnej — za niefilozoficzne i wynikami swymi dzielą się chętniej na zjazdach matematycznych niż filozoficznych. Podobną separację od filozofii — wbrew pewnym pozorom — można zauważyć u psychologów. Odczytów na sekcji psychologii było co prawda o wiele więcej niż na sekcji logiki — przede wszystkim były to referaty z prac lwowskich i krakowskich. Niemniej sekcja ta była tylko słabym echem ruchu psychologicznego w Polsce. Zrozumiała rzecz, że np. dla psychologii pedagogicznej i psychotechniki zjazd filozoficzny nie jest najodpowiedniejszym forum. Można było dalej zauważyć na Zjeździe wzrost zainteresowań estetycznych, etycznych i socjologicznych. Sekcja etyki i socjologii

tak była przeładowana, tak żywe miała dyskusje, że dla wysłuchania pozostałych referatów urządzono jeszcze dodatkowe posiedzenie tej sekcji po oficjalnym zamknięciu Zjazdu dla referatu dr Rudniańskiego.

Posiedzenia plenarne. Na posiedzeniach plenarnych omawiane były zasadnicze zagadnienia z zakresu teorii poznania i metodologii nauk. Spór toczył się między „minimalistami" a „maksymalistami" (te terminy wprowadzone przez Wł. Tatarkiewicza będą tu może najodpowiedniejsze). Różnicę między zamierzeniami jednych i drugich — nie posługując się zresztą tymi terminami — ujął w sposób obrazowy prof. Jakubanis z Lublina: jedni zbytnio prawdę miłują i na żadne niepewne fale nie wypływają, drudzy pozwalają sobie na pewien hazard w świecie myśli i za to mogą sięgnąć dalej. Były też przemówienia tak mętne, że trudnoby je było ze względu na treść zaliczyć gdziekolwiek. Dotyczy to przede wszystkim tego, co mówili zwolennicy filozofii Hoene-Wrońskiego.

Na czoło wysunęły się w czasie obrad plenarnych następujące zagadnienia: 1) znaczenie logiki dla filozofii i innych nauk; 2) stosunek filozofii do nauk szczegółowych; 3) aktualne zadania filozofii.

1. Rozwój logiki w czasach ostatnich domagał się bilansu: uświadomienia sobie, co logika nauce dała i dać może. Chodzi przy tym o logikę w znaczeniu szerokim, w którym obejmuje ona nie tylko logikę formalną, ale również semantykę i metodologię nauk. Sprawa jest szczególne ważna na terenie polskim, gdzie istnieje poważny ośrodek badań logicznych (przede wszystkim szkoła warszawska z Łukasiewiczem, Leśniewskim i Tarskim na czele). Otóż Zjazd pozwolił uświadomić sobie jasno: a) że metody dzisiejszej logiki umożliwiają precyzyjniejsze ujęcie szeregu zagadnień filozoficznych i likwidację niektórych zagadnień źle stawianych; wzorowy z tego punktu widzenia był odczyt K. Ajdukiewicza, profesora uniwersytetu lwowskiego, p. t. Zagadnienie idealizmu w sformułowaniu semantycznym, b) Zjazd pozwolił też zdać sobie sprawę z tego, że logika nie wiąże się ściśle z żadnym poglądem na świat, a w szczególności nie pociąga za sobą koniecznie pozytywizmu, jak to się często myśli, choć faktycznie wielu logików z pozytywizmem sympatyzuje.

2. Przy omawianiu stosunku filozofii do nauk szczegółowych wysunęło się na czoło zagadnienie pojęciowego rozgraniczenia filozofii i nauk szczegółowych; dobitne akcenty miał — gdy o tę sprawę chodzi — odczyt R. Ingardena ze Lwowa, który usiłował przeprowadzić ostrą granicę między filozofią a naukami szczegółowymi oraz przeciwstawił się poglądowi, jakoby filozofia była tylko syntezą nauk. Zagadnienie syntezy nauk było na Zjeździe żywo omawiane; dyskutowano też nad przewrotem, jaki się dokonywa w podstawach tłumaczenia przyrody, w szczególności na terenie fizyki. Natomiast rzucało się w oczy, że ani na plenum ani na sekcjach nie poruszano prawie zagadnień z zakresu filozofii nauk humanistycznych. Był to brak poważny; sprawy to dzisiaj bardzo aktualne (choćby zagadnienia z zakresu teorii literatury).

3. O zagadnieniach filozofii żywotnych i mniej żywotnych mówił prof. T. Kotarbiński w ostatnie zjazdowe popołudnie. Głosił m. in., że niezbędną rzeczą jest opracować krytyczny słownik filozoficzny, któryby pozwolił uchylić w sposób ostateczny spory czysto słowne, umożliwił likwidację zagadnień źle postawionych i pozwolił postawić w sposób poprawny te zagadnienia, które poprawnie sformułować można. Zarazem był ten odczyt wyznaniem wiary filozofa, któty im więcej myśli, im głębiej sięga, tym mniej — wierzy. Piękną prelekcją zdołał prof. Kotarbiński pod sam koniec Zpazdu rozgrzać salę i sprowokować dyskusję, która dotyczyła spraw naj-

poważniejszych, bo m. in. stosunku filozofii do religii. Żywiołowa, kilka minut trwająca owacja była wymownym dowodem czci i sympatii audytorium dla tego wielkiego przedstawiciela nauki, który jest zarazem przedstawicielem postępowego, humanitarnego i liberalnego, na racjonalistycznych podstawach opartego światopoglądu. Wobec tego, że z 6 sekcji zjazdu dwie tylko łączą się bliżej zakresami z terenem nauk pedagogicznych, podamy o nich krótkie wzmianki, ograniczając się poza tym do paru uwag natury ogólnej.

Sekcja psychologii. Z referatów zapowiedzianych przez program zjazdu odpadło aż pięć. Wygłoszono jednak w tej sekcji jeszcze 15 referatów. Liczba pokaźna, która usprawiedliwia brak szczegółów w sprawozdaniu.

W obradach psychologów ujawniło się daleko idące zróżnicowanie referatów pod względem treści (dodajmy, że i pod względem wartości). Bez przesady można stwierdzić, że każdy referat dotyczył zupełnie innego tematu. Mimo to nie dały ani referaty, ani dyskusja obrazu pełniejszego psychologii, nie wyraziły na ogół stanowisk teoretycznych, nie zbliżyły się dostatecznie do współczesnej problematyki tej nauki, nie ujawniły ogólniejszych zainteresowań filozoficznych.

Akcenty filozoficzne miały referaty prof. Szumana i ks. Chojnackiego. W interesującym referacie przedstawił prof. Szuman genezę pojęcia przyczynowości u dziecka, opierając się na obszernych badaniach eksperymentalnych nad pytaniem dzieci. Ks. Chojnacki, który wyróżnił się swoją postawą naukową w grupie filozofów reprezentujących sfery duchowieństwa, wskazał w referacie O noetycznej czy biologicznej koncepcji świadomości na jednostronność koncepcji noetycznej; wychodząc z rozważań nad psychologią bihewiorystyczną stwierdził, że świadomość samoistna niezależna od warunków fizycznych jest fikcją, że należy ją rozpatrywać jako funkcję ustroju, biologicznie.

Kilka referatów miało charakter pedagogiczny. Dotyczyły jednak różnych dziedzin: kształcenia charakteru (prof. Kreutz), nauczania matematyki (Biegeleisen), przedszkola (Łubieński).

O klasyfikacji typów umysłowych wygłosił referat T. Witwicki, o poznawaniu cudzych przeżyć — Sloniewska, o psychologii socjalnej, interpsychologii i socjologii — Jampoler.

Trzeba stwierdzić, że obrady sekcji peryferyczne w stosunku do centralnych zagadnień Zjazdu, przedstawiły tylko margines psychologii, tak szeroko uprawianej w Polsce.

Sekcja socjologii i etyki. Referaty wygłoszone na tej sekcji, stanowiącej wraz z sekcją psychologii najbardziej interesujący dla pedagoga fragment Zjazdu, podpadają pod tęż samą ogólną charakterystykę, co i sekcje inne, tj. stanowiły one zbyt już bogatą gamę wartości — od ściśle naukowego przyczynku ujmującego jakieś wybrane szczegółowe zagadnienie — poprzez bardzo ogólne rozważania zbędnie podniosłe w treści i formie — do popularnych odczytów wykazujących wiele raczej pasji przekonania niż źródłowej wiedzy i ścisłości rozumowania.

Druga uwaga a zarazem druga pretensja ze strony słuchacza dotyczyłaby tego, że — częściowo zapewne z powodu zbyt szerokiego na ogół rozumienia zakresu socjologii i etyki dostały się do tej sekcji zagadnienia z filozofii prawa, bardzo specjalne. Po trzecie wreszcie, to co zostało dane z rzeczy wartościowych, stanowiło fragmenty nie dające informacji ani o dzisiejszym stanie wiedzy na terenie reprezentowanych nauk ani o najbardziej palących i będących w tej chwili „na warsztacie" u największej ilości uczonych — zagadnieniach.

Po odsianiu — dla różnych a m. in. wyżej wymienionych względów — z 18 referatów wygłoszonych na sekcji socjologii i etyki aż 12, pozostaje 6 z naszego punktu widzenia interesujących: M. Ossowska — Ocena i opis, L. Dobrzyńska-Rybicka — Rola czynników społecznych w rozwoju świadomości moralnej, H. Elzenberg — Powinność i nakaz, L. Chwistek — Rola zasady konsekwencji w zagadnieniu sprawiedliwości społecznej, St. Ossowski — O pewnych zależnościach pomiędzy ustrojem społecznym a kulturą artystyczną, oraz S. Rudniański — Zagadnienie stosunku teorii do praktyki w świetle materializmu dialektycznego. Omówienie ich przekroczyłoby ramy niniejszego krótkiego sprawozdania. Komitet organizacyjny Zjazdu zapowiedział wydanie księgi pamiątkowej, w której znajdą miejsce zarówno wszystkie referaty jak dyskusja. Skoro książka ta wyjdzie z druku, omówimy ją w Ruchu Pedagogicznym podkreślając momenty najbliższe zagadnieniom pedagogiki.

Inne sekcje. Ożywione były też prace na niektórych sekcjach innych. Nie sposób tu wymieniać nawet tytułów wszystkich najważniejszych odczytów. Na sekcji teorii poznania i ontologii próbował m. in. w odczycie H. Mehlberg — O przyczynowej koncepcji przestrzeni wydedukować całą fizykalną teorię przestrzeni i czasu z dziesięciu aksjomatów mających za jedyne pojęcie pierwotne pojęcie związku przyczynowego. Na tej sekcji wygłosił też odczyt St. I. Witkiewicz pod takim zwracającym uwagę tytułem: O ontologicznej beznadziejności logiki, fizykalizmu i pseudonaukowego monizmu i perspektywach koncepcji monadystycznej. Kilka interesujących odczytów było na sekcji estetyki; m. in. mówił L. Blaustein O roli percepcji w doznawaniu estetycznym, M. Wallis O właściwych i niewłaściwych przeżyciach estetycznych, J. Lissa o Funkcji muzyki w utworze filmowym. Szereg referatów na różne szczegółowe tematy wygłoszono na sekcji historii filozofii; sprawę bardziej ogólną poruszył M. Lewiński w odczycie pt. Tło społeczne idealistycznych kierunków filozofii.

W zjeździe brało też udział kilku gości zagranicznych. Po polsku witał zjazd prof. Pelikan z Pragi, a prof. Petroniewicz z Białogrodu postawił wniosek, by następny polski zjazd filozoficzny był zarazem zjazdem filozofów słowiańskich. Uzasadniał to tym, że wśród krajów słowiańskich Polska przoduje teraz w dziedzinie filozofii. I rzeczywiście filozofia polska odgrywa coraz większą rolę w świecie. Zaznaczyło się to na ostatnim zjaździe międzynarodowym w Pradze. Można się spodziewać, że zaznaczy się to jeszcze dobitniej na następnym międzynarodowym kongresie filozoficznym, który się odbędzie w r. 1937 w Paryżu. A. H. W.

SUMMARY — RÉSUMÉ — ZUSAMMENFASSUNG.

J. PIÈTER. Divergences entre la science pédagogique et le travail d'enseignement et d'éducation.

La science pédagogique constitue un lien intermediaire entre les besoins de l'enseignement et de l'éducation, et les problèmes théoriques de la psychologie, de la sociologie et de la biologie.

Il semblerait, par conséquent, que la psychologie pédagogique, la sociologie et la biologie éducatives, sciences essentiellement appliquées, sont bien adaptées à faciliter

la solution pratique des difficultés, surgissant dans l'enseignement et dans l'éducation. Il n'en est pas ainsi, cependant. Ces sciences sont relativement jeunes, et encore portées à imiter les méthodes et même à s'en tenir aux problèmes des sciences théoriques, dont elles sont dérivées. D'ou la grande divergence qui surgit entre ces sciences pédagogiques et les problèmes d'une importance vitale pour l'instituteur et l'éducateur. De plus, cette divergence s'accuse aussi de la part des praticiens de l'éducation.

Non seulement le psychologue s'occupe de maint problème qui n'intéresse nullement l'instituteur, et néglige ceux qui lui sont essentiels, mais aussi l'instituteur ne sait faire l'usage des solutions qu'apporte la science pédagogique et souvent même ne veut pas les reconnaitre.

S'il s'agit des divergences de la part des théoriciens (surtout en psychologie), l'instituteur ne s'intéresse p. ex. pas aux études, concernant le procés de l'assimilation des connaissances en général, mais voudrait connaitre les facteurs qui facilitent ou qui retardent ce procés, et ceci par rapport aux différents objets de l'enseignement scolaire. L'institeur au cours de son travail pratique, oublie facilement les connaissances théoriques de la psychologie, concernant les fonctions de la mémoire etc. Il demande au psychologue des notions „concrétisées" qu'il pourrait appliquer aux problèmes quotidiens de la classe. Tant qu'il ne les obtient pas, il a recours à différentes règles et indications didactiques et méthodiques de sa spécialité — indications qui ne sont que trop souvent dépourvues de toute base psychologique.

On dit souvent que l'instituteur demande aux savants des règles d'action, et non des théories et que la science ne peut en fournir etc. Ceci est un malentendu. Au contraire, l'instituteur et l'éducateur demande des théories, mais non celles qui concernent les problèmes, intéressant spécialement le psychologue et le sociologue. Il est hors de doute, que cette théorie devra lui être fournie un jour.

Il existe des procédés techniques de la science dont l'instituteur pourrait profiter à son grand avantage dans son travail à l'école, mais dont il ne profite point, soit par manque de connaissances dans ce domaine, soit par manque de confiance en ces procèdés. Nous avons en vue p. ex. la technique des tests et les méthodes modernes pour l'appréciation des connaissances et de l'éfficatité.

Nous croyons qu'il serait mutuellement profitable, si les représentants de la science pédagogique se rapprochaient d'avantage des faits et des problèmes qui intéressent l'instituteur et l'éducateur, et si, d'autre part, celui-ci portait plus d'intéret aux resultats des études atteints par les théoriciens de la pédagogie.

REDAKTORZY: DR MARIAN ODRZYWOLSKI i HALINA HEFTMANOWA
REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUDWIK PAWŁOWSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA

ROK XXVI—1936/7. Nr. 4/5

Ruch Pedagogiczny

FILOZOFIA WYCHOWANIA JOHNA DEWEYA

Bardzo wielki wpływ na współczesną myśl pedagogiczną wywarł John Dewey, wybitny filozof-pragmatysta i pedagog amerykański. On to jeden z pierwszych nawoływał już z końcem XIX w. do rewizji podstawowych założeń starej szkoły, poddał druzgocącej krytyce zasady dotychczasowego wychowania, spojrzał z nowej strony na życie dziecka i przejawy jego psychiki, wskazał drogę do oparcia pracy wychowawczej na naturalnych podstawach przeżyć i czynnych zainteresowań wieku dziecięcego, wysunął postulat przekształcenia szkoły na instytucję żywą, będącą dla dziecka źródłem radości oraz bezpośrednich doświadczeń życiowych, a przez to dał najgłębszy wyraz nowym prądom i tendencjom wychowawczym, jakie wraz z przemianami społecznymi i światopoglądowymi poczęły zwolna torować sobie drogę u schyłku XIX i na początku XX w. Filozofia wychowania Deweya, godząc dążenia jednostkowe i zbiorowe, upatrując w idealnej szkole pracy jedyne narzędzie udoskonalenia społeczeństwa, wyraża najlepiej owe tendencje demokratyczne, które do niedawna stanowiły główny nurt życia politycznego zarówno Stanów Zjednoczonych jak i Europy. John Dewey urodził się w 1859 r. w Burlington. Po odbyciu studiów uniwersyteckich w Baltimore, gdzie między innymi słuchał wykładów głośnego psychologa Stanleya Halla, który też wielce oddziałał na jego poglądy pedagogiczne, habilitował się z filozofii w uniwersytecie w Michigan, gdzie niebawem został profesorem. Powołany w 1894 r. na katedrę filozofii i pedagogiki do Chicago, założył tam Dewey w dwa lata później swoją słynną „szkołę eksperymentalną", która istniała do r. 1903. Wyszedłszy z założenia, że wszelka płodna myśl powstaje w łączności z działaniem, z konkretnymi zagadnieniami życia społecznego, wprowadził do niej Dewey zajęcia praktyczne, jako czynne środki poglądowej nauki o naturalnych materiałach i procesach dla uprzytomnienia dzieciom historycznego rozwoju ludzkości. Wyniki otrzymane w owej szkole utwierdziły go w przekonaniu, że wszelka idea o tyle tylko ma wartość, o ile służy człowiekowi jako narzędzie swobodnego i czynnego uczestnictwa w życiu społecznym i ułatwia mu przystosowanie się do zmiennej społecznej rzeczywistości. W 1904 r. obejmuje Dewey katedrę filozofii w Columbia University w Nowym Yorku, gdzie rozwija bardzo żywą twórczość filozoficzną. Tu powstało w 1916 r. jego podstawowe dzieło Demokracja i Wychowanie, w którym dał nam najpełniejsze opracowanie swoich idei pedagogicznych.

Bezpośrednio po wojnie rozwija Dewey żywą działalność polityczną dążąc do pozyskania ludzi dla stworzenia nowego systemu demokratycznego, opartego na naukowym planowaniu i społecznym współdziałaniu. Staje on na czele Ligi niezależnej akcji politycznej (League for Independent Political Action) oraz wyłonionego z niej Komitetu propagandowego (The United Action Campaign Committee) i wykazując bankructwo liberalizmu gospodarczego nawołuje do zawiązania nowej partii pracy celem obalenia oligarchii ekonomicznej i urzeczywistnienia społecznej sprawiedliwości. Równocześnie wzywa Dewey nauczycielstwo do zjednoczenia się z Unią związków zawodowych i stworzenia silnej organizacji bojowej dla dokonania przebudowy społeczeństwa amerykańskiego na podstawach kolektywistycznych. W akcji politycznej Deweya współdziała Towarzystwo Wychowania Postępowego (Progressive Education Association) powstałe w 1919 r., które skupia nauczycieli wyznających jego filozofię wychowania.

Założenia.

Dewey, który już w pierwszych swoich artykułach i szkicach filozoficznych przyłącza się do ruchu pragmatycznego, odrzuca starą koncepcję logiki formalnej: myśli oddzielnej od rzeczy, niezależnej i stałej, narzucającej swoje własnej prawa przedmiotom, i przeciwstawia jej pogląd, według którego myśl jest jedynie narzędziem przystosowania się do warunków życiowych, jest doświadczeniem stojącym w związku z działaniem i z nim razem tworzącym jedność organiczną. Praca myśli zaczyna się wówczas, gdy działanie poprzednio istniejące, związane z pewnymi wartościami, zostaje zamącone, gdy jedność doświadczenia zostaje przerwana i powstaje potrzeba doświadczenia rozleglejszego, któreby nowe a różne czynniki z sobą sharmonizowało. W owej pracy reorganizacyjnej można wprawdzie odróżnić fakty, dane, elementy nieciągłe i niezupełne, oraz idee, myśli, znaczenia, służące do uzupełnienia i powiązania pierwszych, obie te jednak grupy czynników nie istnieją oddzielnie, a rozróżnienie ich jest zawsze względne, instrumentalne, historyczne. Poznania nie należy zatem pojmować abstrakcyjnie jako przedstawienia niezmiennej rzeczywistości, ale jako funkcję mającą za przedmiot rekonstrukcję doświadczenia, coraz lepsze przystosowanie człowieka do otoczenia.

Ponieważ rzeczywistość, w której odbywa się ludzkie działanie i poznanie, ma charakter społeczny, ponieważ człowiek istnieje tylko jako istota społeczna, przeto zarówno nauka jak i filozofia służyć muszą konkretnym potrzebom i zadaniom życia społecznego. Wartość filozofii jako ogólnej teorii doświadczenia polega nie na rozwiązaniach — te bowiem zdobywa się w działaniu — ale na odkrywaniu trudności oraz wskazywaniu możliwych metod ich przezwyciężenia. Systemy filozoficzne powstają wówczas, gdy sprzeczności pomiędzy różnymi ideałami życia rozrywającymi społeczeństwo wywołują powszechną potrzebę nowego przystosowania się, nowej reorganizacji ogólnych celów i zadań. Toteż Dewey widzi bardzo bliską łączność filozofii z zagadnieniami wychowania. Przypisuje on mianowicie filozofii zadanie wyraźnego sformułowania owego zagadnienia, jak należy rozwijać odpowiednie intelektualne i moralne sposoby zachowania się, by umożliwić jednostce

swobodne i czynne uczestnictwo w życiu społecznym. Wychowanie uważa Dewey za laboratorium, w którym stosuje się i wypróbowuje filozoficzne sformułowania powyższego zagadnienia, a filozofię utożsamia z ogólną teorią wychowania.

Pojęcie wychowania.

Wychowanie jest, według Deweya, funkcją życia społecznego, „procesem wrastania jednostki w społeczną świadomość gatunku", procesem przekazywania jej intelektualnych i moralnych zasobów zdobytych przez ludzkość w ciągu długiego rozwoju. Wychowanie jest tym samym narzędziem ciągłego socjalnego trwania życia[1]). Bez owego przenoszenia ideałów, norm, sposobów myślenia i postępowania przez starszych członków społeczeństwa na młode pokolenie, życie społeczne nie mogłoby istnieć nadal, ani też rozwijać się. Dlatego to wszelkie prawdziwe życie społeczne jest wychowujące a zarazem uspołeczniające. Pod wpływem otoczenia społecznego i wymagań różnych sytuacji społecznych, w jakich dziecko znajduje się w ciągu swego rozwoju, wyzbywa się ono zwolna swego ciasnego egocentryzmu w odczuwaniu i zachowaniu się, a dzięki nieustannemu ustosunkowaniu się innych do jego własnych czynności zaczyna rozumieć społeczny charakter tych czynności i samo również poczyna zachowywać się jak istota społeczna.

Obok tego „nieświadomego", „niesystematycznego", jak go Dewey nazywa, procesu wychowawczego istnieje w społeczeństwie również wychowanie świadome i planowe, wychowanie systematyczne. Wychowanie to jest konieczne, ponieważ po 1) w miarę narastania kultury powiększa się przepaść pomiędzy zdolnościami młodego pokolenia a czynnościami i wymaganiami dorosłych. Nie wystarcza już więc samo naśladowanie — współudział w zajęciach dorosłych wymaga uprzedniego przygotowania i wyszkolenia; po 2) bez uwzględnienia i poznania struktury duchowej dziecka, bez oparcia się o jego siły wrodzone i czynności spontaniczne proces wychowawczy staje się dowolnym i przypadkowym, albo przymusowym, a wtedy przemienia się w zwyczajną tresurę i traci prawdziwą wartość wychowawczą. Zresztą wychowanie lekceważące siły duchowe dziecka sprzeciwia się samej istocie życia społecznego. Z jednej bowiem strony instynkty i dążności dziecka są dziedzictwem minionego życia społecznego i dawnych czynności rasy, z drugiej — możliwość użytecznej służby społecznej owych dążności zależy jedynie od ich swobodnego rozwoju, skoro nie da się przewidzieć, jaki będzie stan przyszłej cywilizacji i do jakiego ściśle określonego zespołu warunków życia społecznego należałoby przysposabiać dziecko. Wychowanie musi zatem oprzeć się na psychologicznym poznaniu dziecka.

Dwie te strony procesu wychowawczego (psychologiczna i socjologiczna) są jednakże tak z sobą organicznie zespolone, że wszelki pogląd na wychowanie, uwzględniający tylko jedną z nich, jest ciasny i fałszywy. Czysto psychologiczna definicja wychowania jest pusta i formalna, ponieważ nie podaje, w jaki

[1]) Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York 1916, str. 15.

sposób zdolności psychiczne dziecka mogą znaleźć zastosowanie; wyłącznie zaś socjologiczne określenie wychowania mówiąc o uspołecznieniu jednostki prowadzi do podporządkowania jej pewnej z góry przesądzonej społeczno-politycznej strukturze grupy.

Błąd obydwóch tych stanowisk widzi Dewey w statystycznym rozpatrywaniu zdolności dziecka i życia społecznego. Pierwsze z nich bowiem zakłada, iż właściwy cel zdolności dziecka tkwi w nich samych, a nie w ich zastosowaniu czyli funkcji, w działaniu i czynności, które dziecko spełnia przy ich pomocy w swoim społecznym otoczeniu, drugie zaś przypuszcza, jakoby społeczeństwo mogło istnieć samym swoim bezwładem bez ciągłego odwoływania się do indywidualnych sił ludzkich, bez ustawicznego odnawiania z ich pomocą swoich celów i działań.

Otóż Dewey pragnąc zachować odpowiedni stosunek sił pomiędzy obydwiema stronami wychowania ujmuje proces wychowawczy ze stanowiska dynamicznego i funkcjonalnego. Jeśli wychowanie jako funkcja społeczna ma zapewnić społeczeństwu ciągłość istnienia i przyczynić się do postępu społecznego, do udoskonalenia społeczeństwa, nie może ono ograniczać się do czysto biernego przekazywania wartości kulturalnych, nie może poprzestawać na samym zaznajamianiu młodego pokolenia z wiadomościami i przekonaniami starszych, jak to czyniła dawna szkoła, ale musi rozwinąć w dziecku zdolność do czynnego przekształcania doświadczenia, dostarczyć mu odpowiednich warunków rozwoju, usprawnić je do rzeczywistego współdziałania z innymi, przysposobić do używania własnych sił dla celów społecznych. Inaczej mówiąc, wychowanie powinno: 1) odnaleźć środek ciężkości nie w nauczycielu, podręczniku czy gdzie indziej, ale w bezpośrednich instynktach i czynnościach samego dziecka, 2) stawiać dziecko w warunkach, w których będzie ono aktywne i twórcze i czynić będzie bezpośrednie doświadczenia, 3) być społeczne i demokratyczne. W tych trzech postulatach zawiera się cała treść pedagogiki Deweya.

I. Potrzeby i zainteresowania czynne dziecka.

Punktem wyjścia rozważań Deweya jest pojęcie życia jako dynamicznego procesu wzrastania, będącego odbiciem dążności, popędów, potrzeb samorzutnych ustroju żyjącego. Tam, gdzie jest życie i rozwój, istnieje zawsze zapalczywa aktywność, czynne są siły reagujące na podniety, przezwyciężające trudności, zmieniające swoje działania pod wpływem wyników poprzednich doświadczeń, powstają „nawyki" korzystania z naturalnych okoliczności dla pewnych określonych celów. Przystosowanie się do otoczenia nie dochodzi do skutku w sposób bierny, ale wśród czynnego, celowego i skutecznego jego opanowywania.

Patrząc na dziecko z tego punktu widzenia, stwierdza Dewey, iż w jego rozwoju naturalnym zachowanie się czynne wyprzedza funkcje czysto odbiorcze, iż świadomość dziecka ma charakter ruchowy, a wszelkie stany świadomości dążą do ujawnienia się w działaniu. Niedojrzałość dziecka, będąca warunkiem jego wzrastania i rozwoju, nie jest zatem bynajmniej jakimś brakiem i niedostatkiem; prze-

ciwnie, stanowi ona całkiem pozytywny okres życia. Dziecko w owym stadium niedojrzałości żyje tak samo życiem rzeczywistym i pełnym, jak w każdym innym. Chociaż treść zainteresowań dziecka jest płynna i ruchoma, przecież jego świat osobisty posiada jedność i pełnię własnej egzystencji. Jego doświadczenia osobiste, nawet najróżnorodniejsze, łączą się ze sobą i trzymają razem dzięki związkowi wynikającemu z samej działalności dziecka.

Toteż Dewey domaga się zupełnej przebudowy systemu nauczania, kopernikańskiego w szkole przewrotu, by dziecko nie było w niej biernym widzem odrabiającym mechanicznie lekcję zadaną, ale by działało i żyło swym własnym życiem i zdobywało doświadczenie życiowe będące dlań źródłem radości i sposobności do wykrywania wartości bezpośrednich. Odrzuca on jako błędny pogląd dawnego wychowania, który w przygotowaniu do życia dorosłych upatruje właściwe zadanie pracy wychowawczej, albowiem zapoznając wartość obecnego życia dziecka i narzucając mu cele obce, zmuszony jest wychowawca uciekać się do gróźb czy obietnic, zamiast kształtować jak najpełniej teraźniejsze doświadczenie dziecka przy pomocy wszelkich jego sił. „Życie dziecka w swoim czasie i w swoich rozmiarach ma wartość nie mniejszą, niż życie dorosłego człowieka. Dziwne byłoby to doprawdy, gdyby rozumne i poważne uwzględnianie obecnych potrzeb dziecka, jego uzdolnienia do bogatego, wartościowego i pełnego życia, miało w jakikolwiek sposób być niezgodne z potrzebami i możliwościami późniejszego życia dorosłego człowieka. Jeśli uwzględnimy istotne instynkty i potrzeby wieku dziecięcego i będziemy dążyć do jak najpełniejszego wyrażenia ich rozwoju, dyscyplina umysłu, wiedza i kultura wieku dojrzałego same się pojawią we właściwym czasie" [2]).

Z drugiej strony przeciw nowej pedagogice podnosi Dewey, iż nie można rozpatrywać potrzeb i zainteresowań dziecka w nich samych, niezależnie od roli, jaką odgrywają w jego rozwoju, ani uważać poszczególnych faz tego rozwoju za coś ustalonego i skończonego. Doświadczenie teraźniejsze dziecka nie tłumaczy się samo przez się ani nie wystarcza samo sobie. Jest ono procesem przejściowym i niezupełnym, płynnym i zmiennym, jest wskazówką pewnych dążności życiowych [3]). Znaczenie zainteresowań i zdolności dziecka tkwi w ich funkcji propulsywnej. Polega ono na tym, do czego one dążą, jakie nowe doświadczenia umożliwiają, jakie nowe nawyknienia stwarzają. Niektóre z czynności dziecka są przeżytkami minionych faz ludzkości i uwzględnianie ich byłoby zatrzymywaniem rozwoju dziecka na niższym poziomie. Jedynie oceniając czynności dziecka na tle szerszej ewolucji życiowej można ustalić, które z nich tłumić należy, a które rozwijać, ćwiczyć i organizować. Toteż kryterium wartości wychowania upatruje Dewey w tym, w jakim stopniu wywołuje ono dążenie do dalszego rozwoju i dostarcza środków do jego urzeczywistnienia, jak dalece czyni ono dziecko zdolnym do ochronienia swych czynności przed zmechanizowaniem i zrutynizowaniem.

Za niemniej fałszywą uważa Dewey również tę teorię wychowania, która biorąc

---

[2]) Szkoła i społeczeństwo, 1924, str. 66.
[3]) Szkoła i dziecko, Warszawa 1929, str. 97.

dziecko za istotę niedojrzałą o utajonych zadatkach, kładzie nacisk na ich możliwie najdoskonalsze rozwinięcie. Wszystkie fazy życia leżące przed osiągnięciem tego ostatecznego celu traktuje ona jako fazy przejściowe i podobnie jak „teoria przygotowania" nie docenia obecnych sił i możliwości. Ponieważ zaś ów ideał doskonałości, do którego rozwój dziecka zmierza, jest zbyt odległy i nieokreślony, przeto zastępuje go ona przez symbole (jak u Froebla), albo przez instytucje wyrażające „ducha obiektywnego" (jak u Hegla), które u dziecka, jako narzucone mu z zewnątrz lub nieztozumiałe, nie budzą żadnego oddźwięku.

Tak więc zarówno dawna pedagogika jak i nowa popełnia ten sam błąd zasadniczy, że zapomina, iż rozwój ma pewien określony przebieg, pewne własne prawo i że zachodzi w pewnych tylko oznaczonych i odpowiednich warunkach. Gdy dawna pedagogika nie zdawała sobie sprawy z własności dynamicznej, z siły rozwojowej, zawartej w doświadczeniu dziecka i dlatego, aby dzieckiem kierować, stosowała przymus, to nowa sklonna jest traktować zainteresowania i uzdolnienia dziecka jako rzeczy nieruchome i martwe, a z idei rozwoju organicznego korzystać w sposób zupełnie formalistyczny i bezpłodny, jak gdyby dziecko mogło samo z siebie wysnuć dany fakt czy pojęcie [4]).

Otóż Dewey analizując argumenty z w o l e n n i k ó w w y s i ł k u i z a i n t e r e s o w a n i a wykazuje, że siła ich teorii leży w jej przeczeniach raczej niż twierdzeniach; jedna i druga bowiem wychodzi z błędnego założenia, iż przedmiot lub myśl, które uczeń ma opanować, którymi ma się zainteresować, są czymś dla niego zewnętrznym i obcym, że zainteresowanie i przedmiot zainteresowania stanowią dwie rzeczy zupełnie różne. Zwolennicy przymusu i wysiłku przeciwni są odwoływaniu się do zainteresowań dziecka, ponieważ obawiają się, by zepsute zabawkami i błyskotkami chwili nie traktowało również życia samego i jego powagi zbyt płocho i lekkomyślnie, niezdolne będąc do karności, niegotowe do czynu i do zadośćuczynienia poważnym zadaniom. Nie dostrzegają oni istnienia w dziecku popędów sił samorzutnych, które usiłują wyrazić się w czynnościach i szukają dróg do normalnego funkcjonowania. Jeśli zapewni się im wzrost i rozwój przez nadanie kierunku i ujęcie w karby, powaga ducha, skupienie myśli zjawi się samo i odda na usługi określonym celom życia [5]).

Obrońcy natomiast dziecka, w zainteresowaniu szukając klucza do nauczania i wychowania i domagając się, by przedmiot, ku któremu chcemy skierować energię dziecka, starał się wychowawca uczynić interesującym i pociągającym, nie zdają sobie sprawy z tego, iż konieczność stwarzania dopiero zainteresowania dokola jakiegoś przedmiotu lub myśli zachodzić może tylko wtedy, gdy myśl ta czy przedmiot nie są dla dziecka same przez się interesujące. Dewey wszelkie narzucanie dziecku czy stwarzanie dlań jakiegoś zainteresowania uważa za rzecz całkowicie zbyteczną, ponieważ zdaniem jego rodzi się ono samo przez się z czynnej istoty dziecka.

Każde zainteresowanie ma charakter samorzutny, impulsywny, jest naturalną skłon-

---

[4]) Op. cit, str. 101.

[5]) Szkoła i dziecko, str. 50.

nością podmiotu do rozszerzenia swych doświadczeń, uzewnętrznienia swego ja, wyrażania się w działalności zewnętrznej. Zainteresowanie jest procesem wzrostu i ekspansji, nabywania sił i energii, jest symptomem rozwijania się uzdolnień. Wprawia ono w ruch popędy jednostki, wyzwala ukryte skłonności i wydobywa z nich potrzebny wysiłek dla usunięcia trudności, zwalczenia zewnętrznych przeszkód i oporów, osiągnięcia pewnych planów i celów. Zainteresowanie nie może się jednak obejść bez wysiłku, bez natężenia woli i bez karności. Wysiłek i zainteresowanie w swej postaci normalnej stanowią dwa identyczne procesy uzewnętrznienia się osobowości[6]). Ale trudności, o których przełamanie zabiega wysiłek, wtedy tylko mają sens dla człowieka, gdy widzi ich związek ze swymi popędami i nawyknieniami, gdy wypływają one z jego zainteresowań, gdy są jego trudnościami i zagadnieniami. Z trudności pozbawionych związku z czynnościami jaźni, z zadań narzuconych nie da się wykrzesać żadnego zainteresowania ani też wydobyć żadnego wysiłku. Prawdziwa karność istnieje też tam tylko, gdzie jednostka w całkowitej swobodzie stosuje swe zdolności w czynie, który wyrasta z jej własnych zagadnień i zainteresowań.

Z rozważań tych wysnuwa Dewey bardzo ważne wnioski pedagogiczne. Ponieważ zainteresowanie i przedmiot zainteresowania stanowią jedność funkcjonalną, nie należy przeto w sposób dowolny narzucać dziecku przedmiotów nauczania i czynić z nich sztucznych środków, mniej lub więcej zewnętrznych i powierzchownych, do przykuwania jego uwagi; przeciwnie, pedagogiczna zasada zainteresowania wymaga, aby przedmioty nauczania dostosować do życia dziecka uwzględniając jego potrzeby i czynności, aby przetwarzać je na żywe i osobiste doświadczenia i pomóc mu w ten sposób do rozszerzenia jego świadomości i do dalszego rozwoju. Dlatego, jeśli wychowawca pragnie poznać, do czego dziecko jest już zdolne i nad jakim materiałem potrafi pracować najchętniej i najwydajniej, musi czujnie i nieustannie obserwować jego zainteresowania. Psychologiczne prawa natury dziecka, porządek, w jakim rozwijają się jego siły i zainteresowania, powinny być dlań wytyczną przy doborze zarówno materiału nauczania jak i środków wychowawczych.

Dewey nie sądzi, by pomiędzy przeżyciami dziecka, jego doświadczeniem a różnymi przedmiotami nauczania, z którymi ma się ono zapoznać, zachodziło jakieś przeciwieństwo. Doświadczenie dziecka jest w swej istocie tej samej natury, co i wiedza dorosłych, a programy nauczania są wynikiem organicznym tych samych sił, które działają również w życiu dziecka. Jeśli się spojrzy na doświadczenie dziecka ze stanowiska dynamicznego i uwzględni jego charakter zmienny i rozwojowy, wówczas dostrzeże się łatwo, iż dziecko i program to tylko granice wytyczne jednego i tego samego procesu[7]). Fakty i prawdy wchodzące do doświadczenia dziecka, oraz te, które zawarte są w programach nauk, stanowią jedynie dwa krańce, początek i koniec tej samej rzeczywistości, dokonującej się nieustannie rekonstrukcji doświadczenia. Wychowanie w swej isto-

---

[6]) Op. cit., str. 72.

[7]) Szkoła i dziecko, str. 95.

cie jest właśnie taką rekonstrukcją doświadczenia, która czyni dziecko zdolnym do uczestniczenia w doświadczeniach innych oraz rozszerzania doświadczeń własnych.

II. Warunki rozwijania aktywności dziecka.

Wychowanie prawdziwe budzi w dziecku zmysł do zagadnień, przekształca jego przygodną ciekawość na postawę czynnego, ostrożnego i gruntownego dociekania i eksperymentalnego badania. Dba ono przede wszystkim o to, aby dziecko stawiać w warunkach, w których będzie ono czynić bezpośrednie doświadczenia, by jego pojęcia rozwijały się stopniowo w działalności i za pośrednictwem działalności twórczej i pozytywnej. Warunki te muszą być tego rodzaju, by wywoływały aktywność ucznia, i by ta aktywność wymagała myślenia, celowego obserwowania stosunków — wówczas uczenie się nastąpi samo przez się [8]). Prawdziwa bowiem metoda uczenia się jest metodą myślenia, metodą rozwijania dobrych nawyków myślowych, metodą „kształcącego doświadczenia" [9]). Podstawowym zadaniem wychowania winno być w ogóle nie apodyktyczne i czysto zewnętrzne podawanie uczniowi gotowego materiału, ale dostarczanie mu podniet, umożliwianie bezpośredniej obserwacji, dobieranie takich form zajęć, które by — odpowiadając jego potrzebie i wiążąc się z jego dotychczasowym doświadczeniem — wprawiały w ruch całą jego osobowość, wywoływały uwagę refleksyjną, stawiały go wobec zagadnień uznanych za własne i dawały mu możność ich rozwiązywania i sprawdzania. Tym warunkom czynią zadość, zdaniem Deweya, jedynie zajęcia praktyczne.

Wychowawcze znaczenie zajęć praktycznych upatruje Dewey w tym przede wszystkim, iż utrzymują one równowagę między umysłową i praktyczną stroną doświadczenia. Zajęcia te wskutek ciągłego obserwowania materiałów, tworzenia projektów i zastanawiania się nad nimi nie tylko ćwiczą zmysły i szkolą umysł, ale zarazem odwołują się do czynnej natury dziecka, pobudzają jego zdolności twórcze i konstrukcyjne oraz zaspokajają jego potrzebę działania, wypowiadania się, budowania i tworzenia [10]). Podczas gdy w dawnej szkole jednostajność metod i programów nauczania utrudniała uwzględnianie różnych uzdolnień i wymagań, szkoła czynna Deweya usuwając bierność ucznia i dopuszczając swobodne i pełne przejawianie się jego zainteresowań, jako też robienie użytku z doświadczeń pozaszkolnych, może stosować z łatwością zasadę indywidualizacji; dzieci przestają w niej być masą, a stają się tymi wyraźnymi i odrębnymi istotami, jakie znamy poza szkołą — w domu, w rodzinie, na boisku i wśród znajomych. Dzięki temu znika izolacja szkoły od życia, powstaje natomiast całkiem naturalna łączność pomiędzy codziennym życiem dziecka a otaczającym je środowiskiem społeczno-gospodarczym.

Zajęcia praktyczne zbliżając dziecko do codziennych warunków i motywów życia dostarczają mu naturalnych pobudek do pracy, dają mu doświadczenie z pierwszej

---

[8]) Democracy and Education, str. 240.
[9]) Op. cit., str. 254.
[10]) Szkoła i społeczeństwo, str. 79.

ręki, wprowadzają je w styczność z rzeczywistością, a zapoznając je przy pracy z nieugiętymi warunkami rzeczywistego świata stają się ważnym czynnikiem dyscypliny i nauki. Wtajemniczanie dzieci, w miarę wzrostu ich sił i zdolności, w rozmaite czynności życia społecznego, kształtuje ich charakter i wyrabia karność, albowiem wdraża do porządku i pracowitości, budzi poczucie odpowiedzialności, rozwija wreszcie ducha społecznego współdziałania i współżycia. „Tam, gdzie praca szkolna polega po prostu na uczeniu się zadanych lekcji, wzajemna pomoc, zamiast być najbardziej naturalną formą współdziałania i współżycia, staje się skrytym dopomaganiem koledze w uchylaniu się od obowiązków. Pomaganie innym, zamiast być pewną formą jałmużny, która zubaża odbiorcę, jest po prostu pomaganiem do wyzwalania się zdolności i pobudzaniem popędów jednostki, której się pomaga. Atmosfera swobodnego porozumiewania się, wymiany myśli, rad, wyników, czy to pomyślnych czy niepomyślnych, dotychczasowych doświadczeń, staje się dominującą nutą w pracy szkolnej. Współzawodnictwo wchodzi w grę o tyle, o ile chodzi o porównanie jednostek nie ze względu na ilość przyswojonych przez każdą z nich wiadomości, lecz ze względu na jakość wykonanej pracy; jest to naturalna społeczna miara wartości. Życie szkolne organizuje się na podstawach społecznych, w sposób nie przepisany z góry, lecz tym bardziej gruntowny" [11]).

Jakkolwiek Dewey dawne metody abstrakcyjne nauczania zastępuje zajęciami praktycznymi, przecież równocześnie domaga się, aby zajęcia kształcące dziecko były tego rodzaju, by zainteresowanie się działaniem i jego wynikiem wytwarzało potrzebę zwracania uwagi na sprawy o coraz bardziej pośrednim i odległym związku z pierwotną czynnością, prowadziło do zainteresowania się problemami ogólnymi, rozwijało ciekawość i wrażliwość na zagadnienia intelektualne. Przeciwstawia się on utylitarystycznemu, zawodowemu pojmowaniu czynności praktycznych zaznaczając, że celem ich nie powinny być wcale ekonomiczne wartości rzeczy, owa zewnętrzna użyteczność, ale rozwój, jaki powodują procesy tworzenia pomysłów i wcielenia ich w czyn [12]). Dziecko dobierając stosownie do swych sił na swą własną odpowiedzialność odpowiednie materiały i narzędzia, tworząc samo wzory i plany pracy, ma sposobność spostrzegania własnych błędów, jako też możność ich naprawiania, sama zaś praca doznaje wzbogacenia i pogłębienia przez przepojenie jej wartościami płynącymi z życia społecznego, które ona odtwarza.

To wyzwolenie z ciasnego utylitaryzmu pozwala zarówno związać zajęcia praktyczne w szkole ze sztuką, jak i uczynić je ośrodkami nauk ścisłych i historii. Dziecko otrzymuje np. surowy materiał (len, bawełnę, wełnę itp.), bada jego zdatność użytkową, wymyśla samodzielnie różne sposoby i narzędzia pracy tkackiej, poczynając od najprostszych, by przejść następnie do bardziej skomplikowanych w ich historycznym porządku, wypróbowuje doświadczalnie ich wartość, równocześnie zaś śledzi ich wpływy na poszczególne gałęzie wytwórczości i różne

[11]) Szkoła i społeczeństwo, str. 37.
[12]) Szkoła i społeczeństwo, str. 120.

strony życia społecznego i tą drogą zapoznaje się nie tylko z procesem rozwojowym tkactwa w jego rozmaitych fazach, ale zarazem zdobywa i uzupełnia swoje wiadomości z różnych przedmiotów (geografii, chemii, fizyki, historii itd.). W ten sposób własna działalność społeczna dziecka staje się istotnym ośrodkiem korelacji przedmiotów szkolnych, szkoła zaś staje się prawdziwą wspólnotą pracy i myśli, prawdziwym domem dla młodzieży, w którym uczy się ona przy pomocy własnych czynności rozumieć istotę i rozwój życia społecznego.

Powtarzając podobne procesy tegoż życia w swych czynnościach, naśladując wyrób narzędzi, odtwarzając działania przeszłości, rekapitulując w sposób podobny (a nie identyczny, jak twierdził Stanley Hall), kolejne fazy historii cywilizacji, dziecko zdobywa zdolność oceny wartości życia społecznego, wyobrażenia sobie sił, które ułatwiają i czynią skutecznym współdziałanie ludzi ze sobą, oraz uczy się poznawać znaczenie czynności popierających i hamujących rozwój życia społecznego. Życie to przestaje być dla dziecka czymś niezrozumiałym i niejasnym, wszystkie czynności uczniów zespalają się w organiczną społeczną całość i sama szkoła staje się prawdziwym środowiskiem uspołeczniającym.

III. Uspołecznianie dziecka.

Uspołecznianie młodego pokolenia uważa Dewey za istotną funkcję wychowania. Między rozwojem jednostki a rozwojem społecznym nie istnieje, zdaniem jego, żadne przeciwieństwo. Jak współżycie społeczne kształtuje i urabia charakter jednostki, jej najlepsze i najgłębsze nawyknienia moralne, wprowadzając ją do wspólnoty pracy i myśli, tak znowu jednostka wymieniając doświadczenia, wiążąc swe własne działanie z działaniem innych, uczestnicząc w życiu społecznym czynnie i twórczo, wzbogaca je, rozbudowuje i posuwa naprzód. Dlatego jeśli szkoła ma wychowywać społecznie, musi sama stać się społeczeństwem w zawiązku, musi przybrać pewną formę życia społecznego, tak samo rzeczywistą i życiową dla dziecka, jakim jest jego życie w domu. Życie szkolne nie może tłumić ani krępować życia dziecka, ale, przeciwnie, powinno wchodzić w skład jego żywego doświadczenia, rozszerzać i pogłębiać jego przeżycia społeczne i odtwarzać w swym zakresie typowe warunki życia społecznego. Słowem, szkoła musi być żywą instytucją społeczną.

Ponieważ życie społeczne jest zbyt złożone i skomplikowane, by dziecko mogło z nim nawiązać kontakt bezpośredni bez rozproszenia swoich sił i wewnętrznego rozbicia, wypływa stąd potrójne zadanie szkoły:

a) Szkoła powinna upraszczać istniejące poza nią życie społeczne i wybierać tylko te formy, które są podstawowe i które odpowiadają zdolnościom dziecka i jego dotychczasowym doświadczeniom społecznym;

b) dobierając umiejętnie wpływy mające oddziaływać na dziecko, powinna ona wyłączać rysy bezwartościowe istniejącego otoczenia i te tylko pierwiastki młodemu pokoleniu przekazywać, które przyczynić się mogą do powstania lepszego społeczeństwa;

c) ponieważ społeczeństwo nowożytne jest splotem mniej lub więcej ściśle z sobą powiązanych grup społecznych o różnych obyczajach i formach życia, przeto szkoła powinna owe różnorodne wpływy rozmaitych środowisk społecznych koordynować w umyśle dziecka, wyzwalać je z ograniczeń tej społecznej grupy, do której przynależy, i przez zetknięcie go z szerszym otoczeniem dążyć do ich wyrównania i uzgodnienia, by uczynić dziecko zdolnym do życia w każdej grupie społecznej. Inaczej mówiąc, wychowanie winno hołdować ideałowi demokratycznemu. Jakkolwiek wychowanie jest ze swej istoty procesem społecznym, a jego funkcją jest „uspołecznienie jednostki w całym jej sposobie patrzenia na świat i robienia użytku z życia" [13]), przecież wykazuje ono duże różnice w duchu, w materiale i metodach wychowawczych zależnie od charakteru grup społecznych i życia społecznego. Społeczeństwa „nieruchome", niezmienne, konserwatywne dbają o to jedynie, aby wychowanie nie naruszało istniejącego obyczaju i ustalonych form życia, natomiast społeczeństwa o strukturze zmiennej, demokratycznej starają się doświadczenia młodzieży tak kształtować, aby przyszłe społeczeństwo było lepsze od teraźniejszego [14]). Życie społeczeństw tego typu cechuje nie tylko wspólnota potrzeb i interesów, ale zarazem swobodna wymiana doświadczeń życiowych pomiędzy różnymi klasami społecznymi. Demokracja jest więc czymś więcej niż formą rządu, jest ona rodzajem zespołowego życia, wspólnych i nawzajem wymienianych doświadczeń.

Jednostki tak uczestniczą w pewnych zainteresowaniach, iż każda swe własne działanie wiąże z działaniem innych, jako też działanie to bierze w rachubę, gdy sama ma działać; toteż nie ma pomiędzy nimi przegród klasowych, rasowych czy narodowych i nic nie utrudnia poznania pełnego znaczenia ich czynności. Ta wielka różnorodność punktów stycznych pomiędzy jednostkami powoduje wyzwolenie sił i zdolności i sprzyja postępowi społecznemu, powstawaniu nowych form życia społecznego. Społeczeństwo demokratyczne stara się bowiem z jednej strony o utrzymanie i rozszerzenie różnic indywidualnych, z drugiej zaś o uprzystępnienie wszystkim w jednakowej mierze duchowych możliwości. Dlatego główny nacisk kładzie ono na to, aby wychować swoich członków do osobistej inicjatywy, wyrobić w nich zdolność tworzenia nowych wartości kulturalnych, wprowadzania zmian i świadomego nimi kierowania. Działalność społeczna i kultura osobowości nie przeciwstawiają się sobie wcale, ale są ze sobą równoznaczne.

Toteż Dewey odrzuca takie pojmowanie rzeczywistości społecznej, które, upatrując w państwie narodowym wartość absolutną, domaga się podporządkowania jednostki jego instytucjom. Nie przymus zewnętrzny ani strach, nie nakazy czy kary mają służyć jako środki uspołecznienia jednostki, ale swobodne obcowanie z innymi, stały wpływ pewnych form życia społecznego, rozwijanie zdolności do współżycia i współdziałania. Stąd wypływa znaczenie, jakie Dewey przypisuje szkole aktywnej i uprawianym w niej zajęciom praktycznym.

Ale szkoła demokratyczna nie może i nie powinna na nich bynajmniej poprzestać.

---

[13]) Szkoła i dziecko, str. 144.
[14]) Democracy and education, str. 128.

Czynności praktyczne, odtwarzające podstawowe zajęcia społeczne, winny służyć dziecku jedynie za punkt oparcia dla zainteresowania się już bardziej formalnymi przedmiotami szkolnego programu. Nie wszystkim tym przedmiotom przyznaje Dewey jednakową wartość wychowawczą. Oceniając program szkolny według sprawdzianu społecznego, za najbardziej wartościowe uważa on te przedmioty, które wyrażają doświadczenia najszerszych grup społecznych, a nie służą tylko specjalnym celom technicznym. W myśl zasady wychowania demokratycznego, by każdej jednostce zapewnić równe możliwości rozwojowe, odczuca Dewey ciasny punkt widzenia użyteczności, oddzielający teorię od praktyki, wykształcenie ogólne od wykształcenia czysto technicznego i zawodowego, ponieważ daje on zupełnie fałszywe pojęcie o stosunkach pomiędzy rozmaitymi gałęziami nauki szkolnej i uniemożliwia prawdziwą demokratyzację społeczeństwa i jego reorganizację, podkopując w młodzieży przekonanie o wartości dalszego kształcenia się.

Z tych samych powodów zwraca się Dewey przeciw ciasno pojętej szkole zawodowej, kształcącej jednostronnych specjalistów. Zdaniem jego wszelkie zajęcie traci swój sens i staje się rutyną, o ile odcina się od innych zainteresowań, zamiast stać się zasadą organizacyjną poznania i wzrostu duchowego. Podstawowy błąd szkoły zawodowej polega właśnie na tym, iż wychodząc z danych stosunków społecznych, czyni ona uczni niezdolnymi do przystosowania się do różnych form ludzkiej pracy i zamiast uczyć go panowania nad narzędziem, czyni go jego niewolnikiem. Tymczasem istotne zadanie leży nie w tym, by szkołę uczynić przyczepką rzemiosła i handlu, ale w tym, by przy pomocy czynników przemysłowych życie szkolne przekształcić w bardziej aktywne i bogate w treść bezpośrednią i związać je z życiem poza szkołą.

Ponieważ wszystkie przedmioty szkolne wyrażają jedynie świadome doświadczenie ludzkie [15]), przeto nie mogą one stanowić dla dziecka martwego i bezwładnego zbioru; jeżeli dziecko ma zapoznać się ze światem kultury i uświadomić sobie całe tkwiące w niej dziedzictwo społeczne, musi ono widzieć w przedmiotach nauczania narzędzia myślowe, służące do łatwiejszego i skuteczniejszego kierowania dotychczasowym doświadczeniem, zespoły faktów, wydobyte ze społecznego życia przeszłości lub też powstałe z odpowiedzi na pewne potrzeby społeczne [16]), musi ono widzieć w nich organiczne części swoich własnych potrzeb i celów z natury swej społecznych. „Tylko bowiem taka nauka ma wartość, która pozwala uczniowi lepiej zrozumieć jego środowisko społeczne i daje mu możność poznać, w jakim stopniu jego zdolności mogą oddawać usługi społeczeństwu" [17]).

Rozpatrując z tego stanowiska społeczno-pragmatycznego program nauczania, ośrodkiem jego czyni Dewey przede wszystkim geografię (tak nazywa Dewey nauki przyrodnicze) i historię. Geografia zajmuje się tymi wszystkimi dziedzinami życia, w których działalność ludzka styka się i walczy z naturą. Historia

---

[15]) Szkoła i dziecko, str. 144.

[16]) Szkoła i społeczeństwo, str. 93.

[17]) Szkoła i dziecko, str. 143.

natomiast pozwala nam przeniknąć w głąb struktury i żywych ruchów społeczeństwa i ukazuje działanie podstawowych sił społecznych. Dziecko ucząc się geografii rozwija w sobie zdolność pojmowania przestrzennych naturalnych związków codziennego działania, ucząc się zaś historii powiększa swoją zdolność poznawania ludzkich stosunków. Rozważane w ten sposób w swoim przestrzennym i czasowym związku czynności ludzkie zyskują na znaczeniu i treści. Dziecko dostrzega wówczas, iż jest członkiem wielkiej społeczności, a jego doświadczenia codzienne przestają być sprawami chwili, gdyż otrzymują treść trwałą i ponadczasową. Wdrażając je do stałego ujmowania wszelkich zdarzeń i sytuacji życia jako funkcyj całości życia społecznego, wyrabiamy w nim tym samym jasne wyobrażenie solidarności społecznej.

Podobnież zyska na wartości wychowawczej nauka literatury i języka, o ile traktować się ją będzie ze stanowiska społecznego. Jak język bowiem jest narzędziem społecznym, umożliwiającym jednostcę współudział w wyobrażeniach i uczuciach innych ludzi, tak znowu literatura jest odzwierciadleniem i interpretacją doświadczenia współczesnego [18]). Dewey przeciwny jest przyjmowaniu nauki literatury za podstawę koncentracji nauczania uważając, iż powinna ona raczej uwieńczać doświadczenie na terenie szkolnym, aniżeli je wyprzedzać. Zresztą zdaniem jego w idealnym programie nauczania nie ma żadnej kolejności i następstwa przedmiotów, skoro stanowią one tylko różne sposoby rozpatrywania tego samego w gruncie rzeczy doświadczenia ludzkiego. Nie od takiego też czy innego następstwa przedmiotów zależy postęp w wychowaniu, ale od wyzwalania w dziecku nowych czynnych zainteresowań i przystosowania ich do służby społecznej.

Podobnie za niewłaściwe uważa Dewey przeciwstwienie humanistycznego programu nauczania naturalistycznemu. Każda nauka jest w swej istocie rekonstrukcją jednego i tego samego doświadczenia. Życie ludzkie wplecione jest w procesy natury i nie można oddzielać czynności ludzkich od świata fizycznego. Z jednej strony eksperymentalna metoda nauk przyrodniczych wykazuje, iż poznanie rośnie, gdy usiłujemy kierować siłami fizycznymi zgodnie z ideami, które powstają dzięki zajmowaniu się dla celów społecznych przedmiotami naturalnymi, z drugiej znowu postęp nauk społecznych dowodzi, że zagadnienia społeczne dają się o tyle tylko rozumnie rozwiązać, o ile stosujemy do nich metody przyrodnicze. Toteż szkoła rozrywając ów wewnętrzny związek studiów przyrodniczych i humanistycznych sprawia, że uczeń, którego doświadczenie szkolne opiera się na nierozerwalnym związku faktów przyrodniczych i ludzkich czynności, odczuwa nierealność swoich studiów szkolnych i traci normalne motywy dla swoich zainteresowań. Prawdziwie humanistyczną jest, zdaniem Deweya, ta nauka, która daje pełniejszy i bogatszy obraz życia, a człowieka czyni bardziej wrażliwym na dobro społeczne, jako też zdolnym do jego pomnażania.

Ponieważ najskuteczniejszym czynnikiem postępu społecznego i demokratyzacji społeczeństwa jest szkoła, wynika z tego wielka odpowiedzialność nauczyciela. Nauczyciel jest powołany nie tylko do kształcenia jednostek, ale i do przygotowania

---

[18]) Moje pedagogiczne credo (przekład J. Pietera), Książnica-Atlas, str. 13 — 14.

odpowiedniego życia społecznego i przyczyniania się do właściwego postępu społecznego. W tej to pracy właśnie upatruje Dewey dostojność powołania nauczycielskiego[19]).

Uwagi krytyczne.

Myśl pedagogiczna Deweya jest najwybitniejszą próbą przystosowania szkoły do potrzeb i wymagań nowoczesnego życia społecznego, stworzenia nowego typu wychowania jako narzędzia społecznej przebudowy w kierunku twórczego, konstrukcyjnego demokratyzmu. Wobec ogromnych przeobrażeń społecznych, jakie dokonały się i dokonują ustawicznie pod wpływem wytwórczości przemysłowej, pragnie Dewey uczynić człowieka świadomym współtwórcą przemian w świecie ludzkim, swobodnym i odpowiedzialnym, zdolnym do inicjatywy i samodzielnego rozstrzygania zagadnień wyłaniających się z życia. Udoskonalenie społeczeństwa, powodzenie demokracji uzależnia on od tego właśnie, w jakim stopniu wychowanie potrafi stworzyć „nowego człowieka", twórczego i czynnego, umiejącego podołać narastającym ustawicznie problemom i dokonać niezbędnej reorganizacji doświadczenia. Stąd zwalcza Dewey jak najostrzej starą szkołę z jej metodami biernymi i pamięciowymi, będącą wykładnikiem sztywnych warstw społecznych i propaguje nową, aktywną i problematyzacyjną, mającą zabezpieczyć płynność i elastyczność życia społecznego. Wychowanie przestaje w niej być mechanicznym procesem, a staje się „częścią i składnikiem ogólnej ewolucji społecznej" [20]). Szkoła przemienia się w naturalną formę czynnego życia społecznego, przy pomocy zajęć praktycznych pogłębiającą i rozszerzającą to odczucie wartości społecznych, jakie dziecko zdobyło w życiu domowym. Owa zasada twórczej czynności, zgodnej z zainteresowaniami ucznia i kształcącej jego siły wewnętrzne, przywraca harmonię pomiędzy zawodem a życiem człowieka i podnosi jego godność osobistą, którą podkopuje depersonalizujący wpływ mechanicznej pracy przemysłowej.

Toteż pozostanie niezaprzeczoną zasługą Deweya, że odkrywszy wartości wychowawcze w otaczającym szkołę życiu społecznym, uczynił je podstawą ogólnego wykształcenia, zapewniając równocześnie tym sposobem swobodny rozwój osobowości ludzkiej. Owa idea czynnej, twórczej pracy, związana z problematyzacją nauczania, znalazła dzięki Deweyowi szerokie zastosowanie w szkołach doświadczalnych; jej praktycznym rozwinięciem są owe nowe sposoby organizowania nauczania, znane pod nazwą metody projektów, metody Winnetki, czy systemu daltońskiego.

Przejąwszy za Stanleyem-Hallem podstawowe zasady pedagogiki Froebla (zas. wspólnego działania, zas. odwoływania się do popędów czynnych dziecka, zas. odtwarzania typowych prac i zajęć dojrzalszego społeczeństwa), uzupełnił je Dewey ideą socjalizacji życia szkolnego i oparłszy na niej organizację pracy szkolnej, przekształcił do gruntu atmosferę szkoły, oraz ułatwił znacznie rozwiązanie zagadnienia wychowania moral-

[19]) Credo, str. 20.
[20]) Szkoła i społeczeństwo, str. 30.

nego. Szkoła aktywna Deweya stając się miejscem obcowania społecznego i wymiany doświadczeń społecznych przyzwyczaja dziecko do współpracy i współdziałania, umożliwia mu zdobycie nawyków społecznych, jako też przysposabia je do czynnego uczestnictwa w życiu społecznym.

Ale obok tych stron dodatnich posiada ona również poważne braki. Odrzucając jako pragmatysta metafizykę absolutystyczną, patrzy Dewey na wszechświat jako na proces nigdy się nie kończący, o narastającej ustawicznie reorganizacji różnych form stawania się, kryjący w sobie nieskończone możliwości. Poznanie przestaje mieć charakter kontemplacji; zwrócone ku potrzebom życia, ma ono ułatwić człowiekowi przystosowanie się do zmiennej rzeczywistości. Przystosowanie to dochodzi do skutku dzięki działaniu i pracy. I dlatego poznanie, myśl, jest, według Deweya, jedynie funkcją działania, wiąże się ściśle z potrzebami biologicznymi człowieka. Myślenie nie jest w ogóle możliwe bez czynnego zachowania się, bez działania. Stąd płynie znaczenie, jakie Dewey przypisuje zajęciom praktycznym w szkole. Praca jest dlań najskuteczniejszym środkiem wyrobienia w dziecku myślenia konkretnego, umiejącego rozwiązywać trudności życiowe i wprowadzającego je w życie społeczne. Otóż jest rzeczą niewątpliwą, iż w pierwszych latach nauki szkolnej zmysłowa i czynna natura dziecka znajduje większą radość i zadowolenie w zajęciach praktycznych, ponieważ pozwalają mu one łatwiej wypowiedzieć się i wyrazić, dlatego też mogą być one wielce pożytecznym środkiem pomocniczym nauczania szkolnego. Czy atoli czynności praktyczne wystarczają całkowicie dla wykształcenia osobowości dziecka? Czy można zatrzymać się, jak to czyni Dewey, wyłącznie przy początkowych stadiach wychowania i nie przywiązywać wielkiej wagi do wartości kulturalnych, skoro nie da się zaprzeczyć, iż osobowość dojrzewa jedynie dzięki przeżywaniu wartości ponadczasowych i ich twórczemu urzeczywistnianiu? Dewey kładzie wprawdzie nacisk na metodę problematyczną celem budzenia ciekawości i wrażliwości na zagadnienia intelektualne i wytworzenia postawy czynnego, ostrożnego i gruntownego dociekania; fakt jednakże, iż ośrodkiem planu nauczania w szkole elementarnej czyni technikę przemysłową, wskazuje, że praktycyzm i utylitaryzm zyskał nad nim przewagę. Jednostronność pragmatyzmu staje się tu całkiem oczywista. To też napróżno szukalibyśmy u Deweya odpowiedzi na pytanie, czym się różni nauka w warsztacie od nauki w laboratorium [21]).

Jednostronność jego teorii nauczania przejawia się w tym także, iż w mniemaniu, jakoby istniał jeden tylko typ doświadczenia, przyjmuje on dla wszelkich przedmiotów jedną i tę samą metodę „doświadczenia czynnego", myślenia eksperymentującego, jakie stosują w swych badaniach nauki przyrodnicze. Empiryczny naturalizm Deweya upatrując w owych naukach wzór ścisłości nie tylko nie dostrzega granicy stosowalności owej metody eksperymentalnej przy poznawaniu świata kultury, ale także nie docenia należycie wartości wychowawczej nauk humanistycznych i w programie nauczania niezbyt wielką wyznacza im rolę. Konsekwencją tego na-

[21]) Sergiusz Hessen: Podstawy pedagogiki (przekład A. Zieleńczyka), Warszawa 1931, str. 148

turalistycznego stanowiska Deweya jest to, iż główne zadanie wychowawcze szkoły widzi on nie w przechowywaniu i przekazywaniu kultury, ale w rozwijaniu w młodzieży uzdolnienia do twórczej aktywności, wyznaczanej jedynie przez potrzeby biologiczne i społeczne życia.

Aby wychowanie uczynić żywym i bliskim dziecku, pragnie Dewey przenieść do szkoły typowe formy życia społecznego, przekształcić ją we wspólnotę pracy i myśli, przedłużyć w niej życie domowe dziecka. Jest on przekonany, iż owa wspólnota wyrobi w dziecku zdolność przystosowania się do życia społecznego, ukształtuje jego charakter, obudzi w nim i utrwali poczucie odpowiedzialności. Uspołecznienie jednostki wydaje się Deweyowi wystarczającym warunkiem dla spełnienia tego zadania, jakie mu stale przyświeca: stworzenia doskonalszego społeczeństwa.

Ale jeśli uspołecznienie jednostki ma prowadzić do udoskonalenia życia społecznego, musi jednostka pozostać wierną tym wartościom życia, które tworzą podstawę jego trwałości, chronią je od rozprzężenia i wiążą przeszłość z teraźniejszością. Są to wartości idealne, ponadczasowe, wartości kulturalne. Bez systemu norm idealnych, dźwigających i podtrzymujących życie społeczne, nie mogłoby ono wcale istnieć ani rozwijać się. Ów świat idealny stanowi atoli nie tylko warunek trwałości życia społecznego, ale i ośrodek krystalizacyjny osobowości ludzkiej. W nim należy upatrywać źródło ożywcze prawdziwej kultury duchowej, jedyny czynnik uduchowienia życia ludzkiego. Sam zmysł społeczny, samo przystosowanie się do życia społecznego nie wystarcza wcale do zdobycia kultury duchowej, podobnie jak i twórczość i aktywność jednostki nie mogą poprzestawać na tym tylko, co rozum uzna za potrzebę życiową. Należy zatem rozszerzyć zarówno podstawę, jak i cel wychowania. Trwałość i rozwój życia społeczneg zależy bowiem od tego jedynie, czy jednostka potrafi zbudować w sobie jednolite życie duchowe i stać się osobowością stawiającą wyżej wartości idealne, wiążące trwale ludzi z sobą, nad bieżące i przemijające czynności i zadania.

Dewey, który patrzy na świat i wychowanie sub specie generationis, zdaje się do tych czynności i zadań bieżących przywiązywać zbyt wielką wagę; takie zaś stanowisko nie może nie przynieść uszczerbku prawdziwej kulturze duchowej.

Dr Ludwik Chmaj
Kraków

WPŁYW WYCHOWAWCZY FILMU

WSTĘP

Praca wychowawcza szkoły i nauczyciela należy w czasach współczesnych niewątpliwie do najbardziej przemyślanych i przygotowanych działań ludzkich. Oddziaływanie wychowawcze szkoły jest zamierzone, świadome w odniesieniu do środków i celów, oparte na skrzętnie rejestrowanych doświadczeniach czynionych przez wieki i współcześnie we wszystkich krajach świata, na teoretycznych rozważaniach pedagogów dawnych i obecnych, na szczegółowych wskazówkach władz szkolnych, na osobistych doświadczeniach nauczycieli. A przecież zarówno oddziaływanie wychowawcze pojedyńczo nauczyciela jak i szkolnictwa w ogóle nie daje wyników tak zgodnych z wytkniętym ideałem wychowawczym, jakich możnaby się spodziewać po tak gruntownie przygotowanym i przemyślanym oddziaływaniu. Poszukiwanie przyczyn tego zjawiska prowadzi do uznania domu rodzinnego jako istotnego czynnika wychowawczego, współrzędnego szkole, i do dążeń koordynacji obu tych świadomych czynników wychowawczych. Gdy się jeszcze głębiej wnika w sprawę, napotyka się oporność natury wychowanka, wrodzone właściwości — nie poddające się łatwo oddziaływaniu wychowawczemu oraz świadome przeciwstawianie się temu oddziaływaniu, wynikające z właściwości psychiki wychowanka w pewnych fazach rozwojowych. Główną jednak przyczyną częściowego niepowodzenia dążeń wychowawczych szkoły, a nawet domu i szkoły jest okoliczność, iż w środowisku dziecka działa z ogromną siłą moc czynników wychowawczych oddziałujących najczęściej w sposób niezamierzony, a jednak niezmiernie skutecznie. W środowisku miejskim do takich czynników należy film.

Właściwie jest to rzecz paradoksalna. Wszak film należy do najbardziej świadomie wytworzonych wytworów ludzkich. Ani oporność materiału ani ubóstwo środków technicznych czy zasobów materialnych nie czynią z filmu nawpół niezależnego od człowieka tworu. Suwerennie tworzy człowiek każdy odcinek taśmy filmowej, w kolektywnej współpracy decydując o każdym jego szczególe. Nie powoduje się jednak w tej pracy kryteriami i celami wychowawczymi, to też oddziaływanie filmu jest z reguły niezamierzone. To niezamierzone oddziaływanie jest jednak — jak zaznaczyliśmy już powyżej — niezmiernie skuteczne. Skuteczność tę tłumaczy nam pobieżne chociażby rozpatrzenie oddziaływania filmu z punktu widzenia psychologii widza kinowego i dydaktyki.

Widz kinowy, młodociany czy dorosły, nie idzie do kina z przymusu, lecz z własnej woli, z własnego wyboru, opłacając możność oglądania filmu mniejszą lub większą ofiarą z innych przyjemności, które możnaby zdobyć za pieniądz wydany na bilet wstępu. Należy sobie uprzytomnić, iż oglądanie filmów jest najbardziej kosztownym sposobem spędzania czasu przez młodzież. Ani czytelnictwo, ani radio, ani sport nie wymagają takiego nakładu energii w kierunku zdobycia potrzebnych zasobów finansowych, jak film. Dzięki tej okoliczności zwłaszcza niezamożny widz

kinowy jest już — wchodząc do kina — a priori radośnie podniecony oczekiwaniem upragnionej, z trudem zdobytej rozrywki. Film daje mu więc to, czego pragnie, co go interesuje, co go pociąga, dla czego gotów jest ponieść pewną ofiarę. A daje mu to w idealnej poglądowej formie, posługując się minimalnie abstrakcją i werbalizmem, nie wymagając niemal wysiłku myślowego, rzadko nastręczając trudności w rozumieniu, nie grożąc sankcjami w razie nieopanowania pamięciowego podanej strawy duchowej. Już dzięki ciemności panującej na sali koncentruje się uwaga widza na ekranie, a jest to uwaga mimowolna, to też skupienie jej bywa najczęściej wyjątkowo silne i długotrwałe. Co widz ogląda na ekranie, tego oczekiwał zazwyczaj z napięciem, snując z żywym zainteresowaniem przypuszczenia o dalszych losach postaci, o dalszym rozwoju akcji. Percepcja widza kinowego odbywa się więc w atmosferze aktywności psychicznej, wyrażającej się w rozmaitych operacjach myślowych — pragnieniach, przypuszczeniach, niepokojach, oczekiwaniach. Percepcja ta odbywa się zatem również w stanie wzruszenia uczuciowego, wywołanego przez treść filmu, a potęgowanego przez towarzyszącą filmowi muzykę. Jaka lekcja szkolna posiada tyle walorów dydaktycznych? Czy jest więc rzeczą dziwną, że to, co film podaje, wnika głęboko w psychikę widza, skoro widz tak pożądliwie wchłania w siebie dary wielkiej czy wątpliwej wartości, które promieniują nań z ekranu?

Mógłby ktoś zauważyć, że ów nieobowiązujący do pamięciowego opanowania, do reprodukcji i utrwalenia sposób oglądania filmu zmniejsza jego wpływ na życie psychiczne widza, a raczej ogranicza go do czasu trwania seansu. Mylność tego poglądu wynika chociażby z niedoceniania wpływu filmu na marzenia młodzieży. Z rozmów z młodzieżą i ankiety przeprowadzonej przeze mnie na tematy związane z filmem, wpływ ten wynika niezbicie. Dla przykładu cytuję jedno zeznanie 18-letniego ucznia VII klasy gimnazjalnej. „Po filmie zwykle raz jeszcze przeżywam to, co widziałem na ekranie oraz staram się w wyobraźni prowadzić dalsze przygody względnie dalszą historię bohaterów. Czasem również staram się wyobrazić sobie, jak byłyby potoczyły się wypadki, gdyby bohater był inaczej, niż to było przedstawione, postąpił". Bardzo częstą formą marzeń tego typu jest podstawianie siebie w miejsce bohatera filmu, doznawanie jego przygód i rozkoszy, pokonywanie niebezpieczeństw i rozwiązywanie konfliktów w sposób analogiczny lub odmienny niż czynił to bohater filmu. Pokrewieństwo marzeń i filmu, zwanego często „fabryką snów" albo ich „surogatem" ułatwia znakomicie przenikanie obrazów filmowych do marzeń o sobie i o swej przyszłości. Film daje marzącemu wizualne gotowe obrazy i sytuacje, które o wiele łatwiej może zużytkować jako tworzywo marzeń osobistych, niż sytuacje tylko za pomocą znaków opisane w dziełach literatury pięknej. Uwzględniając zaś szeroki zasięg marzeń psychicznych dojrzewającego człowieka, ich związek z jego najgłębszymi pragnieniami, ich wpływ na tworzenie się światopoglądu młodzieńczego, ideału własnej osobowości i planu życiowego, nie będziemy mogli zgodzić się na tezę ograniczenia wpływu filmu na okres odbierania podniet płynących z ekranu. Przeciwnie, będziemy skłonni wpływowi temu przyznać wielkie znaczenie dla kształtowania się dojrzewającej osobowości dziecka i mło-

dzieńca. A jaką jest ta strawa duchowa, jaki jest ów niezamierzony efekt wychowawczy tej biesiady oczu i uszu widza kinowego, której dostarcza film?

Z filmem rzecz się ma nie inaczej niż z drukiem. Papier, czcionki i farba drukarska rozpowszechniają wśród posiadających sztukę czytania zarówno arcydzieła ludzkiej myśli powstałe z ludzkiego natchnienia, jak i wylęgłe z ciemnoty ducha i podłości uczuć twory, a raczej po-twory literackie. Ekran, aparat projekcyjny, taśma filmowa i fale światła nie tylko wyczarowują w duszy widza głębokie i szlachetne uczucia, najsubtelniejsze wzruszenia, ale aktualizują w niej również niskie instynkty, zaszczepiają opaczne pojęcia i poglądy. Wszak twórcy filmu wyznaczają mu głównie lub wyłącznie jeden cel — by dotarł do jak największej ilości par oczu ludzkich, nie troszcząc się o jego niezamierzone oddziaływanie wychowawcze.

Co jest obojętne dla producentów filmowych, nie jest nim dla wychowawców, rodziców i nauczycieli. Muszą oni liczyć się z faktem, iż miliony metrów taśmy filmowej, wyczarowującej imaginatywne światy przed milionami młodocianych i dorosłych widzów, zawierają strawę duchową, sprzyjającą realizacji ideałów wychowawczych lub dla niej wręcz niebezpieczną. Muszą więc wyraźnie uświadomić sobie, jaki jest wpływ wychowawczy kina. Odpowiedź na to pytanie nie może kulminować w jednej tezie negującej lub aprobującej ten wpływ. Różnorodność podniet płynących z ekranu wywołuje naturalną różnorodność wpływów wychowawczych.[1]) Rzeczą pedagoga jest natomiast rejestracja ujemnych i dodatnich wpływów wychowawczych, by w rezultacie ich wyraźnego uświadomienia sobie wysnuć odpowiednie wnioski praktyczne, sformułować wypływające z wszechstronnej diagnozy właściwe postulaty umożliwiające conajmniej osłabienie ujemnych, a spotęgowanie dodatnich wpływów wychowawczych filmu, ułatwiające jego eksploatację — chociażby wbrew woli jego producentów — dla celów wychowawczych. Poniższe rozważania mają być przyczynkiem do spełnienia tego zadania. Rozpoczniemy je od analizy wpływów ujemnych, przejdziemy po kolei do dodatnich, a zakończymy wnioskami natury praktycznej.[2])

---

[1]) Wiele z nich stanowi tylko cząstkę dodatnich czy ujemnych wpływów wychowawczych, płynących z licznych i różnorodnych źródeł. Np. instynkt płciowy podniecają przedwcześnie nie tylko widowiska filmowe.

[2]) Poniższe rozważania są rezultatem obserwacji młodzieży jako publiczności kinowej i analizy wypowiedzi młodzieży na pogadankach, w wywiadach osobistych i ankietach własnych lub obcych, ogłoszonych w prasie pedagogicznej (np. w „Gimnazjum", „Polskim Archiwum Psychologii" itd.).

W odniesieniu do psychologicznych podstaw zagadnienia oparłem się na analizach zawartych w mojej rozprawie p. t. „Przyczynki do psychologii widza kinowego" (odbitka z „Kwartalnika Psychologicznego" Tom IV. R. 1933).

O ile chodzi o literaturę dotyczącą sztuki filmowej korzystałem wiele z Beli Balazsa: „Der Geist des Films" (1930), Rudolfa Harmsa: „Philosophie des Films. Seine ästhetischen und metaphysischen Grundlagen" (1926), Karola Irzykowskiego: „X-ta Muza" (1924), B. W. Lewickiego: „Budowa utworu filmowego" (1935), René Fülop-Millera: „Amerykańskie kino", J. B. Toeplitza: „Film" („Świat i Życie" Tom II. Nr 3) oraz z poświęconej zagadnieniu wpływu filmu na młodzież rozprawki B. W. Lewickiego: „Młodzież przed ekranem" (1935).

I. ANALIZA UJEMNYCH WPYWÓW WYCHOWAWCZYCH FILMU

Ujemne wpływy wychowawcze filmu mają swe główne źródła w trzech czynnikach. Po pierwsze w warunkach, w jakich widz ogląda widowisko filmowe, po drugie w osnowie, w treści filmu, po trzecie w rozmaitych mimowolnych skutkach, jakie wywiera sam fakt oglądania filmów, bez względu na ich zawartość. Najważniejsze jest niewątpliwie drugie źródło, nie ustępuje mu zbyt wiele pod względem doniosłości wychowawczej — trzecie. Pierwsze natomiast przeocza się naogół, chociaż nie jest ono zupełnie pozbawione znaczenia. Łączy zresztą dość różnorodne okoliczności.

1. Wpływ wychowawczy warunków oglądania filmu.

Jak działają warunki oglądania filmu pod względem wychowawczym? Film ogląda się w t. zw. kinoteatrach. Brak tu jednak tego pietyzmu, które odczuwa widz teatralny, wchodząc do teatru — pietyzmu dla świątyni sztuki. Na dyrektora kina patrzy widz jak na przedsiębiorcę handlowego, a nie jak na kierownika placówki kulturalnej. Decyduje tu świadomość widza, iż ma w kinie do czynienia bezpośrednio tylko z mechanizmem i z nie budzącą szacunku ani podziwu pracą ludzką, obsługującą łatwy mechanizm. Marny amatorski teatrzyk wiejski, którego nie można odczuć jako świątyni sztuki, wywołuje przynajmniej nastrój warsztatu rzetelnej pracy ludzkiej. Widz kinowy nie ma natomiast stosunku do aktora czy reżysera filmu, gdyż nie spostrzega ich rzetelnego wysiłku, nie widzi ich pracy. Aktor nie wysila się w czasie oglądania filmu przez widza, widz nie odczuwa jego trudu i znoju, a kolektywizm twórczości filmowej wpływa ujemnie na odczucie podziwu dla twórcy czy twórców filmu. Raczej skłonny jest widz zachwycać się nową zdobyczą techniczną, podziwiać nowy trik kinowy. W teatrze widz ma świadomość odpowiedzialności przed aktorem, wie, że pewnym zachowaniem się może aktorowi grę ułatwić lub utrudnić. W kinie aktor jest niezależny od zachowania się i reakcji widowni, „nie wie" nic o oglądających jego grę widzach. Aplauz widowni w teatrze i ukłon aktora dziękującego za uznanie stwarzają pewien bezpośredni, wychowawczo dodatni kontakt między aktorem a widzem. Tego brak w kinie, które tym samym pozbawione jest tych walorów wychowawczych, jakich w tym względzie dostarcza teatr czy sala koncertowa. Widz teatralny zachwycony kreacją sceniczną pewnego aktora obejrzy sobie dane widowisko dwukrotnie lub jeszcze częściej, będąc za każdym razem świadom nowego wysiłku i nowego sukcesu aktora. Nie ma o tym mowy przy ponownym oglądaniu tego samego filmu. Nie znaczy to bynajmniej, iż u widza kinowego brak w ogóle przeżyć szacunku czy podziwu dla twórców filmu. Podziwia się jednak raczej ich umiejętność niż ich pracę, jeśli się w ogóle nie ogranicza do zachwytu zewnętrznymi walorami wyniku.

Zwróćmy obecnie uwagę na publiczność kinową. Jest ona zlepkiem ludzi o najróżnorodniejszym wieku, stopniu wykształcenia — typową masą, w porównaniu z którą publiczność teatralna wydaje się wcale homogeniczna. Publiczność teatralna staje się pod wpływem wspólnych doznań dość szybko zbiorowiskiem wprawdzie niezorga-

nizowanym, ale na czas trwania przedstawienia w pewien sposób zespolonym. Obecność wszystkich od początku do końca widowiska, wspólne oczekiwanie, wspólne doznania i wzruszenia, wspólne reakcje w formie oklasków lub śmiechu, przerwy, w czasie których obserwować można rozbawione, wzruszone czy znudzone twarze współwidzów, świadomość stosunku aktorów do wszystkich widzów łącznie jako do odbiorców widowiska — oto główne czynniki zespalające publiczność teatralną. Czynników tych przeważnie brak w odniesieniu do publiczności kinowej. Odbiorca widowiska kinowego jest od współwidzów bardziej izolowany, łączy się z nimi niemal wyłącznie w uśmiechu jako reakcji na komizm sytuacji czy postaci filmowych. Fakt, iż wchodzimy na film o dowolnej porze, zmniejsza zarówno pietyzm dla widowiska, jak i kontakt z resztą publiczności. Ciemność panująca na sali odcina widza od otaczającej go masy, ukrywa przed nim twarze widzów i ich reakcję na film, pozwalając zarazem na twarzy jego grać swobodnie mimicznym wyrazom wszelkich uczuć i wzruszeń, pięknych i wstrętnych. Na sali teatralnej wyczuwamy bardziej aprobatę czy negację widowiska przez publiczność i ulegamy tym samym silniej sugestii otoczenia w tym względzie, niż w kinie. W kinie ilość współwidzów jest nam niemal obojętna, w teatrze puste krzesła działają deprymująco nie tylko na aktora, ale i na widza, którego wrażliwość jest większa na wypełnionej po brzegi sali.

Czy okoliczności te mają pod względem wychowawczym jakieś znaczenie? Nie można przecież przyznać kolektywnej odbiorczości dzieła sztuki pierwszeństwa nad indywidualną. A jednak w tym konkretnym wypadku trudno zaprzeczyć, że „bycie" cząstką publiczności teatralnej jest wychowawczo bardziej dodatnie niż „bycie" cząstką publiczności kinowej. Zwłaszcza na młodocianego widza obecność wyborowej publiczności teatralnej, złożonej przeważnie z ludzi dorosłych, w czasie jego percepcji widowiska teatralnego działa pod wieloma względami ogromnie dodatnio. W kinie o takim dodatnim wpływie mowy być nie może.

Chociaż w odniesieniu do filmu, tej sztuki najbardziej masowej, mamy do czynienia z odbiorczością raczej indywidualną niż kolektywną — brak tu tych korzyści, jakie na ogół posiada indywidualna percepcja dzieła sztuki, a więc przede wszystkim możliwości kontemplacji estetycznej, pełnego rozkoszy trwania w percypowaniu przedmiotu doznania estetycznego. Np. człowiek oglądający obraz może dowolny jego szczegół uczynić przedmiotem długotrwałej obserwacji, może go oglądać częściami, ogarniać jednym rzutem oka, oglądać z rozmaitych punktów widzenia, wielokrotnie powtarzać percepcje będące szczególnie silnym źródłem emocji estetycznej. Czytelnik powieści przeczyta pewne miejsca wielokrotnie, zanim kontynuować będzie lekturę. Migawkowość obrazów filmowych nie pozwala na to wszystko, a nadto szybkość, z jaką rozwija się akcja, nie dopuszcza refleksji, która występuje np. przy lekturze powieści swobodnie przerywanej lub w teatrze, gdzie powolniejsze tempo akcji i przerwy pozwalają na przemyślenie imaginatywnych zdarzeń i ustosunkowanie się do nich. Widz kinowy pochłonięty oglądaniem ma przeto dużo mniej czasu i możności krytycznego przeciwstawienia się temu, co mu się odsłania na

ekranie, niż widz teatralny lub czytelnik powieści. Poza tym widz kinowy nie ma tej swobody, jaką ma np. czytelnik powieści, który może w książce coś przerzucić, opuścić ustępy nudne lub budzące z jakichś względów jego odrazę, wstręt. Widz kinowy nie ma nawet tej swobody koncentracji uwagi na właśnie interesującym go szczególe, postaci, ruchu czy tle, jaką niewątpliwie posiada widz teatralny czy człowiek oglądający obrazy. Aktywność widza kinowego jest również w tym względzie mocno ograniczona. O skupieniu uwagi widza na tym lub owym szczególe decyduje akcja, reżyser i tylko wyjątkowo widz może wyzwolić się z pod ich wpływu i skoncentrować swą uwagę np. na tle lub na postaci nie wysuniętej w danej chwili na pierwszy plan. Również o punktach widzenia, z których ogląda widz pewien przedmiot, o czasie, jaki mu poświęca, decyduje reżyser przez pokazywanie fragmentów, izolowanie szczegółów, wykroje, powiększenie, pomniejszenie, zmianę perspektywy i tempa. Te wszystkie okoliczności same przez się nie oddziaływują wychowawczo ujemnie, ale pośrednio potęgują pewne ujemne wpływy płynące z treści filmu przez mniejsze możliwości suwerennego odniesienia się do nich widza w czasie oglądania filmu oraz osłabiają w pewnej mierze dodatni wpływ filmu w zakresie wychowania estetycznego. Natomiast niewątpliwie ujemnie działa na widza okoliczność, iż idzie on na film często w pośpiechu, niecierpliwiąc się przerwą, czasem, który pochłaniają reklamy lub niepożądane dodatki. Idąc do teatru świadomie poświęcamy dany wieczór. Film nie posiada tak stałych i ściśle określonych okresów czasu, przez który trwa, widz „połyka" go często między dwoma zajęciami związanymi z walką o byt, nie daje on więc często w tych warunkach owego pożądanego w każdym doznaniu estetycznym, w każdej rozrywce przerwania głównego toku przeżyć związanego z walką o byt, owego „życia chwilą", psychicznego odprężenia i odpoczynku. Do warunków oglądania filmu zaliczyć musimy również wpływ, jaki wywiera reklama filmowa na tok przeżyć widza kinowego. Na podstawie obserwacji widzów kinowych i przeprowadzonej wśród młodzieży gimnazjalnej ankiety stwierdzić mogłem, że widz kinowy (zapewne nie tylko młodociany) dokonuje świadomie wyboru filmu, który ogląda, a to głównie na podstawie reklamy, a więc pokazanych na dawniejszych seansach wyjątków, fotosów i plakatów. O ile zaś conajmniej niektóre filmy wyzwalają się z charakterystycznej dla przemysłu filmowego tendencji zdobycia mas przez przystosowanie się do ogólno-ludzkich, wspólnych jak największej ilości ludzi, a więc płytkich, a często moralnie ujemnych wymagań — to o propagandzie filmowej tego powiedzieć nie można. Nawet najbardziej wartościowe filmy reklamowane są w sposób mający oddziałać na powszechną u tłumów żądzę sensacji i podniet erotycznych. Obserwacja fotosów i wyświetlanych fragmentów wykazuje, że utrwalają one najbardziej sadystyczne, erotyczne itp. sceny filmu celem wzbudzenia pragnienia oglądania tych scen w całości. W rezultacie widz kinowy przychodzi już w pewien sposób nastawiony, oczekiwania jego są dość określone, wyznaczone przez sensacyjny tytuł i oglądane wyjątki — i w ten sposób najbardziej wartościowe pierwiastki filmu oddziaływują słabiej, mijają często niepostrzeżenie, a najgorsze wysuwają się na pierwszy plan. W praktyce film często nie spełnia

oczekiwań wywołanych przez wyrafinowaną reklamę — wszak często tytuły nie odpowiadają treści filmu, a fotosy pokazują sceny nie zawarte w filmie. Wówczas u widza następuje rozczarowanie i zupełne przeoczenie istotnych wartości filmu. Ostatnia okoliczność i wiele poprzednio omówionych nie tylko domaga się, ale dopuszcza skuteczne przeciwdziałanie ze strony wychowawców. Ale o tym będzie mowa w trzeciej części naszych rozważań. Obecnie zaś przejdziemy z kolei do drugiego źródła ujemnych wpływów wychowawczych, mianowicie płynących z treści, z osnowy filmu.

2. Oddziaływanie filmu na instynkt płciowy.

Rozważenie tych wpływów rozpoczniemy od zarzutu najczęściej stawianego, banalnego, ale nie pozbawionego wagi i słuszności — mianowicie od zarzutu pornografii, a może — jak raczej należałoby powiedzieć — „pornowizji". Rozpatrując wpływy wychowawcze filmu omawiamy czynniki mogące oddziałać zarówno na dorosłych jak i na dzieci dojrzewające, przy czym przede wszystkim interesuje nas oddziaływanie filmu na tych ostatnich. Otóż przy rozważaniu zarzutu pornografii musimy wyjść z założenia, że należy uniknąć przedwczesnego budzenia instynktu płciowego oraz potęgowania pragnień powstających na tle już rozwiniętego instynktu w czasie, w którym nie może on znaleźć zaspokojenia zgodnego z moralnymi normami społeczeństwa. Filmy zaś oddziałują bardzo często niezgodnie ze sformułowaną właśnie zasadą, stawiając młodocianego widza w sytuacji, w której instynkt płciowy dochodzi do głosu. Film bowiem hojnie operuje nagim ciałem ludzkim, podkreślając jego obnażenie. Zważyć przy tym należy, że podniecająco na instynkt płciowy działa nie tyle nagie ciało ludzkie, ile nagość podkreślona jako taka, a więc sytuacje, gdy ktoś się stopniowo lub częściowo obnaża, gdy ktoś jest nagi wbrew woli, gdy ktoś nagą osobę ogląda, gdy osoba naga występuje na tle kontrastu z osobą ubraną, gdy ktoś się widocznie wstydzi swego obnażenia, gdy ktoś cieszy się z obnażenia drugiej osoby lub ją do odsłaniania się zmusza, gdy ktoś się dla kogoś obnaża. Każdy widz kinowy wie, że wyliczono właśnie sytuacje, w których najczęściej w filmach nagość się pojawia. Wpływ pornograficzny nagości jest nadto tym silniejszy, im bardziej stoi ona w centrum danego obrazu, danej anegdoty filmowej. Tak samo ma się rzecz przy dziełach malarstwa, gdzie np. silniej pobudzają instynkt płciowy obrazy przedstawiające sąd Parysa lub zaskoczoną w kąpieli Zuzannę niż obnażoną Dalilę wydającą Samsona w ręce jego wrogów. A więc nie tyle samo nagie ciało, ile akcja koncentrująca się na nim jest źródłem ujemnego wpływu wychowawczego. Wszak ten wpływ wywołują w silnym stopniu np. takie obrazy filmowe, w których nie widzimy obnażonego ciała, lecz tylko twarz innej osoby, chciwie oglądającej to niewidoczne ciało. Zaryzykować można nawet twierdzenie, że podniecający wpływ filmu jest silniejszy niż lektury, malarstwa itd. W książce jest nagie ciało tylko opisane, w kinie jest ono widziane, i to nie jako nieruchome jak w rzeźbie, obrazie czy fotografii, lecz w ruchu jako włączone w akcję. Wiadomo, iż bardziej podniecająco wpływa nagość jednej z głównych postaci akcji filmowej, znanej już widzowi pod wieloma względami, niż nagość przygodnie i przelotnie pokazanej postaci sta-

tysty czy statystki. Wreszcie w filmie nagie czy pół-nagie ciało jest pozbawione tych skaz, które osłabiają podniecający wpływ takiego ciała widzianego w rzeczywistości np. na plaży. Natomiast osłabiający wpływ na pożądanie płciowe wywiera brak kolorów i plastyki ciała widzianego na ekranie, jego „Entstofflichung" — jak się wyraża Harms. Pornograficznie działają zresztą w filmie nie tylko nagość, lecz również obrazy zbliżeń erotycznych, pokazane lub domyślne. Działanie to osłabia jednak stępienie widza, coprawda silniejsze u dorosłego widza niż u dorastającego. Wszak repertuar tych zbliżeń, które ośmiela się pokazać reżyser, grający na instynktach tłumu, jest ograniczony, a często wykorzystywany — co sprzyja stępieniu widza na takie podniety. Przy rozpatrywaniu sprawy pornograficznego oddziaływania filmu należy uświadomić sobie, iż odpowiedzialnym za nie jest reżyser, który nie tylko dobiera przedmioty ukazujące się widzowi na ekranie, ale kieruje — jak już poprzednio podkreśliliśmy — uwagą widza. W pewnym polskim filmie sportowym jedna z kobiet biorąca udział w sfilmowanej wycieczce, miała obnażoną górną część ciała. Zauważyłem to dopiero przy powtórnym oglądaniu filmu, gdyż film nie koncentrował na tym szczególe uwagi widza. To też reżyser filmowy jest za pornografię bardziej odpowiedzialny niż np. teatralny, gdyż widz w teatrze może wbrew intencji reżysera koncentrować uwagę wyłącznie na postaci aktora czy aktorki zamiast śledzić rozwój akcji.

Przy ocenie możliwości pornograficznego wpływu pewnego filmu należy więc wziąć pod uwagę nie tyle sam fakt pokazania zbliżenia erotycznego, ile powszedniość lub niezwykłość danego zbliżenia i łączący się z tym stopień stępienia widza. Nie ulega zaś wątpliwości, że w sposób wyrafinowany pokazane nagość lub zbliżenie erotyczne mają wybitnie ujemny wpływ na życie psychiczne młodocianego widza, a to głównie dlatego, że dostarczają mu tworzywa do erotycznych marzeń niepokojących go długi czas po obejrzeniu filmu. Wszak wzgląd na cenzurę powoduje, że obraz filmowy znika, gdy zbliża się drastyczna sytuacja, często zaś reżyser świadomie zaznacza pewne sceny i przerywa je, wyzywając wprost widza do uzupełnienia obrazów widzianych na ekranie fantazyjnym. W ten sposób pobudzona fantazja czynna jest w dalszym ciągu po ukończeniu seansu kinowego, z tą zmianą, iż marzący na jawie wplata własną osobę w akcję, co ujemnego wpływu wychowawczego oczywiście nie zmniejsza, lecz go wybitnie pogłębia. W ten sposób bowiem młodociany widz przechodzi z postawy biernej w czynną, coprawda tylko w marzeniach czynną, ale marzenia na jawie mają tendencję do realizacji w życiu. W marzeniach pragnienia otrzymują konkretną formę, a pornograficzny wpływ filmu sprawia, iż nie jest to najbardziej sublimowana forma. W rezultacie również w życiu realnym skłonny będzie taki osobnik do poszukiwania niesublimowanych zaspokojeń swych pragnień płciowych.

3. Zbrodnia jako temat fabuły filmowej.

Drugi zarzut, czyniony filmowi niewątpliwie słusznie, dotyczy pokazywania zbrodni na ekranie, pokazywania ludzi złych w roli bohaterów, zaspokajania i budzenia niskich potrzeb ludzkich. Faktem jest, iż film często apoteozuje ludzi złych, często

każe podziwiać spryt oszustów i odwagę zbrodniarzy, często pokazuje powodzenie brutali i zwycięstwo przemocy. Zabójstwa, mordy, włamania, porywanie dzieci, krzywoprzysięstwo, zgwałcenia, ekscesy pijackie, bijatyki, uwodzenia, zdrady małżeńskie, oszustwa, wymuszenia, handel kobietami, sutenerstwo są chlebem codziennym w filmach, występują w imaginatywnych [3]) światach filmów zapewne procentowo dużo częściej niż w rzeczywistości, budząc przekonanie, że są normalnym i nieodzownym zjawiskiem życiowym, powodując znieczulenie na zawarte w nich pogwałcenie praw moralnych, osłabiając oburzenie i współczucie z pokrzywdzonym. Konrad Lange niesłusznie potępił film jako sztukę. Ale dużo racji było w jego potępieniu publicznego pokazywania rzeczy, zakazanych przez kodeks karny. W odniesieniu do filmu oglądanego przez miliony ludzi bez względu na wiek — jest ono naprawdę „publiczne". Opis tych zbrodni w gazetach czy powieściach wpływa niewątpliwie ujemnie wychowawczo, nie może jednak pod względem ujemnego wpływu równać się z pokazywaniem ich na ekranie. Rozpatrującemu te sprawy nasuwa się refleksja, że produkcja filmowa mogłaby unikać tych najbardziej drastycznych rzeczy, a ludzkości nie powinnoby zabraknąć inwencji twórczej na produkcję filmów interesujących mimo to ograniczenie tematów.

Możnaby stanąć w obronie filmu podkreślając intencje twórców, dążące do potępienia zbrodni i zbrodniarza, każące mu w końcu okazać skruchę lub ponieść karę. Obrona ta nie jest jednak w stosunku do większości filmów z wielu względów przekonująca. Przede wszystkim o wpływie wychowawczym decyduje nie tendencja, ale plastyczność i sugestywność poszczególnych scen zgodnych lub niezgodnych z tendencją. Kara lub skrucha przychodzą w ostatniej chwili, przez cały zaś czas karmi film widza widokiem zdobywczego powodzenia zbrodniarza. Nadto ten dobry koniec wyskakuje często jak deus ex machina, podczas gdy powodzenie zbrodni było dobrze psychologicznie uzasadnione ludzkim tchórzostwem i większymi szansami życiowymi ludzi bez skrupułów. W tym wypadku widza przekona cały tok akcji, a nie jego sztuczny finał. Wreszcie podkreślić należy, że owa kara jest tylko zaznaczona, niemal domyślna, a nie pokazana w całej swej rozciągłości, jak pokazano rozkosze zdobyte na drodze zbrodni. Co prawda film często przedstawia życie więzienne, jego grozę, ale czyni to najczęściej pokazując cierpienia niewinnie skazanych, przy czym filmy te są zazwyczaj dodatnie z wychowawczego punktu widzenia. Ale również w takich filmach nie brak niekiedy apoteozy zbrodniarzy. Wobec towarzyszy niedoli okazują się oni szlachetni i solidarni, o ich przeszłości zaś nic widzowi nie wiadomo — wobec czego i sprawiedliwie skazany więzień kryminalny występuje w aureoli przez jednostronne odmalowanie jego postaci. Gdy bohaterem powieści jest zbrodniarz, oświetlenie jego postaci i czynów w ustępach, w których przemawia autor, a przede wszystkim przedstawienie życia psychicznego zbrodniarza, jego lęku i wyrzutów sumienia — niweluje ujemny wpływ zbrodni. Również

[3]) Pojęcie imaginatywnego przedmiotu i imaginatywnego przedstawienia starałem się wyjaśnić w pracy p. t. „Przedstawienia imaginatywne. Badania z pogranicza psychologii i estetyki". Lwów 1930. Por. również artykuł p. t. „O imaginatywnym świecie sztuki" w „Miesięczniku Literatury i Sztuki" (zeszyt 8 i 9, r. II, 1936).

teatr — operując słowem — posiada tę zdolność osłabienia ujemnego wpływu wychowawczego zbrodni, będącej ośrodkiem akcji. W filmie, mimo bogactwa mimiki i gestykulacji i mimo napisów czy dialogów, zawsze na plan pierwszy wysuwa się akcja zewnętrzna a nie wewnętrzne życie psychiczne bohatera — a więc w danym wypadku postępowanie zbrodniarza, a nie sankcje psychiczne towarzyszące zbrodni, o ile nie chodzi o jednostki zupełnie zdegenerowane, a takich w filmie jako bohaterów nie pokazują. Film w ogóle nie posiada niemal możności pokazania dualizmu duszy ludzkiej, postacie jego są dość schematyczne, a bez tej możności trudno skutecznie pokazać zbrodniarza w sposób wychowawczo dodatni.

Powyższe zarzuty postawić można głównie filmom kryminalnym, w których ośrodkiem jest zbrodniarz czy banda zbrodniarzy a nie działalność organów sprawiedliwości, oraz pewnym salonowym komediom, których motywem jest niemoc otoczenia wobec sprytnego oszusta. Umoralniający koniec takich komedii ogranicza się do wątpliwej warrości przyrzeczenia zaprzestania oszustw, danego narzeczonej. Jeszcze gorsze są filmy niesamowite, w których zbrodnia goni zbrodnię zapierając widzowi oddech i dając mu dobre samopoczucie jako człowiekowi o „mocnych nerwach". Owe „mocne nerwy" ułatwiają oglądanie bez współczucia ludzi śmiertelnie przestraszonych, oglądanie okrutnych zbrodni np. dzieciobójstwa bez wstrętu, a nawet z pewnego rodzaju upragnionym „dreszczem", który nasuwa podejrzenie, że filmy takie zaspokajają sadystyczne skłonności ich miłośników. Okrucieństwa te ogląda zresztą widz niekiedy również w filmach historycznych czy egzotycznych, co powoduje znieczulenie na ból bliźniego i zanik humanitaryzmu. Tendencja twórcy filmu nie jest zawsze skuteczna. Bywały np. filmy wojenne o tendencji pacyfistycznej, które gromadziły hojnie okrucieństwa wojny. Młodociany widz jednak nie tyle wczuwał się w ból matki, która straciła syna lub żołnierza, który został kaleką, ile w pełni odczuwał urok sytuacji dającej możliwość okazania odwagi, zręczności i siły w obliczu niebezpieczeństwa, dającej szanse bohaterstwa. W ocenie więc wpływu wychowawczego filmu nie można jako jedynym kryterium posłużyć się jego tendencją ostateczną, lecz zbadać się musi jej szczerość i sugestywność. Historia filmu nie upoważnia bowiem do wiary w szczerość umoralniających tendencji większości filmów. Jak opowiada Fülop-Miller przygodna obserwacja pociągu tłumów do kinetoskopów sprawiła, iż handlarze ubrań, futer i rękawiczek przerzucili się na teren nowego przemysłu i stworzyli jego ekonomiczną potęgę. Nic dziwnego, że produkcja była od pierwszej chwili nastawiona na masowy zbyt przez zaspokojenie pragnień masy. Pierwsze filmy przeznaczone były dla emigrantów, dla których teatr był niezrozumiały, potem dla mieszkańców miasteczek amerykańskich pozbawionych teatru, wreszcie dla mieszkańców miast, którzy jeszcze nie „zasmakowali" w teatrze, lekturze i innych rozrywkach duchowych. Filmy te musiały się więc przystosować do niskich wymagań. Potem przyszedł podbój całego świata przez przystosowanie się do ogólnoludzkich a więc płytkich wymagań. Z raz zdobytych rynków i dochodów nie zrezygnowano. Umożliwiły one kosztowną wystawę. Film obliczony na stosunkowo mało widzów musiałby być ubogi w środki, a taki nie znalazłby już nawet u tych ludzi

poklasku. Według cytowanego autora wytwórnie zorganizowały nawet służbę wywiadowczą w kinach dla poznania smaku i nastrojów tłumu, dla wynajdywania podniet, które najskuteczniej budzą płacz i śmiech. Tak wykryto podstawowe namiętności ludzkie i wyznaczono filmowi funkcję zaspokojenia chęci władzy, posiadania, szczególnie płciowego, ucieleśnienia życzeń, które znajdowały realizację tylko w marzeniach, odjęcia trudu marzenia pozbawionym fantazji, dania upustu sadystycznym skłonnościom.

Powyższe przedstawienie sprawy oddaje zapewne trafnie genezę omawianych właściwości fabuły filmowej, krzywdzi natomiast bardzo liczne i skuteczne wysiłki tworzenia filmów nie tylko artystycznych ale również nie demoralizujących. Niesposób bowiem od każdego filmu żądać wyraźnych i świadomych tendencji wychowawczych; film ma i powinien mieć przede wszystkim inne cele, ale musi się stwierdzić, że liczne fabuły filmowe lub poszczególne ich fragmenty bez względu na tendencję filmu i jego zakończenie są w stanie silnie demoralizująco oddziałać na młodocianego widza. Widz taki nie posiada jeszcze skrystalizowanych zasad moralnych, wyrobionego poczucia moralnego,więc w dwulicowym świetle przedstawione zbrodnie i przestępstwa nie sprzyjają wytworzeniu się stałych zasad, pogłębieniu moralnego poczucia. O ile dany widz posiada nadto sadystyczne czy inne ujemne skłonności — dostarczone mu na ekranie widoki rzeczy, o których dziecko czy człowiek dojrzewający, a czasem i dotosły wstydzi się myśleć, niszczą hamulce moralne, niweczą profilaktyczną funkcję wstydu przed sobą samym w życiu psychicznym człowieka. Nie można wreszcie przeoczyć roli filmu jako propagatora nowych obyczajów, z reguły swobodniejszych a nie surowszych od panujących w środowisku widza.

4. Fałszujący wpływ filmu na obraz świata i ludzi.

Główne źródło ujemnego wpływu wychowawczego filmu nie tkwi jednak ani w przedwczesnym budzeniu instynktu płciowego ani w odsłanianiu metod zbrodni i oszustw, ani w budzeniu sympatii dla przekraczających prawo. Najbardziej rozpowszechnione i szkodliwe wydaje mi się kształtowanie przez film fałszywego wyobrażenia o życiu i ludziach, dostarczanie widzowi opacznego doświadczenia życiowego. Nie ulega wątpliwości, że na tak zwane „doświadczenie życiowe" danego człowieka nie składa się wyłącznie to, co on sam rzeczywiście widział i przeżył, ale również to, o czym słyszał, o czym czytał, oraz to, co widział w imaginatywnym świecie filmu czy teatru. Tworząc sobie m. in. na podstawie swego doświadczenia życiowego światopogląd, a więc zespół przekonań służących za podstawę postępowania praktycznego i oceny zjawisk życiowych, tworząc sobie uogólnienie na temat ludzkiego postępowania i jego motywów, na temat typów i charakterów ludzkich — człowiek tylko z największą trudnością oddziela obserwacje rzeczywiste od sugestii literatury czy filmu. A zważyć należy, że tłumy tworzą sobie poglądy na podstawie rzeczy widzianych zmysłowo, a nie na drodze rozumowej spekulacji, co filmowi daje przewagę np. nad literaturą. Wiele zaś rzeczy widz ogląda tylko w filmie, bo nie spotyka ich w swym ciasnym kręgu życiowym, więc w odniesieniu do nich głównie na pod-

stawie filmu wytwarza sobie przekonania i maksymy postępowania. A film fałszuje obraz świata. Po pierwsze w tym sensie, w jakim czyni to wszelka sztuka jako taka. Życie przedstawia się nam jako chaos zjawisk, związki przyczynowe są w nim nieprzejrzyste, gdy je zaś konstruujemy, natrafiamy na liczne możliwości konstrukcji, na luki, których nie umiemy wypełnić. W filmie występuje natomiast to, co w odniesieniu do literatury nazwał prof. Kleiner „fikcją intelektualną" — a więc dobór zjawisk, jasne związki między nimi, przejrzysta geneza. Otóż film, jak i inne sztuki, daje nam taką zintelektualizowaną konstrukcję zjawisk życiowych, łatwo uchwytną, więc sugestywną, którą potem człowiek próbuje transponować na życie i żywych ludzi. Konstrukcje zaś filmowe muszą być o wiele bardziej proste niż np. w literaturze pięknej, gruntowniej zatem zniekształcają rzeczywistość. Film ogranicza się niemal wyłącznie do tego, co podpada pod zmysły, nie może więc wejść zbytnio w głąb zjawisk zwłaszcza życia psychicznego, posługuje się silnymi kontrastami, powodując się krótkością stojącego mu do dyspozycji czasu i mając na oku jak najlepszą i jak najszybszą orientację mas. To wszystko przyczynia się do pewnego zniekształcenia odtwarzanej rzeczywistości. I tak np. muszą postacie filmowe z wymienionych właśnie względów już w ekspozycji dzięki swemu wyglądowi, ruchom itp. zdradzić swój charakter, swe właściwości i to przy pomocy dość ograniczonych środków ekspresji. Prowadzi to w rezultacie do schematyzowania postaci, do forytowania rzeczy typowych i ogólnych na szkodę indywidualnych i jednorazowych. Tak zadomowił się w imaginatywnych światach filmów typ demonicznej uwodzicielki, niewinnego dziewczątka itd. Mający jeszcze małą znajomość ludzi młodociany widz przyswaja sobie mimo woli taką typologię, transponuje tę schematyzację na poznanie ludzi otaczających go, zwłaszcza przygodnych znajomych i utrudnia sobie adekwatne ich poznanie i ocenę. Do deformacji odtwarzanej rzeczywistości przyczynia się obok fikcji intelekrualnej i wymienionych zewnętrznych okoliczności również świadoma stylizacja rzeczywistości filmowej dokonana z pobudek artystycznych przez twórcę filmu. Wychowawczo szkodliwe jest jednak fałszowanie przez film rzeczywistości z innych pobudek, mianowicie celem wydobycia z niej pierwiastków sensacyjnych, schlebienia ludzkim namiętnościom i instynktom. Łatwo ulegające kobiety, beztroscy bogacze, szlachetni w głębi duszy zbrodniarze, głupkowaci uczeni, zawsze zwycięscy awanturnicy przodują w imaginatywnym świecie filmu, stanowiąc najliczniejszą grupę ludności tego świata. Mężczyzna w filmie to istota skoncentrowanej woli, świadoma swych pragnień, konsekwentnie dążąca do ich zaspokojenia. Kobieta w filmie to z reguły istota wyciągająca bezwolnie rękę za tym, czego pragnie, oczekująca realizacji pragnień bez świadomego dążenia, bez pracy, oczekująca spełnienia ich przez los, przez drugich ludzi. Druga płeć jest również dzisiaj młodzieży mało znana, młodociany widz przyjmuje więc bezkrytycznie dostarczony przez ekran fałszywy jej obraz i staje się skłonny do przesadnego ujęcia nieznacznych psychologicznych różnic płci. Wszak film daje mu fikcję t. zw. 100% mężczyzny i 100% kobiety i tę fikcję wciąż na nowo powtarza. A wiadomo, że powtarzając — uczymy się.

Fałszowanie obrazu świata w myśl pragnień masy nie ogranicza się do fałszywej psy-

chologii typów ludzkich. Również rozwiązanie konfliktów dokonuje się odmiennie niż w rzeczywistości. Doskonałą charakterystykę tego stanu rzeczy daje Fülop-Müller. Autor ten podkreśla, że bohaterowie filmu — to przeważnie fotografie banalnych postaci z życia codziennego. Przeżycia ich odczuwa widz jako możliwe i pożądane dla siebie. „Rozwój wydarzeń toczy się nie wedle obiektywnych zasad życiowych, ale raczej śladem subiektywnego pragnienia człowieka. Akcja rozpoczyna się wprawdzie w środowisku codziennym, odtworzonym możliwie wiernie, jawią się na ekranie postacie, które widz zna dobrze z własnego doświadczenia i w których życiu uczuciowym łatwo się orientuje, wkrótce jednak wątek obrazu porzuca nieznacznie sferę rzeczywistości, gdzie węzeł akcji bardzo łatwo mógłby się uwikłać w sposób zgoła nieprzyjemny dla optymistycznych rojeń. Od tej chwili baśń przechodzi na wyłączne usługi pragnienia" (l. c. str. 106). Tak powstaje osławiony happy-end, tak realizują się w godzinach rzeczy, o które w życiu walczy się latami. Wróg jest tylko z początku silniejszy, w rezultacie okazuje się słabszy. Naprawdę tragicznych problemów życia unika się na ogół. Problemy polityczne oglądamy w kinie chyba tylko w formie głupich parodii udzielnych księstewek lub operetkowych rewolucji w jakichś południowo-amerykańskich republikach. Problemy społeczne — jak podkreśla Balazs — są również rzadkim przedmiotem fabuły filmowej. Bohater będący w nędzy wpadł w nią z reguły z własnej winy lub szybko zdobywa awans społeczny dzięki swym zdolnościom. Gdy para kochających się nie może się pobrać, bo jeden z nich jest ubogi — rozwiązuje się trudność w ten sposób że ubogi okazuje się tylko pozornie ubogi. Tamer Lane zadał sobie — wedle relacji Harmsa — trud zestawienia mylnych banałów filmu. Oto niektóre z nich. Z chwilą zdjęcia słuchawki telefonicznej uzyskuje się połączenie, w razie potrzeby są zawsze policjanci pod ręką, przez dziurkę od klucza można widzieć cały pokój, włamywacze oddają zdobycz i stają się szlachetni, skoro tylko przystąpi do nich mały Jaś w nocnym stroju, dziewczęta, które wychodzą za mąż dla pieniędzy, kochają potem zawsze swoich mężów, bohaterka nigdy nie upada tak nisko, by nie mieć drogiej, jedwabnej bielizny, mężowie dowiadują się, iż stają się ojcami dopiero wówczas, gdy żony szyją wyprawkę dla dziecka itp. A jak rozpowszechnione są pewne mitologie filmowe np. życia Wiednia, życia na wsi lub na wyspach mórz południowych. Dla uprzytomnienia sobie w pełni stopnia fałszu, jaki wnoszą filmy w obraz świata, warto uświadomić sobie, jaki obraz wielkiego miasta miałby chłopak wiejski tylko na podstawie filmów, a jaki obraz wsi — chłopak z wielkiego miasta na tej samej podstawie. W wielkim mieście — wedle tego obrazu — byłyby tylko zalane światłem ulice, taksówki, bary, hotele, kabarety, spelunki zbrodniarzy, eleganckie wnętrza wielkich mieszkań i ulicznicy, na wsi nie byłoby nigdy deszczu, przy ślicznej pogodzie odbywałaby się zawsze rytmiczna praca urozmaicona śpiewem wśród pięknych łanów zbóż, a potem następowałby powrót do wioski wraz z bogatą trzodą zwierząt domowych, nie brakłoby nigdy niedzielnych tańców po opuszczeniu kościoła itp. O tym, że film nie chce dać realistycznego obrazu rzeczywistości, świadczy również jego ucieczka w egzotyczne środowiska książąt arabskich, piratów, gangsterów, cyrkowców. Pogłębiający wejrzenie w życie jednostki

dramat realistyczny jest rzadki. Nie brak kłamstwa życiowego również w filmie, w którym dziecko gra główną rolę i decydująco wpływa na rozwiązanie konfliktów ludzi dorosłych. Nawet tygodnikom filmowym nie można zaoszczędzić zarzutu fałszowania rzeczywistości. Tygodniki wmawiają widzowi, że wydarzenia sportowe, katastrofy elementarne, defilady i ciekawostki są najdonioślejszymi wydarzeniami w świecie. Światopogląd tygodników jest światopoglądem sensacyjnej gazety, goniącej za aktualnościami, pozbawionej artykułów wstępnych, nie pogłębiającej rozumienia przyczyn i skutków życia społecznego, dokonującej fałszywej selekcji wydarzeń. Nie można tego natomiast powiedzieć o reportażach tego typu, co reportaż z pogrzebu Marszałka, o wielu reportażach z podróży lub poświęconych pewnym konkretnym problemom. W tej chwili interesują nas jednak ujemne, a nie dodatnie wpływy filmu. Również filmy świadomie tendencyjne deformują odtwarzaną rzeczywistość.[4]) Widz jednak, przynajmniej inteligentniejszy, uświadamia sobie rychło tendencję filmu i ogląda świat imaginatywny ze świadomością, iż odtwarza on rzeczywistość z pewnego specjalnego punktu widzenia. Ułatwia to znacznie krytyczne ustosunkowanie się wobec sugestywnego wpływu filmu. Najbardziej deformuje rzeczywistość film fantastyczny, ale bez rozważanego obecnie ujemnego wpływu wychowawczego na widza. Wszak przy filmie fantastycznym widz a priori wie, że świat imaginatywny filmu nie ma pretensji do odtwarzania rzeczywistości. Filmów fantastycznych produkuje się zresztą bardzo mało, chociaż technika sztuki filmowej daje tak doskonałe możliwości konstrukcji fantastycznego świata, jakich nie spotykamy w żadnej innej wizualnej sztuce. Nad powodami tego zjawiska zastanawiało się wiele autorów, np. Harms lub Fülop Miller. Powodów tych jest wiele. Dekoracje łatwo mogą wnieść w film momenty fantazyjne. Ale głównym przedmiotem na ekranie jest człowiek i ciało ludzkie, co zmusza do pewnego realizmu, o ile chodzi o film oparty na fotografii a nie o film rysunkowy. Nadto filmy naturalistyczne operujące fotografią są tańsze niż fantastyczne. Wiadomo jednak, iż produkcja filmowa nie liczy się z kosztami, gdy powodzenie filmu jest zapewnione. Powodzenie to miałby jednak film tylko wśród dzieci, a przemysł filmowy nie chce tworzyć filmów przeznaczonych tylko dla ludzi w pewnym określonym wieku. Publiczność dorosłych, przynajmniej współczesna, odrzuca bajkę filmową i to jest główną przyczyną rzadkości filmów fantastycznych. Bajkę odczuć może tylko dziecko o niezmąconej fantazji lub człowiek dorosły, ujmujący głębszy sens bajki. Przeciętny jednak dorosły odczuwa świat bajki jako sztucznie i bezsensownie zniekształconą rzeczywistość. Reaguje tak również człowiek dojrzewający, który niedawno przeszedł okres obiektywny i z pogardą wspomina swą wiarę w bajki. Ten ujemny stosunek do filmu fantastycznego większości widzów świadczy o tym, że widz pragnie odczuwać świat filmu jako quasi-realny, że widz chce, by świat filmu był utworzony na wzór i podobieństwo rzeczywistego —

---

[4]) Interesującym przykładem krytyki fałszującego rzeczywistość filmu amerykańskiego był film sowiecki p. t. „Wielki czarodziej". Ale również ta krytyka fałszowała rzeczywistość, choć w przeciwnej tendencji.

co oczywiście ułatwia sugestywny wpływ filmu i transportowanie na rzeczywistość poglądów powstałych przy oglądaniu światów imaginatywnych.

Mógłby ktoś zauważyć, że fakt imaginatywnego a nie spostrzegawczego podania świata filmu uniemożliwia tę sugestię, którą przypisuję filmowi. Wszak widz nie ulega w kinie złudzeniu, nie wierzy w istnienie postaci akcji filmowej, przeżywa supozycje, a nie żywi sądów z przekonaniem. Uwaga ta jest najzupełniej słuszna, ale nie wysnuty z niej wniosek. Widz nie wierzy w rzeczywistość tego, co widzi, ale wierzy w „prawdę" utworu filmowego, podobnie jak wierzy często w prawdę utworu literackiego, mimo fikcyjności jego postaci i akcji. Widz kinowy nie sądzi, że to, co widzi, zdarza się czy zdarzyło się faktycznie, ale przekonany jest, że tak dzieje się w rzeczywistości, że postacie i zdarzenia są jakby z życia wzięte. Dużą rolę odgrywa też sugestia zdjęć fotograficznych, z których składa się film, nastawiając wielu mniej wykształconych widzów nie na quasi-realny świat imaginatywny, lecz na świat odtworzony. Harms i inni uważają, iż film spełnia życzenia widza, np. kancelista widzi jak zostaje dyrektorem, panna sklepowa — jak ją kocha hrabia. Faktycznie jednak widz woli akcję filmową dziejącą się w obcym dla niego środowisku, bo oglądając własne, łatwiej odczuwa fałsz filmu. Tego zaś widz naogół unika.

Stwierdzając, iż film fałszuje rzeczywistość, podkreślić należy, iż okoliczność ta sama dla siebie nie jest zjawiskiem ujemnym. Odpowiada to potrzebom odprężenia, którego szuka widz w kinie i nie byłoby rzeczą celową, gdyby film był kopią życia w jego przygnębiającej formie. Niebezpieczne z wychowawczego punktu widzenia jest natomiast urabianie sobie światopoglądu pod wpływem sfałszowanego obrazu świata i ludzi, którego dostarcza ekran filmowy. Niebezpieczeństwo to jest oczywiście mniejsze w odniesieniu do dorosłych o gotowym światopoglądzie, niż w odniesieniu do dojrzewających, w których krystalizuje się dopiero światopogląd, formuje się ideał własnej osobowości, tworzy się plan życiowy. Film może dostarczyć fałszywych wzorów wychowawczych, może stworzyć fałszywy obraz miłości czy przyjaźni, który zaciąży potem na stosunkach młodocianego widza z najbliższymi ludźmi, może przez częste pokazywanie bajkowego przepychu życia „wyższych" warstw pogłębić pragnienia zbytku, przepychu, elegancji, potęgować wymagania życiowe i prowadzić do negacji własnego skromnego życia, do pogardy dla swego środowiska. Przez pokazanie intymnych przeżyć ludzi dorosłych (niekoniecznie erotycznych), których młodociany widz nie może zrozumieć lub które może conajwyżej zrozumieć na opak — film rzuca pewien cień na stosunek tego widza do dorosłych. I tak np. do odczuwanego boleśnie procesu starzenia się i prób powstrzymania czy ukrycia go młody chłopak odnosi się ironicznie, dzięki filmom o tym temacie [5]) spostrzega bystrzej odpowiednie objawy u najbliższych. Pod wpływem częstych filmów na tle tragedii małżeńskich młody widz często fałszywie i przesadnie ujmuje stosunki pomiędzy własnymi rodzicami. Liczność ujemnych typów w świecie filmu powoduje niejednokrot-

---

[5]) Por. Ingardena: „Das literarische Kunstwerk" § 52.

nie nieufność w stosunku do poczciwych bliźnich. Częsty na ekranie kicz i fałszywy patos łatwo zaszczepiają nieszczere i przesadne uczucia u młodych widzów.

Główny ujemny wpływ filmu polega — moim zdaniem — na scharakteryzowanym właśnie dostarczaniu fałszywej wiedzy o świecie i ludziach i to wiedzy, dotyczącej spraw związanych ściśle z światopoglądem, wytyczającym kierunek postępowaniu.

(c. d. n.) L. Blaustein — Lwów

ORGANIZACJA PRACY UCZNIA SZKOŁY POWSZECHNEJ W DZIELNICY ROBOTNICZEJ MIASTA SOSNOWCA

(Dokończenie)

Przy odrabianiu lekcji w domu znaczna część dzieci, bo 376 rozumie pożytek, jaki płynie z nawiązania nowego materiału do dawniejszego i motywuje to w ten sposób: 1) żeby lepiej umieć (158 dz.), 2) żeby umieć na egzamin (32 dz.), 3) dla zapamiętania czego się uczył (168 dz.), 4) dla ułatwienia zrozumienia nowych rzeczy (18 dz.). Nie powtarza poprzednich lekcji tylko 53 dz. dlatego: 1) bo nie lubi powtarzać (3 dz.), 2) bo dobrze pamięta lekcje (27 dz.), 3) z braku podręcznika (10 dz.), 4) z braku czasu (2 dz.), 5) bo zapomina powtarzać (7 dz.), 6) bo wie, że nie będzie się już uczył (4 dz.).

Przy tym jedni uczniowie uczą się głośno, a drudzy po cichu i tak:

woli się uczyć	głośno	316 uczniów	(74%)
„ „ „	po cichu	113 „	(26%)
	Razem	429 uczniów.	

316 uczniów głośno woli się uczyć: 1) bo lepiej pamięta (86 dz.), 2) bo więcej i prędzej nauczy się (140 dz.), 3) bo nie robi błędów (10 dz.), 4) żeby rodzice słyszeli i też nauczyli się czegoś (3 dz.), 5) bo wyrabia sobie pamięć (12 dz.), 6) bo więcej rozumie (47 dz.), 7) bo mu jest łatwiej i zaprawia się w czytanie (18 dz.).

Ci, którzy uczą się po cichu, podają następujące powody: 1) lepiej pamiętają (19 dz.), 2) prędzej i lepiej można nauczyć się (70 dz.), 3) nie przeszkadzają innym w domu (17 dz.), 4) tak jest wygodniej i łatwiej (3 dz.), 5) lepiej można się skupić (2 dz.), 6) głośno nie rozumie (1 dz.), 7) żeby sobie nie przeszkadzać (1 dz.).

Okazuje się więc, że u większości dzieci przeważa głośne uczenie się. Wypływa stąd ważne wskazanie dla szkoły, ażeby wyjaśniła uczniom znaczenie głośnego i cichego uczenia się i zaprawiła ich do korzystania z obu sposobów pracy. Z tą sprawą wiąże się ściśle sprawa zajęć cichych, którym należy wyznaczyć odpowiednie miejsce w organizacji nauczania. Trzeba pamiętać o tym, że wychowanek, jako człowiek dorosły

w przyszłości, będzie musiał częściej korzystać z rozumnego cichego czytania, niż głośnego.

Większość dzieci, bo 331 siedzi spokojnie podczas uczenia się, natomiast 98 dz. wykonuje pewne ruchy i tak: a) spaceruje po mieszkaniu (14), b) porusza rękami (16), c) porusza nogami (40), d) porusza ręką i nogą (15), e) „kiwa się" (13).

Co do samodzielnych ułatwień technicznych przy pracy umysłowej, a więc robienia zaznaczeń w książce i sporządzania notatek, to sprawę tę wyjaśniają poniższe zestawienia:

Nie robi żadnych znaków w książce w czasie uczenia się 315 ucz. (73,4%), bo: miałby brudną książkę (3); taką książkę trudno sprzedać (41); pamięta bez znaków (1); nie podaje motywów (270).

Robi znaki w książce w czasie uczenia się 114 ucz. (26,8%), t. j.: zaznacza zakładką (19); zawija rogi (17); robi ołówkiem krzyżyki, kreski, kółka (31); podkreśla nieznane wyrazy i ważniejsze zdania (38); nie podaje jakie znaki robi (9).

Nie robi notatek podczas uczenia się 345 ucz. (80,4%). Robi notatki podczas uczenia się (plany z języka polskiego, ważniejsze wypadki z historii, opisy z doświadczeń przyrodniczych) 84 ucz. (19,6%).

Okazuje się, że znaczna większość dzieci nie zdaje sobie sprawy z ułatwień technicznych: zakładek, odpowiednich znaków, podkreśleń i notatek odciążających pamięć i zaoszczędzających czas przy pracy umysłowej. Nawet ci uczniowie, którzy notują, nie zawsze wiedzą co i jak trzeba notować. Bardzo często wybierają dzieci takie metody uczenia się, które z punktu widzenia ekonomii i techniki uczenia się przedstawiają mniejszą wartość.

Ta przeważna część dzieci nie umie się uczyć nawet wiersza na pamięć, o czym świadczy następujące zestawienie:

Uczy się od razu całego wiersza . .	78	dzieci	(18,2%)
„ „ wiersza po zwrotce . . .	311	„	(72,5%)
„ „ „ „ 2 zwrotki . .	26	„	(6,0%)
„ „ „ „ 2 rządki . . .	9	„	(2,1%)
„ „ „ po cichu (myślowo)	5	„	(1,2%)

Widzimy tu, że nieznaczna tylko liczba uczniów (78) stosuje najwłaściwszy sposób uczenia się wiersza — metodą całościową, natomiast większość uczy się częściami, a więc metodą mniej korzystną ze względu na jakość i trwałość skojarzonych myśli, gdyż: 1) metoda części niweczy strukturę spoistą całości, 2) przy przechodzeniu do następnych zwrotek uwaga słabnie, 3) przy powtarzaniu zwrotki tworzą się niepożądane skojarzenia jej końca z jej początkiem i nie ma powiązania końca poprzedniej strofki z początkiem następnej, co utrudnia powtórzenie całości [4]). Jeżeli dzieci posługują się nieekonomicznymi metodami, to winna tu jest po większej części szkoła, która nie uświadomiła ich we właściwym stopniu jak należy się uczyć. Jak dalece niedoceniany jest ten problem, ilustruje nam poniższe zestawienie:

---

[4]) Segał. Ekonomia i technika pamięci. Szkoła Specjalna. Tom IV, 1927. Str. 9.

Nikt nie mówił w jaki sposób najlepiej odrabiać lekcje	343 ucz.	(79,9%)
Mówił w jaki sposób najlepiej odrabiać lekcje . . .	86 „	(20,1%)
nauczyciel	60 „	
rodzice	14 „	
brat	5 „	
siostra	6 „	
wujek	1 „	

Przeważnie dzieci wolą odrabiać lekcje za jednym posiedzeniem, gdyż na ogólną liczbę 429 uczniów z przerwami lekcje odrabia 100 uczniów. Nasuwa się tu myśl o konieczności uświadomienia dzieci co do pożytecznego wpływu krótkich przerw przy dłużej niż 45 minut trwającej pracy umysłowej.

Niezmiernie charakterystyczną rzecz ilustrują nam wyniki dotyczące ostatniego pytania w kwestionariuszu:

Czy masz swój własny rozkład zajęć, jeśli masz, to podaj jaki? I tak:

nie ma własnego dziennego rozkładu zajęć	373 uczniów	(86,9%)
ma własny dzienny rozkład zajęć	56 „	(13,1%)
Razem	429 uczniów.	

Widzimy tu, że olbrzymia większość dzieci nie ma dziennego planu zajęć i spędza czas od przypadku do przypadku. Nawet ci uczniowie, którzy podali, że je mają, nie wszyscy przytoczyli je. Wymieniam tu niektóre z nich:

I. Dzienny rozkład zajęć ucznia oddz. Vb.

Rano idzie do szkoły i wraca o godzinie 1-ej po południu, do drugiej je obiad, do 5-ej po południu odrabia lekcje, a później bawi się lub idzie na spacer do godz. 6 — 8 wieczorem, potem je kolację i idzie spać (niekiedy w godzinach popołudniowych bawi się, a wieczorem odrabia lekcje).

II. Dzienny rozkład zajęć ucznia oddz. Vb.

Rano idzie do szkoły i wraca o 1 godz. po południu, je obiad, po obiedzie pomaga rodzicom w pracy: znosi węgiel, drzewo i wodę, poczem do godz. 5-ej p. p. biega, wieczorem do 8-ej odrabia lekcje, je kolację i idzie spać.

Dzienny rozkład ucznia z oddz. VIa.

O godz. 1 po południu wraca ze szkoły, jedną godzinę uczy się, trzy godziny pomaga rodzicom, a resztę dnia poświęca zabawie.

Dzienne rozkłady zajęć uczniów z oddz. VII-go.

I. Do południa w szkole, po południu dwie godziny odrabia lekcje, dwie godziny pomaga rodzicom, a potem 1 godzinę spędza na zabawie.

II. Do południa nauka w szkole, potem obiad, 2 godziny praca fizyczna, 2 godz. odrabia lekcje, 1 godz. ćwiczeń fizycznych, kolacja, sen.

Z przytoczonych wyników ankiety i z własnej praktyki pedagogicznej nie trudno jest mi ustalić, że:

1) Większość dzieci uczy się w domu nie wtenczas, kiedy ma nastawienie do pracy i kiedy ze stanowiska higieny i dydaktyki jest najodpowiedniejszy czas do pracy umysłowej, a wtenczas, kiedy pozwalają jej na to warunki domowe.

2) Szkoła musi wziąć pod uwagę ten fakt przy organizacji pracy ucznia, że niektóre przedmioty nauczania, jak język polski i rachunki sprawiają przeważającej liczbie dzieci najwięcej trudności i z nich mają dużo zadawane do domu.
3) Znaczna większość uczniów obiera często niewłaściwe metody uczenia się i nie umie korzystać z ułatwień technicznych przy pracy umysłowej.
4) Olbrzymia ilość uczniów nie słyszała o tym, w jaki sposób najlepiej odrabiać lekcje.
5) Dzieci przeważnie nie mają swoich dziennych rozkładów zajęć i życie ich układa się przypadkowo, w zależności od wydarzeń dnia.

IV. KONIECZNOŚĆ PRZENIESIENIA DO SZKOŁY WIĘKSZOŚCI DOTYCHCZASOWEJ PRACY DOMOWEJ UCZNIA.

W tradycyjnym systemie nauczania praca ucznia w domu zajmowała jedno z naczelnych miejsc. Związany z nią był problem przemęczenia i nieodpowiednich często warunków domowych, lecz nie budził on dostatecznie silnych i powszechnych protestów. Na zagadnienie jakości i wartości pracy domowej ucznia zwróciła dopiero uwagę nowoczesna pedagogika, opierając się na wynikach badań psychologicznych, na higienie i socjologii. Sprawa weszła w krąg aktualnych zainteresowań pedagogicznych. Wytworzyły się przy tym dwa obozy: zwolenników i przeciwników pracy domowej. Oto jakie argumenty wysuwają przeciwnicy:

1) Dziecko poza nauką szkolną powinno spędzać czas swobodnie i wesoło, aby mogło przyjść na lekcję wypoczęte i dobrze usposobione do pracy.
2) Zadania domowe rzadko kiedy są odpowiednie dla dzieci, ponieważ dla zdolnych są za łatwe, a dla mało zdolnych za trudne.
3) W domu często brak jest odpowiednich warunków do pracy.
4) Badania eksperymentalne A. Mayera, F. Schmidta, K. Rollera i E. Meymanna wykazały, że praca w szkole wydaje lepsze rezultaty, niż praca w domu, oraz że uczeń w klasie, jako członek zbiorowości, pracuje lepiej i więcej może zrobić w tym samym czasie [5]).

Zwolennicy pracy domowej motywują swoje stanowisko tym, że:

1) Praca domowa wspiera naukę szkolną, ponieważ uczeń utrwala sobie materiał poznany na lekcjach.
2) Uczeń za pomocą zadań piśmiennych ćwiczy się w dowolnym rozporządzaniu materiałem naukowym.
3) Uczenie się w domu ma wartości formalno-kształcące.

Przytoczyłem tu argumenty obu stron. Tak jedni jak i drudzy mają pewną słuszność. Zadawanie do domu rzeczywiście ma bardzo małą wartość w niższych oddziałach szkoły powszechnej i, jak mówi B. Nawroczyński, „w pierwszych dwóch latach nie powinno go być zupełnie, wszelkie zaś ćwiczenia w czytaniu, pisaniu, uczeniu się na pamięć, rachowaniu itp. powinny odbywać się w klasie pod kierunkiem nauczycie-

---

[5]) B. Nawroczyński: Higiena szkolna pod red. dra Kopczyńskiego, wydanie II. W-wa. Str. 332.

la" [6]). Dopiero w starszych oddziałach należy stopniowo rozszerzać zakres pracy domowej w granicach podyktowanych przez higienę, a więc do 1 — 1 i ½ godziny dziennie. Praca domowa, w nauczaniu starszych uczniów, przyczynia się bowiem do realizowania celu materialnego formalno-wychowawczego, bo: a) umożliwia utrwalenie nabytych wiadomości, b) jest dobrą formą pracy samodzielnej i samorzutnej, sprzyjającej ujawnieniu się indywidualności ucznia, która zazwyczaj niweluje się we wspólnej pracy w szkole. Poza tym kształci ona wolę, charakter i wyrabia pracowitość, ponieważ wymaga od młodzieży samodzielnego rozpoczynania pracy, polegania na własnych siłach i umiejętnego rozkładu czasu. Nie negując więc celu pracy domowej ucznia muszę dodać, że dopóki szkoła nie wdroży dziecka do racjonalnego uczenia się, dopóty nie powinna stosować ćwiczeń domowych.

W omawianej przez mnie szkole w dzielnicy robotniczej powstaje konieczność ograniczenia do minimum pracy ucznia w domu, ze względu na ciężkie warunki domowe i brak znajomości ekonomicznych metod uczenia się. Siłą rzeczy praca znacznej większości dzieci musi skupiać się głównie w szkole, gdzie obok nauki zbiorowej trzeba wprowadzić pracę grupową i indywidualną, w której samodzielność ucznia znalazłaby swój pełny wyraz. Nieuniknione często uczenie się dziecka poza lekcjami, mające na celu pracę ćwiczące-utrwalającą, przygotowawczą i swobodnie twórczą, trzeba przenieść do szkoły na popołudnie, przeznaczając na to jedną czy dwie klasy. Obecny tu będzie nauczyciel dyżurujący, który czuwać musi nad pracą dzieci i w razie potrzeby udzielać im wskazówek. Dużury ustalić powinni wychowawcy między sobą. Tego rodzaju rozwiązanie sprawy obciąży trochę nauczycieli, ale zarazem ułatwi im pracę w szkole. Przeszkody utrudniające pracę dziecka w domu, a więc brak odpowiednich warunków do uczenia się i brak pomocy naukowych zostaną usunięte, ponieważ uczniowie znajdą korzystniejsze warunki higieniczne w nowocześnie wybudowanym gmachu szkolnym i będą mogli korzystać z pomocy naukowych szkoły.

W związku z tym będzie można rozwiązać sprawę braku własnych podręczników u większości dzieci przez zakupienie ich na własność szkoły ze składek rodzicielskich i z dochodów z imprez organizowanych przez koło opieki rodzicielskiej i szkołę. Z pewną pomocą przyjdzie tu także wydział szkolny magistratu, który co rok przysyła pewną ilość książek dla dzieci najbiedniejszych. Roczne składki, które poszczególni rodzice dawaliby na zakup książek, byłyby znacznie mniejsze, niż ich wydatki połączone z każdorocznym zakupem podręczników przy przejściu ucznia do następnej klasy. Komplety książek zakupione w danym roku pozostawałyby do użytku uczniów na następne lata. Bardzo biedni rodzice byliby zwolnieni od składek. Z biegiem lat szkoła zaopatrzyłaby się bogato w różne środki naukowe ułatwiające uczenie się. Tej części dzieci, nielicznej zresztą, która ma odpowiednie warunki do pracy w domu, wypożyczałoby się odpowiednie książki.

Przeniesienie prac domowych uczniów na popołudnie do szkoły daje także możność większego zaopiekowania się dziećmi czyniącymi małe postępy w nauce. Dzieciom

---

[6]) B. Nawroczyński, tamże, str. 333.

tym pomagać tu mogą zdolniejsi uczniowie z tej samej lub wyższej klasy pod kierunkiem nauczyciela dyżurującego.

V. UCZEŃ I NAUCZYCIEL W NOWEJ SZKOLE.

Fundamentalną podstawą wszystkich nowoczesnych kierunków pedagogicznych, dążących do zmiany starej szkoły na nową, jest zagadnienie stosunku wychowanka do pracy pojętej w szerszym tego słowa znaczeniu. Przez pracę dąży nowa szkoła do wyzwolenia i ukształtowania w wychowanku jego sił duchowych i fizycznych w takim stopniu i kierunku, ażeby mógł zrozumieć i odczuwać życie współczesne społeczeństwa i brać w nim czynny udział. Musi więc uczyć go myśleć i przyzwyczajać do zajmowania samodzielnego stanowiska wogec nowego zagadnienia.

Z tego też powodu zmieniają się zasadniczo role ucznia i nauczyciela w nowej szkole. Bierne przyswajanie wiadomości musi być zastąpione przez czynny i aktywny stosunek do zagadnień, które trzeba czerpać z życia dziecka i jego otoczenia. Praca w szkole winna opierać się na idei aktywności i samodzielności wychowanka, u którego w drugim dzieciństwie tj. od 6 — 7 roku życia do 12 — 13 zjawia się „naturalny głód poznania i wystarczy mu podawać odpowiedni dla niego pokarm duchowy w odpowiedni sposób, aby uzyskać jego wewnętrzną zgodę na naukę szkolną i wywołać jego radość z przebywania w klasie" 7). Nowa szkoła biorąc za podstawę aktywność dziecka dąży do zamiany oderwanego zatrudnienia w tradycyjnej szkole na rzeczywistą pracę. Ażeby jednak ta praca wywierała dodatni wpływ na kształtowanie się osobowości, musi być wykonywana z zainteresowaniem i pragnieniem pożądanego wyniku. Fikcyjne zagadnienia i nieżywotne dla dziecka czynności szkolne zastąpić trzeba przez zagadnienia realne, budzące w uczniu zainteresowania. Praca w szkole nie może być oderwana od życia poza murami szkoły, lecz musi czerpać materiał z życia dziecka i z jego otoczenia społecznego, oraz ze środowiska, w którym ono wyrasta. „Połączcie szkołę z życiem, a wszystkie przedmioty będą z konieczności związane z sobą" — mówi Dewey.

Ze zmianą stosunku wychowanka do pracy w szkole zmienia się także i rola nauczyciela. Nie krząta się on tu stale, nie mówi ciągle, nie podaje uczniom jednego wzoru do naśladowania i nie poszukuje dla swej pracy wzoru w podręczniku, lecz dyskretnie kieruje działalnością dzieci w określonym kierunku i dostarcza impulsów dla ich aktywności. Pod zewnętrzną jego biernością kryje się wewnętrzne naprężenie jego woli, która czuwa nad tym, ażeby zagadnienie było dobrze postawione. We właściwym czasie usuwa trudności wstrzymujące pracę uczniów.

W tej nowej roli zmienia się także stosunek nauczyciela do ucznia na życzliwy, przyjacielski i pełen wyrozumiałości, pozwalający na swobodną wymianę myśli z uczniem. Zbliżenie do poszczególnych dzieci ułatwia nauczycielowi poznanie ich i wytwarza serdeczny kontakt. Ażeby jednak mógł nauczyciel wywiązać się należycie z tego zadania, wymaga się od niego nie tylko wiedzy fachowej, ale jeszcze psycho-

7) St. Szuman. Higiena szkolna pod red. dra Kopczyńskiego, wyd. II. Warszawa, str. 359.

logicznej i pedagogicznej, a przede wszystkim cierpliwości, taktu i mądrości życiowej W nowej szkole nauczyciel nie może być surowym egzekutorem wiadomości dzieci, ponieważ nie chodzi tu o jak największą ilość wiadomości, a o to, czy uczeń nauczył się uczyć i czy szkoła rozbudziła w nim dążenie do dalszej pracy nad sobą. Ażeby to zadanie mogła ona spełnić, musi wprowadzić ucznia w ekonomię i technikę uczenia się.

VI. NAUCZYCIEL JAKO ORGANIZATOR PRACY UCZNIA.

Hasłem współczesnej epoki jest racjonalizacja pracy we wszystkich kierunkach. Hasło to nie może być obojętne szkole, która opierając się na wrodzonej aktywności dziecka, musi uzdolnić je do ekonomicznego zużytkowania sił w zdobywaniu własnej struktury duchowej. Zdawkowy charakter pracy i powierzchowny do niej stosunek szczególnie daje się zauważyć u dzieci w środowisku robotniczym. Przyczynia się do tego z jednej strony brak własnego warsztatu pracy rodziców, a z drugiej obojętny ich stosunek do pracy w fabryce czy kopalni, która pozwala im zaledwie na nędzną egzystencję. Również brak atmosfery kulturalnej w domu, a nie rzadko analfabetyzm rodziców, to okoliczności nie sprzyjające rozwojowi umysłowemu dzieci.

Na szkole więc musi spoczywać całkowity obowiązek wychowania dziecka do pracy w ogóle i pozytywnego ustosunkowania się do niej. Cel ten może ona w dużej mierze spełnić poprzez organizacje uczenia się w szkole, rozwijanie w wychowankach dokładności, sumienności i obowiązkowości w pracy. Rola, jaka tu przypada nauczycielowi, jest daleko donioślejsza, niż ta, jaką odgrywał on w szkole biernej. Nie może on udzielać młodzieży treści w ściśle obliczonych dawkach, lecz musi nawiązać kontakt z ich życiem wzruszeniowym i skupiać ich myślenie dokoła celów żywych i bliskich, i wytwarzać stopniowo nawyk do pracy. Praca w szkole popiera wysiłki nauczyciela w tym kierunku, gdyż uczeń jest tu członkiem zespołu klasowego lub grupy i współpracuje z kolegami. Ażeby racjonalnie zorganizować pracę dzieci, trzeba dokładnie obserwować je podczas pracy i wypoczynku oraz zbadać typ pracy poszczególnych uczniów.

Organizowanie pracy dzieci należy zaczynać już od samego początku nauki szkolnej przez udzielanie im konkretnych wskazań w toku lekcji, zaczynając od tego, jak rozkładanie przyborów do nauki (zeszyt kładzie się przed sobą, po prawej stronie brulion, ołówek, gumkę i bibułę, po lewej potrzebne książki, przed sobą kałamarz i obsadkę z piórem). Może się wydawać, że to drobnostki, jednak posiadają one duże znaczenie pedagogiczne i dydaktyczne. Trzeba zwracać uwagę na właściwe siedzenie przy pracy i odpowiednie ulokowanie się w stosunku do światła, słowem, zaznajomić dzieci z najkorzystniejszymi warunkami zewnętrznymi ułatwiającymi uczenie się. Od I oddziału należy przyzwyczajać dzieci do racjonalnych sposobów uczenia się.

Pierwszym rodzajem uczenia się, gdzie mają zastosowanie technika i ekonomia pracy umysłowej, jest uczenie się przez obserwacje, na które w środowisku robotniczym

należy położyć duży nacisk, ponieważ dzieci są skłonne do powierzchowności w obserwacjach. Trzeba kierować ich procesami poznania i wdrożyć je do tego, ażeby uświadamiały sobie cel ujmowania przedmiotu i zapobiegały w ten sposób przechodzeniu uwagi na inne strony przedmiotu lub inne przedmioty. Ten rodzaj uczenia się ma wielkie znaczenie życiowe, ponieważ dzieci będą spotykały się poza szkołą z takimi sytuacjami, w których muszą rozstrzygać na podstawie jednorazowej obserwacji.

Innym rodzajem uczenia się, do którego należy przyzwyczajać uczniów, jest uczenie się logiczne, gdzie powtarzanie jest lub może być wyeliminowane. „Przy uczeniu się logicznym, szczególnie jeśli materiał posiada skomplikowaną strukturę, bogactwo skojarzeń może być wystarczającą podstawą do stosunkowo zupełnego uczenia się" [8]). Zależy to jednakże od tego, czy materiał został zrozumiany. Koniecznym jest, aby nauczyciel stale kierował uczeniem się dzieci i udzielał im wskazówek, jak należy zabierać się do rozwiązywania zagadnień, pokazywał sposób szukania objaśnień do tekstu, przedstawiania tego, co widziały, za pomocą słowa, pisma, rysunku, plastyki, jak używa się słownika, encyklopedii, jak czytać mapę i jak najlepiej uczyć się na pamięć. Począwszy od IV oddziału możnaby teoretycznie uzasadniać dzieciom konieczność racjonalnej metody pracy, a więc: odpowiedniego zachowania się przy słuchaniu, powołując się na ich własne doznania, notowania pewnych rzeczy, które najprędzej ulatniają się z pamięci, jak daty, liczby itp.

Ponieważ w szkole wiedza książkowa nie jest podstawą pracy, a otaczające życie w różnych jego przejawach, więc i rola podręcznika ulega zasadniczej zmianie. Podręcznik służyć winien tylko jako mała encyklopedia z danego przedmiotu, w której uczeń znajdzie pewne wiadomości i wyjaśnienia dla opracowywanych zagadnień. To też ważną jest rzeczą zaznajomienie ucznia z celowym używaniem podręcznika i z umiejętnością korzystania z wszelkich ułatwień technicznych odciążających pamięć, jak podkreślanie ważnej według ucznia myśli, używanie zakładek, robienie notatek, planów, czy streszczeń. Przy udzielaniu wskazówek nie należy się śpieszyć, lecz odnosić się do dziecka ze spokojem i cierpliwością. Jeśli dziecko samo nie może czegoś zdobyć, wówczas nauczyciel musi mu przyjść z pomocą i nieznany materiał wskazać i objaśnić, gdyż ciągłe odwoływanie się do własnych sił ucznia może go zniechęcić.

Najbardziej nawet szczegółowe wskazówki co do ułatwień technicznych i rozpatrywanie zagadnień na tle otaczającego życia, nie mogą zupełnie wyeliminować czynności pamięci, która ma duże znaczenie przy korzystaniu z minionych doświadczeń i myślowym przetwarzaniu ich w ten sposób, by mogły służyć do rozwiązywania nowych zagadnień. Procesy pamięciowe odgrywają w pracy umysłowej ważną rolę. Wynika stąd potrzeba uczenia się przez dzieci pewnych rzeczy na pamięć i rozwijania pamięci mechanicznej i logicznej, przy czym pierwszeństwo trzeba dać tej drugiej, to jest przyswajaniu materiału z sensem, przez uchwycenie zawartych w nim związków logicznych.

---

[8]) Buckinghan. Praca badawcza na terenie szkoły. Lwów — Warszawa 1931. Str. 32.

Ponieważ z odpowiedzi na ankietę wynika, że dzieci nie wiedzą jak trzeba się uczyć, o czym rzadko kiedy im mówiono, dlatego też jest rzeczą konieczną zaznajomienie ich z najwłaściwszą metodą uczenia się. Jest to tym konieczniejsze, że omówione metody odnoszą się nie tylko do dosłownego wyuczenia się tekstu, ale i do takiej pracy umysłowej, która wymaga nie tylko czytania. Ażeby uczeń mógł korzystać z minionych doświadczeń i umiał je zastosować w procesie dalszego uczenia się, trzeba stosować różne ćwiczenia utrwalające, przy których rozpatruje się dany materiał z różnych stanowisk lub w innej formie, np. analizy, porównania, ilustracji, syntetycznego ujęcia.

Gdy mówi się o organizowaniu pracy umysłowej dzieci, trudno jest nie wspomnieć o problemie przemęczenia uczniów, tym bardziej, że warunki domowe, w których żyją dzieci robotnicze, są na ogół nędzne. Brak odpowiedniego odżywienia i wypoczynku jest przyczyną ich szybkiego męczenia się. Szkoła musi to brać pod uwagę i skoordynować pracę nauczycieli, ażeby nie gromadzić w jednym dniu nadmiaru trudnych prac wymagających od dziecka dużych wysiłków. Wielką pomocą w tym względzie będzie również stosowanie w najszerszym zakresie syntezy i korelacji przedmiotów nauczania. Porozumiewanie się nauczycieli w powyższych sprawach winno się odbywać zarówno na konferencjach nauczycieli uczących w danej klasie pod przewodnictwem wychowawcy, jak przez stały osobisty kontakt.

Należy przy tym pamiętać, że wszelką pracę pamięciową wymagającą od ucznia wielorakich powtórzeń rozkładać trzeba na dłuższe okresy, aby ją wykonywał nie na jednym, a kilku posiedzeniach. Zaoszczędzi się przez to dziecku energii i czasu, a opanowany materiał zyska na gruntowności. Badania eksperymentalne doprowadziły do ustalenia zasady, że powtórzenia należy rozmieszczać w czasie. Psycholog Jost stwierdza, że 2 powtórzenia dziennie przez 12 dni są lepsze, aniżeli 8 powtórzeń przez 3 dni.

Wszelka jednak praca musi budzić w dzieciach zainteresowanie, które nauczyciel ma czujnie obserwować i podsycać jego żywotność. Gdy zjawią się krytyczne stadia, w których zainteresowanie ma tendencje do osłabnięcia i praca ulega zatrzymaniu, wówczas należy uczniom uświadomić wyniki już osiągnięte i w elementarny sposób zaznajomić ich z tymi przejściowymi stadiami, przez które każdy przechodzi i po których następuje nowe posuwanie się naprzód. Oczywiście wszelkie wskazania będą często różne dla poszczególnych dzieci i muszą opierać się na znajomości ich psychiki.

VII. RÓŻNICE INDYWIDUALNE.

Obok wielu podobieństw psychicznych i ogólnego rozwoju umysłowego, umożliwiających łączenie dzieci dla wspólnej nauki, istnieją w obrębie każdej grupy klasowej pewne różnice indywidualne, które dadzą się sprowadzić według Meumanna i Sterna do pewnej liczby typów występujących stale [9]). Takiemu ujęciu sprawy przeciwstawiają się jednak niektórzy psychologowie, jak Thorndike, który twierdzi,

[9]) Rusk. Pedagogika eksperymentalna. Lwów — Warszawa 1926. Str. 202 i n.

że „różnice indywidualne nie są na tyle ostre, ażeby pozwalały przeprowadzić takie granicę" [10]).

Choć sprawa typów jest rzeczą sporną, jednakże sam fakt zwrócenia na nie uwagi ma dla pedagogiki duże znaczenie.

Sporo pisarzy w ostatnich latach wykazało znaczenie praktyczne zagadnienia typów wyobrażeniowych, z których istnieniem trzeba się liczyć przy organizowaniu pracy uczniów.

Na ogół rozróżnia się trzy typy: 1) wzrokowców, 2) słuchowców i 3) ruchowców (kinetyczny albo dotykowy). Typ wzrokowy uczy się najlepiej metodą poglądową, a więc z tekstu, obrazu, obserwacji. Jednostki należące do typu słuchowego z trudnością przypominają sobie to, co było napisane, lub co czytały, natomiast najłatwiej uczą się tego, co im mówiono, czytano lub co same głośno czytały. Typ ruchowy (kinetyczny albo dotykowy) daje przewagę w odtwarzaniu czuciom ruchowym albo dotykowym. Osobnicy tego typu uczą się najekonomiczniej robiąc stale notatki dla utrwalenia materiału, zwłaszcza dat, nazw, dyspozycji treści, streszczeń itp. U każdego z tych typów mogą występować przy myśleniu dwojakiego rodzaju wyobrażenia: 1) przedmiotowe, stosowane głównie wtedy, gdy przypominane są sytuacje przeczytane lub gdy wyobraźnia buja swobodnie; 2) wyrazowe, towarzyszące zazwyczaj myśleniu w węższym znaczeniu, a więc przy sądzeniu, rozważaniu itp. W wyobrażeniach wyrazowych przeważają elementy słuchowe i motoryczne. W skład wyobrażeń wyrazowych wchodzą co najwyżej tylko dwa rodzaje elementów uczuciowych, podczas gdy wyobrażenia przedmiotowe składają się z uczuć, należących do różnych dziedzin.

Typy wyobrażeniowe nazywa się często typami pamięci. Czyste typy są na ogół rzadkie, jeśli w ogóle istnieją, natomiast bardzo często występują różne ich kombinacje wytwarzające typ mieszany. Przy uczeniu się większość ludzi przekłada jednak pewien typ uczenia się ponad inny.

Wśród osobników występują także różnice indywidualne co do reakcji na bodźce. Sposób reagowania uzależniony jest od typu krwi. Jednostki, u których przeważa działalność gruczołu tarczykowego, są żywe i szybko reagują, natomiast ci, u których dominuje nerw błądzący, pracują powoli i łatwo panują nad sobą. Wpływa to na szybkość i ilość pracy. Jeden uczeń zrobi więcej, drugi mniej w tym samym czasie.

Badania eksperymentalne Kraepelina, Meumanna i innych ustaliły trzy typy pracy umysłowej w jej ujęciu ilościowym [11]). Pierwszy typ stanowią ci, których praca na początku wzrasta, po czym wydajność jej maleje z nieznacznymi wahaniami. Osobnicy tego typu przystosowują się szybko do warunków pracy, lecz wyczerpują się prędko. Typ drugi wyróżnia się tym, że najwyższy stopień wydajności osiąga dopiero po upływie pewnego czasu, którego długość zależy od charakteru pracy. Ten typ przystosowuje się wolniej do warunków i jest odporniejszy na zmęczenie.

---

[10]) Rusk. W wyżej cytowanym dziele str. 201.

[11]) Dr F. Kierski. Podręczna encyklopedia wychowawcza. Lwów — Warszawa, 1925 r., t. II, str. 590. — Dr H. Rowid. Psychologia Pedagogiczna. Warszawa, 1928, str. 118.

Trzeci typ osiąga maximum wydajności dopiero przy końcu pracy i wymaga długiego okresu czasu na przystosowanie się do warunków. Po osiągnięciu szczytowej wydajności praca szybko maleje. Jednostki należące do trzeciego typu potrzebują najwięcej stosunkowo czasu na przystosowanie się do pracy, ale za to są najodporniejsze na zmęczenie. Najczęściej zdarza się, że wydajność pracy ulega wahaniom tak w kierunku dodatnim jak i ujemnym, jednakże u każdego dziecka można wykazać przewagę pewnego typu pracy. Na przebieg jednak dłużej trwającej pracy — u każdego z wyżej wymienionych typów — korzystny wpływ wywierają: zainteresowanie, motywy osobiste, wysiłek woli, ćwiczenie i wprawa, które przeciwdziałają zmęczeniu.

Omówione tu różnice indywidualne są bardzo ważne dla praktyki pedagogicznej, która musi je brać pod uwagę przy organizowaniu pracy ucznia, aby zapewnić mu korzystne warunki rozwoju. Do rozwiązania tego zagadnienia w szkole powszechnej w dzielnicy robotniczej przyczynić się może w dużym stopniu wprowadzenie pracy indywidualnej i grupowej obok istniejącego nauczania w dotychczasowych warunkach szkolnych.

VIII. PRACA JEDNOSTKOWA I GRUPOWA.

Ażeby podnieść wyniki pracy uczniów, rozwijać ich samodzielność i budzić pozytywny stosunek do pracy, trzeba znaczną część dotychczasowego nauczania klasowego zastąpić pracą indywidualną i grupową. Przez pracę w grupach rozumiem:

1) opracowywanie tego samego zagadnienia przez wszystkie grupy w klasie,
2) opracowywanie przez poszczególne grupy różnych fragmentów tego samego zagadnienia i rozwiązanie całości wspólnym wysiłkiem grup.

Tak pracę jednostkową jak i grupową trzeba oprzeć w znacznej mierze na uczeniu się pod kierunkiem, „przy którym każdy uczeń otrzymuje tak dokładne wskazówki i wdrożenie w metody uczenia się i myślenia, że jego codzienne przygotowanie się posuwa się naprzód w warunkach najbardziej sprzyjających doskonaleniu się w higienicznej, ekonomicznej i samodzielnej pracy umysłowej" [12]). W ten sposób prowadzona praca w szkole da dziecku możność rozwijania sprawności umysłu za pośrednictwem wszystkich zmysłów, a zwłaszcza wzroku, który nie znajduje pełnego zastosowania na lekcjach głośnych w klasie.

Praktyczne podejście do sprawy przedstawiałoby się następująco: na początku lekcji nauczyciel omawia z dziećmi zagadnienie, względnie wprowadza w nie i wybiera wraz z uczniami środki, przy pomocy których będzie można uzyskać rozwiązanie, po czym następuje praca indywidualna lub w grupach, w zależności od rodzaju zagadnienia. Przy rozkładaniu i przydzielaniu pracy dla grup i jednostek specjalną uwagę musi się zwrócić na dzieci stojące powyżej i poniżej przeciętnej normy. Pierwszym należy wyznaczyć trudniejszą pracę lub w większej ilości do wykonania w tym samym czasie, niż drugim. Największą troską w czasie uczenia się otoczyć trzeba dzieci słabsze, a potem średnie. Stosunkowo najmniej pomocy będą potrze-

---

[12]) B. Nawroczyński. Zasady nauczania. Lwów — Warszawa 1930. Str. 249.

bowali uczniowie uzdolnieni ponad przeciętną normę. W czasie uczenia się dzieci nauczyciel udziela im wskazówek i radzi jak należy korzystać z wszelkich pomocy naukowych, wdrażając je we właściwe metody pracy. Dzieciom wolno jest pytać nauczyciela, zaglądać do encyklopedii i próbować różnych sposobów rozwiązania. Przy końcu lekcji lub na następnej, gdy zagadnienie było obszerniejsze, nastąpi zebranie i omówienie otrzymanych wyników w grupach lub w pracy jednostkowej. Omówi się także wówczas różne sposoby uczenia się dzieci zaobserwowane przez nauczyciela w czasie ich pracy i porozmawia się z nimi jak należy racjonalnie uczyć się.

Pracę jednostkową i grupową zacząć można już od pierwszego oddziału i stopniowo rozszerzać jej zakres w starszych klasach. Należy dążyć do tego, aby grupy tworzyły się samorzutnie dla wykonania pewnych zadań. W praktyce napotka to nieraz na pewne trudności, w których konieczna będzie ingerencja nauczyciela, opierająca się na znajomości psychiki uczniów.

Praca w grupach ma duże znaczenie wychowawcze, gdyż atmosfera, jaką wytwarza, działa na jednostki nawet bardziej bierne, pobudza krytycyzm, zachęca do pracy i daje poczucie własnego znaczenia. Dziecko uczy się współdziałania i współżycia z innymi. Ten rodzaj pracy oparty na współdziałaniu miałby zastosowanie i poza lekcjami, gdzie uczniowie zdolniejsi pomagaliby słabszym.

Konieczne często utrwalenie materiału związanego z pracą jednostkową lub w grupach odbywałoby się w ogólnych dyskusjach między dziećmi i nauczycielem. Rola tego ostatniego polegałaby na czujnym kierowaniu przebiegiem lekcji i baczeniu, aby zmierzała do zakreślonego celu.

Doskonałym sposobem indywidualnej pracy swobodnie twórczej, którą można będzie nieraz zastosować, są pogadanki poszczególnych dzieci i samorzutne ćwiczenia piśmienne na tematy przez nie wybrane i o ile możności związane z pracą w szkole. Wygłaszanie pogadanek ilustrowanych materiałem poglądowym, zebranym przez dziecko i odczytywanie wypracowań odbywa się wobec całej klasy. Przyczynia się to do wyrobienia językowego uczniów, planowości i sumienności w pracy.

IX. WSPÓŁPRACA SZKOŁY Z DOMEM W ZWIĄZKU Z ORGANIZACJĄ PRACY UCZNIA.

W trosce o dobro dziecka, o jego normalny bieg pracy, musi szkoła dążyć do nawiązania ścisłego kontaktu z rodzicami. Nie mam tu zamiaru poruszać całokształtu zagadnień współdziałania szkoły z domem, a tylko pragnę zaakcentować pewne sprawy, które wiążą się z tematem pracy.

W charakterystyce warunków domowych i rodzinnych — oraz uczenia się dzieci w domu wykazałem, że praca przeważającej liczby uczniów odbywa się w warunkach niekorzystnych dla ich zdrowia i że na ogół uczniowie nie umieją jej sobie organizować. W konsekwencji wypłynęła konieczność przeniesienia do szkoły większości dotychczasowej domowej pracy ucznia. Takie postawienie sprawy nie zwalnia jednak domu od troski nad polepszeniem warunków życia dziecka, od których w dużej

mierze zależy ustosunkowanie się ucznia do pracy. Bardzo często jednakże rodzice nie wiedzą co i jak można poprawić w istniejącym stanie rzeczy i tu szkoła musi im przyjść z pomocą, z inicjatywą współdziałania z nimi. Na szkole bowiem będzie spoczywał obowiązek uświadomienia rodziców w zakresie najważniejszych wymagań higieny, jak: odżywianie, wietrzenie mieszkań, sen i wypoczynek, spędzanie czasu na wolnym powietrzu, nie używanie dzieci do nadmiernych posług domowych, dzienny rozkład zajęć dziecka itp. W interesie zrozumienia przez rodziców pracy dzieci trzeba zaznajomić ich z poczynaniami, metodami nauczania, w ogóle z duchem dzisiejszej szkoły.

Ważnym zadaniem do spełnienia na obchodzącym nas tu odcinku współpracy szkoły z domem jest kwestia dożywiania dzieci, szczególnie aktualna w obecnym czasie ogólnego bezrobocia i nędzy. Doniosłą sprawą jest również zaopatrzenie szkoły w podręczniki i pomoce naukowe, z których każde dziecko będzie mogło korzystać przy uczeniu się. Do zrealizowania powyższych celów i zadań użyć wypadnie następujących form współpracy: 1) odwiedzanie domów dzieci przez wychowawców; 2) odwiedzanie szkoły przez poszczególnych rodziców i rozmowy indywidualne; 3) zebrania klasowe; 4) zebrania ogólne; 5) hospitowanie szkoły przez rodziców w oznaczonych dniach;6) pełnienie dyżurów przez rodziców w czasie uczenia się dzieci poza lekcjami i przy wydawaniu śniadań dla uczniów.

Hospitowanie szkoły i pełnienie dyżurów przez rodziców przy uczeniu się dzieci poza lekcjami uważam za rzecz bardzo wskazaną. Ten rodzaj współdziałania przyczyni się do większego zainteresowania się pracą uczniów, da im możność właściwego ustosunkowania się do niej i zapozna ich z koniecznymi warunkami zewnętrznymi pracy umysłowej oraz ze sposobem uczenia się dzieci pod kierunkiem dyżurującego nauczyciela. Wzmocni to także zaufanie domu do szkoły i przyczyni się do większego zrozumienia pracy dziecka ze strony rodziców.

Postulat współdziałania domu ze szkołą w zakresie polepszenia warunków pracy uczniów najtrafniej da się wyrazić w powiedzeniu, że rodzice powinni przeżywać ze swoimi dziećmi powtórnie młodość, a także szkołę współczesną, jako miejsce twórczej i radosnej pracy oraz poważnego ustosunkowania się do niej.

ZAKOŃCZENIE.

W nowej szkole, u której podstaw leży zagadnienie wychowania dziecka do pożytecznej działalności dla dobra jego i dla dobra Państwa, racjonalna organizacja pracy ucznia jest warunkiem o doniosłym znaczeniu. Opierać się ona musi w dużej mierze o środowisko, z którego uczniowie pochodzą i odpowiednio ustosunkować się do niego.

Przy pisaniu niniejszej pracy stale miałem na uwadze charakterystyczne środowisko robotnicze w Sosnowcu. Siłą rzeczy musiałem poruszyć wiele spraw, które na pozór tylko mogą nie łączyć się bezpośrednio z tematem, jednakże przy wszechstronniejszym analizowaniu go okazały się konieczne i z tych względów nie można ich było pominąć. Stale jednak chodziło mi o to, ażeby nauczyć wychowanka racjonalnego

sposobu uczenia się i uzdolnić go do pracy nad dorabianiem się własnej struktury duchowej. Bo przecież nie o to chodzi w szkole powszechnej, ażeby uczeń posiadł jak najwięcej wiadomości, a o to, ażeby nauczył się posługiwać swoim umyslem możliwie jak najlepiej, by mógł przez cały ciąg życia z pożytkiem go używać. Sądzę, że możemy być spokojni, jeśli nawet uczeń zdobędzie mniejszy zakres wiadomości, lecz zdobędzie je na podstawie zainteresowania i samodzielności. Przez organizację pracy ucznia szkoła musi dążyć do tego, ażeby wychowanek rozwinął swój umysł oraz umiejętność zdobywania mądrości życiowych własną pracą, żeby nabył zamiłowania do czytelnictwa i uzdolnił się do samodzielnego torowania drogi sobie i innym ku lepszej przyszłości i doskonałości. Będzie to najpewniejszą rękojmią, że uczniowie po skończeniu szkoły powszechnej nie staną się wtórnymi analfabetami, lecz będą dążyć do doskonalenia swego umysłu i serca, oraz, że ustosunkują się poważnie do pracy.

Władysław Rajczykowski
Końskie

SPRAWOZDANIA

JÓZEF CHAŁASIŃSKI. Szkoła w społeczeństwie amerykańskim. Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne. Z zasiłku Funduszu Kultury Narodowej. Warszawa 1936. Str. 590 + XVI nlb. Cena zł 18.—.

Autor wyjaśnił wybór tematu. „Zadecydował o nim fakt, że rozwój szkolnictwa amerykańskiego posiada dla społecznej historii i socjologii szkoły szczególne znaczenie. Daje bowiem doskonałą sposobność śledzenia przeobrażeń instytucji szkolnej pod wpływem oderwania jej od pierwotnego podłoża ekonomicznego, politycznego, kulturalnego i społecznego, na którym ta instytucja zrodziła się, i przeniesienia jej do całkiem odmiennych warunków. Dla śledzenia uwarunkowania szkolnictwa przez jego podłoże społeczne, szkolnictwo amerykańskie przedstawia teren wyjątkowo ważny" (str. 4). „Szkolnictwo amerykańskie rozwijało się jako instytucja zbiorowości, która dopiero osiedlała się. Zbiorowość ta kształtowała i regulowała dopiero elementarne stosunki przestrzenne swojej zbiorowej egzystencji. Dlatego to w rozwoju Ameryki widzimy szkołę w bezpośrednim związku z tymi elementarnymi stosunkami przestrzenno-migracyjnymi i ekonomicznymi" (str. 75).

Ten związek między strukturą i kształtowaniem się szkoły a jej podłożem wykrywa autor na całym szlaku dziejowym Stanów Zjednoczonych rozpoczynając swe badania od społeczeństwa kolonialnego a doprowadzając je do dnia dzisiejszego. Wyniki ujęte są pod kątem widzenia s o c j o l o g i c z n y m, co ujawnia się w opracowywaniu poszczególnych problemów szkolnych na tle społecznym, a nie w chronologicznym przedstawianiu zdarzeń społecznych. Tak w okresie formowania się publicznego systemu szkolnego, któremu poświęcona jest część II, potraktowane są odrębnie: sekularyzacja szkolnictwa, walka o szkołę bezpłatną, nadzór nad szkołą, szkoła średnia, przymus szkolny.

Nierozerwalny jest związek między szkołą a jej podłożem społecznym. Już szkolnictwo w Nowej Anglii — wstępna partia rozważań autora — przedstawia nam politykę szkolną jak element polityki populacyjnej i ekonomicznej. Akty o wychowaniu z 1642 i 1647 r. wobec całego prawodawstwa purytańskiego różnią się tym, że to drugie miało za zadanie przerobienie dorosłych uczestników ekspedycji han-

dlowej na obywateli państwa purytańskiego, pierwsze zaś miały na celu stworzenie idącego pokolenia. Te akty wychowawcze były nie tylko obroną oligarchii purytańskiej, ale i aktami purytańskiej polityki ekonomicznej grupy rządzącej.

„Zwodnicze — natomiast — jest wyjaśnienie dziejów wychowania i szkolnictwa przez rozwój idei filozoficznych, w oderwaniu od warunków ekonomiczno-społecznych" (67). Jaskrawo występuje to zdanie w analizie Rewolucji Amerykańskiej. Konstytucja Stanów Zjednoczonych pominęła, zlekceważyła niejako sprawy wychowania, mimo że ideologia Rewolucji Amerykańskiej, wyrażona w Deklaracji Niepodległości, tak bliska była filozofii oświecenia. To, że wpływ tej filozofii inaczej wyraził się w Rewolucji Francuskiej, a inaczej w Rewolucji Amerykańskiej — wyjaśnia Chałasiński odmiennością tych rewolucji. Nie była bowiem Amerykańska Rewolucja rewolucją socjalną; antagonizm na którym powstała, nie był klasowy; warunki ówczesnego rozwoju ekonomicznego charakteryzuje obfitość ziemi„ łagodząca antagonizmy klasowe". Rewolucja Amerykańska „nie oznaczała zasadniczej zmiany struktury społecznej". „Mit oświaty" nieznany był klasie farmerskiej; wychowanie było funkcją rodziny; prywatną była też sprawa wychowania dla konserwatywnej części społeczeństwa. „Wykształcenie — bowiem — jest formą własności. Jego miejsce w społeczeństwie zmienia się w ścisłym związku z innymi formami własności. W Ameryce społeczna wartość wykształcenia podnosiła się w miarę jak znikała łatwo dostępna dla wszystkich forma własności, jaką była ziemia. W okresie Rewolucji Amerykańskiej, kiedy obszary wolnej ziemi wydawały się jeszcze praktycznie niewyczerpalne, znaczenie społeczne wykształcenia było minimalne" (str. 67).

Wolna ziemia. Do roku 1890, kiedy Biuro Statystyczne ogłosi, że obszary wolnej ziemi są wyczerpane, do tego okresu będzie owa ziemia niczyja wywierać wpływ zasadniczy na kształtowanie się szkolnictwa amerykańskiego. Nie ma monopolu na własność, a wraz z nim nie ma monopolu na wykształcenie. O szkolnictwie bowiem po Rewolucji decydowała społeczność demokratyczna ludzi pracy fizycznej, ludzi praktycznych, kolonizująca tereny zachodnie, „demokracja, która nie zrodziła się z marzeń teoretyków", demokracja, „która wyszła z lasów amerykańskich", hołdująca naturalnym prawom człowieka; demokracja pionierska. Pionier, który stanie się „mitem narodowym Ameryki przyświecającym demokracji amerykańskiej" od Jeffersona aż do Franklina D. Roosevelta, decyduje o wielu zagadnieniach szkolnych. Demokracja pionierska umacnia zasadę lokalną autonomii szkolnej, demokracja ta wpływa na sekularyzację szkoły, na ewolucję programu, na miejsce nauczyciela, na bezpłatność szkoły. Wpływa swoiście, oddziałując negatywnie, destrukcyjnie na szkolnictwo starszych dzielnic kraju, stawiając je wobec konieczności ochrony przed wyludnieniem, przed deprecjacją własności, — i wobec konieczności stworzenia wybitnego elementu dla ekspansji przemysłowej i ekonomicznej na Zachód — nie do pomyślenia bez ekspansji wychowawczej. Do ekspansji, w której „pastor i nauczyciel szli w jednej kompanii z przemysłowcem i kupcem" (str. 92).

Wpływ „pogranicza cywilizacyjnego" rozstrzyga sprawę sekularyzacji szkoły. Już w okresie kolonialnym stanowiły duże obszary ziemi, łatwo dla każdego dostępnej, „gwarancję wolności sumienia". Pionier z pogranicza nie znosi autorytetu kościoła. Mnożą się sekty religijne. Konkurencję dla ambony stwarza prasa. Imigracja różnicująca wyznaniowo, rozrost klasy mieszczańskiej i szereg innych procesów prowadzą do zeświecczenia szkoły i światopoglądu. Zeświecczenie, które ma zresztą formy swoiste.

Sekularyzacja szkolnictwa wiąże się z walką o szkołę bezpłatną. W walce tej, której nasilenie występuje w centrach przemysłowych, udział bierze czynnik nowy. Rozwijający się ruch robotniczy, występujący ostro przeciw „prawu biednych", wysuwa

hasło szkoły bezpłatnej, łączy bowiem wychowanie z przywilejem politycznym, dopatrując się w wychowaniu ugruntowania prawdziwej równości społecznej (ruch robotniczy pierwszej połowy XIX w.). Gdy jednak zbadać — jak to właśnie uczynił Chałasiński — wszystkie siły społeczne, które działały w powstaniu bezpłatnej szkoły, stwierdzić trzeba zadziwiającą zgodność między poglądem klasy posiadającej (z wyłączeniem czynnika konserwatywnego opozycyjnego) a postulatem robotników. Gdy bowiem w warstwach posiadających zrozumiano, że ruchu robotniczego nie można powstrzymać, ani nim pokierować, zwrócono się ku szkole, „która stała się więc jedynym bezsprzecznym narzędziem polityki społecznej, utrwalającej prawo własności i ustalony porządek społeczny" (str. 45). „Podatek na cele wychowawcze jest tylko podatkiem na ochronę własności i powinien być płacony równo przez wszelką płacącą podatki i chronioną własność" — tak argumentowano za ustawą o szkole bezpłatnej w Detroit (str. 147). Zrozumiałą staje się konkluzja autora: „Rozpatrując bezpłatne szkolnictwo publiczne w świetle tych sprzecznych ze sobą tendencji, widzimy oczywisty nonsens poglądu, według którego bezpłatne szkolnictwo publiczne było jednostronną zdobyczą klasy robotniczej. Faktyczna funkcja społeczna bezpłatnego szkolnictwa publicznego polegała bowiem na przeciwdziałaniu procesowi formowania się świadomości klasowej klasy robotniczej (klasy ludzi bez własności). Bezpłatne szkolnictwo publiczne miało łagodzić niesprawiedliwość społeczną, udostępniając masom udział w kulturze. Pozostając pod wyłącznym wpływem klas posiadających, miało służyć wychowywaniu dzieci klasy bez własności w duchu lojalności dla własności" (str. 148).

Grę sprzecznych tendencji ujawnia w sposób szczególnie interesujący ewolucja przymusu szkolnego. W roku 1832 stwierdzono, że w fabrykach Nowej Anglii dwie piąte osób zatrudnionych stanowią dzieci (w wieku od 7 do 16 lat), że godziny pracy trwają od świtu do nocy, że jedyną sposobność do kształcenia się mają dzieci w niedzielę i po godz. 8.30 wieczorem (str. 238). Zaniedbanie dziecka stało się sprawą społecznie jaskrawą i przyczyniło się do ustaw o przymusie szkolnym. W grę weszły znowu postulaty robotnicze (tym razem postulaty robotnicze różnicują się) ale również i interesy sfer przemysłowych. Wobec dezorganizacji rodziny na tle rozwoju miast, dla zahamowania włóczęgostwa, dla tworzenia pilnych robotników i dla bezpieczeństwa publicznego — skierowano dzieci przymusowo do szkoły. Wprawdzie „ochrona pracy dzieci i przymus szkolny narażały na stratę klasy wyższe, — ale równocześnie oddalały niebezpieczeństwo rewolucji socjalnej, zaspakajając dążenia elity robotniczej i poddając młodzież szkole publicznej, przeniknięte zasadami istniejącego ustroju i stojącej na straży jego bezpieczeństwa" (str. 259). W tło rozdziału o przymusie szkolnym wprowadził Chałasiński oryginalne ujęcie szkoły jako organizacji społecznej opartej na definicji społecznej dziecka jako aktualnego i przyszłego obywatela: „publiczny system szkolny w nowoczesnym społeczeństwie amerykańskim jest organizacją społeczną dzieci i młodzieży jako wyodrębnionej klasy ludności" (str. 253). A „szkoła — czytamy w dalszym ciągu — jako organizacja pewnej klasy wieku w społeczeństwie, reguluje społeczne życie tej klasy oraz jej funkcje ekonomiczne". Reguluje je, pełniąc „funkcje porządkowo-policyjne, jakie dawniej spełniała rodzina, przy czym zachowuje zasadę segregacji dzieci przez szkołę, odsuwając je od życia ekonomicznego. „Jest rzeczą zasadniczą, że dzieci są w szkole, niezależnie od tego, czego i jak je uczą" (str. 257).

Zbliżając się do wewnętrznej struktury i życia szkoły przedstawia Chałasiński proces przystosowania się szkoły do nowej funkcji, jaką pełni w eksploatacji przemysłowej

kraju i jego ekonomicznej ekspansji w erze wielkiego przemysłu i nacjonalizmu. Szkoła nie odegrała większej roli w rzeczywistym tworzeniu elity ekonomicznej, natomiast wystąpiła jako narzędzie propagandy na rzecz tej właśnie warstwy — poprzez swoją „ideologię". Lojalność szkoły amerykańskiej, wywodząca się z decydującej przewagi jednej grupy kapitalistycznej w społeczeństwie, lojalność i obrona „porządku" społecznego na tle poglądu na społeczeństwo jako na twór taki, jaki widzą warstwy dominujące, tj. twór „integralny i harmonijny" — oto cechy tej szkoły wyznającej „idylliczną filozofię społeczną" w okresie głębokich konfliktów społecznych. Ta szkoła uprawia pedagogikę indywidualistyczną i aspoleczną, psychologizm, głosi egzaltowany kult indywidualności dziecka: „funkcja kompensacyjna w społeczeństwie, w którym świat dorosłych organizował się coraz bardziej na zasadzie standaryzacji, eliminowania roli indywidualności" (str. 315). Szkoła ta poprzez swoich administratorów szerzy kult wychowania charakteru przypisując konflikty społeczne brakom moralnym jednostek w społeczeństwie, ich charakterowi, a nie ustrojowi społeczno-ekonomicznemu. Szkoła ta podlega naciskowi przemysłu w udzielaniu nauk społecznych. „Jesteśmy jeszcze najbardziej błogosławionym z narodów. Ludność nasza przewyższa inteligencją wszelki inny naród na świecie i posiada najwyższą stopę życiową... Konstytucja nasza przedstawia to, co jest najlepszego w prawnym myśleniu ludzkości" (str. 320): takie zdania przytacza autor z propagandowej broszury wydanej przez kapitalistyczną Fundację Wychowawczą Opału, Siły i Transportu w r. 1932, tj. w 3 roku depresji, kiedy 14 milionów ludzi było bez pracy.

Chałasiński ujawnia rolę, jaką odegrała propaganda poprzez szkołę w konflikcie między anachroniczną ideologią indywidualizmu a kolektywną organizacją społeczeństwa — na podstawie obfitego materiału. Warto przy tym przytoczyć oryginalny pogląd na istotę propagandy w szkole. „Możemy sobie umownie rozgraniczyć pojęcie wychowania i propagandy. Niektórzy czynią to podkreślając bardziej emocjonalny charakter propagandy, bardziej aktualny i krótkotrwały charakter wartości propagandowych, a przede wszystkim fakt, że propaganda dotyczy raczej dorosłych niż młodzieży. Jeżeli jednak przez propagandę rozumiemy świadome upowszechnianie pewnych wartości społecznych i związanych z nimi postaw, to propaganda leży w istocie wychowania, jakkolwiekbyśmy te pojęcia dalej różnicowali". „Grupy dominujące swoją propagandę w szkole nazywają wychowaniem, a propagandę przeciwników nazywają po imieniu propagandą" (str. 417).

Propagandę szkolną w Ameryce uprawiają obok kapitalizmu, patronującego wychowaniu konsumenta, nacjonalizm i militaryzm. Kierunki te mają swoje rozbieżności, łączy je jednak jedna cecha wspólna: konserwatyzm, „obrona ekonomicznego status quo".

Jakiż jest udział nauczycielstwa w kształtowaniu się ideologii szkoły? „Nauczycielstwo amerykańskie uważa na ogół przenikanie ideałów przemysłu i handlu do szkolnictwa i wychowania za rzecz normalną i wychowawczo pożądaną i dąży do zacieśnienia współpracy pomiędzy szkołą a sferami przemysłowo-handlowymi" (str. 431). Zresztą nauczyciel amerykański szukający kontaktu z businessmanem, będącym nieraz nawet organizatorem eksperymentu dydaktycznego w szkole, nie przedstawia większej siły w systemie szkolnym. Jest to bowiem system niescentralizowany i zdezorganizowany, administrowany w 127000 autonomicznych okręgach szkolnych, system „demokratyczny", ale jako taki właśnie najbardziej odpowiadający intencjom polityki szkolnej kapitalizmu amerykańskiego.

W tym systemie nauczyciel nie miał warunków do rozwoju stanu nauczycielskiego. Nauczycielstwo amerykańskie, kontrolowane przez zarządy szkolne, podlegające za-

kazom organizowania się w ramach związków zawodowych, strzeżone z amatorstwa przez konserwatywne organizacje polityczne (czarne listy „czerwonych" i „różowych" nauczycieli) jest nisko kwalifikowane, niezorganizowane, słabo zrzeszone, społecznie niedojrzałe. Istnieje jednak odłam nauczycielstwa niepozbawionego krytycyzmu i idealizmu społecznego.

Nauczyciel zajmuje pozycję niezaszczytną w społeczeństwie amerykańskim. Nie ma w tym — zdaniem Chałasińskiego — sprzeczności z uznaniem dla samej szkoły: „Nauczyciel jest otoczony pogardą jako jednostka ekonomicznie nieprodukcyjna" (str. 533).

To uznanie dla szkoły jest jednak oparte na samych złudzeniach społecznych. Potoczna wiara w szkołę oczekuje od szkoły rozwiązania wszelkich konfliktów społecznych, sukcesu materialnego, usunięcia przestępczości jednostek, nie dostrzegając przepaści „pomiędzy konwencjonalną, dla szkoły przeznaczoną moralnością społeczną, a kryminalną drogą kariery milionów". Paradoksalność tych iluzji jest tym większa, że w dobie ostatniej coraz silniej występują w szkolnictwie skutki załamania się systemu pieniężno-kapitalistycznego, którego szkoła amerykańska jest częścią. O podważeniu budżetu szkolnego świadczą takie dane: „Jesienią 1933 r. 2 tysiące szkół nie rozpoczęło wcale zajęć szkolnych z powodu braku funduszów. W około 1.500 szkół rok szkolny trwał 3 miesiące lub krócej, w 11.000 innych szkół 3—6 miesięcy. W r. 1934 personel nauczycielski był o 40.000 nauczycieli mniejszy, niż w 1933 r., a prawie o 60.000 nauczycieli mniejszy, niż w 1932. W końcu roku szkolnego 1933 w samych miastach suma zaległych poborów nauczycielskich wynosiła 29.689.749 dolarów, a w całym kraju z górą 40 milionów. W połowie 1934 r. suma ta podniosła się do 55 milionów. Redukcja uposażeń nauczycielskich w stanei Arizona wyniosła od 20 do 40%, a w stanie Michigan 60%" (str. 506).

Dla sfer kapitalistycznych jest kryzys szkolny wynikiem przerostu szkolnicwa, jest zagadnieniem budżetowym, a obcięcie budżetu szkolnego wyjściem z sytuacji. Jest to w gruncie rzeczy — przeoczeniem społecznego problemu kryzysu szkoly, kryzysu ekonomicznej funkcji szkoły. Szkoła bowiem hołduję jeszcze tradycyjnie idealowi zwiększania produkcji: anachronizmowi ekonomicznemu i społecznemu w epoce obfitości i bezrobocia.

Znamienną jest w tej sytuacji bankructwa szkoły reakcja postępowego odłamu społeczeństwa i nauczycielstwa. Znamienne jest wystąpienie Deweya, prezesa Komitetu Propagandy Ligi Niezależnej Akcji Politycznej. Prof. Dewey, który sam ongiś był pod urokiem ideologii społecznej „captains of industry", w którego społecznej filozofii szkoły tkwi filozofia demokracji sąsiedzkiej pionierów „wysubtelniona wprawdzie i oczyszczona z antyspołecznych pierwiastków", John Dewey, 75-letni filozof i „rewolucjonista pedagogiczny, występuje z wezwaniem do rewolucji społecznej i ekonomicznej. „Na drodze politycznej akcji szuka Dewey ratunku dla swej filozofii wychowania i dla systemu opartego na niej" (str. 558). „Jest to droga technokracji, partii farmersko-robotniczych, socjalizmu, niezliczonych grup radykalnych..." (str. 542).

Praca Chałasińskiego o szkole w społeczeństwie amerykańskim, praca wybitna, ma klasyczny finał tragedii. Ta szkoła bowiem — czytamy — „przeniesiona została ze starej Europy z zupełnie odmiennych warunków kulturalnych i jest tworem społecznym zupełnie nieprzystosowanym do cywilizacji amerykańskiej" (str. 534). Akcja zaś polityczna Deweya nie dowodzi wcale, „że w gronie profesorskim społeczeństwo amerykańskie ma siłę, która jest w stanie przeciwstawić się rozwojowi wypadków i pokierować nimi" (str. 561).

Autor wykonał znakomicie zamiary, które sobie nakreślił; dał piśmiennictwu peda-

gogicznemu w Polsce pracę szczególnie potrzebną i pożyteczną. Praca ta jest pod każdym względem przeciwstawieniem i przeciwwagą owej patetycznej deklamacji o szkole, m. in. i o szkole amerykańskiej, która brzmi tak często we współczesnym piśmiennictwie pedagogicznym, i owych przesyconych fikcjami teorji szkoły, traktujących szkołę abstrakcyjnie, jako twór samoistny, rozwijający się, różnicujący się, przekształcający się według immanentnych praw. Dr J. Wachtel

J. MIRSKI. Wychowanie i wychowawca. Nakładem Naszej Księgarni, Warszawa, 1936, str. 341. Cena zł 6.

Jest to zbiór rozpraw teoretycznych, które ukazały się w rozmaitych czasopismach polskich i obcych w ciągu lat 1929—1935. Całość treści jest podzielona na 4 działy: I. Istota wychowania, II. Wychowawca, III. Myśli o wychowaniu współczesnym, IV. Z aktualnych zagadnień pedagogicznych. To, iż książka jest zbiorem prac powstałych w różnym czasie, nie pozostało bez wpływu na jej zwartość kompozycyjną. Pewne zagadnienia powtarzają się nie zawsze potrzebnie, co zresztą przyznaje lojalnie i sam autor, zdaje się jednak nie przywiązywać do tego większej wagi. W naszej współczesnej literaturze pedagogicznej spotykamy nader często prace o charakterze teoretycznym, cały wysiłek autorów których zmierza do wykazania swej erudycji i tworzenia neologizmów terminologicznych wątpliwej jakości, wbrew zasadzie jasności, która winna bezwzględnie cechować pracę naukową. D-rowi Mirskiemu udało się naogół uniknąć tych wad i książka jego pod względem jasności, planowości wewnętrznej i logiczności poszczególnych rozdziałów nie wiele pozostawia do życzenia. Wartość jej polega na tym, że może okazać się pożyteczną zarówno dla praktyka jak i dla teoretyka. Pierwszemu pomoże w uporządkowaniu szeregu podstawowych pojęć i ułożeniu ich w pewną logiczną całość, a tym samym pozwoli wybrnąć z gąszczu problemów nowoczesnej pedagogiki, w którym niejednokrotnie bezradnie błądzi. Drugim rzuci światło na zagadnienia naogół mało znane, jak np. zagadnienie psychiki wychowawcy, postawy wychowawczej rodziców, samowychowania i innych. Treść książki jest bogata, może nawet zbyt bogata. W I rozdziale autor rozróżniając trzy znaczenia terminu „wychowanie" zajmuje się wychowaniem w sensie działalności. Dla celowego i skutecznego działania, czyli „urzeczywistnienia celu za pomocą odpowiednich środków" potrzebna jest znajomość „związków panujących w rzeczywistości" a opartych o zasadę przyczynową. Treść tych związków, a więc oznaczenie celu i środków działania jest treścią i istotą pedagogiki — teorii wychowania. Dobór środków wychowania jest zależny z jednej strony od postawionego celu, z drugiej od natury środowiska działania, czyli podłoża, na którym ma on być urzeczywistniony. Wszelkie oddziaływanie a więc i wychowawcze polega na powtarzaniu bodźców. Tak podchodząc do pojęcia wychowania autor analizuje 4 podstawowe zagadnienia z nim związane, tj.: 1. potrzebę wychowania, 2. jego możliwości, 3. zasięg, oraz 4. granice naszej wiedzy o wychowaniu. Poza tymi problemami jest jeszcze jeden: technika wychowania. W związku z nią nie należy zapominać o charakterze społecznym wychowania, przy czym wyłania się problem kultury i rozumienia wychowania jako przyswajania kultury, co może być uznane za formalny cel wychowania, gdy celem materialnym (w sensie logicznym) będzie osobowość lub charakter. Zasługuje na uwagę to, co autor mówi o znaczeniu ideałów, określając naszą epokę jako taką, która „cierpi na zanik ideałów starych, w miejsce których nowe się jeszcze nie narodziły", czego skutkiem jest tak intensywny a zarazem tak rozbieżny i stosunkowo słaby w wynikach współczesny ruch wychowawczy. Twierdzenie: „Nigdy może nie zrobiono jeszcze dla wychowania tyle co dziś... i nigdy może rezultaty wychowania nie były tak nikłe jak dziś" — jest tylko sfor-

mułowaniem tego, co odczuwa tak silnie w ostatnich czasach większość wychowawców-praktyków. W rozdziale następnym znajdujemy rozważania dotyczące tak zwanej „sztuki" wychowania, przez co należy rozumieć — „typ działań o charakterze mieszanym techniczno twórczym..." z przewagą twórczości w zakresie środków oraz celów wychowania i stosunku do nich wychowawcy, co stanowi treść tzw. postawy wychowawczej. Problem sztuki wychowania łączy się w tym rozróżnieniu z zagadnieniem „wychowawcy". Autor stając na gruncie psychologii personalistycznej Sterna dzieli wychowanie na biomechaniczne (np. Montessori) i funkcjonalne (np. Claparède), a przyjmując piękne określenie Sprangera: wychowanie jest to darząca miłość, która przerzuca w duszę drugiego człowieka wolę do pełnego rozwijania od wewnątrz całej swej wrażliwości na wartości oraz zdolności ich tworzenia — dochodzi do wniosku, że w żadnym rodzaju pracy nie spotykamy czegoś podobnego, mianowicie: „oto sam działający, jako osobowość jest decydującym czynnikiem dla wyników swej pracy". W dalszych rozdziałach znajdujemy rozważania na temat selekcji przy doborze nauczycieli-wychowawców, metody kształcenia winny zdążać do wytworzenia osobowości i szereg innych, spośród których warto wymienić: projekt nauki o nauczycielu, samowychowanie, jego istota i rola w wychowaniu moralnym. Książka jako całość stanowi wartościowy nabytek w naszej literaturze pedagogicznej. W. W.

BLAUSTEIN L. Lenistwo u dzieci i młodzieży. Lwowska Bibl. Pedag. 15. Lwów, 1936, Skł. Gł. księgarnia „Książka" we Lwowie. Str. 46.

We wstępie autor zwraca uwagę na fakt, że lenistwo jest szczególnie doniosłym zagadnieniem wychowawczym wobec tego, że trwa ono niejednokrotnie przez całe życie jednostki i nie pozwala na stosowanie tak znakomitego środka kształcenia charakteru, jakim jest właśnie praca. Lenistwo jest niewątpliwie poważną wadą charakteru, jego moralna ocena jednak zależna jest od jego natury, odmian i przyczyn. Tym więc sprawom poświęcone są następujące rozdziały książki: I. Określenie lenistwa. II. O źródłach lenistwa i sposobach jego leczenia. III. Rozpoznanie lenistwa. Rozróżniwszy przede wszystkim lenistwo (jako niechęć do wykonywania określonego wysiłku) od rozleniwienia (jako niechęci do wysiłku jakiegokolwiek) autor wymienia 9 głównych bezpośrednich przyczyn lenistwa (cel obojętny lub zbyt odległy, afekt zwłaszcza przykry, przymus, zmęczenie itp.) oraz 5 pośrednich (jak np. braki szkoły, warunki domowe, opinie dorosłych), oraz podaje sposoby zwalczania bezpośrednich przyczyn lenistwa — oczywiście zależne od każdorazowo działającej przyczyny. Następnie wskazuje autor na stosunek między lenistwem a całokształtem psychiki danej jednostki i wymienia pewne typy ludzi leniwych, jak np.: niewrażliwi na normalne pobudki, niezdolni do systematycznej pracy, psychastenicy itp. Bardzo jest trudno na ogół rozpoznać właściwe lenistwo, bowiem jego zewnętrzne objawy spowodowane być mogą przez warunki zewnętrzne (niedomaganie, brak czasu, hałas w domu). To też zdarzają się często rozpoznania mylne. Dopiero zestawienie wyników pracy, obserwacji zachowania, informacji rodziców i zeznań samego ucznia daje pewną gwarancję trafnej diagnozy. W zakończeniu krótko jeszcze zostały poruszone zagadnienia lenistwa zbiorowego, odpowiedzialności jednostki za własne lenistwo i postawy wychowawcy wobec lenistwa.

Omówiona książeczka jest niewątpliwie pożyteczna. Jasno, treściwie, planowo ujmuje całość zagadnienia i może stanowić dobry punkt wyjścia dla pracy samokształceniowej. Z tego jednak punktu widzenia wadą jej jest zbyt uboga bibliografia. Jeśli zaś chodzi o treść samą, to nasuwają się m. in. takie dwie uwagi na tematy sporne i najbardziej rzucające się w oczy przy czytaniu:

1. Autor zupełnie nie poruszył zagadnienia wywczasów, tak bardzo dziś aktualnego, stanowiącego nawet przedmiot specjalnych dzieł, organizacji i konferencji o zasięgu międzynarodowym — zagadnienia zatem wypoczynku, „nieróbstwa" rozumianego nie jako poprostu konieczny okres nabierania sił do dalszej pracy, a jako istotna część życia, jako prawo człowieka do swej własnej osoby, swojej energii, swojego czasu. Przecież właśnie cytowana przez autora rozprawka Lafargue'a ma tytuł „Prawo do lenistwa". Dr Blaustein ma do niej ujemny stosunek — moim zdaniem, niesłusznie. Zaznaczona we wstępie niejasność terminu „lenistwo" i tu zawiniła. Lenistwo dla Lafargue'a — to uwolnienie człowieka od wyzysku, od przymusu, od tayloryzmu z jego „maximum produkcji przy minimum wysiłku", to prawo do zabawy, do radowania się pięknem, do kontemplacji, do swobody. Dziś coraz bardziej pogłębia się jeszcze jeden kryzys: kryzys kultu pracy. Prof. Znaniecki (p. „Ludzie teraźniejsi a przyszłość cywilizacji") jest u nas reprezentatywnym wyrazicielem tego przełomowego momentu.

2. Łącznie z poprzednim zagadnieniem powstaje drugie: czy apologia pracy, wygłoszona na ostatniej stronicy, nie jest (oczywiście, z powyższego punktu widzenia) przesadą, zwłaszcza jeśli się przedtem nie uczyni precyzyjniejszym samego terminu „praca"? Ma on bowiem nie mniejszą ilość znaczeń niż lenistwo i niemniej złe są skutki operowania nim bez definicji, bez rozróżnienia licznych sensów tego słowa. Szczególnie jaskrawo wyczuwa się to przy zdaniu: „Dopóki zaś wychowanek jest jeszcze dzieckiem, niedojrzałym do zrozumienia piękna pracy, dostarczana mu praca powinna zbliżać się do charakteru zabawy, unikać charakteru pańszczyzny i pracy przymusowej". Ta opinia autora budzi chyba szczególnie gorący protest. Czy nie pragniemy wszyscy —i słusznie — takiego ustroju społecznego, takiej przemiany duchowej człowieka, aby każda praca, praca dorosłych, miała cechy, wymienione przez autora jako odpowiednie specjalnie i tylko dla dziecka? H. H.

F. SCHNEERSOHN. Samotność i nuda w życiu dzieci. Renaissance-Ars Medica, 1936. Str. 160.

Dr Schneersohn jest autorem teorii zwanej przez niego „Nauką o człowieku" czyli „psychoekspedycją". Teoria ta głosi, że „przyczyną nerwowości u dziecka jest nuda, brak zabawy („psychicznej witaminy"), odpowiadającej indywidualności dziecka. W niniejszej książce autor stara się dowieść słuszności swej teorii opierając się na poczynionych obserwacjach dzieci trudnych do prowadzenia, które leczył jako „Heilpädagoge" i Kierownik Poradni psycho-higienicznej T-wa „TOZ" w Warszawie. Książka jest naprawdę ciekawa i choć napewno niejednokrotnie czytelnik będzie nastawiony opozycyjnie w stosunku do zasadniczej teorii, to jednak polecamy ją szczerze jako lekturę pożyteczną. Pomimo wielkiej doniosłości, jaką odgrywa spontaniczna zabawa w życiu dziecka, w kształtowaniu jego intelektu, w życiu emocjonalnym, jego nastawieniu społecznym, w budowaniu dodatnich cech jego osobowości, mało mamy popularnych dzieł w naszej literaturze z tego zakresu. Dzieł, które mogłyby należycie informować wychowawców i rodziców, dać im konkretne przykłady, sugerować metody. W tym wypadku książka dra Schneersohna spełnia całkowicie swe zadania służąc materiałem bogatym i ciekawym. Wszyscy naturalnie zgadzamy się z autorem, że zabawa w gronie towarzyszy odpowiadających dziecku nie tylko wiekiem, ale i odpowiednim poziomem umysłowym czy zainteresowaniami jest ważnym czynnikiem w rozwoju jego psychiki, że należyte wykorzystanie naturalnego pociągu do zabawy u dziecka może służyć z wielkim powodzeniem jako metoda psychoterapeutyczna, że nieodpowiednie wykorzystanie czasu przeznaczonego na zabawę dziecka lub całkowite jej pozbawienie, może wywołać poważne zaburzenia

systemu nerwowego (przecież Carl Groos w swym dziele „Die Spiele der Tiere" dostatecznie udowadnia nam, że zabawa u dziecka jest naturalnym instynktownym objawem, a wiemy też, że tłumienie naturalnych popędów może wywołać niepożądane reakcje). Ale jednak kategoryczne uznawanie nerwowości za „awitaminozę psychiczną" albo „szkorbut psychiczny", wywołany brakiem zabawy, „Spieldeficit", wydaje się nam niesłuszne. Bo czyż zresztą opisując wypadek Miry (str. 33) autor sam nie zaznacza: „była już w pierwszym roku życia niespokojna, często w nocy płakała, i trzeba ją było nakarmić aby utulić (już wtedy zatem ustępowano jej, aby ją uspokoić)".

Oczywistym jest chyba tutaj i dla autora, że nerwowość dziecka nie była wywołana cierpieniem na „Spieldeficit" ale innymi czynnikami, a uwaga że „już wtedy, zatem, ustępowano jej..." dowodzi, że autor sam zdaje sobie sprawę, że stosowano wobec niej nieumiejętne zasady wychowawcze, które właśnie mogły być przyczyną zaburzeń nerwowych.

W wypadku znów rudego chłopczyka (str. 87), kiedy ten, przezywany i maltretowany przez kolegów, nie chce się z nimi bawić, objawy nerwowości u niego może nie są spowodowane deficytem zabawy, jak tego chce autor, ale raczej nienormalną sytuacją, przykrą dla niego, przeżyciami psychicznymi, podrażnieniem w jakim znajduje się bez ustanku.

Poza tym razi nas też trochę, że autor wysuwając swą teorię, tak jakby lekceważył teorie innych badaczy (Freuda i Adlera), które niewątpliwie mają powszechnie uznaną wartość. W toku swych dowodzeń autor odsyła czytelnika tylko do swych dzieł, nie podając zresztą żadnej innej bibliografii.

Zupełnie słusznie autor zaznacza, że baczna uwaga winna być zwrócona na to, by dziecko w zabawie znalazło się w odpowiadającej mu grupie, by jego wiek zabawy odpowiadał wiekowi zabawy danej grupy. Że wychowawcy winni zwracać uwagę, by dziecko miało należyty szacunek, „prestige" wśród towarzyszy zabaw, że dziecko, które nie ma możności zabawy w gronie towarzyszy, ale pozostaje osamotnione, nie jest w warunkach odpowiadających higienie jego psychiki, że przerwy pomiędzy lekcjami winny być zorganizowane tak, by odpowiadały potrzebom dzieci i koordynowały się z rodzajem lekcji (t. zn. gdy lekcja ruchliwa, przerwa może być urozmaicona spokojną zabawą i odwrotnie).

Jeszcze raz powtarzamy, że książka jest ciekawa i pożyteczna. J. J.

SIŁY MORALNE WSPÓLNE WSZYSTKIM LUDZIOM, ICH ŹRÓDŁA I ROZWÓJ PRZEZ WYCHOWANIE. Praca zbiorowa. Wydana staraniem Komitetu Organiz. VI-go Międzynar. Kongresu Wychowania Moralnego. Skład gł. Biblioteka Polska, Bydgoszcz, 1934.

Pod wymienionym wyżej tytułem, który stanowił zarazem temat główny VI-go Kongresu Wychowania Moralnego (Kraków, sierpień 1934), wydano referaty wygłoszone na Kongresie. Według objaśnień są to teksty polskie wszystkich referatów zgłoszonych na temat główny Kongresu, których rękopisy sekretariat zdołał uzyskać od autorów. Prócz referatów znajdujemy przemówienie twórcy Kongresów Wych. Mor. F. J. Goulda oraz końcowe przemówienie prof. C. Bouglé. Ogólna ilość zawartych w książce referatów wynosi 39. Wobec tego, iż niepodobna w krótkim sprawozdaniu zdać sprawy ze wszystkich prac, ograniczymy się do wskazania tych, które mają ściślejszy związek z teorią pedagogiczną, odsyłając specjalnie zainteresowanych do całości wydawnictwa.

Znany nam z książek i artykułów w czasopismach polskich, S. Hessen referuje zagadnienie pojęcia i celu wychowania moralnego, stawiając tezę następującą: „nale-

żyta rzeczowa (sachlich) tj. pozbawiona jakiejkolwiek ubocznej tendencji organizacja pracy uczniów, a także ich wolnego czasu... w nierównie większym stopniu sprzyja wychowaniu moralnemu, niż tak zwane specjalne wychowawcze oddziaływanie, które jest w samej rzeczy tylko moralizującym nauczaniem" (str. 35). Dr G. Ichheiser przeprowadza analizę pedagogiki idealistycznej i realistycznej, pozostawiając pedagogogom wyciągnięcie z tejże analizy należytych konsekwencyj. Vaclav Přihoda z Uniwersytetu Praskiego (str. 150) omawia znaczenie i metody wychowania zbiorowego. Rozwój pojęć moralnych u dziecka przedstawia Alina Szemińska (str. 183) opierając się na badaniach Piaget'a, którego jest asystentką. Dr St. Szuman omawia psychologię idealizmu młodzieży jako punkt wyjścia samodzielnej postawy moralnej wobec życia (str. 213). P. de Vuyst z Brukseli omawia wychowanie moralne z punktu widzenia pedagogicznego i społecznego (str. 240). C. Narly z Bukaresztu poświęca dłuższą pracę zagadnieniu „Osobowość jako ideał wychowania" (str. 94).

Poza tym wreszcie w szeregu referatów poruszono takie tematy jak: poczucie piękna w wych. moralnym, znaczenie uczucia społecznego dla wych. mor., radość i jej znaczenie w wych. mor., rola samowychowania w wych. mor. i szereg innych. M. W.

ENCYKLOPEDIA WYCHOWANIA, tom I z. 16, oraz tom II z. 9, Nasza Księgarnia, 1935.

Zeszyt 16 tomu I zawiera artykuł K. Sośnickiego — W y c h o w a n i e i n t e l e k t u a l n e. Autor omawia na wstępie rozmaite pojęcia i definicje inteligencji, po czym rozważa cele i środki wychowania intelektualnego. Jako cel określa „osiągnięcie pewnych właściwości i pewnego charakteru myślenia", a wśród owych pożądanych właściwości uważa za najważniejsze: obiektywność myślenia, właściwe tempo pracy umysłowej, doniosłość treści, wielostronność, poprawność, twórczość, krytycyzm. Środki zaś, które mają doprowadzić do ukształtowania typu myślenia wyżej charakteryzowanego, dzieli dr Sośnicki na 3 grupy: „1) środki posługujące się gotowymi wzorami myślenia, 2) środki polegające na wytwarzania sytuacyj, wymagających myślenia i na częściowym kierowaniu nim, 3) środki wspomagające myślenie zupełnie samodzielne". Każdą z tych grup autor pokrótce omawia, a na zakończenie podaje krótką bibliografię dzieł polskich i obcych traktujących o inteligencji, jej pomiarach i kształceniu. Drugi artykuł, K. Szarrasówny — W y c h o w a n i e e s t e t y c z n e, daje bardzo krótki i pobieżny rys historyczny wychowania estetycznego, po czym przechodzi do rozważenia dyspozycji estetycznych dziecka oraz poszczególnych dziedzin wychowania estetycznego — śpiewu, rysunków, tańca, zabaw dramatycznych itp. Omawiając z kolei metody wychowania estetycznego autorka porusza sprawy kształcenia zmysłów, wychowania plastycznego, robót ręcznych, kultury ruchu, wychowania muzycznego, teatru szkolnego i organizacji życia estetycznego szkoły. Starannie dobrana bibliografia ułatwi czytelnikowi samodzielne pogłębienie zagadnienia. W tym samym jeszcze zeszycie Encyklopedii znajdujemy artykuł W. Sikorskiego — W y c h o w a n i e f i z y c z n e. Po historycznym wstępie autor omawia cele wychowania fizycznego i środki, a więc poszczególne sporty w zastosowaniu do młodzieży szkolnej, wycieczki itp. oraz podaje krótką bibliografię. Rozpoczyna się także w tym zeszycie, na ostatniej stronie, artykuł St. Lempickiego — P o l s k i e t r a d y c j e w y c h o w a w c z e.

Tom II zeszyt 9 zawiera dokończenie D y d a k t y k i n a u k b i o l o g i c z n y c h — L. Jaxa-Bykowskiego, oraz: M. Jeżewski — D y d a k t y k a f i z y k i, J. Harabaszewski — D y d a k t y k a c h e m i i i Wł. Niklibocz — D y d a k t y k a m a t e m a t y k i, którego dokończenie znajdzie czytelnik

w następnym, 10 zeszycie tomu II. Każdy artykuł zaopatrzony jest w bibliografię polską i obcą danego zagadnienia. H. H.

SPRAWOZDANIE Z DZIAŁALNOŚCI UNIWERSYTECKICH KURSÓW WAKACYJNYCH (Istytutu Nauczycielskiego) za czas od 1.VIII1932 do 4.I.1936 r. Z. N. P., Wydz. Ped., Warszawa 1936.

STATUT INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO Związku Nauczycielstwa Polskiego. Z. N. P., Wydz. Ped., Warszawa 1936.

Wymienione publikacje charakteryzują placówkę kształcącą nauczycieli, którą warto jest szerzej omówić.

Jest rzeczą niewątpliwą, że obecny system kształcenia nauczycieli jest błędny. System ten jest spuścizną fatalnej koncepcji kształcenia nauczycieli, której hołdowano w państwach zaborczych, koncepcji, której u nas nie zrewidowano dostatecznie, a którą trzeba było właściwie — i to jest nadal sprawą aktualną — przebudować od podstaw. Systemowi kształcenia nauczycieli wytknąć można wiele wad. Nie występują one być może bardzo jaskrawo, ale to dlatego tylko, że przyjęta forma przygotowywania nauczyciela do pracy zawodowej znajduje swego twórczego przeciwnika w samym nauczycielu czynnym w szkole.

Znana jest naogół szeroko zakrojona akcja samokształcenia i dalszego kształcenia się, która jest wyrazem energii i inicjatywy nauczycielstwa zrzeszonego w Związku Nauczycielstwa Polskiego. Samokształcenie i dalsze kształcenie się nie rozwiązują palących problemów kształcenia nauczyciela, ale manifestują poprawną postawę nauczyciela w stosunku do swego zawodu. Nie do pomyślenia jest bowiem we współczesnej szkole nauczyciel, który posiadł swą sztukę w formie skończonej. Oczywiście, że praca nauczyciela nad sobą powinna być wybitnie popierana „od zewnątrz" — i jej wartości pozytywne powinny być właściwie oceniane. W tym dążeniu nauczycielstwa do maksymalnego rozwoju fachowego i kulturalnego można wskazać na ogniwo aktywności, które jest kulminacją zamiarów i wysiłków, — na uczelnię wyższą interesująco i głęboko pomyślaną i z konsekwencją rozwijaną. Uczelnią tą jest Instytut Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego. Wyłonił się on z Uniwersyteckich Kursów Wakacyjnych. „W r. 1913 galicyjskie nauczycielstwo ludowe zjednoczone w szeregach Związku Polskiego Nauczycielstwa Ludowego wespół z Śląskim Towarzystwem Pedagogicznym w Cieszynie i Stowarzyszeniem Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie, poraz pierwszy na ziemiach polskich zorganizowało Kursy Uniwersyteckie dla nauczycielstwa wszystkich trzech zaborów i wypowiedziało w ten sposób walkę obskurantyzmowi, w jakim pogrążyć go chciały władze zaborcze wspierane przez reakcyjne sfery społeczeństwa".

„Uniwersyteckie Kursy Wakacyjne przetrwały czasy wojny światowej i w odrodzonej Polsce wznowiły swą działalność pod egidą Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych a potem Związku Nauczycielstwa Polskiego".

Kursy były prowadzone przy współudziale wybitnych uczonych polskich z wszystkich dzielnic Rzeczypospolitej. Wymienić możemy takie, znane w Polsce, nazwiska: St. Błachowski, O. Bujwid, J. Bystroń, M. Ernst, W. Feldman, A. Gadomski, O. Goetel, M. Grażyński, Wł. Heinrich, J. Joteyko, J. Kramsztyk, M. Kukiel, Z. Mysłakowski, K. Nitsch, St. Pawłowski, E. Peretjatkowicz, E. Piasecki, St. Pozner, K. Rouppert, H. Rowid, M. Siedlecki, T. Sinko, Wł. Sobieski, St. Szober, St. Szuman, M. Szyszko, Wł. Tatarkiewicz, F. Znaniecki.

Żywy i liczny udział nauczycieli w pracy Uniwersyteckich Kursów Wakacyjnych oraz typ i wartość tej pracy stały się wskazówką do pewnego rodzaju stabilizacji płynnego

dotąd programu U. K. W. i do stworzenia uczelni dla czynnych nauczycieli dążących do uzyskania wyższego wykształcenia. Potrzeba takiej instytucji była tym silniejsza, że Państwowy Instytut Nauczycielski mógł pomieścić nieznaczną tylko ilość kandydatów, należało więc umożliwić studia wyższe absolwentom Wyższych Kursów Nauczycielskich — i to w formie takiej, która by słuchaczom nie przeszkadzała w ich pracy zawodowej.

Kierując się takimi przesłankami, postanowił Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego przekształcić Uniwersyteckie Kursy Wakacyjne na Instytut Pedagogiczny. Związek wziął na siebie obowiązek utrzymywania Instytutu. Organizacja Instytutu została powierzona Wydziałowi Pedagogicznemu Związku.

Zadania Instytutu. Według statutu jest Instytut uczelnią wyższą, która ma za zadanie przyczyniać się do rozwoju polskiej myśli wychowawczej, do udoskonalania środków i pogłębiania metod wychowania i nauczania, współdziałać w podnoszeniu wartości zawodu nauczycielskiego pod względem moralnym, ideowym i intelektualnym oraz dążyć do podnoszenia poziomu przygotowania zawodowego i przysposobienia społecznego nauczycielstwa.

W sformułowaniu więc zadań Instytutu występuje wyraźnie ta idea, która przyświeca każdej wyższej uczelni. Sprawą Instytutu jest nie tylko udzielanie nauk swym uczniom lecz również postęp tych nauk. Pod tym względem perspektywy Instytutu są rozległe, kształci bowiem ta uczelnia czynnych nauczycieli: współpracuje więc z ludźmi, którzy winni wnosić do pracy ogromny zasób wiedzy fachowej i doświadczenia.

Do realizacji swych zadań zmierza Instytut przez organizowanie i prowadzenie pracy badawczej nad zagadnieniami wychowania, nauczania i pracy społecznej nauczyciela przez: rejestrowanie twórczego dorobku nauczycielstwa polskiego na polu wychowania, nauczania i pracy społecznej; przez organizowanie pracy słuchaczy w ten sposób, by wzbogacać ich zasoby kulturalne, by pogłębiać ich kulturę naukową, by wdrażać ich do rozumienia polskiej rzeczywistości, a na jej tle zadań oświaty publicznej i pracy społecznej w Polsce — oraz by doprowadzać do głębszego zrozumienia przez słuchaczy zjawisk życia społecznego.

Program Instytutu. Instytut posiada dwa wydziały: pedagogiczny i społeczny. Program studiów na obu wydziałach obejmuje cztery grupy przedmiotów: I — grupę nauk pomocniczych (wybrane zagadnienia z filozofii, biologii, psychologii ogólnej, socjologii, ekonomii, nauki o prawie, techniki pracy umysłowej); II — grupę nauk pedagogicznych (wybrane zagadnienia z psychologi pedagogicznej, pedagogiki, dydaktyki i historii wychowania, ustawodawstwo szkolne); III — grupę nauk społecznych (wybrane zagadnienia społeczno-gospodarcze ze szczególnym uwzględnieniem polityki gospodarczej i społecznej oraz organizacji form i metod pracy społecznej w Polsce i za granicą, wybrane zagadnienia z ustawodawstwa społecznego i gospodarczego); IV — grupę kulturalno-artystyczną.

Pełny kurs studiów na Instytucie trwa 4 lata. Pierwsze dwa lata studiów poświęcone są zagadnieniom ogólnym i wspólne są dla słuchaczy obu wydziałów. Rok trzeci i czwarty poświęcony jest specjalizacji w zakresie nauk pedagogicznych lub społecznych.

Organizacja pracy. Praca na Instytucie jest zorganizowana w ten sposób, że nie odrywa słuchacza od jego pracy zawodowej. Działy pracy, które wymagają bezpośredniego kontaktu z profesorami Instytutu, wykonywane są w okresach ferii letnich i zimowych na kursach organizowanych w okresach letnich w różnych miastach Polski, w okresach zimowych — w Warszawie. Na kursy letnie przeznacza Instytut

180 godzin wykładów, ćwiczeń i seminariów dla słuchaczy każdego roku, na kursy zimowe — godzin 50.

Czasokresy między kursami przeznaczone są na samodzielną pracę słuchaczy w miejscach ich działalności zawodowej. Praca ta, inspirowana na kursach, oparta jest na czytaniu i na badaniach a wspomagana drogą kontaktu korespondencyjnego.

Stan obecny Instytutu. Praca na Instytucie odbywa się obecnie przy udziale stałych profesorów tej uczelni, a pod kierunkiem Dyrekcji, w skład której wchodzą: Dyrektor — prof. dr Baley, v.-Dyrektor — doc. dr Jakiel, Kierownik Wydziału Pedagogicznego — doc. dr Odrzywolski, Kierownik Wydziału Społecznego — doc. dr Chałasiński.

Instytut liczy przeszło 200 słuchaczy, nauczycieli szkół powszechnych z różnych stron Polski, przeważnie z miast małych i wsi. Napływ słuchaczy do Instytutu wzrasta mimo znacznych kosztów przejazdów i utrzymania związanych z pracą na kursach. Według statutu jest Instytut uczelnią wyższą pozostającą pod nadzorem Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Sprawa zatwiedzenia statutu przez Ministerstwo nie jest jednak jeszcze załatwiona. Jest to sytuacja nienormalna. Rozwiązanie jej jest konieczne. „Leży ono zarówno w interesie szkolnictwa, jak w interesie nauczycielstwa, leży wreszcie w interesie tej licznej grupy słuchaczy, którzy nie zrażając się trudnościami i kosztami przez szereg lat z uporem i poświęceniem oddają się studiom, nie obciążając Skarbu Państwa, ani też nie korzystając, jak dotąd, z urlopów czy zniżek godzin nauczania". J. W.

CZASOPISMA ZAGRANICZNE

AMERYKA

School and Society (Szkoła i społeczeństwo) — tygodnik (nakł. The Science Press, Grand Central Terminal, New-York City) — skupia na platformie demokracji wybitne pióra profesorów uniwersytetów amerykańskich oraz postępowego nauczycielstwa różnych stopni i rodzajów szkolnictwa. Czasopismo dyskutuje różne zagadnienia wychowawcze w oświetleniu socjologicznym. Artykuły rozważają zwykle ogólne problemy społeczno-wychowawcze oraz polityczno-wychowawcze; dział Kroniki wychowania daje przegląd wypadków w szkolnictwie amerykańskim i ogólnoświatowym; dział Notatek i Nowin wychowawczych omawia krótko niektóre osobistości i instytucje z dziedziny szkolnictwa; dział Dyskusji jest wolną trybuną dla wypowiadania się nauczycielstwa. Bogaty przegląd książek i sprawozdań zamyka każdy zeszyt.

Kilkanaście tegorocznych zeszytów School and Society zawiera szereg artykułów, notatek i głosów dyskusyjnych, poświęconych stosunkowi wychowania do problemów współczesności, zwłaszcza do zmieniających się form państwa współczesnego.

Oto najpierw artykuł pt. Wychowanie w zmieniającym się świecie[1]). Najważniejszym dzisiaj pytaniem, powiada autor na samym początku, jest: „Czy człowiek może żyć nadal w wolności czy też znów ma pozwolić nałożyć sobie kajdany; czy człowiek ma zatrzymać owe wszystkie ciężkim trudem osiągnięte zdobycze, za które walczył w swym dążeniu wzwyż do wyzwolenia i światła, czy też duch ludzki ma pójść znów w niewolę w interesie sił reakcji". Autor stwierdza, że głównym problemem światowym jest dzisiaj: demokracja czy despotyzm w różnych jego formach. „Narody świata rozdzieliły się definitywnie na dwie wyraźnie określone grupy: te, w których indywidualne prawa do wolności są poddane światopo-

[1]) Dr I. L. Kandel (profesor pedagogiki w Columbia University): Education in a changing world, „School and Society", Nr 1122 z 27 czerwca 1936, referat wygłoszony na jednej z konf. naucz. w Massachussetts w kwietniu 1936 r.

glądowi, umieszczającemu państwo ponad wszelkimi jednostkami, i te, w których państwo uważane jest jeszcze jako wyraz woli jednostek, tworzących i utrzymujących je. Po jednej stronie są dyktatury lub państwa totalne; po drugiej są państwa, które zachowały jeszcze swą wiarę w ideały demokratyczne... A między nimi są te kraje, w których toczy się jeszcze walka". Autor uważa, że podczas gdy państwa autorytatywne wytyczyły wychowaniu młodzieży wyraźną drogę, narzucając szkole i instytucjom wychowawczym swą ideologię i wymagając dla niej bezwzględnego posłuchu, to państwa demokratyczne za słaby jeszcze nacisk kładą na wychowanie w duchu demokracji, przyjmując w wychowaniu wygodną politykę laisser-faire i zaniedbując skonkretyzowania postulatów wychowawczych. Wychowanie w pojęciu państw totalnych, dyktatorskich, polegające na posłuchu dla pewnej doktryny bez prawa samodzielnego myślenia i krytyki, jest, jak powiada autor, „nie dla zmieniającego się świata; jest ono raczej dla świata, który już się zmienił i jest urządzony na wieczność... Wychowanie stało się tu jawnie i definitywnie propagandą, a jego celem jest reglementacja ducha i ciała, którego koszula, obojętne jakiego koloru, jest zewnętrznym symbolem utraty indywidualności..."

Autor uważa, że wobec zmieniających się w świecie stosunków politycznych i kulturalnych demokracja powinna porzucić politykę laisser-faire i energicznie zreorganizować wychowanie i szkołę, opierając ją wyraźnie o podstawową zasadę wszelkiej prawdziwej demokracji: zasadę, iż demokracja polega nie tylko na swobodzie jednostki, lecz także na jej gotowości do przyjęcia na siebie obowiązków w służbie demokracji i odpowiedzialności za swoje czyny wobec społeczeństwa.

Poza tym głównym problemem pedagogiki współczesnej przytacza autor jeszcze dwa ważne problemy, wspólne wszystkim krajom kulturalnym, tak autorytatywnym, jak i demokratycznym czy też pośrodku stojącym; jednym jest problem wyboru zawodu, drugim problem selekcji szkolnej. Odnośnie do pierwszego w wielu krajach daje się dziś zauważyć dążność do zawodowego przewarstwowienia społeczeństwa, w szczególności przez powstrzymanie napływu młodzieży na uniwersytety a skierowanie ich mas do szkolnictwa zawodowego przy równoczesnej rozbudowie tego szkolnictwa. Odnośnie do drugiego powszechnie zauważyć się daje dążność do możliwie pełnego zobiektyzowania ocen szkolnych będących podstawą selekcji. Zdaniem autora problemy te dadzą się najlepiej rozwiązać na podłożu ustroju demokratycznego.

Rolą nauczyciela w czasach dzisiejszych zajmuje się inny autor w artykule pt. Nauczyciel w epoce konfliktów[2]), rozpatrując to zagadnienie ze szczególnym uwzględnieniem stosunków w Stanach Zjedn., gdzie, jak się okazuje, ostatnio niektóre grupy społeczeństwa występują z żądaniem ograniczenia swobody nauczania i doprowadzają nawet tu i ówdzie do wydania krępujących nauczycielstwo zarządzeń władz miejscowych. Autor wychodzi więc w swym artykule od pytania: „Co jest naczelnym zadaniem szkolnictwa państwowego w demokracji amerykańskiej?" Odpowiedź: Jest nim „kształcenie umysłów i rozpowszechnianie wiedzy, potrzebnej w życiu potocznym dla utrzymania i rozwoju społeczeństwa amerykańskiego". Cel więc naukowy stawia autor na miejscu naczelnym. Stąd też płynie jego postulat: nauczyciel winien mieć umysł wykształcony, winien mieć odpowiedni stosunek do nauki i wiedzy, stosunek znamionujący się przede wszystkim oddaniem dla wiedzy i dążeniem do naukowej prawdy. Autor podkreśla, jak trudną jest w dzisiejszych czasach rola nauczyciela.

---

[2]) Dr Charles A. Beard: The Scholar in age of conflicts, „School and Society" Nr 1105, marzec 1936 r.

Autor nie zgadza się z ujmowaniem szkoły jako instytucji wychowawczej, mającej przy pomocy specjalnych zabiegów kształcić charaktery młodzieży. „Społeczeństwo — ironizuje autor — tworzy warunki, które sprzyjają powstawaniu przestępstw — szkoły zaś mają służyć jako instytucje zapobiegające przestępstwom; społeczeństwo posyła do szkoły niedożywione, źle ubrane i chore dzieci — szkoła ma je dożywiać i pielęgnować; rodzice kłócą się i spierają w domu — szkoła zrobić ma z dzieci w takim domu wychowanych — świętych; rodzice nie objawiają zainteresowania dla zdrowej lektury i trwają w utrzymywaniu intelektualnej i moralnej próżni w domu— szkoła ma to u dzieci naprawić; rodzice otaczają dzieci pełnymi nonsensów gazetami, płytkimi filmami, głupotą radia — szkoła ma przezwyciężać wybujałości takiego sposobu życia... Nauczyciel nie może być strażakiem, policjantem, żołnierzem, politykiem... Przeciwnie — nauczyciel jest innego rodzaju człowiekiem, z innymi obowiązkami i z inną odpowiedzialnością..."

Podobne myśli znajdują się w namiętnym artykule pt. Wychowanie pod dyktaturami [3]), w którym autor stwierdza, że położenie nauczyciela we wszystkich krajach staje się pod każdym względem, a zwłaszcza pod względem moralnym, coraz trudniejszym, a wysiłki szkoły w kierunku umożliwienia dziecku swobodnego rozwoju indywidualnego są dzisiaj prawie iluzoryczne.

Z szeregu innych takich głosów jeszcze jeden: artykuł Wychowanie a demokracja [4]), w którym czytamy:

„Jeśli demokracja oznacza swobodę badania, uczenia się, wyrażania się, jeśli prawdą jest, że demokracja opiera swe nadzieje na postęp społeczny na zasadzie, że najlepiej służy się dobru ogólnemu, jeśli milionowe masy obywateli są czynne, jeśli myślą krytycznie, mając umysły otwarte na nowe idee..., to nie możemy znieść żadnej dyktatorskiej cenzury myślenia i nauki". Autor uważa, że koniecznym jest „ożywić wychowanie i program nauczania przez zbliżenie go do życia środowiska", co w praktyce oznacza wprowadzenie zagadnień politycznych, społecznych i kulturalnych do szkoły. Tu należy naświetlać je ze stanowiska demokracji i nauczyć przyszłych obywateli Stanów patrzeć na nie krytycznie. W ten sposób można, zdaniem autora, przeciwdziałać naciskowi partii dążących do ogtaniczenia demokracji.

M. Friedländer

AUSTRIA.

Pädagogischer Führer r. 1936. Miesięcznik ten wychodzący nakładem Wiedeńskiego tow. wydawn. Für Jugend und Volk do r. 1935 jako Die Quelle, obecnie zmienił nie tylko tytuł ale i kierunek niegdyś reprezentowany. W chwili obecnej jest to pismo placówką przeznaczoną dla obrony narodowej idei austriackiej przed wpływami niemieckiego narodowego socjalizmu. To też znajdujemy w omawianym roczniku znaczną ilość prac poświęconych zagadnieniom wychowania obywatelskiego (państwowego), narodowości itp. Celem oficjalnym pisma jest wg komunikatu redakcji: ułatwić ciężką pracę nauczyciela przez umożliwienie mu dalszego kształcenia się teoretycznego i doskonalenia praktycznego drogą podawania materiału dającego się bezpośrednio wyzyskać w pracy szkolnej. Jeśli chodzi o układ i charakter pisma, to ilościowo przeważają tu artykuły z zakresu zagadnień dydaktycznych, przy bardzo szerokiej zresztą skali sięgającej od zagadnień ogólno pedagogicznych i historycznych poprzez organizację szkół, kierunki i metody nauczania aż do przedmiotów

[3]) Thomas W. Gosling (dyrektor Czerwonego Krzyża Młodzieży): Education under Dictatorships, „School and Society" Nr 1129 z 15 sierpnia 1936 r., wygłoszony jako referat na konf. naucz. „National Education Association" w Oregon, Portland, w czerwcu 1936.

[4]) Dr J. W. Studebaker: Education and Demokracy, „School and Society" Nr 1127 z 1 sierpnia 1936 r., referat wygłoszony na jednej z konferencji nauczycielskich w Portland, Oregon, w czerwcu 1936 r.

artystyczno-technicznych i wychowania fizycznego. Każdy numer uzupełniają: przegląd pedagogiczny, zawierający wiadomości półurzędowe, aktualia pedagogiczne z kraju i zza granicy. Zasługuje na uwagę bogaty dział sprawozdań z czasopism i książek. Do ciekawszych zagadnień poruszonych w omawianym roczniku należą: artykuł dr Bichlbauera — Pestalozzi jako wódz moralnego odrodzenia. Dr Benda zastanawia się nad problemem: narodowość a ideał wykształcenia w związku z wymaganiami nowego programu nauczania w szkołach austriackich. W szeregu rozważań stwierdza niewłaściwość wiązania pojęcia narodowości z językiem, wyznaniem lub wytworami kultury, nie wyczerpuje to bowiem istoty tego pojęcia. Istoty tej należy szukać w sferze idei przez naród wytwarzanych, a szczególnie w idei kształcenia: „Wskaż mi swój ideał kształcenia a ja ci powiem jakim duchem jesteś" zwraca się autor do narodu. Z tak sformułowanego twierdzenia ogólnego dr Benda wyciąga wniosek praktyczny: „austriackość to dla nas nie niemieckość + jakiś mniej lub więcej ważne X. Lecz odwrotnie, niemieckim pozostanie dla nas to, co austriackie + pewne wartości odmienne, których jeszcze nie znamy, a których poznanie i uświadomienie w duszy każdego dziecka austriackiego stawiamy sobie jako cel wysiłków".

Prof. Uniw. Wiedeńskiego Meister w rozprawie p. t. Sytuacje wychowawcze — zakresy wychowawcze (Erziehungssituationen — Erziehungskreise) porównywując dotychczasowe próby ukształtowania nauki o wychowaniu w sposób analogiczny do nauki o nauczaniu (dydaktyki), analizuje systemy pedagogiczne Bertha i Reina z tego punktu widzenia i posiłkując się poglądami Reina oraz współczesnych pedagogów (częściowo zresztą) dokonuje własnego podziału W naszkicowanych ramach pedagogiki zwanej przez autora „nauką o prowadzeniu" (termin Reina — hodegetyka, Lehre von der Führung) w I części znajdują się takie zagadnienia, jak: pojęcie opieki a wychowanie, wychowanie a kształcenie, autorytet i swoboda, zmiany metod wychowawczych w związku z rozwojem wychowanka itd., w II sytuacje wychowawcze, w III zakresy wychowawcze (Erziehungskreise). U podstawy tego podziału tkwi zestawienie: dydaktyka to związek: dobra nauczania - uczeń; pedagogika — związek społeczny (wychowawca — wychowanek) oraz dwa terminy: sytuacja wychowawcza i zakres wychowawczy. Sytuacje wychowawcze to te chwilowe i zmienne momenty, których kontynuacja składa się na życie wychowanka. Zakresy wychowawcze, to typowe sytuacje powracające i powtarzające się w mniej lub więcej jednakowy sposób lub ich grupy.

Tego rodzaju punkt widzenia, zdaniem autora, posiada doniosłą wartość zarówno dla praktyki jak i dla teorii wychowania wnosząc zupełnie nowe aspekty. Lang omawia organizację praktyki i kształcenia pedagogicznego w nowych zakładach kształcenia nauczycieli. W n-rze 7 znajdujemy uwagi w związku z nowym programem gimnazjalnym propedeutyki filozofii oraz interesującą pracę Klieba'ego o twórczości poetyckiej, w 8 artykuł znanego i w Polsce prof. Tumlirza, w którym autor po rozważaniach historycznych na temat: stosunek jednostki do państwa, uzasadnia formę wychowania obywatelskiego poprzez wychowanie religijne w duchu katolickim. Ponadto w każdym numerze znajdujemy szereg interesujących spostrzeżeń i refleksji w związku z pracą szkolną ze szczególnym uwzględnieniem zajęć praktycznych, chociaż pismo jest w zasadzie przeznaczone dla nauczycieli szkół powszechnych i średnich wszystkich specjalności.

M. Witkowski

FRANCJA

Education (Wychowanie), revue mensuelle des parents et des maîtres. Rok 1935. W obecnej swej postaci „Education" jest nową publikacją pedagogiczną (wychodzi od r. 1935) i stanowi połączenie dwóch czasopism wychowawczych, a mianowicie:

„Revue Familiale d'Education", dawnego organu Generalnej Konfederacji Rodzin (Confédération Générale des Familles) i dawnej „Education, revue mensuelle des maîtres", liczącej dwadzieścia sześć lat istnienia, która ukazuje się teraz, jako dodatek (biała okładka) do omawianej tu „Education" (okładka zielona). Narodzinom nowego miesięcznika patronowała prócz tego jeszcze znana instytucja społeczno-wychowawcza p. n. „Szkoła Rodziców" (Ecole des Parents).

Przekształcone w ten sposób wydawnictwo „Education" zakreśliło sobie dość szeroki program, który polega na: uświadamianiu rodzicom i wychowawcom wielkości ich zadania, okazywaniu im pomocy w rozwiązywaniu trudności napotykanych i wskazywaniu celu, do którego należy dążyć, jako też wiodących doń środków. Celem tym jest wyrabianie w dziecku charakteru i osobowości, rozwijanie jednostki w atmosferze najbardziej sprzyjającej rozkwitowi wszystkich jej dodatnich pierwiastków. Środkami zaś będą tu: praca rodziców nad sobą, znajomość psychologii dziecka, przystosowanie do jej potrzeb zasad wychowania. Tak pojęty program określa z kolei kierunek i treść pisma, które omawia właściwości, jakie rodzice winni zdobyć lub w sobie wydoskonalić, aby się stać istotnymi wychowawcami, a dalej bada fizjologię i psychologię dziecka, jego instynkty, wady i ich źródło, oraz sposób ich zwalczania, a wreszcie — warunki harmonijnego rozwoju dziecka pod względem fizycznym, intelektualnym i duchowym.

Czasopismo „Education" jest b. nowoczesne a zarazem tradycjonalistyczne, gdyż usiłuje pogodzić zasady, jakie winny przewodniczyć wychowaniu, z ideami i nowoczesnymi metodami, których wychowawcy nie wolno ignorować.

Zgodnie ze swymi wytycznymi programowymi, „Education" zawiera w każdym zeszycie następujące działy zasadnicze: moralność i psychologia rodziny, rodzina i szkoła, higiena i wychowanie fizyczne, wychowanie społeczne, szkoła rodziców, nie licząc rubryk pomniejszych.

Na szczególną uwagę w roczniku 1935 zasługują artykuły: Jean Viollet: W o l n o ś ć i a u t o r y t e r (Liberté et autorité). Tezy: Dziecko rodzi się kapryśne — wolność dziecka winna być kierowana — jak pogodzić dwie zasady wychowania: wolność i autorytet? — okresy systemu autorytatywnego — ekscesy systemu wolnościowego — definicja wolności — rola uczucia w tworzeniu woli moralnej. M-me Comolet-Sue: W y c h o w a n i e d z i e c k a z a c z y n a s i ę p r z e d j e g o u r o d z e n i e m (L'education de l'enfant commence avant sa naissance); Ad. Ferrière: T o, c o j e s t w a ż n e (Ce qui importe), w którym znakomity pedagog szwajcarski przeprowadza wnikliwą analizę nowego wychowania; André Berge: E g z a l t a c j a d z i e w c z ę c a i p r z e d w c z e s n a n a m i ę t n o ś ć (Exaltations d'adolescentes et passions prématurées); M-lle R. Saint-Claire Deville, komisarz Francuskiej Federacji Harcerskiej: K a m p a n i a n a r z e c z r z e t e l n o ś c i (Une campagne pour la probité), gdzie został omówiony problem kłamstwa wśród młodzieży; Paul Archambault: K r y z y s a u t o r y t e t u r o d z i c i e l s k i e g o (La crise de l'autorité parentale). Tezy: nie rezygnować — zmniejszyć odległość — zgodzić się na rozgraniczenie sfery wpływów na rzecz podziału odpowiedzialności — liczyć więcej nawpływy pośrednie (atmosfera), niż bezpośrednie (słowo) — nie mieszać rzeczy koniecznych, pożądanych i obojętnych — pogodzić się z nieuniknioną rozbieżnością przeznaczeń indywidualnych; dr Fay: D z i e d z i c z n o ś ć p s y c h o p a t o l o g i c z n a i r o l a g r u c z o ł ó w w e w n ę t r z n y c h (L'hérédité psychopathique et le rôle des glandes endocrines). Tezy: pierwsze prawo Mendla — syfilis — gruźlica — alkoholizm — dziedziczność inteligencji i charakteru — czy można się bronić przeciwko dziedziczności?; Tegoż autora: Z w i ą z e k z a c h o d z ą c y m i ę d z y r o z w o j e m c i e l e s n y m

i funkcjonalno-motorycznym a rozwojem intelektualnym (Les rélations de la croissance physique et du développement des fonctions motrices avec le développement intellectuel). Tezy: jak rośnie dziecko? — każdej fazie wzrostu fizycznego odpowiada specjalna faza psychologiczna — czy istnieje zależność między opóźnieniem umysłowym i fizycznym? — miara rozwoju funkcji motorycznych — objawy neurologiczne we wczesnym dzieciństwie — słabość motoryczna — czy wychowanie fizyczne i rytmika mogą poprawić stan umysłowy dzieci opóźnionych, przez poprawę ich motoryczności?; Tegoż autora: O dziecku normalnym (Ce qu'est un enfant normal). Tezy: rozwój fizyczny dziecka normalnego — dziecko normalne pod względem umysłowym: inteligencja (pamięć — wyobraźnia — sąd), temperament i charakter (chciwość — towarzyskość — dobroć); J. Viollet: Kaprys i wola (Caprice et volonté). Tezy: zadowolenie i cierpienie u noworodka — namiętność w stanie czystym — wychowawca winien odróżniać pożyteczne od szkodliwego — wychowanie jest walką między ślepymi siłami instynktu a doświadczoną inteligencją wychowawcy — znaczenie pierwszych nawyczek — bierność i aktywność u dziecka; M-lle Tayol: Co wniosła nowa pedagogika do wychowania małych dzieci? (L'apport de la nouvelle pédagogie dans l'éducation de la petite enfance). Tezy: nowe wychowanie podkreśla pierwszorzędne znaczenie okresu wczesnego dzieciństwa pod względem wychowawczym — traktuje dziecko jako istotę obdarzoną własną indywidualnością, nie zaś jako skrót człowieka — rozwija w dziecku potrzebę tkliwości, radości i aktywności — pozwala malemu dziecku czynić doświadczenia, ale te eksperymenty muszą być dokonywane w atmosferze wychowawczej. T. J.

Nr 16, 1936 przeznaczony jest w części dla rodziców kilku problemom wychowawczym. M. in. ciekawy jest artykuł wstępny „Duch dyscypliny" podkreślający konieczność przekształcenia wybujałego indywidualizmu młodzieży francuskiej w zdyscyplinowany światopogląd społeczny. Do tego celu trzeba, zdaniem autora, raczej przykładu w życiu rodzinnym i zbiorowym dorosłych, aniżeli słów. Dyscyplina osobista (opanowanie instynktów w codziennym wysiłku), dyscyplina w rozkładzie dnia i pracy, dyscyplina w pełnieniu obowiązków wobec społeczności — oto trzy drogi do celu. „Bien vivre — c'est servir" — dobrze żyć — to służyć! Inne artykuły omawiają kłamstwo dziecięce (VI artykuł serii André Berge'a autora głośnej dziś książki Éducation Familiale (Éditions Montaigne), współpracę wychowawcy z lekarzem, opowiadania dla dzieci itp.

Nr 17 poświęcony jest w całości wakacjom młodzieży, omawiając m. in. camping rodzinny, rozrywki dzieci, przedstawienia dziecięce, ssporty itp. Na uwagę zasługuje artykuł Praca szkolna podczas wakacyj. Autor uważa, że zupełne zaniechanie pracy umysłowej podczas wakacyj jest z różnych względów dla młodzieży studiującej szkodliwe i że odpowiednia organizacja tej pracy wakacyjnej jest nader pożądaną. Praca ta musi być przystosowana do zdrowia, zdolności i zamiłowań każdego ucznia (inaczej aniżeli w nauce zbiorowej w klasie): przede wszystkim zdrowa, interesująca lektura, uzupełnienie braków itp. Rodzice mają wtedy więcej czasu, by się taką pracą dziecka zainteresować i zbliżyć do jego umysłowości. Oczywiście praca ta nie powinna stać się obarczeniem, nie powinna zbytnio ograniczać przyjemności wakacyjnych i koniecznego wypoczynku.

Nr 18 stoi pod znakiem zagadnień, dyskutowanych na kongresie Ligi Nowego Wychowania w Cheltenham (Anglia) w sierpniu b. r. Artykuł wstępny Bertier'a, redaktora czasopisma, omawia swobodę i autorytet, rozwijając postawioną na początku tezę: „Najwyższym celem wychowania moralnego i w ogóle całego, dobrze pojętego,

wychowania jest tworzenie wolnych osobowości". Wychowanie rodzinne oscyluje stale między rygorem autorytatywnym a zbytnim „laisser-aller" (pozwalaniem na wszystko). Sztuką wychowania jest zachowanie środka między tymi dwiema krańcowościami postępowania wobec dziecka. — Henri Marty pokreśla w artkule Dziecko na kongresie w Cheltenham" konieczność współdziałania ściślejszego niż dotychczas szkoly z domem. Nauczyciel nie powinien zapatrywać się na dziecko jak na istotę oderwaną, lecz jak na ważny składnik i czynnik społeczności rodzinnej. Współpracować z domem tzn. poznać daną rodzinę, jej charakter i życie, dążenia i zainteresowania, z których wyrasta dziecko, oraz udzielać rad i wskazówek dla dobra dziecka. Bardzo ciekawe są wywody dra Fay w ciągu dalszym serii artykułów, zaczętej w Nr 16 pt. Współpraca wychowawcy z lekarzem oraz szkic L. Brejcera Miłość własna a współzawodnictwo. W części nauczycielskiej tego zeszytu znajdujemy krótkie sprawozdanie z Kongresu LNW w Cheltenham pióra Henri Marty oraz niezmiernie interesujące zestawienie też na temat Kultura moralna w liceum będących owocem pracy zbiorowej grupy nauczycieli z liceum w Sèvres, przedstawianej na Kongresie dla studium zagadnień związanych z nauczaniem na drugim stopniu (licealnym), który odbył się w czasie od 30.5—4.6.1936 w Havre. Praca ta godna jest dokładniejszego omówienia. We wszystkich zeszytach „Éducation" liczne i cenne wskazówki bibliograficzne i kronika wychowawcza oraz ciekawe sprawozdania ze szkół francuskich i obcych.

M. Friedländer

SUMMARY — RÉSUMÉ — ZUSAMMENFASSUNG

Dr L. CHMAJ. John Dewey's philosophy of education.

This article constitutes a chapter of a work on the new currents in education. The author gives here a general outlook of John Dewey's views on education. Dewey, being a pragmatist in his philosophic tendencies, and conceiving thought as an instrument of adaptation to the conditions of life, considered that science as well as philosophy should serve the definite needs and aims of social life. He conceived education as well as a function of social life.

Dewey's educational work was an admirable attempt at adapting the school to the needs of modern social life and at creating a new line of education, leading to the realisation of an active, constructive democracy. He wanted to make man collaborate consciently and creatively in the changes which take place within human society in consequence of the developement of industry. He believed firmly that the improvement of society, the success of democracy, depend upon education, upon the grade, up to which it will be able to produce a new man, who would be creative, active, capable of coping with the ever increasing number of vital problems and of reorganising human experience. That is why Dewey was so strongly opposed to the old-fashioned school methods of passive learning and memorising, putting forth a conception of a new, active and dynamic education. Such an education would cease to be a mechanical process and would become a part and portion of the general social evolution.

Dewey's everlasting merit it that having discovered educative values in the social life surrounding school, he made out of it the foundation of a general education, and that his ideas gave a start to the new methods of organising education, such as the Winnetka method, the Dalton system, and so on. Dewey's active school has given a new solution to the problems of moral education, in preparing the child to partake actively in social life.

The deficiencies of his system lie in his too great and one-sided stress on practical work, this being a consequence of his pragmatistic attitude. It is true that practical activities are of utmost importance in the earliest stages of development, but they are not sufficient to the full development of human personality. It was Dewey's mistake that his empirical naturalism led him to neglect the educational importance of the humanistic sciences.

W. RAJCZYKOWSKI. Organisation du travail des elèves de l'école primaire du quartier ouvrier de Sosnowiec.

La tâche de l'instituteur moderne consiste non seulement à enseigner mais aussi à „faire apprendre à apprendre".

L'auteur a étudié le mode d'organisation du travail des élèves du quartier ouvrier, en prenant pour point de départ les conditions de leur milieu familial et leur mode d'apprendre à domicile. Il a examiné les conditions matérielles de 899 élèves de l'école primaire, agés de 7—15 ans. Cet examen a prouvé, que vu l'indigence, et même l'extrême misère du milieu ouvrier: 1) les enfants sont logés dans des taudis surpeuplés, 2) ils travaillent a une lumière insuffisante, 3) leur sommeil est irrégulier, 4) leur alimentation-insuffisante, 5) les enfants sont exploités à differents travaux domestiques ou salariés, 6) les conditions morales de la famille créent une atmosphère peu favorable à leur éducation et à leur travail â domicile.

L'examen des modes de travail à domicile a prouvé que: 1) les enfants ne peuvent disposer profitablement de leur temps pour faire leurs devoirs, 2) on leur fait faire le plus grand nombre de devoirs à domicile des deux objets d'études qui présentent pour eux les plus grandes difficultés, â savoir la langue natale et le calcul, 3) la plupart des élèves suit de mauvaises méthodes pour apprendre, 4) la majorité n'a jamais été renseignée sur les bonnes méthodes de travail intellectuel.

La question, s'il est bon de charger les enfants de travail à domicile est encore ouverte, elle a ses adversaires et ses défenseurs, mais il est généralement admis qu'il faut éviter tous devoirs a domicile au cours des 2 premières années d'enseignement, qu'il est bon de les réduire au minimum au cours des années suivantes dans un milieu indigent, et aussi qu'il serait désirable de permettre aux enfants de faire leurs devoirs dans l'après-midi à l'école. L'instituteur veillerait à leur travail et leur donnerait les indications nécessaires.

Il faut apprendre aux enfants, dès la premiere année scolaire, à organiser leur travail. Afin de tenir compte des différences individuelles dans les dispositions intellectuelles, ils est bon de former des groupes d'études. Il ne faut cependant point négliger le travail individuel.

Une collaboration de l'instituteur avec les parents des éleves contribuerait à faciliter le travail aux enfants. Des cotisations mensuelles minimales permettraient de leur fournir des livres, dont ils manquent souvent, et les conseils de l'instituteur pourraient modifier l'attitude des parents, leur aideraient à mieux comprendre les besoins de leur enfants et à mieux veiller sur leur santé, tant morale que physique.

REDAKTORZY: DR MARIAN ODRZYWOLSKI i HALINA HEFTMANOWA

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUDWIK PAWŁOWSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA

ROK XXVI–1936/7. Nr. 6

Ruch Pedagogiczny

SKUTECZNOŚĆ WYCHOWANIA

Zasadniczym postulatem wszelkiej pedagogiki jest skuteczność procesu wychowania. Przez skuteczność zaś pojmuje się na ogół zgodność postępowania wychowanka z naszymi celami. O skuteczności w wychowaniu można mówić w ciaśniejszym i szerszym, ogólniejszym znaczeniu tego wyrazu.

W pierwszym rozumieniu odnosi się go do skuteczności bezpośredniej, chwilowej, polegającej na wywołaniu takich efektów w zachowaniu się wychowanka, które umożliwiają wywieranie wpływu pedagogicznego, w drugim zaś ma się na myśli jakiś trwalszy wynik, który występuje dopiero po dłuższym okresie procesu wychowania a zarazem pozostaje jako stałe następstwo tego procesu nawet wówczas, kiedy sam proces wychowania jako taki przestaje już istnieć w stosunku do danego wychowanka. Jeżeli nauczyciel potrafi tak opanować daną gromadę młodzieży (klasę), z którą inny nie mógł sobie poradzić, że staje się ona powolna jego zarządzeniom, staje się karną w znaczeniu szkolnym, posłuszną, słowem tak się zachowuje, że nauczyciel może bez większej przeszkody ze strony młodzieży wykonywać i spełniać swe czynności nauczycielskie, to wówczas powiadamy, że nauczyciel pracuje skutecznie, że ma rezultaty. W naszych rozważaniach jednak nie chodzi o tego rodzaju skuteczność, która się pokrywa z umiejętnością wywierania swego wpływu, ze sposobem wykonywania określonego zadania. Jest to bowiem zupełnie co innego, niż skuteczność będąca wynikiem całkowitego procesu wychowania. W tym wypadku mamy na względzie stałe cechy, których wyrobienie i utrwalenie w wychowanku było głównym celem całego procesu wychowania. Zachowanie się zaś wychowanka w trakcie wywierania nań wpływu pedagogicznego miało być tylko środkiem, jednym z warunków potrzebnych do osiągnięcia owego celu szerszego, ogólniejszego. Z tego punktu widzenia żaden poszczególny etap szkolnictwa, czy to będzie przedszkole, czy szkoła powszechna, średnia czy wyższa, nie stanowi sama dla siebie pełnego celu w procesie wychowania, podobnie jak żaden poszczególny epizod czy efekt cząstkowy w rodzaju pilności, posłuszeństwa, zasobu wiedzy, samorządu itp. nie jest jednoznaczny z ogólnym celem wychowania. W tych wszystkich bowiem częściowych aktach wychowania chodzi jedynie o przygotowanie, utworzenie drogi do celu końcowego. Od zakresu tego celu ogólnego zależy kres procesu wychowania. Tak np. problem jednolitości szkolnictwa jest nie tylko problemem organizacji i metody,

ale przede wszystkim społecznym problemem celu. Każdy cel bezpośredni zamyka się w ogólniejszym. Mówiąc zatem o konieczności wychowania musimy mieć na względzie to drugie, szersze ujęcie terminu.

Postulat skuteczności wydaje się tak oczywisty i tak ogólny, że jest faktycznym punktem wyjścia każdej teorii, każdego systemu wychowania, nie budzącym żadnych wątpliwości. Cała myśl pedagogiczna wytęża się jedynie w kierunku znalezienia odpowiednich sposobów i środków dla urzeczywistnienia tego postulatu. W imię tej zasady Rousseau sprowadza do zera rolę wychowawcy, w tym celu Spencer konstruuje swoją teorię oddziaływań naturalnych w odniesieniu do kar, Montessori szuka oparcia w psychologii eksperymentalnej widząc w niej niezaprzeczoną gwarancję przyśpieszenia normalnego rozwoju wychowanka; współczesna zaś pedagogika szukając rozwiązania tych zagadnień na zupełnie innej płaszczyźnie, a mianowicie w rozwoju osobowości (jednostkowej czy zbiorowej, ogólnej), występuje w gruncie rzeczy w imię tego samego postulatu — skuteczności. Tkwi to zresztą w praktycznym charakterze wychowania.

Niemniej jednak postulat ten mimo cechy powszechności nie wypływa ani z oczywistości ani z przesłanek racjonalnych. Oczywistym nie jest dlatego, że codzienne doświadczenie wykazuje na każdym kroku tak w jednostkowym jak i w zbiorowym wychowaniu oprócz przypadków zgodnych, o wiele częściej niezgodność wyników z naszymi pierwotnymi zamiarami i ideałami. Tak samo uzasadnienie racjonalności spotyka poważne trudności, bo gdyby istotnie zamierzony rezultat wychowania był osiągalny, choćby w większości wypadków, to życie każdego następnego pokolenia upodobniałoby się do naszych ideałów, zbliżałoby się ku naszym celom. W następstwie tego mielibyśmy do czynienia z procesem u j e d n o s t a j n i a n i a s i ę ż y c i a. Na tę zasadniczą tendencję wychowania zwrócił już uwagę W. Stern [1]) nadając jej formułę prawa ogólnego. Tymczasem w rzeczywistości spotykamy w życiu zjawisko wręcz przeciwne — r ó ż n i c o w a n i e s i ę. Z biegiem rozwoju dziejowego i stopnia kultury wychowanie odgrywa coraz to poważniejszą rolę. Społeczeństwa o niższej kulturze, u których wychowanie znajduje się na prymitywnym poziomie, wykazują stosunkowo większą jednostajność form bytu i ludzkich indywidualności, niż społeczeństwa wyżej rozwinięte. Nawet przypisując wychowaniu bardzo małą rolę w stosunku do innych czynników w kształtowaniu się struktury zbiorowej czy indywidualnej, trudno zaprzeczyć tej zbieżności faktów powyższych, która zdaje się przemawiać raczej za przypuszczeniem, że wychowanie nie spełnia pokładanych w nim nadziei, nie realizuje ideałów wychowawczych. Wypływa to z samej natury naszych celów i ideałów. Głównym ich wyrazem poza tendencją motoryczną i emocjonalną są nasze przedstawienia i wyobrażenia. Wprawdzie czynności wychowania towarzyszy — indeks przyszłości, ale tylko w postaci p r a g n i e n i a. Nie dlatego przyjmujemy dany ideał za cel wychowania, że jesteśmy pewni jego realizacji w przyszłości, lecz dlatego wierzymy w jego ziszczal-

---

[1]) W i l h e l m S t e r n: Die Differenzielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen. Lipsk 1921, wyd. 3.

ność, ponieważ przekonani jesteśmy o jego wartości. Natomiast sama treść celów wychowawczych jest funkcją naszego życia własnego, jako odbicie warunków współcześnie nam danych, jest to po prostu nasza postawa, forma naszego zachowania się wobec nich, i tworzy się w nas częściowo pod wpływem tradycji, a częściowo jest tworem naszej osobistej wyobraźni i rozumowania, jako pozytywne lub negatywne ustosunkowanie się naszej świadomości względem otaczającego nas stanu rzeczy. Dlatego nasze ideały mają tak często charakter kompensacyjny. Możliwość realizacji naszych ideałów, jako świadomych treści, implikowałaby pewnego rodzaju zgodność między pomyślanym w danej chwili stanem rzeczy a przyszłym realnym, dla którego kierujemy rozwojem wychowanka. Kryje się w tym zawikłany problem racjonalności ew. irracjonalności wychowania. Przyjęcie bowiem możliwości realizowania celów wychowania jest równoznaczne z założeniem, że życie ludzkie w jego przyszłym ukształtowaniu może być wyznaczone chwilą współczesną. Tylko wówczas potrafilibyśmy przewidywać przyszłość wychowanka, bez tego zaś warunku nie można mówić o pełnej skuteczności wychowania. To, co się daje przewidzieć, jest tym samym racjonalne. I odwrotnie, jeżeli — jak zaznaczyliśmy wyżej — skuteczność wychowania (w przyjętym wyżej znaczeniu) nie jest realna, nie sprawdza się, to w takim razie w wychowaniu mieścić się musi jakiś czynnik irracjonalny. Z natury rzeczy wyłania się pytanie, czy sam postulat nie jest wadliwie postawiony, czy nie kryje w sobie niejasności. Mówiąc bowiem o skuteczności wychowania trzeba wiedzieć, na czym ona polega, co można i należy przez nią rozumieć. Wszak trudno przypuścić, aby jakakolwiek działalność w procesie wychowania była zupełnie obojętna i nie wywierała swego wpływu. Dopiero wówczas będzie można ustalić, jakie koniecznie powinny być spełnione warunki, aby doprowadzić do pożądanych wyników a zarazem określić granice, w jakich w ogóle osiągalna jest skuteczność wychowania. Mamy zatem trzy zasadnicze pytania: na czym polega skuteczność wychowania, jakie są warunki jej możliwości, i jakie ma ona granice.

I.

W problemie skuteczności wychowania musimy przede wszystkim ustalić sam przedmiot wychowania. Od tego bowiem zależy, na jakiej drodze mamy tej skuteczności poszukiwać. Sprawa jednak nie przedstawia się tak prosto, jakby można sądzić na podstawie popularnych pojęć i utartych przekonań w zakresie wychowania. W pedagogice bowiem nie tylko przedmiot ale i samo pojęcie wychowania nie doczekało się jeszcze ostatecznego określenia nawet co do swego zakresu. Prof. Mysłakowski[2]) uważa, że na wychowanie składają się „wszystkie te drogi rozwojowe, na których kształtuje się osobowość". Proces kształtujący (uspołecznienia względnie kulturyzacji jednostki), „który na gruncie jednostki tworzy osobę", „pojmowany jako geneza osobowości jest przedmiotem pedagogiki". Z tego by wynikało, że osobowość jest głównym i wyłącznym

[2]) Dr Zygmunt Mysłakowski: Pedagogika, jej metody i miejsce w systemie nauk. Str. 14. (Encyklopedia Wychowania, Wyd. Nasza Księgarnia, Warszawa 1933. Tom I, Marzec 1933, Zeszyt I).

przedmiotem wychowania, wychowanie zaś — to tylko środki kształtujące osobowość. Taki pogląd nie jest odosobniony. Pominąwszy już koryfeusza teorii osobowości W. Sterna znajdziemy go — z odchyleniami — u całego szeregu wybitnych teoretyków, bez względu na to, jak się ustosunkowują do założeń personalizmu krytycznego, jak np. A. Fischer, Kerschensteiner, Tumlirz, Wagner, Gentile, Elsa Köhler, Hessen itd. itd. Chociaż w szczegółach występują u tych autorów bardzo wielkie różnice, to jednak wszędzie pojęcie osobowości jest osią, dookoła której obraca się cała problematyka wychowania. Stanowisko takie budzi poważne zastrzeżenia. Osobowość bowiem nie jest nazwą określonego, obiektywnie danego faktu. Nawet w zasadniczych sprawach brak zgodności w jej pojmowaniu. Dla jednych jest to funkcja pochodna, wytwarzająca się w ciągu życia, jako najwyższa jego faza, do której nie każdy dochodzi (Kerschensteiner). Dla innych zaś jest to antycypacja wszelkiego rozwoju, coś w rodzaju arystotelesowskiej entelechii (W. Stern, Zienkowski). Gdy jedni twierdzą, że osobowość dochodzi do skutku tylko przy współudziale czynników zewnętrznych i ogranicza się do empirycznej strony objawów (Wundt), to drudzy odnoszą ją do sfery czysto duchowej a nawet uważają indywidualną osobowość za poszczególny przejaw ogólnej osobowości, ducha obiektywnego (Gentile) itd. itd.

Już ta rozbieżność w ustalaniu cech podstawowych dowodzi, że treść i zakres tego pojęcia zależy od tego, co uważamy za główną przyczynę życia w ogóle a duchowego w szczególności, od podkładu naszych zapatrywań filozoficznych, i służy ono do wyjaśniania nieznanych nam bliżej a bardzo zawikłanych splotów zjawisk, które tkwią w naszej świadomości jako poczucie własnej odrębności i jedności naszego „ja". Osobowość jako pojęcie eksplikatywne jest racją logiczną dla naszych twierdzeń spełniając rolę hipotezy, fikcji naukowej, dającej się tylko spekulatywnie uzasadnić; jako taka może być tylko postulatem, celem wychowania. Wysuwanie zaś tezy hipotetycznej jako przedmiotu wychowania, będącego czynnością praktyczną, nie może się przyczynić do rozjaśnienia zagadnień związanych ze skutecznością wychowania. Przedmiot wychowania i proces wychowania są to pojęcia sprzężone, które muszą być łącznie traktowane. Zbyt szeroki zakres nadany pojęciu osobowości pociąga za sobą za obszerną definicję samego wychowania. „Wszystkie drogi rozwojowe" kształtowania osobowości są równoznaczne z ogółem warunków zewnętrznych, jakie pośrednio lub bezpośrednio wywierają wpływ na proces kształtowania się jej. Wiemy jednak, że w procesie tym wyraźny i wydatny udział przypada także warunkom materialnym i fizycznym [3]). Czynników tych nie da się wydzielić z całokształtu omawianego zjawiska, wychodzi to jednak znacznie poza pojęcie „uspołecznienia ew. kulturyzacji" jednostki. Co więcej tak pojętemu wpływowi zewnętrznemu podlega nie tylko wychowanek i każdy człowiek przez ciąg całego życia, ale w ogóle wszelki organizm, np. roślina, a nawet układ martwy, fizyczny, np. kształtowanie się tzw. „dzikiego" potoku na stokach górskich lub tworzenie się kryształu. Wychowanie

[3]) Mc Dougall William („Character and the Conduct of Life". London 1927) między innymi i miłości przyrody przyznaje poważną rolę w kształtowaniu się charakteru.

pokrywałoby się z pojęciem rozwoju, jako szeregu zmian o ustalonym porządku następczym. Określenie to staje się tak ogólne, że traci wartość praktyczną, wyróżniającą. Do takiego pojmowania rzeczy niewątpliwie przyczynił się — obok idealistycznej filozofii niemieckiej — i Spencer, który zwłaszcza przez swą teorię oddziaływań naturalnych zidentyfikował wychowanie z wszelkim wpływem warunków zewnętrznych. Dla praktycznej pedagogiki stanowisko takie nie może być wystarczające: byłoby to przerzuceniem całego dynamizmu życia na wewnętrzną spontaniczność wychowanka kosztem pozbawienia wychowawcy tegoż właśnie pierwiastka, jednego z najistotniejszych w działaniu ludzkim. Dedukcyjna metoda zatem nie nadaje się do ustalania naczelnych zasad wychowania. Określenia więc przedmiotu wychowania musimy poszukiwać na drodze empirycznej przez analizę samego procesu wychowania [4]).

Dla naszych celów konieczne jest zacieśnienie pojęcia wychowania do c e l o w e g o o d d z i a ł y w a n i a w y c h o w a w c y (jednostkowego lub zbiorowego) n a r o z w ó j w y c h o w a n k a (również jednostkowego lub zbiorowego). Ograniczenie to znacznie odbiega od panujących poglądów na wychowanie, opartych na pojęciu samokształcenia osobowości. Jeżeli jednak znamienne cechy tego kompleksu zjawisk zbiegają się z istotnymi cechami, przypisywanymi wychowaniu w owym szerszym znaczeniu, to w takim razie badanie mniejszego odcinka zjawisk może być tylko pożądanym uproszczeniem w pracy; w przeciwnym razie, jeżeli nie ma tej zgodności, to widocznie mówimy o czymś zupełnie różnym i wówczas usprawiedliwione jest zajęcie się i tą odrębną grupą zjawisk. W podanym przez nas rozumieniu wyrazu „wychowanie" w p ł y w p e d a g o g i c z n y jest faktem podstawowym, w tym zaś wpływie występują integralne dwa czynniki: c e l e i ś r o d k i wychowania. Analiza obu tych czynników odsłonić nam może faktyczny, realny p r z e d m i o t w y c h o w a n i a.

Cele wychowania można rozpatrywać jako konstrukcję czysto logiczną, abstrakcyjną — co w tej chwili nie leży na linii naszych zamiarów — i jako przeżycie psychiczne, a wtedy występuje przed nami cały splot powiązanych ze sobą zjawisk;

---

[4]) Głównym zarzutem przeciwko metodzie indukcyjnej w ustalaniu kardynalnych pojęć o wychowaniu jest argument, że już sam dobór materiału empirycznego, na którym ma się oprzeć postępowanie naukowe, wymaga ustalonego uprzednio kryterium, na którego podstawie można by dopiero zaliczyć dane fakty do kategorii wychowania. (Tak argumentuje np. Sturm K. F.: „Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung", podobnie Spranger Ed.: „Lebensformen"). Z tego względu pojęcie wychowania musi być dane a priori. Mamy tu widoczny nawrót do Platona. Pojęcie ogólne byłoby czymś pierwotniejszym niż przedmiot szczegółowy. Cała nauka o wychowaniu byłaby zatem systemem dedukcyjnym na wzór geometrii. Takiemu jednak zapatrywaniu można przeciwstawić wręcz przeciwne postępowanie, np. w naukach przyrodniczych. To też autorzy ci powołują się na dodatkowe założenie, że wychowanie należy do zakresu nauk duchowych, w przeciwieństwie do przyrodniczych. Lecz to założenie niczego nie wyjaśnia, bo przecież fakty, zjawiska wychowania przebiegają empirycznie. Zdaje mi się, że całe to rozumowanie opiera się na pomieszaniu pojęć: genezy i definicji. Jeżeli chodzi o definicję wychowania, to istotnie empiria nie potrafiła dotychczas dać wystarczającego określenia, a to z tego względu, że pedagogika jest nauką stosunkowo młodą i ciągle odsłaniają się przed nią fakty nowe, dotychczas nieznane (np. życie zbiorowe wychowanka). Natomiast samo zarysowanie się w świadomości pojęcia wychowania jest nawskroś empiryczne; trudno nawet przypuścić, żeby mogło powstać apriorycznie bez udziału doświadczenia.

w których każda zmiana dowolnego elementu pociąga za sobą modyfikację innych. W pedagogice chodzi przede wszystkim o te procesy. Subiektywnie rzecz biorąc, cel pedagogiczny jest dla wychowawcy osią jego działania, wytyczną w oddziaływaniu na wychowanka. Nie wdając się w to, jaka jest geneza celu, czy jest oryginalnym i samorzutnym tworem wychowawcy, czy też przyjętym z zewnątrz; czy stale mu przyświeca jako świadome przedstawienie, czy też występuje sporadycznie, jako uzasadnienie jego tendencji, postępowania względem wychowanka — musimy stwierdzić, że w celu tkwi zawsze pierwiastek nastawienia praktycznego. Jest to bowiem drogowskaz w czynnym stosunku wychowawcy do wychowanka. Samo emocjonalne nastawienie względem danego przedstawienia nie wystarczy: wszak tu wchodzi w grę osoba wychowanka, która w celu pedagogicznym odgrywa specyficzną rolę, nie dającą się zestawić z żadnym innym nieosobowym lub niespołecznym przedmiotem. W realizowaniu np. celów artystycznych lub technicznych itp. przedmiot służący do urzeczywistnienia celu, stanowiący jego szatę zewnętrzną, jest plastycznym, biernym i niezmiennym. Przeciwnie wychowanek — jest czynnym i zmiennym. O nadaniu mu gotowych i niezmiennych form nie ma mowy. W istocie rzeczy w wychowaniu nie o to chodzi, aby wychowanek, jako przedmiot realny i materialne podłoże realizacji celu, był jego ostatecznym skrystalizowaniem, lecz o to, aby założony cel był stale przez niego spełniany, żeby nim poruszał w każdym momencie życia. Ostateczną realizację celu przerzucamy na barki samego wychowanka; my naszym celem wskazujemy mu kierunek, którego ma się trzymać w swym zachowaniu, według którego ma postępować. Osoba wychowanka ma tu znaczenie pośrednie. Zasadniczą rzeczą jest jego zachowanie się, jego czynność. W całym tym akcie urzeczywistniania naszych wartości wychowawczych wychowanek schodzi do roli samorzutnie działającego narzędzia. Myśląc o wpojeniu i przyswojeniu wychowankowi naszych zasad, ideałów, zawsze mamy na względzie stosowanie ich przezeń w czynie. Tak samo sprawdzianem tego, czy nasze zabiegi wychowawcze dają wyniki pozytywne, jest nie p o s i a d a n i e pewnych prawd czy zasad, lecz p o s ł u g i w a n i e się nimi. Dotyczy to prawd naukowych, moralnych, zasad społecznych itd. D z i a ł a n i e i t y l k o d z i a ł a n i e w y c h o w a n k a jest faktycznym przedmiotem celów wychowania. Wprawdzie realizujemy je w o s o b i e w y c h o w a n k a, ale zarazem przez w y c h o w a n k a, przez jego działanie.

Sam cel pedagogiczny jako sposób pobudzenia i kierowania zachowaniem się wychowanka nabiera wtórnie charakteru instrumentalnego, jako środek wytyczający zachowanie się jego. Jako taki działać może tylko pod tym warunkiem, że się ujawnia na zewnątrz w jakichś aktach wychowawcy, w słowach, czynach, w postawie duchowej itp. Tylko dzięki temu możemy za pomocą celów oddziaływać na wychowanka. Ujawnianie się celu wychowania przybiera dwojaką formę: albo bezpośrednią w samym zachowaniu się wychowawcy, w jego — jak powiedzieliśmy — postawie duchowej, w stanach uczuciowych, w sposobie myślenia i reagowania, ocenie zdarzeń i ludzi, albo też w formie pośredniej, wychodzącej poza osobę wychowawcy,

jako zmiany wywołane przezeń w otoczeniu, w układzie warunków, w organizacji sytuacji wychowawczej, a nawet w szerszym życiu, nie związanym bezpośrednio z procesem wychowania. Cele działają tylko w konkretnych, wyżej wskazanych objawach, że zaś ich środkowym punktem jest zachowanie się wychowanka, przeto jego ustosunkowanie się do tych zewnętrznych przejawów celu prowadzi nas do zagadnienia środków wychowania.

O ile przy omawianiu celów wychowania musieliśmy zwrócić uwagę na tendencje przenikające samego wychowawcę, aby wykazać, że na dnie tych tendencji spoczywa nastawienie na zachowanie się, na działalność wychowanka, o tyle przy analizie środków wychowania centralnym punktem musi być sam wychowanek. Zgodnie z podwójną formą przejawiania się celów można środki wychowawcze podzielić na dwie kategorie, mianowicie: bezpośrednie, które stanowi sama osoba wychowawcy i pośrednie, tj. wszystkie inne warunki otaczające wychowanka, przy pomocy których staramy się oddziaływać na niego. Są to środki pedagogiczne w ściślejszym tego słowa znaczeniu. Zacznijmy od tej drugiej kategorii. Otóż wspólnym zadaniem wszystkich środków pedagogicznych jest odpowiednie pokierowanie zachowaniem się wychowanka. Odbywa się to w trojaki sposób. Środki odpowiednie stosujemy wówczas, gdy chcemy wychowanka pobudzić lub zmusić do postępowania uznanego za korzystne, dobre ze względu na nasze ogólne założenia. W tym celu zmuszamy go przez odpowiednie ułożenie warunków do wykonywania np. takich czynności, jak stosowanie się do wymogów higienicznych, przepisów organizacyjnych, spełnianie obowiązków szkolnych itd. Tym i tym podobnym powinnościom poddaje się wychowanek nie tyle pod wpływem naszych słów, zleceń, nakazów, ile raczej na skutek ustalonego trybu życia danej organizacji (szkoły), środowiska (domu), instytucji itd. Nie mogąc przełamać tych zewnętrznych szranków zmuszony jest tak postępować, jak pozwalają warunki. Ten sam układ warunków spełnia i wręcz przeciwne zadanie: powstrzymuje od pewnych form postępowania, niedogodnych dla nas lub uznanych za szkodliwe. Np. wychowanek przyzwyczajony do złego zachowania się, nieporządku, dokuczania współtowarzyszom, ulegania swoim kaprysom itd. magina się pod wpływem warunków szkolnych do zupełnie innego zachowania się. Dla ilustracji weźmy przykład konkretny, jakich pod dostatkiem znajdzie każdy pedagog w swej codziennej praktyce. Dziewczynka lat 9, w domu kapryśna, nieposłuszna, uparta, płaczem i tupaniem nóg teroryzująca matkę, służącą, zmuszając je do spełniania jej zachcianek, a przy tym grymaśna, nie chcąca jadać posiłków wyznaczonych — jednocześnie w szkole zachowuje się grzecznie, spokojnie, bardzo posłusznie, nawet w jedzeniu śniadań nie robi żadnych grymasów. Widocznie szkolne warunki nie dają jej możności postępowania takiego, jak w domu. Z czasem dochodzi do tego, że w chwilach wzmożonego uporu matka telefonicznie zwraca się o pomoc do wychowawczyni szkolnej i parę słów tej ostatniej wypowiedzianych przez telefon natychmiast zmienia całą sytuację. Oprócz wywoływania pewnych form postępowania i powstrzymywania od innych, środki pedagogiczne służą jeszcze trzeciemu zadaniu: utrzymaniu, zachowa-

niu pewnych nabytych i utrwalonych już sposobów postępowania wychowanka, czy to będzie np. pilność, pracowitość, czy punktualność itp. Co prawda wszystkie te przejawy chętnie odnosimy do charakteru dziecka, jego dobrej lub złej „woli" (mówimy przecież o wyrabianiu charakteru, zasad, panowania nad sobą), ale te pojęcia w ustach pedagoga-praktyka mają znaczenie zastępcze dla wyrażenia powtarzających się ze strony wychowanka aktów działania i z reguły są w użyciu wówczas, gdy albo nie widzimy bezpośredniego związku między konkretnym, domyślnym bodźcem a danym czynem (np. kradzież, nieodrabianie lekcyj, kłamstwo itd.), albo gdy zmuszeni jesteśmy brać pod uwagę ogół poczynań wychowanka, jako całość w przeciągu dłuższego czasu (np. przy klasyfikowaniu). Są to więc skróty myślowe, daleko posunięte uproszczenia, w rzeczywistości jednak d z i a ł a n i e wychowanka, poszczególne tegoż momenty, decydują o wyborze i stosowaniu środków pedagogicznych.

Nie inaczej ma się rzecz z pozostałą kategorią środków pedagogicznych nazwanych przez nas bezpośrednimi, które łącznie sprowadzają się do osoby wychowawcy. O ile w zachowaniu się tegoż istnieje świadomość oddziaływania własną osobą na bieg życia wychowanka, o ile to właśnie nastawienie normuje jego zachowanie się, to wówczas mamy do czynienia ze zjawiskiem zupełnie analogicznym do działania celów i to nas zwalnia już od ponownego udowadniania, że wyłącznym przedmiotem jest w tym wypadku p o s t ę p o w a n i e wychowanka. Bardziej zawiła staje się sprawa, gdy weźmiemy pod uwagę nieświadomy wpływ osoby wychowawcy, a więc nie to, czym on sam chce być dla wychowanka, lecz czym jest dlań faktycznie. Odkładając szczegółowe omówienie na później, gdy wypadnie nam zająć się analizą działania jako takiego, ograniczymy się narazie do stwierdzenia faktu, że wychowawca jako osoba dostępny jest wychowankowi narówni z każdym innym elementem otoczenia w formie konkretnych objawów, i że musi się wobec nich ustosunkować c z y n n i e, podobnie, jak wobec wszystkich innych bodźców swoich przeżyć. W rezultacie przychodzimy do przekonania, że p r z e d m i o t e m w y c h o w a n i a j e s t z a w s z e i t y l k o d z i a ł a n i e w y c h o w a n k a, ogólniej mówiąc, jego zachowanie się. Osoba jako taka i wszystkie mniej lub więcej pokrywające się z nią pojęcia są tylko abstrakcjami powstałymi na tle empirycznie danych zmian, stanowiących w naszych oczach zwarte i zamknięte w sobie układy. W tym miejscu można by wysunąć zarzut, że przecież takie pojęcie przedmiotu wychowania zbiega się z tym, co inni autorzy nazywają osobowością. Byłoby to tylko stanowisko empiryczne w duchu Wundta. Zapewne, pojęcie oznaczające syntetyczne ujęcie danych, ma w nauce zawsze większą wartość, niż szereg pojęć szczegółowych. Tu jednak zachodzi inny przypadek. Gdybyśmy nawet przyjęli termin „osobowość" jako ogólniejszy dla przedmiotu wychowania, to równocześnie musielibyśmy wyeliminować zeń empirycznie dostępne nam „działanie", które wychodzi znacznie poza osobę działającą. To zaś równa się rozbiciu całej koncepcji osobowości, gdyż pozbawia ją najistotniejszych cech, jak jedności i całości.

Jeżeli jedynym przedmiotem i wyłącznym terenem wychowania jest działanie wy-

chowanka, w takim razie i skuteczność wychowania może występować tylko w jego działaniu. Twierdzenie to wymaga uzupełnienia tezą, że między osobą wychowanka a warunkami otaczającymi istnieje jakaś zależność. Innymi słowy można by to wyrazić, że dostatecznie wielkiej zmianie warunków otaczających odpowiada pewna zmiana zachowania się wychowanka. Wykrycie tej zależności zawierałoby tym samym odpowiedź na nasze zagadnienie skuteczności. Na podstawie bowiem dotychczasowych rozważań zdaje się być pewne, że skuteczności nie można się dopatrywać ani w przekazywaniu potomstwu jakichkolwiek ustalonych stanów duchowych w rodzaju przekonań, zasad, ideałów, prawd itp., ani w kształtowaniu i rozwoju absolutnych bytów, jak np. osobowości itp., ani wreszcie w upodabnianiu do form gotowych, istniejących empirycznie. Z drugiej znowu strony i nasza teza o zależności między wychowankiem a otoczeniem wywołuje pytanie: jak to jest możliwe? Wszak możliwość kontaktu między pierwiastkami odrębnymi, jakościowo różnymi, jest osią wieczystej problematyki filozofii i nauki. W dziejach myśli ludzkiej występuje to pod rozmaitymi postaciami; nie jest wolna od tego problemu i pedagogika. Współczesna pedagogika spekulatywna oparta o idealizm Fichtego, posługuje się takimi pojęciami, jak wchłanianie, doznawanie, przeżywanie itp., które mają czynić zrozumiałym ten proces kontaktu. Lecz szczegółowa analiza i tu znajduje ten sam problem, przysłonięty tylko wieloznacznością terminów. Stąd też nasze rozważania nad skutecznością wychowania wymagają odpowiedzi na pytanie, jakie są warunki możliwości wychowania w ogóle a skuteczności specjalnie.

(d. c. n.) M. Odrzywolski

WPŁYW WYCHOWAWCZY FILMU

(c. d.)

5. Wpływ wychowawczy filmu banalnego.

Zło i fałsz pokazane na ekranie nie są jedynymi źródłami ujemnego wpływu wychowawczego. Dołączają się do nich bezmyślność, głupota filmu, płycizna akcji i postaci, wady nielogicznej kompozycji. Powodują one obniżenie poziomu umysłowego u delektującego się nimi ciągle na nowo młodocianego widza. Filmy pozbawione rozsądnie pomyślanego konfliktu, filmy, w których katastrofa przychodzi nieoczekiwanie bez jej uzasadnienia przez tok akcji, a dobre zakończenie zjawia się przypadkowo jak deus ex machina, filmy, w których postaciom brak konsekwentnego profilu psychologicznego, wreszcie filmy banalne, a więc takie, w których rozwój akcji i zakończenie dają się przewidzieć z łatwością — są szkodliwą i częstą strawą duchową widzów kinowych. Trzy są — jak się zdaje — tego powody. Po pierwsze, film starając się o odbiorców wśród wszystkich warstw zakłada u swych widzów jak najniższy poziom inteligencji, unika stawiania nawet skromnie wygórowanych wymagań od umysłowości swej publiczności. Po drugie, film — i to zarówno niemy jak dźwiękowy — cierpi na leksykalne ubóstwo, a bez słów trudno przedstawić głębsze konflikty między ludźmi. Po trzecie, masowa produkcja filmów sprawia, iż na-

wet bardzo ciekawe i oryginalne motywy filmowe rychło stają się banalne. Wszak większe powodzenie pewnego filmu prowadzi z reguły do zalewu ekranów filmami o podobnym środowisku i podobnej akcji. Producenci filmów, świadomi niskiego poziomu intelektualnego wielu swych tworów, starają się wadę tę zrównoważyć wystawą, pokazem tańców lub dobrym śpiewem. Okoliczności te pozwalają widzowi nie dostrzegać ubóstwa czy głupoty fabuły, ale nie umniejszają ujemnego wpływu wychowawczego takich filmów. Nie ulega wątpliwości, iż młodociany widz — nie inaczej niż dorosły — poszukuje niejednokrotnie dla celów odprężenia nerwowego filmów łatwych, pogodnych, „lekkich". Film może jednak posiadać te zalety bez krytykowanych właśnie wad.

6. Film a „cena społeczna" wykształcenia.

Omówiliśmy już dwa główne źródła ujemnego wpływu wychowawczego filmu, tkwiące w warunkach oglądania widowisk filmowych oraz w zawartości, we właściwościach tych widowisk. Obecnie zajmiemy się niektórymi mimowolnymi skutkami, jakie wywołuje sam fakt oglądania filmów, zwłaszcza zaś częstego oglądania filmów, i to bez względu na ich zawartość. Powyżej była mowa o tym, że film stworzony jest dla mas, nie stawia więc wymagań co do wykształcenia odbiorcy, zgoła inaczej niż przeważnie sztuka teatralna lub książka. Odpada więc jeden z najważniejszych atutów wykształcenia, mianowicie ten jego doniosły walor, iż umożliwia ono korzystanie z dóbr kulturalnych. Wykształcenie musi więc tracić na wartości, na swej cenie społecznej, skoro można stać się konsumentem jednego z najbardziej pożądanych dóbr kulturalnych bez posiadania wykształcenia. Wykształcenie zdobywa kształcąca się młodzież ze świadomością dwojakiego pożytku płynącego ze zdobytej wiedzy. Jeden z nich, to pożytek w zakresie możliwych w przyszłości sposobów zarobkowania, w zakresie możliwości awansu społecznego. Drugi, to umiejętność konsumowania ze zrozumieniem dóbr kulturalnych. Pierwszy z nich — to sprawa dalekiej przyszłości, drugi — to zdobycz bieżąca, dająca się skontrolować już w toku studiów. Zastąpienie innych dóbr kulturalnych, mających służyć jako rozrywka, przez film, czyni zdobywane z trudem wykształcenie pożytecznym niemal tylko ze względu na odległą przyszłość. Fakt ten przyczynić się może łatwo do tego, że obok trudu występuje niechęć w procesie zdobywania wykształcenia. Nie ulega zaś wątpliwości, że film może wyprzeć czytelnictwo czy pociąg do teatru i że czyni to często. Jest to rzeczą psychologicznie łatwo zrozumiałą.

7. Film a czytelnictwo.

Każdy człowiek, a przede wszystkim człowiek dorastający odczuwa potrzebę oderwania się na pewien czas od otaczającej go rzeczywistości i przeniesienia się w świat zdarzeń fikcyjnych. Potrzebę tę zaspokajała dawniej głównie lektura powieści, nowel i innych utworów literatury pięknej. Obecnie czyni to film w tak dużym stopniu, iż zmniejsza się potrzeba lektury. Niemal każdy woli widzieć owe fikcyjne światy przed sobą, oglądać je bez wysiłku fantazji i potrzeby rozumienia pojęciowego, nieodzownych np. przy czytaniu powieści. To też rozpowszechnienie filmu jest niewątpliwie

jednym z powodów upadku czytelnictwa. Film nie może oczywiście dostarczyć wszelkich rozkoszy, jakie daje czytelnikowi dobra książka. Ale sam fakt zaspokojenia przez film jednej z głównych potrzeb nakłaniających człowieka do lektury dzieł narracyjnych przyczynia się do zmniejszenia ochoty do czytelnictwa i oczywiście czasu, jaki można czytelnictwu poświęcić. Wszak młodzież szkolna i zarobkujący dorosły dysponują dość ograniczonym kontyngentem wolnego czasu na przebywanie w światach zdarzeń fikcyjnych. Czytelnictwo ma — jako tańsze — pewną przewagę nad kinem. Ale z drugiej strony właśnie droższe kino staje się przedmiotem intensywniejszych pragnień, a książka — w szkolnictwie niemal wpychana do rąk ucznia — traci na wartości. Upadek czytelnictwa wśród dzisiejszej młodzieży tłumaczy się niewątpliwie w wielkiej mierze tym, że ilość i jakość przeczytanych książek przestała być miarą oceny danej jednostki przez siebie samą i otoczenie, jak to było jeszcze niewiele lat temu. Natomiast fakt znajomości filmów wpływa dzisiaj bardziej na samopoczucie młodego chłopca, chociaż jest to wyłącznie sprawa możliwości finansowych, gdy tymczasem znajomość dobrej książki świadczy o zdolności rozumienia, jaką posiada czytelnik.[6])

8. Wpływ filmu na rozwój fantazji.

W związku z powyższym zaryzykować można — chociaż nieśmiało — pewną hipotezę. Wiadomo, że odkrycie druku i zanik analfabetyzmu wpłynęły ujemnie na pamięć ludzką. Dzięki książkom i zeszytom człowiek nie jest zmuszony pamiętać tyle, co np. w czasach starożytnych, mniej musi ćwiczyć pamięć i w rezultacie posiada pamięć gorszą niż starożytni. Mam wrażenie, że podobnie ujemnie działa rozpowszechnienie filmu na rozwój fantazji. Główną dziedziną życia psychicznego dojrzewającego człowieka, w której fantazja dochodzi do głosu, są marzenia na jawie. Tworzywo swe czerpały one dawniej głównie z lektury. Bez względu na to, czy sama lektura odbywa się wyłącznie przy pomocy pojęć, czy też towarzyszą jej fantazyjne wyobrażenia opisanych sytuacji — sytuacje te dostarczają materiału do marzeń na jawie. Naoczne jednak wyobrażenie tych sytuacji jest już rzeczą twórczej fantazji widza. Inaczej rzecz ma się z filmem, który dostarcza obrazów gotowych. Nawet czytelnik powieści, w której jest mowa o puszczy czy o morzu, o Indiach czy o Ameryce, o średniowiecznym zamku rycerskim czy o utopijnym mieście przyszłości, o chatce rybaka czy o sali balowej wspaniałego hotelu, ma gotowe obrazy przypomnieniowe, zaczerpnięte ze swoich przeżyć jako widza kinowego. W ten sposób film zwalnia fantazję w wielkiej mierze z jej pracy. Zauważyłem to na lekcjach psychologii, na których trudno było niekiedy uczniom tworzyć obrazy fantazyjne przedmiotów nie tylko nie spostrzeganych w rzeczywistości, ale również nie oglądanych na ekranie. Z natury rzeczy bowiem kojarzą się przede wszystkim obrazy już oglądane. Dzieje się tak zarówno w marzeniach na jawie, jak i przy unaocznieniu czytanego tekstu. Oczywiście fantazja jest nadal czynna, tworzy nowe całości z nasuwających się obra-

[6]) Wspomnieć godzi się również o ujemnym wpływie, jaki marne filmizacje utworów literackich posiadają na percepcję i zrozumienie tych utworów, o ile poprzedzają ich gruntowną lekturę.

zów, modyfikuje je znacznie, ale trudno zaprzeczyć, że wysiłek fantazji zmniejsza się, skoro wyobrażane sobie dawniej co najwyżej przy pomocy nielicznych ilustracji okolice lub środowiska ogląda się tylokrotnie na ekranie. Niekiedy osoby występujące w marzeniach czy przy fantazyjnym ilustrowaniu lektury przybierają postać bohaterek i bohaterów filmowych. Wszak nawet okładki mniej starannie wydanych powieści „zdobią" często fotosy zaczerpnięte z filmów o zgoła odmiennej fabule.

Fakt oglądania niemal całego świata w filmie nie pozostaje bez wpływu również na żywość reakcji młodocianego widza na rzeczy oglądane pierwszy raz w rzeczywistości, ale już wielokrotnie na ekranie. Wie o tym każdy, kto pierwszy raz ogląda krajobraz z samolotu, a odnosi wrażenie, że go już dobrze zna, abstrahując od kolorów. Kino umniejsza rozkosz pierwszego ujrzenia rzeczy. Opis w książce nie sprawiał tego, statyczny zaś obraz lub fotografia w o wiele słabszym stopniu niż film. Dzisiejszy podróżnik spogląda na budowle wielkich miast czy wybrzeża morskie jak dobry ich znajomy. Oglądane po raz pierwszy spostrzegawczo góry w zimie, wyścigi konne, popisy akrobatów cyrkowych, trup tanecznych, zwierząt nie budzą już tego zdumienia i tej ciekawości, jaką wywoływały u człowieka, który nie zachwycał się nimi nigdy w kinie.

9. Film a teatr.

Wróćmy obecnie do poprzednio stwierdzonego faktu, iż kino umniejsza pociąg młodzieży nie tylko do czytelnictwa, ale także do teatru. Należy sobie uświadomić, że w poprzednim pokoleniu zamiłowanie do teatru było naogół już zakorzenione, gdy przyszła fala wartościowych filmów i wyparła w pewnej mierze przywiązanie do teatru. Obecnie zaś teatr zastaje naogół teren już zajęty przez kino, często odwiedzane przez młodych widzów i musi walczyć dopiero o równouprawnienie w zamiłowaniach tych widzów. Teatr nigdy nie był sztuką tak masową, tak przystosowaną do ogólno-ludzkich wymagań jak film, trudno mu więc zdobyć miłość młodego człowieka przyzwyczajonego już do stosunkowo łatwiejszej percepcji widowiska filmowego, bezpośrednio niemal przystosowanego do jego pragnień. Wszak wśród licznych, równocześnie grywanych programów kinowych naogół film taki zawsze się znajdzie. Ponad to wziąć należy pod uwagę sytuację w mieście prowincjonalnym, gdzie dochodzą filmy najlepsze w skali światowej, teatr zaś jest naogół średnio dobry. U młodego widza powstaje więc większy szacunek dla kina; na przedstawienie teatralne patrzy po objrzeniu arcydzieł filmowych niemal leceważąco. Długotrwała obserwacja setek młodych chłopców wykazuje, że z reguły, mając do wyboru widowisko teatralne lub kinowe, wybierają to drugie. Dopiero — jak sami chłopcy podkreślają w rozmowach — odmienne nastawienie w teatrze niż w kinie umożliwia odniesienie zadowolenia z teatru. Polega ono na tym, że nie oczekuje się strawy dla oka, lecz raduje się słowem mówionym, jego pięknem, dowcipem, głębią i żywym aktorem. Póki więc teatr rywalizuje z kinem w dziedzinie wizualnego widowiska — przegrywa. Zwycięża zaś, gdy stara się skoncentrować uwagę widza na pewnej problematyce duchowej, ukształtowanej w sposób, dla którego artystycznie wartościowy dialog i oparta na nim akcja są istotne. Komedia filmowa np. skąpo posługuje się

komizmem słowa, bardziej — komizmem postaci i sytuacji. Dlatego komedia teatralna stosunkowo łatwo pozyskuje młodego widza, dając mu możność radowania się niemal zupełnie nowym źródłem komizmu. Dramat zaś kinowy unika — jak już stwierdziliśmy — pewnych problemów, gdyż brak mu bogactwa słowa jako tworzywa lub z powodu niechęci stawiania większych wymagań umysłowych w stosunku do widza. Teatr może tu dla starszej młodzieży przez odpowiedni dobór sztuk dostarczyć ogromnie przez nią pożądanej strawy. Dramat teatralny musi jednak kształtować to, co Volkelt nazywa „Das Menschlich-Bedeutungsvolle". Charakteryzuje ono również wiele filmów, ale kładą one nacisk na przeżycia jednostki wśród jednostek i to na niektóre typy konfliktów między jednostkami. Inne konflikty są niezmiernie rzadkie, a oglądane w teatrze są radośnie witane przez młodzież zwłaszcza dojrzalszą. Wszak dramat w teatrze jest głębszy, subtelniejszy, nie ogranicza się do przeważnie płytkich konfliktów dających się przedstawić przy pomocy środków bardziej „zewnętrznych". Podobnie teatr bajek dla dzieci nie został wyparty przez film unikający tego typu fantastyczności.

Okazało się w powyższych rozważaniach, że możliwości ujemnego wpływu wychowawczego filmu jest sporo. Wszelkie ujemne wpływy potęgują się u dziecka czy młodzieńca-kinomana, którego kino pociąga z nieprzepartą siłą opanowującej całego człowieka namiętności. A takich nie brak wśród naszej młodzieży. Pragnienie przyjemności dostarczanych przez film prowadzi nie tylko do bardzo częstego odwiedzania kina, ale również do ugruntowania się wśród młodzieży poczucia wartości pieniądza, jako klucza do pożądanych tak silnie emocji. Fabuła zaś wielu filmów wzmacnia tę sugestię. W filmach kryminalnych i detektywistycznych popełnia się zbrodnie z chciwości pieniądza a nie z nędzy, filmy z życia milionerów chętnie pokazują moc pieniądza dającego możność zaspokojenia wszelkich własnych zachcianek i kaprysów ukochanych ludzi. Zarówno częste jak i rzadkie odwiedzanie kina ma swoje zalety i wady. Częstość bowiem podniet potęguje wpływy ujemne, dotyczące np. fałszowania obrazu świata, zmniejszenie zainteresowania dla czytelnictwa i teatru, częściowo zaś je osłabia przez wywołanie stępienia wrażliwości na momenty pornograficzne i in. Rzadkość natomiast podniet osłabia niektóre ujemne sugestie filmu (np. fałszowanie obrazu świata, zniechęcanie do czytelnictwa), ale z tym większą siłą pozwala oddziałać innym, np. pornografii. Dlatego trudno będzie nam w trzeciej części naszych rozważań wśród postulatów praktycznych orzec z wychowawczego punktu widzenia, jak często młodociany widz powinien oglądać filmy.

W dotychczasowych wywodach nie szczędziliśmy filmowi zarzutów, niczym groźny prokurator, przygotowujący wniosek srogiego wyroku skazującego film na wieloletnią izolację od widza dojrzewającego. Prokurator taki byłby rzeczywiście srogi dla kies wytwórców filmowych i przedsiębiorców kinowych, ale w większej jeszcze mierze dla dzieci i młodzieży, którym by chciał zamknąć dostęp do kina. Wszak pozbawiłby tych ostatnich możności korzystania z tych dodatnich wychowawczo skarbów, którymi film obdarza swych widzów. Do ich rozważenia przystąpimy obecnie.

II. ANALIZA DODATNICH WPŁYWÓW WYCHOWAWCZYCH FILMU.

Dodatnie wpływy filmu zaznaczają się w dziedzinie wychowania umysłowego, estetycznego i moralnego, przy czym najsilniej występują zapewne w drugiej z wymienionych dziedzin. Wywierać wpływ wychowawczy na dojrzewającego człowieka, to znaczy oddziałać na indywidualność przyszłego dorosłego człowieka. Ale poza tą funkcją film odgrywa jeszcze pozytywną rolę w odniesieniu do chwili bieżącej życia dorastającego człowieka, którą również przyjdzie nam omówić.

Przechodząc do rozważania dodatnich wpływów wychowawczych filmu, nie będziemy mówili o innych filmach, niż w pierwszym rozdziale. Sęk sprawy tkwi w tym, że te same filmy oddziaływują zarazem dodatnio i ujemnie i że niezwykle rzadkie są filmy, które nie budzą żadnych zastrzeżeń, nie ma zaś — jak się zdaje — w ogóle filmów pozbawionych zupełnie dodatnich momentów wychowawczych. Utrudnia to ogromnie ocenę poszczególnych widowisk filmowych. Ale właśnie rejestr nie tylko możliwych ujemnych, ale i dodatnich wpływów filmów w ogóle ułatwić może zajęcie stanowiska wobec konkretnego filmu.

---

10. Film jako środek zdobywania wiedzy o świecie.

Rozwój umysłowy polega po pierwsze na zdobywaniu wiedzy o świecie, po drugie na doskonaleniu się rozmaitych dyspozycyj intelektualnych. Film przyczynia się niewątpliwie znacznie do rozwoju umysłowego w pierwszym a nieznacznie w drugim kierunku, kształci więc raczej materialnie niż formalnie.

Trudno zaprzeczyć, że film rozszerza wiedzę o świecie, skoro pokazuje widzowi tyle interesujących rzeczy, które w rzeczywistości nie łatwo zobaczyć. Wiadomo jak silne staje się w wieku dojrzewania pragnienie wyjścia poza ciasny krąg swego geograficznego otoczenia. Ekran umożliwia to na swój sposób, pokazując widzowi okolice arktyczne i podzwrotnikowe, afrykańskie puszcze i szwajcarskie jeziora, rosyjskie stepy i palmowe gaje. Na tle zaś tak różnorodnej flory pokazuje życie świata zwierzęcego, jak gdyby „podsłuchane", „schwytane na gorącym uczynku". Béla Balácy mówi o pragnieniu widzenia rzeczy, jakimi są, gdy się „nie jest przy tym". Film zaspokaja to pragnienie, pokazując zdjęcia z życia zwierząt nie spłoszonych przez człowieka, życie na dnie morza, bawiące się dzieci nie czujące wzroku obserwatora. W tej „naiwnej" postaci fotografuje operator filmowy przez powiększające szkła bez ich wiedzy życie zwierząt całego świata. Nie zaniedbuje też film miast i wsi. Dzięki filmowi widz ma nie tylko pojęcie, ale plastyczne wyobrażenie amerykańskich drapaczy chmur, egipskich piramid, hinduskich świątyń, uliczek wschodnich miast i bulwarów stolic europejskich. Na tym zaś tle rozwija się bogaty kalejdoskop obrazów unaoczniających życie człowieka, jego zabawę i pracę. Ruch uliczny wielkich miast, rytm pracy kopalń i fabryk, wyścigi konne, wyczyny pływaków i narciarzy, popisy gimnastyczne tysięcy ludzi, parady wojskowe, karnawałowe pochody masek, tańce i obrzędy rozmaitych narodów, towarzystwa ludzi obcujących z wyszukaną grzecznością—to wszystko ukazuje się na ekranie filmowym i wzbogaca

wiedzę widza o świecie. Chociaż nie spostrzegaliśmy tego nigdy, wiemy jak wygląda życie na wielkim parowcu transoceanicznym, jaką drogę odbywają depesze iskrowe, jak powstaje gazeta w drukarni. Egzotyczny film pokazuje nam życie szczepów murzyńskich, tybetańskich klasztorów, hinduskich maharadżów, chińskich kulisów, koczowniczych beduinów, film historyczny — życie starożytnego Rzymu, średniowiecznego rycerstwa, obrazy z czasów kultury dworskiej czy francuskiej rewolucji. Filmy lotnicze, kryminalne, cyrkowe wprowadzają widza w mało z życia znane środowiska, film wojenny pokazuje metody współczesnej walki technicznej.

Można by jednak tej pochwale filmu jako źródła olbrzymiego wprost wzbogacenia wiedzy o świecie przeciwstawić dwa zarzuty. Pierwszy z nich brzmi, że wiedza ta jest nieraz fałszywa: wszak film reprodukuje często dekoracje a nie rzeczywistość, filmy historyczne pełne są rażących błędów w strojach i innych szczegółach, a każde środowisko przedstawione jest w sposób zbytnio stylizowany, każde z nich jest bardziej typowe niż w rzeczywistości. Zarzut ten jest słuszny, ale może on tylko osłabić, a nie obalić twierdzenie o dodatnim wpływie wychowawczym filmu w zakresie wiedzy o świecie. Wszak nie wszystkie tła akcji są fotografiami dekoracyj, a dekoracje są też możliwie wierną kopią oryginałów. Wprowadzających w błąd szczegółów w filmach historycznych widz na ogół nie spostrzega, a nadto braki te nie mogą unicestwić faktu, że film w głównych zarysach jest historycznie wierny i uplastycznia wiedzę o ubiegłych epokach. Wreszcie „typowość" środowisk, rzadko spostrzegana w rzeczywistości daje przecież możność oglądania tego, co jest najbardziej charakterystyczne dla danego środowiska, chociaż zanika już pod wpływem współczesnej techniki, niwelującej regionalne różnice. Dziedziną ujemnego fałszowania obrazu świata przez film jest akcja, a nie jej tło. Powyższego zarzutu nie można zaś już zupełnie postawić wobec filmów niefabularnych, więc reportażowych i naukowych, szerzących świadomie wiedzę geograficzną i przyrodniczą, pokazujących rozwój pewnych gałęzi przemysłu lub oświetlających konkretne problemy życia społecznego.

Drugi zarzut sięga głębiej. Według tego zarzutu, wszystko co stanowi tylko tło akcji ogląda widz kinowy najczęściej mimochodem, towarzysząc osobom akcji filmowej w podróży koleją (widok z okna), okrętem lub samolotem, w przechadzkach wśród pól i łąk, w wycieczkach górskich lub w przejażdżkach autem wśród wielkich ulic. Rzeczy zaś mimochodem oglądane są niedokładnie oglądane i małą wartość posiada tak zdobyta wiedza. Wiedza ta jest nadto chaotyczna. Może zaś w ogóle trudno mówić tu o jakiejś „wiedzy", skoro widz nie ma czasu na wydawanie sądów poznawczych w czasie oglądania migawkowo po sobie następujących obrazów, czego zresztą w czasie seansu bynajmniej nie ma ochoty czynić. Zważyć jednak należy, że pewne mimochodem pokazane rzeczy ukazują się wielokrotnie w jednym filmie, często zaś pojawiają się w rozmaitych filmach, tak, iż widz rozpoznaje już pewne miasta, budowle, okolice świata. Poza tym sądy poznawcze wydawać możemy nie tylko w czasie oglądania filmów, lecz również w oparciu o wyobrażenia odtwórcze, przy czym — o ile chodzi o film — właśnie ta druga ewentualność często zachodzi.

Nauczyciel w szkole stwierdza to niejednokrotnie. Uczniowie mówią często, iż znają coś z kina, a wezwani do tego wydają przy pomocy pamięci pewne sądy o danym przedmiocie, np. o wyglądzie pewnych miast, o broni rycerzy lub o stroju nurka. Przyznać oczywiście należy, że wiedza zaczerpnięta tylko z filmów fabularnych posiada minimalną wartość. Natomiast jako uzupełnienie licznych wiadomości szkolnych lub wstęp do nich posiada niezaprzeczoną wartość ze względu na swą poglądowość.

11. Wpływ filmu na kształcenie dyspozycji umysłowych dziecka.

Wychowanie umysłowe polega jednak nie tylko na gromadzeniu wiadomości, lecz również na kształceniu intelektualnych dyspozycji i różnorodnych, opartych na nich umiejętności. Czy w tym względzie młodociany widz kinowy odnosi jakieś korzyści? Dzieje się tak niewątpliwie. Film uczy widza obserwować uważnie rzeczy, które wielokrotnie widział, ale których nie spostrzegał. Przyzna niejeden widz kinowy, iż piękno śniegiem pokrytych drzew, romantyzm dachów miasta, urok bydła pasącego się na łące odkrył dzięki filmom, w których rzeczy te pokazano mu imaginacyjnie. Film uczy widzieć rzeczy stokrotnie widziane w sposób nowy, bogatszy, obdarza widza nowymi, niespotykanymi na ogół sposobami ujmowania rzeczy. Mam tu na myśli — podkreślane przez Irzykowskiego — izolowanie szczegółów, pokazywanie fragmentów, wykrojów, powiększeń, zmniejszeń, zmian zwykłej perspektywy na inną, zwykłego tempa na szybsze lub powolniejsze. W kinie widz dzięki następującym po sobie bezpośrednim obrazom łatwo zauważy, że ta sama rzecz wygląda inaczej z oddali, inaczej z bliska, inaczej widziana z góry, z dołu lub z boku. Kto obserwuje w rzeczywistości np. tłum ludzki, nie może tak szybko i dowolnie zmieniać punktów widzenia, jak się to dzieje przy oglądaniu tłumu na ekranie. Film jednak nie tylko pokazuje w nowym świetle, z nowych punktów widzenia rzeczy pozornie dobrze znene, ale uczy również, co odszukiwać należy w otoczeniu nieznanym i jak to należy oglądać, słowem kształci przyszłego turystę.

Widz kinowy uczy się również rozumienia mimiki, gestykulacji i fizjonomiki; uczy się „widzieć" życie psychiczne jednostki ludzkiej, wyrażające się w ruchach, w drgnieniach jej ciała. Wszak film przez powiększenia daje wgląd w twarz ludzką, jakiego nie mamy na ogół ani w życiu ani w teatrze, choćbyśmy się posługiwali lornetką. Poprzez spostrzeganie ruchów gałki ocznej, kierunku spojrzenia, otwierania i zamykania oczu, blasku oczu, łez, marszczenia czoła, drgnień ust, nozdrzy, ruchów rąk i nóg, postawy głowy i całego ciała, widz dociera do stanów psychicznych i właściwości charakteru. Podkreślane już wielokrotnie przez nas leksykalne ubóstwo filmu zmusza aktora filmowego do pełnego wykorzystania repertuaru mimiki i gestykulacji, a konieczność szybkiego wprowadzania w środek akcji skłania reżysera do charakteryzowania postaci przy pomocy fizjognomiki. To też bogate są tu możliwości kształcenia się widza i to nie tylko w dziedzinie wizualnej. Wszak film dźwiękowy posługuje się obficie dla wyrażenia przeżyć swych postaci śmiechem, krzykiem, jęczeniem, szeptem, śpiewem itp. Film uczy wczuwać się nie tylko w psychikę dru-

gich ludzi, ale również w twory przyrody i martwe przedmioty, w nastroje krajobrarów, w charakter wnętrz mieszkań ludzkich. Reżyser zmusza niemal widza, by odczul fantastyczny urok nocy w lesie, dynamikę wichru i burzy, grozę nadciągających chmur, pogodność jednych krajobrazów, surowość i smutek innych. Podobnie widz uczy się w kinie odczuwać pustkę, wiejącą z wnętrza mieszkania, czy też ukryte w nim, a przecież uwidoczniające się szczęście rodzinne.

Do ćwiczenia uwagi, fantazji i pamięci film daje malo okazji. Natomiast oglądanie filmów kształci w pewnej mierze inteligencję, zwłaszcza, jeśli jej przyporządkujemy — zgodnie z poglądem A. Wiegnera — funkcję rozumienia. Widz widzi przecież tylko fragmenty akcji, a właściwie tylko fragmenty czynności składających się na akcję, których związek z całością musi zrozumieć. W pewnej chwili widz ogląda np. scenę walki dwóch ludzi, rozgrywającej się w pewnym domu. Następny obraz pokazuje jednego z nich, wykradającego się ostrożnie z bramy tego domu. Widz — o ile rozumie akcję — suponuje, iż walka skończyła się śmiercią lub zranieniem drugiego z walczących. Taka montażowa technika odgadywania przyczynia się do ćwiczenia w myśleniu, szczególnie we wnioskowaniu ze skutków o przyczynie, z późniejszych faz pewnego działania o wcześniejszych lub na odwrót. Przeplatanie kilku akcyj ze sobą, niepokrywanie się kolejności czasowej obrazów z kolejnością akcji, niezwykły montaż utrudniają niekiedy rozumienie i wymagają dodatkowych aktów myślenia. Dochodzi do tego posługiwanie się przez film pewnymi symbolami w miejscu ważniejszych ogniw akcji lub w innych celach, np. dla zaznaczenia, że już upłynęły godziny (posuwające się wskazówki zegara) lub miesiące (uwidoczniająca się w lesie zmiana pory roku). Ktoś odbywa długą drogę, o czym wnioskujemy z coraz bardziej zniszczonych butów w każdym z następujących po sobie obrazów, kogoś spotkało rozczarowanie, o czym wnioskujemy z jego rzeźkich kroków przy wchodzeniu na schody, a powolnych przy schodzeniu. A jednak trudno przyznać filmowi większe znaczenie w kształceniu inteligencji, gdyż film — licząc się z poziomem intelektualnym mas — unika zbyt trudnych zadań myślowych, chętnie posługuje się szablonowymi symbolami, stara się często trudności, wynikające z niemożności pokazania akcji w całej jej ciągłości, usunąć przy pomocy słowa mówionego lub napisu. Film pokazuje niekiedy w dążeniu do zrozumiałości obok symbolu również realistycznie rzecz symbolizowaną. Nie ogranicza się np. do pokazania, że ręka kochanka niszczy pielęgnowany dotychczas troskliwie dar, otrzymany od ukochanej, lecz pokazuje również scenę ich dramatycznego rozstania. Kto często ogląda filmy i zna ich symbolikę, nie pracuje myślowo z wysiłkiem w czasie oglądania filmu, chyba, iż film, np. detektywistyczny, wyraźnie do tego dąży. Natomiast podkreślić należy, iż film uczy szybciej widzieć, szybciej obserwować, a tym samym szybko dokonywać procesów myślowych, koniecznych dla zrozumienia rzeczy widzianych. Np. czytelnik powieści ma więcej czasu na rozpoznawanie osób, na przypuszczenia w sprawie celu ich działań itp. niż widz kinowy, który musi się przystosować do szybkiego tempa, w jakim pokazują się i mijają na ekranie obrazy, do migawkowości filmu.

12. Film a wychowanie estetyczne.

Wychowaniu estetycznemu film oddaje niewątpliwie różnorodne i wybitne usługi. Już wspomniane nowe sposoby widzenia rzeczy, krzewione przez film, przyczynić się mogą do uwrażliwienia widza na piękno. Estetyka podkreśla jako ważny czynnik doznania estetycznego izolację przedmiotu estetycznego od tła lub tego przedmiotu wraz z tłem najbliższym od dalszego otoczenia. Film izolacji tej dokonuje zawsze dzięki odgraniczaniu ekranu przez ciemność od otoczenia i naklania widza do oglądania przedmiotów w rzeczywistości w takiej izolacji „jak gdyby były obrazem", mówiąc zaś ściślej, jak gdyby były przedmiotami imaginatywnie danymi „na" obrazie. Pamiętać również należy w tym związku o tym, że film z małymi wyjątkami pokazuje świat tylko w barwach neutralnych. Brak kolorów pozbawia wprawdzie filmowe obrazy świata jednego z głównych walorów estetycznych tego świata, pokazuje jednak ten świat z nowego aspektu, w którym — jak wiadomo już z fotografiki — rozmaite inne walory tym silniej występują na jaw. Brak kolorów czyni również widza wrażliwym na odcienie barw neutralnych.

W mocy reżysera kierującego zdjęciami jest takie pokazanie przedmiotów na ekranie, by nawet mało estetycznie wrażliwy widz ujrzał piękno danych przedmiotów. Swój dodatni wpływ na wychowanie estetyczne zawdzięcza jednak film nie tylko sposobowi, w jaki przedmioty zostały utrwalone na taśmie filmowej, lecz również starannej selekcji, dokonanej z punktu widzenia kryteriów estetycznych na przedmiotach, które zostają na tej taśmie utrwalone. Selekcji tej dokonuje się przy zdjęciach przyrody, ciał ludzkich, ich ruchów, ich gromad, przy zdjęciach tworów techniki. Tylko najpiękniejsze zachody słońca, aleje leśne, łąki i szlaki górskie służą jako tło akcji, tylko piękni mężczyźni i piękne kobiety mają szanse zostania gwiazdami filmowymi lub chociażby statystami — chyba, iż fabuła domaga się czegoś innego. Nie każdy ruch zyska aprobatę reżysera: gdy krok aktora nie będzie elastyczny, a ukłon pełen wdzięku — czynne będą nożyce, a scena zostanie powtórzona, znowu z zastrzeżeniem powyżej uczynionym. Tylko najbardziej udane skoki pływackie czy narciarskie, najbardziej zgrane ćwiczenia gimnastyczne tysięcy ludzi, najbardziej sprężyste kolumny defilującego wojska znajdą swą reprodukcję w filmie fabularnym lub reportażowym. Tego zaszczytu dostąpią również tylko najbardziej zgrabne wieże radiowe, najśmielej skonstruowane mosty, najelegantsze auta, najbardziej udane ewolucje samolotów. Jest rzeczą jasną, że kto widział na ekranie tak dobrane przedmioty, ten nie zadowoli się czym kolwiek również w życiu codziennym, ten zjawiskom przyrody, ludziom i tworom techniki stawiać będzie zwiększone wymagania estetyczne. Jak często rozczarowują nas np. masowe popisy gimnastyczne, gdyż w pamięci mamy piękniejsze, oglądane w kinie. Poza selekcją przedmiotów nie stworzonych umyślnie w celu wywołania uczuć estetycznych, film hojnie pokazuje nam wytwory ludzkie specjalnie w tym celu stworzone, a więc twory architektury, malarstwa, rzeźby, głównie zaś przemysłu artystycznego. Podkreśla się często, iż film pokazuje najnowsze kreacje mód kobiecych, że dyktuje normy w tym względzie, że kieruje modą. Czy nie jest tak jednak również w dziedzinie urządzania wnętrz i wielu innych? Film

jest niewątpliwie najbardziej owocnym propagatorem licznych nowych wartości estetycznych, bo pokazuje odpowiednie przedmioty nie tylko z estetycznie korzystnych dla nich punktów widzenia, ale zarazem z przemożną sugestią, płynącą z okoliczności, że taki typ auta, willi, stroju, ogrodu, zastawy stołowej jest w posiadaniu książąt czy milionerów. Wiadomo że nawet na współczesny ideał piękności kobiecej film miał niepośledni wpływ. Fakt promieniowania barwy białej uniemożliwia pokazanie na ekranie tęższych postaci bez komicznego efektu, z czego wynika konieczność uprzywilejowania przez film szczupłych postaci. Nie pozostało to bez wpływu na współczesne upodobania w tym względzie. Mając taką władzę nad estetycznymi upodobaniami widzów, zwłaszcza młodych, których smak estetyczny dopiero się urabia, film może działać niekiedy ujemnie. Ale w zasadzie wykorzystuje film swą władzę korzystnie dla wychowania estetycznego, co nie jest rzeczą dziwną, skoro przemysł filmowy może zatrudnić najlepszych artystów danego kraju lub świata.

Dotychczas uwzględniliśmy tylko dziedzinę wizualną. W akustycznej — rzeczy mają się podobnie. Dźwięki, szmery i szelesty przyrody i techniki tylko w swej najczystszej formie znajdują reprodukcję w dźwiękowej aparaturze filmowej; podobnej selekcji podlegają głosy ludzkie. W jeszcze większej mierze dotyczy ta selekcja śpiewu, muzyki i związanego z nią tańca jednostkowego i zespołowego, oddziaływującego już jednak na wzrok widza. Najdoskonalsi śpiewacy, najlepsze chóry i orkiestry, prezentowani widzowi przez film, potęgują jego wymagania stawiane w tej dziedzinie. Również w dziedzinie tańca oglądamy na ekranie szczytowe wyczyny.

Nie czując się kompetentnym w tej dziedzinie, nie omówię szczegółowo wpływu kina na kształcenie muzyczne młodocianych widzów, lecz ograniczę się tylko do kilku uwag w tej sprawie. Faktem jest, że widz kinowy słucha wiele muzyki, ale słucha jej niemal nieuważnie za wyjątkiem tych sytuacyj, w których śpiew lub odegranie utworu muzycznego jest istotnym składnikiem akcji. Niemniej dzięki połączeniu filmu z muzyką uczy się widz odczuwać nastroje rozmaitych melodyj, przy czym nastrój ten narzucać mu się będzie również kiedy indziej, gdy usłyszy już sam utwór muzyczny. Film ułatwia odczuwanie utworów muzycznych jako wyrazów pewnych uczuć, gdyż równocześnie pokazuje nam ludzi, zdradzających swą mimiką i gestykulacją te uczucia, lub przenosi nas do pewnego środowiska np. do sali balowej, na jakąś uroczystość, do idyllicznego otoczenia samotnej wyspy na oceanie, których widoki również budzą dany nastrój. O ile tę okoliczność należałoby może zaliczyć do dodatnich oddziaływań filmu w zakresie wychowania estetycznego, to inna budzi zapewne wątpliwości. Jak wiadomo powszechnie i jak wykazała ponownie ankieta P. T. Vernon, muzyka wywołuje ciągi swobodnych kojarzeń, często bardzo przyjemnych. Odwraca to uwagę od samej muzyki i dlatego ludzie muzykalniejsi starają się takie kojarzenia powstrzymać. Takie powstrzymanie staje się rzeczą trudną, gdy w skład tych kojarzeń wchodzą obrazy filmowe, percypowane ongiś w kinie, łącznie z danym utworem muzycznym. Znam osoby obdarzone dobrą pamięcią wzrokową, którym trudno się opędzić takim filmowym asocjacjom przy słuchaniu wielu utworów muzycznych i skoncentrować się wyłącznie na słuchaniu muzyki.

Gdy śpiew i muzyka występują w filmie, np. w operze i operetce filmowej, jako składniki akcji, przyczynia się to na ogół do zaniedbania samej akcji przez reżyserów, która staje się wówczas najczęściej płytka i banalna, ale zarazem przyczynia się też do wzbudzenia u widza zachwytu dla piękna pieśni i zamiłowania do nich. Wiadomo, że film dźwiękowy stał się rozsadnikiem wielu popularnych dziś melodyj, co czyni film nowym źródłem dodatnich lub ujemnych wpływów, zależnie od wartości estetycznych rozpowszechnianej przez film muzyki. Zwrócić należy w tym względzie uwagę na silnie sugestywny sposób, w jaki film prezentuje zazwyczaj pewną pieśń, pewien utwór muzyczny. Wywołują one bowiem w imaginatywnym świecie filmu zachwyt, entuzjazm, popularność wśród słuchaczy, a ich twórcy czy wykonawcy zdobywają dzięki nim sławę, pieniądze, szczęście, awans społeczny. W rezultacie ocena estetyczna danego utworu muzycznego przez słuchacza przestaje być zależną głównie od jego osobistego doznania estetycznego.

Przy rozważaniu wpływu filmu na wychowanie estetyczne nie można przeoczyć okoliczności, iż gra aktorska stoi niekiedy na wysokiej wyżynie, nierzadkie zaś są kreacje mistrzowskie. Oglądanie filmów wszystkich narodów zbliża widza kinowego do niemal wszystkich współczesnych koryfeuszy sceny i filmu. Co prawda film nie zawsze daje im możliwości wirtuozowskiej gry, gdyż najczęściej szwankuje konstrukcja akcji. Logiczna budowa konfliktu, psychologiczna trafność akcji nie są w tworach przemysłu filmowego regułą, lecz raczej dość częstym wyjątkiem. Pozostawianie rozwiązania konfliktu przyrodzie (katastrofom kolejowym, pożarom itd.) a nie działalności ludzkiej umniejsza szanse zobaczenia na ekranie finezyjnych pokazów gry aktorskiej. Mogąc operować bogatą wystawą, różnorodnym tłem, tłumami ludzkimi, reżyser filmowy wyznacza aktorowi często podrzędną rolę. Spełnia ją najlepiej aktor prezentujący się zgodnie z wymaganiami roli i publiczności, z punktu widzenia teatru najczęściej wprost nieutalentowany.

Tak więc, zależnie od widza, film może działać w tym względzie dodatnio lub ujemnie. Widza, który kształci się na najlepszych filmach, kino przyzwyczaja do stawiania wysokich wymagań w dziedzinie gry aktorskiej. U widzów natomiast, którzy nie odróżniają dobrych filmów od przeciętnych i kształcą się na tych ostatnich, kino zaszczepia minimalne postulaty w stosunku do aktora, postulaty dotyczące bardziej jego prezencji w wyglądzie i ruchach, niż ekspresji przeżyć granej postaci przy pomocy wszelkich stojących do dyspozycji środków. I tak np. mimo wieloletniego istnienia filmu dźwiękowego i mówionego, mistrzowskie posługiwanie się w filmie mową ludzką, jej akustyczną stroną jako środkiem ekspresji jest bardzo rzadkie.

Również sama konstrukcja akcji filmów nie pozostaje bez wpływu na wychowanie estetyczne widza. Mam wrażenie, że jest to wpływ pod pewnym względem ujemny. Wszak krótkość czasu zmusza twórców filmu do posługiwania się bardzo uproszczonymi schematami akcji. Okoliczność ta wpływa na wytworzenie się pewnej niecierpliwości u widza, która objawi się, gdy przyjdzie mu percypować rozwlekłą w porównaniu z filmem akcję dramatu czy powieści. Taki niecierpliwy czytelnik uczy się przerzucać powieści, czytać tylko ważniejsze dla akcji epizody lub ogranicza się do

lektury nowelek, umieszczanych w prasie codziennej. Z drugiej jednak strony zważyć należy, że każdy rodzaj sztuki ma swoje prawa wynikające z tworzywa, w którym tworzy i nie może liczyć się z ewentualnym wpływem swych tworów na percepcję dzieł innych sztuk. Właśnie uwzględniając krótkość czasu stojącego do dyspozycji i ograniczoność środków ekspresji a zwłaszcza zasobu leksykalnego filmu, widz niejednokrotnie podziwiać musi znakomitą pracę reżysera. Przez wzbudzającą zainteresowanie, niedługą a należycie informującą ekspozycję, dobór najwięcej „mówiących" fragmentów pewnych czynności postaci filmowych, przez kontrastowanie scen, umiarkowane potęgowanie napięcia widza, należyte przygotowanie wielkiej, decydującej sceny za pomocą szeregu krótkich scen o wzmagającym się tempie, przez wyrównującą nastrój ostatnią scenę stworzyć może reżyser znakomite widowisko filmowe. Ale zalet konstrukcji nie zauważy widz bez jej analizy, nie będzie więc miał mimo oglądania dobrych pod tym względem filmów, możliwości odróżnienia ich od gorszych. Walory filmu bowiem płynące z kompozycji jego fabuły, nie dochodzą tak do świadomości widza, jak niektóre inne powyżej omówione.

To samo dotyczy kompozycji filmów w sensie układu form plastycznych. Odcienie barw i kształty przedmiotów pojawiających się na ekranie, ich kolejność, sposób znikania jednych a pojawianie się drugich, tempo w jakim to się dzieje, ewentualny rytm zmian na ekranie mogą stać się jeszcze jednym źródłem doznań estetycznych widza, jeśli zwrócono jego uwagę na nie lub jeśli je sam zauważył. Najczęściej bowiem widz pochłonięty fabułą, nastawiony na świat przedmiotów imaginatywnych a nie na ich wyglądy, nie uświadamia sobie tych formalnych walorów estetycznych filmu. To też tzw. filmy abstrakcyjne nie mogą liczyć na masy. Co prawda kreskówki sprawiły w tym względzie wiele, czyniąc widza wrażliwszym na tego typu walory filmu, niż był nim widz, przyzwyczajony wyłącznie do fotografowanych filmów fabularnych.

Bardziej rzucają się w oczy widza kompozycje obrazów percypowanych już w nastawieniu na przedmioty przez nie reprezentowane a nie na ich czysto wizualne walory. Kompozycje obrazów oddające syntetycznie np. ranek w lesie, charakter i nastrój wielkiego miasta, pracę w kopalni, życie na dalekiej wyspie oceanicznej posiadają walory estetyczne niezależnie od wartości poszczególnych obrazów. Podobnie wartość estetyczna melodii nie jest sumą walorów poszczególnych jej składników. Te wartości estetyczne filmu płynące z właściwego doboru fragmentów, ich kolejności, kontrastowania i tempa zwracają uwagę widza i budzą często jego zachwyt, wzbogacając w ten sposób zasięg przedmiotów, na które reaguje doznaniem estetycznym. Film narzuca też widzowi symboliczną interpretację takich kompozycyj lub poszczególnych obrazów. Kwitnące pola czy jesienne krajobrazy wprowadza reżyser w takich sytuacjach, iż nawet przeciętnie wrażliwy widz musi uchwycić i zrozumieć ich symboliczną rolę.

Widz nie pozostaje również ślepym na specyficzne dla kina walory estetyczne, jakich dostarcza oglądanie imaginatywne przedmiotów w ruchu, np. gromady koni w pędzie, ciała ludzkiego w tańcu, eskadry samolotów w powietrzu. Dynamika ruchu pokazana

w filmie nie w jednym jego momencie, jak w malarstwie lub rzeźbie, lecz w jego wszystkich lub najbardziej charakterystycznych fazach uczy widza odczuwać rytmiczne walory ruchu, ich właściwe tempo, często zgrane z rytmem towarzyszącej muzyki. W związku z tym zwrócić należy uwagę, że film — jak żadna inna sztuka — posiada nową formę piękna, głoszoną przez futurystów, a mianowicie szybkość.

Szybkość ta powoduje jednak niemożność kontemplatywnego trwania w percepcji. Niejeden obraz filmowy percypowalibyśmy chętnie dłużej, ale mija on migawkowo, spełniwszy swą rolę w konstytucji czasowo „rozciągłego" przedmiotu estetycznego. Co prawda istnieje często u widza tendencja przeciwna, wypływająca z napięcia, np. z zainteresowania akcją, dążąca do szybkiej percepcji części, by poznać wreszcie rozwiązanie konfliktu. Często jednak niezrealizowana chęć przedłużenia oglądania części składowych przenosi się na całość w formie pragnienia jak najdłuższej percepcji filmu w całości. Niemniej ten brak kontemplacji uszczupla znaczenie wielu wyliczonych powyżej możliwości dodatniego oddziaływania filmu na estetyczne wychowanie młodocianych widzów, przyzwyczaja ich bowiem do zbyt szybkiego tempa oglądania rzeczy pięknych.

O tym jak mało kontemplatywne jest oglądanie filmu świadczy rzadkie występowanie u widzów pragnienia ponownego czy wielokrotnego oglądania go. A przecież dopiero przy powtórnym oglądaniu filmu występują dobitnie jego walory nie związane bezpośrednio z fabułą. Stwierdzony właśnie fakt świadczy o tym, że widzowie najczęściej zajmują postawę prymitywną, a nie estetyzującą, że szukają w kinie ciekawej anegdoty, a nie piękna w jego wielorakich postaciach. Niemniej widz ulega mimo woli dodatniemu oddziaływaniu filmu pod względem estetycznym, stawiając pod wpływem oglądanych widowisk filmowych wyższe wymagania estetyczne rzeczom i ludziom otaczającej go rzeczywistości oraz tworom sztuki, ucząc się oglądać je ze sprzyjających wrażliwości estetycznej punktów widzenia, poznając nowe wartości estetyczne itd. Wpływ dodatni filmu na wychowanie estetyczne młodocianego widza, zwłaszcza w kierunku wyrobienia wrażliwości na swoiste walory estetyczne filmu, bywa większy gdy wychowawcy świadomie posługują się przeżyciami wychowanka w kinie, jako środkiem jego estetycznego kształcenia. Niestety dzieje się to rzadko. Ale o tym będzie mowa w trzeciej części naszych rozważań.

Dok. nast.

L. Blaustein — Lwów

SPRAWOZDANIA

JAN ROZWADOWSKI. Prawda życia. Wydał z papierów pośmiertnych i wstępem poprzedził Adam Krokiewicz. Warszawa, 1937, Instytut Literacki. Str. CXXII+131. Ukazała się książka, która może mieć doniosłość wychowawczą i ma do tego rzetelne prawo, tym bardziej, że człek myślący, czytelnik cennych książek, przez całe życie jest wychowawcą własnym. Kto zmierza do mądrości, w przekorną wdaje się robotę: starcem chyba dopiero pozna wynik dojrzały, rad na ostatek, że u kresu życia wie wreszcie, jak winien był żyć od początku... Więc korzystajmy z wynurzeń po-

przedników, co dopytali się pewnych przynajmniej kanonów „prawdy życia" i treść ich komunikują nam życzliwie. Zawszeć to coś pomoże w trudach, chociaż powtarzają jeden za drugim owi myśliciele wytrawni, że mądrości od nikogo nie dostać i że każdy winien ją sobie wypracować sam, a więc — dla siebie tylko. Gdy się już przewróciło końcową stronicę, staje przed oczyma obraz z cyklu Jacka Malczewskiego. Znękany starzec, w pomroce oczu zamkniętych, przybył z powrotem do rodzinnego dworu. I oto teraz właśnie, gdy po latach wędrówki przestąpił swojski próg, by w przytulnej świetlicy złożyć wreszcie z udręczonych pleców torbę pielgrzyma, zbliża się doń Tanatos a z nim kres ostateczny...

Przepływowi myśli przy czytaniu „Prawdy życia" towarzyszy, niby muzyka w Weselu za sceną, nastrój uszanowania dla powagi emocjonalnej dzieła, wypracowanego pod wysokim ciśnieniem wewnętrznym. Wszelako uczucia uczuciami, a przecież trzeba właśnie w sposób, od nich uniezależniony, zdać sobie sprawę z myślowej treści utworu. Jakież tu są zatem tezy główne? W najkrótszych słowach można by je tak ująć. Myśliciel szuka poratowania dla siebie i bliźnich przeciw złym skutkom zachłanności i bezwładności, i znajduje lekarstwo w uczuciowym zespoleniu z powszechnym nurtem kosmicznego życia. Jednostkę żywą wystawia sobie jako twór, naładowany pędem życiowym i przez to samo skłonny do poddawania sobie wszystkiego, co go otacza, w zasadzie więc wszystkiego co jest.

Stąd hipertrofie zapędów osobistych, a jako ich następstwo wyskoki poza godziwy udział w funkcjach całokształtu, stąd rozdźwięki w sobie i poza sobą, stąd użeranie się z innymi osobnikami, załamania i klęski. Tym zaś gwałtowniej rozwijają się przerosty, że raz zrodzony poryw ma swoją bezwładność i to, co przezeń poruszone, toczy się dalej siłą rozpędu. Kultura, wedle takiej dynamiki rosnąca, staje się dziedziną zatorów i rozterek, a walka z tym złem może być skuteczna tylko pod warunkiem, że się je chwyci u samego rdzenia. Przepisu leczniczego jednak, recepty, określonej normy dzieło nie podaje, ponieważ i zbyt trudne to i nie to wydaje się autorowi najważniejszym. Pokazuje on wzamian, jak sam wyszedł z bezdroża, a czyni to w tej nadziei, że może inni pójdą podobnym szlakiem i osiągną skutek podobny. Dręczył się mianowicie i rozmyślał pod ciężarem troski, aż pewnego razu przyszło olśnienie — taka chwila niewymowna wśród brzęku owadów latem w ogrodzie przy zasłoniętych oczach. Co to było? I co odtąd trwa nadal? Jakiś stan całościowy, stan wzruszenia, napięcia i przeświadczenia, stan, który miał pewną treść myślową, jednak ogólnikowo tylko uchwytną. Z tego, co się w niej zawarło, niepodobna i nie należy zresztą wysnuwać systemu twierdzeń, sieci logicznej o precyzyjnej strukturze. Można wszakże stwierdzić, że chodziło tu o zgodność z wszechżyciem: o uznanie pokorne, że się jest nikłym składnikiem ogółu istot żywych, że całość ta ma jakiś kierunek oraz cel dążenia, a każdy składnik — funkcję w tej całości, że jest wreszcie rzeczą rozumną, słuszną i wyzwalającą powstrzymać zachłanność własnej osoby, ów pęd do narzucania własnych celów: uznać trzeba natomiast przewodnictwo wszechżycia, objawiające się w głosie sumienia, w uniesieniu twórczym, w zachwycie nad wspaniałością przyrody, a prowadzące człowieka, i jego jedynie pośród wszystkich stworów, do pełni samowiedzy.

Dzieło jest, oczywista, znacznie bogatsze w treść, ale nie chcemy zacierać jego konturów liniami dodatkowymi. Piszemy zresztą niniejszą notatkę nie po to bynajmniej, by oszczędzić czytelnikowi czytania samej książki, lecz by go do tej lektury zachęcić a zarazem wypowiedzieć własne caeterum censeo. Mniemamy, że treść logiczna głównego zrębu książki, czyli ta treść, która może podlegać ocenom ze względu na prawdę lub błąd — jakkolwiek mało oryginalna, zawiera w sobie rzeczy cenne. Myśli o dążeniu do pełni życia, jako o źródle zarówno kultury jak i złowrogiej

zachłanności, są to stare myśli, często i wymownie przez innych przypominane. Dość powołać się na Fausta. Pojęcie pędu życiowego, jedno z głównych tutaj, w dobie popularności „Ewolucji twórczej" Bergsona było na ustach wszystkich, a wcześniej jeszcze pod inną postacią słowną wyzierało z pism Schopenhauera. U Bergsona również czytaliśmy tak dużo o automatyzmie! Pojęcie przerostu, czyli hipertrofii, jako źródła rozdźwięków lub schorzeń, jest obiegowym pojęciem, a same hipertrofie częstokroć ściągały na się gromy za wyrządzane zło. W ogóle — przepraszamy za szczerość — nie brak w „Prawdzie życia" ani rozwodnień ani komunałów; ale te utarte idee są cenne, te rzucające się w oczy sądy są prawdziwe i ważne. I warto poobserwować, jak się one indywidualnie splatają na tych kartach w nowy deseń, jak wyłaniają się tutaj na nowo nie tylko z porachunków sumienia i nie tylko z przetrawionych pożywek cudzego dociekliwego wyniku, lecz i z rozmyślań nad językiem i językoznawstwem, czyli ze specjalności naukowej autora.

Co się zaś tyczy zasadniczego rozwiązania problemu, to odróżnijmy w nim dwa elementy. Z pod serca i przejmującym głosem ten Człowiek woła o opamiętanie! Zaklina, byśmy pokonali egoizm, trzymali w ryzach zachłanność egotyzmu, byśmy żyli w napięciu sił a nie poddawali się lenistwu (czyli automatyzmowi!), byśmy nie warcholili z sobiepańska przeciwko wspólnej sprawie, a zwłaszcza sprawie ludzkości, lub własnemu sumieniu na przekór. Inwektywy przeciwko przerostom egotycznym dzierżą prym w tej egzorcie, piętnowanie biernego marazmu wtóruje drugim głosem. Zgoda na to wszystko, po wielokroć zgoda... Naprawdę, już w samym pożądaniu pełnego wyżycia się tkwi zaród zbrodni; a Polak marnie żyje, bo jest leniwy, choć czynny. Coś tam zawsze chętnie robi, rusza się, ale ucieka od trudu do zabawy, od męki twórczego skupienia do tego, co zajmujące. Stąd receptywność i rozpraszanie się w dyletantyzmie. Tak mniemając, cieszymy się z nawoływań Rozwadowskiego.

Ale gdy jako ich zasadę podaje nieokreślone wyczucia zgodności z wszechżyciem, gdy temu wszechżyciu mocą nastrojów rzekomo kosmicznych przypisuje jakiś cel podniosły, gdy w takich przeżyciach poczuciowo-nastrojowych gotów upatrywać rozwiązanie problemu mimo bezkształtnej niemal ogólnikowości myślowej owego zbawczego olśnienia, gdy w końcu wszechżycie nazywa Bogiem, chociaż przez Boga rozumie się w katechizmie istność zgoła inną, — nasza solidarność kończy się i ustępuje miejsca antytezie. Solidaryzujemy się bowiem z tymi, którzy potrzebują jasnego programu wyjścia z ciemni i zamętu, a nie chcą dać się zwodzić na manowce złudom nieokreślonych wzruszeń, doznanych w obliczu natury. Bliscy są nam ci, których męczarnia zaczyna się właśnie od chwili, gdy opuściła ich bezpowrotnie wiara w opiekuńczą celowość powszechną, którzy nie uznają sumienia ani za produkt solidarności kosmicznej, ani za wytwór łączności wszystkiego co żyje, lecz za rezultat współżycia jednostek w gromadach, którzy od sumienia, bezpośrednio kompetentnego tylko w sytuacjach naiwnych, nie żądają w skomplikowanych konfliktach jakichś bezapelacyjnych a intuicyjnych wyroków, lecz właśnie zwracają się do głowy myślącej z pytaniami w imieniu bezradnego sumienia, chcącego być lepiej poinformowanym... A co do postawy religijnej, to zawsze radzibyśmy widzieli wyraźne rozróżnianie: 1) uczuć wobec wszechświata, 2) wiary w Boga, 3) ortodoksji wyznań stabilizowanych. Trzeba stwierdzić, że „Prawda życia" jest dziełem, z ortodoksji wyraźnie wyzwolonym, no i wyraźnie dalekim od klerykalizmu, lecz zasadnicza różność obu pierwszych aspektów religijności jest w nim wyraźnie uniewyraźniona. To niebezpieczne, często się bowiem zdarza, że słowa „Bóg" i „religia" nawet wbrew intencjom autorów stwarzają narzędzie, za którego pośrednictwem deklaracje uczuć pozytywnych wobec wszechbytu, nieskończoności etc. bywają dy-

skontowane na dobro ortodoksji wraz z jej dogmatycznymi i klerykalnymi przerostami i skostniałościami. „Prawda życia" jest pisana na ogół dość przejrzyście w częściach pojęciowo łatwiejszych, lecz nie możemy zgodzić się z Wydawcą, uważającym wykład Rozwadowskiego za wzór jasności. Można wskazać miejsca, które budzą coś w rodzaju zasłużonego... gniewu logicznego, głównie tam, gdzie mowa o względności prawdy i o sprzeczności, ale nie tylko tam (a podobny zarzut dotyczy odpowiednich miejsc wstępu). Czytelnik zechce przestudiować uważnie np. str. 84, 85, 86, L, LXXXII, LXXXIII, LXXXIV, i sam orzec, czy mamy rację, domagając się w stosunku do tych pojęć większego respektowania ustalonych wyników krytyki łogicznej

Książka, o której piszemy, składa się z dwóch prawie równych części. Jedną stanowi sama właśnie „Prawda życia" z dodatkami, dzieło Rozwadowskiego, drugą — wstęp wydawcy, prof. Krokiewicza. Oddajmy honor należny robocie filologicznej komentatora, naprawdę wzorowo sumiennej, metodycznej i solidnej. Prof. Krokiewicz uporządkował fragmenty rękopisów wedle zasad krytyki tekstu, dotarł do źródeł, skąd czerpał niektóre myśli autor wedle własnych jego ogólnikowych wzmianek, i podał nawet stronice, o które zapewne chodziło. Przeczytał całą dostępną sobie puściznę autora i zużytkował ten materiał do rozwiniętego wywodu genetycznego „Prawdy życia", odtwarzając przede wszystkim linię rozwoju mądrości życiowej Rozwadowskiego w toku jego żywota i uwydatniając łączność tej mądrości z filozofią kultury, kształtującą się u Rozwadowskiego jako uogólnienie filozofii językoznawstwa. Okazał się interpretatorem kongenialnym, wnikliwym, poinformowanym i jak przypuszczamy wprost niezastąpionym. A chociaż dłuży się bardzo ten wstęp i chociaż miejsca jasne co do treści przeplatają się tam ze znacznie mniej jasnymi, jednak w całości wysoce jest on cenny i pożyteczny. Ponieważ atoli „Prawda życia" w tym, co najgłówniejsze, sama tłumaczy się dość dobrze, a najważniejsze i nieuleczalne jej zagadkowości pozostają takimi po wszystkich komentarzach, przeto radzilibyśmy czytelnikowi zacząć lekturę od głównego tekstu, a wstęp przeczytać sobie jako uzupełnienie, przy tej kolejności czytania podwójnie zajmujące.

Zdając sprawę z omawianego dzieła w czasopiśmie pedagogicznym, pomijamy pewne ciekawe myśli Rozwadowskiego (zwłaszcza z omówionych we wstępie prof. K.), należące do dziedziny semantyki, czyli nauki o znaczeniowej stronie języka: dotyczą one kwestii specjalnych, np. sprawy dwuczłonowości wszystkich nazw, pytaniowo-założeniowej interpretacji zdania warunkowego i in. Chcielibyśmy natomiast przytoczyć in extenso podany we wstępie wyjątek z artykułu Rozwadowskiego p. t. „Szkoła a rzeczywistość". Brzmi on jak następuje: „Dla szkoły, dla stosowanej moralności, dla nowożytniego człowieka cierpienie i zło wcale nie jest zjawiskiem życiowem, równie zasadniczem i normalnem jak dobro, w objawach swoich w znacznej mierze relatywnem, a dla rozwoju gatunku ludzkiego i kultury niezmiernie ważnem, w każdym zaś razie normalnym i koniecznym składnikiem naszej rzeczywistości, tylko karą, straszakiem i czemś absolutnie ujemnem, oddzielonem od dobra niewypełnioną niczem otchłanią, a przez to zgoła niezrozumiałem. A tymczasem dziecko nie potrzebuje nawet wyjść poza mury szkolne, aby na każdym kroku spotkać się z kłamstwem, tchórzostwem, przewrotnością, lizusostwem, głupotą i wszystkiemi innemi, a ujemnemi stronami ludzkiego cynizmu u siebie samego, wśród kolegów, nauczycieli, w domu i t. d., a tak samo z cierpieniem, i w ten sposób nietylko się uczy obłudy i pesymizmu, ale się także uczy tę obłudę i egoizm wszędzie wietrzyć, nawet tam, gdzie ich niema. To też dla młodzieży wszystkie pouczenia, egzorty, obchody pamiątkowe wielkich ludzi i wogóle wszystkie podniosłości stają się zwolna — szopkami, zwłaszcza że ich jest za wiele". (XCVI nast.),

Przedrukowaliśmy powyższy fragment nie tylko dla pewnych jego walorów, lecz i w tym celu, by zwrócić uwagę na dość niepokojące wypowiedzi o roli zła w całokształcie planu życiowego.

Są w tej książce i inne miejsca niepokojące pod tym względem. Rozstając się z nią, czytelnik musi sobie zadać pytanie, czy owa zgoda z wszechżyciem, uwalniająca znękanego myśliciela, drogą tajemniczych podszeptów, od egotycznych ambicji, marazmu i rozterki, nie zmusza go wzamian do pewnej aż sympatii względem zła, istotnego, jak słyszymy, składnika zjawisk życiowych. Wszechżycie, kusząc nas do zachwytu pięknym swym obliczem, na szatańskie próby wystawiać zwykło tych, którzy mu w pełni zaufają także pod względem moralnym. Czy nie w następujących mądrych słowach zawiera się zwycięski wynik ostateczny tych zapasów: „Nie trzeba, głupio, szkodliwie i źle jest starać się za wszelką cenę usuwać cierpienie dla siebie i drugich, bo cierpienie i wysiłek jest prawem życia... Ale trzeba się starać ile sił zmniejszać ilość cierpienia, zadawanego umyślnie lub bezmyślnie bez żadnej wyższej konieczności życiowej oraz ilość cierpienia tolerowanego bezmyślnie, niepotrzebnego okrucieństwa w stosunku do ludzi, zwierząt i wszystkiego co żyje: straszne jest pod tym względem konto ludzkości". (CIX nast.).

Tadeusz Kotarbiński

STEFAN BALEY. Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka. Bibl. Pedagogiczno-Dydaktyczna nr 15. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa, 1935, str. 424.

Książka podzielona jest na pięć głównych działów: I. Zjawiska psychiczne jako przedmiot psychologii; II. Stopnie rozwoju psychicznego i główne rodzaje zjawisk psychicznych; II. Uwagi o rozwoju psychicznym dzieci i młodzieży; IV. Szczegółowa analiza czynności psychicznych i ich rozwój u dziecka; V. Zjawiska psychiczne anormalne. Właściwie na rozdział IV przypada główny zrąb wiedzy psychologicznej, podczas gdy rozdział III poświęcony jest podłożu biologicznemu. Tutaj autor daje pojęcie o krzywej arkadowej normalnego rozsiewu cech, o wartości środkowej (średnia arytmetyczna, mediana, moda). Pierwsze dwa działy są niejako wstępem wprowadzającym w przedmiot psychologii. We wszystkich tych rozdziałach autor podaje bogaty materiał faktyczny, a zarazem przebieg zmian w ciągu rozwoju dziecka. Jak widać z zakresu treści autor postawił sobie do rozwiązania podwójne zadanie: dać konspekt psychologii ogólnej, a zarazem psychologii rozwojowej. W naszej literaturze psychologicznej koncepcja to nowa. Do zagadnień psychologicznych można podejść tak od jednej jak i od drugiej strony. Autor za podstawę bierze temat pierwszy, tj. psychologię ogólną i dopiero na jej tle daje rzuty ogólne rozwoju psychiki jednostkowej. Takie stanowisko stwarza trudności metodologiczne, gdyż wszelkie genetyczne ujmowanie zjawisk traktowanych fenomenologicznie jest dla nich z natury rzeczy momentem wyjaśniającym, tłumaczącym, co jednak nie leżało w intencji autora. Trzeba przyznać, że autorowi udało się w dużym stopniu pokonać te trudności, a to dzięki temu, że już w samym opisie zjawisk psychicznych i w ustalaniu ogólnych pojęć psychologii autor stosuje metodę przedstawiania rozwojowego. Stąd wypłynęła konieczność uwzględnienia całego podłoża biologicznego i dosyć obszerne potraktowanie strony fizjologicznej (wzrost, siła mięśniowa itd.). Takie jednak podejście do rzeczy wymagałoby głębszego potraktowania genezy zjawisk psychicznych, tworzenia się świadomości, co już decyduje o teoretycznej postawie względem współczesnych kierunków w psychologii. Pod piórem autora ten problem zepchnięty jest na plan dalszy w formie bardzo krótkiej wzmianki o możliwości różnego podejścia do rozważenia zjawisk psychicznych (rozdział 3). Wynika to zresztą z zasadniczej tendencji autora: układu i przeznaczenia książki. Co do

rozkładu poszczególnych kategorii nasuwa się tu i ówdzie niepewność, czy nie uzyskałoby się większej ciągłości w myśleniu czytelnika, gdyby niektóre rozdziały otrzymały inną kolejność (np. rozdz. 31 „Pamięć kojarzeniowa i prawa kojarzenia", rozdz. 32 „Rozwój mowy dziecka" i rozdz. 33 „O niektórych sposobach badania pamięci kojarzeniowej"). Wobec przejrzystości i jasności wykładu jest to jednak sprawa drugorzędna.

O ile konstrukcja pracy zaciekawia rozwiązaniem trudności metodycznych, o tyle sam tok wykładu, treść zasadnicza daje czytelnikowi pełną satysfakcję. Bogactwo materiału, zwięźle ujęty całokształt przedmiotu psychologii, umiejętna analiza, ostrożność w wyciąganiu wniosków i daleko posunięty obiektywizm w przedstawianiu danych faktycznych, uogólnienia odpowiadające ostatniej fazie rozwoju nauki — są doskonałym wprowadzeniem czytelnika w dzisiejszą psychologię. Widać, że autorowi zależało na tym, aby nie pominąć nie tylko mniej więcej ustalonych już w nauce zapatrywań na zjawiska psychiczne, ale także dać możność zapoznania się z bieżącymi zagadnieniami. Jako przykład dobrego rozwiązania metodycznych trudności pod tym względem można podać kwestię procesów pozaświadomych (rozdz. 65) lub zagadnienie strukturalizmu postrzeżeniowego (rozdz. 40). Autor nawet podsuwa czytelnikowi takie kwestie jak hipotezy Kriesa, Herzoga w zakresie funkcji siatkówki w tworzeniu się wrażeń barwnych (str. 98—9). W ogóle młody adept psychologii może się z książki prof. Baleya bardzo wiele nauczyć.

Z treści książki wynika, że autor miał na myśli czytelnika stawiającego pierwsze kroki na niwie psychologicznej, lecz z drugiej strony budzi się wątpliwość, czy wobec tego nie jest za trudny i zanadto szczegółowy opis metod psychologicznych (np. cały zbyt szczegółowo potraktowany rozdział o testach, normalny rozsiew zjawisk biologicznych str. 9, albo percentylowanie str. 51—2 itp.). Ze względu na ten zamiar książka ma charakter dydaktyczny i z tego punktu widzenia należy ją oceniać.

W tym celu próbowałem posługiwać się tą książką (przygodnie) dla celów nauki psychologii w kl. VIII. Trzeba podkreślić, że książka wyszła z tej próby zwycięsko. Jej podstawową i jedną z najważniejszych zalet jest fakt, że w umyśle czytelnika budzi bardzo bogaty zakres p r z e d s t a w i c i e l o w y i przez to właśnie staje się ośrodkiem nowych tendencji myślowych. Jak wiadomo gros podręczników grzeszy tą wadą, że ogranicza bieg myśli do ustalonych, gotowych faktów — psychologicznie rzecz biorąc wymaga rozumienia i utrwalenia pamięciowego. Książka prof. Baleya pobudza również wyobraźnię zmuszając do tworzenia problemów. Pod względem zatem dydaktycznym książka omawiana jest nie tylko „o psychologii" ale „psychologiczna". Sądzę, że jest to wynik podejścia do przedmiotu i metody rozumowania autora, kładący wielki nacisk na problematykę omawianego tematu.

Gdzieniegdzie wkradły się drobne usterki, których z łatwością przy nowym wydaniu możnaby uniknąć. Np. na stronie 277 przy omawianiu rangowania pojęcie średniej arytmetycznej jest nieco spaczone (dla grupy 7 liczb pierwszych naturalnego szeregu liczb całkowitych podano wartości 3,5 (powinno być 4) — jako iloraz danej sumy elementów i 2 (a nie ilość elementów). Jakkolwiek przy wyrażaniu szeregu jakościowego — ilościowym zasada tej przemiany jest obojętna, (raczej trzeba wybierać najpraktyczniejszą), to jednak w tym wypadku może utrudnić czytelnikowi trafne rozumienie pojęć zasadniczych. Wydaje mi się również zbyt trudne wyjaśnienie obliczania centylów (285—6).

Książkę należy powitać jako krok naprzód naszej literatury psychologicznej.

M. Odrzywolski

FALSKI MARIAN. Kwestie podstawowe w organizacji szkolnictwa powszechnego. Część I. Powszechne nauczanie. Ministerstwo W. R. i O. P., 1936, Skład główny Nasza Księgarnia.

Atlas ten zawiera olbrzymi materiał danych statystycznych, wykresów i map, które obrazują następujące zagadnienia: I — Zmienność liczby dzieci 7—13-letnich w okresie 1921/2 — 1941/2. II — Liczba dzieci, podlegających obowiązkowi szkolnemu. III — Liczba dzieci, objętych powszechnym nauczaniem. IV — Ogólna realizacja powszechnego nauczania. V — Realizacja powszechnego nauczania według roczników wieku. VI — Rola prywatnego szkolnictwa powszechnego. VII — Liczba nauczycieli i obciążenie nauczyciela uczniami. VIII — Zapotrzebowanie i niedobór nauczycieli. IX — Liczba izb lekcyjnych, ich powierzchnia i obciążenie uczniami. X — Niedobór izb lekcyjnych i powierzchni izb.

Wydawnictwo to zawiera takie bogactwo źródłowych danych, uzasadnień i wniosków, że omówienie go na tym miejscu byłoby rzeczą niemożliwą. Pragniemy tylko zasygnalizować jego ukazanie się i stwierdzić, że ktokolwiek pragnie mówić z należytym zrozumieniem o potrzebach szkolnictwa powszechnego, winien nie tylko przestudiować raz dzieło dra Falskiego, ale mieć je stale pod ręką.

Następne części „Kwestii podstawowych", będące na ukończeniu, obejmą zagadnienia poziomu organizacyjnego szkół powszechnych oraz poziomu wykształcenia uczniów. H. H.

VII KONGRES MIĘDZYNARODOWEJ LIGI NOWEGO WYCHOWANIA

Tegoroczny Kongres Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania odbył się w Anglii w Cheltenham w dniach od 1 do 14 sierpnia. Zjechało się około 1500 uczestników 50 narodowości. Z okazji 21. rocznicy powstania Ligi, organizatorzy w przemówieniach wstępnych reasumowali wyniki dotychczasowej działalności w następujący sposób. W pierwszych latach istnienia Ligi na kongresach jej pionierzy tacy jak: Decroly, Montessori, Washburne, Cizek zapoznawali świat pedagogiczny z nowymi metodami wychowania i nauczania. Psychologowie Adler i Jung, rzucali nowe światło na psychikę dziecka. Prywatne szkoły eksperymentalne stały się laboratoriami nowego wychowania. Odbywa się w nich nieustannie twórcza praca pedagogiczna, całkowicie samorzutna, przez nikogo nie nakazywana. Doświadczenia tych szkół są niezmiernie ważne dla wszystkich, zarówno wtedy gdy potwierdzają teorie pedagogiczne, jak i gdy wskazują ich braki. Na ogół nowe wychowanie wniosło do szkół następujące wartości: życie dzieci stało się szczęśliwsze, nauka bardziej związana z życiem, wymagania nauczycieli bardziej dostosowane do indywidualnych uzdolnień ucznia, życie szkolne bardziej uspołecznione — pomoc wzajemna przestała być przestępstwem. Zniknął strach przed nauczycielem, zapanowały stosunki przyjazne między dziećmi a wychowawcami, rozwinęła się współpraca między szkołą a rodzicami. Powoli próby szkół eksperymentalnych zaczęły wpływać i na szkolnictwo oficjalne. Metoda Decrolego jest w pewnej mierze stosowana w całym szkolnictwie belgijskim. Południowo-amerykańska republika Columbia przeprowadziła zasadniczą zmianę ustroju szkolnictwa, programów i metod nauczania zgodnie z zasadami Decrolego i przy jego osobistym współudziale. Dzięki kursom p. Hamaïde w Londynie niejedno angielskie dziecko korzysta z pracy Decrolego. Wpływ pani Parkhurst zmodyfikował podejście do dziecka wielu nauczycieli, którzy starają się w taki czy inny sposób uwolnić dziecko od stałego, sztywnego planu lekcji. Cizek wpłynął ogromnie na nauczanie rysunków w Anglii i na rozumienie sztuki dziecka.

Słowem, coś z nowego wychowania przenika do szkolnictwa całego świata, coś, co prowadzi do nauczania mniej mechanicznego i zwiększa szacunek dla indywidualności dziecka.

Tegoroczny kongres był — jak i poprzednie — wielkim jakby jarmarkiem pedagogicznym, na którym można było zapoznać się z wszelkimi nowymi poczynaniami w zakresie nauczania i wychowania w Europie i Ameryce. Można było zobaczyć prace dzieci szkół eksperymentalnych, pomysłowe pomoce szkolne, filmy przedstawiające dzieci przy pracy i zabawie, popisy gimnastyczne, chóry szkolne. Ogromna wystawa rysunków dziecięcych wykazywała różnorodność metod nauczania i zawsze zdumiewające podobieństwa rozwoju psychiki dziecięcej na całym świecie. Wystawa polska oprócz rysunków zawierała piękne eksponaty szkół rękodzielniczych i pomysłowe przyrządy naukowe wykonane przez młodzież na lekcjach robót ręcznych. W czasie kongresu odbyło się 20 kursów systematycznych, z których największym powodzeniem cieszyły się następujące: dr F. Redl (Wiedeń) — Trudności w uczeniu się i zachowaniu u normalnych dzieci; dr Schwarc (Wiedeń) — Psychologia płci i wychowanie seksualne; M. A. Richardson (Londyn) — Terapeutyka błędów mowy, Odprężenie mięśniowe nauczyciela; C. Freinet (Francja) — Drukarenki szkolne; Kes-Boeke (Holandia) — Dziecięca wspólnota warsztatowa w Bithoven; dr Chang-Peng-chun — Porozumienie międzynarodowe przez szkołę. Obradowały w ciągu kongresu następujące sekcje, których sprawozdania zostaną niebawem ogłoszone: Psychologia i wychowanie. Porozumienie międzynarodowe. Egzaminy. Kształcenie nauczycieli. Współpraca domu i szkoły. Wychowanie w Afryce.

Temat główny kongresu brzmiał: Wolne wychowanie w wolnym społeczeństwie. Klimat Anglii niezmiernie sprzyjał obradom na ten właśnie temat. W Anglii nie istnieje kryzys demokracji w życiu politycznym ani kulturalnym. Wolność słowa, wolność stowarzyszeń politycznych i kulturalnych nie jest w żadnej mierze ograniczona. Swoboda, z której korzysta szkolnictwo, przejawia się w ogromnej ilości szkół prywatnych, w których różnorodność programów i metod zdumiewa zawsze gości z kontynentu. I na kongresie spotkaliśmy kierowników tzw. „public schools", w których panuje tradycyjny rygor szkolny, obok pedagogów uprawiających w swych szkołach najbardziej ryzykowne eksperymenty w zakresie „wolności" dziecka.

W prospektach szkół spotkać można wielką różnorodność w formułowaniu zadań szkoły. Np. jedna szkoła podkreśla, że dąży do rozwinięcia w wychowankach „poczucia humoru i zdrowego rozsądku", inna mówi o wyrobieniu umiejętności przyjemnego spędzania wolnego czasu. Najbardziej radykalny wyznawca wychowania przez wolność, Faithfull oznajmiał w swoim prospekcie, że dąży tylko do tego, aby dziecko w szkole czuło się wolne i szczęśliwe. Za najważniejszy warunek uważa, aby nauczyciel sam był szczęśliwy i bez urazów psychicznych.

W oficjalnym sprawozdaniu w The New Era znajdujemy potępienie wszelkich skrajności. Liga Nowego Wychowania odgranicza się zarówno od szkół autorytatywnych, które pogłębiają podział społeczeństwa na rządzonych i rządzących, jak od szkół, które przez anarchię szkolną przygotowują anarchię społeczną.

W referatach plenarnych sprawa wolnego wychowania i wolnego społeczeństwa oświetlona została z różnych punktów widzenia.

Psychologowie wyjaśniali związek między wolnością a osobowością w następujący sposób. Prof. Hadfield (Londyn): Brak przymusu zewnętrznego nie jest jeszcze

wolnością wewnętrzną. Najgorszą bowiem niewolą są własne kaprysy, strach, gniew, zniechęcenie do życia. Dziecko jest wolne wtedy, gdy posiada własne cele, do których dąży i potrafi do nich dostosować swe postępowanie. Należy jednak pamiętać o tym, że dziecko w pierwszym okresie życia potrzebuje opieki, bo to tylko daje poczucie bezpieczeństwa i ośmiela do próbowania własnych sił. Dr Redl (Wiedeń) wykazywał, że równowaga psychiczna a tym samym poczucie wolności wewnętrznej zależy od równowagi między tendencjami instynktownymi a rozumem i sumieniem. Swobodnemu wyładowaniu instynktów można przeciwstawić dwa zjawiska: zahamowanie i opanowanie. Człowiek zahamowany to człowiek, który nie potrafi działać instynktownie nawet gdy nie ma żadnej racji, aby się od działania powstrzymać. Człowiek opanowany miarkuje swoje instynktowne działania zgodnie z nakazami rozumu i sumienia. Dzieci opanowane nie hałasują w czasie pracy, która wymaga ciszy i skupienia. Dzieci zahamowane nie hałasują nigdy, co jest równie złe jak hałasowanie zawsze. Wychowanie powinno prowadzić nie do zahamowania lecz do opanowania. W wywodach tych widzimy chęć skorygowania nieporozumień, które wyniknęły ze źle stosowanych w praktyce pedagogicznej pojęć psychologicznych, wskutek zbytniego uproszczenia przez pedagogów zagadnienia instynktów.

Dyr. Bertier (Francja) podobnie traktował sprawę wolności wewnętrznej: „Nie jest wolnym, kto nie opanował sam siebie. Niewolnikiem jest młodzieniec nie umiejący odmówić sobie żadnej przyjemności, niewolnikiem skąpy bogacz, ambitny przywódca, zawistny pisarz, fanatyk nienawidzący połowy ludzkości".

Referaty dotyczące wolności w życiu społecznym uwzględniały stronę ekonomiczną — Tawney; stronę polityczną — Booyde; i międzynarodową — Gooch. Tawney: Wolność istnieć może w społeczeństwie tylko wtedy, gdy wszyscy członkowie mają środki wystarczające na to, aby przez naukę rozwinąć swe przyrodzone władze umysłowe we właściwy sposób, gdy nikt nie jest rażąco uprzywilejowany ani specjalnie upośledzony. Booyde (Stany Zjednoczone): Wolność możliwa jest tylko w społeczeństwie demokratycznym, ale demokrację trzeba na nowo przemyśleć, inaczej brnie się w sprzecznościach jak przemysłowcy amerykańscy, którzy bronią swej wonności, gdy rząd chce normować warunki pracy, a wzywają interwencji rządu, aby przez nałożenie ceł na produkty zagraniczne bronił ich przed konkurencją zagraniczną, żądają wolności prasy a równocześnie domagają się od rządu zwalczania komunizmu. Demokracja stawia na człowieka: jest w tym wielkie ryzyko, ale bez tego ryzyka życie nie miałoby wartości. Gooch: osobowość ludzka jest celem najwyższym, jest celem samym w sobie, nie może być środkiem dla osiągnięcia żadnego innego celu. Miarą kultury będzie zawsze stosunek do człowieka. Długie wieki rozwoju kultury (chrześcijaństwo, humanizm, oświecenie, demokracja) doprowadziły ostatecznie do uznania wartości życia każdego człowieka. Co przeszkadza dzisiaj swobodnemu rozwojowi jednostki? Największą przeszkodą jest anarchia międzynarodowa, która wynika z istnienia zespołu państw nie uznających żadnej wspólnej organizacji ani władzy, lecz rządzących się tylko własną racją stanu. Rezultatem tego jest ciągłe niebezpieczeństwo wojny, strach przed wojną. Im większy strach, tym łatwiej rządom zmusić obywateli do wyrzeczenia się osobistych życzeń, mniemań, „herezji", do podporządkowania sile i bezpieczeństwu państwa. Oto związek między wolnością osobistą a anarchią międzynarodową. Ludzkość niewątpliwie wróci do uznania osobowości ludzkiej za największą wartość; nastąpi to, gdy skończy się okres międzynarodowej anarchii i obawy wojen, które stwarzają koniunkturę dla dyktatur, zapotrzebowanie na dyktatorów.

Bardzo ciekawy był referat znanego pedagoga amerykańskiego Washburna pt. T e m a t y k o n t r o w e r s y j n e w n a u c z a n i u. Tematy kontrowersyjne to

tematy, co do których istnieją w społeczeństwie przeciwstawne, zwalczające się poglądy. Kto ma prawo decydować o tym, które z nich należy młodzieży przedstawić jako prawdziwe? Czy powinien decydować centralny rząd Stanów Zjednoczonych, czy też rządy poszczególnych stanów, czy kierownicy szkół? Czy co 4 lata przy zmianie rządu należy zmieniać programy, podręczniki i nauczycieli, lub też oni powinni zmienić poglądy? Na to pytanie Washburne odpowiada: nikt nie ma prawa narzucać młodzieży jednej odpowiedzi tam, gdzie istnieje kilka odpowiedzi uznawanych za słuszne przez ludzi dobrej woli. Można jednak zwrócić uwagę młodzieży na to, że istnieją pewne wartości, co do których zgadzają się wszyscy, różnią się tylko co do środków prowadzących do celu. Za takie wartości ogólnie uznane Washburne uważa: pokój, pracę dla wszystkich, powszechny dobrobyt. Pamiętając o tych ostatecznych celach niech młodzież obserwuje życie społeczne, czyta książki i pisma wszystkich kierunków, i niech je krytycznie rozpatruje, sprawdza fakty, analizuje pojęcia, kontroluje rozumowania, wykrywa utajone tendencje. Nie tylko nie należy młodzieży niczego wmawiać, ale jak najbardziej należy ją uodpornić przeciw wszelkiemu wmawianiu. Washburne wierzy, że w ten sposób można wychować młodzież gorąco pragnącą poprawienia stosunków społecznych, krytyczną, daleką od fanatyzmu, a mimo to zdolną do wytworzenia szerokiego, jednolitego ruchu społecznego, który da społeczeństwu pokój, pracę i dobrobyt. W ten sposób przeprowadza Washburne konsekwentnie zasadę apolityczności w wychowaniu przy równoczesnym zbliżeniu do aktualnych, społecznych zagadnień, nie odwraca się od tzw. spraw politycznych, przeciwnie, zbliża do nich młodzież. Poglądy Washburna znalazły bardzo przyjazne echo zarówno wśród angielskich organizatorów kongresu jak wśród pedagogów genewskich (prof. Bovet, M. Butts) i w grupie wolnomyślicielsko-komunistycznej nauczycieli francuskich. Natomiast krańcowo różne było stanowisko przedstawicielki Tow. Sowiecko-Brytyjskich Stosunków Kulturalnych, głoszące, że każde wychowanie jest polityczne, hasło wychowania apolitycznego jest obłudne.

Najgorętsze dyskusje wywołał odczyt prof. Boveta pt. Czy wychowanie religijne jest czynnikiem wyzwolenia czy skrępowania duchowego? Oto treść przemówienia prof. Boveta i najważniejsze momenty dyskusji. Religia wyzwala, jeśli łączy całą ludzkość we wspólnym umiłowaniu dobra, doskonałości. Przeżycie religijne jest właśnie takim przeżyciem wyzwalającym. Uczy nas tego życie świętych. Św. Augustyn mówił „Kochaj i czyń co chcesz". Wszelkie pęta spadają z duszy kochającej; nie potrzebuje ona żadnych przepisów ani nakazów, aby właściwie postępować. Czy nauczanie religii prowadzi do takich przeżyć? Przeważnie wprowadza młodzież w zamkniętą religijną społeczność, dzieli ludzi a nie łączy. Młodzi nauczyciele tureccy pytali raz profesora, czy jest rzeczą możliwą uczyć religii nie wzniecając równocześnie fanatyzmu. „Chciałem im odpowiedzieć: oczywiście, że tak, ale trzeba mieć dosyć doskonałe pojęcie Boga, Boga całej ludzkości tak, jak je nam objawił Chrystus umierając na krzyżu. Zatrzymałem się: przecież dla nich krzyż to symbol wojen krzyżowych, niosących mord i zniszczenie narodom mahometańskim". Wychowanie religjne wymaga przede wszystkim religijnego stosunku do życia samych wychowawców i zbliżenia dzieci do tych, którzy byli przejęci doskonałą miłością Boga i ludzi. Podobnie prof. Kacaroff (Bułgaria) wypowiadał się za wychowaniem religijnym, uważając religię za samorzutną dążność człowieka do doskonałości, do służby prawdzie i dobru. Wyzwala nas ona z obowiązku służenia komukolwiek oprócz tym najwyższym wartościom.

Radhkrishna (Indie) podkreślał mocno, że przeżycie religijne nie da się ująć w słowa, w logiczne definicje. Każde wyrażenie słowne jest nieadekwatne. Mistycy wy-

znawali zupełną niemożliwość wyrażenia swoich przeżyć. Św. Paweł mówił: „Widzimy część prawdy, tylko część". Gdy na miejsce wewnętrznych doświadczeń podstawiamy niedoskonałe interpretacje słowne, powstają dogmaty, a obrona ich przed herezją prowadzi do wojen religijnych krwawszych niż polityczne. Zatem nauka religii nie może polegać na słownym ujmowaniu niewyrażalnych przeżyć. Religia to postawa życiowa, to ład i harmonia w nas samych i harmonijne spółdziałanie z innymi; to miłość ludzi, podziw dla prawdy i piękna, poczucie, że jest się w każdej chwili częścią uniwersalnej całości.

Biskup anglikański zapytał, jak można nie ucząc religii doprowadzić dzieci do przeżyć religijnych, czy nie tkwi sprzeczność w wywodach prof. Boveta. Mrs. Ensor, twórczyni Ligi Nowego Wychowania, gorąco przeciwstawiała się uczeniu — jak każdego przedmiotu nauczania—religii, podnosiła znaczenie przeżyć estetycznych i altruistycznych w wytworzeniu religijnej postawy.

Mrs. King, przedstawicielka Sowiecko-Brytyjskiego Tow. Stosunków Kulturalnych, postawiła biskupowi pytanie: Jak można uczyć religii dzieci przedmieść londyńskich, dzieci nędzy, które widzą wszędzie dokoła siebie brud, szpetotę, kłamstwo? Odpowiedź biskupa brzmiała: jest to podchwytliwe pytanie, nie potrafię na nie odrazu odpowiedzieć. Chcę, aby w szkołach, w życiu gospodarczym i społecznym zapanował nowy system oparty o zasady chrześciańskie. Wierzę, że jest to możliwe, choć nie potrafię odrazu odpowiedzieć na pytanie, jak to zrobić. Grupa nauczycieli francuskich, (wolnomyślicielsko-komunistyczna) zajęła stanowisko następujące: Uderza nas tutaj niezwykły sens słowa „religia", wydaje nam się, że jest nieznany w szerszych środowiskach. Dla nas religia to ksiądz i dogmaty i dlatego uważamy, że nauczanie religii nie może być wspólną podstawą moralności wszystkich ludzi. Rozdzielamy pojęcia moralności i religii. Pierwszy warunek umożliwiający masom rozwój moralny, to podniesienie ich z nędzy. Dziecko głodne i bose nie może być moralne. Póki nie zdjęliśmy butów własnych, aby je obuć, nie uczmy go moralności. Dyr. École des Roches G. Berthier przemawiając jako katolik starał się uzgodnić stanowiska obecnych przez wysunięcie następujących tez: 1) Pojęcie sprawiedliwości jest warunkiem koniecznym dla wszelkiej moralności osobistej i społecznej; 2) Zgadzamy się wszyscy co do tego, że możliwą i konieczną jest ogólnoludzka moralność, któraby wszystkich ludzi jednoczyła; 3) Właściwe formy życia religijnego powinny prowadzić do wyzwolenia osobowości ludzkiej w życiu indywidualnym, rodzinnym i społecznym.

W intencji organizatorów kongresu leżało jeszcze większe starcie przeciwieństw, bo zaproszeni byli delegaci Rosji Sowieckiej, Włoch i Niemiec. Ich referatom na temat wolności w wychowaniu i społeczeństwie miał świat anglo-saksoński przeciwstawić własne stanowisko. Zaproszeni delegaci nie przyjechali, bardzo słabo byli też reprezentowani przedstawiciele katolicyzmu. Niemniej jest niewątpliwą zasługą Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania, że na kongresach jej możliwe są spotkania i dyskusje przedstawicieli różnych kierunków ideowych i społecznych.

A. O.

REDAKTORZY: DR MARIAN ODRZYWOLSKI
i HALINA HEFTMANOWA
REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUDWIK PAWŁOWSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:
STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA

ROK XXVI—1936/7. Nr. 7/8

Ruch Pedagogiczny

SKUTECZNOŚĆ WYCHOWANIA

(Ciąg dalszy)

II.

Na ogół dwa są możliwe poglądy na osobę wychowanka, jako na substrat przejawów działania w stosunku do warunków zewnętrznych, do otaczającego go świata. Jeden traktuje wychowanka i świat otaczający, jako dwa odrębne, różne pierwiastki, w każdym razie przeciwstawne, drugi zaś widzi w obu tych czynnikach elementy łączne, momenty jednej szerszej, ogólniejszej całości, na wzór elementów świata fizycznego czy chemicznego. Każde z tych stanowisk inaczej kształtuje całą problematykę wychowania, a między innymi obchodzący nas w tej chwili problem skuteczności wychowania. Wśród teoretyków pedagogiki przeważa stanowisko pierwsze, tzn. rozważa się poszczególne zagadnienia na płaszczyźnie dualistycznej, przeciwstawiającej świat otaczający osobie wychowanka. Najłatwiej wykazać to można w zakresie celów wychowania, gdyż one właśnie wyrażają subiektywną syntezę ogółu poczynań wychowawczych.

Z punktu widzenia tego stanowiska wszystkie cele pedagogiczne bez względu na ich genezę, treść i formę, sprowadzają się do jednej wspólnej zasady. Przyjmuje się mianowicie że czynnik determinujący życie człowieka tkwi wyłącznie w jego własnej strukturze bądź wziętej w całości (osobowość), bądź w jakimś jej elemencie, przejawie (temperament, charakter, inteligencja), któremu się wówczas przypisuje specjalną wartość życiową, bądź wreszcie w poszczególnych cechach lub ich zespołach w rodzaju szlachetności, mądrości itp. czyli tzw. zasadach i idealach. Ta zasadnicza myśl przyświeca nie tylko takim celom, które sięgają po jakąś absolutną wartość istniejącą sama w sobie, lub w jakimś obiektywnym bycie, np. dobro, piękno, prawda, kultura, duch obiektywny — cele idealistyczne; (nazywam je tak dlatego, że nie sposób wyeliminować z nich pierwiastka immanentnego, ukrytego w tej czy innej postaci), ale i takim, które uzależniają swą wartość od układu i wpływu warunków realnych, materialnych, jak np. przystosowanie, powodzenie itp. (cele realistyczne). Jakkolwiek różnią się one w swej treści, argumentacji, konsekwencji praktycznego zastosowania, to jednak w obu razach za decydujący moment uważa się postawę wychowanka, jego umiejętność dostosowania się do otoczenia, wyzyskania odpowiednich dla siebie warunków, zabezpieczenia się przed ich złymi stronami lub celowej

ich zmiany. Jednostka występuje tu jako samoistny czynnik albo też jako samoistne narzędzie celów heteromonicznych, np. społecznych, zawsze jednak wychowanek występuje jako wyłączne i wystarczające źródło swego zachowania się wobec otoczenia. Wyrazem tego jest przeciwstawienie go t. zw. „rzeczywistości". W wychowanku jako takim ma spoczywać odpowiedzialność za treść, tendencję i sens jego życia. W takiej koncepcji jednostka ludzka zarysowuje się jako odrębna, zamknięta w sobie i skończona w każdym momencie całość, która co najwyżej może wchłaniać w siebie elementy zewnętrzne, pozostając do nich w takim stosunku, jak do czegoś obcego, istotnie zewnętrznego. Źródło zaś wszelkich zmian zachodzących w danej jednostce, w jej postępowaniu, ma tkwić w niej samej, jako wieczysta tendencja do działania (Dewey), czy rozwoju, realizowania się osobowego (Stern), czy też zaspokajania potrzeb (Claparède). Następstwem takiego pojmowania rzeczy musiało być skierowanie całej uwagi na wzmożenie tej tendencji, na ukształtowanie się jednostki, jej osobowości, charakteru, sprawności aktywnej itp. Na pozór jest to zgodne z codzienną obserwacją. Przywykliśmy identyfikować życie ludzkie z obserwowaną jednostką. W najprymitywniejszej formie rozumienia rzeczy życie wyczerpuje się w ruchu: żywe jest to, co się samorzutnie porusza. Nawet w nauce nie brak prób sprowadzenia całego życia, nie wyłączając zjawisk psychicznych, do ruchu (bihewioryzm). — Ten zasadniczy rys w pojmowaniu wychowanka występuje i w tych celach wychowawczych, które wyrastają na gruncie czysto socjologicznym, traktując jednostkę, jako pochodną zbiorowości. Bo nawet choćbyśmy się posunęli do najdalszych granic w uzależnianiu jednostki od zbiorowości, jak to np. czyni Nogué[1]), sprowadzając nawet pamięć do funkcji życia zbiorowego, to jednak zawsze jednostka zostaje jednostką przeciwstawną społeczeństwu, którą dopiero zewnętrzne siły społeczne usiłują odpowiednio urobić i wykształcić zgodnie ze swymi tendencjami. W istocie rzeczy więc i tutaj jednostka traktowana jest jako element oddzielny i przy tym bierny. Durkheim[2]), który może uchodzić za typowego przedstawiciela socjalnego pojmowania funkcji życiowej wychowanka, powiada, że „w każdym z nas — możnaby powiedzieć — są dwie istoty, które jakkolwiek tylko w abstrakcji rozdzielne, wyraźnie dają się odróżnić. Na jedną z nich składają się wszystkie stany duchowe, dostępne tylko nam samym i zdarzenia naszego życia osobistego: jest to to, co można nazwać istotą indywidualną. Druga jest systemem idej, uczuć i przyzwyczajeń, które wyrażają w nas nie naszą własną osobowość, lecz grupę społeczną albo różne grupy społeczne, z których pochodzimy. Są to wierzenia religijne, przekonania

---

[1]) Nogué Jean: „Le probième de la mémoire historique et l'influence de la société sur la réminiscence" (Revue philosophique XCIX. Janvier — Juni 1925. 388—424).

[2]) Durkheim Emil: „Éducation et sociologie" Paris. Alcan 1922. Str. 49. „En chacun de nous, peut-on dire, il existe deux êtres qui, pour être inséparable autrement que par abstraction, ne laissent pas d'être distincts. L'un est fait de tous les états mentaux qui ne se rapportent qu'à nous-même et aux événements de notre vie personnelle: c'est ce qu'on pourrait appeler l'être individuel. L'autre est un systeme d'idées, de sentiments et d'habitudes qui expriment en nous non pas notre personalité, mais le groupe ou les groupes differents dont nous faisons partie; telles sont les croyances religieuses, les croyances et les pratiques morales, les traditions nationales ou professionnelles, les opinions collectives de toute sorte. Leur ensemble forme l'être sociale. Constituer cet être en chacun de nous, telle est la fin de l'éducation"

i praktyki moralne, tradycje narodowe czy zawodowe i opinie zbiorowe wszelkiego rodzaju. Ogół ich stanowi istotę socjalną. Ukształtowanie w każdym z nas tej właśnie istoty jesr ostatecznym celem wychowania". Kryje się w tych słowach wyraźne przeświadczenie o odrębności wychowanka w stosunku do zbiorowości, jako czynnika nie tylko odrębnego, ale i przeciwstawnego. Taki pogląd na istotę wychowanka stawia nas przed apriorycznie przyjętą zasadą d u a l i z m u ś w i a t a: z jednej strony występuje c z ł o w i e k, jako czynnik samoistny, samorzutny w działaniu, a przynajmniej w pewnym zakresie jego zachowanie się np. w zakresie zjawisk duchowych, psychicznych, — z drugiej zaś cały pozostały świat, całe otoczenie człowieka, z którym pozostaje w stałym kontakcie już to pozytywnym, już to negatywnym. Już w samym postulacie skuteczności wychowania mieści się pojęcie postawy wychowanka, jego zachowania się względem otaczającego świata (w najszerszym tego słowa znaczeniu). To też dualizm ten nie jest prostym stwierdzeniem faktu, lecz koniecznym postulatem dla sformułowania wartości wychowanka. Przed pedagogiką — wystąpić musiało zagadnienie stosunku tego świata otaczającego do wychowanka. W celach wychowawczych bowiem trzeba było uwzględnić oba przeciwstawione sobie czynniki. To zaś mieści w sobie nowe trudności, niełatwo dające się rozwikłać, gdyż w zastosowaniu do zagadnień praktycznych wymaga wytłumaczenia wzajemnego k o n t a k t u wychowanka i otoczenia.

W sposobie rozwiązywania tego problemu można na ogół wyróżnić trzy kierunki. Jedną z oryginalniejszych koncepcji jest k o n w e r g e n c j a W. Sterna [3]). Jak wiadomo, Stern posługuje się pojęciem „osoby" jako istoty bytu. Otóż otoczenie, świat zewnętrzny jest koniecznym czynnikiem w procesie stawania się, realizowania się osoby, jest więc czymś koniecznym dla jej istnienia. Lecz otoczenie sprowadza się do dwóch warunków: świata współczesnego i uprzedniego i oba wyciskają swe piętno na osobie. Ponieważ osoba istnieje tylko w formie czynnej, przeto konwergencja jest jej działaniem, gdzie oba warunki występują jako proces dziedziczenia i nabywania. Oba te kierunki działania osoby jako takiej, zbiegają się, konwergują. Moment zbieżności, ich punkt przecięcia się niejako, jest tym, co autor nazywa osobą, a w szczególnym wypadku osobowością, w której ów warunek uprzedni — stanowi moment wewnętrzny, a współczesny — jest to moment zewnętrzny. Zawsze istnieją one równocześnie, pozostając do siebie w stosunku j a k o ś c i o w y m, a nie ilościowym. W przebiegu konwergencji wyróżnia Stern dwie formy: ostrą, tj. poszczególne akty, i chroniczną, która jest podstawą dyspozycji. Te zaś z kolei są również wynikiem konwergencji. W ten sposób całe życie i rozwój wychowanka sprowadza się w istocie do konwergencji. Kontakt wychowanka z otoczeniem sprowadzony jest do samego procesu stawania się osoby (osobowości). Punktem wyjścia tego procesu jest on sam, on występuje jako moment czynny. Przez pojęcie konwergencji usiłuje Stern zatrzeć przeciwstawność między wychowankiem i oto-

---

[3]) S t e r n W i l l i a m: „Die menschliche Persönlichkeit" 3 wyd. Lipsk 1923. Jest to II tom dzieła: „Person und Sache. System des Kritischen Personalismus", w którym autor rozwija całokształt swej filozofii w oparciu o przeciwstawność pojęć: osoby i rzeczy.

czeniem. W logicznej jednak konsekwencji zasada konwergencji prowadzi do sprzeczności, gdyż albo osoba wymaga od swego rozwoju i spełniania się świata rzeczy, tj. świata zewnętrznego, a wówczas jej rozwój nie jest wyłącznym jej, imanentnym atrybutem, jakby to wynikało z całej teorii autora o osobie, — albo też świat rzeczy (zewnętrzny) i osoba są równowartościowe w swoim stosunku, co również nie zgadza się z zasadniczą tezą filozofii tegoż myśliciela, że świat otaczający jest czymś wtórnym, pochodnym względem osoby. W obu razach sprzeciwia się to przeniesieniu pierwiastka czynnego wyłącznie na osobę, w naszym przypadku na wychowanka. To też sam jej twórca w późniejszych swych pracach [4]) zajmuje stanowisko już zdecydowanie idealistyczne, gdzie świat zewnętrzny jest po prostu emanacją osoby, jako konieczność przeciwstawiania sobie swego „nie-ja". Lecz i takie Fichtowskie stanowisko nie tylko niczego nie wyjaśnia, lecz usuwając w ogóle otoczenie realne z pod nóg wychowanka staje się dla pedagogiki koncepcją zupełnie bezużyteczną. Nie da się bowiem zaprzeczyć, że ani świat otaczający nie jest funkcją wyłącznie jednostki, wychowanka (wszak nigdy się nie stosuje do niego w zupełności, czego dowodem są stałe konflikty między nim a otoczeniem), ani też, że rozwój jednostki w dowolnym momencie obserwacji zawsze zawiera pierwiastki swoiste, nie wymagające dla swego zrozumienia ingerencji świata zewnętrznego współczesnego czy uprzedniego. Psychoanalizie zawdzięczamy wydobycie na światło dzienne niektórych faktów świadczących istotnie o całkowitej spontaniczności życia wychowanka w stosunku do otoczenia. Wprawdzie pojęcie osobowości (w sensie teorii Sterna) doskonale się nadaje do interpretowania pewnych objawów indywidualnych wychowanka, np. twórczości artystycznej. Wówczas jednak staje się zbędna konwergencja, a tym samym pozostawia się na uboczu cały świat realnego życia wychowanka. Jak Karol Darwin, chcąc się utrzymać na stanowisku czysto mechanicznym, sprowadził do zera indywiduum, doprowadzając całą teorię ewolucji do nieuchwytnej zasady całkowania się nieskończenie drobnych wielkości — tak znowu Stern dla ratowania absolutnej całości i jedności osoby popada w drugą krańcowość, sprowadzając do zera rolę świata realnego, przez co dochodzi do sprzeczności w samej zasadzie konwergencji, gdzie świat otaczający, jako konieczny dla istnienia osoby, jest zarazem immanentnym jej tworem.

Do tej samej kategorii spekulatywnego wyjaśnienia kontaktu wychowanka z otoczeniem należy również zaliczyć znany aksjomat aksjologiczny Kerschensteinera [5]) o podobieństwie struktur. Wybitny rzecznik szkoły pracy zakłada istnienie obiektywnych dóbr kulturalnych w rodzaju poszczególnych nauk, sztuk, techniki itp. Każde z tych dóbr kulturalnych posiada swoją specyficzną strukturę, odpowiadającą strukturze duchowej jej twórców. To też każde z nich zawiera w swej strukturze wartość duchową prawdy, piękna, czy moralności, z której wyrasta. Wychowanek zatem

---

[4]) Stern William: „Personalistik als Wissenschaft". Lipsk 1930.

[5]) Georg Kerschensteiner: „Theorie der Bildung" II wyd. 1928. „Pojęcie szkoły pracy" przekł. B. Jakubowskiego. Książnica Atlas (Biblioteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych pod red. Dra Zygmunta Ziembińskiego). „Theorie der Bildungsorganisation".

zastaje w świecie otaczającym gotowe dobra kulturalne o określonej strukturze. Lecz sam również posiada swoją własną strukturę. Struktura wychowanka może być podobna do danej ze struktur dóbr kulturalnych i to w większym lub mniejszym stopniu, lub też zupełnie różną. Kształcenie polega wg Kerschensteinera na przyswajaniu sobie, wchłanianiu przez wychowanka owych dóbr kulturalnych. Odbywa się to na drodze wypracowywania w sobie jakiegoś dobra kultury. Stosownie do aksjomatu aksjologicznego możliwe to jest tylko wówczas, jeżeli istnieje zgodność między strukturami wychowanka i danych dóbr kulturalnych. Tym tłumaczy sobie autor zjawisko specjalnych „uzdolnień". Tak samo fakt lepszych czy gorszych postępów w przyswajaniu sobie poszczególnych dziedzin umiejętności i wiedzy u uczniów znajduje wyjaśnienie na tej drodze. Ponieważ dobra kulturalne dane są obiektywnie, więc cały proces kształcenia, jego kierunek i granice wyznaczone są strukturą wychowanka. Jest to więc proces czysto subiektywny, polegający na możliwościach wrodzonych. Rola wychowawcy schodzi do minimum. W wychowaniu chodzi jedynie o to, aby wychowankowi dostarczyć takich dóbr kulturalnych, jakie mogą być przyswojone, a raczej przeżywane przez niego, jakim odpowiada jego struktura. Uzależnienie jednak możliwości kontaktu od podobieństwa jest dosyć problematyczne i nie da się uzasadnić ani logicznie, ani doświadczalnie. Aksjomat Kerschensteinera (bardzo przypominający przedustawną harmonię Leibniza) nie da się zastosować do zjawisk pedagogicznych choćby z tego względu, że w wychowaniu mamy do czynienia z procesem stawania się, tworzenia się nowych faktów, nie istniejących dotychczas, nowych przeżyć wychowanka, nowych zjawisk społecznych i nowych zjawisk materialnych, czysto fizycznych.

W drugą krańcowość popada znowu kierunek heteronomicznie traktujący życie wychowanka, rzucając go o skałę „rzeczywistości", będącej poza nim. Wychowanek zastaje już świat gotowy, obcy dlań, nieznany, wyznaczony odrębnym istnieniem, na którego kształtowanie się nie ma żadnego wpływu. Szczególnie podatny grunt dla tego kierunku przedstawia czysto socjologiczne pojmowanie wychowania. Tu bowiem wychowanek jest zupełnie zależny od woli społeczeństwa, jest biernym narzędziem, faktycznym jego tworem. Wychowanie jest — zdaniem francuskiego socjologa Durkheima [6]), — funkcją wyłącznie socjalną przekazywania i utrwalania w młodym pokoleniu cech i własności potrzebnych dla danego społeczeństwa. Że jednak właściwości te nie mogą być przekazywane w innej formie jak tylko przez wychowawczą działalność tegoż społeczeństwa [7]), przeto każda jednostka staje się sobą, tym, czym jest, tj. istotą, mogącą istnieć, żyć w społeczeństwie wyłącznie dzięki temuż społeczeństwu. Kultywowanie zatem cech potrzebnych społeczeństwu, przenoszenie ich na potomstwo odbywa się nie drogą dziedziczenia, lecz stałego oddziaływania społecznego. W tym uzależnieniu wytwarzania się właściwości jednostki od bezpośredniego wpływu społeczeństwa autor posuwa się nawet do twierdzenia, że

[6]) Durkheim Emil: „Education et Sociologie" Paris, Alcan 1922. Str. 49.

[7]) Ibid., str. 122.

„wychowanie jako przygotowujące do życia powinno mieć w sobie coś z surowości [8]), jaką się odznacza życie społeczne, które jest ciężkie i surowe. Jednostka jako taka, jej struktura duchowa zależy od czynników zewnętrznych; o jej życiu i jej cechach decydują wyłącznie warunki otaczające, społeczne. Sama jednostka natomiast jest pozbawiona elementów twórczych — indywidualnych. Wszelka zmiana wychowania pochodzi od zmiany warunków socjalnych [9]). Jest w tym stanowisku coś z mechanistycznego pojmowania życia, gdzie o działaniu i zachowaniu się jednostki decydują przede wszystkim siły zewnętrzne. O ile Stern przerzuca punkt ciężkości w stosunku wychowanka do otoczenia na stronę wewnętrzną wychowanka, o tyle Durkheim — wręcz przeciwnie — czynnikom zewnętrznym przypisuje rolę decydującą. Trzeba przyznać, że założenia autora wyjaśniają nam wiele zjawisk pedagogicznych, choćby wspólność cech jednostki i społeczeństwa, a w pierwszym rzędzie proces przystosowywania się jednostki do danego środowiska, lecz z drugiej strony nie znajdujemy w nich miejsca dla indywidualnych form zachowania się, których wpływu jednak nie można zaprzeczyć nawet w stosunku do działania społecznego (np. polityka). Tym więcej daje się to wyczuć w wychowaniu, gdzie nawet zgodnie z teorią Durkheima trzeba przyjąć, że proces dojrzewania socjalnego jest jeszcze nieskończony, dopiero się tworzy. Poza tym cała dziedzina instynktów, odgrywających także poważną rolę w życiu społecznym, pozostawałaby zupełnie na uboczu. Również cechy charakterologiczne dzieci nie znajdują tu dostatecznego uwzględnienia, a trzeba przyznać, że odziedziczone cechy jednostki mają swoje twórcze znaczenie w życiu zbiorowym i w wychowaniu pominąć ich nie można. Wszyscy socjologowie godzą się na fakt zmienności społeczeństwa. Właśnie ta zmienność — wobec nierównie powolniejszych zmian podłoża materialnego, na którym społeczeństwo bytuje, byłaby czymś w wysokim stopniu tajemniczym, gdybyśmy chcieli zupełnie zaprzeczyć bezpośredniej lub pośredniej ingerencji indywidualnej. Cechy bowiem wrodzone indywidualne przedstawiają znacznie bogatszą skalę różnorodności, niż społeczeństwo.

Ciekawą próbą obejścia piętrzących się trudności pod tym względem jest dialektyka materialistyczna — pogląd intensywnie rozwijający się w filozofii w Sowietach, którego sposób uzasadnienia w szczegółach pozostaje w ścisłym związku z przekształceniami społeczno-politycznymi, a w którym zasada dynamizmu (ruchu, rozwoju) coraz wyraźniej się zarysowuje [10]). Podstawowym założeniem dialektyki materialistycznej jest twierdzenie, że metoda myślenia jest tylko odbiciem prawidłowości zjawisk rzeczywistych [11]), a zatem dialektycznej metodzie odpowiada analogiczny przebieg zjawisk realnych, tzn. że one istotnie tak przebiegają, jak się kształtuje nasz sposób ich pojmowania i rozumienia. Jest to więc przerzucenie praw poznawania na procesy poznawane, praw logicznych na prawa empiryczne. Najogól-

---

[8]) Ibid., str. 70.
[9]) Ibid., str. 114.
[10]) Dr Stefan Rudniański: „Ruch filozoficzny w Z. S. R. R." (Przegląd Filoz. 1936).
[11]) L. Rudas: „Der dialektische Materialismus und die Sozialdemokratie". Verlagsgenossenschaft Ausländischer Arbeiter in d. U. S. S. R. Moskau — Leningrad" 1934.

niejszą zasadą dialektyki — jako metody, a tym samym jako biegu rzeczy — jest prawo przenikania się przeciwieństw czyli prawo różnobiegunowej jedności wszystkich rzeczy [12]). Np. człowiek jako istota żywa jest przeciwieństwem każdego innego stworzenia nie będącego człowiekiem, a zarazem sam jako taki zawiera w sobie oba przeciwieństwa, tak że można go z jednej strony traktować jako zwierzę, a z drugiej jako istotę różną od zwierzęcia. Typowym przykładem takiego pojmowania jest klasyczna forma definicji zawierająca w części orzekającej najbliższy zakres rodzajowy i cechę wyróżniającą. Z tej naczelnej zasady wypływają już, jako następstwo, dwa dalsze prawa, mianowicie: rozwój w przeciwieństwach i prawo przejścia jakości w ilość i odwrotnie. Jako przykład procesu dialektycznego w przyrodzie żywej chętnie podają zwolennicy tej zasady rozwój ziarna zboża. Zanik ziarna jako takiego jest koniecznym warunkiem powstania nowej rośliny, której kres życia jest równocześnie koniecznym warunkiem wytworzenia się nowego ziarna, a w całym tym cyklu życiowym nieustannie zachodzi przemiana ilości w jakość i odwrotnie. Dialektyka jest po prostu zastosowaniem, przeniesieniem idealistycznej dialektyki Hegla, obowiązującej w świecie pojęć, na grunt realistyczny. To też zwolennicy pedagogiki idealistycznej właśnie w duchu Heglowskim starają się zastosować ją do rozważań nad wychowaniem [13]). Są to jednak czysto spekulatywne konstrukcje w zakresie terminologii abstrakcyjnej i niewiele nowego wnoszą do omawianego zagadnienia skuteczności. Na tych przesłankach usiłowano stworzyć system wychowania [14]) jako syntezę przeciwstawnych prądów, panujących dotychczas w wychowaniu, mianowicie czysto idealistycznego i empirycznego. Pedagogika materializmu dialektycznego uwzględniać ma z jednej strony fakty dane empirycznie, które wzięte same dla siebie nie wystarczają do zbudowania systemu pedagogiki naukowej, nie mogą wyjaśnić wszystkich zjawisk wychowania, z drugiej zaś ma podkład filozoficzny, np. dialektyki materialistycznej. Z natury rzeczy trzeba traktować wychowanie łącznie ze środowiskiem społecznym. Problemy społeczno-polityczne są głównym źródłem zagadnień wychowania. Właśnie na tym socjalnym podłożu zasada dialektyczna święci triumfy. Powiązanie zagadnień pedagogicznych ze zjawiskami społeczno-politycznymi rozszerza w pewnym kierunku myśl pedagogiczną. Organizacja wychowania, program, cele wychowawcze nabierają istotnie świeżego tchnienia w tym oświetleniu. Jednakże nie wszystkie zjawiska wychowania wyczerpują się w procesach społeczno-politycznych (np. główne formy zachowania się niemowlęcia: zdobywanie dowolności ruchu, przyswajanie sobie wiadomości i cały proces uczenia się itp.). Poza tym sam problem skuteczności nie wiele na tym zyskuje. Doświadczenie kilkunastu lat wychowania w Z. S. R. R. dowodzi, że zmiana politycznego nastawienia sama

---

[12]) A. Thalheimer: „Einführung in den dialektischen Materialismus" (Die moderne Weltanschanung) Sechzen Vorträge, gehalten an der Sun-Yat-Den-Universität zu Moskau vom 5 Februar bis 28 Mai 1927. Verlag für Literatur und Politik Wien — Berlin 1928. Marksistische Bibliothek. Werke des Marksismus — Leninismus. Band 14 — str. 112.

[13]) K. Sturm: „Zur Dialektik des Erziehungsbegriffs", Die Erziehung 1926.

[14]) Prof. B. B. Komarowskij: „Dialektika razwitija nauczno-pedagogiczeskoj myśli" („Rabotnik proswiszczenja") Moskwa 1929.

przez się nie rozstrzyga jeszcze o pozytywnym wyniku wychowania, lecz konieczna jest ponadto odpowiednia metoda postępowania pedagogicznego. Z tego właśnie punktu widzenia trzeba rozważać wartość zasady dialektyki materialistycznej dla problemu skuteczności. Niestety, i ta zasada okazuje się za ciasną. Pominąwszy już fakt, że przeciwstawienie tezy i antytezy da się zastosować jedynie do pojęć, pełnych psychologicznie, tzn. do jakościowej wartości ich treści, a więc tylko do pewnego zakresu pojęć — to jednak w żaden sposób nie można identyfikować rozwoju, jako procesu ciągłego, z następstwem zjawisk, przeciwieństwa zaś z ich różnorodnością (np. takie procesy, jak wzrost, rozwój mowy, pamięci, zabawa itd. nie dadzą się podciągnąć pod kategorię przeciwieństw). Do interpretacji życia społecznego łatwo było zastosować dialektyczną metodę Hegla właśnie dlatego, że tu wchodzi w grę wartościowanie. Zasadnicza trudność zasady dialektycznej, szczególnie w zastosowaniu do pedagogiki, tkwi w samym charakterze naszego poznania, w którym my sami jesteśmy nieodłącznym i decydującym czynnikiem. Poznawać bowiem możemy zawsze i wyłącznie przy pomocy środków tej samej natury, co i przedmiot poznawany. Podobnie jak fizyk znajduje nieprzezwyciężone trudności w tym, że przy badaniu zjawisk fizykalnych musi się posługiwać narzędziami fizykalnymi, a więc mającymi te same cechy, które przy ich pomocy bada, tak samo i człowiek ze swym myśleniem o tzw. „rzeczywistości" jest nie odbiciem — lecz integralnym elementem całości badanej, owej „rzeczywistości". Wszak cele pedagogiczne bez względu na ich genezę konstruujemy drogą rozumową i odnosimy je do zachowania się wychowanka. Lecz wychowanek ze swej strony posługuje się również drogą rozumową tej samej natury, co nasza, nie tylko w stosunku do dalszego otoczenia, ale i do nas samych jako wychowawców. Jak każda zasada aprioryczna, tak i dialektyczna może oddać pewne usługi pedagogice, np. przy poszukiwaniu genezy niektórych zjawisk wychowawczych zwłaszcza tam, gdzie wchodzą w grę procesy społeczno-polityczne, przeciwieństwa między zachowaniem się wychowanka i jego otoczeniem, np. objawy przekory, tworzenie się zespołów dziecięcych, wpływ środowiska pozaszkolnego na młodzież, wyłamywanie się spod wpływu pedagogicznego itp. Zwartego jednak systemu, gwarantującego skuteczność celów wychowania, nie można opierać wyłącznie na tej zasadzie.

Jak widzimy, każdy z tych zasadniczych kierunków starających się wyjaśnić kontakt wychowanka z otoczeniem, znajduje zastosowanie tylko do ograniczonego zasięgu zjawisk. Ich słuszność zależy od tego, jaki zrobimy wybór w narzucających się nam objawach życia wychowanka, co weźmiemy za kryterium wartości spraw życiowych. W pedagogice jednak takiego wyboru robić nie możemy. Musimy brać pod uwagę wychowanka jako całość, całe jego życie. Życie zaś wychowanka wzięte w całości jest znacznie szersze i wszechstronniejsze niż nasze cele wychowawcze. Cele zatem, posługujące się założeniami dualizmu: życia ludzkiego i świata zewnętrznego, nie mogą postulować skuteczności wychowania w sensie zgodności wyników z naszymi zamierzeniami i to bez względu na swą wartość etyczną. Problem skuteczności wychowania musi być przeniesiony na inną płaszczyznę, mianowicie z wychowanka

jako takiego na całkowity układ warunków, w jakich się wychowanek znajduje w czasie trwania procesu wychowawczego, czyli zasadę dualistyczną przeciwstawiania, rozdzielności (dysjunkcji) wychowanka i otoczenia zastąpić należy zasadą scaleniową, łączności (koniunkcji). W pierwszej zasadzie podstawowym założeniem jest bądź niewspółmierność między wewnętrzną, subiektywną sferą duchowego życia jednostki i zewnętrznego, obiektywnego otoczenia, a więc przeciwstawność świata idealnego i materialnego (np. idealizm wszelkich odcieni), bądź też — jak to czynią teorie oparte o podłoże socjologiczne — różnica w genezie, w powstawaniu świadomej treści życia duchowej jednostki, przy czym uważa się życie świadome jednostki za proces wtórny, pochodny, zależny, natomiast życie społeczne za zjawisko pierwotne, niezależne. Ze stanowiska pedagogicznego ani jedno ani drugie kryterium nie jest wystarczające, a to z tego względu, że na ich podstawie nie da się w praktyce przeprowadzić ścisłej granicy między wychowankiem a jego otoczeniem. Dla wychowawcy, jako obiektywnego, postronnego obserwatora, na otoczenie wychowanka składa się cały kompleks warunków, wśród których najpoważniejszą rolę odgrywa środowisko socjalne (np. mowa, przyswajanie sobie kultury, współżycie, współpraca). Zjawiska wewnętrzne, subiektywne, jako zasadnicze cechy wychowanka i jako główne sprężyny zachowania się jego występują tak samo i w jego otoczeniu socjalnym. Cechy zatem, które mają służyć wyłącznie do scharakteryzowania swoistej odrębności wychowanka, są rozsiane również i poza nim. Mamy z nimi do czynienia nie tylko u wychowanka, lecz i w otaczającym go środowisku. Te same zastrzeżenia stosują się rzecz prosta i do drugiego kryterium. Poza tym procesy takie, jak przyswajanie sobie właściwości duchowych środowiska, zależą w wysokim stopniu od cech jednostki (np. charakterologicznych). W niektórych razach trudno oddzielić moment socjalny od indywidualnego, jednostkowego (np. instynkt socjalny w tworzeniu się życia zbiorowego [15]). Sprawa się wreszcie i przez to komplikuje, że objawy życia społecznego, jak wartości moralne, polityczne, estetyczne itp. zawierają wyraźne znamiona wpływu jednostkowego. Zagadnienie nasze sprowadza się zatem do pytania, czy przeciwna zasada, scaleniowa usuwa lub przynajmniej zmniejsza trudności płynące z dualistycznego pojmowania życia; czy więcej odpowiada obiektywnemu przebiegowi zjawisk, a w następstwie tego, czy można przy jej pomocy rzucić jaśniejsze światło na rolę celów wychowania w postulacie skuteczności. Współczesna wiedza o dziecku wysunęła na światło dzienne tyle czynników natury indywidualnej i socjalnej, tak skomplikowała problematykę wychowania, że uzależnienie skuteczności wychowania od jednej grupy zjawisk byłoby zbytnim skrępowaniem praktyki pedagogicznej, narzucałoby zbyt jednostronny punkt widzenia teorii. W rozumieniu zjawisk pedagogicznych i w konstruowaniu stosownie do tego

---

[15]) Tendencja niektórych socjologów do zmniejszenia roli instynktów jako pierwiastka wolistycznego w zjawiskach społecznych, np. prof. dr Józef Chałasiński: „Psychologiczne i socjologiczne teorie Mc. Dougalla" („Chowanna", kwiecień — maj 1935), odnosi się właściwie do samego pojęcia instynktu, a nie do czynników wrodzonych w ogóle, których w zasadzie nie kwestionuje. Zastąpienie zaś terminu „instynkt" terminem „popęd" lub „czynnik wrodzony" nie zmienia jego roli w życiu zbiorowym.

celów pedagogicznych najstosowniejszym wydaje mi się uwzględnienie jak najszerszego zespołu faktów, w które wychowanek jest uwikłany. Im większy zakres danych potrafimy ująć w całostkową jedność, tym bliżsi będziemy prawdy w rozumieniu zachowania się jego i oceniania. Żeby temu postulatowi uczynić zadość należałoby zjawiska pedagogiczne rozważać nie na wzór przyrodniczych w ich najprostszych, najprymitywniejszych związkach, gdyż w rzeczywistości w tej formie nie istnieją, lecz przeciwnie — właśnie w konkretnym układzie wszystkich warunków, składających się na całość zjawiska i dopiero drogą analizy logicznej ustalić koncepcje materialne. Podobnie jak zjawisk socjologicznych nie można tłumaczyć tylko cechami biologicznymi albo życiem jednostkowym, jak zjawisk biologicznych nie można tłumaczyć wyłącznie procesami chemicznymi — tak zjawisk pedagogicznych nie sposób opierać jedynie na zjawiskach psychologicznych. Za podstawę trzeba brać jednostkę szerszą, wyższorzędną, znacznie więcej skomplikowaną. Taką jednostką może być właśnie całkowite zachowanie się wychowanka w warunkach, które zawierają i momenty indywidualne i momenty zewnętrzne, tkwiące w otoczeniu. W założeniu naszym rozciągamy pojęcie życia wychowanka na całkowity zespół czynników, bez których nie mógłby dojść do skutku żaden fakt życiowy. Życie człowieka przebiega zawsze i tylko w związku z otaczającymi warunkami. Współistnienie to wychodzi znacznie poza ramy czasowe i poza formy mechanistyczne. Jest to raczej związek dynamiczny polegający na wzajemnym m o d y f i k o w a n i u s i ę. Drugim zasadniczym rysem życia jest to, że się ujawnia w zmianach dokonywanych w otoczeniu. O życiu możemy mówić o tyle, o ile się w ten właśnie sposób wyraża, uzewnętrznia. To wyrażanie się przyjęto uważać w całości za przejaw popędów, instynktów, dyspozycyj. Takie jednak ujęcie rzeczy nie wystarcza dla pedagoga praktyka, będącego zbyt bliskim świadkiem zmian zachodzących pod jego własnym wpływem. Nie tylko z punktu widzenia biologicznego trudno jest rozgraniczyć oba czynniki życia: wewnętrzne i zewnętrzne, ale i w obrębie życia psychicznego, duchowego, społecznego, np. w działaniu insctynktownym, w przejawianiu się dyspozycji, inteligencji, w tworzeniu i rozwijaniu walorów kulturalnych, jak nauka, dzieła sztuki itd. Nawet w odniesieniu do życia jednostkowego nie potrafimy ujmować odrębnie, niezależnie poszczególnych jego momentów. Stan omdlenia, znieczulenia, głębokiego snu itp. uważamy za poszczególny moment całkowitego życia danego osobnika właśnie dlatego, że nie możemy oddzielnie traktować i rozumieć żadnego przejawu życiowego i zawsze łączymy go z innymi, współczesnymi mu lub uprzednimi. Nie chodzi tu tylko o zasadę względności, albowiem fakt ten wykracza poza ramy logicznej spekulacji. Jest bezpośrednio przeżywany. Psychologii strukturalnej (w ujęciu Koffki) zawdzięczamy wykazanie konfigurencyjnego charakteru naszej świadomości. Każdy szczegół, każde nasze przeżycie dochodzi do stanu świadomego zawsze i tylko na tle pewnej „rzeczywistości" bez względu na to, jaki jest zakres tego tła, z którym tworzy nierozerwalny zespół. Zakres tego zespołu musi być tym szerszy i wszechstronniejszy, im bardziej chcemy

się zbliżyć w naszym poznaniu i rozumieniu do realnego, faktycznego, konkretnego życia danej jednostki.

To jednak jeszcze nie rozstrzyga wszystkiego. Jest to dopiero aspekt psychologiczny. Jest to warunek naszego poznawania. Teoria wychowania a zwłaszcza cele zawsze mogą wysuwać ogólniejszy punkt widzenia, wychodzący poza naszą świadomość. Ale właśnie tutaj spotykamy się z nowymi powikłaniami. Najogólniejszym objawem życia jest d z i a ł a n i e [16]). Rzecz ciekawa, że fakt ten nigdy nie uchodził uwagi wychowawcy, jakkolwiek zależnie od stanowiska teoretycznego, zabarwienia filozoficznego i środowiska społecznego w rozmaity sposób go wyrażano. Koncepcje Rousseau'a, Pestalozziego, Tołstoja, Deweya, Kerschensteinera, Decrolego i wielu, wielu innych, dalej takie pojęcia, jak „osobowość", „samorzutny rozwój", „aktywność" itp. mają właściwie na celu silniejsze zaakcentowanie jednego i tego samego zjawiska, tj. dynamizmu działania. Działania jednak nie ma bez oporu, bez jakiejś treści, a treść tę stanowią elementy, jakie wchodzą w rachubę przy działaniu. Odnosi się to do działania czysto mechanicznego, polegającego na pracy mięśniowej i do całego organizmu, do życia społecznego a nawet czysto psychicznego. Prawdę tę oddawna uznano w naukach przyrodniczych, gdzie nie mówi się wcale o działaniu abstrakcyjnym, lecz tylko o zależności. Również w naukach społecznych, gdzie ludzkie działanie jest głównym terenem badań, pojmowane jest ono jako wynik współistnienia i ścierania się różnych czynników. Najpowolniej prawda ta toruje sobie drogę w obrębie rozważań mających za przedmiot duchową stronę człowieka, a to z tego względu, że tutaj wchodzi w grę subiektywność własnych przeżyć i silnie na tym tle zarysowująca się nasza indywidualność. Lecz i tu krok za krokiem myśl ludzka posuwa się w kierunku łącznego ujmowania zjawisk (strukturalizm, bihewioryzm, dialektyka mater.). Oddzielne istnienie poszczególnych przedmiotów czy zjawisk jest możliwe tylko w abstrakcji myślowej. Jeżeli zaś rozpatrujemy jakikol-

---

[16]) Na tym miejscu możemy schematycznie sformułować pojęcie działania w ten sposób:
I. W układzie U o dających się wyróżnić elementach: A, B, C... L, M, uważamy że element A d z i a ł a w stosunku do pozostałych elementów (B, C... L, M) jako zespołu Z zawsze i tylko wówczas, jeżeli określonej zmianie elementu A odpowiada zmodyfikowanie zespołu Z, a to wskutek: a) zmiany dowolnego elementu (lub ich grupy) zespołu Z, b) zmiany konfiguracji elementów zespołu Z, c) zróżnicowania, tj. wytworzenia czy wprowadzenia nowych elementów w zespole Z.
Przykład konkretny, życiowy: Przyjęcie u państwa Y (ukł. U). P i e r w s z a s y t u a c j a w czasie t_1: goście i rodzice grają w bridge'a; ich chłopczyk bawi się (zesp. Z). Córeczka pani domu, dziewczynka pięcioletnia (elem. L) kładzie się na sofie i płacze z bólu zębów. D r u g a s y t u a c j a w czasie t_2: chłopczyk (braciszek o 2 lata starszy) uspakaja siostrzyczkę bezskutecznie, wreszcie podchodzi do stołu i mówi: „mamusiu, nie słyszysz jak L płacze?" Zachowanie się dziewczynki, jej d z i a ł a n i e spowodowało zmianę całej sytuacji przez wprowadzenie nowych czynników (płacz) i odpowiednią reakcję (współczucie brata), wreszcie pośrednio zmianę konfiguracji całego zespołu (przerwanie gry, nastawienie uczuciowe i myślowe).
II. Elementem działającym w danym układzie może być: a) j e d n o s t k a p o j e d y ń c z a, indywidualna, albo b) j e d n o s t k a z b i o r o w a, grupa.
III. Wychowanie zatem odnosi się do: a) działania jednostkowego i b) grupowego. Zadania te nie pokrywają się, tzn. że ze wzmożenia działania indywidualnego nie wynika koniecznie wzmożenie działania zbiorowego ani też odwrotnie. Toteż w miarę rozwoju życia i funkcji wychowania obie formy działania: jednostkowego i zbiorowego — stają się koniecznym przedmiotem wychowania.

wiek ułamek życia w realnym jego przebiegu, to zawsze zarysowuje się on w powiązaniu z innymi. Konsekwencja takiego poglądu w zastosowaniu do życia ludzkiego występuje wyraźnie szczególnie wówczas, gdy sobie przedstawimy postępowanie jednostki (ew. grupy) z punktu widzenia odpowiedzialności za czyny. Rozdźwięk między czynem a motywem objawia się w dwóch różnych aspektach: zewnętrznie dla obserwatora i wewnętrznie dla sprawcy czynu. Kryteria wartościowania w obu razach nie są zamienne, bo gdy w pierwszym wypadku my, jako obserwatorzy, bierzemy za podstawę oceny miarę obiektywną, np. dobro społeczne, zasady ogólno-etyczne, ew. własne przekonanie (jako miernik tych zasad), a intencja sprawcy staje się jedynie momentem domyślnym, to w drugim, dla sprawy — przekonanie subiektywne jest decydującym sprawdzianem jego słuszności. Obie zasady prowadzą do różnych ocen. W dziedzinie wychowania mamy bardzo wiele zjawisk, w których dobitnie zarysowuje się owa rozbieżność między subiektywnym a obiektywnym wartościowaniem, jak np. dobrze pedagogom znane lenistwo, przekora wszelkiego rodzaju, aktywność, kłamstwo, posłuszeństwo, związane z nimi zagadnienia kary itd. Jako przykład powszechnej łączności zjawisk może służyć i ten fakt, że tak samo łatwo przychodzi nam wiązać je ze sobą w przebiegu czasowo-następczym, jako przejawy danego osobnika, jak i w przekroju niejako poprzecznym, bezczasowym, kiedy to dane zjawisko łączymy nie bezpośrednio z wychowankiem, lecz z innymi zjawiskami podobnymi, na podstawie wspólnych cech pozajednostkowych. W ten sposób tworzymy syntetyczne pojęcie czynów pojedyńczych z pominięciem ich aktorów, mówiąc o „zakorzenionych" kradzieżach, przekroczeniach itd. jako o faktach „ogólnych" lub powszechnych w danej grupie dzieci (klasie). Takie pojęcie szukające racji w prawach obiektywnych, społecznych jest nie mniej realne, a nawet praktyczne, niż odnoszenie danych zjawisk do praw rządzących życiem subiektywnym. Pierwotnym jednak punktem wyjścia jest integralność ogółu zjawisk. Różnorodność jest faktem wtórnym, pochodną cechą rzeczywistości, tworzącą się na skutek c z y n n e j p o s t a w y o b s e r w a t o r a. Między innymi w tym wyraża się działanie jednostki.

Analizując działanie ludzkie pod tym kątem widzenia, znajdziemy w nim nieodłączne dwa momenty. Jednym z nich jest s y t u a c j a, tzn. układ tych wszystkich warunków, które, scentrowane dokoła obserwatora elementu (ew. zjawiska), determinują jego przebieg w sposób dający się stwierdzić. Wpływ tego czynnika łatwo się rzuca w oczy pedagogowi zwłaszcza w takich wypadkach, jak różne, nieraz wręcz przeciwne, zachowanie się tego samego ucznia w klasie i w domu; na tej lub innej lekcji; w gromadzie, zespole koleżeńskim i pojedyńczo itp. Drugim momentem jest s w o i s t e z a c h o w a n i e s i ę obserwowanego wychowanka, a to dzięki cechom specyficznym występującym w obrębie danej sytuacji tylko w nim, tak że bez niego dana sytuacja byłaby ich pozbawiona. One to właśnie wyróżniają go od zachowania się innych jednostek, postawionych w podobnej sytuacji. Przywykliśmy to nazywać indywidualnością danego wychowanka. Zawiera ona cały szereg czynników, tkwiących w rozważanym momencie czasu w samym wychowanku jako ta-

kim, a więc w jego strukturze organicznej i duchowej. Możnaby tu wymienić w pierwszym rzędzie wszystkie cechy wrodzone, odziedziczone, a następnie wszystkie te mniej lub więcej utrwalone cechy o charakterze nabytym, które się tworzyły bez przerwy w ciągu dotychczasowego życia wychowanka. Do tej kategorii należy zaliczyć przyzwyczajenia, upodobania, pragnienia, nastawienia myślowe, kierunek reakcji uczuciowych itd., wreszcie przeżycia ogólniejsze, jak ideały, zasady itd. — słowem, całą postawę duchową względem otoczenia. Ta właśnie strona wymaga pewnych wyjaśnień. Wytwarza się ona w ten sposób, że każde przeżycie modyfikuje inne przeżycie współczesne i oddziaływa na kierunkowość następnych. Nie ginie więc bez echa. A chociaż w jakimś dłuższym okresie czasu wychowawca jako obserwator może dojrzeć ew. domyśleć się jakiejś zasadniczej wytkniętej linii na podstawie zachowania się wychowanka w sytuacjach mających dla niego trwalsze, ważniejsze znaczenie; chociaż z biegiem rozwoju świat wewnętrzny, subiektywny również rozpada się na ośrodki, do których chętniej i łatwiej zwraca się sam wychowanek, to jednak nie są obojętne i takie przeżycia, czynności, które nie mając przewagi w danym momencie, mimo to powtarzając się stale i rytmicznie (np. zaspokojenie głodu, chwilowe błyski myśli, przedstawienia, zwłaszcza silniej zabarwione emocjonalnie, jak odczucie piękna przyrody itp.) nie pozostają bez wpływu i znaczenia dla ogólnego tła postępowania i zachowania się wychowanka. Gdybyśmy nawet, jak to stara się uczynić Spranger [17]), chcieli życie ludzkie ująć w jakieś zasadnicze główne tendencje wyrażone określoną wartością, to przedstawiałoby się ono jako wielowartościowe. Działanie ludzkie bowiem w rozważanym okresie czasu wyraża się z reguły nie jedną, lecz kilkoma niewspółmiernymi wartościami, które — o rozmaitym nasileniu — stale charakteryzują człowieka i są nićmi łączącymi go z otoczeniem: np. cele polityczne, zarobkowe, zawodowe, seksualne, rodzinne itd. Otóż w tej dziedzinie przeżyć spotykamy cały szereg momentów, które nie mieszczą się w ramach naszych racjonalnych celów wychowawczych, a jednak liczebnie są o wiele częstsze, niż owe główne ośrodki i ideały, a co ważniejsze, przechodzą niejednokrotnie w sferę życia podświadomego, znajdującego jednak ujście w naszym działaniu, w naszej postawie. Jeżeli całemu temu światu subiektywnemu przyznamy znaczenie dynamiczne wobec otoczenia, to jasnym się wyda twierdzenie, że wobec ciągłego, zwłaszcza w wieku młodym, narastania sfery podświadomej, powtórzenie się danej sytuacji, choćby przy minimalnych tylko odchyleniach, nie może gwarantować takiego samego zachowania się obserwowanej jednostki. Sytuacja jest układem centrycznym dokoła ośrodka czynnego, jakim jest człowiek, zawsze więc wnosi on w sytuację coś ze siebie. Każda sytuacja z tego względu ma w sobie pierwiastek irracjonalny, tj. nie dający się wyznaczyć tylko warunkami w niej tkwiącymi, i odwrotnie — sytuacja jako taka nie da się wyznaczyć daną jednostką, jako centralnym

---

[17]) Edward Spranger: „Die Lebensformen". Koncepcję Sprangera przyjmują i inni autorzy, jak O. Döring, Stern Er. i inni.

swym punktem. Swoistość zachowania się danej jednostki w określonej sytuacji pochodzi z jej czynnej postawy, z działania. Działanie zaś jest to poprostu komplikowanie sytuacji i wyraża się przede wszystkim w różnicowaniu i wartościującym analizowaniu danych warunków. Dlatego też poszczególne elementy czy momenty w danej sytuacji, nabierają specjalnego znaczenia dla tejże jednostki, wysuwają się w jej świadomości na plan pierwszy. W takiej np. sytuacji, jaką jest praca zarobkowa, mogą się wysunąć na czoło momenty utrzymania, pozycji zawodowej, zarobkowej, zaspokojenie ambicji, uległość wobec przełożonych, zadowolenie ze spełnienia obowiązku, poczucie swej wartości itd. Ponieważ zachowanie się nie jest funkcją wyłącznie jednostki, więc w różnych jakościowo sytuacjach mogą zająć pierwsze, najważniejsze miejsce różne momenty. Człowiek despota i bezwzględny na placu boju lub w walce politycznej, może być bardzo uległy i wrażliwy w życiu rodzinnym; przenikliwy badacz na polu nauki — niezdarny w życiu praktycznym. Codzienne doświadczenie uczy, że charaktery ludzkie i indywidualności często ulegają zmianom, zależnie od zmiany warunków. To, co nazywamy indywidualnością człowieka, jest w dosłownym znaczeniu wyrazu rezultatem życia zbiorowego w tym samym stopniu, jak i warunków wewnętrznych danej osoby. Każda sytuacja więc wraz z uwikłaną w niej jednostką jest zmienną, ma charakter dynamiczny. Jeżeli ogół zjawisk nazwiemy światem, rzeczywistością, to można zaryzykować twierdzenie, że rzeczywistość albo świat jest nam dany zawsze in actu, ciągle podlega nowym zmianom, nigdy nie jest skończony, wciąż się tworzy. W tym akcie stawania się, stwarzania się rzeczywistości człowiek bierze czynny udział narówni z każdym innym elementem świata, jako integralny element tej rzeczywistości. Inaczej można powiedzieć: świat się stwarza także i przez człowieka. Człowiek stwarza świat na pewnym odcinku rzeczywistości i to nie w znaczeniu idealistycznym, immanentnym, ale w realnym, obiektywnym, materialnym. Że tak jest istotnie, dosyć wskazać na zmiany, jakie zachodzą właśnie pod wpływem naszego działania w świecie materialnym (cała gospodarka, technika, kierowanie zjawiskami), który na pierwszy rzut oka zdaje się być zupełnie niezależny od człowieka, podlegać własnym prawom i w stosunku do niego wydaje się względnie stały. Wiadomo, że między kulturą, jako ludzkim tworzywem, a przyrodą, jako substratem działania ludzkiego, nie ma wyraźnie zarysowującej się granicy. Jedno przechodzi w drugie. Każda jednostka jest dla siebie, w swym najbliższym otoczeniu ośrodkiem twórczym.

Najwięcej przekonywującym argumentem na rzecz słuszności zasady scaleniowej jest sama praktyka pedagogiczna. Koncepcja Deweya, oparta na szerokiej podstawie teoretycznej, jest doskonałym tego wyrazem. Tu należy zaliczyć wszystkie poczynania tego rodzaju, jak ośrodki zainteresowania w systemie Decrolego, metoda projektów w ujęciu Stevensona itp., gdzie punktem wyjścia jest jak najszerszy zasięg życia wychowanka, jego nierozerwalny związek z warunkami realnymi i traktowanie dowolnego zakresu zjawisk pedagogicznych, w tym wypadku specjalnie dydaktycznych, jako elementu szerszego kompleksu działania.

Wreszcie szkoła produktywna w Sowietach i pokrewne jej kierunki w Niemczech [18]), którym potężnego rozmachu nadała powojenna ideologia świata pracy. Dziś już bez mała całe szkolnictwo, zwłaszcza powszechne, nastawione jest ku życiu praktycznemu, ku związaniu wychowanka z jego środowiskiem. Wyrazem tego jest konstrukcja programów i organizacji szkolnictwa.

Pouczającym pod tym względem jest kierunek współczesnej myśli pedagogicznej w Austrii, specjalnie na polu metodycznym, gdzie do niedawna niepodzielnie panował duch Herbarta i Zillera ze swoim apodyktycznym rozdziałem czynności intelektualnych na stronę materialną i formalną. Dziś natomiast zarysowały się bardzo silnie wręcz przeciwne tendencje, wychodzące od życia, jako najogólniejszej podstawy nauczania [19].

Staraliśmy się wykazać, że zasada scaleniowa lepiej odpowiada faktom pedagogicznym i pozwala je racjonalniej powiązać w całość, niż przeciwna, polegająca na rozdzielności wychowanka i otoczenia realnego. Tym samym może być uznana za konieczny i wystarczający warunek możliwości wywierania wpływu pedagogicznego i — co za tym idzie — skuteczności wychowania. Łącznikiem między czynnikami wychowania jest — jak widzieliśmy — d z i a ł a n i e wychowanka. Ono zatem warunkuje możliwość skuteczności procesu wychowawczego. Już poprzednio podkreślaliśmy fakt, że wszystkie poczynania w akcie wychowania ze strony wychowawcy mogą się ujawniać tylko w formie realnej, tj. działania wychowawcy i zmianach spowodowanych przez to w otaczających warunkach. Działanie wychowanka ulega zmianie dzięki zmianom warunków. W poszukiwaniu zależności między formami działania wychowanka a otoczeniem, jako terenem i przedmiotem tego działania, zamyka się ostatecznie problem skuteczności. Analogię dla takiego ujęcia rzeczy znajdujemy w dziedzinie nauk przyrodniczych, gdzie również wszystkie zjawiska, jakkolwiek dane nam w postaci jakościowej różnorodności, traktujemy jako równowartościowe na podstawie założenia, że są to przejawy jednej i tej samej rzeczywistości, poszukując między nimi jedynie związków zależności. Hipotetyczny związek przyczynowy między celem i skutkiem wychowania zastępujemy obiektywnym związkiem zależności wszystkich trzech czynników, tj. wychowanka, wychowawcy i otaczających warunków. Jest to bez wątpienia rozszerzenie pola możliwości w badaniach pedagogicznych, a co ważniejsze, sprowadzenie ich do realnych potrzeb praktyki pedagogicznej.

Warunek możliwości uzyskaliśmy kosztem usunięcia zasady idealistycznej, która

---

[18]) Dr K a r s e n F r i t z: „Die Schule der werdenden Gesellschaft" 1922; „Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme" 1923; „Versuchsschule und Schulversuche in den deutschen Ländern" (Schulreform) 1925.

[19]) Doskonały obraz tego ruchu można sobie wyrobić na podstawie książki L i n k e g o K a r o l a: „Nauczanie łączne i nauczanie języka ojczystego w szkole powszechnej" (Przekł. Dra Juliusza Saloniego. Warszawa 1933). Również ciekawy przykład scaleniowego traktowania zjawisk pedagogicznych przedstawia piękny eksperyment — jakkolwiek pomyślany w duchu teorii osobowości — E l s y K ö h l e r (E l s a K ö h l e r und I n g e b o r g H a m b e r g: „Zur psychologie und Pädagogik der geistigen Aktivität". Entwicklungsgeschichte einer Klasse 1924—1930. Berlin 1931; i E l s a K ö h l e r, K. R e i n i n g e r, I. H a m b e r g: „Entwicklungsgemässer Schaffensunterricht" 1933).

wyposażyła w metafizyczny pierwiastek tylko jeden z członów rzeczywistości pedagogicznej, mianowicie nasze własne „ja", stwarzając przez to przepaść nie do przebycia między wychowankiem a światem realnym, materialnym. Uporczywość, z jaką wielu badaczy trzyma się właśnie tej drogi, czyni wrażenie, że na dnie duszy naszej tkwi jakiś instynktowny, tajemniczy popęd, który każe szukać ukojenia w przeświadczeniu o przynależności do jakiegoś wyższorzędnego, niezależnego i samodzielnego bytu. Zdaje mi się, że w tym etycznym a zarazem czysto estetycznym aspekcie tkwi przywiązanie do wiary w naszą wyższość nad światem zjawisk i niechęć do identyfikowania się z nimi. Trudno nam się pogodzić z myślą, że moje „ja", tak różne od każdego przedmiotu martwego, od każdego jestestwa materialnego, miałoby być czymś równorzędnym z procesami dającymi się mechanicznie tłumaczyć. Zapewne, że jest to silny motyw, niełatwo dający się przezwyciężyć. Trudno go wyeliminować nawet z naszych przekonań i poglądów czysto teoretycznych. Zapewne przy popularnym, naiwnym ujmowaniu rzeczy dysonans między „ja" i jakimkolwiek materialnym przedmiotem zawsze będzie budził odrazę do tej „martwej rzeczywistości". Ale sprawa się zupełnie zmieni, jeżeli na całą rzeczywistość — w podanym przez nas wyżej znaczeniu — spojrzymy nieco głębiej i ogólniej. Wszak tajemnice kryjące się na dnie otaczającego nas świata dostarczają myślicielom niemniej silnych wrażeń; wmyślanie się w istotę rzeczy daje niemniej wzniosłe i potężne przeżycia, niż wgłębianie się w nasze własne „ja". A kto potrafił się wczuć w potęgę piękna przyrody, ten nie dozna zawodu lub poniżenia w wyczuciu swej łączności z tym prawdziwym „universum"; wręcz przeciwnie, znajdzie tu dopiero prawdziwą radość i zadowolenie. Od zarania myśli ludzkiej przez Platona, Spinozę, Spencera aż do współczesnych myślicieli stale przejawia się ta tendencja do zidentyfikowania się z wszechświatem. Pierwiastek metafizyczny nie ulegnie zniszczeniu. Z jednego człona rzeczywistości przenosimy go na całość. Przez to usuwamy zasadę dwoistości w traktowaniu zjawisk pedagogicznych a zyskujemy możność rozważania łącznego wszystkich czynników wychowania.

Przekonanie o skuteczności wychowania jest tak silnie zakorzenione, że prawie każda matka wierzy w rezultaty swych wysiłków wychowawczych. Sam więc fakt stwierdzenia możliwości skutków wychowania miałby małe znaczenie, gdybyśmy się nie pokusili o wskazanie, na czym ta skuteczność polega, co ona oznacza.

W przeciwieństwie do zasady dwoistości w pojmowaniu wychowanka i otoczenia przenieśliśmy przedmiot wychowania wyłącznie z osoby wychowanka na jego d z i a ł a n i e, które jest funkcją zarówno jednego, jak i drugiego członu. Wyrazem skuteczności zatem będą modyfikacje, jakie zachodzą w działaniu wychowanka pod wpływem głównych czynników wpływu pedagogicznego, tj.: celów i środków wychowania. Z tego punktu widzenia można rozumieć przez pojęcie skuteczności albo nadanie określonego, tj. pożądanego kierunku działania wychowanka, który by odpowiadał danym celom, albo też dowolną zmianę kierunku działania wychowanka, nie pozostającą w związku wynikającym z tendencją zawartą w celu. Dla ustalenia istotnego sensu skuteczności ważnym jest to, który z tych przypadków ma faktycz-

nie miejsce w procesie wychowania. Ponieważ cele działają wyłącznie pod postacią środków bezpośrednich i pośrednich, przeto należy dokładniej przyjrzeć się zmianom w związku z osobą wychowawcy i środków pośrednich.

W procesie różnicowania się sytuacji trzeba zwrócić baczniejszą uwagę na dwie funkcje. Wśród ogółu elementów, na jakie rozpada się dana sytuacja pod wpływem działania człowieka, główne miejsce zajmuje p i e r w i a s t e k s o c j a l n y. Dorosły obraca się przeważnie w świecie stworzonym przez człowieka, natomiast dla wychowanka wyróżnia się ten czynnik od pierwszej chwili jako główny motor sprowadzający zmiany w otoczeniu, do których wychowanek musi się dostosowywać. W miarę rozwoju życia znaczenie tego czynnika komplikuje się przez to, że wzrasta ilościowo, a zarazem i przez to, że dzięki niemu wychowanek wkracza w nową dziedzinę zjawisk, już nie materialnych, jak rozumienie ludzi, porozumiewanie się mową itd. Drugim znamiennym rysem jest to, że elementy sytuacji w miarę wyróżniania się nabierają tym samym cech wartości i już w tej formie wchodzą w orbitę działania wychowanka, rozszerzając, modyfikując i wyznaczając jego kierunkowość. Obserwując rozwój psychiczny dziecka w ciągu paru pierwszych lat życia i analizując szczegółowo jego zachowanie się w otoczeniu, łatwo znajdziemy przykłady na to, jak każde zjawisko, które dziecko po raz pierwszy wyróżnia (spostrzega) w swym otoczeniu (światło, jaskrawy przedmiot itp.) łączy się z natężeniem uwagi, wzmożeniem tonusu całego organizmu, z ruchami w kierunku tegoż zjawiska, zmianą wyrazu twarzy (np. oczu, ust) itd. Wrażenie, przeżycie psychiczne zbiega się tu i identyfikuje z działaniem jego. Takie wyróżnienie obiektywne danego elementu jest równoznaczne z emocjonalnym wyróżnianiem odnośnego przeżycia a cały taki akt zachowania się dziecka dąży do wprzęgnięcia danego zjawiska (czy przedmiotu) w krąg swego działania. Wyróżnione elementy sytuacji nabierają przez to nie tylko w a r t o ś c i e m o c j o n a l n e j, ale i z n a c z e n i a n a d r z ę d n e g o w działaniu, zajmują określoną pozycję użytkową, nabierają znaczenia obiektywnego. Dziecko w pierwszych okresach życia z całym przejęciem się chwyta za nęcący przedmiot, aby go w tej chwili rzucić i takie postępowanie powtarza się ciągle nawet w stosunku do tego samego przedmiotu. Świadomość celu jest funkcją wtórną, wynikiem życia, a nie pierwotną, tkwiącą w danym osobniku; jest następstwem działania a nie jego sprawcą. Pod wpływem działania zatem elementy sytuacji nabierają charakteru i n s t r u m e n t a l n e g o. Każdy z nich staje się punktem wyjścia dalszego celu, nowego. Elementy, dla danej sytuacji ważniejsze, zyskują cechę tę w wyższym stopniu. W mniej skomplikowanych formach życia, do jakich bezsprzecznie należy życie dziecka w porównaniu z życiem dorosłego, cecha ta tak wyraźnie i powszechnie występuje, że Binet, opierając właśnie na doświadczeniu swą skalę metryczną, nie wahał się narzędnego określenia przedmiotów uznać za formę pierwotniejszą w rozwoju inteligencji. Oświetlenie to stosuje się i do osoby wychowawcy. Żaden cel wychowawczy nie działa bezpośrednio, sam przez się, przez treść swoją, ale jako szereg powiązanych, sensownych poczynań wychowawcy. Wychowanek zatem ma do czynienia zawsze tylko z w y c h o w a w c ą d z i a ł a j ą c y m, wy-

ciskającym swoiste piętno na nim i na otoczeniu. Innymi słowy wychowawca ze swoimi celami dostępny jest wychowankowi łącznie z daną sytuacją, jest jednym z jej elementów. Nawet zarządzenia jego osobiście, indywidualnie skierowane do wychowanka, zachowują w życiu tego ostatniego ścisłą łączność z tym czy innym układem warunków, nie działają zatem odrębnie, lecz przez — i w związku z jakąś sytuacją. W stosunku wychowanka do wychowawcy zachodzić musi ten sam proces modyfikujący, jak w ogóle w stosunku do danej sytuacji, tzn., że: a) dla wychowanka wychowawca odgrywa rolę n a r z ę d z i a w stosunku do reszty otoczenia, a zarazem b) wychowanek zajmuje wobec wychowawcy p o z y c j ę c z y n n ą, usiłując go nagiąć i dostosować do swego własnego biegu życia.

Obserwacja wieku szkolnego również potwierdza nasze przypuszczenia o instrumentalnym charakterze elementów sytuacji w stosunku do działania odnośnego wychowanka. Młodzież odczuwa potrzebę wychowawcy, jego pomocy materialnej, fizycznej a przede wszystkim duchowej w każdej bardziej niebezpiecznej lub zagmatwanej sytuacji, do niego zwraca się o radę, przy jego obecności i aprobacie czuje się pewniejsza i spokojniejsza. Stąd autoratywność jego sądu czy nakazu. Jeżeli w sprawach trudnych do rozstrzygnięcia dla młodzieży wychowawca okaże się niewystarczający (nieznajomość rzeczy, nieudolność, chwiejność w postępowaniu, brak zdecydowania), to traci na zaufaniu, autorytecie lub szacunku. Ciekawe, że w wieku młodzieńczym wychowanek wprost instynktownie wymaga od wychowawcy natychmiastowego, trafnego i pewnego sądu w rozstrzyganiu zawiłych dla siebie problemów życiowych i ideowych. Wychowawca, który nawet zupełnie świadomie i celowo stara się zachować postawę wyczekującą w stosunku do nurtujących młode pokolenie kwestii spornych, staje się nieraz wprost męczącym dla nich. Natomiast taki, który ułatwia młodzieży decyzję, ew. idzie po linii jej pragnień, jest zwykle lubiany i wyzyskiwany. Ten sam instrumentalny stosunek cechuje postawę wychowanka i wobec jego własnych kolegów. Cała gra fantazji ma charakter narzędny [20]. Wiele zagadnień dotyczących stosunku wychowanka do wychowawcy i rówieśników, których rozwiązania szukamy w typologicznych właściwościach wychowawcy, w autorytecie lub osobowości, znajduje na tej drodze prostsze i zgodniejsze z doświadczeniem wyjaśnienie.

Kilka jest form przenoszenia się wpływu. Jeżeli chodzi o dziecko, to na pierwszym miejscu należy wymienić n a ś l a d o w a n i e. Dziecko już od pierwszego roku życia naśladuje ruchy, powtarza dźwięki. Ta forma zachowania się odgrywa bardzo ważną rolę, umożliwiającą nawet przenoszenie się uczuć. Przyglądając się bliżej poszczególnym objawom naśladowania można się przekonać, że całkowite zachowanie się dziecka w trakcie naśladowania nie wyczerpuje się bynajmniej w zgodności ruchów czy w podobieństwie dźwięków z pierwowzorem. Już Stern W.[21]) zau-

---

[20]) Na tę rolę fantazji zwróciłem uwagę jeszcze w roku 1916 („Rola fantazji w duchowym rozwoju dziecka" w „Czasopiśmie Pedagogicznym").

[21]) S t e r n W i l l i a m: „Psychologie der frühen Kindheit, bis zum sechsten Lebensjahre". Lipsk, 1926, wyd. 4.

ważył, wychodząc zresztą ze swej teorii osobowości, że w najprymitywniejszym akcie naśladowania tkwi moment wyboru. Jeszcze lepiej sprecyzował to Koffka [22]). Dziecko naśladuje nie poszczególne ruchy, lecz całokształt jakiegoś aktu, jego wynik. Istotnie ten moment jest decydujący w procesie naśladowania. Stąd zjawisko to robi wrażenie wyboru celowego. Np. ktoś, chcący się nauczyć jazdy na rowerze lub tańca, naśladując uczącego, śledzi przede wszystkim całe wzięcie się instruktora a nie poszczególne, kolejne ruchy. Dopiero, gdy próby zawodzą, obserwacja idzie w kierunku analizowania pokazu. Podobieństwo w wykonywaniu poszczególnych ruchów jest następstwem procesu ogólniejszego. Poszczególne ruchy stają się wyraźne, zrozumiałe na tle ich roli w stosunku do całego wyniku, do całego działania. Weźmy prosty przykład: dziecko w wieku 8½ miesiąca stoi w swym łóżku siatkowym, trzymając się oburącz poręczy. Tuż przy nim jest wielki balonik. Podchodzę i w takt bębnię palcami po baloniku. Dziecko zwraca na to uwagę, chwilkę przygląda się, a potem patrząc na moją rękę uderza swą rączką balonik. Widocznie spostrzega brak podobieństwa, powstrzymuje uderzenia, patrzy na moje palce i znowu próbuje. Odejmuję rękę, po chwili powtarzam próbę. Zachowanie się dziecka jest zupełnie analogiczne do pierwszej próby. Dziecko specjalnie chętnie bawi się tym balonem. Z zachowania dziecka wyraźnie widać, że: 1) punktem wyjścia do naśladowania jest dany układ warunków: odgłos bębnienia, ruchy balonika pod uderzeniem palców, ruch palców, sam balonik już dodatnio zarysowany w jego pamięci, 2) dopiero w miarę zainteresowania uwaga zacieśnia się do zjawisk elementarniejszych: ruch palców. Te elementy wyłaniają się z całej sytuacji w toku jej trwania. Są jej pochodne. Jeżeli analizę względnie prostego, prymitywnego zjawiska zastosujemy do bardziej złożonych przypadków, gdzie naśladowanie występuje nie bezpośrednio, ale po dłuższej przerwie, przy czym zatraca się świadomość pierwowzoru, jak to właśnie bywa w okresie wychowania szkolnego, to uwagi nasze możemy uogólnić na całkowity proces przejmowania wpływu wychowawcy drogą naśladowania. Chłopiec w domu bity przez ojca, przywykły do tej formy postępowania ojca i kolegów, do scen ulicznych itp. podobnie odnosi się do swego najbliższego otoczenia rówieśników czy rodzeństwa. Jest w takim postępowaniu bez wątpienia pierwiastek naśladownictwa; chłopak taki jednak naśladuje nie wyłącznie ruchy ojca, lecz to, co w podobnych scenach, zaobserwowanych przez siebie, przeżywał. Gra tu więc rolę zaspokojenie instynktów, stanów emocjonalnych, nawet ideałów: naśladowanie ojca w odnośnych sytuacjach służy mu do s t w o r z e n i a s y t u a c j i dla siebie pożądanej. Wychowawczy wpływ ojca przejawia się w jego roli w stosunku do bliższego czy dalszego otoczenia. Proces zatem naśladowania, jako forma wpływu wychowawczego, wychodzi poza osobę wychowawcy, wiąże się z określonym układem warunków i u wychowanka występuje również w formie działania względem określonych warunków. W tego rodzaju przypadkach zachowanie się wychowanka nie jest impresją tendencji wychowawcy, lecz własną ekspresją wychowanka

---

[22]) K o f f k a K.: „Die Grundlagen der psychischen Entwicklung", 1925, wyd. 2.

w związku z osobą wychowawcy, który jest tylko środkiem, treścią, przedmiotem działania wychowanka, wprzężonym w jego bieg życia i determinowanym wewnętrznie.

Drugą formę przenoszenia się wpływu wychowawcy można nazwać s u g e s t i ą, dlatego, że połączona jest z biernym poddawaniem się cudzej woli. I to zjawisko pojawia się już w pierwszych fazach życia dziecka. Genetycznie zbiega się z tym faktem, że wychowawca jako czynnik socjalny zajmuje specyficzne, wyróżniające się stanowisko w otoczeniu wychowanka. W miarę, jak wychowanek staje się coraz samodzielniejszy w swych ruchach, w miarę, jak jego życie duchowe przybiera zakres coraz bogatszy w szczegóły postrzeżeniowe, uczuciowe, wolistyczne itp., stosunek jego do wychowawcy przyjmuje charakter zależności osobowej. Dziecko przede wszystkim to chwyta, na co zwraca mu uwagę wychowawca. To poddawanie się wpływowi wychowawcy wzrasta z wiekiem, z rozwojem. W wieku szkolnym, a nawet młodzieńczym wychowanek prawie że automatycznie ulega woli wychowawcy. Wiara w apodyktyczność i autorytatywność sądów wychowawcy jest tak silna, że ich prawdziwość, ich słuszność nie ulega żadnej wątpliwości. Zacieśnianie świadomości do wykonywania rzeczywistej czy domniemanej intencji wychowawcy nie dopuszcza żadnego sprzeciwu, żadnej krytyki. To działanie wychowawcy rozciąga się nie tylko na czas jego bezpośredniej obecności, ale i na dłuższą metę. Stan taki sprzyja wytwarzaniu się zaufania i miłości. Wychowanek czuje się dobrze pod skrzydłami autorytetu swego wychowawcy. Szczegółowa jednak analiza i tutaj dociera do szerszego, pozaindywidualnego podkladu zjawiska. Wszystkie bowiem objawy poddawania się woli wychowawcy wyrażają się w modyfikowaniu działania wychowanka w kierunku pozytywnym albo negatywnym względem otoczenia. Nakazy i zakazy wychowawcy są wskazówkami w postępowaniu konkretnym. W odniesieniu zaś do środowiska socjalnego, np. kolegów, stanowią normę oceny postępowania innych, usprawiedliwianie własnego zachowania się lub też są środkami oddziaływania zachęcającego lub powstrzymującego postępowanie innych. I tutaj więc sugestywny wpływ i autorytatywność wychowawcy ma znaczenie realne w życiu wychowanka tylko o tyle, o ile ułatwia i normuje jego pozycję w danej sytuacji. Osoba wychowawcy wplata się w bieg życia wychowanka jako gotowy sposób działania, wynikającego z jego dotychczasowego życia i danej sytuacji.

Trzecią z kolei formą wpływu wychowawcy jest ś w i a d o m e odnoszenie się wychowanka do wychowawcy i odwrotnie. Pod tę kategorię podpada cała bogata i różnorodna dziedzina postępowania wychowanka, oparta na rozumieniu i wyczuwaniu tendencyj wychowawcy, na chęci dostosowania się do jego woli, spełniania jego życzeń, wreszcie na przekonaniu, wynikającym z rozumowania i przeświadczenia, że takie a takie zachowanie się odpowiada celom, zasadom, wymaganiom wychowawcy. W tym wypadku działanie wychowanka jest w wysokim stopniu samodzielne. Sfera jego działania jest znacznie większa, ale też i związek wychowawcy, jako praźródła postępowania wychowanka, z odnośnymi warunkami, z całą sytuacją, jest o wiele wyraźniejszy. W świadomości wychowanka to kierowanie jego własnym zachowa-

niem się przez wychowawcę zaznacza się niedwuznacznie jako postawa tego ostatniego względem otoczenia. Już w poprzednich dwóch przypadkach wyraźnie zarysował się ścisły związek wychowawcy z otoczeniem w stosunku do wychowanka. Tutaj ta łączność występuje jeszcze silniej. Rola wychowawcy jako taka dochodzi do skutku dzięki temu, że jest uwikłany w całokształt jego otoczenia. Wychowawca niejako wtórnie nabiera w pojmowaniu wychowanka swoistego znaczenia na tle warunków, w jakich wychowankowi przychodzi zetknąć się z rolą tegoż. Osobowość iego dopiero z czasem wyłania się spośród całej sytuacji, jako jeden z najgłówniejszych jej czynników. W tym procesie, wyróżniającym wychowawcę, jako samoistny czynnik w danych warunkach, pierwszorzędną rolę odgrywa sam wychowanek, przypisując mu cechy — częściowo irracjonalnie, na podstawie intuicji, częściowo zaś drogą rozumową — takie, jakie w danej sytuacji narzucają się wychowankowi wprost z nieprzepartą siłą. Sylwetka duchowa wychowawcy — a to przede wszystkim jest czynnikiem pobudzającym lub hamującym działanie wychowanka — zawiera cechy istotne i urojone, czysto idealne. Cały jednak ten proces i d e a l i z a c j i [23]) w stosunku do wychowawcy jest funkcją całego zespołu warunków, całej sytuacji życiowej wychowanka.

Jak widzimy, wychowawca jako inicjator i sprawca zmian w zachowaniu się wychowanka, zawsze jest uwikłany w jakąś sytuację. Możemy więc sformułować pierwsze ogólne twierdzenie, dotyczące skuteczności wychowania:

I. Cele wychowawcze działają wyłącznie w formie konkretnego zachowania się wychowawcy w stosunku do otoczenia, obejmującego wychowawcę i wychowanka, przy czym on sam nabiera znaczenia, które jest funkcją jego roli w tymże otoczeniu.

Znaczy to, że zawsze i tylko wówczas następuje zmiana w postawie wychowanka względem swego wychowawcy, jeżeli stosunek tego ostatniego do otoczenia, wyrażający się określonym znaczeniem dla wychowanka, ulegnie zmianie dającej się zauważyć w danej sytuacji. Zależność ta ze względu na irracjonalny charakter działania wychowanka nie daje się wyznaczyć funkcjonalnie, lecz tylko w granicach praw-

---

[23]) Terminu tego użył na oznaczenie całego splotu procesów duchowych prof. S z u m a n (S z u m a n — P i e t e r — W e r y ń s k i: „Psychologia światopoglądu młodzieży"), stosując go jedynie do subiektywnej, wewnętrznej strony życia. Tymczasem jest to proces znacznie szerszy i występujący nie tylko w ocenie faktów, ale i ludzi. Rozumienie drugich dochodzi do skutku między innymi i pod tym warunkiem, że w szereg danych nam przeżyć pod wpływem otoczenia wplatamy, interpelujemy, uzupełniając je przez to elementy natury ośrodkowej, wyobrażeniowej, ideowej. Treść ich i wartość zależy od naszej linii emocjonalnej. Dlatego też to ideowe i subiektywne zabarwienie wpływa w wysokim stopniu na nasze postępowanie względem danej osoby, kieruje naszym zachowaniem się, np. uprzedzenie do kogoś, miłość ku drugiej osobie, ocena obiektywna postaci historycznej itp. W niniejszych rozważaniach używam pojęcia idealizacji w tym właśnie szerszym znaczeniu. Czy dałby się tu zastosować fikcjonalizm Vaihingera — to bardzo wątpliwe ze względu na samą naturę działania. Gdyby nasze przekonanie, nasza wiara były wystarczającym warunkiem do naszego zachowania się wobec domniemanego stanu rzeczy, albo — co na jedno wychodzi — gdyby nasze działania były wyłącznie zależne od naszej woli, to istotnie fikcyjna „jak gdyby" zgodność naszych przedstawień z odnośnym korelatem rzeczywistym decydowałaby o jego kierunkowości. Lecz działanie polega na modyfikacji, zmienia dany stan rzeczy. Pod wpływem naszej idealizacji odnośna osoba mniej lub więcej do niej się dostosowuje, staje się inną, co z kolei nas samych zmusza do zmiany nastawienia. Obracamy się nie tylko w fikcji ale i w rzeczywistości, nie tylko musimy ją w swym działaniu uwzględnić, ale i sami ją faktycznie stwarzamy.

dopodobieństwa stopniem korelacji. Z tej ogólnej zasady wynikają dalsze konsekwencje:

a) wartość celu wychowawczego jest funkcją względną w stosunku do wychowanka. Parę przykładów lepiej uplastyczni to twierdzenie. Dziecko lat 5 wychowywane przez rodziców ideowo, a więc celowo antyreligijnie, ku zdumieniu tychże okazuje zaciekawienie zewnętrznymi formami praktyk religijnych, indagując rodziców, dlaczego nad ich łóżkami nie ma świętych obrazków, dlaczego nie chodzą do kościoła itp. W podobnych warunkach wychowana dziewczyna w okresie młodzieńczym staje się wierzącą, wykonując w tajemnicy przed rodzicami praktyki religijne. Religijnie aż do przesady wychowany dzieciak już w okresie młodzieńczym staje się antyreligijnym. Syn wychowywany w domu ultratolerancyjnym, bez żadnych skrajności, raczej indyferentnie ze stanowiska narodowościowego, staje się w okresie młodzieńczym szowinistą narodowościowym i wyznaniowym. Chłopiec w okresie szkolnym wychowywany rygorystycznie w zasadach moralnych, wszedłszy w społeczność akademicką już w pierwszym roku prześciga innych w rozpustnym życiu i szantażach, dostając się do kryminału. Przypisywanie dodatnich lub ujemnych cech zachowania się wpływowi tych lub owych celów (ich treści czy wartości) jako wyłącznie determinującym czynnikom w wychowaniu, nie ma racjonalnej ani faktycznej podstawy.

b) podobne ew. te same cele mogą prowadzić do różnych wyników zależnie od sytuacji i odwrotnie. Wychowanek tak w dziecięctwie (okres szkolny) jak i w młodzieńczej fazie rozwoju nie przejmuje się wzniosłymi dla nas zasadami tak długo, dopóki nie wejdą w orbitę jego poglądu na świat, jako czynnik ułatwiający lub utrudniający mu życie. Młodzież z łatwością daje się porwać tak samo wzniosłym jak i płytkim, niskim a nawet złym ideałom. Zgodność zachowania się z celami wychowawczymi jest tylko jedną z wielu możliwości. Dlatego też w praktyce zachodzi znacznie rzadziej, niż przypadki przeciwne tj. niezgodność.

c) znaczenie wychowawcy w życiu wychowanka jest równoznaczne z jego odrębnością, wyróżnieniem się wobec danych warunków. W miarę, jak stosunek ten zbliża się do zera, zanika zarazem jego indywidualność, jego znaczenie i odwrotnie. To wszystko zatem, co powoduje zatracenie się oryginalności, samorzutności wychowawcy, jego osobistej postawy, wszystko, co sprzyja przystosowywaniu się i zniwelowaniu jego osobowości — osłabia tym samym jego znaczenie w oczach wychowanka i odwrotnie. Zjawisko to zachodzi bez względu na wartość obiektywną wychowawcy, tzn. taką, której zrozumienie przechodzi granice możliwości wychowanka. W praktyce spotykamy się z takimi faktami, jak lekceważenie, poniżanie, niechęć aż do nienawiści wobec wychowacy, który zbyt drobiazgowo lub niewolniczo trzyma się danych przepisów i dostosowuje się do każdych warunków. Z drugiej zaś strony jakieś zaakcentowanie swojej niezależności ze strony wychowawcy, nieliczenie się z utartym trybem postępowania, krytyczne nastawienie — choćby to wszystko się odnosiło do drugorzędnych szczegółów — podnosi autorytet jego u wychowanków. Niejednokrotnie nauczyciel zyskuje u młodzieży wzięcie dzięki swemu rozmachowi, energii fizycznej i takim przymiotom, które małą odgrywają rolę w ak

sjomatyce celów wychowawczych. Taki natomiast, który jest skrupulatnym wykonawcą zarządzeń ogólniejszych, nie cieszy się uznaniem ani sympatią młodzieży. Jeżeli się przeniesiemy z tych drobiazgowych poczynań na arenę ogólniejszych zagadnień, na postawę duchową, ideową, to i tutaj spotykamy fakt analogiczny wzmagania się lub obniżania znaczenia wychowawcy stosownie do tego, czy w otoczenie wychowanka wnosi on jakąś nowość życiową, czy też zbliża się do danego stanu rzeczy; czy jest w danej sytuacji momentem twórczym, czy tylko biernym wykonawcą.

Rozważyliśmy dopiero jedną stronę zagadnienia, tj. znaczenie wychowawcy ze względu na daną sytuację. Pozostaje jeszcze strona druga, mianowicie czynna postawa wychowanka względem wychowawcy. Teoretycy i praktycy wychowania nie od dzisiaj borykają się z przeciwnościami, jakie spotykają w realizowaniu swych planów wychowawczych, a to z powodu oporu ze strony wychowanka, szczególniej, gdy chodzi o wysuwanie coraz to dalej idących wymagań czynnej ingerencji w kierowaniu i w przeprowadzaniu poczynań pedagogicznych. „Bunt młodych" zyskał już sobie w teorii pedagogiki pozycję faktu dokonanego i koniecznego. Ten czysto społeczny fakt zbiega się z poglądem teoretyków pedagogiki idealistycznej, dopatrującej się w samokształceniu podstawy wychowania. Co ciekawsze, że próby idące po tej linii — zwłaszcza w swych początkach — znajdują uznanie u inicjatorów, wskazujących na ich dodatnie wyniki. Jakkolwiek byśmy się sceptycznie odnosili do tego rodzaju poczynań (Wynecken, Otto, Petersen itp), to jednak klasyczna próba Bakulego nie pozwala ich lekceważyć. Nas specjalnie obchodzi w tej chwili dynamiczny pierwiastek młodzieży, spoczywający na dnie podobnych objawów. Wychowawca jako poszczególny element o specyficznym znaczeniu w danej sytuacji jest sam przedmiotem czynnego zachowania się wychowanka, którego kierunkowość wytknięta jest ustalonymi już lub budzącymi się tendencjami. Działanie wychowanka skierowane jest między innymi i ku osobie wychowawcy. Najważniejsza rola w tym procesie przypada wartościowaniu, w którego promieniach wychowawca nabiera swoistego zabarwienia. Wartość jest zawsze tworem subiektywnym, przez nas przypisywanym odnośnemu przedmiotowi, nic więc dziwnego, że nasze wartości są ważnym motorem całego naszego zachowania się względem wartościowych przedmiotów, że stają się punktem wyjścia naszych myśli, pragnień i fantazji w związku z nimi. Zarazem wszelkie wartości są zgodne z naszą strukturą duchową w okresie ich powstawania. Dlatego też wchodzą one w zakres naszych ideałów. Obojętne jest — rzecz prosta — pochodzenie danej wartości, tzn. czy związana z nią treść pochodzi zzewnątrz, jest nam przekazana, czy też wytworzona samorzutnie, gdyż mamy tutaj na myśli sam proces wartościowania, samo przeżycie bez względu na jego rodzaj i jakość. W przypadku rozważanym może chodzić jedynie o tendencję działania wychowanka. Pod tym względem osoba wychowawcy, jako domniemany — naturalnie w postaci wyidealizowanej — nosiciel naszych wartości, staje się źródłem i pobudką wielu przeżyć i poczynań. W najprymitywniejszej postaci staje się niemal materialnym narzędziem dla nadania danej sytuacji układu dodatniego. Tu należy wszelkiego rodzaju korzystanie z osoby wy-

chowawcy od okresu niemowlęctwa aż do wieku młodzieńczego, od noszenia na rękach poprzez spełnianie zachcianek i obrony, aż do powoływania się na jego autorytet, którym wychowanek tak chętnie się chlubi, czując w tym podniesienie swej osobistej wartości. Prócz tego osoba wychowawcy bywa naturalną zaporą albo czynnikiem zmuszającym do określonych sposobów działania. Wówczas rola jego jeszcze wyraźniej sprowadza się do czynnika, wobec którego wychowanek musi się aktywnie ustosunkować. Pod tym względem spotykamy całą skalę różnorodnych sposobów zachowania się jego. Zewnętrznie może to być poprostu unikanie bezpośredniego zetknięcia się z osobą wychowawcy, oporu, krnąbrności lub odwrotnie: szukanie kontaktu osobistego, upodabnianie się, uleganie mu; wewnętrznie zachodzą znacznie bogatsze i różnorodniejsze przemiany. Zawsze jednak dominuje w nich z jednej strony przeżycie w rodzaju poczucia swej odrębności, jako wartości aktualnie dodatniej ew. chęci, potrzeby takiej pozycji, — z drugiej zaś — analiza wychowawcy, jego ocena pod kątem widzenia własnych tendencji na tej właśnie drodze się uświadamiających. Jest to punkt wyjścia dwojakiego zachowania się: albo przeciwstawiania się, duchowego wywyższania się w ostrzejszej formie niechęci, krytyki, jak wobec czynnika ujemnego, albo też upodabniania się, dodatniego nastawienia (jak zadowolenie, duma z powodu poczucia zgodności w postawie własnej i wychowawcy itd.). Jedno i drugie wzmaga intensywność życia, przyczynia się do zróżnicowania się duchowej treści wychowanka, komplikuje jego strukturę, zmusza do wartościowania, oceny. Tak więc kontakt z osobą wychowawcy staje się źródłem nowych zmian w działaniu wychowanka. Czynna postawa i kierunek działania nie pochodzi od samych celów i usiłowań wychowawcy, gdyż wychowanek nie ma bezpośredniego wglądu ani przystępu do duszy tego ostatniego. Rozumienie nawet rodziców, matki, jest funkcją późniejszą. Tumlirz [24]) odnosi ją do okresu dojrzewania. Nie jest też procesem immanentnym samego wychowanka, lecz wynikiem tego faktu, że wychowawca, jako ważny element sytuacji życiowej, jest wystarczającym warunkiem obu form zachowania się: dostosowywania się, nabierania jego cech, a zarazem przeciwstawiania się, usamodzielniania się względem niego i tendencji przekształcania go. Jest to zupełnie naturalny proces rozwoju. Osoba wychowawcy służy wychowankowi niby drabina do wznoszenia się na coraz wyższy, tzn. bardziej skomplikowany poziom działania. W tym znaczeniu wychowawca schodzi w życiu wychowanka do roli czysto instrumentalnej bez względu na pozytywne czy negatywne ustosunkowanie się tego ostatniego, niezależnie od zabarwienia i tła uczuciowego, jakie go łączy z wychowawcą. Wartość osobowa wychowawcy sprowadza się do tego, w jakim stopniu jest warunkiem sprzyjającym wzmaganiu się intensywności życia wychowanka, jego różnicowania się i komplikowania jego aktywności twórczej względem otoczenia, tj. o ile pobudza — zresztą nieświadomie — do działania w kierunku zmiany danej sytuacji w znaczeniu różnicowania jej, wnoszenia w nią nowych momentów swoim zachowaniem się. Jest to nasze drugie kardynalne twierdzenie o wpływie pedagogicznym, wobec którego cała teo-

[24]) Dr Otto Tumlirz: „Pädagogische Psychologie", 1930.

ria wchłaniania czy przekazywania dóbr kulturalnych, zlewania się z duchem obiektywnym, staje się zupełnie zbędną. Podobnie jak rzeźbiarz nie wchłania w siebie materiału, z którego kształtuje swój posąg, jakkolwiek dostosowuje swą technikę do jego natury, jak aerotechnik nie wchłania w siebie warunków atmosferycznych, dostosowując do nich pomysł i konstrukcję samolotu, jak malarz nie wchłania w siebie krajobrazu, który odtwarza, teoretyk przyrody, którą ujmuje w abstrakcyjne prawa — tak wychowanek nie wchłania w siebie dóbr kulturalnych, wartości, dostarczanych przez wychowawcę, lecz jest to dla niego materiał faktyczny, którym się musi posługiwać i który usiłuje odpowiednio do warunków przekształcić.

Stanowisko to prowadzi do paru ważnych dla naszego problemu konsekwencyj:

a) wartość wychowawcy zależy od stopnia, w jakim się staje odskocznią w stwierdzeniu własnej wartości wychowanka, tzn. o ile pod wpływem jego kontaktu z wychowawcą budzą się w nim nowe tęsknoty, upodobania, pragnienia, ideały. Te wartościowe zarzewia mogą powstawać na rozmaitym tle, a więc na tle życia intelektualnego, etycznego, społecznego itd. Może ich powstać kilka jednocześnie. Zgodność i podobieństwo z wartościami poruszającymi życiem wychowawcy odgrywają tu bardzo małą rolę.

b) Wszelkie próby i usilowania ze strony wychowawcy upodabniania wychowanka lub jego przeżyć do swych ideałów, zasad i poglądu na świat, narzucenia mu określonych sposobów działania (myślenia, odczuwania), albo stalych, uznanych za dobre form zachowania się, jak również w tym celu stosowanych takich środków pomocniczych, jak autorytet, apodyktyczność sądów, posłuszeństwo, wywieranie przymusu, stosowanie kar, postrachu itd. — natrafia na opór ze strony wychowanka, wzmaga nastawienie przeciwne, albo też — zależnie od struktury duchowej tegoż ostatniego i od sytuacji — utrudnia, wstrzymuje i obniża aktywność życiową. Pedagogicznie jest więc mało celowym lub szkodliwym — osłabia bowiem skuteczność wychowania. Efekt pożądany może być w takich razach tylko wyjątkowym i przypadkowym zbiegiem okoliczności. Wśród pedagogów teoretyków i praktyków, jak np. Rousseau, Pestalozzi, Tołstoj, El. Key i tylu innych znajdujemy przeczucie tej prawdy w podkreśleniu zupełnej swobody w procesie wychowania. Nie zawsze jednak nadawali jej odpowiedni wyraz zewnętrzny; myśl ta, jako przewodnia idea, snuje się przez wszystkie poczynania aż do współczesnej chwili u wszystkich reformatorów wychowania z Deweyem i Kerschensteinerem na czele.

Poświęciliśmy nieco więcej miejsca analizie wpływu pedagogicznego. To nam pozwoli na ściślejsze sprecyzowanie samego pojęcia skuteczności wychowania. Jeżeli bowiem znaczenie celów wychowawczych sprowadza się do roli wychowawcy w danym otoczeniu, wobec którego wychowanek musi czynnie reagować, a więc do d z i a ł a n i a tegoż (pierwsze nasze twierdzenie), jeżeli dalej wpływ osobisty wychowawcy sprowadza się do wartości, jakiej nabiera z powodu czynnej postawy wychowanka, a więc również do jego d z i a ł a n i a (drugie twierdzenie) — to w takim razie skuteczność procesu wychowania polega wyłącznie na zmianach powstałych pod wpływem wychowawcy bezpośrednio przez jego własną osobę lub pośred

nio (przez inspirowane cele) w zachowywaniu się wychowanka, czyli w samym procesie jego działania, w jego dynamizmie. Strona statyczna w formie gotowych zasad, przekonań, poglądów, wytkniętych z góry celów, zajmuje miejsce drugorzędne, ma charakter względny, jako uboczny produkt danej konstelacji warunków. Rzecz naturalna, że w różnych środowiskach różny będzie świat wyobrażeń, pojęć, zamiarów, w jakich będzie wzrastał wychowanek (np. społeczeństwo europejskie i japońskie) i różnie przedstawiać się będzie w różnych epokach dziejowych (np. po wielkiej wojnie europejskiej). Jakościowa bowiem treść pojęć i zapatrywań obowiązujących norm i zasad jest tylko faktycznym materiałem użytkowym, który ma służyć do działania. Przekazywanie zaś niezmiennych stałych wartości w umyśle wychowanka możliwe byłoby wyłącznie na drodze jego aktywności, działania, a tymczasem ta właśnie aktywność polega na zmianie tych wartości. Proces wychowania dotyczy dynamicznej strony życia. O wpływie wychowawczym można mówić dopiero wówczas, kiedy pobudza do działania bez względu na kierunkowość. Pojęcie wpływu czy też celu wychowawczego polegającego na wytwarzaniu w wychowanku postawy czy nastawienia biernego, wyczekiwania, byłoby paradoksem. Teoretycznie nie istniałby wówczas, zasadniczo biorąc, żaden wpływ wychowawczy, praktycznie byłoby to niewykonalne. Formą pracy wychowawczej jest działanie wychowawcy, a przedmiotem jej — działanie wychowanka. Skuteczność zatem wychowania w istocie swojej ujawnić się może tylko w tym zakresie. Możliwe są pod tym względem dwa przypadki: albo aktywność zwiększa się na skutek procesu wychowania, albo słabnie. Zawsze i tylko w pierwszym przypadku mamy logiczne i faktyczne prawo mówić o skuteczności wychowania. Jest to pierwsza nasza teza zasadnicza. Działanie istnieje i ujawnia się tylko w związku z jakimiś warunkami otaczającymi, w jakiejś sytucji. Stosownie do tego pojęcie skuteczności trzeba ograniczyć do działania względem tego materiału, jakiego dostarcza wychowawca, bądź jako centralny motor, sprężyna w procesie wychowania, bądź jako osobowość, indywidualność, jego cele i całe ustosunkowanie się do innych warunków, słowem to wszystko, cośmy nazwali jego znaczeniem i wartością pedagogiczną — teza druga. Wreszcie jako trzecią tezę ustalamy fakt, wynikający z natury działania, którego istota tkwi w komplikowaniu sytuacji przez różnicowanie i wartościujące analizowanie danych treści, mianowicie to, że skuteczność wychowania implikuje krytyczną analizę całego odcinka rzeczywistości w jakim wychowanek jest zamknięty. Jest to poprostu dążność do rozwijania, pogłębiania i przetwarzania tego, co wychowawca sobą przedstawia w stosunku do otoczenia wychowanka.

Na podstawie dotychczasowych rozważań możemy sformułować następujące tezy: wychowanie, jako proces zmieniający celowo warunki kształtowania się wychowanka:

1. Wywołuje zmianę w całkowitym zachowaniu się tegoż, wyrażającym się w działaniu związanym z wytworzoną w ten sposób sytuacją;

2. Działanie wychowanka polega na komplikowaniu danych warunków przez wartościowanie i różnicowanie sytuacji wytworzonej wpływem wychowawcy;
3. Kierunkowość tego działania zdeterminowana jest znaczeniem instrumentalnym, jakie zmiany spowodowane postępowaniem wychowawcy posiadają dla biegu życia wychowanka;
4. Skuteczność wychowania polega na wzmożeniu intensywności procesu działania, co w konsekwencji prowadzi do krytycznej postawy wobec całej sytuacji, nie wyłączając wychowawcy.

(Dok. nast.) M. Odrzywolski

WPŁYW WYCHOWAWCZY FILMU
(Dokończenie)

13. Film a wychowanie moralne.

Film, który — jak widzieliśmy — może z wielu przyczyn ujemnie oddziałać na wychowanie moralne młodocianych widzów, nie jest jednak pozbawiony zdolności dodatniego oddziaływania pod tym względem. Wszak film przedstawiając imaginatywnie życie człowieka, jego przedziwne losy, szczęście i rozpacz — wstrząsa niejednokrotnie sumieniem widza, krzepi go lub przygnębia. Omówmy po kolei możliwości filmu w tym względzie.

Wczuwając się w przeżycia bohaterów filmowych, młodociany widz wczuwa się w liczne uczucia nieznane mu z osobistego doświadczenia. Pod wpływem oglądanych filmów lepiej rozumie ból opuszczonej przez dziecko matki, cierpienie skrzywdzonego dziecka. Wczuwanie się w sytuację drugich, współodczuwanie ich wzruszeń jest zaś warunkiem altruizmu, to też na jego wyrobienie, na powstanie humanitarnych uczuć wobec ludzi i zwierząt film może mieć niepośledni wpływ. Często film pokazuje losy opuszczonych dzieci, wprowadza nas do domów sierot, wstrząsa nas cierpieniem chorych, uczy miłować zwierzęta, czyniąc widza również w życiu codziennym bardziej czułym na obcy ból. Co prawda widz skupia swe współodczuwanie tylko na jednej lub kilku postaciach, wysuniętych na pierwszy plan. Klęski i śmierć innych nie wzruszają go zbytnio — podobnie zresztą jak w życiu, gdzie bliskość kontaktu ma wpływ na intensywność współczucia. Ale już wczuwanie się w przeżycia bohaterów filmu i współczucie z nimi może mieć wpływ dodatni.

Wpływ ten nie ogranicza się do wyrobienia uczuciowej podstawy altruizmu, tj. zdolności rozumienia drugich. Opiewając bohaterstwo, poczucie obowiązku, miłość matczyną, przyjaźń, koleżeństwo, ofiarność, krzewiąc sentyment dla dziecka, film może zaszczepić te zalety u widza, a conajmniej podziw dla nich i chęć naśladownictwa. Budząc w sposób nie nudny sympatię i szacunek dla szlachetnych, a niechęć, pogardę, oburzenie dla podłych charakterów ludzkich, film staje się źródłem ideałów, wzorów wybranych sobie przez młodego widza. Identyfikacja widza z moralnie wartościowymi bohaterami filmu, jego „rzutowanie siebie" w ich psychikę, może stać

się znakomitą dźwignią w jego dążnościach samowychowawczych. W swych przeżyciach w czasie seansu filmowego znaleźć może widz podnietę do odwagi życiowej, do szlachetnej ambicji bycia dobrym. Pokazując typy pokrewne widzowi, pozwala mu niejednokrotnie lepiej poznać siebie samego. Poruszając w sposób artystyczny i psychologicznie trafny problemy jego własnego życia, umożliwia film widzowi głębsze zrozumienie siebie samego. Co młodociany widz uważał za zupełnie swoiste, tylko przez niego doznawane przeżycie — okazuje się wspólne ludziom pewnego typu. Ostatniemu twierdzeniu mógłby ktoś przeciwstawić pogląd, że widz kinowy przeżywa stany zupełnego zapomnienia o sobie. Stanowisko to nie jest słuszne, gdyż niekiedy, mianowicie wówczas, gdy przeżycia postaci imaginatywnej przypominają widzowi obecne, niedawne lub oczekujące go w przyszłości przeżycia własne, film budzi spotęgowane myślenie o sobie samym. W tej sytuacji zaczyna się wpływ katartyczny filmu. Widząc tragiczny finał konfliktów, które widz sam przeżywa lub przeżyć może, unika ich lub szuka szczęśliwego rozwiązania. Film może tu działać jak ostrzeżenie, uświadomić tragiczne konsekwencje, jakie mogą wyniknąć z dalszego biegu wypadków. Nadto widząc obce ubóstwo widz uświadamia sobie swoje bogactwo. Niejedno dziecko, wzruszone filmowym losem pozbawionego miłości rodziców rówieśnika, uświadamia sobie skarb, jaki w miłości własnych rodziców posiada. Na tle wzruszenia przy oglądaniu wydarzeń imaginatywnych rodzi się również niejedno „marginesowe" postanowienie bardziej niż dotychczas godziwego postępowania wobec rodziców, przyjaciela czy oddanego nauczyciela. Dzieje się tak tym bardziej, iż wzruszenie wywołane akcją potęguje często towarzyszącą i sharmonizowana z nią muzyka; głębokie zaś wzruszenia sprzyjają szczerej autokrytyce i zamiarom pokuty oraz poprawy. Wielkie znaczenie posiada pod tym względem zakończenie filmu, budząc najsilniejszą emocję, darząc widza ulgą i optymizmem lub przygnębieniem i pesymizmem. Film może — zależnie od finału — budzić wiarę we własne siły, odwagę do przezwyciężenia siebie samego i świadomość, że poświęcenie i trud nie idą na marne, że cierpienia nie będą nadaremne — słowem, że warto być szlachetnym, a nawet, że warto żyć. Gdy zło zwycięża, młodociany widz staje się pesymistą, nie wierzy w siłę dobra i utracić może przekonanie o jego wartości. Natomiast gdy zło zostaje ukarane, rodzi się w młodym widzu przekonanie, że sankcje nie omijają zbrodniarza. Oczywiście nie znaczy to, iż dobrze oddziaływują tylko filmy posiadające tzw. „happy end". Dodatni wpływ moralny wywierają również, a może jeszcze w większej mierze filmy, w których bohater fizycznie ginie, ale zwycięża moralnie. Niestety, filmy oddziaływujące w powyżej opisany sposób dodatnio na wyrobienie dyspozycyj moralnych nie są zbyt częste. Spotykamy je wśród filmów, w których główną rolę odgrywają dzieci lub młodzież, wśród filmów biograficznych, społecznych, lotniczych, a nawet wśród egzotycznych i kryminalnych. Nie to bowiem jest rzeczą istotną, w jakim dzieją się środowisku, lecz czy zdolne są wzbudzić w widzu uczucie wzniosłości bez fałszywego patosu, uczucie tragizmu bez fałszywego sentymentalizmu. Również komedia w filmie może oddziałać dodatnio na wychowanie moralne, gdy ośmiesza ludzkie wady i słabostki, zmuszając niekiedy

widza do śmiechu z siebie samego. Film historyczny może oddziałać w kierunku pogłębienia uczuć patriotycznych, przy czym oddziaływuje tak nie tylko film z życia własnego narodu, lecz również z dziejów państw obcych, jeśli opiewa bohaterską ofiarność jednostki na rzecz społeczeństwa. Osobna wzmianka należy się filmowi utopijnemu. Film tego typu spełnia pewne pragnienia ludzkości, pokazując krainy szczęścia i ciszy lub świat przyszłej techniki. Wartość wpływu wychowawczego takiego filmu zależy od rodzaju utopii i możliwości jej realizacji. Bywają bowiem utopie płodne i bezpłodne, podniecające do twórczości i zniechęcające do rzeczywistości. Bywają przetworzenia rzeczywistości, dające wiele do myślenia i bezmyślne, mimo woli groteskowe.

Powyżej omówione możliwości wychowawczego oddziaływania na moralne wartościowanie ludzi i ich czynów oraz na dyspozycje moralne widza dzieli film wraz z teatrem, literaturą piękną itd. Jak jednak podkreśliliśmy już we wstępie i w pierwszej części tej rozprawy posiada film z szeregu względów zdolność wywierania szczególnie silnej sugestii. Ostatnie rozważania przekonywują nas, że może ona być również bardzo pożyteczna.

14. Rola wypoczynkowa filmu.

Powyższe rozważania dotyczyły wpływu filmu na rozwój dyspozycyj psychicznych umysłowych, moralnych i innych widza. Obok tego wpływu uwzględnić należy również znaczenie oglądania filmu dla bieżącej chwili w życiu psychicznym widza. Widz dorosły czy młodociany oglądając film przerywa główny tok swych przeżyć związany z walką o byt, z walką o moc życiową, ze swymi dążeniami i troskami. Całość przeżyciowa wyższego rzędu, jaką tworzą rozmaite przeżycia, wywołane jednym filmem a występujące w czasie trwania seansu, stanowi przerwanie toku zajęć codziennych życia potocznego, gdyż w całokształcie planu życiowego człowieka nie odgrywa ono roli środka do opanowania życia. Ta względna izolacja, „zamknięcie" nadaje tej całości przeżyciowej, podobnie jak innym typom doznania estetycznego charakter wypoczynku. Oglądając film, widz „żyje chwilą" [7]) a nie przeszłością lub przyszłością. Co więcej, żyje wówczas obcym żywiołem a nie swoim. W życiu potocznym przeważająca większość spraw i zdarzeń ma jakiś związek z życiem człowieka, jest dla niego groźnym niebezpieczeństwem lub budzi niepokojącą go nadzieję, wymaga skupienia uwagi, gotowości do obrony, wysiłku nerwowego. W kinie widz ogląda sprawy i zdarzenia w świecie imaginatywnym, w którego skład wchodzi w sposób swobodny, lecz nie apatyczny. W tym właśnie tkwi urok oglądania filmu czy też innych doznań estetycznych, iż ich wypoczynkowy charakter nie jest — wbrew zdaniu niektórych estetyków, np. M. Geigera — sprzeczny z faktem, iż wymagają one często intensywnego wysiłku psychicznego, niezwykłej dynamiki duchowej. Wypoczynek ów nie polega bowiem na braku przeżyć, na „ciszy" w życiu psychicznym, lecz na aktywności innego rodzaju niż ta, która łączy się z walką o byt. Człowiek opętany troskami, wypiera je innymi myślami a nie bezmyślnością, czło-

---

[7]) Wprowadzam tu pojęcie zanalizowane bliżej przez St. Ossowskiego w pracy p. t. „U podstaw estetyki" (1933).

wiek zmęczony odpoczywa często przez zmianę zajęcia. Percepcja filmu ułatwia jedno i drugie, zmusza wprost do tego, dzięki czemu staje się ważnym sposobem odprężenia psychicznego, mimo aktywności psychicznej, której wymaga. Twórcza aktywność psychiczna zaznacza się w najróżnorodniejszych przeżyciach, które wykrywa psychologia widza kinowego, a nade wszystko w owej żywej reakcji uczuciowej, jaką wywołują zdarzenia w świecie imaginatywnym filmu, mimo braku ich związku z osobą widza. Oczywiście niekiedy widz kinowy zostaje biernym, niechętnym obserwatorem, mianowicie, gdy film go nudzi. Oglądając jednak dobry film, widz opuszcza kino radośnie podniecony i wraca odświeżony, wypoczęty do swych zajęć. Przebywanie w świecie imaginatywnym dobrego filmu nie tylko oderwało go na pewien czas od stałych zajęć i trosk, ale wprawiło go w „nastrój niedzielny", stanowiło świąteczną przerwę w życiu.

Opisany właśnie stan rzeczy jest niepospolitą zaletą kina. Nie umniejsza jej fakt, iż kino dzieli ją z teatrem, powieścią, a może i z zabawą. Rozkosz z zabawy jest — jak podkreśla Geiger — rozkoszą z własnej zręczności i samodzielności. Zabawa może więc samopoczucie podnieść, ale też i obniżyć, gdy w grze drugi bierze górę. Przy oglądaniu filmu, przy radości z jego obiektywnych walorów nie ma niebezpieczeństwa klęsk osobistych. Jeśli widz myśli w czasie seansu o sobie, to są to marginesowe przeżycia pojawiające się w rzadkich wypadkach wybitnego podobieństwa charakteru i spraw postaci filmowej do osobowości i życia widza. Występują one silniej raczej po niż w czasie oglądania filmu. Zresztą widz kinowy nie porównuje mocy życiowej postaci filmu z własną rzeczywistą, lecz ze swą wymarzoną mocą. Chociaż faktycznie zawodzi w mniej trudnych sytuacjach życiowych, wierzy, że w przedstawionej imaginatywnie sytuacji życiowej postąpiłby tak samo lub jeszcze lepiej niż bohater filmu. Czytelnik powieści zaś łatwiej ulegnie kojarzeniom dotyczącym własnych spraw życiowych, łatwiej oderwie się niż widz od przemijających migawkowo obrazów filmowych, których biegu na ekranie nie może wstrzymać. W teatrze natomiast przerwy wciągają wciąż na nowo widza w krąg świata rzeczywistego. W świetle tych porównań okazuje się, że film daje najsilniejsze zapomnienie, darzy ulgą, najskuteczniej odpręża. Ponieważ zaś praca wymaga dla swej skuteczności odpoczynku, a intensywne życie — od czasu do czasu odprężenia, film odgrywa bardzo pożyteczną rolę w życiu mieszkańca miasta. Dotyczy to również znużonej pracą umysłową młodzieży szkolnej, której niejednokrotnie nie brak nadto trosk szkolnych czy osobistych.

15. Film jako źródło przyjemnych wzruszeń.

Zważyć również należy, iż kino darzy nie tylko zapomnieniem i ulgą, ale wywołuje w psychice widza moc radości, całe bogactwo przyjemnych uczuć. Wszak źródłem przyjemności jest zarówno oglądanie rzeczy, o których się dotychczas tylko czytało lub słyszało, jak i ujrzenie rzeczy po raz pierwszy (a ogromną ilość rzeczy widzimy po raz pierwszy na ekranie a nie w rzeczywistości). Taki specyficzny urok nowości

posiada np. oglądany po raz pierwszy w kinie widok pochodni w górach, noszonych przez ludzi poszukujących w nocy zaginionych turystów, albo widok dna morskiego. Przyjemność sprawia nam również imaginatywne oglądanie na ekranie rzeczy, które widzieliśmy już spostrzegawczo, a to w myśl tak zwanego przez K. Irzykowskiego „prawa zwierciadła". Szczególną radość sprawia widzowi każda nowa zdobycz techniki filmowej — film dźwiękowy, rysunkowy, kolorowy czy plastyczny. Osobne źródło przyjemności stanowią przeżycia wywołane przez fabułę i grę, owe rozkoszne napięcie, jakie powoduje interesująca akcja o niewiadomym zakończeniu, owe stany pokrzepienia, upojenia, uniesienia, triumfu, które bywają niekiedy wypływem intensywnego przeżywania obserwowanych zdarzeń filmowych. Wreszcie — jak widzieliśmy — nieprzebrane bogactwo rozkoszy estetycznej, którą obdarza nas film, chociaż by przez harmonijne zespolenie rzekomego obrazu z rytmem muzyki, przez piękno obrazów filmowych, pokazanych w nich przedmiotów imaginatywnych, kompozycji obrazów i wiele innych czynników. Tej zdolności filmu dostarczania widzowi intensywnie odczutej przyjemności nie można przeoczyć, gdy się rozważa jego dodatnie wpływy wychowawcze. Wszak nikt nie zaprzeczy, że radość jest w życiu młodego czy dorosłego bardzo pożądanym elementem, że ułatwia znoszenie nieuchronnie występujących przykrości i trudów. Np. bezwzględny zakaz oglądania filmów przez małoletnich byłby już z tego względu niewskazany, gdyż pozbawiłby dziecko i młodzież najważniejszego sposobu zaspokajania jednej z elementarnych potrzeb życia psychicznego, mianowicie potrzeby silnie uczuciowo zabarwionego oglądania. Zwrócić należy w tym związku również uwagę na to, że zarówno ograniczona możliwość wyrażenia przez mimikę i fizjognomikę przeżyć intelektualnych, jak i bogactwo stanów uczuciowych, które mogą znaleźć w kinie właściwe im środki ekspresji (spotęgowane przez towarzyszącą filmowi muzykę, będącą również znakomitym środkiem wyrażania i budzenia nastrojów uczuciowych), prowadzą — o ile film nie jest „martwy" — w rezultacie do hegemonii sfery emocjonalnej nad intelektualną w filmie, o której pisze Roman Ingarden [8]). Przewadze stanów uczuciowych w przeżyciach widza kinowego zawdzięcza widz poczucie, iż film przerywa monotonię życia, iż zaspokaja nie tylko głód wrażeń, ale i głód wzruszeń. Wzruszenia zaś przeżywane w kinie, nawet gdy są nimi współczucie, gniew, pogarda, oburzenie nie są przykre, gdyż odnoszą się do postaci imaginatywnych, z którymi nie łączą widza rzeczywiste stosunki życiowe. Zaspokojenie zaś głodu wzruszeń jest tym ważniejsze, iż właśnie dojrzewający człowiek cierpi na głód wzruszeń. Wreszcie nie wolno zapomnieć o tym, że film otwiera widzowi dostęp do jednej z krynic serdecznego śmiechu, wywołanego komizmem sytuacji czy charakterów postaci filmowych. Tak więc znaczenie kina dla chwili bieżącej życia widza jest wcale znaczne, gdy film dostarcza mu tylko rozrywki, jeszcze zaś większe, gdy głębiej uraduje go i wzruszy. Dzieje granego przez Chaplina włóczęgi mogą rozśmieszyć widza do łez. Losy jednak tego biedaka, który zwycięża przeciwności losu tylko dzięki temu, że jest w głębi

---

[8]) R. Ingarden: „Das literanische Kunstwerk" § 58 (1931).

duszy przekonany o swej wyższości, by w rezultacie przecież zostać na szarym końcu, mogą też rozbawionego widza zarazem wzruszyć i nasunąć mu niejedną refleksję.

Ukończyliśmy nasz przegląd dodatnich oddziaływań wychowawczych filmu. Możliwe, iż jest on niewyczerpujący. Nie sposób rozważyć obecnie kwestii, co przeważa: dodatnie czy ujemne wpływy filmu. Nie można tego ani zmierzyć, ani obliczyć. Pozostaje więc tylko jedno wyjście — neutralizować wpływy ujemne a potęgować dodatnie. O tym będzie mowa w ostatnim rozdziale naszych rozważań.

III. O AKTYWNEJ POSTAWIE WYCHOWAWCÓW WOBEC WPŁYWÓW FILMU.

Syntetyczne rozważenie różnorodnych wpływów wychowawczych filmu prowadzi niewątpliwie do rezultatu, że znajdujemy wśród nich tak wiele cennych, iż nie sposób wypowiedzieć się za zakazem wszystkich lub chociażby niemal wszystkich, jak pragnęli tego starsi pedagogowie, widzący w kinoteatrze tylko „nowego wroga młodzieży". Pozostaje wobec tego postulat zakazu filmów najgorszych i to zakazu bezwzględnie przeprowadzonego. W przeciwnym razie zakaz uzyska tylko efekt odwrotny do zamierzonego. Praktyka filmów „dozwolonych dla młodzieży" nie wydaje się celowa. Bardziej trafnym wydaje się popieranie filmów specjalnie młodzieży poleconych, zwalczanie wyraźnie zakazanych, a pozostawienie swobody w stosunku do całej reszty filmów, których będzie ilościowo najwięcej. W parze z tym musi jednak iść oddziaływanie na młodzież w kierunku właściwego wykorzystania tej swobody, mianowicie przez selekcję filmów, dokonaną przez samą młodzież. Kto bowiem obejrzy dużo dobrych filmów ze zrozumieniem i odczuciem właściwych ich walorów, ten nie znajdzie upodobania w filmach marnych i zacznie unikać tandety filmowej. Do tego stanu musimy doprowadzić młodzież. Złą lekturę zwalczamy przez dostarczenie dobrych książek, przez systematyczne kształcenie smaku literackiego; póki nie zajmiemy podobnie aktywnej postawy wobec kina, film będzie nadal niweczył nasze wysiłki wychowawcze, nie inaczej niż zła literatura. Film jest w gruncie rzeczy mimo swego czterdziestolecia młodym zjawiskiem w życiu społecznym. Wychowawcy nie zajęli wobec niego jeszcze właściwego stanowiska, chociaż nie brak coraz częstszych głosów, domagających się zerwania z objawianą dotąd biernością. Z dotychczasowych rozważań tej rozprawy wynika konieczność neutralizacji złych wpływów wychowawczych a potęgowanie dodatnich. Gdy cel ten będzie osiągnięty, skończy się narkotyczny wpływ filmu na młodego widza. W miejsce biernego, bezkrytycznego oddawania się oglądaniu i sugestii rzeczy oglądanych wstąpi krytyczne nastawienie wobec widowiska filmowego, a zarazem bardziej wysubtelniona i bogatsza w doznanie estetyczne percepcja tego widowiska.

---

16. Postulaty wynikające z analizy ujemnych wpływów filmu.

Z analizy ujemnych wpływów wychowawczych filmu wynika cały szereg praktycznych postulatów. Zacznijmy od warunków oglądania filmu. I tak np. należy wał-

czyć z wchodzeniem do kina o dowolnej porze, z oglądaniem filmu od środka akcji do jej finału, a potem od początku do oglądanej sceny. Tylko merkantylny charakter przedsiębiorstw kinowych mógł spowodować powstanie tak absurdalnego zwyczaju. Póki nie zmusza się właścicieli kinoteatrów do ogłaszania pór rozpoczęcia poszczególnych seansów i skrupulatnego ich przestrzegania (co jest w niektórych krajach rozpowszechnionym zwyczajem), należy przy pomocy satyry i perswazji wyplenić ten zwyczaj u młodzieży. Kulturalny widz kinowy musi zrozumieć, że co jest nie do pomyślenia przy estetycznej percepcji utworu literackiego, widowiska teatralnego lub utworu muzycznego, jest równie absurdalne w odniesieniu do filmu. Wszak ani walory montażu, ani kompozycja fabuły nie mogą dojść do świadomości widza, który nie wchłania ewolucyjnie dynamicznego dzieła sztuki w miarę jak ono przebiega w czasie, który nie percypuje kolejno jego następujących po sobie części składowych przy równoczesnym uchwyceniu budowy całokształtu. Postulat ten jest prymitywny, a jednak zawiera podstawowy warunek pełnej estetycznie percepcji filmu.

Dla estetycznego wychowania w dziedzinie percepcji filmu niezmiernie pożyteczne jest dwu lub wielokrotne oglądanie tego samego — oczywiście tylko wysoce wartościowego — filmu. O ile w czasie pierwszej percepcji zainteresowanie fabułą pochłania niemal zupełnie uwagę widza, o tyle w czasie dalszych percepcyj widz odkrywa inne walory filmu, uświadamia sobie walory plastyczne filmu, rozłożenie światłocieni, kompozycję poszczególnych obrazów (tzw. klatek), taniec płaszczyzny i kształtów, rytm zmiany obrazów, finezję montażu epizodu z planów a akcji z epizodów, symboliczny język filmu, zbieżny i niezbieżny montaż obrazu i dźwięku. Zarazem uświadomi sobie włożoną w twórczość filmową pracę ludzką, wysiłek i umiejętność autora scenariusza, reżysera, operatora, dekoratora, aktorów itd. Wówczas imponować będzie młodemu widzowi nie tylko fakt, iż 6 sekund projekcji filmowej w kinie kosztuje przeciętnie 1000 dolarów, ale bardziej jeszcze okoliczność, iż owych 6 sekund jego percepcji wymaga godziny pracy mnóstwa ludzi w atelier. Zakorzenił się u nas zwyczaj zbiorowego zwiedzania filmów przez młodzież pewnej szkoły czy klasy. Zwyczaj ten jest niewątpliwie korzystny, jeśli celem tych wycieczek są filmy pierwszorzędnej wartości, a nie stare i słabe filmy, tanio zakupione przez jakieś instytucje społeczne. To ostatnie należy bezwzględnie zwalczać. Dla poparcia finansowego godziwych akcyj społecznych muszą się znaleźć inne sposoby, nieszkodliwe dla wychowania estetycznego młodzieży. Owe zbiorowe zwiedzanie zaś jest w pełni pożyteczne, gdy się młodocianą publiczność — w tym wypadku homogeniczną — przygotuje odpowiednio na istotne walory widowiska, gdy pobudzi się ją następnie do wymiany wrażeń i refleksji. Łączy się z tym postulat przygotowania młodzieży również do percepcji filmów wartościowych a oglądanych indywidualnie. Budzenie właściwych oczekiwań w recenzjach umieszczonych w czasopismach szkolnych i dla młodzieży, skierowanie uwagi widza na zalety filmu w zapowiedziach, ogłaszanych w szkole przez samorząd przy równoczesnym budzeniu krytycyzmu wobec handlowej i wyrafinowanej reklamy wytwórni i przedsię-

biorstw kinowych mogą nadać późniejszej percepcji filmu właściwy kierunek. Chodzi tu też o wyzwolenie młodzieży szkolnej z wywołanej przez wychowawczo bezwartościowe czasopisma filmowe psychozy interesowania się plotkami reklamowymi, osnutymi dookoła gwiazd filmowych i kulisów filmu, a zainteresowanie jej artystycznymi problemami filmu.

Walka z pornografią i zbrodnią w filmie należy przede wszystkim do komisji kwalifikacyjnej, operującej bronią zakazu wyświetlania filmu lub nakazu wycięcia pewnych scen, przy czym nieodzowne jest tu stosowanie właściwych kryteriów. Gdy ze względu na wysoką poza tym wartość filmu aprobuje się go mimo pewnych budzących wątpliwości epizodów, wskazane jest skierowanie uwagi na źródła tej wartości i wywołanie krytycyzmu wobec tych epizodów, apelujących do niskich instynktów człowieka.

Ale poza estetycznym wychowaniem młodocianego widza kinowego czeka wychowawcę jeszcze inne doniosłe zadanie: demaskowanie płytkiej filozofii życiowej złego filmu, jego fałszywej psychologii ludzi. Przez dyskusję, satyrę, pobudzenie wychowanka do porównywania rzeczywistości ze światem filmu, przez nakłonienie go do ścisłego odróżniania rzeczy spostrzeganych od imaginatywnie oglądanych i do tworzenia sobie poglądów tylko na podstawie pierwszych — zapobiegnie się fałszowaniu obrazu świata i ludzi przez film.

Rzeczą wychowania filmowego jest również budzenie zrozumienia dla dobra filmu fantastycznego, dla walorów filmu absolutnego, abstrakcyjnego i ślepego, których próby podejmuje się ciągle na nowo. Podobnie uwrażliwić należy wychowanka nie tylko na wartości estetyczne filmu fabularnego, aktorskiego, lecz również kreskówki, filmu naukowego, reportażowego, reklamówki. Natomiast zwalczać i omijać należy film banalny — wprawdzie nie zakazywać go, lecz nakłaniać młodzież do dobrowolnego bojkotu takich filmów.

Wychowawca nie może również pozostać biernym wobec wypierania przez film innych „rozrywek" duchowych, nie może aprobować ani monopolu ani hegemonii filmu. Najlepszym sposobem działania będzie tu uświadomienie łatwości percepcji filmu, nie wymagającej niemal wykształcenia i inteligencji. Może dzięki temu młodzież uzna, że zrozumienie powieści czy dramatu jest bardziej zaszczytne niż filmu. Odwołanie się w tym wypadku do ambicji młodzieży, do jej pragnienia zdobycia dobrego samopoczucia, świadomości swej mocy intelektualnej nie będzie może bezskuteczne. Z drugiej strony nieodzowne jest uświadomienie swoistych walorów literatury pięknej i teatru, budzenie właściwego wobec nich nastawienia, by zapobiec stosowaniu kryteriów zaczerpniętych z kina, a powodujących niesłuszne rozczarowanie lekturą lub teatrem.

Nie widzę natomiast sposobu skutecznego zwalczania ujemnego wpływu częstego oglądania filmów na fantazję. Nie jest też rzeczą nieodzowną, by film umniejszał radość z pierwszego ujrzenia rzeczy. Gdy w czasie wycieczki szkolnej uczeń podkreśla, że „zna to już z kina", można np. przez wskazanie kolorów i przez kształ-

cenie spostrzegania rzeczy z aspektów niemożliwych w kinie, zwrócić rzeczy, pierwszy raz spostrzegawczo oglądanej, urok nowości.

Wreszcie konieczną wydaje się walka z kinomanią, z namiętnością oglądania filmów bez wyboru, z narkotyzowaniem się fantomami, pokrywającymi ekran kinowy. Młodzież może i powinna usilnie pragnąć oglądnięcia konkretnych filmów, po których spodziewa się głębokiego wzruszenia czy serdecznego śmiechu, zachwytu grą aktorów czy montażem, ale nie powinna tęsknić za każdym filmem bez wyjątku, byle by śnić bez wysiłku na jawie, upajać się filmem jak narkotykiem bez świadomej, aktywnej postawy odbiorczej wobec jego istotnych wartości. Walka ta jest tym bardziej nieodzowna, iż kinomania uniemożliwia pokonanie pragnień wyrastających na jej tle i prowadzi często do niemoralnych sposobów zdobywania funduszów na zaspokojenie tych pragnień. Przyczynienie się do odkrycia innych rozrywek jako źródeł równie silnych emocji oraz kształcenia w kierunku uzdolnienia do różnicowania filmów wedle ich wartości — oto główne sposoby walki z kinomanią.

Obok powyższych, oczywiście schematycznie potraktowanych wskazań, wypływających z analizy ujemnych wpływów wychowawczych filmu, omówić należy pokrótce jeszcze inne, nasuwające się na tle rozważania wpływów dodatnich.

17. Postulaty wynikające z analizy dodatnich wpływów filmu.

Postulowane powyżej wielokrotne oglądanie filmów o wysokiej wartości może przyczynić się do należytego wyzyskania filmu jako źródła wiedzy. Widza można nauczyć spostrzegania świata w filmie, i to nie tylko w filmie pomyślanym jako środek nauczania [9]), ale również w filmie fabularnym. Nieodzowne są tu pewne korektury błędów rzeczowych, zwłaszcza popełnianych świadomie czy mimo woli przez filmy historyczne. Wykorzystanie filmu jako źródła wiedzy wymaga jednak znacznie dalej idącej aktywnej postawy nauczyciela. Przez nawiązywanie do rzeczy widzianych w kinie można nakłonić ucznia do formułowania sądów poznawczych w oparciu o poczynione w kinie obserwacje. Nie znaczy to bynajmniej, iż należy dążyć do zastąpienia estetycznej postawy młodocianego widza przez poznawczą. Chodzi tu tylko o to, by widząc w kinie odtworzenie nieznanych mu dotychczas fragmentów rzeczywistości, widz zwrócił na nie w tej mierze uwagę, w jakiej jest to nieodzowne, by móc potem retrospektywnie zdać sobie sprawę z widzianej rzeczy. Nie chodzi o to, by film dał gotowe poznanie, lecz tylko, by dał materiał poznawczy, do którego można by było nawiązać, użyć go jako punktu wyjścia, który można by było uświadomić, uzupełnić i uporządkować. Podobnie nawiązujemy w nauczaniu do przygodnych obserwacji czynionych bez wyraźnie poznawczych intencji w życiu codziennym. Nie ma rozsądnego powodu traktować ucznia tak, jak by nigdy nie widział dzikich zwierząt na tle ich naturalnego otoczenia, wybuchów wulkanów, powodzi, stolic obcych państw, kopalni węgla, walcowni stali, maszyn drukarskich, central telefonicznych, rzymskich wyścigów konnych, skoro widział on je faktycz-

---

[9]) Sprawę filmu jako środka nauki poglądowej rozważyłem w rozprawie p. t. „Z psychologii nauki poglądowej", ogłoszonej w „Chowannie" w maju 1934 r.

nie wielokrotnie na ekranie. Nie ma powodu ignorować okoliczności, iż z oglądania licznych filmów wyniósł młody widz pewne globalne ujęcie właściwości krajobrazowych i zwyczajów życiowych rozmaitych państw. Niestety, często dzieje się przeciwnie, gdyż nauczyciele wychodzą z założenia, że w kinie uczeń znalazł tylko niezdrową rozrywkę — nic nadto. W mniejszej mierze niż w sprawie wykorzystania materiału poznawczego, dostarczonego przez film, potrzebna jest aktywna postawa wychowawców w zakresie formalnego kształcenia dyspozycji umysłowych widza przez film. W tej dziedzinie film również bez pomocy wychowawców zdziała swoje. Ale uczyni to lepiej i skuteczniej, gdy wychowawcy poprą jego oddziaływanie. Może to się stać przez uświadomienie w dyskusji młodocianemu widzowi tych wszystkich nowych kątów widzenia rzeczy, których dostarcza mu ekran i przez kontrolę uchwycenia przez widza finezyjnych pomysłów montażowych czy też symboli filmowych. Wszak często widz zadowala się pobieżnym zrozumieniem filmu. Śmieje się np. z robotnika, który mimo przerwy w pracy fabrycznej kontynuuje ruchy wykonywane przy biegnącej taśmie, a nie chwyta tkwiącej w tym epizodzie satyry na mechanizację pracy ludzkiej.

Bogatego pola działania dostarcza film w dziedzinie kształcenia estetycznego. Ze względu na bogactwo typów przedmiotów estetycznych, jakie pokazują się na ekranie, można by w tym związku omówić niemal całokształt zagadnień związanych z kształceniem odbiorczości estetycznej. Ograniczymy się jednak tylko do kilku uwag. Zadaniem wychowawcy jest nauczyć młodego widza widzieć piękno świata poprzez film i piękno samego filmu. Młodzież musi się wszystkiego nauczyć. Nauczyć patrzeć, myśleć, czytać, a nawet uczyć się. Dlaczego więc nie mielibyśmy uczyć jej również właściwego oglądania filmów i właściwej ich oceny? Młodzież musi nauczyć się oceniać w filmie wyczyn fotografa, reżysera, kierownika muzycznego, aktora, a wówczas film bezwartościowy straci konsumentów, a film artystyczny ich zyska. Przez uświadomienie sobie źródła swych przeżyć estetycznych młodzież wyrobi sobie smak estetyczny, intuicyjne kryteria piękna i brzydoty, nauczy się krytycznie wypowiadać oceny estetyczne i stanie się zdolną do ich motywacji. Przez uświadomienie sobie roli izolacji w konstytucji przedmiotu estetycznego, ujrzenie uroku świata w czarno-białych barwach i w imaginatywnym ruchu, przez dostrzeżenie artyzmu fotografii, zwrócenie uwagi na walory estetyczne fotografowanych przedmiotów, przez zauważenie właściwej synchronizacji i piękna muzyki filmowej, uchwycenie wartości gry, konstrukcji akcji, śledzenie układu form plastycznych, kompozycji obrazów filmowych, przez spostrzeżenie nowych wartości estetycznych propagowanych przez kino — wiedzie droga do aktywnej postawy estetycznej widza kinowego. To wszystko zaś można osiągnąć przez analizę widzianych filmów, przeprowadzoną na pogadankach, w organizacjach młodzieży, w zadaniach szkolnych, na kółkach filmowych, w czasopismach dla młodzieży i specjalnych publikacjach. Postulatowi temu mógłby ktoś zarzucić, że w bezpośredniej percepcji estetycznej filmu czy innego dzieła sztuki nie ma śladu analizy, jeśli przeżycie estetyczne jest żywe i pełne. Uwaga ta jest słuszna. Analizy dokonuje się po oglądaniu, a nie

w czasie percepcji estetycznej. Ale dzięki przeprowadzeniu tej analizy następne doznania stają się bogatsze, doznający zaś bardziej wrażliwy i bardziej krytyczny. Nie sposób bronić prymitywnej, nie estetyzującej postawy widza kinowego. W postawie prymitywnej bowiem dojdą do głosu raczej ujemne wpływy wychowawcze fabuły filmowej, a nie wyzyskane zostaną możliwości oddziaływania dodatniego, tkwiące — jak widzieliśmy — głównie w dziedzinie wychowania estetycznego. W miejsce przeżyć estetycznych wysuną się przeżycia pozaestetyczne, najczęściej małej wartości. Kto sprzeciwia się wychowaniu estetycznemu w odniesieniu do filmu, ten przeocza pewną okoliczność zasadniczej wagi. W doznaniu estetycznym przedmiot występuje jako wyposażony w pewne walory estetyczne, ale ilość i rodzaj walorów estetycznych, które dochodzą do świadomości doznającego, zależą nie tylko od obiektywnych właściwości przedmiotu, lecz również od przebiegu i rodzaju percepcji. Doznanie estetyczne nie jest tylko emocją, powstałą na tle biernej, czysto odbiorczej percepcji przedmiotu, ale przeżyciem, kształtującym swój przedmiot. Np. widz kinowy może obejrzeć tysiąc filmów i nie zauważyć ani walorów estetycznych montażu ani piękna układu form plastycznych. Widz kinowy, a nawet kinoman, może być tak ślepy na estetyczne wartości filmu, jak daltonista jest nim w odniesieniu do kolorów. Nie leży zaś w interesie wychowania, by wychowankowie byli daltonistami filmowymi. Staramy się kształcić młodzież w oglądaniu obrazów, słuchaniu poważnej muzyki, czytaniu liryki, zaniedbując równocześnie dziedzinę kina, będącą źródłem najczęstszych doznań estetycznych współczesnej młodzieży. Nie można temu przeciwstawić tezy łatwości percepcji filmowych widowisk. Percepcja filmów jest rzeczywiście łatwa — jak powyżej podkreśliliśmy wielokrotnie — ale nie jest łatwa percepcja walorów estetycznych filmu. Wymaga ona pewnego wykształcenia estetycznego i tylko ludzie posiadający wyrobiony smak mogą stać się odbiorcami lubującymi się w filmach artystycznych. Nie ma się tu rzecz inaczej niż w innych dziedzinach sztuki. Czy arcydzieła muzyki, poezji, teatru nie wymagają wyrobionej estetycznie publiczności? Postulowane wyrobienie estetyczne powstać zaś może spontanicznie u nielicznych jednostek, u ogółu młodzieży natomiast może być tylko rezultatem aktywnej postawy wychowawców wobec sposobu percepcji filmu przez młodocianego widza. Aktywna postawa wychowawców może zaś przyczynić się do wyleczenia młodzieży z tej impotencji estetycznej, na którą — w myśl trafnego określenia St. Ossowskiego — choruje dzisiejszy człowiek. Właśnie film daje najbogatsze możliwości doznawania estetycznego, nie wykorzystane z powodu braku wrażliwości estetycznej masy widzów. Ten stan rzeczy powinno się przełamać przez wzbudzenie ambicji znajomości, rozumienia i odczucia filmów artystycznych, przez wywołanie zainteresowania dla filmu eksperymentalnego, który zazwyczaj wysuwa na pierwszy plan jedną z wartości estetycznych kina i uczy doceniać ją w pełni. Dodatnie moralne oddziaływanie cechuje — jak stwierdziliśmy już — tylko stosunkowo nieliczne filmy. Aktywna postawa wychowawców wyrazi się najlepiej w skierowywaniu młodzieży na takie filmy. Nie wydaje się natomiast wskazane ani zapowiadanie moralnej tendencji filmu przed jego oglądaniem ani formułowanie

po obejrzeniu tkwiącej w filmie idei moralnej. Przemówi ona sama, jeśli nie do umysłowości, to do uczuciowości młodego widza. Wychowawca może to ułatwić przez pogłębienie zrozumienia uczuć postaci imaginatywnej, wczuwania się w jej przeżycia, przez skierowanie sympatii i identyfikacji widza z bohaterem na właściwą postać, stwarzając w ten sposób korzystne warunki dla ujęcia idei moralnej widowiska filmowego. W odniesieniu do starszej młodzieży wskazane jest nadto uświadomienie problematyki etycznej, zawartej w akcji filmu, nakłonienie do zastanowienia się, jak należy postąpić w pewnych konfliktowych sytuacjach. Będą to zapewne konflikty, występujące raczej w życiu dorosłych niż młodzieży, ale rozważając je, dyskutując o nich, wybierając pewne rozwiązania, młody człowiek wyrabia sobie zasady moralne. Młodzież dzisiejsza problematyce moralnej poświęca zbyt mało refleksji, tym bardziej więc należy wykorzystać możliwości, które stwarza film. Gdy bowiem sytuacja bohaterów zainteresuje widza, rozważy on chętnie na konkretnym przykładzie pewne zagadnienie etyczne, chociażby poza tym unikał dyskusji o zasadach moralności w ich abstrakcyjnym, ogólnym sformułowaniu. Dla wychowania moralnego jest to rzecz doniosłej wagi. Kto nie zastanawia się na tle fikcyjnych zdarzeń czy przeżyć innych ludzi nad najbardziej moralnym rozwiązaniem konfliktów życiowych, ten przy rozwiązywaniu własnych w najmniejszej mierze liczyć się będzie z kryteriami moralnymi.

Uznając w pełni rolę wypoczynkową widowiska filmowego i jego znaczenie jako źródła wielorakich przyjemności, wychowawca może je wydatnie poprzeć. Widzowi kinowemu nie jest obojętne, jakiego rodzaju film ogląda. W pewnych okresach czy chwilach życiowych tylko filmy o określonym nastroju czy treści użyczyć mogą widzowi odprężenia i radości. Film — podobnie jak książka — może odpowiadać nie tylko stałym zamiłowaniom i usposobieniu odbiorcy, lecz również jego chwilowym nastrojom życiowym. Dopiero wówczas, gdy widz nauczy się dobierać świadomie tego rodzaju filmy, które mogą dostarczyć mu potrzebnych w danej chwili podniet, wykorzysta on w pełni wspomniane właśnie możliwości dodatniego wpływu filmu. Pomagając młodzieży w uświadomieniu sobie tego stanu rzeczy, musi jednak wychowawca walczyć przeciw temu, by oglądanie filmu było w poczuciu młodego widza ucieczką z „szarej rzeczywistości". Rzeczywistość przestaje być szara, gdy się kocha innych ludzi lub swą pracę, budzi ona wówczas żywe uczucie, zainteresowanie a nawet napięcie, „nabiera kolorów". Młody widz musi wiedzieć o tym, że od niego zależy głównie, czy otaczająca go rzeczywistość jest szara, oraz że ucieczka przed nią do imaginatywnego świata filmu jest dezercją życiową. Film może być jednym z wielu, ale nie jedynym i nie głównym źródłem radości z życia. Do kina idzie młodzież z wielu negatywnych i pozytywnych motywów. Do negatywnych należy ucieczka przed nudą, samotnością, szukanie zapomnienia przykrości życiowych. Te negatywne motywy należy zwalczyć. Nudę, samotność, klęski życiowe powinien wychowanek przezwyciężyć przez pracę, znalezienie przyjaciół, dążenie do sukcesów, równoważących klęski. W kinie zaś niechaj szuka wypoczynku po pracy, a przede wszystkim doznania estetycznego.

Kończąc nasze wywody, musimy rozważyć jeszcze dwie wątpliwości, które może nasunęły się czytelnikowi. Pierwsza z nich wyraziłaby się w pytaniu, czy nie wyznaczyliśmy zbyt wiele zbędnych funkcji wychowawczych. Wszak należyty wpływ na produkcję filmową w kierunku likwidacji złego oddziaływania wychowawczego filmu uczyniłby zbędnym wiele zabiegów wychowawczych, mających na celu neutralizację tego złego oddziaływania. Dostosowanie filmów — w myśl żądania wysuniętego przez St. Baleya — do poszczególnych faz rozwoju psychicznego, uczyniłoby z nich doniosłe środki wychowawcze. Zarzut ten jest słuszny. W powyższych wywodach liczyłem się jednak z obecnymi warunkami, w których wpływ kryteriów wychowawczych na produkcję filmową jest minimalny. Zadaniem rozważań powyższych było stwierdzenie, co możnaby zdziałać w realnie zachodzących obecnie warunkach.

Omówionym wyżej postulatom mógłby jednak ktoś przeciwstawić drugą jeszcze wątpliwość. Porównanie z kształceniem literackim, na które powołaliśmy się poprzednio — rzekłby ów krytyk — kuleje, bo wszak w odniesieniu do dzieł literackich wychowawca dysponuje wysoko stojącą krytyką literacką i nauką o literaturze, które mu dają broń skuteczną w walce ze złą książką. Nauka o filmie jest natomiast w powijakach, krytykę filmową rzadko uprawia się w sposób odpowiedzialny. Nauczyciel potrzebuje więc wpierw sam kształcenia, zanim będzie mógł kształcić innych. Krytyk ten ma zupełną słuszność. Wychowanie widza kinowego musi rozpocząć się od nas samych. Gdy wśród wychowawców rozwinie się zainteresowanie problemami filmu, na jaw wyjdą poczynione mimo woli przez lata doświadczenia i obserwacje. One to pozwolą dopiero skutecznie przeciwdziałać złym wpływom wychowawczym filmu, a wyzwolić wszelkie pozytywne możliwości wychowawcze, tkwiące w sztuce filmowej.

L. Blaustein

WIEDZA A WYKSZTAŁCENIE

Pogląd na świat staniał. Nie trzeba zań płacić pracą nad sobą, samokształceniem, poważną lekturą filozoficzną, nieprzespanymi często nocami w walce z problemem, ciężkimi błędami życiowymi; nie trzeba go zdobywać w ciężkim trudzie i rzetelnym zmaganiu się ze sobą, w uczciwej dyskusji i częstej rezygnacji. Podobnie staniał pogląd na życie. Nie trzeba go zdobywać własnymi niepowodzeniami, klęskami, własną radością i własną tragedią. Za pogląd na życie nie trzeba już płacić ceny życia, ceny ciągłej rezygnacji, ceny miłości najdroższej, ceny sprofanowania tego, co najświętsze, stopniowego pogodzenia się ze stanem faktycznym. Wystarczy wysłuchać jednej mowy agitacyjnej, lub wstąpić do jakiejkolwiek partii, w najgorszym razie przeczytać jedną bardziej lub mniej płytką broszurkę agitacyjną, by stać się komunistą, endekiem, socjalistą, demokratą itp. A to dzisiaj już znaczy „mieć pogląd na świat".

Teorie już są gotowe. Wystarczy wybrać. Nie człowiek walczy o pogląd na świat i życie, ale gotowe poglądy na świat walczą o człowieka, obiecując mu pewne ko-

rzyści materialne, o ile stanie się ich wyznawcą. Teoria jest w pogardzie, bo wygodniej jest gardzić czymś co nas przerasta, niż starać się dorość. Teoria, która była najwyższą wartością i rozkoszą dla Sokratesów, Platonów, Spinozów i nieodzownym pokarmem duchowym dla człowieka inteligentnego — dziś nie przedstawia żadnej wartości. Jest to winą nie tylko człowieka, ale i samej teorii, która dobrowolnie wypuściła ze swych rąk rząd dusz elity duchowej ludzkości. Dobrowolnie. Przez przesadną walkę z metafizyką i panowaniem pozytywizmu.

Pozytywizm był słuszną reakcją na rozbujałe teoretyzowanie bez podkładu ścisłych faktów, był wyrazem uznania dla tworzącej się obiektywnej analizy, eksperymentu, któremu nauka zawdzięcza swe istnienie. Ale w konsekwencji doprowadził do wykrywania drobnych faktów, do głoszenia małych prawd, do wszechwładzy eksperymentowania. Wytworzył specjalistów, którzy coraz bardziej stają się kastą zamkniętą. Pewnie, że dla postępu ludzkości potrzeba małych, ale ścisłych i pewnych prawd. Pewnie, że setki nieznacznych odkryć tworzą postęp materialny ludzkości. Pewnie, że poznać trzeba rzeczywistość tak dobrze, by móc potem nie tylko tę wiedzę ściśle sformułować, ale i przewidywać. Prawda, że w walce z naturą, w opanowaniu jej, w ułatwieniu sobie życia biologicznego trzeba naturze wydrzeć jej tajemnice przez cierpliwe, drobnostkowe eksperymentowanie; ale zapomniano przy tym, że świat społeczny, świat współżycia ludzi nie stoi na małych prawdach, ale na wielkich kłamstwach.

Panowanie nauki ścisłej jest wyeliminowaniem z niej laików i pozbawieniem romantycznej, imponującej syntezy filozoficznej.

Teoria wyprzedzając fakty była często hipotezą i wywoływała namiętne spory, które były bodźcem do badań eksperymentalnych. Nawet błędne teorie były pośrednio przyczyną prawdy. Oparte o teorię miały badania eksperymentalne głębszy sens i były zrozumiałe dla każdego inteligentnego człowieka. Badania prowadzone dla udowodnienia lub obalenia już gotowej teorii były może mniej obiektywne, ale za to bardziej uduchowione. Zresztą nie łudźmy się, że badanie obiektywne naprawdę istnieje i prowadzi do prawdy, jeżeli nie porusza głębszych warstw naszej osobowości. Gdy wielu badaczy zainteresowanych w utrzymaniu lub obaleniu teorii przystąpi z zapałem do badania, wówczas rozkwit badań eksperymentalnych na pewno pójdzie szybszym tempem i odsłoni się przed nami niejeden aspekt nowy, ukryty dla człowieka badającego bez zapału. A wynik wielu badań różnych badaczy zainteresowanych subiektywnie w wyniku badania będzie na pewno bardziej obiektywny od najbardziej obiektywnych badań jednego uczonego. Najlepszym dowodem tego jest psychoanaliza, która nawet gdy błądzi ma niezwykłe znaczenie dla rozwoju psychologii, a Rousseau swoim „Emilem", który jest teorią fałszywą i nieżyciową, stworzył całą dzisiejszą pedagogikę. O ile zrozumiemy, że o prawdziwości teorii nie rozstrzyga oręż, lecz eksperymentalne badania, to przyznamy, że teoria wyprzedzając fakty jest zastrzykiem odmładzającym badania eksperymentalne.

Dziś teoria ogranicza się coraz bardziej do precyzowania pojęć. A precyzowanie pojęć nie stanowi żadnego bodźca do badań; badania eksperymentalne są pozbawione

wytycznej, odosobnione i bezduszne. Wpływa to ujemnie na dokładność i ścisłość badań, zwłaszcza w psychologii, gdzie tworzy się pospiesznie uogólnienia.

Teoria nie oparta o fakty jest czcza — fakty nie oparte na teorii są bez wartości myślowej. Fakty muszą w jakiś sposób dotyczyć naszej osobowości, by być interesujące, celowe i zasymilowane przez osobowość. Np. nauczyciel poprawia wypracowanie uczniów. Robota nudna i bezduszna. Jest faktem, że uczniowie robią błędy takie i inne. Ale jeśli się te błędy będzie rozpatrywało pod pewnym kątem widzenia, jeśli się zechce zbadać, czy naprawdę błędy postpozycyjne są związane z osobowością schizoidalną, a błędy antycypacyjne z cyklotymiczną [1]) — to błędy staną się poszukiwanym, interesującym faktem.

Dla ożywienia życia umysłowego lepiej jest wydać sąd fałszywy, który fakty obalą, niż wstrzymywać się z sądem, aż go fakty stwierdzą ponad wszelką wątpliwość. Byleby sąd był z faktami współmierny.

Niestety, tak nie jest — ze szkodą dla nauki i dla ruchu umysłowego. Nauka staje się coraz nudniejszym, encyklopedycznym segregowaniem faktów, a teoria jeszcze nudniejszym precyzowaniem pojęć. Gdy z powodu wiedzy odwykamy od myślenia, gdy wiedza przestaje być cząstką ewolucji twórczej, nie można się dziwić, że staje się ona coraz mniej interesującą, dostępną tylko fachowcom encyklopedią.

W tych warunkach trudno się dziwić, że człowiek wykształcony jest fikcją. Wykształcenie pojęte jako nagromadzenie wiedzy o pewnych faktach, mierzone sumą spamiętanych faktów, jest błędne. Mierzenie wykształcenia ilością spamiętanych stronic z encyklopedii nauk jest aberracją myślową, tak właściwą naszym czasom. Również wyrokowanie o wykształceniu na podstawie zdolności uzasadniania pewnych haseł za pomocą przyswojonych sobie frazesów ideologicznych jest popularnym nonsensem. Prawdziwe wykształcenie objawia się w ilości i jakości problemów niepokojących daną osobę, w sposobie przystępowania do rozwiązania tych zagadnień, w postępowaniu z bliźnimi, w charakterze jednostki, w jej udziale w różnych dziedzinach życia, w jej stosunku do sztuki i kultury, w jej zainteresowaniach i zamiłowaniach, w jej zachowaniu się itd. Wykształcenie jest najbardziej swoistą właściwością osobowości, przenika i tworzy ją, determinuje w pewien sposób jej dziedzinę uczuciową, jest równoznaczne z osobowością i dlatego niedostępne ilościowym obliczeniom. Materialnym podłożem wykształcenia jest wiedza. Ale wiedza nie uosobiona, nie przenikająca całego życia osobnika, nie jest wykształceniem, lecz martwym balastem pamięciowym.

Mnożą się coraz bardziej utyskiwania na brak wiedzy u absolwentów szkół powszechnych, średnich i wyższych. Pisze się bezradnie o tym, że absolwenci gimnazjów nie mają pojęcia o historii czy geografii, nie znają najsławniejszych ludzi naszych czasów, nie umieją rozwiązać najprostszego zagadnienia matematycznego, są półanalfabetami tym tragiczniejszymi, że zaopatrzeni w dowód urzędowo stwierdzający ich dojrzałość, są dufni, pretensjonalni, zarozumiali. Winowajców tego stanu rzeczy

---

[1]) Por. art. „Badanie osobowości za pomocą omyłek w pisaniu" (Polskie Archiwum Psychologii, Tom VIII, Nr 2).

szuka się wśród nauczycieli lub administracji szkolnej. Obwinia się metodę nauczania i organizację naszego szkolnictwa lub nawet samą młodzież. Trzeba, miast zadowolić się powierzchownymi zarzutami pod adresem ludzi niewinnych, postarać się zrozumieć podłoże społeczno-ideologiczne tego stanu rzeczy.

Podam 2 przykłady. Przed wojną w b. zaborze austriackim rzadko się zdarzało, by uczeń zdający do gimnazjum po ukończeniu czterech klas szkoły powszechnej zrobił błąd ortograficzny w dyktandzie. Dziś można ukończyć gimnazjum i uniwersytet i nie umieć ortograficznie pisać. A przecież dzisiejsza szkoła stoi na wyższym poziomie, niż przedwojenna.

Najłatwiej jest uzasadnić po prostu tym, że dawniej się wkuwało tak długo, aż uczeń sobie przyswoił pewne wiadomości, a dziś nie. Zwłaszcza, że ortografia jest sprawą nawyku i dlatego trzeba ćwiczyć do skutku. Zapomina się, że nawyk gra tylko pewną rolę w opanowaniu ortografii i bez woli nauczenia się nie pomogą nawet tysiące powtórzeń. Gdyby ortografia była tylko sprawą nawyku, to nigdybym nie opanował nowej ortografii, bo od nawyku trudno odwyknąć. Jeśli przez 30 lat pisałem „Jakób", to powinienem chyba znowu wiele lat pisać „Jakub", zanim się nauczę — jeżeli ortografia jest tylko sprawą nawyku. A przecież tak nie jest. Wystarczy przeczytać i zrozumieć nową zasadę i mieć dobrą wolę zastosowania jej, by nauczyć się jej w ciągu tygodnia.

Drugi przykład: W okresie niewoli uczyliśmy się historii polskiej po kryjomu i nie było wykształconego i patriotycznego Polaka, któryby się nie orientował w dziejach swego narodu. Dziś nasza młodzież wykształcona miesza powstanie Kościuszkowskie z Listopadowym, mimo, że ma doskonałych nauczycieli, podręczniki, wolność uczenia się.

Dzieje się tak nie dlatego, że w szkołach gorzej uczą, ani dlatego, że jest wadliwa organizacja szkolnictwa, ani dlatego, że nasza młodzież jest biologicznie mniej wartościowa, lecz dlatego, że brak jej tego świętego zapału, który nami kierował.

Bez względu na to, czy nauka jest sprawą nawyku (ortografia), czy rozumu (matematyka), w przyswojeniu jej sobie odgrywa rolę nastawienie, które wynika z atmosfery społecznej zdolnej wywołać lub zdusić akt świadomej woli. Niedomogi wykształcenia naszej młodzieży wynikają z atmosfery społecznej nieprzychylnej dla nauki i dlatego niezdolnej wywołać zapału uczenia się. Do deprecjacji nauki w społeczeństwie przyczynia się bezrobocie inteligencji, słabe jej wynagrodzenie, pogarda dla teorii, która już nie daje możności zadowolenia i imponowania w towarzystwie, lecz obdarza mało chlubnym epitetem: „zgniłego intelektualizmu". Jeżeli nauka nie daje już materialnych ani moralnych korzyści, więc po co się uczyć? Takie nastawienie wobec nauki musi doprowadzić do nieuctwa przy najuczciwszym wysiłku nauczycielstwa i przy najlepszej organizacji nauczania. Nauczyciel swoim zapałem potrafi nieraz zwalczyć to negatywne nastawienie do nauki i nawet natchnąć zapałem do wiedzy, ale to są już poszczególne wypadki i nie mogą stać się regułą. Musimy bowiem dobrze zdać sobie sprawę z tego, że szkoła nie jest żadną wyspą szczęśliwą, odizolowaną od ogólnego prądu życiowego, ale wszystko, co się dzieje w życiu,

znajduje żywe echo w szkole. Szkoła nie jest motorem życia, ani go nie przetwarza, lecz mu ulega. Nigdy szkoła nie tchnęła nowej treści w życie i nie stała się jego promotorem, lecz zawsze była epigonem, często nawet dość spóźnionym. Inaczej być nie może. Dlatego krzywdzą szkołę ci, którzy po faryzeuszowsku rozdzierają szaty z rozpaczy nad nieuctwem absolwentów nie widząc wzrastającej fali obskurantyzmu wokoło, nie widząc pogardy dla teorii i deprecjacji inteligencji. Obskurantyzm też z życia wchodzi do szkół, a nie tylko ze szkół w życie. Obskurantyzm zawdzięcza swe powstanie ideologii totalnych państw, które importują do nas hasła sugestywne, demagogiczne, wobec których myśl niezależna jest słaba i pogardzana. Nie trzeba myśleć, lecz słuchać.

Zawsze było wiadomym, że wiadomości nabyte w szkole ulatują z pamięci, pozostawiając pewien osad w postaci niektórych wiadomości trwale nabytych, pewnego sposobu myślenia i pewnych kojarzeń logicznych. Ulatują z pamięci wiadomości dla osobowości obojętne, pozostają interesujące i te są podłożem poglądu na świat. Osobowość segreguje wiadomości, przeprowadza pewną selekcję, dzieli je na martwe i żywe. Zależy to od bardzo wielu mało uchwytnych, ściśle indywidualnych czynników, od sposobu i okoliczności, w jakich wiadomości zostały nabyte, od celowości wiadomości dla planu życiowego jednostki, od ich znaczenia w walce o byt, a tylko w wyjątkowych wypadkach od częstości mechanicznego powtarzania. Czytanie, pisanie, prosty rachunek są wiadomościami utrwalonymi przez ciągłe stosowanie, ale takich wiadomości jest w życiu stosunkowo mało.

Możemy przeprowadzić podział całej naszej wiedzy na trzy wielkie dziedziny:

1) wiedza odziedziczona w postaci celowych instynktów,
2) wiedza nabyta samorzutnie przez umiejętność korzystania z doświadczeń życiowych i przeżyć,
3) wiedza zorganizowana socjalnie, jaką nabywamy w szkole.

Nie negując olbrzymiego znaczenia pierwszych 2 dziedzin wiedzy, które możemy nazwać wiedzą biologiczną, zwrócimy tu główną uwagę na wiedzę zorganizowaną socjalnie, na wiedzę szkolną. Tę ostatnią możemy podzielić na:

a) wiedzę przyswojoną i zawsze aktualną jako technika nabywania wiedzy (znajomość czytania, pisania),
b) wiedzę zupełnie zapomnianą,
c) martwą, jako izolowane fakty podświadomości, która jest nam do niczego niepotrzebna,
d) wiedzę specjalną, potrzebną nam w życiu praktycznym np. przy wykonywaniu zawodu,
e) wiedzę zasymilowaną i wciąż in statu nascendi, narastającą i tworzącą nasz pogląd na świat, czyli wiedzę osobową.

Pominąwszy wiedzę wymienioną w punkcie a), której właściwie nie można nazwać wiedzą, lecz umiejętnością, pozostają jako jedyne stanowiące o wykształceniu: wiedza specjalna i osobowa. Istnienie wiedzy zapomnianej i martwej jest nieporozumieniem pedagogiczno-dydaktycznym.

Warto się zastanowić, jak powstają wiedza specjalna i osobowa i czym się różnią od martwej i zapomnianej.

Psychologia bada pamięć i jej znaczenie biologiczne dla bytu ludzkiego. Zapominanie jest uzupełnieniem pamięci i ma nie mniejsze zastosowanie biologiczne.

Zapominanie umożliwia pracę umysłową tam, gdzie w grę wchodzą czynniki emocjonalne. Zapominanie może być czasowe i trwałe. Czasowo zapominamy wszystko, co nie jest w danej chwili przedmiotem zainteresowania. Trwale zapominamy wszystko to, co nigdy nie było przedmiotem naszego zainteresowania lub co nam jest niewygodne i uszczupla nasze samopoczucie. Nie tylko pamięć wymaga wysiłku; często jeszcze większego wysiłku wymaga zapominanie. Bergson odróżnia 2 rodzaje pamięci: pamięć nawykową i obrazową. Słusznie odsłania kardynalny błąd klasycznej psychologii, dla której pamięć zależała od ilości powtórzeń. Wszak bywa, że rzecz, którą powtarzaliśmy wielokrotnie (np. wzory chemiczne lub algebraiczne) ulatują z pamięci, a przeżycie jednorazowe (śmierć rodziców) zostaje na zawsze w pamięci. Jeśli idzie o czynnik woli, to może (ale nie musi) on odegrać rolę w obu rodzajach pamięci. Przez to odróżnienie otrzymamy 4 rodzaje pamięci:

1) zamierzona (dowolna, z udziałem naszej woli) pamięć nawykowa,
2) mimowolna (samorzutna, bez udziału świadomej woli) pamięć nawykowa,
3) zamierzona pamięć obrazowa,
4) mimowolna pamięć obrazowa.

Przykłady wyjaśnią powyższe 4 rodzaje pamięci:

Ad 1. Wyuczenie się słówek łacińskich. Trzeba wysilać się, powtarzać dziesiątki razy — ale szybko i bez wysiłku ulatują z pamięci.

Ad 2. Ticki, wady wymowy, zakorzenione błędy językowe. Odzwyczajanie się (zapominanie) wymaga wysiłku.

Ad 3. Przestudiowanie i przyswojenie sobie systemu filozoficznego Spinozy (nie pamięciowe, ale rozumowe). Zapominanie nie wymaga wysiłku.

Ad 4. Wyrzuty sumienia, tragedia osobista. Zapominanie wymaga wysiłku.

Z tych przykładów widać, że dla nauki szkolnej najważniejszą rolę odgrywa pamięć zamierzona (nawykowa i obrazowa) i że gdy pamiętanie wymaga wysiłku woli, to zapominanie odbywa się samorzutnie i na odwrót. Dlatego pamiętanie i zapominanie są dla naszej woli przeciwstawne i sprzeczne, choć biologicznie się uzupełniają. Gdy życie samo reguluje proces pamiętania i zapominania — te 2 procesy uzupełniają się. Pamiętamy i zapominamy bez wysiłku. Tą drogą odbywa się naturalny proces nabywania doświadczeń u zwierząt, ludzi pierwotnych i małych dzieci.

U ludzi pierwotnych nie ma pamiętania ani zapominania z wysiłkiem. Nie wynika to ze zbytniego (jakby się pochopnie było skłonnym sądzić) obarczenia pamięci człowieka cywilizowanego, bo pamięć człowieka pierwotnego jest bardziej obarczona. Zważywszy bowiem, że ludzie pierwotni nie mają pojęć ani sądów ogólnych (które w języku Miłła stanowią naszą notatkę pamięciową i odciążają naszą pamięć), a muszą pamiętać wszelkie związki co do sacrum i profanum, które rozciągają się na najdrobniejsze rzeczy i zjawiska, że muszą umieć odróżniać krok każdego zwierzęcia

i człowieka z osobna, że muszą posiadać doskonałą pamięć topograficzną (nie mając przyrządów mierniczych i rientacyjnych), i synkretyczną (nie mając liczb), zrozumiemy, że pojemność pamięci biologicznej jest nieograniczona. Problem pamięci nie jest więc problemem w społeczeństwie pierwotnym, a staje się nim dopiero w społeczeństwie cywilizowanym. Dzieje się tak dlatego, że pamięć i przeżycie to u nich jedno. Pamiętają to, co przeżywają osobiście, jako rzecz doniosłą biologicznie i socjalnie. Nie są zmuszani do obarczania pamięci faktami przeszłymi, martwymi biologicznie i indywidualnie niepotrzebnymi. Tradycji przodków nie kultywują z książek, ale żyją nią i wrastają w nią przez kontynuowanie ich życia. Nie ma zewnętrznego przymusu sztucznego pamiętania. Inaczej jest w społeczeństwie kulturalnym, w którym wiedza jest od pokoleń nagromadzona i musi być przyswojona nie na podstawie osobistego doświadczenia, lecz na podstawie sztucznego przyswajania sobie wiadomości. Tu pamięć musi spełniać podwójną rolę:

A) Musi zachować bezpośrednie osobiste przeżycia, które stanowią naturalną wiedzę, naturalne doświadczenie jednostki. Jest to pamięć samorzutna — ta sama, z jaką spotykamy się u ludzi pierwotnych. Ta jest łatwa i nie nasuwa żadnych specjalnych problemów. Nazwijmy ją pamięcią biologiczną.

B) Musi sobie przyswoić i zachować wiadomości i fakty utrwalone socjalnie, czyli musi nabyć wiedzę stricto sensu, której jednostka osobiście nie przeżywa. Ta pamięć wymaga wysiłku. Nazwijmy ją pamięcią socjalną. Pamięć socjalna ma ograniczone możliwości, dlatego, że wymaga świadomego wysiłku, a wysiłek woli wymagający energii jest ograniczony, jak każda energia.

Możemy więc podział pamięci wyrazić inaczej:

1. biologiczna pamięć nawykowa
2. socjalna „ „
3. biologiczna „ obrazowa
4. socjalna „ „

Te cztery rodzaje pamięci różnią się między sobą zasadniczo. Pomiędzy pamięcią nawykową a obrazową istnieje taka sama różnica jak pomiędzy umiejętnością zapinania guzików a znajomością filozofii Kanta. Pomiędzy pamięcią biologiczną a socjalną jest taka sama różnica, jak między wiadomością, że ogień parzy a możnością wygłoszenia na pamięć księgi z „Pana Tadeusza". Pamiętamy coś po częstym powtarzaniu; pamiętamy obrazowo po jednorazowym, niepowtarzalnym przeżyciu psychicznym. Pamięć biologiczna jest wrodzoną dyspozycją bez udziału naszej woli. Pamięć socjalna jest świadomym wysiłkiem, celowym aktem. Różnice są bardzo wyraźne. A jednak wszystkie te 4 rodzaje pamięci współtworzą naszą wiedzę i umiejętności. Pamięć nawykowa jest właściwością materii organicznej. Działa więc nie tylko w ontogenezie, ale i w filogenezie i jej najprawdodobniej zawdzięczamy popędy i instynkty stanowiące zautomatyzowane czynności, które z biegiem rozwoju okazały się celowe i stały się z czasem dziedziczne.

Ideałem metodycznego nabywania wiedzy jest zbliżenie sposobu nabywania wiedzy stricto sensu (socjalnej) do sposobu nabywania wiedzy biologicznie, czyli oparcie

wiedzy na pamięci biologicznej bez przymusu. Wtedy by wiedzę nabywano w ten sposób, w jaki zdobywamy doświadczenia życiowe (tzw. szkoła życia). Ideał ten jest nieosiągalny. Jest górną granicą, do jakiej zdąża socjalna funkcja nabywania wiedzy. Dolną granicą jest przymus zewnętrzny, pod wpływem którego zdobywamy wiedzę. Pomiędzy tymi granicami istnieje stopniowe przejście, które tworzą wymienione powyżej rodzaje wiedzy.

Pod wpływem tylko przymusu zewnętrznego nie można nabyć żadnej wiedzy. By coś spamiętać, musi ono czymśkolwiek nas pośrednio lub bezpośrednio zainteresować. Jeśli pod rygorem bicia wkuwa się słówka łacińskie, to delikwent ich się nauczy, by uniknąć bicia, więc już jest pośrednio zainteresowany w pamiętaniu słówek. Podobnie jeśli po odrobieniu lekcji dostanie się ciastko lub wolno będzie pójść na przechadzkę — jest się pośrednio zainteresowanym w nauczeniu się pewnych rzeczy. Takim pośrednim zainteresowaniem może być uznanie, zadowolenie rodziców, których kochamy i na których nam zależy, potrzeba pochwały, obawa nagany i kary. Jeśli żyję w środowisku, w którym nauka jest ceniona i w którym ceni się człowieka wykształconego, lub jeśli wiem, że za pomocą nauki dojdę do wyższych sfer społeczeństwa, do elity i dlatego się uczę, — wszystko to jest pośrednim zainteresowaniem się nauką bez przymusu zewnętrznego. To ostatnie pośrednie zainteresowanie staje się bardzo szybko bezpośrednim zainteresowaniem z chwilą, gdy nauka naprawdę daje mi spełnienie tych celów. Następuje wówczas utożsamienie swego planu życiowego z ideałem uczonego człowieka. Dochodzi się w ten sposób do górnej granicy, do uczenia się samo przez się. Potrzeba uznania staje się potrzebą biologiczną. Te rozważania posłużą do zrozumienia 5 rodzajów wiedzy socjalnej wyżej wymienionych.

a) Mówienie, czytanie, pisanie jako umiejętności stają na pograniczu zainteresowań biologicznych i socjalnych dziecka. W każdym środowisku dziecko uczy się naturalnie mówić, bo jest mu to nieodzowne. W zależności od środowiska jest czytanie i pisanie bardziej lub mniej naturalne. W środowisku inteligentnym dziecko uczy się prawie samorzutnie czytać i pisać i domaga się tej nauki tak codziennej w jego środowisku. W środowisku mało inteligentnym czytanie i pisanie jest przymusem, któremu dziecko chętnie podlega, gdyż czytanie i pisanie jest cenione w każdym środowisku i te umiejętności podnoszą samopoczucie dziecka.

b) Wiedza nabyta pod przymusem zewnętrznym pod wpływem zainteresowania negatywnego dla uniknięcia kary lub dla nabycia chwilowych korzyści jest zupełnie bezwartościowa. Jest obcym czynnikiem w życiu psychicznym, niezdolnym do wytworzenia głębszych i trwalszych skojarzeń. Jest zupełnie niepotrzebna i trwa dopóty, dopóki nie osiągnięto chwilowej korzyści lub nie uniknięto doraźnej kary. Taka wiedza nie może długo przetrwać w psychice osoby i zanika prawie bez śladu. Jedynym trwałym śladem jest nienawiść lub pobłażliwy stosunek do wiedzy i jej pośredników.

c) Istnieją natury bierne, podporządkowujące się wszelkim autorytetom, mające mało własnych zainteresowań, ubogie duchem. Te uczą się pilnie, by się przypodobać ro-

dzicom, by uniknąć konfliktów, by nie potrzebować chcieć. Powtarzają rzecz bezmyślnie tak długo, aż ją wreszcie spamiętają. Nauka nie jest dla nich potrzebą ani przeżyciem. Jest ona skutkiem pamięci nawykowej, skutkiem wielokrotnego powtarzania, tym samym, czym powtarzanie zgłosek bez znaczenia w eksperymentach Ebbinghausa.

Takie nastawienie do pewnego typu wiedzy lub do pewnych jej dziedzin istnieje u każdego człowieka. Uczy się prawem bezwładności, bez życia, nudno, bo tak jakoś wypadło z ogólnej sytuacji życiowej. Uczy się, bo tak chcą rodzice. Nauka jest dla niego tym, czym dla urzędnika wykonywanie codziennych czynności biurowych, do których nie czuje żadnego powołania, lecz robi to, bo przecież trzeba żyć. Jest to przeciętny typ konsumenta wiedzy (grzeczny i pilny uczeń). Wówczas dzięki częstemu powtarzaniu opanowuje się pewną encyklopedyczną wiedzę, ale analityczną, niepowiązaną, która wprawdzie nie przeszkadza, ale nie wiadomo po co istnieje. Wiedza ta dzięki częstym kojarzeniom istnieje w podświadomości, ale nie weszła w głębsze skojarzenia z całością potrzeb osobowości, nie jest potrzebą wewnętrzną. Osobnik taki zna cały szereg praw, słówek i wzorów, z którymi nie wie, co robić.

d) Chcę zostać lekarzem z najrozmaitszych względów. W tym celu trzeba koniecznie ukończyć gimnazjum. Uczę się więc pilnie wszystkich przedmiotów, by zdobyć świadectwo dojrzałości, które mi otworzy wstęp do upragnionej medycyny. Wchłaniam wiedzę przyrodniczą ze specjalnym zainteresowaniem, a matematyki uczę się bez zapału. W tym wypadku tylko pewne wiadomości i gałęzie wiedzy stają się osobowe, ciekawe, ważne. Poznam dobrze medycynę, potrafię tę wiedzę zastosować w praktyce, interesuję się każdym nowym faktem, problemem, odkryciem, zdobyczą w medycynie. Studiuję dzieła fachowe i będę prawdziwym fachowcem w swojej specjalności. Okazuję specjalne uzdolnienie w wiedzy medycznej, a przeciętne w każdej innej. Każdą wiedzę nabywam przez tzw. kucie, a medyczną wystarczy raz przeczytać, usłyszeć, zobaczyć, by ją opanować. Wiedzę medyczną zdobywam pamięcią obrazową, inną nawykową. Jest to wiedza specjalna.

e) Wszystkie wymienione wyżej jakości wiedzy zdobywa się w szkole. Tę, o której teraz pomówimy, zdobywa się tylko samemu, pracą samokształceniową. W szkole — niestety — nie ma dla niej miejsca. Mam na myśli wiedzę osobową, tak diametralnie różną od wiedzy szkolnej. Chodzi o tę wiedzę, która interesuje nas nie ze względów praktycznych, zarobkowych itp., ale ze względów osobowych. Nabywa się ją po okresie pokwitania, gdy trapią nas odwieczne zagadki życia i świata, gdy boli nas niesprawiedliwość życia, gdy niepokoją nas tajemnice bytu, gdy chcemy zrozumieć i wyrwać się, wznieść ponad ciasne bezmyślne życie otoczenia, gdy chcemy wiedzieć nie tylko „jak się coś dzieje" i „co się dzieje", ale też „dlaczego" i „po co" tak się dzieje. Zaczyna się samorzutne wchłanianie wiedzy poza oficjalnym kursem. Zaczyna się studiowanie dzieł poważnych, filozoficznych, socjalnych, biologicznych. Wiedza staje się czymś drogim, swoim, częścią własnej jaźni. U natur „płytszych" zaczyna się i kończy to studiowaniem zagadnień seksualnych Forela, bo trapią je przeważnie tajemnice instynktu seksualnego; u natur „głębszych" są to zaślubiny z wie-

dzą, która stanie się światopoglądem, która wykuje charakter, która stworzy syntezę faktów poznanych w szkole i w życiu. Wiedza nada kierunek życiu i myśli. Ona stworzy pogląd na świat i życie. Ona stanie się potrzebą, głodem duchowym i zadecyduje o charakterze i etyce człowieka.

Taką wiedzą osobową była wiedza Greków, mistyków, Spinozy, Kanta itp. Potrzeba rozwiązania zagadek odwiecznych, głębokiego poglądu na świat jest w pewnym okresie u każdego człowieka. Ale nie każdy będzie szukał odpowiedzi w wiedzy. Wiedza osobowa tworząca nasz pogląd na świat powinna być celem wszelkiego nauczania. By ten cel osiągnąć, muszą być spełnione dwa warunki: 1) musi wznieść się autorytet wiedzy w społeczeństwie i 2) musi nastąpić rewizja naszego postępowania dydaktycznego. Dzisiaj wiedza jest obdarzona autorytetem o ile jest użyteczna i wykazuje się praktycznymi odkryciami. Wiedza czysta, teoria, samodzielne przystępowanie do zagadnień, mnożenie problemów jest uważane za bezcelowe. Obserwujemy to w każdej dziedzinie życia. Widzimy to w przezwyciężeniu powieści psychologicznej przez faktomontaż; obserwujemy to w repertuarze lekkim teatrów i kin, w których nastąpił całkowity odwrót od poważnych tematów, głębokich problemów; spotykamy się z tym w życiu towarzyskim, w którym nagminnie mnożą się karty i dancingi, wypierając dyskusje światopoglądowe. A tam, gdzie jeszcze dyskusje są, tyczą się one haseł a nie sądów. I w życiu erotycznym imponuje siła fizyczna, stanowisko społeczne, majątek, a nie wartości intelektualne. Ludzi zdolnych do walki ze środowiskiem na rzecz własnej kierunkowej życia jest zawsze bardzo mało. Na ogół wrastamy w społeczeństwo, oddychamy jego atmosferą i stajemy się tym, czym nas zrobi otoczenie. Ale otoczenie, w którym istnieje świadomy wybór. Ludzie nie dają otoczeniu biernie na siebie oddziaływać, lecz są zdolni do selekcji. Niektóre zjawiska otoczenia są im obojętne i nawet ich nie dostrzegą, inne sobie wybierają. Twórczość człowieka przeciętnego (nie geniusza) ogranicza się do wyboru środowiska, ale nie do stworzenia czegoś nowego. Stąd wniosek, że jeśli w atmosferze społecznej nie ma miejsca na prawdziwą wiedzę światopoglądową — ludzi wykształconych będzie coraz mniej. I nic tu szkoła nie pomoże, chyba w wyjątkowych wypadkach, gdy nauczyciel jest wybitną indywidualnością.

Mimo to nie można całkowicie negować wpływu szkoły na zdobycie wykształcenia. Zadanie szkoły jest tylko trudniejsze, bo nastawienie młodzieży szkolnej do wiedzy nie jest pozytywne, młodzież nie przychodzi do szkoły spragniona wiedzy, ale jej nastawienie jest zgodne z nastawieniem społeczeństwa: bądź utylitarne, bądź obojętne. Wstępuje do gimnazjum, by w przyszłości wykonywać pewien zawód, lub dlatego, że rodzice pchają. Szkoła nic nie robi w kierunku zmiany tego nastawienia. Owszem, utrwala je jeszcze metodą nauczania, która nie może zapalić do wiedzy. Metoda bowiem, pomimo szeroko rozbudowanej teorii pedagogicznej, jest w dalszym ciągu tuczeniem ucznia wiedzą, a nie przyswajaniem jej sobie. W dalszym ciągu uczniowie uczą się nie tego, co ich interesuje, ale tego, co my uważamy, że powinni wiedzieć, w dalszym ciągu opieramy wszelkie nasze poczynania dydaktyczne na pamięci nawykowej, wierząc w zbawienny wpływ setek bezdusznych pouczeń. Trudno

nam jest oprzeć naukę na przeżyciu, przyswoić ją sobie pamięcią obrazową po jednorazowym i niepowtarzalnym przeżyciu. Owszem, bywają lekcje frapujące, lekcje rozbudzające inteligencję, uduchowione. I te lekcje każdy lubi, te lekcje wszyscy pamiętają. Ale to nie jest stanem normalnym. Dlatego tylko atmosfera może stworzyć zamiłowanie do nauki, która jest jedyną drogą do wiedzy osobowej. Stąd mnoży się wiedza zapomniana i martwa, która stanowi nieporozumienie pedagogiczne podwójne: raz, bo się niepotrzebnie pcha młodzież do nauki, do której ona nie ma zamiłowania i powtóre, bo sposób nabywania wiedzy może ją częstokroć raczej zohydzić, niż wzbudzić do niej zamiłowanie.

Jest też tendencja w naszym szkolnictwie przesunięcia punktu ciężkości z nauczania na wychowanie. Po dokładniejszym przemyśleniu tej sprawy wydaje mi się ona dość powierzchowna. Wiedza osobowa polega na umiłowaniu i szukaniu prawdy w każdej dziedzinie życia. W życiu estetycznym prawda jest pięknem, w życiu etycznym prawda jest dobrem, w życiu prawniczym prawda jest sprawiedliwością, w życiu narodowym — prawda jest solidarnością, prawda jest skromnością, liczeniem się z interesem drugiego, podporządkowaniem się inreresom społecznym, sumiennością itd. Zdania te wydają się banalnymi. Byly też takimi dla starożytnych Greków, póki się nie zakwestionowało pojęcia prawdy przez sceptyków. Przecież nie trzeba uzasadniać, że dla sędziego umilowanie prawdy jest równoznaczne z dążeniem do sprawiedliwości, że człowiek rozumiejący swoje stanowisko we wszechświecie nie będzie głupim pyszałkiem itd. Stąd powinien być prosty wniosek, że nauka, prawda jest najlepszą szkołą wychowawczą, a jeśli już nie sama prawda, to umiłowanie i szukanie prawdy.

Skądże się wzięła ta tendencja poróżnienia nauki i wychowania? Moje doświadczenia pedagogiczne przekonaly mnie, że te klasy są dobrze zorganizowane i wychowawczo wysoko wartościowe, w których panuje atmosfera cichej, skromnej pracy. Żadne pouczenia moralne, żadne uroczystości, żadne organizacje nie zdziałają tyle, co systematyczna praca naukowa.

I jeszcze jedno. Przypuśćmy, że uda nam się zracjonalizować uczucie przez pamięć nawykową, czyli przez ciągle powtarzanie. Wtedy wychowamy ludzi-automaty, którzy pottafią się znaleźć w stereotypowych sytuacjach życiowych, ale to im nie pomoże, gdy znajdą się w warunkach odmiennych. Lepiej jest, gdy uda nam się zsocjalizować uczucie przez jednorazową pamięć obrazową, przez jedno wielkie przeżycie. Ale na to w szkole mało jest sposobności i na tym nie możemy budować systemu wychowawczego.

Inaczej, gdy mamy do czynienia z intelektem i gdy nauczymy trzeźwo i rzeczowo patrzeć na życie i świat. Wtedy w żadnej sytuacji intelekt nas nie zawiedzie i na nim można budować trwale prawdziwego człowieka. Uczucie jest zmienne, logika stała.

Dr I. Kiken

SPRAWOZDANIA

A. ODERFELDÓWNA. Młodzież przedmieścia. Z badań ankietowych na Ochocie. Skład główny w „Naszej Księgarni", Warszawa 1937.

Książka ta, będąca wydawnictwem Instytutu Spraw Społecznych (z cyklu: Sprawy rynku pracy i bezrobocia, Nr 11), traktowana była przez Instytut jako eksperyment. „Instytut postawił sobie za zadanie oświetlić warunki życia tej młodzieży, o której społeczeństwo nic nie wie prawie, dla której nic prawie nie robi — m ł o d z i e ż y p r z e d m i e ś c i a" — mówi we wstępie p. Korniłowicz, Dyrektor Instytutu. Ludność Ochoty, tego przedmieścia, gdzie „krzyżują się wpływy wielkiego miasta z warunkami życia niemal wiejskimi", jest niejednolita, od inteligencji zawodowej, która w życiu przedmieścia udziału nie bierze, poprzez drobnomieszczaństwo i proletariat fabryczny sięgając aż nędzy najskrajniejszej, do „lumpenproletariatu".

To też niełatwo było obrać metodę badania młodzieży ochockiej. Ostatecznie podzielono ją do celów ankiety na dwie grupy, reprezentujące zgrubsza dwa poziomy: wyższy o lepszych warunkach bytu — to grupa S, składająca się z byłych absolwentów szkół powszechnych ochockich, i niższy: grupa P, młodzież z rodzin „podopiecznych", tj. korzystających z pomocy społecznej dla najuboższych. Grupy te niezupełnie ściśle obejmują oba poziomy, o czym zresztą poczynione są wszędzie w tekście odpowiednie zastrzeżenia, nie zawierają przy tym przedstawicieli warunków skrajnych, zarówno dobrobytu jak i ostatecznej nędzy, tej, której brak już energii, żeby się starać o pomoc w Komitecie.

Zbadano ogółem przeszło 200 osób, chłopców i dziewcząt, a dane ankietowe zbierała grupa informatorów społecznych, posługując się kwestionariuszami, oraz pytaniami uzupełniającymi. Przy niewielkiej liczebności grup badanych, co uniemożliwiało szersze ujęcie statystyczne zagadnień, przy obfitości spraw, objętych w wywiadach, opracowanie uzyskanego materiału nie było zadaniem łatwym.

Autorka wywiązała się z niego w sposób świadczący o wielkiej wnikliwości psychologicznej, umiejętności podkreślenia rzeczy istotnych, stawiania zagadnień i nadania bezkształtnemu materiałowi przejrzystej struktury. Nie znajdziemy tu przedwczesnych uogólnień, ujrzymy za to przykłady symptomatyczne, tak drobne, aby każdy z nich rzucał światło na jakieś zagadnienie, nad którym warto się zastanowić zarówno wychowawcy jak i działaczowi społecznemu.

Charakterystyka środowiska daje obraz warunków mieszkaniowych, odżywiania, zarobków rodzin.

Rozdział o nauce uwydatnia m. in. genezę niepowodzeń szkolnych młodzieży ze środowiska, gdzie panuje nędza i bezrobocie, a w grupie b. absolwentów szkoły powszechnej trudność, jaką mają oni w przystosowaniu się do warunków pracy w szkole średniej.

Rozdział o pracy i bezrobociu odsłania całą beznadziejność pracy młodocianych zarówno grupy P jak i S. Czy pracują jako zastępcy furmanów, czy jako pomocnicy murarzy (grupa P), czy jako gońcy lub ekspedientki (grupa S), są wyzyskiwani w pracy i nie mają nadziei nauczenia się jakiegokolwiek zawodu. I tu zaznacza się zjawisko znamienne: kryzys nie niweluje równomiernie warstw społecznych. Zaznacza się ruch ku górze i ruch w dół. Pracę „lepszą" dostają tylko ci pośród młodocianych, których ojcowie pracują. Nędza, bezrobocie stają się dziedziczne. Awans, choćby z robotnika niewykwalifikowanego na wykwalifikowanego, jak w ogóle wszelki awans społeczny ze środowiska najuboższego, stał się dziś niemożliwy.

Badania ankietowe rzucają interesujące światło na stosunek do książki, teatru, kina, ilustrują sytuację rodzinną obu grup, ale najciekawsze zagadnienia podają w wy-

powiedziach dotyczących poglądów i dążeń młodzieży. Nie zastosowano tu metody procentowego określania przekonań i poglądów, jak to czynią w Ameryce (G. i L. Murphy: Experimental social psychology), posługiwano się raczej metodą interpretacyjną. Autorka wychodzi z założenia, że wartościowanie jest sprawą zasadniczą dla kształtowania się charakteru człowieka i współżycia społecznego.

Podwaliny rozwoju psychicznego są zachwiane, jeżeli warunki nie pozwalają na wybór drogi życiowej, jeśli los młodzieży zapowiada się jako: życie w y k o l e j o n e — tj. złe przystosowanie jednostki do jej zadań życiowych, albo życie u m n i e j s z o n e — poniżej własnych możliwości, albo życie p o n i ż o n e — poniżej najistotniejszych pragnień. „Jeżeli zaś tym jedynym możliwym losem młodzieńca jest los b e z r o b o t n e g o, to już wali się wszelki fundament prawidłowego rozwoju jednostki i społecznego współżycia" (str. XV).

Chaos antynomii życia społecznego, w jakich wikła się myśl tej młodzieży, uwydatniony jest przez autorkę w sposób niezwykle wyrazisty. Uwielbienie techniki, obok jej potępienia jako przyczyny bezrobocia, potępienie bogactwa obok pragnienia bogactwa, podważone pojęcie obowiązku pracy, która uważana jest jako prawo, jako pomoc należna od społeczeństwa, obok zawiści w stosunku do tych, którzy pracują i zarabiają, oto sprzeczności charakterystyczne dla wypowiedzi tej młodzieży. „Te czynniki — mówi autorka — uniemożliwiają wytwarzanie się w młodości cechy zasadniczej dla dalszego życia, zwanej „charakterem" — bo charakter, to jedność i stałość w myślach, uczuciach i działaniu, oparte o mocne podstwy moralne". „Tych podstaw moralnych młodzież nie znajduje. W faktach, w których uczestniczy, w poglądach, które do niej docierają, nie może poznać i uznać żadnego systemu wartości regulujących życie społeczne" (str. 211—212).

Oto punkt wyjścia, z którego autorka rozważa kształtowanie się psychiki tej młodzieży.

Książka ta, jak twierdzi autor wstępu, nie ma precedensu w literaturze. Z istniejących opracowań poglądów młodego pokolenia jedynie może „Psychologia światopoglądu młodzieży" Szumana, Pietera i Weryńskiego oraz „Plany i marzenia młodzieży o przyszłości" Felhorskiej i Studenckiego nasuwają pewne analogie pod względem materiału. Tam jednak opracowano znacznie węższy zakres zagadnień, którego interpretacja wychodzi w pierwszej ze wspomnianych prac z hipotezy faz rozwojowych, w drugiej zaś mamy — dzięki obfitości materiału — przede wszystkim zestawienia statystyczne, podczas gdy tu interpretacja opiera się na związku pomiędzy kształtowaniem się wartościowań młodzieży a jej warunkami życiowymi. Różnorodność zarówno materiału jak i zagadnień przy małej stosunkowo liczbie badanych jednostek nie pozwoliła na opracowanie liczbowe wszystkich osiągniętych wyników badań. Liczby podane mają raczej znaczenie sugestywne.

Zwrócić należy uwagę na przejrzystość tablic, które dają łatwo rzucający się w oczy obraz warunków bytu młodzieży. Uderza w nich np. jak mało różnią się warunki mieszkaniowe obu poziomów, jak bardzo rozpowszechnione jest kino wśród całej młodzieży przedmieścia itp. Ciekawe byłoby zestawienie według podobnych tablic jakiegoś kontrastowego środowiska (np. szkoły śródmiejskiej ze szkołą na Ochocie).

J. B.

MICHAŁ WISZNIEWSKI Charaktery rozumów ludzkich. Wydał i wstępem zaopatrzył Stefan Szuman. Wydawnictwo Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego. Warszawa 1935.

Michał Wiszniewski jest autorem dzieła, które wyprzedziło o cały wiek dzisiejsze badania w zakresie jakościowej typologii inteligencji. „Charaktery rozumów ludzkich" zostały wydrukowane w r. 1837 w Krakowie, w r. 1842 ukazały się w drugim

wydaniu; poza tym autor opracował tę książkę dla czytelników angielskich i opublikował ją pod pseudonimem James William Whitecross jako „Sketches and Characters or The Natural History of the Human Intellects". Pomimo dowodów poczytności tego dzieła u współczesnych (trzecie wydanie w r. 1876) i próby rozpowszechnienia go za granicą, spotkał je zwykły los myśli przerastającej epokę — niedocenione i zapomniane leżało w bibliotekach, aż sięgnięto po nie w chwili, kiedy nie wiedząc o tym wcale, zaczęliśmy w sto lat później iść drogą Wiszniewskiego, naśladując... W. Sterna, Haberlina, Odenbacha i Dietera. Jako psycholog Michał Wiszniewski nie doczekał się dotychczas żadnej oceny przez ludzi nauki; pierwszą próbą analizy i oceny „Charakterów rozumów ludzkich" na tle najnowszych prac z zakresu typologii myślenia jest właśnie obszerny wstęp do nowego wydania tej książki, napisany przez St. Szumana. Korzystając z wyników rozbioru, przeprowadzonego przez autora wstępu, spróbujmy wykazać główniejsze cechy charakteryzujące metodę Wiszniewskiego. Charakterolog ten nie mógł posługiwać się oczywiście metodą eksperymentalną, wówczas w owej dziedzinie na ogół niestosowaną, więc kierował się: 1) intuicją, którą był wyjątkowo obdarzony, oraz 2) metodą, polegającą na wyczerpującym wyzyskaniu terminów, wziętych z języka potocznego, oznaczających duchowe właściwości osobnicze oraz indywidualne cechy psychiczne, na wnikliwym określaniu tych terminów i na definicji. Wskutek tego — będąc w przede dniu, jak nas zapewnia St. Szuman, ukazania się zupełnego słownika polskich wyrazów charakterologicznych, znajdujemy w książce Wiszniewskiego pierwszy zbiór terminów i wyrazów, oznaczających osobniczy typ umysłowości i objaśnionych odpowiednimi definicjami. Te ostatnie są właściwie opisami o charakterze literackim, obrazowym i stąd dużo w nich życia, naturalności i sugestywnej prawdziwości, która może nie zawsze ostałaby się wobec ścisłych badań obiektywnych.

Według Wiszniewskiego spotykamy następujące różnice umysłowe między ludźmi, pozwalające nam stwierdzić, że „co głowa , to rozum": 1) różnice ilościowe, 2) różnice rozumu, wynikające ze współdziałania innych funkcji psychicznych(uwaga, pamięć, wyobraźnia) z czysto intelektualnymi funkcjami, 3) różnice umysłowości, które są następstwem różnych skłonności intelektualnych, 4) różnice rozumu zależne od wpływu charakteru i uczuciowości (dzisiaj główny trzon badań myślenia dziecięcego, myślenia człowieka pierwotnego i myślenia patologicznego), 5) różnice umysłowości i rozumu, wynikające z różnic wykształcenia, wyszkolenia i środowiska oraz 6) różnice przekonań. Stosownie do przyjętej zasady klasyfikacji typów umysłowych Wiszniewski powinien był zastosować podział ilościowy zebranego materiału, tymczasem, jak to słusznie wykazuje St. Szuman, autor w opisie poszczególnych typów i podtypów uwzględnia różne zasady klasyfikacji. Tak więc podczas gdy pierwszy rozdział traktuje o „głupstwie i rozmaitych jego odcieniach" (typologia głuptactwa), rozdział drugi o „przywarach i niedoskonałościach rozumów" (typologia umysłów, mających jakieś określone wady, przywary i ułomności), to trzeci rozdział opisuje „rozsądek, ludzi rozsądnych, różne ich rodzaje", a więc autor poświęcił ten rozdział omówieniu typologicznej odmiany jakościowej, a nie ilościowej. Również w nieoczekiwany sposób rozdział czwarty został poświęcony dowcipowi (w sensie francuskiego l'ésprit — „skłonności i wielkiej zdatności do wynajdywania podobieństw w rzeczach i wyobrażeniach"), który nie może być przecież stawiany wyżej od rozsądku. Rozdział piąty „Rozum. Różnice w rozumach skąd wynikają. Człowiek rozumny" przynosi bardzo ciekawe rozróżnienie pomiędzy rozsądkiem i rozumem, jakkolwiek sama definicja rozumu dzisiaj jest nie do przyjęcia. Dwa ostatnie rozdziały: „Dusze ogniste, głowy zapalone" i „Geniusz, jego przymioty i narowy" zawierają myśli wyprzedzające teorie Lombrosa i Kretschmera, dotyczące anormalno-

ści ludzi genialnych. Tak samo trafnością, głębią i aktualnością uderzają poglądy Wiszniewskiego na naturę psychiki zwierzęcej, wyrażone w rozdziale, który rozszerza angielski przekład „Charakterów rozumów ludzkich".
Na tle dzisiejszych badań z zakresu typologii myślenia dzieło Wiszniewskiego wyróżnia się oryginalnością, samodzielnością myśli. Cytując opinię St. Szumana, że jest ono „jednym z najwartościowszych dzieł psychologicznych z początku dziewiętnastego wieku nie tylko w naszej, na ogół ubogiej literaturze z tego zakresu, ale w literaturze psychologicznej w ogóle", nie chcemy przez to zaznaczyć, że rola „Charakterów rozumów ludzkich" dzisiaj należy do historii. Przeciwnie, czekając aż po nasze dni na właściwe zrozumienie i rzetelną ocenę, praca Wiszniewskiego zachowała swą żywotność, przestała być lekturą wyłącznie popularną, a zaczyna nabierać powagi dzieła naukowego wysokiej wartości. W nielicznym szeregu rozpraw, dotyczących typologii umysłu, którymi rozporządza współczesna psychologia, „Charaktery rozumów ludzkich" zajmują i z pewnością długo jeszcze zajmować będą jedno z przodujących miejsc. T. R.

STANISŁAW SKOWRON. Hormony w psycho-fizycznym rozwoju człowieka. Nauk. Tow. Pedagogiczne. Skł. gł. Nasza Księgarnia, 1936.

Są we współczesnych pracach medycznych zagadnienia, które się ściśle łączą z dziedziną psychologii i wychowawstwa. Takie np. pytania: czemu jedno dziecko jest żywsze i prędzej myśli, a inne jest ospałe i niemrawe; albo: czemu gdy inne dzieci w tej samej klasie mają zainteresowania całkiem swemu wiekowi przynależne, niektóre jednostki wybijają się już w przedwczesnym rozwoju. Te i tym podobne zagadnienia mają swoje rozwiązanie w nowszej dziedzinie nauki medycznej, jaką jest „endokrinologia". Magiczne słowo „hormon" oznacza coś, co pobudza do działania, wydzielinę chemiczną regulującą wzrost, przemianę materii, kostnienie, ciśnienie krwi itd. Ale okazuje się, że wydzieliny hormonalne działają korelatywnie z nerwami — wpływają więc i na psychikę człowieka. W jakim stopniu? Czy człowiek jest tylko narzędziem potężnych wpływów wewnętrznych i zewnętrznych, czy jednak kora mózgowa działać może hamująco na wybujałe temperamenty powstałe pod wpływem wydzielin? Wszystkie te sprawy rozwinął i podał według najnowszych zdobyczy wiedzy dr Skowron. Książka bardzo na czasie. Choroby gruczołów stają się modniejsze z dnia na dzień i wśród lekarzy i wśród pacjentów. Pewne stany podniecenia, szybkiego tempa życia niektórych osobników przypisuje się typom basedowoidów, u których silnie działa tarczyca. Ruchy ich są szybkie, usposobienie zmienne, barwna wyobraźnia upiększa im życie, ale często są przeczuleni, praca natomiast „pali im się w rękach". Przeciwnym typem są tetanoidzi, u których przewagę mają gruczoły przytarczykowe. Bodźcem dla całej działalności wydzielniczej hormonów jest naczelny gruczoł w głowie ludzkiej, maleńka „przysadka". Ileż to od niej zależy, by człowiek rozwijał się normalnie. Oczywiście, stan nauk endokrynologicznych jest dopiero w zaczątku. Ale już i te dane, które przedstawił docent Skowron, mogą pomóc niejednemu wychowawcy do wyjaśnienia wielu dziwactw wieku dojrzewania. Ów okres przejściowy u młodzieży wykazuje dużo zaburzeń fizycznych i psychicznych. Można przeprowadzić pewną łączność z nadmiernym lub obniżonym działaniem hormonów oraz z powstawaniem nowych wydzielin.
Celem ułatwienia orientacji dr Skowron rozpatruje osobno okres embrionalny, dziecięcy i dojrzewania, wreszcie dojrzałości i starości, wszędzie uwypuklając wielki wpływ hormonów na zmiany życiowe. Najsilniej w książce jest podkreślona działalność hormonów płciowych w rozwoju człowieka — jest to zrozumiałe i ze względu na siłę działania tego czynnika w życiu i ze względu na to, że książkę pisał biolog,

który zwykle traktuje zagadnienia z punktu widzenia rozwoju i rozrodu. Dla ludzi, dla których te sprawy są mało znane, podał autor w pierwszych rozdziałach ogólne wiadomości o gruczołach dokrewnych bardzo ciekawie i przystępnie. Są i inne zagadnienia, na które jeszcze Darwin nie umiał wyczerpująco odpowiedzieć, a dużo pisał o tym: pozostałości cech płci przeciwnej w każdym człowieku są dzięki badaniom genetycznym dostatecznie wyjaśnione. Szczególniej w psychice mieszanie się cech męskich i żeńskich jest bardzo częste (częstsze u kobiet). Czemu tak jest, dowie się czytelnik z książki Skowrona. Dr A. Godlewski

BRONISŁAW WIECZORKIEWICZ, HENRYK SZLETYŃSKI, JAN KOCHANOWICZ. Zarys nauki żywego słowa. Nasza Księgarnia. Warszawa 1936.

Książka ta, która nie rości pretensji do całkowitego wszechstronnego wyczerpania zagadnień wymowy polskiej i sposobu interpretacji tekstów, a jedynie wskazuje drogę opanowania elementarnych podstaw nauki żywego słowa i kieruje uwagę zainteresowanych ku pogłębionym i systematycznym studiom w tej dziedzinie — oddać może pedagogom niewątpliwie ogromne usługi. Tym bardziej, że jest to pierwsza w języku polskim próba syntetycznego ujęcia zagadnień żywego słowa w ramach jednej, zbiorowej pracy ze szczególnym uwzględnieniem ćwiczeń, które mogą znaleźć zastosowanie w pracy szkolnej.

Br. Wieczorkiewicz w uwagach wstępnych do cz. I książki („Zarys teoretyczny") porusza szereg tak ważnych i ciekawych dla nauczyciela tematów, jak: niejednolitość mowy polskiej (gwary, dialekty ludowe, dzielnicowe, norma ogólnopolska), pojęcie języka wykształconego; czynniki kontrolujące wymowę, poprawność wymawiania, zagadnienie mowy i pisma itp. Już te wstępne rozważania cechuje żywe i rzeczowe podejście do tematu: kryteriów poprawności wymowy nie szuka autor w schematach i martwych regułach, ani tym bardziej w identyczności języka mówionego z językiem pisanym. Zdaniem autora jedynym wskaźnikiem jest tu „żywa tradycja wymawianiowa", a „prawidła poprawnej wymowy muszą się opierać na istniejącej rzeczywistości językowej, która jest w powszechnym użyciu inteligencji polskiej". W dalszych częściach pracy daje Wieczorkiewicz ciekawy szkic z zakresu fonetyki i ortografii, słowniczek poprawnej i wadliwej wymowy oraz szereg wyczerpujących prawideł zatwierdzonych w r. 1930 przez Min. W. R. i O. P. Prawidła te dotyczą wymowy szkolnej i scenicznej; rozstrzygają one wątpliwości co do najdrobniejszych nawet subtelności wymawiania. Uważny i chętny czytelnik może po przestudiowaniu pracy Wieczorkiewicza nauczyć się słuchać i słyszeć: siebie i innych.

H. Szletyński („Technika dykcji") podkreśla na wstępie najistotniejsze momenty opanowania języka i doskonalenia mowy. A więc: moment fizyczny — słyszalność, wyraźność, wyrazistość; moment intelektualny — „wyrażający się przez zgodność dźwiękowej formy wypowiedzenia z jego treścią"; moment estetyczno formalny — „objawiający się np. w rozróżnianiu stylu utworu" i moment etyki języka „jako czynnik życia kulturalnego i spoistości narodowej". Punkty te, choć nie wyrażone w formie negacji, są jednocześnie jakby wypowiedzeniem walki najkardynalniejszym błędom zarówno wymowy, jak i interpretacji utworów. W związku z tym słusznie kładzie autor szczególny nacisk na konieczność podniesienia poziomu wymowy „codziennej", bez udoskonalenia i wyćwiczenia której tzw. „dykcja estetyczna" i „mowa podniosła" musiałyby być z konieczności sztuczne i wymuszone. Szereg doskonałych ćwiczeń oddechowych i dykcyjnych stanowi obszerny i pożyteczny z punktu widzenia praktycznego dział pracy Szletyńskiego.

J. Kochanowicz w III cz. p. t. „Wygłaszanie utworów" porusza wiele ciekawych

tematów — jak sam zaznacza — często o charakterze polemicznym. Szczególny nacisk kładzie na konieczność analizy utworów przeznaczonych do wygłoszenia lub odczytania. Z innych zagadnień: podział na odcinki akcentowe, melodia zdania, tempo wygłaszania, rytm i średniówka w wierszu, dźwięczność recytacji. Dbałość o umiar artystyczny w interpretacji utworów (unikanie przesadnego wybijania rytmu, nadmiernego podkreślania onomatopei tip.) stanowi cenną zaletę rozważań Kochanowicza. Podkreślając znaczenie dokładnego zrozumienia i odczucia tekstów, nie porusza jednak autor tak ważnego tematu, jak czynnik wyobraźni, bez pomocy której nie można chyba wypowiedzieć utworu plastycznie, barwnie i przekonywująco. Rozdział: „Postawa zasadnicza recytatora" budzi zastrzeżenia: „Wiersze liryczne — pisze Kochanowicz — domagają się pełnego wsiąknięcia w nastrój utworu i posługiwania się całą skalą głosowych symbolów uczuciowych". Jeżeli „symbole" te mają oznaczać stałe odpowiedniki pewnych stanów uczuciowych, wskazówka autora — nie wnosząc w tym wypadku do indywidualnej interpretacji nowych i żywych sposobów, zależnych każdorazowo od coraz to innego tekstu — magłaby zaprowadzić recytatora na niebezpieczną drogę utartych i szablonowych „tonów" i sposobów wypowiadania. Trudno się też zgodzić na to, żeby „podawanie tekstów dramatycznych" miało być „czemś pośredniem" między recytacją utworów lirycznych a epickich, „w dobie obecnej raczej bardziej zbliżonem do metody recytatora rzeczy epickich" (str. 168).

Załączone przez p. Kochanowicza przykłady tekstów, dobrze i różnorodnie dobrane, opatrzone są b. istotnym komentarzem: „Winien tu nauczyciel skierować cały wysiłek na p o r u s z e n i e e m o c j o n a l n e młodocianego audytorium: mamy wrażenie, że tego właśnie szczególnie brak w dotychczasowem nauczaniu głośnego czytania".

Mimo drobnych zastrzeżeń, omawiana książka jest pracą cenną i pożyteczną. Odznacza się doskonałym układem, jasnością, prostotą i dość wyczerpującym ujęciem spraw mało na ogół u nas znanych i docenianych, choć mają one ogromne znaczenie w pracy pedagogicznej i w życiu kulturalnym. W.

HENRYK ROWID. Młodzież współczesna w świetle własnej opinii — Uwagi o kulturze młodzieży szkół średnich. Kraków, -936, Gebethner i Wolff, str. 72.

Ta książka wybitnego pedagoga oraz znawcy i przyjaciela młodzieży powinna pobudzić nauczycielstwo do czujności i — do działania.

Jest bowiem faktycznie źle: upada wyraźnie kultura etyczna i towarzyska młodzieży. Zjawisko to idzie naturalnie w parze z ogólnym upadkiem kultury etycznej starszego społeczeństwa; to nie wyklucza jednak konieczności przeciwdziałania takiemu stanowi rzeczy. Ta młodzież — to przecież przyszłe społeczeństwo starszych. Autor przeprowadził w r. u. przy poparciu Kuratorium krakowskiego, dyrekcyj gimnazjów i seminariów krakowskich oraz nauczycielstwa ankietę na temat powyższy wśród samej młodzieży. Odpowiedzi było 2170, w tym 1383 od uczniów a 787 od uczennic w wieku do 15—20 lat. Na podstawie materiału ankietowego rozpatruje autor: „a) fakty i objawy niewłaściwego postępowania jakie sama młodzież stwierdza wśród swych kolegów (żanek), b) źródła i przyczyny niekulturalnego zachowania się młodzieży współczesnej, c) środki zaradcze, jakie sama młodzież proponuje celem podniesienia kultury etycznej i towarzyskiej".

Autor dochodzi do następujących wniosków: 1) Młodzież sama w większości swej uświadamia sobie niski poziom swej kultury etycznej. 2) Młodzież widzi źródła tego stanu: a) w organizacji psychofizycznej okresu dojrzewania, b) we wpływach środowiska społecznego, c) w konfliktach generacyj; przy czym najsilniej podkreślają

odpowiedzi młodzieży wpływy środowiska jako źródła zła. 3) Na pierwszy plan wysuwa młodzież (tak męska jak i żeńska) unormowanie obcowania towarzyskiego młodzieży męskiej i żeńskiej jako walny środek do podniesienia poziomu kultury towarzyskiej i etycznej. Zakazy i wyodrębnianie płci pogarszają tylko stan obecny. W koedukacji, we wspólnych zebraniach, herbatkach i tańcach widzi wiele odpowiedzi możliwość poprawy zachowania się młodzieży, zwłaszcza w dziedzinie seksualnej. Znaczny odłam młodzieży widzi remedium w harcerstwie, w odpowiednio postawionym samorządzie, w imprezach artystycznych i sporcie. 4) Młodzież silnie wypowiada się przeciw interwencji wychowawców (w ogóle dorosłych), uważając, że inicjatywa do pracy nad poprawą obecnego stanu kultury młodzieży powinna wyjść od niej samej; wielu wypowiada się tylko za dyskretną opieką wychowawców i współdziałaniem z młodzieżą.

Autor nie poprzestaje na wnikliwym ujęciu materiału ankietowego; materiał ten jest tylko tłem, na którym autor rozwija głębiej następujące problemy: epoka dojrzewania a wychowanie, środowisko a formowanie się osobowości młodzieży, problem seksualny w życiu młodzieży, młodzi a dorośli, stosunek nauczyciela do ucznia.

Rzecz napisana jest jasno, ściśle, z prawdziwym znawstwem, a przede wszystkim z głęboką troską o młodzież i przyszłość społeczeństwa. Warto ją przestudiować i przejąć się ostrzeżeniem, płynącym z kart książki: młodzież w niebezpieczeństwie!

M. Friedländer

E. CRONER. Nowoczesne wychowanie dziewcząt. — Lwowska Bibiłoteka Wychowawczo-Dydaktyczna Nr 3. R. Schweitzer, Lwów, 1937. Str. 40.

Tytuł tej książki powinien właściwie wyglądać w ten sposób: „Wychowanie dziewcząt w Niemczech hitlerowskich". Autorka zaś sama na pierwszej stronie ujmuje temat jako „Psychiczne wychowanie dziewcząt do małżeństwa". Że jedno z drugim niemal się pokrywa, dowodzi tego zawartość owego szkicu, stanowiącego pierwszą część dużej, nowej całości, która stanowi dalszy ciąg znanej już polskiemu czytelnikowi „Psychiki młodzieży żeńskiej".

Małżeństwo nie jest oczywiście dla E. Croner, jako dla reprezentantki światopoglądu nacjonal-socjalistycznego, sprawą prywatną: „Od tego — jak młode dziewczę kiedyś, jako żona, ukształtuje swe życie — czy będzie gotowe do ofiar i poświęcenia, — czy będzie umiało w sposób bohaterski iść przez życie, — z a l e ż y p r z y s z ł o ś ć k a ż d e g o p a ń s t w a i n a r o d u" (podkr. aut.) Dlatego też wychowanie dziewczyny do małżeństwa jest dla niej „koroną wszelkiego wychowania dziewcząt". Z tego założenia wynikają tak znane i nieskomplikowane konsekwencje, że można by się ich łatwo domyśleć już nawet bez wywodów autorki. Bieg tych wywodów jest następujący: „Bóg zesłał nas na świat jako kobiety i w jasnej kuźni pracy — przydał nas mężczyznom w roli ich towarzyszy" (słowa pieśni pewnego stowarzyszenia, przytoczone przez autorkę jako ilustracja stosunku do mężczyzny dzisiejszego dziewczęcia). Winno zatem dziewczę niemieckie być religijne, opanowane („nawet niezasłużone — albo nie całkiem zasłużone — słowa nagany trzeba nieraz przyjąć bez potoku łez"), uspołecznione (w sensie podporządkowania i przystosowania), wykształcone, zapewne, zawodowo (bo wyjście za mąż jest całkiem pewne) i nawet po prostu wykształcone, ale bardzo ostrożnie, bo „z wyrazem „wykształcenie intelektualne" łączy się dziś dziwny, niesmaczny ton uczuciowy" (!), poza tym zręczne, umiejętne, zdrowe (mąż po powrocie do domu „nie chce widzieć przepracowanej, nerwowej żony"... „musi doznać wrażenia, że wszystko idzie gładko"...). Uświadomienie narodowe i rasowe musi oczywiście być fundamentem postawy życiowej dziewczyny, co ją uchroni „przed bezwartościowym potomstwem".

Zadanie życiowe kobiety, dające się streścić w powszechnie znanych trzech K (zresztą przez autorkę nie wymienionych) jest bardzo odpowiedzialne, a byłoby i bardzo trudne, gdyby nie „radosne wpływy nowych czasów". Idealistyczne Niemcy dzisiejsze są przeciwieństwem materializmu, liberalizmu i ateizmu czasów bezpośrednio powojennych. Wielokrotnie przez autorkę charakteryzowane „dziś" narodu niemieckiego we wszystkich dotkniętych przez nią dziedzinach jest tak pomyślne i tak niepodobne do „wczoraj", że nawet „dzisiejsze dziewczęta wiejskie są wysokie i wysmukłe", że „nie widać już prawie dziś dziewcząt z blednicą"(!). Trudno się naprawdę powstrzymać od dodania wykrzyknika. Należałoby właściwie — myśli sobie czytelnik — odrzucić dotychczasową psychologię młodzieży: ona już do dzisiejszej psychiki się nie stosuje. Zniknął np. zupełnie „niezdrowy objaw durzenia się", oczywiście też całe „życie uczuciowe jest dziś (tj. w III Rzeszy. — przyp. rec.) zdrowsze, świeższe i ma cel jaśniejszy".

Wystarczy już i tych cytat, a komentarze są raczej zbyteczne. Należy tylko jeszcze dodać, że E. Croner spróbowała dać w swoim szkicu charakterystykę — bardzo pobieżną — kobiety, jej roli i położenia w różnych krajach Europy. Między innymi i w Polsce, o której mówi z wielkim sentymentem. Charakterystykę swoją oparła na Sienkiewiczu, nazwawszy go „wspaniałym psychologiem, znawcą duszy kobiecej". Zachwyciły ją zwłaszcza owe „prawie anielskie kobiety, które nie chcą wierzyć w istnienie zła" — kobiety z Rodziny Połanieckich.

Wszystko to dobrze. Nie bez pożytku i nie bez zainteresowania — choć może nie całkiem w zgodzie z intencjami autorki — przeczytają sobie tę broszurkę nauczyciele, wychowawcy, oświatowcy — zwłaszcza kobiety nauczycielki i pracownice społeczne. Ale należy wyrazić ubolewanie, że nie mamy przekładu żadnego z wnikliwych, wyczerpujących, opartych na badaniach, studiów psychologicznych o psychice dziewcząt. A jest ich niemało w dorobku naukowym niemieckim i austriackim. Dlaczego tylko p. Else Croner, pisarka raczej niż uczona, zależna całkowicie od typologii Sprangera, propagatorka pedagogiki podporządkowanej bez reszty zasadom „geopolityki", dostąpiła tego niezbyt zasłużonego zaszczytu? H. H.

MARIA MONTESSORI. L'enfant (Dziecko). Tłum. G. J. J. Bernard. Paryż 1935. Str. 266.

Książka pisana z prawdziwie włoską fugą i obfitością słów. Rozdział „Kwestia socjalna dziecka" powtarza znane zapatrywania autorki o nieodzowności tej zmiany, która się dokonała w w. XX w stosunku dorosłych do dzieci, a która wyraża się w tym, że dziecko ma dziś swój park, swój mebel, swoją książkę, nawet swoje organizacje (jak harcerstwo i republiki dziecięce), w których zdobywa dyscyplinę społeczną. „Reformatorzy polityczni, rewolucjoniści naszej epoki opanowują dziecko, aby uczynić zeń powolne narzędzie swych zamierzeń..." „Dziecko jest dziś obecne wszędzie". Ruch ten nie ma ani inicjatorów (zdaniem autorki!), ani kierowników; jest więc „tylko dowodem, że jest w drodze prąd realny i uniwersalny, przedstawiający wielką reformę". Reforma ta polegać będzie na tym, że wszyscy pracować będziemy dla d w u ludzkości: dla świata dorosłych i dla świata dzieci. Na dziecku „rzeźbią się wszystkie nasze błędy". To poczucie winno w nas obudzić „nowe sumienie", a w konsekwencji dać nową orientację naszemu życiu społecznemu.

W rozdziale „Embrion duchowy" powtarza autorka swoje znane wywody, że dorośli winni się wyrzec zarozumiałej pretensji budzenia owego embriona duchowego, bo mogą spaczyć jego rozwój. Mały człowiek sam pracuje nad swoim rozwojem.

W rozdziale o „Okresach wrażliwości" porusza Montessori bardzo ważne wychowawczo zagadnienie kaprysów dziecięcych. Przypomina, że fazy rozwojowe, drobiazgowo kierowane przez instynkt, charakteryzują się każda odmiennymi skłonnościami

i zainteresowaniami, które nie wykorzystane w odpowiedniej chwili giną jako „okazje" rozwoju, pozostawiając luki w osobowości. Otóż kaprysy wynikają stąd, że psychika broni się instynktownie albo przeciw powstawaniu takich luk, albo przeciw podawaniu jej bodźców nie odpowiadających danej fazie.

Dalsze wywody poświęca Montessori temu, co nazywa samoobroną dorosłych przeciw inwazji dzieci, które dorośli ujarzmiają, zmuszając je do nadmiernie długiego snu, nie pozwalając się wygadać i wyżyć w rękoczynach, tak bardzo dziecko rozwijających. Żądania autorki co do krępowania się dzieckiem, a nie krępowania dziecka robią wrażenie równie wygórowanych, jak były nimi postulaty Ellen Key.

Słuszne jest twierdzenie Montessori, że „wola zewnętrzna rzadko zdyscyplinowuje czynności, bo brak jej wewnętrznej organizacji. Zabija ona indywidualność. Dyscyplina wewnętrzna natomiast organizuje i porządkuje akty zewnętrzne". Typ dziecka tak zdyscyplinowanego jest typem zupełnie nowym. Takie „nowe" normalne dziecko jest powolne, rozważne, umiejące długo wytrwać przy danej pracy czy zainteresowaniu — a więc skrajne przeciwieństwo tego, co dotąd uważano za cechy dziecka normalnego, tj. żywość, radosność, ruchliwość, przerzucanie się szybkie od jednej rzeczy do drugiej. (Nowy to w dużej mierze punkt widzenia!). Wychowawca musi się nauczyć być biernym, aby dziecko mogło być czynne, i musi mieć ogromny szasunek dla dziecka. Te dwa wymagania charakteryzują całą metodę Domów Dziecięcych Montessori.

W przygotowaniu nauczyciela stokroć ważniejsze jest jego przygotowanie moralne, niż naukowe. Musi on wyzbyć się złości i pychy, nie tylko w ich brutalnej postaci, ale i w postaci tyranii, działającej „dla dobra dziecka".

Metoda Montessori narodziła się z obserwacji w pierwszym Domu Dziecięcym. Autorka odkryła tu „prawo ćwiczenia", konstatujące, że dziecko tym bardziej lubi powtarzać pewne czynności, im lepiej je opanowało, dalej „prawo wolnego wyboru", orzekające, że dziecko najlepiej samo wybiera zajęcia, popierające jego rozwój w danym momencie i że wybór ten jest szybszy i trafniejszy, gdy dziecko nie ma nadmiaru bodźców.

W atmosferze Domów Dziecięcych, gdzie „nie ma nic do ukrywania, nic do zamykania i nic do strachu", dzieci rozwijały się na istoty pełne godności, poczucia swojej wartości, odrzucające wszelkie nagrody i kary i umiejące wpływać dodatnio na dom rodzinny. Lecz najbardziej zdumiewające było zdyscyplinowanie, które zdaniem autorki wynikało stąd, że „dzieci były tak głęboko w samej osi swej orbity, jak gwiazdy, które krążą a nigdy nie zmieniają porządku swego biegu". „Taka naturalna dyscyplina wszechświata, która nim rządzi..." „Porządek i dyscyplina rodziły wolność".

W Domach Dziecięcych osiągano rezultaty, budzące podziw w całym świecie. „Cuda" te wynikały stąd, że pracowano tam z uwagą skierowaną nie na metodę, lecz na dziecko, które chowało się w „spokoju intelektualnym", bo wychowawcami byli ludzie nie zaabsorbowani intelektualizmem, a więc i nie ciągnący dziecka ku niemu. Swoje Domy Dziecięce nazywa M. jedynymi instytucjami, rządzonymi przez dzieci, które w nich wybierają najtrafniejsze drogi swego rozwoju. Dziecko w ich warunkach zatraca swoje wady, jak nieposłuszeństwo, nieporządek, łakomstwo, kłótliwość, egoizm, ale również i zalety, a więc skłonność do naśladownictwa, zmienność, ciekawość — co jest dowodem, że tak te wady, jak i zalety są tylko pozorem sprowadzania z drogi przez dorosłych, maską, kryjącą naturę pierwotną i normalną. Wszelkie deformacje psychiczne pochodzą stąd, że dorosły nie pozwala się dziecku rozwijać według planu jemu właściwego. Takie dzieci ratują się albo „ucieczką" do świata imaginacji, a nie wyprowadzone z niego w porę zostają na całe życie nieproduktyw-

nymi fantastami, albo też nieświadomie tworzą między sobą a dorosłymi to, co psychanaliza nazywa „barierą", przegrodą, oddzielającą młodą duszyczkę od wszelkich bodźców, które ona odczuwa jako wrogie. Nie mniej groźne niż te ucieczki i bariery są przywiązania się dzieci do tych, którzy „wyręczają je" w ich aktywności, bo stwarzają one stosunek poddańczy, uniemożliwiający wszelką samodzielność i tężyznę.
Inne dewiacje, to poczucie małowartościowości, żądza posiadania, lęki i fobie różnego rodzaju, kłamstwa świadome i niebezpieczniejsze od nich nieświadome. Z takimi nienormalnymi stanami duchowymi łączą się wypływające z nich złe stany fizyczne.
Książka kończy się apoteozą dziecka, a potępieniem człowieka dorosłego, który jakoby jedyny ze wszystkich stworzeń był pozbawiony trafnego instynktu wobec swego potomstwa.
Całe dziełko robi wrażenie raczej wypowiedzi egzaltowanych uczuć, niż naukowego przemyślenia. Na Montessori sprawdza się to, że można być genialnym praktykiem, wychowawcą obdarzonym nieomylną intuicją, a nie umieć określić, na czym te genialne posunięcia polegają. Każdy, kto widział Montessori przy pracy, jest nią zachwycony: jej książki natomiast budzą jakiś odruch niewiary i jakby niechęci.

H. Tyrankiewiczowa

ERNST KRETSCHMER, WILLI ENKE. Die Persönlichkeit der Athletiker (Osobowość atletyków). Mit 5 Abbildungen. Georg Thieme Verlag. Leipzig 1936.

Powszechnie u nas znanej i szeroko stosowanej typologii Kretschmera zarzucano, że nie jest dość zróżnicowana, że sprzeniewierzając się własnym założeniom w jedną grupę schizotymików ściąga struktury psychiczne wyraźnie chyba odmienne, bo odpowiadające m. in. dwóm zupełnie różnym typom budowy ciała, mianowicie leptosomatycznemu i atletycznemu. Konstytucjonalizm kretschmerowski zakłada przecież ściślejszy związek i odpowiedniość między budową ciała a psychiką. W odpowiedzi niejako na ten ważki zarzut Kretschmer wprowadza doniosłą poprawkę do swojej zasadniczo dwuczłonowej dotąd typologii przez wyodrębnienie nowego, trzeciego typu i postawienie go na równi z cyklotymicznym i schizotymicznym — we wspólnej z Enkem pracy o osobowości atletyków.
Rozbudowa i pogłębienie dawnej typologii liczy się z bogatym dorobkiem wielu uczonych w tej dziedzinie, ale główną podstawę dokonanych zmian stanowią długoletnie, wielostronne, setki osób obejmujące, własne badania autorów. Do tych badań autorzy wzięli znane poza tym bliżej osoby obu płci, w wieku od 16 do 65 lat, o różnym poziomie inteligencji i wykształcenia, z różnych okolic Niemiec, różne pod względem rasowym. Szło o to, żeby wyniki miały znaczenie nie tylko lokalne, ale powszechne. Typ budowy ciała osób badanych ustalano zasadniczo za pomocą dokładnych pomiarów, w nielicznych tylko przypadkach z konieczności brano za podstawę jedynie ogólny habitus. Nie można było oczywiście poddać każdej osoby wszystkim rodzajom badań, bo ich zasięg był na to zbyt wielki. Stosowano w nich swobodny opis i metodę kwestionariuszy i eksperymentu, badano na różne sposoby psychomotorykę, wrażenia zmysłowe, myślenie i życie uczuciowe, przeprowadzano również badania endokrinologiczne i farmakologiczne. Treściwe, przejrzyście na rozdziały i punkty podzielone sprawozdanie z tych rozległych, interesujących badań zawiera konkretne opisy zachowania się badanych. Unaoczniają te opisy, jakie pole do wielu ciekawych spostrzeżeń psychologicznych stwarza najprostsza sytuacja życiowa, choćby przenoszenie szklanki wypełnionej po brzegi wodą z jednego końca pokoju w drugi, na czym polegał m. in. jeden z eksperymentów. Było w nim właściwie samo przez się zrozumiałe, że chodzi o to, ażeby rozlać jak najmniej wody,

i zainteresowaniami, które nie wykorzystane w odpowiedniej chwili giną jako „okazje" rozwoju, pozostawiając luki w osobowości. Otóż kaprysy wynikają stąd, że psychika broni się instynktownie albo przeciw powstawaniu takich luk, albo przeciw podawaniu jej bodźców nie odpowiadających danej fazie.

Dalsze wywody poświęca Montessori temu, co nazywa samoobroną dorosłych przeciw inwazji dzieci, które dorośli ujarzmiają, zmuszając je do nadmiernie długiego snu, nie pozwalając się wygadać i wyżyć w rękoczynach, tak bardzo dziecko rozwijających. Żądania autorki co do krępowania się dzieckiem, a nie krępowania dziecka robią wrażenie równie wygórowanych, jak były nimi postulaty Ellen Key.

Słuszne jest twierdzenie Montessori, że „wola zewnętrzna rzadko zdyscyplinowuje czynności, bo brak jej wewnętrznej organizacji. Zabija ona indywidualność. Dyscyplina wewnętrzna natomiast organizuje i porządkuje akty zewnętrzne". Typ dziecka tak zdyscyplinowanego jest typem zupełnie nowym. Takie „nowe" normalne dziecko jest powolne, rozważne, umiejące długo wytrwać przy danej pracy czy zainteresowaniu — a więc skrajne przeciwieństwo tego, co dotąd uważano za cechy dziecka normalnego, tj. żywość, radosność, ruchliwość, przerzucanie się szybkie od jednej rzeczy do drugiej. (Nowy to w dużej mierze punkt widzenia!). Wychowawca musi się nauczyć być biernym, aby dziecko mogło być czynne, i musi mieć ogromny szasunek dla dziecka. Te dwa wymagania charakteryzują całą metodę Domów Dziecięcych Montessori.

W przygotowaniu nauczyciela stokroć ważniejsze jest jego przygotowanie moralne, niż naukowe. Musi on wyzbyć się złości i pychy, nie tylko w ich brutalnej postaci, ale i w postaci tyranii, działającej „dla dobra dziecka".

Metoda Montessori narodziła się z obserwacji w pierwszym Domu Dziecięcym. Autorka odkryła tu „prawo ćwiczenia", konstatujące, że dziecko tym bardziej lubi powtarzać pewne czynności, im lepiej je opanowało, dalej „prawo wolnego wyboru", orzekające, że dziecko najlepiej samo wybiera zajęcia, popierające jego rozwój w danym momencie i że wybór ten jest szybszy i trafniejszy, gdy dziecko nie ma nadmiaru bodźców.

W atmosferze Domów Dziecięcych, gdzie „nie ma nic do ukrywania, nic do zamykania i nic do strachu", dzieci rozwijały się na istoty pełne godności, poczucia swojej wartości, odrzucające wszelkie nagrody i kary i umiejące wpływać dodatnio na dom rodzinny. Lecz najbardziej zdumiewające było zdyscyplinowanie, które zdaniem autorki wynikało stąd, że „dzieci były tak głęboko w samej osi swej orbity, jak gwiazdy, które krążą a nigdy nie zmieniają porządku swego biegu". „Taka naturalna dyscyplina wszechświata, która nim rządzi..." „Porządek i dyscyplina rodziły wolność".

W Domach Dziecięcych osiągano rezultaty, budzące podziw w całym świecie. „Cuda" te wynikały stąd, że pracowano tam z uwagą skierowaną nie na metodę, lecz na dziecko, które chowało się w „spokoju intelektualnym", bo wychowawcami byli ludzie nie zaabsorbowani intelektualizmem, a więc i nie ciągnący dziecka ku niemu. Swoje Domy Dziecięce nazywa M. jedynymi instytucjami, rządzonymi przez dzieci, które w nich wybierają najtrafniejsze drogi swego rozwoju. Dziecko w ich warunkach zatraca swoje wady, jak nieposłuszeństwo, nieporządek, łakomstwo, kłótliwość, egoizm, ale również i zalety, a więc skłonność do naśladownictwa, zmienność, ciekawość — co jest dowodem, że tak te wady, jak i zalety są tylko pozorem sprowadzania z drogi przez dorosłych, maską, kryjącą naturę pierwotną i normalną. Wszelkie deformacje psychiczne pochodzą stąd, że dorosły nie pozwala się dziecku rozwijać według planu jemu właściwego. Takie dzieci ratują się albo „ucieczką" do świata imaginacji, a nie wyprowadzone z niego w porę zostają na całe życie nieproduktyw-

nymi fantastami, albo też nieświadomie tworzą między sobą a dorosłymi to, co psychanaliza nazywa „barierą", przegrodą, oddzielającą młodą duszyczkę od wszelkich bodźców, które ona odczuwa jako wrogie. Nie mniej groźne niż te ucieczki i bariery są przywiązania się dzieci do tych, którzy „wyręczają je" w ich aktywności, bo stwarzają one stosunek poddańczy, uniemożliwiający wszelką samodzielność i tężyznę.
Inne dewiacje, to poczucie małowartościowości, żądza posiadania, lęki i fobie różnego rodzaju, kłamstwa świadome i niebezpieczniejsze od nich nieświadome. Z takimi nienormalnymi stanami duchowymi łączą się wypływające z nich złe stany fizyczne.
Książka kończy się apoteozą dziecka, a potępieniem człowieka dorosłego, który jakoby jedyny ze wszystkich stworzeń był pozbawiony trafnego instynktu wobec swego potomstwa.
Całe dziełko robi wrażenie raczej wypowiedzi egzaltowanych uczuć, niż naukowego przemyślenia. Na Montessori sprawdza się to, że można być genialnym praktykiem, wychowawcą obdarzonym nieomylną intuicją, a nie umieć określić, na czym te genialne posunięcia polegają. Każdy, kto widział Montessori przy pracy, jest nią zachwycony: jej książki natomiast budzą jakiś odruch niewiary i jakby niechęci.

H. Tyrankiewiczowa

ERNST KRETSCHMER, WILLI ENKE. Die Persönlichkeit der Athletiker (Osobowość atletyków). Mit 5 Abbildungen. Georg Thieme Verlag. Leipzig 1936.

Powszechnie u nas znanej i szeroko stosowanej typologii Kretschmera zarzucano, że nie jest dość zróżnicowana, że sprzeniewierzając się własnym założeniom w jedną grupę schizotymików ściąga struktury psycniczne wyraźnie chyba odmienne, bo odpowiadające m. in. dwóm zupełnie różnym typom budowy ciała, mianowicie leptosomatycznemu i atletycznemu. Konstytucjonalizm kretschmerowski zakłada przecież ściślejszy związek i odpowiedniość między budową ciała a psychiką. W odpowiedzi niejako na ten ważki zarzut Kretschmer wprowadza doniosłą poprawkę do swojej zasadniczo dwuczłonowej dotąd typologii przez wyodrębnienie nowego, trzeciego typu i postawienie go na równi z cyklotymicznym i schizotymicznym — we wspólnej z Enkem pracy o osobowości atletyków.
Rozbudowa i pogłębienie dawnej typologii liczy się z bogatym dorobkiem wielu uczonych w tej dziedzinie, ale główną podstawę dokonanych zmian stanowią długoletnie, wielostronne, setki osób obejmujące, własne badania autorów. Do tych badań autorzy wzięli znane poza tym bliżej osoby obu płci, w wieku od 16 do 65 lat, o różnym poziomie inteligencji i wykształcenia, z różnych okolic Niemiec, różne pod względem rasowym. Szło o to, żeby wyniki miały znaczenie nie tylko lokalne, ale powszechne. Typ budowy ciała osób badanych ustalano zasadniczo za pomocą dokładnych pomiarów, w nielicznych tylko przypadkach z konieczności brano za podstawę jedynie ogólny habitus. Nie można było oczywiście poddać każdej osoby wszystkim rodzajom badań, bo ich zasięg był na to zbyt wielki. Stosowano w nich swobodny opis i metodę kwestionariuszy i eksperymentu, badano na różne sposoby psychomotorykę, wrażenia zmysłowe, myślenie i życie uczuciowe, przeprowadzano również badania endokrinologiczne i farmakologiczne. Treściwe, przejrzyście na rozdziały i punkty podzielone sprawozdanie z tych rozległych, interesujących badań zawiera konkretne opisy zachowania się badanych. Unaoczniają te opisy, jakie pole do wielu ciekawych spostrzeżeń psychologicznych stwarza najprostsza sytuacja życiowa, choćby przenoszenie szklanki wypełnionej po brzegi wodą z jednego końca pokoju w drugi, na czym polegał m. in. jeden z eksperymentów. Było w nim właściwie samo przez się zrozumiałe, że chodzi o to, ażeby rozlać jak najmniej wody,

a jednak nie wszyscy się tak samo zachowywali. Jedni w tej sytuacji przyjmowali z góry, że nie można uniknąć rozlania wody i nieśli szklankę bez ociągania się, swobodnie, płynnie, szybko albo wolno, zależnie od temperamentu — to pyknicy. Dla leptosomatyków wynik tej czynności był jednak jeszcze problematyczny: wykonywali ją z dużym napięciem, ostrożnie, z przestankami, próbując, czyby się jakoś nie dało uniknąć rozlania wody. Zupełnie inaczej atletycy; ich zachowanie się było na ogół nieskomplikowane, fatalistycznie-obojętne, zadanie nie stanowiło dla nich problemu, poddawali mu się bez wszelkiego ociągania i dlatego wykonywali je stosunkowo szybko; mimo wewnętrznego spokoju rozlewali najwięcej wody skutkiem właściwej im niezdarności w drobnych ruchach oraz słabej koordynacji całej motoryki. Ten drobny tylko przykład pokazuje, że autorzy uczą patrzeć i obserwować, co we wszelkiej praktyce psychologicznej odgrywa rolę pierwszorzędną. Można się z ich książki jeszcze dowiedzieć, co z pozbieranymi spostrzeżeniami zrobić, jak je opracować i jak ogólnie ująć. Pouczająca jest w tym względzie jasno i konsekwentnie skomponowana synteza wyników, w której autorzy barwnie i plastycznie przedstawiają obraz atletyka.

Rosły, barczysty, silny, z gruba ciosany atletyk jest na ogół spokojny, powolny i rozważny. W ruchach oszczędny, chyba że działają wyjątkowe bodźce. Umiarkowany w mimice i gestach, a w krańcowych przypadkach ciężki i niezdarny. W ruchach silnych robi wrażenie zamaszystego. Chód szeroki, wahania ku bokom, ramiona zwisają. Mowa nieznacznie modulowana, zupełnie niefrazowana, niekiedy atletyk zacina się i jąka. Sposób wyrażania się, choć nie pozbawiony uczucia, suchy, prosty, trzeźwy i opanowany, styl telegraficzny, sformułowania bywają dobitne i dosadne. Na ogół atletyk nie jest dobrym mówcą — rzadko się zdarza, żeby mówił płynnie, bystro, żywo. Kondycja fizyczna dysponuje go do uprawiania boksu. Talent do boksu opiera się zresztą nie tylko na budowie, ale i na temperamencie atletyków, przede wszystkim na ich drętwocie uczuciowej i znikomej pobudliwości, dzięki czemu łatwo potrafią znosić ciężkie obrażenia ciała. U atletyków zajmujących się sportem psychologiczny punkt ciężkości nie tkwi ani w subtelnej zręczności, ani w radosnym bogactwie ruchów, lecz w sile nacechowanej pewnością i w zamaszystości ruchu. Analogicznie dzieje się w rzemiośle. Atletykom odpowiada bardziej praca wymagająca udziału całej ręki, niż precyzyjnych ruchów palców. Nadmierny wydatek sił przy pracy wiąże się z pewną ciężkością, a w krańcowych przypadkach z ociężałą nieporadnością ruchów. Gdy np. polecano atletykom podczas badań wybijać otworki w papierze, uderzali tak silnie, że przebijali również podłożoną deskę, na co zupełnie nie miały wpływu upomnienia eksperymentatora. W piśmie też się zaznacza siła nacisku; rzadko kiedy dochodzi w pisaniu do całkowitego odprężenia motorycznego, często występują krzywe nieregularne, rzadko faliste. W porównawczym ujęciu ciężka, spokojna, umiarkowana motoryka atletyków odcina się od napiętej, kanciastej, pełnej wyskoków motoryki leptosomatyków, a krągłej i płynnej pykników. Pod względem umysłowym cechuje atletyków skłonność do spokojnego, prostego sposobu myślenia, co u jednostek bardzo uzdolnionych robi wrażenie spokojnej solidności i wzbudza zaufanie. Prawie wszyscy atletycy uchodzą za suchych i trzeźwych. Brak im polotu, subtelności i wrażliwości. Wielostronność, rozległe zainteresowania są u nich wyjątkiem. Rozpiętość fantazji w każdym kierunku nieznaczna. Odznaczają się największą spośród wszystkich typów skłonnością do perseweracji. Duża trwałość uwagi, a małe roztargnienie. Znaczna wydolność robocza i gruntowność, nie bez pewnego nawet piętna pedanterii i drobiazgowości. Tok myśli energiczny, zamaszysty. Życie uczuciowe atletyków odznacza się stałością i drętwotą. Afekty występują rzadko, wytwarzają się ciężko i powoli, zazwyczaj

dopiero pod wpływem silnych podniet, a wtedy w sposób bezpośredni, skondensowany, intensywny. Względnie najczęstsze są wybuchy gniewu. Bardziej zróżnicowanych wahań nie ma. Szybko ustala się trwała równowaga wewnętrzna, przechodząca nieraz we flegmatyczną niemrawość. Atletyków cechuje rzeczywisty, a nie — jak leptosomatyków — pozorny tylko spokój, który jest jakby spokojem napiętej sprężyny. Z ociężałością i trudnością przemiany wiąże się u atletyków postawa bierna, u jednego krańca bardziej posępna i zawistna, u drugiego bardziej dobroduszna i jowialna. Wbrew potocznym mniemaniom atletycy nie są afektywnie energiczni, nastawieni są raczej na spokój i wytrwałość. W tym tkwi siła i znaczenie temperamentu atletycznego jako czynnika stabilizacyjnego w życiu jednostek i grup społecznych. Najdzielniejsi spośród atletyków godni są zaufania, zrównoważeni, wierni, zdolni do trwałej przyjaźni, nadają się do życia rodzinnego. Sprowadzając wszystkie omawiane przejawy do wspólnego mianownika, wydobywając wspólny im wszystkim rys pewnej „lepkości", autorzy ujmują temperament atletyków jako „wiskatyczny" (viskös od viscum — jemioła, lep z jemioły do łowienia ptaków, viscatus — lepem namazany, lepki). Temu określeniu autorzy nadają znaczenie terminu technicznego. Temperament wiskatyczny posiada budowę biegunową; podobnie jak w temperamencie schizotymicznym oschłość i przeczulenie, a w cyklotymicznym nastrój depresyjny i maniakalny, tak w wiskatycznym dwa przeciwne bieguny stanowią wybuchowość i spokojna trwałość. Zależnie od proporcji tych dwóch czynników powstają różne odmiany wśród temperamentów atletycznych. Odmiany tworzą się również przez domieszkę innych typów, albo skutkiem różnic w stopniu inteligencji i wykształcenia, zależą także od różnic społecznych i warunków zewnętrznych. Ze względu zaś na powinowactwa chorobowe atletyków autorzy mówią o epileptoidalnym i schizoidalnym skrzydle temperamentów atletycznych. Autorom udało się bowiem stwierdzić, że największy procent wśród epileptyków i pokaźną ilość wśród schizofreników z objawami katatonicznymi stanowią atletycy. Mimo wskazywania odmian przejściowych i punktów stycznych z innymi typami autorzy wyraźnie podkreślają somatyczną i psychiczną odrębność typu atletycznego.

W zreferowanej tu charakterystyce typu atletycznego autorzy wysuwają na plan pierwszy stronę motoryczną. Przypisują jej bowiem wielkie znaczenie, podkreślając to aforystycznym powiedzeniem: „Wydaje się, że człowiek potrafi zmienić swój światopogląd i swoje usposobienie, ale nie zmieni sposobu trzymania łyżki". Autorzy uważają słusznie, że motoryka jest żywym wyrazem charakteru człowieka. Żywym i dostępnym bezpośredniej obserwacji. To też wykrycie prawidłowych powiązań motoryki z budową ciała i psychiką odegrać może ogromną rolę wszędzie tam, gdzie chodzi o poznawanie ludzi, prowadzenie ich i kształtowanie. Z tego względu praca Kretschmera i Enkego cenna jest dla pedagogów. I. Filozofówna

K. SCHMEING. Ideal und Gegenideal (Ideał i przeciw-ideał). Lipsk 1935. Beihefte zur Zeitschrift für angew. Psych. und Charakterkunde. Nr. 70.

Auror wychodzi z założenia, że z każdego przeżycia młodzieży można uzyskać pozytywne czynniki wychowawcze. Jeżeli tworzą się u młodzieży w okresie pokwitania ideały negatywne, to znaczy takie, od których młodzież się odżegnywa, których pragnie unikać a które jednak są jej ciężarem, to można i z nich wyciągnąć wiele korzyści dla pokierowania procesem rozwojowym wychowanków. Jeżeli ideałem jest nieosiągalny chwilowo przedmiot życzeń, coś bardzo drogiego i wartościowego, do czego się dąży, będzie to ideał pozytywny, np. wybitny przywódca, którym chłopiec chciałby zostać, znakomita artystka filmowa, która staje się marzeniem dziewczyny. To są ideały dalekie — Fernideale, znane z opowiadań lub lektury, a oprócz nich są

ideały pozytywne bliskie — Nahideale, — których źródłem jest otoczenie; chłopiec chciałby dorównać swemu mądremu ojcu lub bogatemu wujowi, dziewczyna pragnie być, jak jej koleżanka, piękna i mądra. Obok ideałów pozytywnych są negatywne, których młodzież unika; chłopiec nie chce być podobny do kłótliwego i nieznośnego kolegi lub do zdrajcy Efialtesa. Autor podaje bardzo szczegółową klasyfikację ideałów na tle odpowiedzi ankietowych. Są ideały, do których można się zbliżyć (matka — Annäherungsideale) i ideały dystansowe (nauczyciel — Distanzideale), ideały przekraczające ramy rzeczywistości (Bóg — Überideal), ideały adorowane, którym oddaje się głęboką część — idoła. Te wszystkie ideały mogą mieć treść pozytywną (Ideal) lub negatywną (Gegenideal). Ideały pozytywne wywołują uwielbienie, negatywne — nienawiść.

Wartościowy i dla psychologii rozwojowej istotny jest rozdział o rozwoju i treści ideałów w rozmaitych okresach życia młodzieńczego i o ich rozpadaniu się. W okresie 12 — 13 lat ulega rozpadowi ideał rodzinny, występują natomiast ideały, u których podstaw tkwi wytwarzająca się sfera woli, i daje o sobie znać sfera erotyczna. Wyłaniają się konflikty ideałów, kończące się rozpadem ideału młodzieńczego. Każdy problem omówiony przez autora poparty jest odpowiedziami ankiety. Z rozpatrzenia tych faktów wynikają wnioski pedagogiczne. Należy przy rozmowach z młodzieżą o jej ideałach zaostrzyć uwagę; ideały negatywne mają też wpływać wychowawczo; przy taktownej i umiejętnej dyskusji na temat: „dlaczego nie powinienem być takim a takim?" albo „dlaczego osoba X nie jest moim ideałem?" można wiele problemów wyświetlić, uratować młodzież od konfliktów, a nawet pozwolić jej zdobyć dla siebie nowe wartości.

W pedagogicznej literaturze polskiej mamy już książkę Szumana, Pietera i Weryńskiego o ideałach młodzieży, opartą na pamiętnikach; z książki Schmeinga uczymy się na gorąco chwytać ideały młodzieńcze in statu nascendi i odrazu czynić je podstawą pracy wychowawczej. L. L.

DR STANISŁAW ŁEMPICKI. Polskie tradycje wychowawcze. Nasza Księgarnia, Warszawa, 1936.

Po ukazaniu się podstawowego dzieła, jakim jest St. Kota „Historia wychowania" (II wyd. Lwów 1934), przychodzi czas na systematyczne opracowywanie monografii poszczególnych zagadnień z zakresu dziejów polskiej myśli pedagogicznej. Książka Stanisława Łempickiego „Polskie tradycje wychowawcze" ma na celu przedstawienie w rozwoju historycznym sprawy kolejnego przekazywania aż do naszej teraźniejszości elementów wychowawczych „człowieka polskiego", tzn. człowieka tworzonego z punktu widzenia najistotniejszych idei i zagadnień związanych z Polską oraz z polskością. Zadaniem autora było wydobycie z olbrzymiej spuścizny, jaką odziedziczyliśmy w dziedzinie wychowania, wyłącznie tych idei, które były dla swej wartości i żywotności świadomie przekazywane i realizowane przez wszystkie epoki naszej kultury narodowej. Przegląd epoki staroszlacheckiej ujawnia trzy wyraźne elementy wychowania sarmackiego: A. Postulat wychowania w duchu religijnym; B. Postulat wychowania patriotycznego o zabarwieniu: 1) żołniersko-rycerskim, 2) patriotyczno-rzymskim (republikańskim), 3) wybitnie wolnościowym; C. Głębokie przywiązanie do wykształcenia humanistyczno-łacińskiego. Te trzy składniki wychowania przekazała w swoim testamencie późniejszym wiekom Polska szlachecka. Czy długo zachowały swoją żywotność? Czy przetrwały do naszych czasów? Czy pozostały zasadniczą wytyczną kształtowania się prawdziwie polskiej myśli pedagogicznej? Na te pytania znajdujemy wyczerpującą odpowiedź w sumiennej i wszechstron-

nej analizie następnych epok dziejowych, jaką zawiera interesująca treść książki St. Łempickiego. Wielka reforma XVIII w. (Konarski, Komisja Edukacji Narodowej) daje Polsce ideę Polaka-obywatela, regenerując i podnosząc do godności najwyższej cnoty spaczoną przez dawną szlachtę zasadę „Salus Reipublicae..." Romantyzm łącznie z wielką emigracją w pewnej mierze nawiązują do dawnych tradycji wychowawczych poprzez a) mesjanizm, b) hasło niepodległości (liberum conspiro), którym przepojone było wychowanie młodzieży. Swoiste piętno wycisnęła pierwsza połowa XIX wieku na polskiej myśli patriotycznej, stawiając ideał niepodległościowca-demokraty. Pozytywizm wprowadza w polskie tradycje wychowawcze nowe elementy: stworzył ideał Polaka-pracownika, dążącego do realnych wyników drogą legalną, jasną, pracą organizacyjną na wszystkich polach życia społecznego. W ten sposób druga połowa XIX w. rozróżniła dwa typy Polaka, do których zmierzało wychowanie: typ Polaka-bohatera-idealisty (zwalczany przez pozytywizm) i typ Polaka-pracownika-realisty, kierującego się wyłącznie rozsądkiem. Dokoła tworzenia jednego z tych dwóch typów Polaków (oczywiście z wariantami) będą się grupowały idee wychowawcze socjalizmu polskiego, ruchu narodowego, organizacji młodzieży, działających u zarania niepodległości, partii narodowo-demokratycznej oraz literatury z końca XIX i początku XX wieku (Sienkiewicz, Wyspiański, Żeromski). Osobne stanowisko wśród wychowawców człowieka polskiego — teoretyków i praktyków — zajmuje Józef Piłsudski. Jego więc myślom i czynom St. Łempicki poświęcił wiele uwagi, omawiając je w dwóch rozdziałach: Józef Piłsudski jako wychowawca: 1. Na drodze ku Niepodległości, 2. W wolnym państwie polskim. Końcowe rozdziały książki przedstawiają poglądy i działalność realizatorów myśli wychowawczej Józefa Piłsudskiego: Adama Skwarczyńskiego i Sławomira Czerwińskiego, szczególnie szeroko uwzględniając program oraz realizację wychowania państwowego. Dzieje polskiej myśli wychowawczej dowodzą, że szczególną żywotność wykazały w niej następujące czynniki: idea żołnierza, obrońcy chrześcijaństwa i cywilizacji, idea wolności coraz bardziej pojmowanej w sensie pozytywnym (nie anarchii, ale godności człowieka i obywatela), idea ojczyzny i konieczności wychowania patriotycznego, religijność, wreszcie związek z humanizmem i szkołą klasyczną (w ostatnich latach mocno nadwątlony). Z tych tradycji, głęboko zakorzenionych w przeszłości narodu polskiego, czerpie swe natchnienie i siły do życia wychowanie obywatelsko-państwowe.

Książkę Prof. St. Łempickiego przeczyta z zainteresowaniem nie tylko historyk kultury, nie tylko każdy pedagog polski, ale każdy inteligentny Polak, interesujący się choćby jedynie naszą współczesnością. Napisana jest jasno, przystępnie, ciekawie.

T. R.

SUMMARY — RÉSUMÉ — ZUSAMMENFASSUNG.

LEOPOLD BLAUSTEIN. Der Film als Erziehungsfaktor.

Der Verfasser analysiert die negativen und positiven Einflüsse des Films auf den Zuschauer, besonders aber auf den jugendlichen Zuschauer. Negativ wirken die meisten äusseren Bedingungen, in denen der Film perzipiert wird — und der Film selbst, indem er den Geschlechtstrieb vorzeitig weckt, das Verbrechen in zweideutigen Lichte zur Darstellung bringt, das Bild der Welt und der Menschen verfälscht, durch Banalität das intellektuelle Niveau der jugendlichen Zuschauer drückt, den Leseeifer der Jugend und ihre Liebe zum Theater wesentlich vermindert. Der Film verkleinert auch den sozialen Wert der Bildung, da er im Gegensatze zu den anderen Kulturgütern keine Bildung voraussetzt. Der Verfasser betont

auch den negativen Einfluss des Films auf die Entwicklung der Phantasie, weil der Film den Wachträumen der Jugend aller Art Bilder zur Verfügung stellt. Die in erzieherischer Hinsicht positiven Werte des Films liegen vor allem auf dem Gebriete der ästhetischen Bildung der Jugend. Der Film kann jedoch auch als Quelle wertvollen, anschaulichen Wissens von der Welt dienen, wobei er freilich eher Erkenntnismaterial als Erkenntnis bietet. Bedeutend sind die Möglichkeiten des Films auf dem Gebiete der moralischen Erziehung wie auch seine Rolle als Faktor der seelichen Entspannung und als Quelle zahlreicher und verschiedenartiger angenehmer Gefühle, die dem Amüsement dienen oder auch tiefere Bedürfnisse des seelischen Lebens befriedigen. Im letzten Abschnitt versucht der Verfasser praktische Folgerungen aus der Analyse der einzelnen negativen und positiven Seiten des Films als Erziehungsfaktor zu ziehen. Er tut dies in Form zahlreicher Postulate, durch deren Realisierung er die Verminderung und Abschwächung der negativen und das volle Inkrafttreten der positiven Einflüsse des Films erhofft.

I. KIKEN. Science et instruction.

Le monde moderne méprise la théorie, fruit d'un long effort de la pensée créatrice. On préfère les idées qui viennent toutes faites. C'est la théorie elle-même qui a résigné de son empire sur l'élite de l'humanité, par sa lutte à outrance contre toute métaphysique. Le positivisme, tout justifié qu'il était, en tant que réaction contre les excès de la théorie pure, a cependant mené à un culte des menus faits, de la spécialisation la plus étroite.

La théorie, non fondée sur des faits, a cependant la valeur d'une hypothèse qui stimule l'étude exacte, sans préjudicier son objectivité. Les théories qu'émit Rousseau dans son „Emile", toutes fausses qu'elles étaient, ont cependant initié les études pédagogiques. C'est la théorie qui rend l'étude des faits intéréssante. La science qui n'est qu'un emmagasinement encyclopédique de notions, la science qui déshabitue de penser, ne peut éveiller un intérêt sincère.

Si les jeunes gens d'aujourd'hui savent moins que ceux d'avant-guerre, ce n'est pas l'école qui en et responsable, c'est le manque d'intérêt, porté à l'étude. L'instruction est en discrédit de nos jours. Elle n'assure plus le succès matériel, comme le prouve le nombre croissant des chômeurs parmi les intellectuels. Elle a cessé d'être un avantage social: la société moderne ne connait plus l'art de la conversation sérieuse. Les notions acquises à l'école sont vite oubliées: elles ne laissent qu'un certain résidu de connaissances et d'habitudes mentales. De tous les types de savoir organisé socialement, c'est celui qui constitue le savoir personnel de l'individu qui est le plus durable. L'analyse des procès de la mémoire prouve que le savoir, qui a pour objet la formation de la personnalité et de ses vues sur le monde, est le mieux assimilé et retenu.

C'est ce savoir qui devrait devenir l'objet de tout enseignement scolaire. Il ne faut point divorcer l'éducation de l'enseignement: un enseignement qui éveille l'intérêt et l'enthousiasme des élèves, qui les incite à l'effort intellectuel, á l'indépendance des jugements, est le facteur d'éducation le plus important dont dispose l'école.

REDAKTORZY: DR MARIAN ODRZYWOLSKI
i HALINA HEFTMANOWA
REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUDWIK PAWŁOWSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:
STANISŁAW KWIATKOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA

ROK XXVI—1936/7. Nr. 9

Ruch Pedagogiczny

PEDAGOGIUM NA TLE INNYCH FORM KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI SZK. POWSZ.

I.

Po zlikwidowaniu seminariów nauczycielskich w chwili obecnej kształcenie kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych odbywa się w czterech państwowych pedagogiach, a mianowicie: w Warszawie, Krakowie, Lublinie i Krzemieńcu. Pierwsze trzy zakłady mają już poza sobą dorobek pracy, powstały bowiem w roku 1928 (na zasadzie rozporządzenia Ministerstwa W. R. i O. P. z dnia 19 czerwca 1928 r., Dz. Urz. Ministerstwa W. R. i O. P. Nr 8 z dnia 28 lipca 1928 r.), ostatni zaś został otwarty dopiero w r. 1935. Ustawa o ustroju szkolnictwa z dnia 11 marca 1932 roku przewiduje dwa rodzaje zakładów kształcenia nauczycieli szkół powszechnych: 3-letnie licea pedagogiczne, oparte na programie gimnazjum, oraz 2-letnie pedagogia, oparte na programie liceum ogólnokształcącego (art. 40 i 41).

Już za kilka miesięcy, bo od września 1937 roku, ma być uruchomionych około 40 liceów pedagogicznych i 5 do 7 nowych pedagogiów, czyli razem z istniejącymi — 9—11 pedagogiów [1]).

Czynne obecnie cztery pedagogia pracują na zasadzie statutu z roku 1928, który w sposób ogólny podaje ramy organizacyjne i programowe, pozostawiając poszczególnym zakładom możność rozwinięcia inicjatywy zarówno w doborze niektórych przedmiotów, jak i w konstruowaniu szczegółowych programów. Ta ramowość przepisów nadała dotychczasowym pedagogiom charakter zakładów eksperymentalnych, pozwoliła im pójść własnymi drogami w poszukiwaniu coraz lepszych rozwiązań, a tym samym zebrać więcej cennych doświadczeń, które obok bilansu pracy seminariów nauczycielskich mogą stać się pożytecznym materiałem przy opracowywaniu nowych form organizacyjnych zakładów kształcenia nauczycieli.

Spośród istniejących dotychczas w różnych krajach form przygotowania zawodowego nauczycieli szkół powszechnych można wyróżnić dwa zasadnicze poziomy: średni, do którego zaliczają się seminaria nauczycielskie oraz licea pedagogiczne i poziom wyższy, obejmujący wszystkie zakłady, których programy opierają się na programach pełnej szkoły średniej. Do tego drugiego poziomu musimy zaliczyć rów-

[1]) Por.: Oświata i Wychowanie. Zeszyt 10, 1936 r., str. 842 — 3.

nież nasze pedagogia, chociaż do dziś nie posiadają one określonego miejsca prawnego w hierarchii szkolnej. Analogiczne zakłady (akademie pedagogiczne, 2—3-letnie) w innych krajach zostały zaliczone do szkół wyższych — i wyposażone odpowiednio w personel, jak w innych szkołach akademickich. Kształcenie na poziomie średnim można uważać obecnie za schyłkowe. Niemal wszystkie kraje na podstawie swych doświadczeń wypowiadają się za kształceniem nauczycieli szkół powszechnych na poziomie wyższym, a jeżeli dotychczas niektóre z nich utrzymują jeszcze stopień średni, to tłumaczyć to można przede wszystkim względami budżetowymi, a częściowo również i socjalnymi. Długoletnie studia połączone często z zasiłkami na utrzymanie burs, stypendia, wyższe uposażenia idące zazwyczaj w parze z wyższymi kwalifikacjami naukowymi — wszystko to niewątpliwie zwiększa wydatki, tym więcej, że chodzi tu o masową produkcję nauczycieli, o dość gęstą sieć szkół, a poziom akademicki wymaga znacznie większego nakładu środków materialnych dla każdej z nich, niż poziom średni. Ponadto wysuwa się również i tę okoliczność, że absolwenci wyższych zakładów mają większe wymagania, niechętnie idą pracować na wieś lub tam, gdzie są ciężkie warunki życia i pracy, gdy tymczasem wychowankowie średnich zakładów łatwiej godzą się na gorsze warunki i mają mniejsze wymagania. Argument drugi w znacznym stopniu sprowadza się właściwie do pierwszego, większe uposażenia usuwają bowiem również niechęć do pracy w gorszych warunkach. Jakkolwiek istotnie zwiększenie wydatków nie ulega wątpliwości przy podniesieniu przygotowania zawodowego nauczycieli szkół powsz. na poziom wyższy, to jednak nawet uboższe kraje nie cofają się przed tymi trudnościami, bo doświadczenie wykazuje, że dziś już wobec postulatów życia wykształcenie średnie nie wystarcza nauczycielowi, że jest mało skuteczne, a tym samym tylko pozornie tańsze — na bliższą metę — że wykształcenie wyższe, chociaż droższe, opłaca się w zupełności.

Przygotowanie zawodowe na stopniu wyższym przyjęło trzy formy i odbywa się:

1) w uniwersytetach, np. w St. Zj. A. P., Anglii, Afryce Południowej,
2) w samodzielnych uniwersyteckich instytucjach pedagogicznych, np. w Niemczech, Szwajcarii, Anglii i St. Zj. A. P.,
3) w autonomicznych wyższych zakładach, np. w Niemczech, St. Zj., Estonii, Rosji, Bułgarii; tu również wymienić można nasze pedagogia.

Przeciwko kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w uniwersytetach wylicza się różne argumenty, między innymi następujące:

1) głównym celem uniwersytetów jest naukowa praca badawcza, a nie przygotowanie zawodowe;
2) zbyt jednostronnie kształcą one w kierunku teoretycznym, intelektualnym, gdy tymczasem dla szkoły powszechnej potrzebne jest nastawienie praktyczne, wychowawcze i przygotowanie techniczno-zawodowe;
3) uniwersytety nie wychowują, bowiem dystans między profesorem a słuchaczem jest zbyt duży, a styczność ograniczona do spraw naukowych, natomiast rozwój

osobowości, wymagający odpowiedniej atmosfery wychowawczej, powinien być specjalnie w tym wypadku wzięty pod uwagę;

4) profesorowie i docenci uniwersyteccy, nastawieni wyłącznie na zagadnienia naukowe, nie znają potrzeb szkoły powszechnej praktycznie, nie wnikają w życie tej szkoły, nie mogą też odpowiednio przygotować nauczycieli;

5) pedagogika uniwersytecka jest zbyt oderwana od podłoża realnego szkoły, ma charakter abstrakcyjny, książkowy, nie spełnia więc swego zadania;

6) studia uniwersyteckie dają zbyt wąską specjalizację, gdy tymczasem szkoła powszechna wymaga przygotowania wszechstronnego;

7) duża swoboda w studiach pochłania wiele czasu, a system egzaminów dopuszcza możliwość powierzchownego, pamięciowego opanowywania materiału naukow.;

8) masowe kształcenie zawodowe nauczycieli szkół powsz. może wyjść na złe samym uniwersytetom, odrywając je od pracy naukowej.

Nie ulega wątpliwości, że dzisiejsze uniwersytety nie są przygotowane do kształcenia nauczycieli szkół powszechnych — w sensie masowego, praktycznego szkolenia zawodowego; coraz częściej słychać nawoływania do reform, gdyż nie dają one należytego przygotowania zawodowego ani nauczycielom szkół średnich, ani prawnikom. Mając na uwadze głównie badania naukowe, muszą w rzeczywistości być przede wszystkim szkołami zawodowymi, albowiem tylko znikomy odsetek absolwentów poświęca się pracy naukowej, olbrzymia zaś większość wstępuje do różnych zawodów. Nie znaczy to jednak, żeby uniwersytety nigdy nie mogły odpowiednio przygotować nauczycieli szkół powszechnych. Przeciwnie: po odpowiednich reformach mogą równie skutecznie spełniać te zadania, jak samodzielne akademie pedagogiczne. Przygotowanie i dobór odpowiednich profesorów i docentów, znających dobrze szkołę powszechną i nastawionych na praktyczne i wychowawcze zadania obok naukowych, zorganizowanie przy uniwersytetach szkół powszechnych — jako szkół ćwiczeń oraz zapewnienie przygotowania techniczno-artystycznego — wszystkie te czynniki mogą równie dobrze wystąpić w ramach uniwersytetu, jak i niezależnie od niego. Niektóre względy przemawiałyby raczej za wykorzystaniem — przynajmniej częściowo — tej formy przyszłego kształcenia nauczycieli szkół powsz. Przygotowanie wszystkich nauczycieli w zakładach jednego typu nie wydaje się korzystne; byle by oczywiście wszystkie miały poziom wyższy, bo dwutorowość pod względem poziomu jest, jak doświadczenie uczy, bardzo niepożądana. Im większa rozmaitość form, tym dalej od szablonu, większe bogactwo potencjalnych możliwości, które w pracy zawodowej wielkiego zespołu nauczycielstwa mogą przynieść dobre owoce. Atmosfera wolnej, bezinteresownej i nastawionej na dalekie horyzonty pracy naukowej, jaka panuje na wielu uniwersytetach, miałaby głębokie walory wychowawcze dla nauczyciela szkoły powszechnej, któremu grozi zazwyczaj zasklepianie się w ciasnym kręgu praktycznych spraw zawodowych. Zanim jednak konserwatywne na ogół uniwersytety przystosują się do potrzeb szkolnictwa powszechnego, najlepsze gwarancje przygotowania nauczycieli tego typu szkół zdają się przedstawiać samo-

dzielne wyższe zakłady pedagogiczne. W naszych warunkach dziś te zadania mogą w zupełności rozwiązać pedagogia.

II.

Seminaria nauczycielskie, licea pedagogiczne i pedagogia można porównać ze sobą pod wieloma względami, przede wszystkim jednak rzucają się w oczy takie momenty. jak: 1) ogólna ilość lat nauki do czasu rozpoczęcia pracy zawodowej, licząc od szkoły powszechnej włącznie; 2) wiek życia w chwili wyboru zawodu; 3) wiek życia w chwili rozpoczęcia studiów pedagogicznych; 4) wiek życia w chwili rozpoczęcia pracy zawodowej; 5) podstawa wykształcenia ogólnego, na której opierają się studia ściśle zawodowe, przedmioty pedagogiczne. W przygotowaniu nauczyciela do tych zadań, jakie stoją dziś przed szkołą powszechną, a które ma on wykonywać przez trzydzieści kilka lat swej odpowiedzialnej służby publicznej, wszystkie wyżej wymienione czynniki mają swoje znaczenie, pewne z nich mogą nawet decydować o wartości danej formy kształcenia.

Ogólna ilość lat nauki do czasu rozpoczęcia zawodu wypada w przybliżeniu dla seminariów naucz. 12 (7+5), dla liceów pedagogicznych — 13 (6+4+3), dla pedagogiów — 14 (6+4+2+2), gdy pełne wykształcenie uniwersyteckie wymaga przeciętnie 16 lat nauki.

Wiek życia w chwili wyboru zawodu przedstawia się następująco, oczywiście biorąc przeciętnie: dla seminariów — 14 lat (7+7), dla liceów pedagogicznych — 17 (7+6+4), a dla pedagogiów — 19 (7+6+4+2).

Motywy wyboru i oparta na nich decyzja mają szczególne znaczenie dla zawodu nauczycielskiego. Wybór nieświadomy, z przypadku, pod wpływem namowy czy konieczności życiowej, zwykle mści się w skutkach dotkliwie nie tylko na samym nauczycielu, ale i na wartości jego pracy zawodowej. Żeby zaś poznać dobrze wymagania zawodu nauczycielskiego, zrozumieć należycie znaczenie przyszłej pracy, a z drugiej strony dobrze zdawać sobie sprawę z własnych skłonności i uzdolnień, na to trzeba być już prawie dojrzałym człowiekiem. Idzie tu bowiem nie tylko o poszczególne uzdolnienia, które wcześniej czy później dadzą się zauważyć i ocenić, ale o powołanie, o stałą podstawę psychiczną, opartą na harmonii zamiłowań i uzdolnień oraz na pewnym potencjale ideowym, wypływającym z jakiegoś poglądu na świat. Takie zaś właściwości nie przysługują zbyt młodemu wiekowi; 14—16 lat życia stanowczo nie wystarcza, a 19 lat, czyli wiek wstąpienia do pedagogium, jako najdalej odsunięty, wydaje się najkorzystniejszy.

Rozpoczęcie studiów pedagogicznych, przygotowania ściśle zawodowego, wymaga również odpowiedniej dojrzałości psychicznej. Dla seminariów naucz. okres ten wypada na IV kurs, czyli mniej więcej na 17—18 rok życia, dla liceów pedagogicznych również około 17 roku, a dla pedagogiów na 19 — 20 lat. Młodzież w wieku 17 lat nie jest jeszcze dojrzała do poważnych studiów pedagogicznych, ani takich nauk pomocniczych, jak filozofja i socjologia. Przeżywa bowiem jeszcze okres dynamizmu wewnętrznego, pełnego fermentów, dysharmonii, sprzeczności, brak jej

jeszcze skrystalizowanej struktury psychicznej, odpowiednich doświadczeń i obiektywizmu. Zajęta własnymi trudnościami wewnętrznymi nie jest zdolna wnikać w życie duchowe dzieci, śledzić ze zrozumieniem ich rozwoju, ani tworzyć świadomej postawy wychowawczej. Niemniej trudności nastręczają teoretyczne zagadnienia nauk filozoficznych, społecznych i pedagogicznych. Bez odpowiedniego przygotowania z zakresu innych nauk, bez takiej sumy doświadczeń życiowych, która zapewnia jaką taką orientację w sprawach społecznych i umożliwia wypracowanie pewnego własnego poglądu na świat, trudno jest poważnie dyskutować w tych dziedzinach i przeżyć głębiej wzajemny stosunek, zachodzący między teorią a praktyką. Natomiast bardzo łatwo jest wówczas wejść w dziedzinę czystej frazeologii, operować pustym słowem, rozprawiać o wszystkim bez zrozumienia elementarnych pojęć. A to jest bardzo niebezpieczne dla przyszłego nauczyciela: raz zmanierowany — na długo straci szacunek dla nauki, dla wszelkiej myśli teoretycznej, bo zawsze będzie dla niego obca, a może nawet już nigdy nie przeżyje jej jako wewnętrznej własności.

Rozpoczęcie pracy zawodowej dla absolwentów seminariów nauczycielskich wypada w przybliżeniu na 19 rok życia, dla liceów pedagogicznych 20, a dla pedagogiów od 21 roku. Dotychczas jednak do pedagogiów przychodzi młodzież na ogół starsza i kończy mając powyżej 22 lat. Tak na przykład w pedagogium lubelskim w bieżącym roku odbywa naukę młodzież, która po skończeniu zakładu osiągnie wiek: około 50% od 22 do 25 lat, okolo 30% powyżej 25 lat życia. Również w pedagogium krakowskim jest co roku od 27 do 35% słuchaczy, którzy po ukończeniu pełnego gimnazjum studiowali już od 2 do 4 lat na uniwersytecie.

Rozpoczynanie zawodu nauczycielskiego w 19—20 latach życia wydaje się przedwczesne, wymaga on bowiem całkowitej dojrzałości psychofizycznej, równowagi psychicznej, skrystalizowanego światopoglądu, własnego trafnego sądu, krytycyzmu, zdolności oddziaływania wychowawczego, wywierania wpływu na środowisko społeczne, autorytetu itp. właściwości, które związane są zazwyczaj z okresem, rozpoczynającym się dopiero po 21—22 roku życia. Absolwenci pedagogiów tym wymaganiom w zupełności czynią zadość.

Wyżej wymieniony czynnik, jak wcześniejsze lub późniejsze rozpoczynanie studiów pedagogicznych i pracy zawodowej, nabiera właściwego znaczenia dopiero w świetle przygotowania ogólnokształcącego, które stanowi zasadniczą podstawę przygotowania zawodowego, i — trzeba to podkreślić z całym naciskiem — w dużym stopniu warunkuje skuteczność tego przygotowania zarówno w kierunku teoretycznym, jak i praktycznym, a co za tym idzie, warunkuje również jakość późniejszej pracy w szkole.

Seminarium nauczycielskie opierało się na pełnej szkole powszechnej, liceum pedagogiczne ma za podstawę czteroletnie gimnazjum, a pedagogium korzysta z szerokich i mocnych fundamentów pełnej szkoły średniej. W seminarium ponadto kształcenie ogólne trwało przez cały czas pięcioletniej nauki idąc od czwartego kursu równolegle z przedmiotami pedagogicznymi. W ten sposób przygotowanie ściśle

zawodowe korzystało w seminariach z 10-letniej nauki przedmiotów ogólnokształcących, tj. 7-klasowej szkoły powszechnej plus 3 pierwsze kursy seminarium; liceum pedagogiczne, o ile od początku rozpocznie naukę przedmiotów zawodowych, będzie również miało za sobą 10 lat (6+4) podstawy ogólnej, natomiast pedagogium po liceum ogólnokształcącym — 12 lat. Łączenie w seminarium przedmiotów ogólnych z pedagogicznymi na kursie IV i V było koniecznością, gdyż szkoła powszechna i trzy pierwsze kursy nie mogły dać razem minimalnego przygotowania rzeczowego do nauczania w szkole powszechnej; z drugiej strony okazało się jedną z najsłabszych cech tego rodzaju zakładu. Przedmioty pedagogiczne otrzymały słabe wyposażenie, nie mówiąc już o naukach pomocniczych, których nie można było wprowadzić tak ze względu na niskie wykształcenie ogólne, jak i z braku czasu. Na ogólną ilość 35 godzin nauki tygodniowo na obu ostatnich rocznikach wypadało na przedmioty pedagogiczne łącznie z praktyką pedagogiczną na IV kursie 12 godzin, czyli około $^1/_3$, a na kursie V zaledwie 11 godzin, czyli mniej niż $^1/_3$ całego czasu. Skutek był oczywisty: 1) seminarium nie mogło dać ani wystarczającego przygotowania ogólnego, ani zawodowego, jedno bowiem przeszkadzało drugiemu w ciągu ostatnich dwu lat; 2) z konieczności oba działy nauki nie mogły być należycie pogłębione i potraktowane syntetycznie, zwłaszcza że wchodziła tu w grę niewystarczająca dojrzałość psychiczna do poważniejszych studiów; 3) spowodowało to przeciążenie młodzieży nadmiarem godzin (po 6 dziennie) i różnymi zajęciami popołudniowymi, a tym samym 4) zmuszało ją do zajęcia biernej postawy samozachowawczej, zniechęcało do dokładnej pracy; 5) w takich warunkach nie mogło być mowy o metodach, obliczonych na własną inicjatywę i samodzielność; jakość wysiłku została więc zagłuszona przez nadmiar wymagań.

Liceum pedagogiczne znajduje się w lepszej sytuacji opierając się na programie czteroletniego gimnazjum, jednak i tu dwa szczeble szkoły powszechnej razem z niższą szkołą średnią stanowią zbyt słabe przygotowanie rzeczowe z różnych przedmiotów dla nauczyciela, aby mógł skutecznie uczyć. Znowu trzeba przynajmniej przez dwa lata w liceum uzupełniać wiedzę ogólną i jednocześnie prowadzić przedmioty pedagogiczne, a przez to można wywołać podobnie ujemne następstwa, jakie wystąpiły w seminarium nauczycielskim.

Pedagogium, opierając się na pełnej szkole średniej, jest wolne od powyższych trudności i może w ciągu dwóch lat skutecznie przygotować do pracy zawodowej, nie musi bowiem jednocześnie prowadzić systematycznej nauki przedmiotów ogólnych. Nie można pominąć milczeniem faktu, że obecnie absolwenci 8-letniej szkoły średniej przychodzą do pedagogium z większymi nieraz brakami w zakresie wiedzy z różnych przedmiotów występujących w programie szkoły powszechnej, że bez wyrównania tych niedomagań trudno by było ryzykować dopuszczenie ich do pracy zawodowej, jednak te uzupełnienia mają najczęściej charakter indywidualny i fragmentaryczny i nie wymagają dużo czasu. Można mieć nadzieję, że obecne programy czteroletniego gimnazjum i przyszłe programy liceum ogólnokształcącego łącznie zapewnią zupełnie wystarczające przygotowanie rzeczowe do nauczania w szko-

łach powszechnych, a dzięki temu pedagogia będą mogły pogłębić bardziej przedmioty pedagogiczne i pomocnicze oraz znajdą więcej czasu na praktykę pedagogiczną. Ta szeroka i dość głęboka podstawa ogólnokształcąca, na której wspiera się pedagogium, stanowi istotną różnicę, jaka zachodzi między wyższym poziomem kształcenia zawodowego nauczycieli szkół powszechnych i średnim, od niej też zależy w niemałym stopniu wartość przyszłego nauczyciela, a co za tym idzie, i wartość szkoły powszechnej.

III.

Wiele względów przemawia za tym, aby przygotowanie zawodowe nauczycieli szkół powszechnych odbywało się dziś na wyższym poziomie i opierało się przynajmniej na tych dobrach kultury ogólnej, jakie daje pełna szkoła średnia.

Od czasu wprowadzenia w życie jednolitości ustroju szkolnego i zwycięstwa zasady powszechności zadania szkoły powszechnej bardzo się rozrosły. Dźwiga ona teraz na sobie wielką odpowiedzialność społeczną i stała się przez to ośrodkiem ogólnego zainteresowania. Jest powołana do pełnienia tak niezmiernie ważnych funkcji społecznych, jak: 1) kształcenie i wychowywanie najszerszych mas ludności, przy czym ma ona jednocześnie wytworzyć w swych wychowankach stałą potrzebę doskonalenia się przez samokształcenie; 2) stanowi pierwszą podstawę wykształcenia i wychowania kandydatów do wszystkich typów i stopni szkół, opierających się na programach szkoły powszechnej. Demokratyzacja oświaty i kultury nie jest już dziś postulatem pewnych grup, ale elementarną i powszechną koniecznością społeczną i państwową. Dawno minęły czasy, kiedy wystarczało nauczanie elementów, teraz chodzi nie tylko o pewien zakres wiedzy, ale o coś znacznie ważniejszego, szczególnie u nas, chodzi o wychowanie przyszłych pokoleń, o przeoranie dusz milionów, uduchowienie dotychczas biernych i ciemnych mas, o wciągnięcie w rytm twórczej pracy we wszystkich dziedzinach życia, o takie związanie ich z państwem, aby — jak głosi Ustawa z 11 marca 1932 r. — stanowiły zespół „świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej". Nie ulega już dziś wątpliwości, że wychowany i wykształcony przynajmniej w ramach pełnej siedmioklasowej szkoły powszechnej chłop i robotnik —to karniejszy i mniej podatny na wrogą agitację obywatel w czasie pokoju, a lepszy żołnierz na wypadek wojny, która wymaga dziś najwyższego wysiłku mięśni, mózgów oraz wielkich wartości moralnych całego narodu; to lepszy pracownik i wytwórca dóbr gospodarczych na własnej roli, to nie tylko chętny odbiorca dóbr kulturalnych, idących do niego przez książkę, gazetę, radio, ale i wytwórca swoistej kultury regionalnej. Szkoła powszechna może być najskuteczniejszym aktywatorem, wyzwalającym niezmierne, a dotychczas od wieków drzemiące potencjalnie i nie wykorzystane zasoby twórczej energii tej najliczniejszej rzeszy obywateli, która musi poprzestać na wykształceniu niższym.

Z drugiej strony jakość i skuteczność nauki w szkołach średnich zależy w znacznej mierze od wartości tych podstaw, jakie daje szkoła powszechna. Szerszy zakres wiedzy, pojęcia jasne, należycie usystematyzowane, prowadzą z łatwością w szersze

i głębsze wartości kultury, natomiast wiadomości skąpe, pojęcia niejasne i niepowiązane tworzą w umyśle dziecka chaos i czynią je na długi czas niezdolnym do systematycznej nauki; luki i złe nawyki z tego okresu mszczą się często w pracy umysłowej przez długie lata.

Jednocześnie należy podkreślić, że okres szkoły powszechnej ma bardzo duże znaczenie w ogólnym rozwoju człowieka, jest to bowiem wiek największej plastyczności i urabialności; wpływy wychowawcze, działające systematycznie i celowo w ciągu tych siedmiu lat, mogą w wysokim stopniu zadecydować o wartości dojrzałego osobnika; fundament założony pod budowę osobowości w tym czasie, musi być zatem wynikiem należytego przygotowania, szczególnej troski i dużego wysiłku ze strony nauczyciela.

Te tak odpowiedzialne i trudne zadania może spełnić jedynie wysoko zorganizowana i wyposażona w gruntownie wykształconych, dobrych nauczycieli szkoła powszechna, toteż problem kształcenia nauczycieli nabiera dziś specjalnego znaczenia. Nie może tu wystarczyć przygotowanie na poziomie średnim.

Nauki pedagogiczne tak się w stosunkowo krótkim czasie rozrosły i w takim tempie rozwijają się dalej, że co najmniej dwuletnie studia łącznie z praktyką pedagogiczną stają się w tym zakresie koniecznością. Tym bardziej ten warunek jest uzasadniony, że zarówno teoria jak i praktyka pedagogiczna stanowią kompleks zawsze otwartych i żywych zagadnień, często sprzecznych ze sobą poglądów. Trzeba tu pełnej dojrzałości umysłowej, bogatego zasobu doświadczeń i wiedzy ogólnej, systematycznych i gruntownych studiów z zakresu nauk filozoficznych i społecznych, ażeby nie zgubić się w tym lesie, zachować samodzielny, krytyczny sąd, a co najważniejsze — zrozumieć należycie zagadnienia wychowania w ich związkach z kulturą ogólną i zmienną rzeczywistością społeczno-polityczną oraz w zależności od płynnej, żywej i mieniącej się bogactwem barw indywidualnych — psychiki dziecka. Nie ma tu nic zdeterminowanego, nic z szablonu i mechanizmu, co by można stosować w gotowej postaci, są tylko co najwyżej ogólne zasady, do stosowania których trzeba zdolności specjalnych, inteligencji, wiedzy i doświadczenia.

Ta cecha otwartości zagadnień pedagogicznych wymaga silnego podkreślenia roli, jaką grają w przygotowaniu zawodowym nauczyciela studia teoretyczne. Jest to ważne i z tego względu, że nawet wśród samych nauczycieli spotkać można niepokojący objaw niedoceniania, a nawet lekceważenia wszelkiej myśli teoretycznej przy jednoczesnym przesadnym kulcie wszystkiego, co „praktyczne". Słowo „praktyk" zatraca tu już swoje właściwe znaczenie, a nabiera cech magiczności, gdy znów „teoretyk" znaczy tyle, co człowiek stracony dla życia, godny pożałowania. Przyczyny takiego pomieszania pojęć należy szukać przede wszystkim w braku kultury naukowej, w okoliczności, o której wspomniałem wyżej, że w seminarium nauczycielskim do zagadnień pedagogicznych przystępowała młodzież jeszcze niedojrzała i z braku należytego przygotowania na dobrach kultury ogólnej oraz czasu mogła zaledwie ślizgać się po ich powierzchni. Ważniejsze jest jednak to, że za takimi uprzedzeniami do nauk teoretycznych kryje się zazwyczaj niezrozumienie istoty

samej pracy nauczyciela w szkole, wyciągają się ręce po gotowe „wzory", szablony lekcyjne, szczegółowe opracowania, a nawet gotowe streszczenia, wymagane przy egzaminie praktycznym. To już nie tylko bierność, ale fałszywe pojęcie o charakterze zagadnień pedagogicznych. Miejsce wysiłku myśli zajmują szczegółowe formułki, recepty „praktyczne", wypływające z dogmatycznej wiary w istnienie gotowych powszechnych rozwiązań. To łatwo może zaprowadzić na manowce rutyny i automatyzmu z całą atmosferą beznadziejności, która może zawisnąć ciężką chmurą nad duszami dzieci. Kult techniki, zrodzony z istotnych potrzeb naszego życia gospodarczego i słusznie uwzględniony na polu wychowania, niestety ma i drugie swoje oblicze — negatywne: prowadzi w świadomości wielu ludzi do przesady; powstał od pewnego czasu cały prąd mody na wszystko co „konkretne", namacalne, bezpośrednio pożyteczne, a z drugiej strony rzuca się w oczy lekceważenie wszystkiego, co nie jest praktyką i techniką — ledwie toleruje się wartości kultury duchowej humanistycznej. To już nie technicyzm, ale ciasny i płytki utylitaryzm, szczególnie groźny dla nauczyciela szkoły powszechnej, który jest powołany przede wszystkim do gruntowania i rozpowszechniania dóbr kultury humanistycznej, trwałych wartości narodowych i ogólnoludzkich. Żeby nie dopuścić do pedanterii, mechanizmu i wszelkiej ciasnoty w pracy zawodowej, nauczyciel musi otrzymać mocne podstawy naukowe, trzeba wytworzyć w jego umyśle głód problematyki, nieustanną potrzebę szukania nowych, lepszych rozwiązań i własnego doskonalenia się. Praktyka pedagogiczna już w zakładzie kształcenia nauczycieli musi być przesycona duchem dociekań naukowych, czyli niezaspokojonym nigdy dążeniem do nowych uzasadnień zawsze celowego działania, do tworzenia ogólniejszych konstrukcji.

Głębsze i szersze wykształcenie humanistyczne pozwoli nauczycielowi stworzyć wyraźnie kryteria wartościowania i hierarchicznego systematyzowania materiału lektury szkolnej i tej rzeczywistości społecznej, która wywiera wpływ na treści wychowania. Musi on odróżnić i wyselekcjonować wszystko co ważne, istotne, trwałe, od tego, co bezwartościowe, banalne, zmienne. Inaczej swego zadania jako wychowawca nie spełni. Te szerokie perspektywy patrzenia na ludzi, zagadnienia pedagogiczne i różnorodną rzeczywistość bieżącego życia społecznego wtedy dopiero zdobędzie, kiedy wypracuje sobie własny pogląd na świat, własną filozofię, kiedy sam zacznie w coś gorąco wierzyć i służyć umiłowanym ideałom — jako dojrzała osobowość.

Wykształcenie zawodowe nauczyciela na poziomie wyższym przyczyni się również do podniesienia jego pozycji społecznej i autorytetu w opinii publicznej, ponadto da mu poczucie pewności i stabilizacji, tak ważne warunki skuteczności funkcji wychowawczych. Oprócz kwalifikacji moralnych dość ważnymi współczynnikami oceny nauczyciela w oczach opinii publicznej jest stopień wykształcenia, pozycja towarzyska, ekonomiczna, służbowa itp. Pod tym względem można zauważyć dotychczas dużo zakłamania: z jednej strony chce się widzieć w nauczycielu ucieleśnienie wszelkich cnót moralnych, żywy przykład wysokiego ideału wychowawczego i deklamuje się chętnie o jego roli społecznej, jako „nosiciela kagańca oświaty", z drugiej strony

nierzadko daje mu się do zrozumienia, że jako „nauczyciel ludowy" stoi prawie na samym końcu drabiny społecznej. Ten stosunek lekceważenia przenosi się z rodziców na dzieci i w wysokim stopniu nieraz utrudnia mu pracę w szkole. Bodaj żaden inny zawód nie jest wystawiony na takie zakłamania i sprzeczności zachodzące pomiędzy należną mu pozycją społeczną z tytułu usług publicznych, a popularną oceną. Poza tradycją wiekowej przeszłości taki stan pochodzi również z niewystarczającego wykształcenia absolwenta seminarium, które traktowane było jako niższe niż gimnazjalne i uchodziło za „nieskończone", „niedowarzone". Ponieważ jednocześnie seminarium stanowiło „ślepą ulicę", która nie dawała wstępu do wyższych uczelni, stąd i w samym nauczycielu rodziło się poczucie upośledzenia, małowartościowości, krzywdy społecznej. Że taka pozycja społeczna i takie poczucie psychiczne mogły paraliżować najlepsze wysiłki w pracy wychowawczej, tego nie trzeba dowodzić.

Zawodowego kształcenia nauczycieli szkół powszechnych na poziomie wyższym nie zrównoważy kształcenie na poziomie średnim poparte późniejszym masowym dokształcaniem. Pomijając już inne względy, jak nowe koszty, dezorganizacja pracy szkolnej i prywatnego życia nauczyciela, trzeba stwierdzić, że żadne dorywcze uzupełnianie nie usunie braków w fundamentach, bo gruntowne, konieczne dla zawodu nauczycielskiego wykształcenie musi stanowić całość organiczną, strukturę, ta zaś może być wypracowana jedynie w ciągłych, systematycznych studiach. Dokształcanie nauczycieli ma swoje głębokie racje, jednak nie jako łatanie braków w przygotowaniu zasadniczym, ale jako dalsze samokształcenie, forma zaspokajania wewnętrznych potrzeb, praca nad pogłębianiem ulubionych zagadnień w atmosferze całkowitej swobody i bezinteresowności, nie zaś jako szablonowe, przymusowe kursy, które stwarzają tylko zewnętrzne pozory dokształcania.

Mylny, a niestety jeszcze często występujący jest pogląd, że w niższych klasach szkoły powszechnej lub w szkole niżej zorganizowanej wystarczy nauczyciel o mniejszych kwalifikacjach. Jeżeli już sztucznie wyodrębniać nauczycieli dla niższych klas, to wymagania dla tych pierwszych powinny być raczej większe, ponieważ zadania dydaktyczne i wychowawcze na niższym poziomie szkoły powsz. są bardziej skomplikowane; trzeba tu więcej zdolności wczuwania się w psychikę dziecka, zdolności specjalnych, dużego przygotowania i doświadczenia, aby w sposób prosty, plastyczny, poglądowy trafić do budzącego się umysłu dziecka i dobrać odpowiednie treści wychowawcze dla tego wieku.

Wysokie kwalifikacje szczególnie potrzebne są nauczycielowi w szkole wiejskiej, gdzie i warunki są zazwyczaj trudniejsze i większa odpowiedzialność społeczna za odpowiednie nauczanie, wychowanie i nastawienie na dalsze samokształcenie tych dzieci, które w znacznej swej większości mają poprzestać na szkole powszechnej. Ponad to nauczyciel wiejski często sam prowadzi pracę oświatową dla dorosłych i organizuje całe życie kulturalne środowiska. Chłop w chwilach wolnych od pracy szuka u niego niejednokrotnie wyjaśnień w zawiłych sprawach społecznych i politycznych, rad i wskazówek w codziennych troskach swego życia. Toteż jest to pla-

cówka odpowiedzialna, wymagająca najbardziej ideowych, dobrze i wszechstronnie wykształconych ludzi.

Kwalifikacje te są jeszcze i z tego względu konieczne, że środowisko wiejskie działa również na nauczyciela w kierunku asymilującym do poziomu otoczenia. Jednostka o słabo ugruntowanej kulturze duchowej, o małym potencjale ideowym, nie będąca silną i zwartą osobowością, górującą nad otoczeniem, może łatwo po pewnym czasie ulec procesowi adaptacji, a tym samym stracić możność oddziaływania wychowawczego.

IV.

Zagadnienie odpowiedniego doboru kandydatów do zawodu nauczycielskiego ma zasadnicze znaczenie. Seminaria nauczycielskie w wysokim procencie, a często w decydującej przewadze, gromadziły młodzież wiejską, która po ukończeniu szkoły powszechnej bez trudności wstępowała do tych zakładów, gdyż były one dość gęsto rozsiane w małych ośrodkach; najczęściej wyposażone w internaty. Nawet biedną młodzież wiejską pociągała perspektywa wczesnego zarobkowania po pięciu latach nauki. Trzeba jednocześnie przyznać, że był to w znacznej większości element bardzo cenny dla zawodu nauczycielskiego; bo młodzież, która przebojem zdobywała sobie lepszą pozycję społeczną, potrafiła pokonywać duże trudności, wynikające z braków środków materialnych, rwała się do wiedzy, wnosiła z sobą dużo zapału, była pracowita i wytrwała, a przede wszystkim wartościowa pod względem moralnym: proste, mocne charaktery, niedotknięte jeszcze cieniami życia miejskiego.

Pedagogia mogą korzystać z węższej stosunkowo podstawy rekrutacyjnej, jaką stanowią absolwenci pełnej szkoły średniej; to też element wiejski rolniczy, napotykający na swej drodze większe trudności, przede wszystkim materialne, w znacznie mniejszej liczbie może kończyć szkołę średnią i wstępować do pedagogiów. Dla przykładu mogą służyć pewne dane liczbowe: w pedagogium lubelskim było w roku 1935/36 tylko 38% dzieci robotników, w r. 1936/37 jest 29%; w pedagogium krakowskim nieco więcej, bo w roku 1934/35 około 44%, w r. 1935/36 — 38%, w r. 1936/37 około 39%, w pedagogium warszawskim cyfry te są jeszcze niższe. Na ogół przeważa w pedagogiach miasto, dzieci urzędników, nauczycieli, rzemieślników i robotników, element o uzdolnieniach średnich. Więcej uzdolnieni, bardziej przedsiębiorczy szukają pracy w innych zawodach, lepiej płatnych i wstępują do wyższych zakładów naukowych.

Licea pedagogiczne będą miały szerszą podstawę rekrutacyjną niż pedagogia i prawdopodobnie będą mogły korzystać z większego wyboru, więcej też mogą mieć elementu wiejskiego, ponieważ ilość tych zakładów, jak wynika z oficjalnych zapowiedzi, będzie w najbliższym czasie około 4 razy większa i powstaną zwykle w ośrodkach mniejszych, gdy tymczasem pedagogia z reguły są tworzone w dużych miastach. Ażeby zapewnić zakładom kształcenia nauczycieli szkół powszechnych odpowiedni kontyngent młodzieży wiejskiej i robotniczej, trzeba usunąć jej przynajmniej częściowo z pod nóg najważniejszą przeszkodę, tj. brak środków material-

nych. Dzisiejsze internaty tylko częściowo rozwiązują sytuację. Potrzebne są tanie bursy, w których byłyby stosowane jak najdalej idące ulgi i zwolnienia od opłat. Młodzież ta powinna być otoczona specjalną opieką od samej szkoły powszechnej; oprócz tanich burs ważną rolę może tu odegrać poradnictwo zawodowe: trzeba wyławiać te jednostki, które już w dzieciństwie zdradzają uzdolnienia do zawodu nauczycielskiego, zapewnić im pierwszeństwo w przyjmowaniu do zakładów kształcenia nauczycieli. Oczywiście dużą rolę gra tu stan rynku pracy w innych zawodach oraz wysokość uposażenia, zwłaszcza początkowego; niskie wynagrodzenie początkowe w zawodzie nauczycielskim przy jednoczesnym ewentualnie zwiększonym popycie w zawodach lepiej płatnych nie sprzyja korzystnemu doborowi kandydatów. Szczególniej odnosi się to do mężczyzn.

W pedagogium lubelskim w okresie od 1928 do 1936 roku było 70,2% młodzieży żeńskiej, a tylko 29,8% męskiej, w roku 1936/37 ten stan zmienił się, bo jest obecnie 54% kobiet i 46% mężczyzn. W pedagogium krakowskim było w roku 1934/35 około 51% mężczyzn i 49% kobiet, w r. 1935/36 około 55% mężczyzn i 45% kobiet, w r. 1936/37 jest około 56% mężczyzn i 44% kobiet. W pedagogium warszawskim w ostatnich latach przewaga młodzieży żeńskiej jest stosunkowo największa, jednak również stan ten zmienia się w kierunku równowagi. Ogólnie we wszystkich trzech zakładach razem przeważa element żeński.

Pod względem wyznaniowym skład młodzieży pedagogiów lubelskiego i krakowskiego jest następujący: w Lublinie od 1928 do 1936 na ogólną ilość 239 absolwentów wypada wyznania rzymsko-katol. około 72%, mojżeszowego — 16%, grecko-katolickiego 9,2%, prawosławnego — 2%; w Krakowie od 1934 do 1937 r. na ogólną liczbę 593 wypada wyznania rzymsko-katol. około 93%, mojżeszowego — 2%, grecko-katolickiego — 2,6%, ewangelickiego — 1,5%.

Przy przyjmowaniu do pedagogiów poza badaniem (ewentualnie świadectwem) lekarskim w różnych zakładach stosuje się odmienne formy selekcji, przy tym występują w ogólności:

1) egzaminy: a) ze specjalności, którą kandydat wybiera, np. dla grupy matematycznej z matematyki, b) z propedeutyki filozofii (psychologia ogólna i logika);
2) badania psychotechniczne: a) badania inteligencji, b) badania charakterologiczne (autocharakterystyka na podstawie kwestionariusza);
3) rozmowy indywidualne, które mają na celu: a) stwierdzenie bezpośrednie ogólnych właściwości psychofizycznych, b) poprawności językowej, c) oczytania i orientacji w sprawach społecznych, kulturalnych itp.;
4) badanie prac piśmiennych z języka polskiego, ażeby stwierdzić zdolność wypowiadania się na piśmie, opanowanie pisowni i przestankowania;
5) badanie uzdolnień techniczno-artystycznych: umuzykalnienia i rysunku;
6) bierze się również pod uwagę średnią arytmetyczną wszystkich ocen świadectwa dojrzałości;
7) warunki specjalne, wiek.

Zagadnienie selekcji kandydatów do zawodu nauczycielskiego jest bardzo ważne,

ale zarazem trudne do rozwiązania w praktyce. Wszystkie wymienione środki mogą w poszczególnych wypadkach zawieść: inteligencja, uzdolnienia szczegółowe, usprawnienia, wiedza, jakkolwiek cenne i konieczne, przynajmniej w pewnym zakresie, mogą okazać się niedostatecznymi czynnikami kwalifikacji zawodowych nauczyciela. obok tych zalet bowiem decyduje przede wszystkim wartość moralna człowieka, życzliwy, opiekuńczy, bezinteresowny stosunek do dzieci, postawa osobowa, socjalna, wobec otoczenia, charakter moralny, związany z określonym poglądem na świat, takt pedagogiczny, nastawienie ideowe, solidność w pracy itp. zalety, które przy doraźnych badaniach wymykają się z rąk. Trzeba by poznawać je dłużej w działaniu, konkretnych sytuacjach życiowych. Toteż musi być jeszcze stosowana selekcja wewnętrzna w czasie studiów, a nawet po ukończeniu zakładu w ciągu pierwszych lat pracy. Duże znaczenie mogłaby mieć specjalna obserwacja, związana z poradnictwem zawodowym w szkole średniej, zwłaszcza w ostatnich klasach.

Walory charakterystyczne, moralne, nastawienie na przyszły zawód, można w większym lub mniejszym stopniu rozwinąć i ugruntować w ciągu studiów w samym zakładzie kształcenia nauczycieli, o ile zaistnieją odpowiednie warunki, np. takie, jak dłuższy okres czasu, większa podatność na wpływy wychowawcze kandydata, atmosfera dobrze zorganizowanej, poważnej i systematycznej pracy, połączonej z optymizmem, a nawet entuzjazmem wobec zawodu nauczycielskiego, duch życzliwości, przyjaźni obok karności itp.

Tu trzeba podkreślić duże możliwości wychowawcze dotychczasowych seminariów nauczycielskich, gdzie młodzież o dużej jeszcze plastyczności przez pięć lat wrastała systematycznie w przyszły zawód przy częstym kontakcie z dziećmi szkoły ćwiczeń, a jeśli do tego dodać na ogół mocną postawę ideową nauczycieli tych zakładów i korzystną atmosferę uczuciową, towarzyską, to mimo innych dużych braków trzeba stwierdzić w skutkach dość dobre wyniki.

Licea pedagogiczne będą miały 3 lata czasu do oddziaływania wychowawczego i młodzież również dość jeszcze urabialną, co przy zaistnieniu odpowiednich innych warunków powinno zapewnić tym zakładom skuteczność oddziaływania wychowawczego Pedagogia, jako dwuletnie tylko zakłady, są pozornie w mniej korzystnej pod tym względem sytuacji, a młodzież zupełnie dojrzała jest materiałem trudniejszym do urobienia. Ta sama jednak dojrzałość przy większym przygotowaniu w zakresie kultury ogólnej pozwala młodzieży od początku bardzo poważnie ustosunkować się do pracy zawodowej, nie tyle może uczuciowo, ile rozumowo, ale na ogół skutecznie, co można stwierdzić zarówno w czasie studiów jak i w późniejszej pracy szkolnej. Dobre wyniki pracy wychowawczej w pedagogiach mogą być osiągnięte jeszcze na innych drogach; ponieważ ma się do czynienia z młodzieżą dojrzałą, zdolną do autonomicznego życia organizacyjnego i do wzajemnego oddziaływania, należy ten moment wykorzystać w całej pełni dla stworzenia atmosfery przyjaźni, współpracy, wzajemnej pomocy, nastroju pogody, zapału do życia; ponad to z taką młodzieżą można i należy w całej pełni stosować metody pracy samodzielnej, seminaryjnej czy laboratoryjnej, co budzi w silnym stopniu zamiłowanie do nauki, do pracy nad sobą,

a tym samym najlepiej przygotowuje do zawodu nauczycielskiego. Te liczne możliwości, umiejętnie wykorzystane, mogą zapewnić pedagogiom pierwszorzędne walory wychowawcze.

V.

Statut państwowych pedagogiów z roku 1928 określa następujące ramy programowe:

a) niezbędne przygotowanie do studiów pedagogicznych z dziedziny psychologii, filozofii i nauk społecznych;
b) przedmioty pedagogiczne;
c) praktykę zawodową;
d) przedmioty artystyczno-techniczne;
e) pewną liczbę przedmiotów naukowych, mających zastosowanie w programie szkoły powszechnej, spośród których każdy uczeń wybiera jeden przedmiot;
f) przedmioty pomocnicze.

Statut zatem ogólnie wskazuje na grupy przedmiotów, które wchodzą w skład programu, a ponieważ do chwili obecnej Ministerstwo W. R. i O. P. nie ogłosiło szczegółowych programów, stąd też w wykonaniu powyższych postanowień powstały w każdym zakładzie odrębne programy szczegółowe, różniące się znacznie między sobą zarówno w doborze materiału naukowego, jak i doborze poszczególnych przedmiotów oraz ilości godzin. Programy te w trzech starszych pedagogiach w okresie ośmioletnich doświadczeń zmieniały się ewolucyjnie zależnie od potrzeb szkoły powszechnej, a częściowo również zależnie od zainteresowań młodzieży i indywidualności poszczególnych nauczycieli.

Ustawa o ustroju szkolnictwa z dnia 11 marca 1932 roku w artykule 41 przewiduje, że program liceum pedagogicznego i pedagogium obejmie „wykształcenie ogólne, przygotowanie społeczno-obywatelskie, wykształcenie pedagogiczne oraz praktykę pedagogiczną". Ponadto program pedagogium ma uwzględnić „specjalizację w zakresie obranych grup przedmiotów".

Obecnie programy pedagogiów realizują już powyższe postulaty ustawy, występujące bowiem w nich przedmioty „pomocnicze" jak np. filozofia, socjologia wraz z naukami pedagogicznymi dają szerokie wykształcenie ogólne, przygotowanie społeczno-obywatelskie (uwzględniane zarówno teoretycznie w poszczególnych przedmiotach, jak i praktycznie w całym toku pracy i życia wewnętrznego zakładów) i zawodowe, dają również specjalizację w takich grupach przedmiotów, jak humanistyczna, matematyczno-przyrodnicza, przyrodnicza itp.; już w samej istocie przygotowania zawodowego nauczyciela nierozerwalnie łączą się ze sobą elementy wykształcenia ogólnego, pedagogicznego i społeczno obywatelskiego. Niezależnie od tego, jeżeli pedagogiom będzie pozostawiona dalej pewna swoboda, co było by bardzo pożądane, zapewne programy tych zakładów uwzględnią w najbliższym czasie nowe programy liceów ogólnokształcących.

Plan godzin pedagogium krakowskiego.

Przedmioty	z roku 1930/31 Liczba godz. tygodn. I rok	z roku 1930/31 Liczba godz. tygodn. II rok	z roku 1935/6 Liczba godz. tygodn. I rok	z roku 1935/6 Liczba godz. tygodn. II rok
I.				
1. Wstęp do filozofii i socjologii	4		4	
2. Psychologia pedagogiczna	4/2	2	3	2
3. Historia wychowania	6/3	2	2	2
4. Pedagogika ogólna		4		4
5. Higiena szkolna	2		2	
6. Biologia wychowaw. (brak na grupie przyr.)			1	
7. Metodyka element. nauczania wraz z metod. religii i prakt. pedag.	6	6	6	6
II.				
1. Rysunki	2	2	2	2
2. Roboty ręczne	2	2	2	2
3. Wychowanie fizyczne	2	2	2	2
4. Śpiew	2	2	2	2
III.				
Przedmiot naukowy	6	6		
a) Grupa humanistyczna				
1. Język polski			2	2
2. Literatura polska			4	4
3. Historia			2	2
b) Grupa matematyczna				
1. Matematyka			6	6
2. Fizyka			2	2
3. Dzieje kultury polskiej (przedmiot dodatk.)			2	
c) Grupa przyrodnicza				
1. Mineralogia i geologia			2	2
2. Botanika			2	2
3. Zoologia			2	2
4. Geografia			2	2
5. Dzieje kultury polskiej (przedmiot dodatk.)			2	
d) Grupa germanistyczna				
1. Język niemiecki i literatura niemiecka			6	6
2. Dzieje kultury polskiej			3	3
Ogólna ilość godzin tygodniowo na słuchacza	30/31	28	a) 34	30
			b) 36	30
			c) 35	30
			d) 35	31

4/2 oznacza 4 godz. tyg. przez pierwsze półrocze i 2 godz. tyg. przez drugie półrocze.
Podział na grupy jest odmiennie przedstawiony w porównaniu ze źródłem.
Dzieje kultury polskiej — to przedmiot dodatkowy (nie specjalizacja) dla grup niehumanistycznych.

[2]) Porównaj program z roku 1930/31 na podstawie publikacji: H. Rowid — Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i za granicą. Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa. Program z roku 1935/36 opublikowany w pracy pt.: Państwowe Pedagogium w Krakowie 1919 — 1936. Organizacja i program nauki. Kraków 1936.

Jak widać z powyższego zestawienia, program pedagogium krakowskiego wykazuje rozbudowę w latach od 1930 do 1936:

1) w dziale I wprowadzono biologię wychowawczą (oprócz grupy przyrodniczej);

Plan godzin w pedagogium lubelskim.

Przedmioty	w roku 1934—35				w roku 1935—37 [3]			
	I rok studiów		II rok studiów		I rok studiów		II rok studiów	
	I półrocze	II półrocze	I półrocze	II półrocze	I półrocze	II półrocze	I półrocze	II półrocze
I.								
1. Wstęp do filozofii	3 godz. tyg.	3 godz. tyg.			3	3		
2. Psychologia pedagogiczna	4	3	2	2	3	3	2	2
3. Historia wychowania		2	2	2	2	2		
4. Pedagogika ogólna			3	3			4	4[4]
5. Organizacja szkolnictwa			2					
6. Literatura dziecięca				2			2	
7. Higiena	2	2			2	2		
8. Metodyka religii			1	1			1	1
9. Metodyka nauczania element. i praktyka pedagogiczna	6	6	5	5	6	6	4	4
10. Czytelnictwo	1	1	1	1				
II.								
1. Rysunki	2	2	2	2	2	2	2	2
2. Roboty ręczne (roboty kobiece i ręczne z drzewa)	2	2	2(2)	2(2)	2	2	2	2
3. Śpiew i chór (muzyka nadob.)	4	4	4	4	3+(2)	3+(2)	3+(2)	3+(2)
4. Wychowanie fizyczne: ćwicz. gimn. gry i zabawy	4	4	4	4	3	3	3	3
III (grupa humanistyczna)								
1. Język polski i literatura polska	5	5	5	5	4	4	4	4
2. Historia	3	3	3	3	3	3	3	3
III (grupa matem.-przyrodnicza)								
1. Matematyka	5	5	5	5	4	4	4	4
2. Przyroda martwa (fizyka)	2	2	2	2	4	4	3	3
3. Przyroda żywa (metodyka)	3	3	3	3			1	1
III (grupa geograf.-przyrodn.) [5]								
1. Geografia					3	3	3	5
2. Przyroda żywa					5	5	5	5
3. Przyroda martwa (metodyka)							1	1
Ogólna ilość godzin tygodniowo na słuchacza wynosi:								
dla grupy humanistycznej	36	37	35	36	33(35)[6]	33(35)	30(32)	28(30)
dla grupy matemat.-przyr.	38	39	38	38	34(36	34(36)	31 33)	29(31
dla grupy geograf.-przyrodn.					34(36)	34(36)	32(34)	30(32)

[3]) W drugim roku studiów mogą zajść jeszcze zmiany.

[4]) Do pedagogiki ogólnej włączono organizację szkolnictwa, traktowaną w poprzednich latach odrębnie.

[5]) Grupa geograficzno-przyrodnicza została utworzona dopiero w roku 1936/37.

[6]) W nawiasach ilość godzin tygodniowo dla słuchaczy, którzy korzystają z nadobowiązkowej muzyki.

2) dodano 1 g. tyg. na półrocze historii wychowania i jednocześnie potraktowano ten przedmiot równomiernie przez dwa lata;
3) w dziale III, czyli w zakresie przedmiotów wybranych, zwiększono wymiar czasu o 2 g. tyg. i stworzono nowy dział specjalności — grupę germanistyczną (w roku 1930/31 były 4 grupy: polonistyczna, historyczna, matematyczna i przyrodnicza), przy czym dawne grupy: polonistyczna i historyczna zostały złączone jako grupa humanistyczna;
4) ponadto dodano nowy przedmiot — dzieje kultury polskiej (oprócz grupy humanistycznej).

Nie uległ zmianie tylko dział II (przedmioty artystyczno-techniczne).

Ogólna ilość godzin tygodniowo dla słuchacza zwiększyła się o 4 do 6 w I roku studiów i o 2 do 3 w II roku.

Plan godzin w pedagogium warszawskim według programów z roku 1935/36 [7]).

Przedmioty	I rok studiów	II rok studiów
I.		
1. Wstęp do filozofii	2 godz. tyg.	
2. Psychologia pedagogiczna	3	2
3. Pedagogika ogólna z historią wychowania		5
4. Biologia człowieka. Nauka o dziecku. Higiena	2	1
5. Kurs nauk społeczno-gospodarczych	2	
6. Organizacja nauczania i wychowania	6	4
7. Literatura dziecięca	1	
8. Metodyka religii		1 (przez jedno półrocze)
II.		
1. Rysunki	2	2
2. Roboty ręczne (roboty kobiece)	2	2 (rob. kob. 2 g. przez jedno półrocze)
3. Śpiew	2	2
4. Ćwiczenia cielesne	2	2
III (grupa humanistyczna)		
1. Nauka o języku	2	
2. Metodyka języka polskiego		2
3. Literatura polska	3	3
4. Historia	3	3
III (grupa matematyczno-przyrodnicza)		
1. Matematyka	4	4:(2+2 g. prak. ped.)
2. Przyroda martwa (fizyka z chemią)	2	$2^1/_2$
3. Przyroda żywa	2	$2^1/_2$
Ogólna ilość godz. tyg. na słuchacza na grupie haman.	32	28—29
Ogólna ilość godz. tyg. na sluch. na grupie mat.-przyr.	32	29—30

[7]) W ostatniej chwili zawiadomiono nas, że w bieżącym r. szk. liczby te przedstawiają się nieco inaczej, a mianowicie: psychologia pedag. na II r. studiów — 3 g., organizacja nauczania i wychowania na II r. — 3 g., kurs nauk społ. gospod. na II r. — 2 g., literatura dziecięca na I r. — 2 g. (jedno półrocze), nauka o języku na II r. — 1 g., historia na II r. — 2 godz., przyroda żywa na I r. — 2 g. Ogólna zatem ilość godzin tyg. na II roku dla słuchacza na grupie humanist. wynosi 28 — 31, na grupie matem.-przyr. 29 — 32.
Czytelnik zechce to łaskawie wziąć pod uwagę przy tych rozważaniach autora, gdzie powołuje się on na liczby dotyczące pedagogium warszawskiego. Przyp. red.

Nowy program lubelski (z r. 1936/37) w porównaniu z dawnym (z r. 1934/35) uległ redukcji we wszystkich działach mniej więcej równomiernie o 4 g. (licząc ogólną ilość godzin tygodniowo przez 2 lata). Redukcja ta została spowodowana głównie nadmiernym obciążeniem słuchaczy; jednocześnie materiał naukowy w poszczególnych przedmiotach również został zmniejszony i uległ większej koncentracji. Ponadto dodano nową grupę przedmiotów wybranych — geograficzno-przyrodniczą. Na skutek redukcji ogólna ilość godzin na słuchacza tygodniowo zmniejszyła się w I roku od 3 do 6 g., a w II roku od 6 do 10 godzin.

Przy podziale wszystkich przedmiotów w pedagogiach na trzy główne działy (I—pedagogiczne i przyrodnicze, II — artystyczno-techniczne, III — studiów specjalnych, wybrane) z zestawienia wszystkich trzech programów z ostatnich lat wynika, że:

1) ogólna ilość godzin tygodniowo w ciągu dwóch lat studiów dla pedagogium lubelskiego i warszawskiego jest w dziale I prawie jednakowa (28 i 28½), natomiast w pedagogium krakowskim większa o 4 (przy wyłączeniu dziejów kultury polskiej w odpowiednich grupach);
2) w dziale II pokrywają się programy — warszawski i krakowski (16 g.), natomiast lubelski ma o 4 godziny więcej (dla korzystających z dodatkowej muzyki nawet o 8 g.);
3) w dziale III — dla grupy humanistycznej — programy: warszawski i krakowski są jednakowo wyposażone (po 16 g.), gdy lubelski został zredukowany o 2 g., dla grupy matematyczno-przyrodniczej wszędzie przeznaczono prawie taką samą ilość godzin.

Jeżeli teraz zestawić ze sobą z jednej strony dział I, czyli przedmioty pedagogiczne i pomocnicze, a z drugiej dział II i III, czyli przedmioty artystyczno-techniczne i specjalnie wybrane, to widać, że równowaga występuje tylko w pedagogium krakowskim (dla grupy humanistycznej), natomiast w dwóch pozostałych zakładach przedmioty działu I mają mniej godzin (w lubelskim — o 6, w warszawskim około 4 g.). Warto teraz porównać te same programy pedagogiów z programem dotychczasowego seminarium nauczycielskiego [8]) pod względem wyposażenia przedmiotów pedagogicznych łącznie z praktyką pedagogiczną, licząc ogólną ilość godzin tygodniowo przez cały czas nauki w stosunku rocznym.

Przedmioty	Warszawa	Kraków 1935/36	Lublin 1936/37	Seminarium naucz.
1. Psychologia pedagogiczna . .	5	5	5	4½
2. Historia wychowania	} 5	4	2	4
3. Pedagogika ogólna		4	4	2½
4. Metodyka element. nauczania i praktyka pedagogiczna . . .	10¼	12	11	12
Razem	20¼	25	22	23

[8]) Porównaj: Program nauki w państwowych seminariach nauczycielskich. Warszawa 1926.

Jak z powyższego zestawienia wynika — 1) najwięcej godzin tym przedmiotom poświęca pedagogium krakowskie, seminarium zajmuje drugie miejsce; 2) psychologia pedagogiczna prawie wszędzie ma jednakowy wymiar godzin; 3) historia wychowania jest najlepiej wyposażona w pedagogium krakowskim i w seminarium, znacznie słabiej w pozostałych pedagogiach, przy czym w warszawskim połączona z pedagogiką ogólną w II roku studiów; 4) pedagogika ogólna w pedagogiach mniej więcej ma jednakową ilość godzin, natomiast w dawnym seminarium nauczycielskim była wyraźnie upośledzona (5 g. tyg. w ostatnim półroczu V kursu). Metodyka elementarnego nauczania wraz z praktyką pedagogiczną mają w przybliżeniu wszędzie prawie jednakową ilość godzin, w rzeczywistości jednak w pedagogiach tym przedmiotom poświęca się znacznie więcej czasu niż w seminarium, ponieważ w dziale III, czyli przedmiotach specjalnych studiów, występuje zarówno metodyka jak i praktyka, jako przygotowanie do nauczania specjalności w starszych klasach szkoły powszechnej, ponadto pedagogia większy nacisk kładą na praktykę ciągłą: całodzienną i całotygodniową, co nie jest uwidocznione wymiarem godzin.

Trudno również z wyposażenia w jednakową ilość godzin wnioskować, że wszystkie wymienione wyżej przedmioty pedagogiczne mają jednakową wartość kształcącą tak w pedagogiach, jak i w seminarium, gdyż zależy to od szeregu innych czynników, wśród których na korzyść pedagogiów trzeba wysunąć przede wszystkim współdziałanie takich przedmiotów pomocniczych, jak filozofia i socjologia, pozwalają one bowiem na pogłębienie zagadnień pedagogicznych; ponadto duże przygotowanie ogólne, jakie daje pełna szkoła średnia, co przy większej jednocześnie dojrzałości umysłowej musi dać znaczną przewagę możliwości lepszego wykształcenia zawodowego pedagogium, od tych czynników bowiem zależy poziom i zakres nauczania przedmiotów pedagogicznych.

Obciążenie słuchaczy pedagogiów obowiązkową ilością godzin jest przeciętnie nieco mniejsze niż w seminarium, ale jeszcze dość duże, zwłaszcza w I roku studiów. W seminarium, nie licząc zajęć popołudniowych, było na kursie IV i V po 35 g. tyg., czyli przez 5 dni w tygodniu po 6 g. zajęć przedpołudniowych; w pedagogiach wypada: w Krakowie w I roku 34—36 g. tyg., w II roku — 30—31, w Warszawie w I r. 32 g. tyg., w II r. 28—30 g. tyg., w Lublinie w I r. 33—34 g. tyg., w II r. 28—32 g. tyg., czyli również w I roku studiów od 2 do 6 dni w tygodniu mają po 6 godzin zajęć, w II roku przeciętnie wypada po 5 g. dziennie, jednak jeszcze 1—2 dni mają po 6 godzin.

Za mniejszą ilością godzin obowiązkowych (28 — 30) przemawiają takie względy, jak: 1) szóste godziny nie są należycie wykorzystywane, bo młodzież jest już przemęczona; 2) sześciogodzinne siedzenie nie sprzyja ani zdrowiu, ani czynnej postawie psychicznej; 3) po tak długich i wyczerpujących zajęciach przedpołudniowych brakuje sił i ochoty do samodzielnej pracy popołudniowej, która dla dorosłego człowieka, przygotowującego się do zawodu nauczycielskiego, ma duże znaczenie.

W myśl wytycznych statutu i potrzeb szkoły powszechnej pedagogia kształcą w trzech działach przedmiotów: I pedagogicznych i pomocniczych, II techniczno-artystycz-

nych, III specjalnie wybranych. Jakkolwiek każdy z tych działów jest wynikiem potrzeb szkoły powszechnej, to jednak wewnętrzny związek poszczególnych przedmiotów w tych wypadkach jest luźny, stanowią one zatem trzy kierunki kształcenia, wyposażone w przybliżeniu stosunkiem ogólnej ilości godzin tyg. 2:1:1, a nawet dwa pedagogia mają słabszą podstawę działu I (28:20:16; 28:16:17). Taki stan rzeczy sprzyja rozbudowie autonomicznej poszczególnych działów, łatwo mnożą się nowe cele szczegółowe i rozrasta się materiał programowy, co razem wzięte może doprowadzić do wybujałości, przekraczających ramy dwuletniego zakładu. Potrzeby szkoły powszechnej są dziś tak duże, że niepodobieństwem jest wszystko przewidzieć i do wszystkiego przygotować, a tym bardziej w ciągu dwóch lat. I nie o to nawet chodzi. Wystarczy, jeżeli absolwent pozna i zrozumie najważniejsze zagadnienia nauczania i wychowania, otrzyma metodę pracy, jeżeli wyjdzie z otwartą głową, bojową postawą do pokonywania trudności oraz pędem doskonalenia siebie i szukania lepszych rozwiązań. Natomiast ambicje encyklopedyzmu i uniwersalizmu w dwuletnim przygotowaniu zawodowym nauczycieli szkół powszechnych mogą: 1) uniemożliwić należyte pogłębienie; 2) rozproszyć umysł, a tym samym pozbawić wiedzę właściwości struktury, powiązanych, jasnych pojęć; 3) przeciążyć młodzież nawałem pracy, co pociąga za sobą postawę biernej samoobrony, zniechęca do wysiłku; 4) nie pozwolić na metody pracy samodzielnej, laboratoryjnej i swobodne studia nad wybranymi zagadnieniami.

W obecnym stanie programów trzech wyżej omawianych pedagogiów jakakolwiek dalsza rozbudowa byłaby bardzo niepożądana, natomiast możliwe są pewne przekształcenia wewnętrzne. W przybliżeniu 15 przedmiotów nauczania w ciągu dwóch lat i to przedmiotów idących w trzech odrębnych grupach, wysuwa postulat większej koncentracji. Przedmioty pedagogiczne i ich pomocnicze razem z praktyką pedagogiczną powinny stanowić główną podstawę wykształcenia zawodowego. Już choćby najbardziej zasadnicze zagadnienia wraz ze skromnym wyborem tak bogatej literatury tych gałęzi wiedzy nie pozwalają na redukcję dotychczasowych godzin. Pośpiech, brak oparcia o podstawowe źródła, zbyt szczupły zakres zagadnień — mogą tym przedmiotom odebrać istotne znaczenie w zakładach kształcenia nauczycieli. W dziale przedmiotów artystyczno-technicznych budzi wątpliwości jednakowy wymiar godzin i materiału nauczania dla wszystkich słuchaczy wobec bardzo dużej rozpiętości uzdolnień w zakresie śpiewu, rysunków i robót ręcznych. Najwięcej trudności przedstawiają przedmioty specjalnych studiów, przewidziane zarówno przez statut pedagogiów, jak i przez ustawę o ustroju szkolnictwa z 11/III.1932 r. Zwykle wiąże się z nimi następujące cele: 1) pogłębienie i rozszerzenie materiału naukowego, jaki był zasadniczo przerabiany w szkole średniej; 2) zapoznanie z metodami badań naukowych tej specjalności; 3) przygotowanie do nauczania w klasach starszych szkoły powszechnej (metodyka i lekcje praktyczne). Realizowanie pierwszego celu pociąga za sobą właściwie powtórne systematyczne przerabianie całych partii tego materiału, który już raz był wałkowany w gimnazjach, co naraża młodzież na wysiłki sztucznego zainteresowania. Ponadto dochodzi sporo materiału przerabia-

nego normalnie w uniwersytetach, a nie związanego bezpośrednio z potrzebami szkoły powszechnej. Zapoznanie z metodami badań w zakresie obranej specjalności z natury rzeczy może tu mieć charakter werbalny, trudno bowiem przy tym wymiarze czasu prowadzić jakieś źródłowe, choćby drobne próby badań naukowych, a to znowu nie daje pożądanych rezultatów. Istotny jest cel trzeci i nie powinien być przesłonięty dwoma pierwszymi. Wyższy kurs wybranego przedmiotu jest bardzo pożądany dla nauczyciela szkoły powszechnej, ale przerasta możliwości dwuletnich studiów zawodowych. Trzeba na wszystko przynajmniej trzech lat. W obecnych warunkach można by przedmioty, wybrane jako specjalność, sprowadzić: 1) do uzupełnienia materiału rzeczowego, niezbędnego przy nauczaniu w starszych klasach szkoły powszechnej, przy czym to uzupełnianie może w znacznym stopniu przybrać formę indywidualnej pracy młodzieży zależnie od stanu jej dotychczasowej wiedzy; 2) do przystosowania metodyczno-praktycznego — w szerszym zakresie, niż to mogło być dotychczas realizowane. Oba momenty powinny łączyć się nierozerwalnie.

Takie rozwiązanie podkreślając bezpośrednie przygotowanie pod kątem potrzeb szkoły powszechnej zbliży bardzo trzeci dział przedmiotów do pierwszego, nada im charakter praktyczno-dydaktyczny, a tym samym zapewni większą jednolitość w ogólnej strukturze programów; ponadto pewna oszczędność na czasie pozwoli młodzieży lepiej wniknąć w zagadnienia pedagogiczne; umożliwi w większym stopniu pracę samodzielną oraz zabezpieczy przed wielokierunkowym rozpraszaniem energii.

VI.

Jako wynik powyższych rozważań można wyprowadzić następujące ogólne wnioski:

1. Wobec dużych i stale rosnących zadań szkoły powszechnej kształcenie nauczycieli tej szkoły na poziomie średnim jest niewystarczające.
2. W dzisiejszych warunkach pedagogia mogą w zupełności odpowiedzieć tym zadaniom, jeżeli będą miały zapewniony odpowiedni dobór kandydatów do zawodu nauczycielskiego, zwłaszcza spośród elementu wiejskiego i jeżeli nie przekroczą tych możliwości programowych, jakie są realne w ramach dwuletnich studiów.
3. W miarę poprawy sytuacji gospodarczej należy dążyć do przekształcenia obecnych pedagogiów na 3-letnie akademie pedagogiczne [9]).

Józef Jaźwierski

---

[9]) Porównaj: Związek Nauczycielstwa Polskiego. O właściwy poziom kształcenia nauczycieli szkól powszechnych w Polsce. Warszawa 1936.

SKUTECZNOŚĆ WYCHOWANIA

(Dokończenie)

III.

Wychowanie jest procesem różnicującym warunki otaczające w ogóle a socjalne w szczególności. Negatywna postawa wobec danych otoczenia, wytworzona procesem wychowania, jest przez to samo czynnikiem pozytywnym, twórczym w całokształcie rozwoju życia ludzkiego. W tym miejscu wyłania się pytanie, czy uwzględniając taki stan rzeczy pedagogika nie może się pokusić o taką zmianę warunków wychowawczych, o taką postawę czynną wychowawcy, aby zachowanie się wychowanka, jego działanie musiało się kształtować w myśl naszych celów. Innymi słowy — pytamy o to, w jakich granicach możliwa jest skuteczność wychowania.

Wobec skomplikowania całego procesu wychowania odpowiedź musi wypaść negatywnie. Przypuśćmy nawet, że uda nam się tak dokładnie zbadać, poznać i zrozumieć każdorazową sytuację wychowanka, że opanowanie jej i nadanie takiego układu, aby w zupełności odpowiadał naszym tendencjom, stanie się możliwe, to i wtedy pozostanie jeszcze drugi czynnik — sam wychowanek, jego czynna postawa wobec warunków, która — jak widzieliśmy — nie jest współmierna z warunkami danej sytuacji wychowawczej, gdyż oprócz cech wrodzonych wchodzi tu w grę cały szereg innych układów, w które nasz wychowanek uwikłany jest stale, chwilowo i przygodnie. W naszych przewidywaniach zatem zawsze napotykamy ten moment irracjonalny, dla nas bardzo mało uchwytny. Jedynym wyjściem byłoby takie ogólne sformułowanie naszych celów, aby mogło ono objąć całokształt wszystkich możliwych wpływów, jakim podlega wychowanek. Istotnie w problematyce celów wychowawczych taka właśnie panuje tendencja. Stąd pochodzi owa ogólnikowość najwyższych celów, jak np. ogólna harmonia wszechstronnego rozwoju (Kent), rozwój osobowości (Stern), zespolenie z duchem obiektywnym (Gentile), powodzenie życiowe (Spencer), wychowanie obywatelsko-państwowe (Kerschensteiner) itp. W miarę jednak, jak posuwamy się na coraz wyższy szczebel uogólnień, tracimy zarazem bezpośredni kontakt z realnym życiem wychowanka i coraz szersze dziedziny jego życia wymykają nam się z rąk. Zaznaczyć przy tym należy, że jakikolwiek byśmy objęli zakres życia naszymi celami, to jednak nie wyczerpiemy wszystkich możliwości (nasza teza o stwarzaniu się życia przez człowieka). Jest to po prostu contradictio in adiecto. Każdy cel wyrażony bezpośrednio, słownie, lub pośrednio przez określony układ warunków, jest dla wychowanka nowym faktem, wobec którego musi z natury swej ustosunkować się czynnie, tj. częściowo przystosowując się do niego, częściowo zaś uwalniając się z pod jego wpływu przez odpowiednią jego modyfikację. Byłoby to więc żądanie sprzeczne z naturą rzeczy. Treść życia się nie powtarza. Znamienna rzecz, że zwalczanie się wzajemne celów wychowawczych odbywa się na drodze wyłącznie logicznego uzasadnienia, z pominięciem praktycznej strony życia realnego wychowanka. W krytyce poszczególnych celów wychowawczych z reguły bierze się za kryterium stopień pokrywania się zakresów zasadniczych pojęć. Ponieważ za-

kres danego pojęcia jest pochodnym naszych subiektywnych tendencji, więc w rezultacie nasze cele wychowawcze przedstawiają fikcję, o której przypuszczamy, że da się do niej dostosować realne życie wychowanka. Już samo zwrócenie się do psychologicznej strony problemu skłania do poszukiwania rozwiązań na innej płaszczyźnie. To też silny nacisk położony na funkcjonalną stronę życia wychowanka zupełnie konsekwentnie prowadzi Claparède'a [1]) do zaprzeczenia tezy wychowania dla życia. Pod tym względem genewski myśliciel najwięcej zbliża się do jedynie racjonalnego pojmowania rzeczy. Trudno się bowiem dopatrzeć bezpośredniej zależności między tak niewspółmiernymi zjawiskami, jak logiczna wartość celu i aktywność wychowanka. Nie w tym bowiem spoczywa tragizm wszelkich wysiłków wychowawczych, że nie umiemy dostosować swych celów do jakiejś bezwzględnej prawdy, mającej wartość powszechną, lecz w złudzeniu, w kontraście między tęsknotą za daną wartością a realnym biegiem życia. Trudno, trzeba się z tym zgodzić, że życie nie jest procesem immanentnym, lecz splotem obiektywnych, empirycznie danych faktów, wśród których my jesteśmy jednym z elementów. Dlatego też nie da się powiedzieć, co jest ważniejsze w działaniu człowieka: jego osobowość, czy warunki otaczające. Zdecydowanie, który z tych czynników mamy uznać za przyczynę, który za skutek, spotyka trudność w tym, że oba istnieć mogą tylko wspólnie, obydwa są od siebie zależne. Aby spostrzec, do jak błędnych konsekwencji dochodzimy, opierając się na absolutnej wartości tych czy owych celów wychowawczych w stosunku do panujących w danym środowisku poglądów etycznych, społecznych, struktury socjalnej itd., dość wskazać na takie cele, w których dominującą nutą jest zasada utylitarystyczna. Tę właśnie bierzemy pod uwagę, gdyż ten kierunek w przeciwieństwie do jednostronnych celów idealistycznych stara się przede wszystkim uwzględnić na szeroką skalę warunki realne życia wychowanka.

Naczelny postulat tego kierunku, tj. przygotowanie do realnych warunków życia (przystosowanie i powodzenie) kryje w sobie dwa założenia, a mianowicie: po pierwsze, że człowiek jest względem tzw. „rzeczywistości" czyli otaczającego świata elementem obcym, złączonym z nią zewnętrznie, mechanicznie; tkwi w danych warunkach przypadkowo, z powodu swego przyjścia na świat. Wszelkie jego działanie może dojść do skutku tylko przez uwzględnienie danych warunków. Rezultaty zależne są od stopnia, w jakim zostały one uwzględnione. Za dowód mogą służyć przykłady wzięte z życia praktycznego (społecznego, gospodarczego, technicznego). Po wtóre, że świat zewnętrzny jest w istocie swej zdeterminowany, niezmienny. Człowiek więc nie może nic do niego dodać, nic z niego ująć. Drobne zmiany możliwe są tylko jako drugorzędne przesunięcia w granicach wyznaczonych daną konstelacją warunków. Stąd też pochodzi owo przekonanie o konieczności przyswojenia wychowankowi właściwości i form postępowania, odpowiadających danym warunkom i jedynie praktycznych w życiu. Właściwości niezgodne z obiektywnym stanem rzeczy są bezcelowe

---

[1]) Edw. Claparède: „Wychowanie funkcjonalne". Przekł. Marii Ziembińskiej. Książnica Atlas. Lwów — Warszawa (Bibl. Przekł. Dzieł Pedag. Nr 22 pod red. Dra Zygmunta Ziembińskiego).

to naturalnie faktowi, że racjonalność działania, jego sens i kierunkowość ściśle odpowiada warunkom otaczającym, zwłaszcza socjalnym. 2. Opór wobec wszelkich czynników tamujących w danym momencie tendencję działania jest kamieniem węgielnym zagadnienia przymusu w wychowaniu, władzy itp. 3. Subiektywność, tzn., że osią działania jest zawsze sam wychowanek jako taki, nie tylko w sensie wyczuwania swojej spontaniczności, woli, uważania siebie za aktora i ostateczną przyczynę swego działania, ale przede wszystkim w tym sensie, że w każdym działaniu osoba wychowanka jest centralnym punktem danej sytuacji. Tu należałoby zaliczyć jeszcze sformułowane przez Thorndike'a [3]) „prawo wyniku", jako warunku powtarzania lub zanikania czynności, przebiegających w ten sposób, że towarzyszą im uczucia przyjemne wzgl. nieprzyjemne. Mniejsze już znaczenie mają dla naszego problemu prawa wyćwiczalności i najmniejszego wysiłku, tj. że działanie przebiega po linii najmniejszego zużycia energii, najmniejszego oporu — jako zbyt ogólne i wychodzące znacznie poza osobę wychowanka działającego. Wszystkie wyżej podane właściwości tkwią w samej istocie działania, nie pochodzą z zewnątrz, są od nas, jako wychowawców, niezależne, niemniej należy się z nimi w wychowaniu liczyć. Genezy ich nie można szukać w warunkach, w jakich działanie dochodzi do skutku, gdyż nie znamionują one jego przebiegu, stanowią jego formę, nie treść. Pochodzić więc muszą z jakichś warunków uprzednich. Mogą na to wpływać wspomniane już wyżej czynniki wrodzone, na które składają się właściwości przekazane przez poprzednie pokolenia i wpływy minionych warunków, nam już niedostępnych, a nadto te wszystkie wpływy poprzednio działające w ciągu życia wychowanka, które wzbogacają całą jego nieświadomą sferę życia. Do tego przyłącza się jeszcze jeden bardzo ważny czynnik. Wychowanek — jak każdy w ogóle człowiek — związany jest ze swoim środowiskiem socjalnym nie tylko zależnością zewnętrzną przez wpływy bodźców, okolicznościowych i stałych konstelacji warunków, lecz jest istotnym jego elementem. Jeżeli zaryzykujemy twierdzenie, że jednostka ludzka jest nie tyle absolutną jednością i bezwzględnie odrębnym, samoistnym bytem, ile przedstawia się nam jako taka dzięki naszemu poznawczemu nastawieniu, skierowanemu na nią, to można powiedzieć, że jednostka i jej otoczenie stanowią nierozerwalny, całostkowy układ, w którym dowolna zmiana danej jednostki powoduje, a raczej wyraża się zmianą całego układu (w odpowiednim stopniu), a tak samo zmiana w dowolnym innym odcinku tego układu zaznacza się również w rozważanej jednostce. Otóż ta łączność wyraźnie występuje szczególniej w dziedzinie życia socjalnego, a tu specjalnie w zakresie myślenia i rozumienia. Człowiek tak myśli, jak może w danym środowisku, jak mu na to pozwala zespół warunków, w które jest uwikłany; rozumie daną sytuację nie wyłącznie przez logiczne konstrukcje, lecz przez wyczucie, przez zgodność zachowania się. Wychowanek nawet przed okresem pokwitania jest dostatecznie zżyty ze swym środowiskiem, orientuje się w nim i rozumie je, chociaż myślenie logiczne jeszcze się u niego nie rozwinęło w stopniu należytym. Uwzględnienie całego kon-

[3]) Edward L. Thorndike: „Educational Psychology". New-Jork, 1921.

tekstu sytuacji, sposób zachowania się w niej, determinuje naszą znajomość rzeczy, wiedzę i rozumienie. Z tego punktu widzenia my dziś inaczej, lepiej, a raczej głębiej rozumiemy Arystotelesa czy Kanta, niż ich bezpośredni uczniowie swych mistrzów — choć oni mogli łatwiej i dokładniej powtórzyć ich słowa, które bardziej były dla nich zrozumiałe; ale my mamy głębszy wgląd i szersze tło do analizy. Jasnym się również staje zjawisko występowania analogicznych cech u jednostki i zbiorowości [4]). Już z tych względów stanowią one dla naszego poznania zaporę nie do przebycia. Oprócz tego są one dostępne naszej obserwacji tylko w trakcie działania wychowanka i z tej przyczyny odnosimy je do jego osoby. Stanowią one indywidualne różnice działania obserwowanych wychowanków. Poznajemy je zatem na drodze nieuchwytnej intuicji, rozumienia wychowanka, wczuwania się. Niejednokrotnie tego rodzaju znajomość wychowanka daje nam trafniejszy wgląd w duchowy mechanizm jego działania, aniżeli skrupulatna analiza wyników, choćby dlatego, że nigdy nie potrafimy uwzględnić wszystkich szczegółów. To też cały kompleks tego rodzaju czynników jest dla nas momentem irracjonalnym. Irracjonalny zatem moment działania wychowanka stanowi dla nas granicę w możliwości przewidywania, a zarazem i skuteczności oddziaływania pedagogicznego. Do pewnego stopnia i w pewnym zakresie, wyznaczonym cechami indywidualnymi, wychowanek w działaniu swoim jest względem danej sytuacji autonomicznym. Przez autonomię rozumiemy rządzenie się własnymi prawami. Wychowanek zatem tak się zachowuje, jak gdyby z jednej strony podlegał prawom narzuconym, zewnętrznym, a z drugiej — kierował się prawami własnymi. W pojęciu autonomii mieści się pojęcie wolności, swobody, nieskrępowanej możności działania. Teoretycy wychowania wyróżniają dwie formy pojmowania wolności: pozytywną, — być wolnym do czegoś (np. tworzenia celów, wartości) — i negatywną — być wolnym od czegoś, czyli brak skrępowania. Na czym więc polega wolność wychowanka? Zwolennicy pedagogiki idealistycznej, uważając kształcenie się (kształtowanie) osobowości za najogólniejszy proces wychowania, przypisują temu właśnie procesowi cechy autonomii. Kształcenie zasadza się na tym, że wychowanek przyswaja sobie odnośne wartości kultury. Ponieważ dobra kulturalne są z istoty swojej autonomiczne, tzn. mają wartość same przez się, przeto kształcenie jako warunek względem nich wtórny, odnajduje swoją wartość jedynie w ich wyborze: posiada — jak powiada prof. Hessen [5]) — wartość osobową. Wolność wyboru ma być tym, co stanowi wartość autonomiczną procesu kształcenia. Jeżeli tok rozumowania przeniesiemy na tło empiryczne, to kształcenie jako takie znajduje swój odpowiednik w ogólnym procesie uczenia się. Terminem tym posługują się w najszerszym tego słowa znaczeniu powiedziałbym: w znaczeniu bihewiorystycznym. Dziecko uczy się jeść, chodzić, posługiwać się rękami, jako narzędziami chwytu; uczy się mówić, rozumieć ludzi; ujmować zjawiska ilościowo — li-

---

[4]) Wiele ciekawego światła rzuca na ten problem specjalnie w odniesieniu do języka Ludwik Flecк: „Zagadnienie teorii poznawania". Przegl. Filozoficzny, 1936. Zesz. I.

[5]) Prof. S. Hessen: „Zagadnienie autonomii kształcenia" (Ruch Pedag., rocz. XXIV). Pojęcie wolności i jej formy: pozytywną i negatywną autor ten rozwija w „Podstawach Pedagogiki" (przekł. Zieleńczyka) i w innych swoich pracach.

czyć; uczy się myśleć abstrakcyjnie, logicznie; uczy się postępować moralnie itd. itd. Uczenie się jest to po prostu przyswajanie sobie nowych ew. zmienionych form zachowania się wobec coraz innych sytuacji. Znamiennym rysem tego procesu jest to, że te nowe, zmienione, nauczone formy zachowania się z biegiem życia stają się coraz ogólniejsze w stosunku do sytuacji poszczególnych: nadają się do coraz szerszego zakresu zjawisk działających jako bodźce.

Można by powiedzieć, że proces uczenia się postępuje w kierunku uogólniania [6]). Otóż cały ten proces dochodzi do skutku, jako konieczna reakcja na zmiany zaszłe w otoczeniu. Badania nad zachowaniem się zwierząt, z takim upodobaniem wykonywane przez zwolenników bihewioryzmu, dostarczają przekonywujących argumentów rzeczowych dla poparcia tezy, że a) proces uczenia się jest koniecznym następstwem nowych warunków, tj. zmienionej sytuacji, i b) że prowadzi do ogólniejszych, ze względu na daną sytuację praktyczniejszych, form zachowania się — aż do przejawów inteligencji i myślenia. To samo da się powiedzieć o tak skomplikowanych objawach, jak wynalazki techniczne, które powstają w miarę pojawiania się odpowiednich potrzeb, stworzonych nowymi warunkami. Analogiczną zależność między warunkami otaczającymi a procesem uczenia się, jako zmianą form działania, wyrażania się, można dojrzeć i w rozwoju sztuki (np. w architekturze). Uczenie się jest funkcją doświadczenia. To też nie tylko sam proces uczenia się, ale i jego kierunkowość jest podyktowana przez układ warunków zewnętrznych. Rozwój nauki, techniki, gospodarki itp., aż nadto dobitnie świadczy, że wybór w procesie uczenia się jest zjawiskiem wtórnym, pochodnym. Dobór przedmiotu, środków, sposobu postępowania, nastawienie uczuciowe, zainteresowanie są rezultatem konieczności działania. Treść i forma uczenia się są zdeterminowane daną sytuacją. Wolność wyboru w procesie kształcenia się jest iluzją, której przeczy oczywistość faktów. Można by ją utrzymać tylko w tym przypadku, gdyby się traktowało poszczególne, kolejno po sobie następujące momenty życia jako niezależne od siebie, lecz na to nie pozwala fakt ciągłości rozwojowej. Wobec tego wolność pozytywna czy negatywna jest pojęciem względnym i nie może służyć do wyjaśnienia bezwzględnych wartości.

Zależność postępowania od warunków zewnętrznych wyraźnie zaznacza się nawet i w przyswajaniu sobie wartości moralnych. W r. 1906 zrobiono w tym kierunku ciekawy eksperyment w mieście Glasgow [7]). 630 dzieci zaniedbanych moralnie umieszczono na wychowanie — na koszt miasta — u rozmaitych rodzin, posiadających wymagane warunki wychowawcze, poddając je dokładnej obserwacji w ciągu całego roku. Rezultat był taki, że na 630 dzieci tylko 23 zdradzało dawne ujemne cechy, czyli 96% dzieci wykazało poprawę w swym postępowaniu. Jakkolwiek próba ta w tej formie podana nie może być decydującym argumentem, jeżeli chodzi o dalsze

---

[6]) Doniosłość roli tego procesu dobrze uwydatnił Judd Charles Habbard („Psychology of High School Subjects" 1915 i „Psychology of Secondary Education" 1927) w związku z zagadnieniem przenoszenia wprawy.

[7]) Przykład ten podaję na podstawie danych u Adams'a John'a: „The Evolution of Educational Theory" 1922 na str. 86.

losy tych dzieci, to jednak wymownie świadczy o tym, że moralne postępowanie dzieci w ciągu danego roku uległo zasadniczej zmianie pod wpływem zmiany warunków zewnętrznych. Trudno się bowiem zgodzić na przypuszczenie, że przyczyna tej zmiany tkwiła wyłącznie w wolistycznym pierwiastku dzieci; byłoby to wprowadzenie czynnika przypadkowości. Przyswajanie sobie — naturalnie częściowe — dóbr kulturalnych jest narzucone wychowankowi z zewnątrz warunkami, w jakich się on musi obracać. Odchylenia zaś od kierunku sugerowanego daną sytuacją mają swe źródło w irracjonalnym charakterze jego zachowania się i to właśnie stanowi wyłączną dziedzinę jego autonomii. Tkwi ona swymi korzeniami w ciągłości życia.

Z tego też względu i czysto społeczne traktowanie zagadnienia autonomii nie prowadzi do celu. Wprawdzie sprowadza to całą kwestię na grunt empiryczny, ale nie tłumaczy jej konieczności. Takie stanowisko zajmuje dr Rowid [8]). Zdaniem tego badacza autonomia polega na fakcie psychologicznym wyczuwania potrzeby wolności w stawianiu celów i ich realizowaniu. Zależność jednostki od środowiska socjalnego wyraża się odpowiedzialnością. To też „w wychowywaniu funkcji społecznych, gospodarczych, naukowych itp. czuć się może wolną tylko ta jednostka, która posiada dobre i gruntowne przygotowanie zawodowe, duże doświadczenie zdobyte w czasie dłuższej praktyki w danej gałęzi pracy" [9]). Faktom tym nie da się zaprzeczyć. Jednakże one nie wyczerpują zagadnienia autonomii. Przede wszystkim poczucie swobody, wolności w związku z odpowiedzialnością socjalną jest zjawiskiem późniejszym w rozwoju duchowym dziecka. Zawsze można sobie, na podstawie danych doświadczeń, przedstawić taki stan rzeczy, w którym odpowiedzialność staje się fikcją — np. tam, gdzie dana jednostka (ew. grupa) identyfikuje się ze społecznością, uważa się za wyłącznego przedstawiciela potrzeb, ideałów i dążności społeczeństwa. U większości ludzi zanik sankcji zlewa się z zanikiem odpowiedzialności i właśnie wówczas silniej występuje u nich poczucie niezależności, swobody i wolności. Poza tym społeczeństwo jako takie zawsze wykazuje dążność do zupełnego opanowania jednostki i wprzężenia jej w rydwan swych potrzeb. W wychowaniu ta tendencja występuje od najdawniejszych czasów. Znajdujemy ją już u Platona i Arystotelesa i ciągle się ona wzmaga w miarę rozrostu organizacyjnej strony życia społecznego. Dzisiejszy rozwój socjologicznego kierunku w pedagogice jest właśnie teoretycznym odpowiednikiem tej tendencji. Zagadnienie więc autonomii wychowanka zeszłoby do rzędu jedynie postulatu. Dla pedagogiki takie stanowisko nie wystarcza, gdyż tutaj chodzi o sam ten fakt, że mimo wysiłków ze strony społeczeństwa lub wychowawcy indywidualnego, wychowanek stale zdradza dążność do uniezależnienia się od wpływu wychowawczego, że stanowi dlań pewną zaporę i to niezależnie od tego, czy towarzyszy temu świadomość i wola ze strony wychowanka, czy też nie. Fakt ten narzuca się z taką bezwzględnością, że dało to niektórym teoretykom powód do przeświadczenia, jakoby wywieranie przemocy było nieodzownym czynnikiem, towarzyszącym wpły-

---

[8]) Henryk Rowid: „Zagadnienie autonomii w wychowaniu". Kraków, 1935.
[9]) Ibid., str. 1.

wowi pedagogicznemu [10]). Przyczyna tego spontanicznego sprzeciwu ze strony wychowanka, jego autonomicznego zachowania się wobec wpływu wychowawczego, spoczywać musi we wzmiankowanym momencie irracjonalnym. Jeżeli nie chcemy wprowadzać pierwiastków metafizycznych, to pozostaje jako jedyne wyjście szukać wytłumaczenia w braku koincydencji, zbieżności między ciągłością rozwoju wychowanka i warunków, w jakich się obraca. Autonomia zachowania się wychowanka jest naturalną granicą skuteczności wychowania.

Tego rodzaju pojmowanie autonomii prowadzi do daleko idących następstw nie tylko w teorii, ale i w praktyce wychowania. Rozumie się samo przez się, że stopień skuteczności procesu wychowania będzie o tyle większy, o ile szerszy zakres działania wychowanka potrafimy poddać wpływowi pedagogicznemu. Działanie autonomiczne nie może pozostać na uboczu. Tym mniej nie można go przełamywać, gdyż z natury rzeczy musiałoby to wzmagać opór ze strony wychowanka i paraliżować skuteczność wpływu. Trzeba wreszcie — a nawet specjalnie — i to mieć na względzie, że w procesie wychowania moment autonomiczny jest pozytywnym czynnikiem tak w życiu indywidualnym, jak i socjalnym. Dzięki niemu to działanie staje się intensywniejsze, proces różnicowania i komplikowania postępuje szybciej. Pedagodzy stojący na gruncie przekazywania wartości dóbr kulturalnych zwykli w swych systemach wychowania uwzględniać w pierwszym rzędzie procesy przyswajania, upodabniania się i przystosowania wychowanka, uważając objawy przeciwne za szkodliwe, zasługujące na zwalczanie. Środki, które w ich oczach zapewniają to „pozytywne" nastawienie się wychowanka względem naszych celów, uchodzą za jedynie racjonalne, pożyteczne i skuteczne. Nabierają one w ich oczach wtórnie wartości wychowawczej. Dlatego też autorytet cieszy się w pedagogice takim uznaniem; widzi się w nim konieczny warunek wpływu pedagogicznego. Celowe jednak posługiwanie się autorytetem jest to swojego rodzaju wywieranie przymusu. Toteż Kerschensteiner [11]) apoteozując autorytet starał się zidentyfikować go z pojęciem wolności. Rzecz prosta, że tego rodzaju dialektyczne konstrukcje pozostają bez znaczenia dla praktyki. Tak samo sztuczną i zupełnie dowolną jest koncepcja kompromisowa, przyznająca autorytetowi, jako formie przymusu, przeważającą rolę wychowawczą w młodszym okresie wieku wychowanka, samodzielność zaś, jako swobodę w działaniu, przenosząc na okres młodzieńczy.

Cały pogląd na rolę autorytetu opiera się na zasadzie powinności a nie konieczności. Z naszego punktu widzenia autorytatywność należy traktować przede wszystkim ze strony psychologicznej; wzgląd natomiast moralny musi zejść na plan ostatni. Pe-

---

[10]) Otto Tumlirz („Pädagogische Psychologie" 1930) powiada: „Der Erfolg des erzieherischen Handelns ist also in vielen Fällen eine Machtfrage" (str. 33), a nieco dalej: „Ein kampfloses Angleichen und Umgestallten scheint bei der gegenwärtigen Erziehungslage ausgeschlossen" (str. 36), przy czym to upodobnienie i przekształcenie jest według niego istotą aktu wychowawczego.

[11]) Prof. dr Georg Kerschensteiner: „Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze". Lipsk, 1925. Szerokie naświetlenie tego problemu podaje prof. dr Bogdan Nawroczyński: „Swoboda i przymus w wychowaniu". Warszawa, 1929.

dagogika musi brać pod uwagę ten czynnik z tej przyczyny, że jest on konkretnym faktem, nie dlatego, że przypisujemy mu taką a taką wartość moralną. Jako naturalny objaw wynikający z przewagi czynników autorytatywnych, jest on momentem hamującym procesy autonomiczne. Wobec tego jedynie racjonalnym postulatem staje się zwalczanie wszelkiej autorytatywności w wychowaniu i to niezależnie od fazy rozwojowej wychowanka. Drogą najprościej do tego prowadzącą jest budzenie krytycznej postawy wobec wszelkiego autorytetu. Innymi słowy — z dwóch równoległych procesów rozwojowych: przystosowywania i uniezależniania się, drugi z nich jest dla pedagoga o wiele ważniejszy, gdyż on jest właściwie źródłem trudności i konfliktów w procesie wychowania. Uznanie autonomii wychowanka za moment dodatni może budzić obawę, że zostawiamy otwartą drogę do zaprzeczenia postępowi, a zwłaszcza wartościom moralnym. Jest to niebezpieczeństwo tylko pozorne. Przede wszystkim jest to jeszcze pytanie, czy pedagogika, wysuwająca zasadę autorytetu, zapewnia pożądany skutek, tj. postęp ewent. utrzymanie stanu moralnego. Rozwój dziejowy nie pozwala na to odpowiedzieć twierdząco. Nie mamy żadnych danych na to, że etyczny poziom życia indywidualnego i zbiorowego podniósł się w stosunku do wieków ubiegłych. Daleko ważniejszą rzeczą jest fakt, że wszelkie działanie, a więc i wszelkie zachowanie się moralne opiera się na materiale konkretnym, wymaga dla swego tworzywa podścieliska rzeczowego. Rodzaj i wartość tego substratu faktycznego jest decydującym dla tendencji autonomicznych, dla jakości jego działania. Co wychowanek zastaje w swoim otoczeniu — z tego buduje swe życie.

Stajemy tutaj przed drugim doniosłym postulatem, mianowicie autonomii wychowawcy. Z poprzednich rozważań wynikają dwie tezy, a mianowicie, że wpływ pedagogiczny zależy od tego, jaką wychowawca przedstawia wartość dla wychowanka w swoim stosunku do otoczenia, i że podstawą tego stosunku jest jego niezależność w działaniu. Ponieważ to ostatnie zjawisko nazwaliśmy autonomią, przeto wydaje nam się zupełnie słuszne twierdzenie, że wpływ wychowawczy będzie tym silniejszy, tym większy, im w wyższym stopniu ujawni się autonomiczny pierwiastek wychowawcy.

W ten sposób znaleźliśmy empiryczne uzasadnienie dla naszej tezy o skuteczności wychowania. Doszliśmy do tego na drodze analizy kontaktu między wychowankiem i jego otoczeniem, wykazując, że do wytłumaczenia szeregu faktów związanych z zagadnieniem skuteczności najlepiej nadaje się zasada scaleniowa, traktująca łącznie oba człony: wychowanka i otoczenie, jako całość. Czynnikiem łączącym jest działanie wychowanka, jako funkcja obu tych członów. W rezultacie doszliśmy do przekonania, że skuteczność wychowania polega na wzmożeniu działania wychowanka w kierunku zmiany danego otoczenia. Granicę dla skuteczności stanowi autonomiczny pierwiastek w działaniu wychowanka. Wobec tego przypisywanie celom wychowania decydującej roli w kształtowaniu życia wychowanka jest teoretycznie nieuzasadnionym a praktycznie nierealnym.

Czyżby więc cele w wychowaniu nie miały żadnego znaczenia? Czyżby istotnie przez tyle pokoleń myśl pedagogiczna była w błędzie? Jakże w takim razie wytłumaczyć ich istnienie, ich genezę? Takie i tym podobne pytania nasunąć się muszą każdemu praktykowi. Można by na to odpowiedzieć, że większość praktyków najmniej myśli o celach i najmniej się nad ich wartością zastanawia, co jednak nie przeszkadza im spełniać funkcje wychowawcze. Praktyk ma przed sobą systemy, programy, przepisy, tradycję, przyzwyczajenie a przede wszystkim życie wychowanka, które go zmusza do ciągłego działania, utrzymuje go w ciągłym napięciu i ciągle każe mu się obracać w aktualnych, konkretnych zamierzeniach. Cel jest czymś odświętnym. Istnieje dla teoretyka. Jest to wyraz nastawienia względem środowiska, społeczeństwa. W tym się zawiera odpowiedź na powyższe pytania. Gdy niektórzy pedagodzy są zdania, że wobec niemożliwości przewidywania biegu życia i nieustannej jego fluktuacji, należało by raczej zrezygnować z inspirowania wychowaniu naszych celów, zaufać naturalnemu rozwojowi wychowanka, to zdaje mi się, że jest to grube nieporozumienie [12]). Wszak co innego jest zakwestionować skuteczność celu w procesie wychowania, a co innego zaprzeczyć konieczności jego istnienia i wartości ogólnej. Już wyżej mieliśmy sposobność zwrócić uwagę na to, że cel jest koniecznym akcesorium w procesie wychowania. Można by się nawet posunąć do twierdzenia, że bez niego nie mógłby dojść do skutku akt wychowania. Tylko rola jego jest nieco inna, niż to się wydaje na pozór. Cel wychowania jest do pewnego stopnia skrystalizowaniem, uświadomieniem sobie roli swego postępowania, własnej pozycji w danym środowisku socjalnym specjalnie na odcinku wychowania. Jako taki jest więc funkcją wyłącznie życia socjalnego. Pod tym względem pedagogika socjalna święci pełne triumfy. Społeczeństwo jest kuźnią celów, które narzuca wychowaniu. Powstają one, wyrabiają się i kształtują w ogniu życia zbiorowego. Dlatego też każda epoka, każda chwila, każda odrębna grupa socjalna ma własne cele wychowania. Pedagog - praktyk, który, jak wspomnieliśmy, nie ma czasu ani sposobności dla zastanowienia się nad racjonalnością swych celów wychowawczych w trakcie spełniania swych czynności zawodowych, zawsze będzie się przyznawał do wyznawania jakichś ideałów, celów ogólnych, które są wyrazem jego poglądu na świat i życie, wytwarzającym się w ścisłym związku z przynależnością do danego środowiska. Niezależnie od tego wartość i skuteczność jego akcji wychowawczej leży na zupełnie innej płaszczyźnie.

Dr Marian Odrzywolski

---

[12]) Takie stanowisko zajmuje np. Theodor Litt: „Führen" oder „Wachsenlassen" eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Lipsk — Berlin, 1927.

SPRAWOZDANIA

DR JAKÓB WACHTEL. Świat nowych spostrzeżeń. Nauka o ejdetyzmie i jej zagadnienia pedagogiczne. Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne. Biblioteka Nauk Pedagogicznych Nr 4. Skład główny Nasza Księgarnia. 1935. Str. V + 157.

Pierwsze informacje o ejdetyzmie zawdzięcza polska literatura naukowa prof. Błachowskiemu (1926). Wśród późniejszych polskich badań wysuwają się na jedno z czołowych miejsc publikacje dra Wachtla. Ostatnio autor ten ogłosił pierwszą polską monografię tego zagadnienia. W monografii tej referuje w sposób systematyczny i wcale wyczerpujący główne wyniki badań kilkudziesięciu (głównie niemieckich) autorów, uzupełniając je rezultatami własnych eksperymentów i krytycznymi uwagami.

Zaczątki nauki o ejdetyzmie sięgają początku bieżącego wieku, jej pogłębienie i rozpowszechnienie jest zasługą E. R. Jaenscha i jego uczniów, a więc tzw. szkoły Marburskiej. Wedle tej nauki istnieją swoiste zjawiska psychiczne, występujące tylko u niektórych ludzi. Chodzi tu o obrazy usuniętych już z przed oczu przedmiotów, ale tak wyraźne i dokładne, jakimi bywają spostrzeżenia, a nie wyobrażenia wtórne. W mniejszym stopniu spotkać można analogiczne zjawisko również w dziedzinach innych zmysłów. Ze znanych w dawniejszej psychologii przeżyć przypominają one najbardziej tzw. obrazy następcze. Różnią się jednak od nich pod wieloma względami, zbadanymi szczegółowo metodami eksperymentalnymi.

Książkę poprzedził przedmową prof. Szuman, podkreślając z jednej strony słusznie płynność pojęcia obrazu ejdetycznego i niepewność dotychczasowej wiedzy o ejdetyzmie, z drugiej jednak zwracając uwagę na faktycznie fascynujący urok, jaki ma ta wiedza o specjalnych i wyjątkowych uzdolnieniach niektórych ludzi, a zwłaszcza dzieci, uzdolnieniach, których jeszcze kilkanaście lat temu nikt się nie domyślał. Na ogół bowiem w psychologicznych badaniach eksperymentalnych uzyskujemy tylko sprawdzenie prawd, do których doszło się już na drodze introspekcji lub przez obserwację potoczną, ewent. ich ściślejsze ujęcie lub korekturę. Obrazy ejdetyczne natomiast zdradzają nam swe istnienie oraz właściwości przede wszystkim w czasie ich eksperymentalnego dociekania. To też słusznie autor wzywa czytelnika, by nie ograniczył się do werbalistycznego poznania wywodów książki, lecz sprawdzał je doświadczalnie. Szkoda tylko, że przez kilka szczegółowych wskazówek nie ułatwił takiej kontroli najważniejszych swych tez.

Praca składa się z pięciu rozdziałów. W pierwszym znajdujemy charakterystykę zjawiska ejdetycznego oraz dokładny opis eksperymentu, w którym się pojawia. Drugi rozdział poświęcony jest fenomenologii obrazów ejdetycznych. Zreferowane są w nim w krytycznym oświetleniu m. in. konstrukcje teoretyczne, które szkoła Marburska łączy ze swymi badaniami empirycznymi. Z trzeciego rozdziału dowiadujemy się, że zagadnienie rozpowszechnienia ejdetyzmu nie znalazło dotychczas zadowalającego rozwiązania. Nie wiadomo jeszcze kiedy przypada maksimum zdolności ejdetycznej, kiedy rozpoczyna się jej zanik, jaki jest jej związek z płcią czy chorobą psychiczną. Badania zdołały w tych sprawach usunąć tylko pewne błędne hipotezy. W rodziale czwartym zestawia autor obrazy ejdetyczne z innymi zjawiskami widzenia subiektywnego, stojącymi na pograniczu spostrzeżeń i wyobrażeń. Dla wychowawców najbardziej interesujący jest rozdział piąty, poświęcony zagadnieniom pedagogicznym. Autor referuje kilka ciekawych wypadków posługiwania się przez uczniów obrazem ejdetycznym przy nauce szkolnej. Korzystne warunki dla rozwoju zdolności ejdetycznej stwarza poglądowa metoda nauczania; dlatego w szkołach specjalnych i przyrodniczych stwierdzono wyższy procent ejdetyków. Możliwe jest prawdopodobnie również

bezpośrednie ćwiczenie zdolności ejdetycznej uczniów przez nauczyciela. Nie bez wpływu są podobno obrazy ejdetyczne na wypracowania i twórczość rysunkową. Studium nad znaczeniem ejdetyzmu w różnych działach nauczania znajduje się jeszcze w fazie początkowej (chodzi głównie o czytanie, pisanie i geometrię).

Książka dra Wachtla wypełnia odczuwaną dawno lukę w polskiej literaturze naukowej. Przemawia z niej zwolennik nauki o ejdetyzmie, ale w sposób ostrożny, unikając twierdzeń zbyt mało ugruntowanych. Nie miejsce tu na merytoryczną dyskusję, wydaje się jednak, iż tytuł książki nie jest szczęśliwie wybrany. Obrazy ejdetyczne nie są bowiem spostrzeżeniami w żadnym z uznanych w psychologii sensów, raczej pewnym swoistym rodzajem wyobrażeń wtórnych, różnym od wyobrażeń odtwórczych i wytwórczych.

Dzięki takim zaletom, jak przejrzystość i treściwość wywodów, praca dra Wachtla jest wartościowym wzbogaceniem również polskiej literatury popularno-naukowej. Autor bowiem pragnie zainteresować nauką o ejdetyzmie nie tylko specjalistów, lecz szerszy ogół wychowawców — w przekonaniu, iż dzięki niej wychowawca zrozumie lepiej życie psychiczne wychowanków. Z tym poglądem autora można się zgodzić, mimo iż nie bez racji niektórzy nazywają zdolność ejdetyczną „drugim garniturem duchowego wyposażenia". Wychowawca nie może jednak ignorować żadnej właściwości psychicznej wychowanka. Szkoda tylko, że autor specjalnym drukiem nie wyłączył ze swych wywodów pewnych partii, dotyczących kwestii bardzo szczegółowych, które dla niefachowców są mniej interesujące i trudniejsze do zrozumienia.

Leopold Blaustein

Dr HANNA HIRSZFELDOWA. Z zagadnień dziedziczności i eugeniki. Nasza Księgarnia, Warszawa 1937.

Składają się na tę książkę odczyty wygłoszone na kursie dokształcającym dla nauczycieli przyrody szkół średnich w Państwowej Szkole Higieny. W pierwszej części autorka przedstawia główne zagadnienia genetyki. Czytelnik zapoznaje się z pracami genialnych badaczy, jak Mendla — cichego zakonnika, o którym świat długo nic nie wiedział; wytrwałego Morgana dziwnie krzyżującego muchy różnego kształtu i ubarwienia, a tego samego gatunku itd. Tę część należałoby polecić nauczycielom różnych specjalności, by się mogli zapoznać z biologicznymi podstawami odziedziczonych cech swoich uczniów.

Druga część, w której autorka przedstawia znaczenie eugeniki dla społeczeństwa, zainteresuje niewątpliwie wszystkich pedagogów. Są tu niezmiernie palące zagadnienia „na czasie". Przede wszystkim choroby weneryczne i ich wpływ na potomstwo, szybki wzrost ilościowy zarażeń w Polsce. Autorka nawołuje do uchwalenia „ustawy przeciwwenerycznej", która by określiła odpowiedzialność karną zakażającego i nakazała leczenie, tak jak to ma miejsce w Szwecji i Danii. Kraje te odczuły spadek ilościowy chorych dzięki ustawom. Z kolei dr Hirszfeldowa przechodzi do drugiej, nie mniej ważnej sprawy. Jest nią dysproporcja między wczesną dojrzałością płciową a warunkami ekonomicznymi, które przed 28 rokiem życia nie pozwalają młodemu człowiekowi z inteligencji założyć rodziny. Dalej autorka rozpatruje zagadnienie tzw. „wolnej miłości" lub tzw. „małżeństw koleżeńskich". Wniosek brzmi kategorycznie: „Wszelkie rozwiązanie zagadnień życia seksualnego, które nie prowadzi do założenia rodziny i do prawnej ochrony kobiety i dziecka, jest z punktu widzenia społecznego chybione". Nie tylko zresztą punkt widzenia społeczny rozważa autorka, ale również i etyczny. Dziś bardzo często młodzież uważa, że „cynizm, papieros i wódka" to dowód męskości. A w istocie, gdy się odbierze przeżyciom erotycznym „nadbudowę duchową", estetyczną i romantyczną, to się ograbia młodzież z miłości, co miało miejsce w Rosji w pierwszych latach bolszewizmu. Autorka

rozważa jeszcze szereg innych zagadnień: przyrost naturalny, sterylizacja, rasy ludzkie. Tłumaczy np., że sterylizacja „nie jest w stanie wyplenić chorób dziedzicznych". Dr Hirszfeldowa stara się być obiektywną. Bezstronnie stwierdza i ocenia fakty, nawołuje do lepszego niż dotychczasowe wyjścia z trudnych sytuacji. Gwałcone przez dłuższy czas prawa przyrody mszczą się zawsze na ludziach. Na końcu książki znajdziemy najnowszą literaturę o dziedziczności i eugenice.

Należy jeszcze dodać kilka uwag dotyczących pewnych punktów w książce. I tak na str. 31, gdzie autorka mówi o bliźniętach dwu i jednojajowych, trzeba zauważyć, że zapłodnione jajeczko nigdy u ciepłokrwistych nie rozdwaja się w ten sposób, że powstają z niego dwa osobniki. Bliźnięta takie pochodzą ze wspólnego pęcherzyka de Graafa, w którym mieściły się dwa jajeczka.

Sprawa młodych małżeństw na razie bezdzietnych aż do ustalenia się warunków ekonomicznych nie jest rozwiązaniem dodatnim w sensie biologicznym (str. 50). Autorka traktuje je jako paliatyw, ale jest ono unikaniem jednego zła społecznego przez wpadanie w drugie (str. 57). Również zagadnienie regulacji urodzin należałoby oddzielić od poczucia indywidualnego szczęścia i użycia (str. 55). Pęd do użycia stoi bowiem w sprzeczności z instynktem macierzyńskim i jest również biologicznie szkodliwy.

Dr A. Godlewski

KS. MGR JAN FONDALIŃSKI. Koedukacja w świetle badań współczesnej psychologii. Nakł. Naczelnego Instytutu Akcji Katolickiej. Poznań 1936. Str. 303.

Z ciekawością bierze się tę książkę do ręki. Tytuł wielce obiecujący, poglądy wprawdzie znane z góry, ale uzasadnienie może przynieść jakieś nowe naświetlenie problemu. Z rozczarowaniem jednak odkładamy tę książkę. Jest ona bowiem najzwyklejszą kompilacją, kompilacją tendencyjną i z obiektywnością naukową nie wiele mającą wspólnego.

Ma autor rację w „Wiadomościach wstępnych", że brak dotychczas w Polsce (ale nie, jak twierdzi, za granicą) „poważniejszej pracy, która by omówiła psychologiczne podstawy koedukacji..." Podejmuje się więc wypełnienia tej luki, pragnąc „w rezultacie doprowadzić do jakiejś syntezy poglądów na koedukację, w oparciu o najnowsze kierunki psychologiczne". Stwierdźmy od razu, że się to autorowi nie udało.

Autor stara się przede wszystkim, w oparciu o niezliczoną, mozolnie zebraną i gruntownie przestudiowaną literaturę udowodnić, czego wcale udowadniać nie trzeba: że istnieją różnice w strukturze i rytmie rozwojowym dziewcząt i chłopców („w świetle badań psychologii rozwojowej"), oraz, że istnieją różnice między mężczyzną a kobietą w ogóle („w świetle badań psychologii różnicowej"). Jest to wywalanie otwartych drzwi; nikt bowiem z poważnie myślących zwolenników koedukacji nigdy nie zaprzeczał istnienia tych różnic. Przeciwnie — wszyscy je podkreślają. Niepotrzebnie więc zużył autor na tę kwestię aż 113 stron. Wniosek: autor potępia na ogół zarówno koinstrukcję (wspólne nauczanie), jak i koedukację (wspólne wychowanie). Ale czyni tu różnicę między okresem dzieciństwa do 12 r. życia, a późniejszymi okresami rozwojowymi: co do dzieciństwa, to autor stwierdza, „że jakichś podstawowych i głębokich powodów psychologicznych dla zwalczania koinstrukcji nie ma w tym okresie, prócz chyba tego jednego argumentu, wynikającego z badań nad psychiką chłopca i dziewczęcia, że ta koinstrukcja jest czymś sztucznym, narzuconym i nieaktualnym, a co ważniejsze, zgoła „niepotrzebnym" (?); co do okresów rozwoju po 12 r. życia odrzuca autor koinstrukcję „jako bardzo szkodliwą ze względów psychologicznych". Następne rozdziały książki zajmują się poglądami na koedukację. Autor ujął je w trzy rozdziały: „Poglądy katolickich uczonych na koedukację" (J. de la Vaissière), „Poglądy praktyków" (autor cytuje przede wszystkim głosy p r z e c i w koedukacji) oraz „Poglądy zwolenników koedukacji". Nie trzyma się jednak autor dokładnie tego

podziału. Tak np. rozumny i ceniony zwolennik koedukacji p. W. Ambroziewicz, potraktowany jest z wielką rewerencją w rozdziale „Poglądy praktyków", autor bowiem uważa, że żądania Ambroziewicza stawiane koedukacji czynią ją właściwie nieosiągalnym ideałem, a więc zupełnie nierealną; czyli — nie jest to (wedle autora) właściwie zwolennik tej idei; w tymże rozdziale zawarte są też dość mgliste wzmianki o niektórych zwolennikach koedukacji, którzy wystąpili na Kongresie Wychowania Moralnego w r. 1934 w Krakowie. W rozdziale natomiast „Zwolennicy koedukacji" rozprawia się autor z „żydem" Ad. Ferrièrem, z p. T. Męczkowską (najostrzej) oraz z „żydami lub Polakami pochodzenia żydowskiego, jako propagatorami i zwolennikami idei koedukacji", zwłaszcza z podpisanym, insynuując, już nie w tonie naukowym, lecz demagogicznym, że wprowadzenie koinstrukcji i koedukacji jest oczywiście na rękę „elementom obcym", „żydo-komunie" itp.

Zapomina tu szan. autor o niezaprzeczalnym, a przez siebie cytowanym fakcie olbrzymiej popularności systemu koedukacyjnego w krajach takich, jak Finlandia, Szwecja, Norwegia, Holandia i inne, gdzie Żydzi w ogóle żadnej roli nie odgrywają, lub w Stanach Zjednoczonych, klasycznym kraju koedukacji, gdzie szkolnictwo jest w ręku samych Amerykan; zapomina o fakcie, że zwolennikami koedukacji są w o wiele większej oczywiście liczbie niż owych kilku polskich Żydów pedagogowie różnych ras i narodów, z których takich, jak Niemiec Geheeb, jak Anglik Badley i wielu innych, autor skromnie w swych rozważaniach pomija; przeocza wreszcie, że wśród samych Żydów olbrzymia większość jest ze względów religijnej tradycji przeciwna koedukacji i że wobec tego argument „żydo-komuny", jakim z patosem w końcowym rozdziale szermuje, jest najzwyklejszą demagogią i pustym frazesem, na który nikt niezaślepiony agitacją nienawiści złapać się nie da.

Szan. autor nie zna ani koedukacji ani koinstrukcji z własnej obserwacji i nie posiada z tej dziedziny żadnych własnych doświadczeń. Po cóż więc zabrał się do napisania książki o problemie, który zna jedynie teoretycznie? Książki nie zastąpią nigdy życia, a ponad wnioskami, wydedukowanymi z książek, życie współczesne już przechodzi do porządku dziennego. Szkoda, że autor nie użył swej wielkiej, jak to widać z jego książki, pracowitości i trudu na zanalizowanie nie tyle idei ile zjawiska koedukacji i koinstrukcji ze stanowiska socjologicznego, które mu jako kaplanowi z pewnością jest bliższe, niż owo, z którego starał się rozpatrzyć koedukację w swej pracy. Bez takiego rozpatrzenia cała analiza zjawiska koedukacji zawisła w teoretycznej próżni, podkreślonej dobitnie pustą frazeologią ostatnich stron książki.

Pracowicie zebrana bibliografia zagadnienia posiada wybitne luki, o ile chodzi o sam problem, a z drugiej strony uwzględnia niepotrzebnie szereg dzieł, artykułów i artykulików, które gdzieś bardzo na marginesie dotykają sprawy koedukacji, albo nic w nią nowego nie wnoszą [1]).

---

[1]) Z nowszych rozpraw na temat koedukacji należy wymienić:

a) polskie:

Gutman R. Koedukacja. „Praca Nauczycielska" 1930.

Litwin A. Koedukacja w wieku dojrzewania. „Przegl. Ped." 1923.

Męczkowska Teodora. Szkoły mieszane. Koedukacja. M. Arct 1920. II wyd. Nasza Księg.

Męczkowska Teodora. Koedukacja. „Zrąb" 1933.

Młodkowska J. Koedukacja w preparandach. „Preparandy Naucz.", wyd. Min. W. R. i O. P.

Pogorzelski St. Koedukacja w szkołach średnich. Pamiętnik Konf. Dyr. O. S. Łódzkiego, 1925.

Rybicka E. Poglądy młodzieży akademickiej na sprawę koedukacji w szkole średniej. „Polskie Arch. Psych." 1931.

Friedländer M. Idea koedukacji i jej realizacja. „Ruch Pedag." 1933.

Friedländer M. Koinstrukcja jako czynnik koedukacji. „Miesięcznik Pedagogiczny" 1934.

Friedländer M. Możliwości kształcenia samodzielności dziewcząt w szkole koedukacyjnej. „Praca Szkolna" 1936/7.

Koedukacja jest zjawiskiem życia współczesnego, jak każde inne i można nań mieć różne zapatrywania. Walka zapatrywań, walka toczona na płaszczyźnie naukowej, jest zawsze pożądana. Walka taka bowiem staje się motorem postępu kultury ludzkiej w różnych dziedzinach. Szkoda, że autor pracą swoją nie stanął w szeregach takich bojowników.

M. Friedländer

ALEKSANDER KULCZYCKI. Charakterologia F. Künkla. Księgarnia R. Schweitzera. Lwów 1937.

Wiele uczonych dzieł z dziedziny psychologii i wychowania musi czytać kandydat na nauczyciela, przygotowując się do egzaminu. Ale gdy przyjdzie do praktycznego zastosowania zdobytych wiadomości, wnet każdemu pedagogowi rzuca się w oczy, że dużo z wyuczonych poglądów, metod i obserwacji stoi w rozbieżności z codziennym życiem szkolnym. Dzieje się to zapewne dlatego, że każdy kraj, każde społeczeństwo, a nawet dzielnica miasta ma zupełnie odmienne oblicze psychiczne. Metody stosowane np. w Warszawie na Pradze, zawodzą całkowicie na Woli w pracy z młodzieżą. Książka o poglądach obcego autora może nam jednak niejedno wyjaśnić, wiele pomóc do wytwotzenia sobie własnej drogi wychowawczej. To też słusznie podkreśla dr Kulczycki, omawiając pracę Fritza Künkla, iż psycholog ten, prócz teotetycznych rozważań, podaje możność życiowego, praktycznego zastosowania wielu problemów. Künkel zajmuje się „charakterologią stosowaną" opierając swoje wywody przeważnie na Adlerze i jego psychologii indywidualnej. Sądzi, że początkowo dziecko nie jest egocentryczne, że w zabawie wykazuje prawspólnotę z towarzyszami swymi, a egocentryczność powstaje dopiero na tle złamania zaufania do matki i do otoczenia. Wówczas dziecko szuka drogi wyjścia z przykrej sytuacji „utraconego raju" i zaczyna się troszczyć o swoją przygniecioną jaźń. Wprowadzony termin „tressaty" ma oznaczać podświadome imperatywy nakazujące tak a nie inaczej zachowywa! się, bez udziału naszej świadomści. „Tressaty" porównuje Künkel z poszczególnymi paragrafami konstytucji rządzącej charakterem. Przebija się tu do pewnego stopnia umysłowość niemiecka. Sądzę, że w Polsce tego rodzaju imperatywy wewnętrzne działają zmiennie i niezbyt trwale. Ze strony fizjologicznej działają one często pod wpływem hormonów. Krańcowych załamań i wybujałego egocentryzmu spotykamy wśród dzieci polskich do 10 lat bardzo niewiele.

Künkel różnicuje charaktery na typy władcze (cezara) o odmianie buntowniczej i zuchwałej i typy bierne, miękkie, bazradne, rozpieszczone, które są czasem „fanatykami lub tumanami". Chociaż te ugrupowania nie pochodzą od Künkla, to jednak w zupełności odpowiadają ogólnej linii jego wywodów. Może być, że w Niemczech typy te są lepiej uwidocznione, dla nas są one jednak niezupełnie wyczerpujące i nie mogą być dostosowane do naszych różnorodnych i dość powikłanych charakterów.

A. G.

Młodociani na wsi. Praca zbiorowa pod redakcją J. Deca i Fr. Mleczki. Nasza Księgarnia, Warszawa 1937, str. 206.

Książka ta powstała z praktyki, z pracy gromady ludzi, którzy weszli na nieznany

---

b) obce:

Ferrière A. Coéducation des sexes dans ses rapports avec la crise de la famille. 1927/8. Genève.

Hildebrandt Else. Die gemeinsame Erziehung der Geschlechter. „Pädag. Zentralblatt". Berlin 1930.

Huguenin E. Coéducation des sexes, Paris 1929. New Era in Home and School, zeszyt koeduk. 1931. Mai.

Thyen. Zur Theorie und Praxis der Koedukation. „Die Erziehung" 1929.

Terruzzi R. La Coeducazione scolastica in Italia. Annuario del Instituto Tecnico Carlo Cattane di Milano. 1927/8.

tor i musieli samodzielnie budować drogi i przerzucać mosty, i jako reportaż z prac pionierskich jest ciekawa. Nie jest to wynik dociekań teoretycznych, nie ma tam balastu erudycji, jest natomiast chwytane na gorącym uczynku życie. Czytelnik staje wobec rozległych perspektyw, które wychodzą poza ramy publikacji, perspektyw o znaczeniu ogólno-społecznym i państwowym: likwidacja analfabetyzmu powrotnego, zmiana oblicza kulturalnego wsi, aktywizacja i pogłębienie pracy wiejskich organizacji młodzieżowych i wiele, wiele innych. Książka jest pisana na gorąco, przez zespół ludzi znajdujących się w różnych warunkach, rozmaicie podchodzących do zagadnienia młodocianych, stąd takie tu bogactwo form pracy, stąd też bardzo niejednolity poziom poszczególnych artykułów, stąd wreszcie niedostateczne zwrócenie uwagi na istniejącą już literaturę dotyczącą pracy w zespole, i na doświadczenia poczynione w tym kierunku. Wbrew bowiem opinii autorów literatura dotycząca specyficznych form pracy w zespole istnieje, wystarczy choćby wymienić całą metodyczną literaturę Straży Przedniej, do której pod względem form praca w kołach byłych wychowanków jest bardzo zbliżona. (Abstrahuję tu oczywiście od różnicy poziomu uczestników i tła pracy — podkreślam jedynie stworzoną przez Adama Skwarczyńskiego zasadę zespołu pracy). Nie można też całkowicie pominąć doświadczeń i wyników osiągniętych przez ruskich działaczy, którzy z nader pozytywnymi skutkami weszli już od kilku lat na bardzo zbliżoną drogę. Myślę tu o „Hurtkach Dorostu Ridnoi Szkoły". (Zespołach Młodocianych P. Sz.) posiadających w tym roku nawet własne pismo, dwutygodnik „Szlach Mołodi". Zespoły te istnieją zresztą na terenie Wołynia, gdzie właśnie powstała inicjatywa tworzenia Kół B. W. i omawianej pracy. Na całkowite natomiast uznanie i podkreślenie zasługuje zasada, która przyświecała organizatorom K. B. W. na terenie Wołynia: „nauczyciel podejmujący pracę społeczną w swym środowisku najwłaściwiej postąpi zaczynając ją od swych wychowanków, którzy dopiero co szkołę opuścili", oparcie prac w K. B. W. na poznaniu psychiki i położenia socjalnego młodocianych na wsi oraz przekonanie, że podjęcie pracy nad młodzieżą opuszczającą szkołę powszechną posiada niezwykle doniosłe znaczenie społeczne. Trzeba zgodzić się całkowicie z autorami, gdy opierając się zresztą na realnych wynikach swej pracy widzą wśród jej skutków zmianę oblicza kulturalnego wsi, likwidację analfabetyzmu powrotnego, uregulowanie stosunków pomiędzy domem i szkołą, zmniejszenie przestępczości skutkiem opanowania i ujęcia w łożysko bujnych temperamentów najżywszego elementu wsi — młodocianych. Do pozycyj o pierwszorzędnej wartości należy w książce charakterystyka psychologiczna i socjologiczna młodocianych na wsi p. F. Mleczko — tudzież stosunek ich do społecznego ruchu młodzieży wiejskiej opracowany przez p. Deca, zawierający wnikliwą choć może nieco jednostronną charakterystykę Młodej Wsi. Wartościowe wskazówki dotyczące metod pracy w K. B. W. zawierają artykuły pp. K. Ejsmunda, J. Czołowskiego, Fr. Mleczki (prace kulturalno-oświatowe w K. B. W., F. Stolarczuka (Wychowanie społeczno-gospodarcze w K. B. W.), St. Pawłowskiego i Ejsmundowej. Z książki przebija bardzo silne przywiązanie piszących do pracy na wsi i szczery entuzjazm oraz zrozumienie, z jakim podchodzą do młodzieży. W. W.

Towards New Education. Wydawnictwo Pracowni Wychowawczej przy Min. W. R. i O. P. 1936 r.

Wydawnictwo to, przeznaczone dla Kongresu Ligi Nowego Wychowania w Cheltenham (sierpień 1936 r.), ma na celu poinformowanie zagranicy o nowych poczynaniach u nas z dziedziny psychologii i wychowania.

Część pierwsza dotyczy całokształtu pracy naszych psychologów szkolnych i daje

szczegółowy obraz rozwoju naszego poradnictwa oraz roli psychologów szkolnych w różnych typach szkół, uzupełnione wykazem instytucji psychologicznych na usługach szkolnictwa w całej Polsce oraz bibliografii psychologicznej, dotyczącej młodzieży szkolnej.

Dział pracy nauczycielskiej obejmuje omówienie pracy niektórych ośrodków metodologicznych oraz znaczenia wychowawczego i dydaktycznego nowych podręczników. Dział pracy młodzieży szkolnej omawia czasopisma młodzieży i pracę Czerwonego Krzyża młodzieży, ostatni zaś dział — pracy rodziców — rozpatruje zagadnienie współpracy domu i szkoły od strony korzyści, jakie ta współpraca przynosi dziecku, rodzicom i wreszcie państwu.

Zarówno dział pracy naszych psychologów, jak i ujęcie zagadnień współpracy domu i szkoły wzbudziły wielkie uznanie i zainteresowanie na Kongresie.

J.

ERNST KRIECK. Wychowanie narodowo-polityczne. Przekł. O. Wawrzkowicza. Wstęp napisał A. Ryniewicz. Książnica-Atlas. Lwów — Warszawa 1936. Str. 268.

Znana już książka Kriecka, przepisywana nawet tu i ówdzie na lekturę seminaryjną, ukazała się w przekładzie polskim, umożliwiającym poznanie tej pracy czołowego przedstawiciela „nowej" pedagogiki niemieckiej także tym czytelnikom, którzy jej w jęz. niemieckim nie mogli poznać. Czy krytyczny, historycznie, filozoficznie i pedagogicznie wykształcony czytelnik zbudowany będzie jej lekturą, to rzecz inna. Nie ulega natomiast wątpliwości, że tę książkę warto poznać, jako dokument czasu, jako dokument błądzeń myśli wielkiego, kulturalnego narodu po bezdrożach źle rozumianej mistyki, przesądów i frazesów, dokument, który, jak słusznie zaznacza wydawca p. Ryniewicz, „wywołuje niepokój, budzi troskę i zmusza uporczywie do zastanawiania się nad konsekwencjami (tej książki) nie tylko na polu wychowawczym, ale na całości życia politycznego, państwowego i narodowego".

Pierwszą tezą podstawową Kriecka, jak i innych zwolenników hitleryzmu, jest teza o względności wszelkiej prawdy, a więc i nauki: „Treść i sens nauki zmieniają się wraz ze strukturą ludzkości i jej sposobem patrzenia na świat, wraz z narodem i rasą, wraz z czasem i historią..." (str. 22). Nie ma więc prawdy obiektywnej, istnieje „wielość prawd". Nie ma nauki jednej dla wszystkich ludzi — nauka bowiem to część kultury narodowej, zrośnięta z danym narodem i mająca służyć danemu narodowi i jego państwu. Jest to więc teza o konieczności tendencji w nauce, teza o nauce jako służebnicy i instrumencie polityki, powiedzmy ściślej i jaśniej: systemu monopartyjnego. Od realizacji tej tezy we wszystkich dziedzinach kultury narodowej, a więc także i w dziedzinie wychowania, spodziewa się autor nadzwyczajnych rezultatów. „Cała nauka... musi stać się nauką polityczną i wraz z polityką przyjąć kierunek rasowy, narodowy i narodowo-socjalistyczny, na równi z przyszłą kulturą, gospodarką i wychowaniem" (str. 35).

Druga teza podstawowa światopoglądu autora, to teoria rasizmu. Nonsens tej teorii, będącej punktem centralnym światopoglądu i polityki Trzeciej Rzeszy, wykazali poważni uczeni różnych narodów, m. in. także polski uczony prof. Czekanowski w swym dziele antropologicznym „Człowiek w czasie i przestrzeni". Krieck uważa „system Poczdamu i Królewca" (Fryderyk II i Kant) za system właściwy „rasie niemieckiej" (str. 43): „Nowa epoka historii niemieckiej będzie musiała budować od nowa na tych wartościach, które są właściwościami rasy i które są dlatego przez inne rasy prześladowane..." (Autor nazywa więc walkę narodów zagrożonych i napastowanych stale przez pruski militaryzm — „prześladowaniem rasy niemieckiej"!). Nowy obraz Niemiec widzi autor w osławionej powieści Hansa Grimma „Volk ohne Raum" Nowe społeczeństwo zasadza się na związku mężczyzn, których łączy ze sobą etos żoł-

nierski, karność, podporządkowanie narodowi i państwu; tworzą oni „zbrojny naród" Wychowanie „zbrojnego narodu" odbywa się w związkach młodzieży, w rodzinie, w zawodzie, w życiu państwowym i w szkole. Związki młodzieży — to, wedle autora — teren, na którym najowocniej wpływać może państwo na społeczne wychowanie młodego pokolenia, pozostawiając szkole kształcenie, a na terenie związku bacząc głównie na urabianie charakteru i nastawienia politycznego. Rodzina—to, wedle autora, „konieczna praforma ludzkiego pożycia", instytucja, „przez którą odnawia się naród pod względem naturalnym i duchowym w każdym pokoleniu". „Hodowanie i wychowanie potomstwa jest osią rodziny", ona kładzie „fundament pod wychowanie", dlatego ważnym jest odrodzenie rodziny. Do tego celu należy wyeliminować kobietę z życia publicznego i sprowadzić ją do właściwego terenu działalności: domu. Tu przyczyni się ona najlepiej do budowy nowego społeczeństwa. Jak kobieta pielęgnuje rodzinę na wewnątrz, tak mężczyzna czyni to na zewnątrz przez swój zawód. Ten zawód wyznacza też kierunek i sposób wychowania dzieci. Dlatego państwo totalne organizuje zawody tworząc „zwartą strukturę stowarzyszeń i korporacji", która winna objąć organizację kształcenia zawodowego młodzieży i nadzór nad nią. Państwo niemieckie jako państwo totalne jest samo przez się najlepszą instytucją wychowawczą dla młodej generacji. „Staje się ono formą wychowawczą rasowego i narodowego społeczeństwa, przemienia siłę narodu w zdobywczą potęgę polityczną i zamienia zagrożony ze wszystkich stron, znajdujący się pod wysokim napięciem politycznym teren środkowo-europejski, w silną twierdzę niemczyzny".

To przynajmniej jasno i niedwuznacznie postawiony cel polityczny Trzeciej Rzeszy, cel, dla którego organizacja narodu ma być do gruntu zmieniona i któremu służyć ma nauka.

Służba wojskowa i służba pracy — to właściwe konkretne tereny wychowawcze, na których państwo działa na młodzież poza związkami młodzieży, rodziną, zawodem i szkołą.

A szkoła? Autor poświęca jej osobną, drugą część swej książki, zatytułowaną „Kształcenie i szkoła".

Szkoła winna organicznie łączyć się z życiem narodu. Winna ona „pamiętać, że jednostka może dojść do przeznaczonej jej z góry dojrzałości i własnej doskonałości tylko w żywym związku ze swoim narodem...", uwzględniając także organizm cielesny i psychiczny każdego dziecka, oraz życie rodziny i związków młodzieży.

Jaką ma być nowa szkoła? Autor gruntownie potępia tendencje reformistyczne w niemieckiej pedagogice powojennej, nawiązującej do idei humanitaryzmu w. XVIII. Była to, zdaniem autora, „pedagogiczna próba, by doprowadzić niemiecki naród do trwałego poddaństwa wobec zachodu". Nauczycielstwo jest, zdaniem autora, ostatnią twierdzą oporu wobec rewolucji narodowej, gdyż przejęte jest starym zgniłym liberalizmem. Dlatego nową szkołę zbuduje dopiero młode nauczycielstwo. Szkoła ta ma podawać tylko tyle i taką wiedzę, ile i jaka jest konieczna do zorientowania się we współczesnej rzeczywistości. I ta nowa szkoła „wymaga samodzielności w pracy, kształceniu, urabianiu siebie samego, ale nie w kierunku próżnego... subiektywizmu i psychologizmu, lecz w czynnym ustosunkowaniu się do świata rzeczywistego... Nie istnieje dla niej żaden świat ducha, kultury, wykształcenia i humanitarności, oderwany od rzeczywistości i od zadań życiowych". Szkoła nowa musi współdziałać z rodziną i związkiem młodzieży. „Rdzeniem narodowej reformy szkolnej będzie stworzenie obustronnego, owocnego, wzajemnego oddziaływania pomiędzy szkołą i związkiem młodzieży". W materiale i w metodach musi nastąpić odwrót od „importowanego rousseauizmu", prowadzącego do „anarchii w kulturze i oświacie". A więc np. należałoby odrzucić wszelkie dzieła „subiektywizmu", a wprowadzić dzie-

ła „pisarzy, jak Bismark, Moltke, Clausewitz, Lagarde, Fryderyk II, Fichte, Arndt itp, to znaczy narodowo-socjalistyczne, historyczno-polityczne kształcenie na miejsce wyblakłego indywidualizmu i przebrzmiałego humanizmu". Odrzuca też autor wszystkie „subiektywne" metody szkoły, pracy, kpi sobie z tzw. „rozwoju osobowości", szydzi z „grzebania się w cierpieniach wieku dojrzewania" i wciąganiu spraw „prywatnych" młodzieży do szkoły. Oczywiście — w przedstawieniu Kriecka zdobycze powojennej, tak bujnie rozkwitającej pedagogiki niemieckiej, to „wielkie zero"; zbawieniem jest jedynie recepta autora. Nie znaczy to, by w pewnych punktach autor nie miał racji, protestując przeciw wybujałościom reformistycznym „szkoły pracy" i zalecając pewne skonsolidowanie nauki szkolnej; na ogół jednak wyrządza wielką krzywdę pionierom reformy szkolnej w Niemczech powojennych, od których wiele wzięła i to z korzyścią kulturalna, bynajmniej mimo swego liberalizmu nie zgiła i nie upadająca zachodnia Europa.

W dalszym ciągu swych wywodów uzupełnia autor ogólny szkic przyszłej szkoły narodowej szczegółami, dotyczącymi jej organizacji, materiału i nauczania. Wszystko podporządkowane jest jednemu celowi unarodowienia szkoły, jako jednego z instrumentów polityki państwa.

Podobnie ukształtować się winno, zdaniem autora, działanie szkół akademickich oraz kształcenie nauczycieli.

Z trudem przedziera się cierpliwy czytelnik poprzez gąszcz coraz powtarzanych gołosłownych twierdzeń, pełnych patosu wezwań, mistyczno-mglistych frazesów, wśród których jak oazy znajdują się od czasu do czasu poczciwe staroniemieckie, logiczne wywody. Nie warte to tyle znów trudu, powiada sobie czytelnik na samym końcu, jeśli chodzi o treść. Warto natomiast, jeśli chodzi o poznanie smutnego dokumentu naszych czasów. M. Friedländer

PLATON. Laches. Przełożył, wstępem, objaśnieniami i ilustracjami opatrzył Władysław Witwicki. Wyd. Sekcji Psychologicznej przy Zarz. Głów. Tow. Wiedzy Wojskowej. Warszawa 1937.

Pierwszą książką, zapoczątkowującą cykl wydawnictw Sekcji Psychologicznej Towarzystwa Wiedzy Wojskowej, jest przekład Platońskiego dialogu o męstwie. „Laches" należy do młodzieńczej fazy twórczości Platona, w której powstały pisma tzw. sokratyczne, to znaczy stawiające sobie za zadanie, śladem Sokratesa, określanie pojęć etycznych, a prowadzące ostatecznie do wyniku, że wszelka cnota tkwi w wiedzy. Odwadze w najdoskonalszej jej postaci, będącej synonimem męstwa, Platon przypisywał rolę zasadniczą w życiu ludzkim, skoro w dalszej ewolucji swych teorii etycznych wprowadził ją do rzędu jednej z czterech cnót, stanowiących części składowe duszy człowieka (klasyczna teoria czterech cnót: mądrość, męstwo, panowanie nad sobą, sprawiedliwość). W dialogu „Laches" znajdujemy definicję męstwa — oczywiście ukrytą pod zasłoną niedomówień, dygresji, ironicznych uśmiechów, tej iście Platońskiej finezji formy wypowiadanych myśli. Przytaczamy ową definicję, korzystając z pomocy tłumacza (str. 89). Męstwo jest to „pewien rodzaj dzielności, który dysponuje do wytrwania w walkach różnego rodzaju, a polega na wiedzy o tym, co jest straszne naprawdę i co słusznie budzi otuchę". To określenie ujmuje w całości nasze współczesne poglądy na męstwo: odwaga, podporządkowana wartościom etycznym, poczuciem wyższości których nad osobistym dobrem i życiem człowiek prawdziwie mężny się kieruje. Aktualność i żywotność myśli Platona, ich głębia, stanowią pierwszą zachętę i nagrodę dla czytelników „Lachesa". Drugą stanowi zadowolenie, jakie sprawia obcowanie z pięknem dzieła, tak odległego czasem powstania, a tak bliskiego wysokim poczuciem artyzmu, będącego wciąż dla nas, ludzi XX wieku, wzorem w mowie i piśmie. Należy tu wyrazić uznanie dla tłumacza, który znakomicie

dostosował język i styl przekładu do wszelkich odcieni formy oryginału, łączącej w nieuchwytny nieraz sposób subtelność myśli z popularnością słowa. Zasługi Wł. Witwickiego w dziele rozpowszechnienia myśli Platona o męstwie wśród szerokich mas społeczeństwa powiększa jeszcze zwięzły wstęp — zapoznanie czytelników z czasami i ludźmi, objętymi treścią „Lachesa", wyczerpujące objaśnienia, które uprzystępniają istotę myśli i piękno formy oryginału, wreszcie ilustracje, ożywiające treść dialogu. Dzięki tej wielostronnej pracy tłumacza „Laches" ukazał się w szacie — jak na nasze stosunki wydawnicze — imponującej. Jest to książka, która nie tylko „żołnierzowi rzeczy wojskowe i żołnierską dzielność przedstawia", jak to głosi prospekt, ale która winna stanowić obowiązkową lekturę w wyższych klasach szkół wszelkiego typu, ucząc starszą młodzież ścisłego myślenia i wychowując w niej tę piękną cnotę obywatelską, jaką stanowi właściwie pojęte męstwo. T. R.

DR R. HERBERTZ. Die Psychologie des Unbewussten. (Psychologia nieświadomości). Lipsk 1935.

Dziełko zwarte, ciekawe, treściwe, mimo małej objętości wcale nie „popularny" zarys, lecz głębokie przedstawienie jednolitej myśli przewodniej. Jest nią przekonanie, że dawna psychologia świadomości nie może dać istotnego wglądu w psychikę człowieka, dlatego że obserwuje tylko te procesy, które są na powierzchni duszy i że duszę traktuje jako coś statycznego. Także i tłumaczenie aktów psychicznych przez rozkładanie ich na „simple ideas" jest fikcją, bo żadne zjawisko duchowe nie da się rozłożyć na atomy, gdyż w każdym są zawsze trzy niewykluczalne składniki, tj. 1) stawanie się, 2) siła i 3) uwarstwienie. „Każda t r e ś ć duszy jest dzianiem się, zdarzaniem", a sama dusza jest tą siłą, która „to dzianie się popycha i reguluje". Samo to „dzianie się" przebiega od jednej warstwy do drugiej: od świadomości do podświadomości i nieświadomości, z góry na dół i z dołu do gór;y dlatego jest czymś tajemniczym, niepewnym. Zrozumienie tej tajemniczości i niezbadalności jest przepaścią, która dzieli dzisiejszych psychologów głębi od „wczorajszych psychologów eksperymentalnych i psychofizyków".

Świadomość i nieświadomość nie są wykluczającymi się przeciwieństwami. Postrzeganie zmysłowe może być nieświadome jako p r z e ż y c i e widzenia czegoś lub słyszenia, choć owo przeżycie nie ma jakości świadomości. W świadomym postrzeganiu nieświadomość również gra rolę, bo każde postrzeganie „jest równocześnie świadomym przyjmowaniem i nieświadomym zajmowaniem stanowiska". Culton podaje liczne przykłady na to, że postrzeżenia zmysłowe otrzymują u każdej jednostki zabarwienie swoiste, zależne od „nastawienia" jej nieświadomości.

Siły twórczej nieświadomości dowodzi to, że nawet we śnie nieświadomość „zajmuje stanowisko". Materiał czerpie ta siła z resztek przeżyć na jawie, które zapadły w nieświadomość, a także, wg Junga, z elementów sięgających głębiej, niż to, co osobiste, z „kolektywnej nieświadomości" gatunku. We śnie nieświadomość nie jest tylko namiastką tego, czego na jawie dostarczają postrzeżenia: ma ona rolę d y n a m i c z n ą, odpowiadającą dążeniu do całkowitego zrealizowania naszych chęci, uczuć i myśli. Zwłaszcza dotyczy to popędów i myśli złych, które opanowujemy na jawie. Wbrew twierdzeniom psychoanalityków utrzymuje Herbertz, że tzw. kojarzenie wyobrażeń jest zjawiskiem życia uczuciowego i polega na uczuciowym rezonansie. Duchowe „kompleksy" mogą się odnowić tylko wtedy, gdy dusza jest w danym momencie w takim samym nastroju, w jakim je za poprzednim razem odbierała. „Ten sam fakt, że nie poszczególna myśl, wyobrażenie, ani nawet kompleksy myśli i wyobrażeń, lecz jedynie i wyłącznie c a ł o ś ć uczuciowo zabarwionej świadomości (nastrój duchowy) jest rozstrzygająca dla zjawisk psychicznych, kierowanych przez nieświadome siły, pokazuje się w zjawiskach, które łączymy wspólnym poję-

ciem i wspólnym mianem sugestii". Sugestia jest możliwa tylko wtedy, gdy psychika sugerowanego jest nastawiona na ten sam ton, co wola sugerującego. Bez tego rezonansu sugestia byłaby niemożliwa, bo wyłącza ona tylko świadomość, ale nie jest w stanie wyłączyć nieświadomości.

O ile możliwości sugestii jednego człowieka na drugiego uważa Herbertz prawie za nieskończone, o tyle autosugestii przyznaje o wiele szczuplejszy zakres, niż wielu innych autorów. Przyznaje jednak, że autosugestia może drogą na nieświadomość wywrzeć taki przymus na ciało, do jakiego świadoma wola nigdy nie byłaby zdolna. Autor podaje liczne przykłady i ogromnie ciekawe, głębokie rozstrząsania na ten temat, obszerniej omawiając zjawiska stygmatyzacji (Teresa Neumann).

Dalej mówi autor o drugim, poza sugestią, sposobie oddziaływania jednego człowieka na nieświadomość drugiego. Siła fascynatorów polega wg Herbertza na tym, że wszystko, co czynią świadomie, jest w zupełnej harmonii z ich nieświadomością — i dlatego ich czyny i słowa mają cechę bezwzględnej, dogłębnej prawdziwości i szczerości, które porywają tych, których podświadomość jest nastrojona na ten sam ton. Fascynacja jest zjawiskiem zahamowania, „a tym samym w istocie swojej jest problematem nieświadomego życia duchowego, bo tak, jak wszelki przymus psychiczny, tak i wszelkie zahamowania psychiczne mają ostateczną przyczynę w nieświadomości".

Kwestia zahamowań wskutek fascynacji, którą autor omawia bardzo szeroko i niezwykle zajmująco, prowadzi go do sprawy zahamowań w ogóle. Według niego hamowanie jest to „stałe i nieodzowne urządzenie naszej nieświadomości, które dopiero przy nadmiarze lub niedoborze funkcji powoduje anomalie".

Według Herbertza typ człowieka działającego tylko pod przymusem zewnętrznym, na rozkaz, to nie typ zahamowanego, lecz niesamodzielności wewnętrznej. Nie jest również zahamowaniem psychoseksualny infantylizm neurotyków, objawiający się w tym, że nie potrafią się oni uwolnić wewnętrznie od przedwczesnych przeżyć erotycznych, które w ich psychice zostawiły ślady, dominujące nad całym jej życiem. Jest to nie zahamowanie, lecz fiksacja, utrwalenie.

Istotne zatrzymanie działania duszy może mieć dwa stopnie: 1) zahamowanie zwalniające proces myślenia lub wyłączające pewne powiązanie wyobrażeń, 2) zamknięcie, odcięcie myśli lub czynności motorycznych.

Wyjąwszy te nienormalne zahamowania i „zamknięcia" hamujące działania w naszej duszy są warunkiem zdobycia kultury zewnętrznej. Tylko ci, w których doszło do wyrównania między popędem a hamowaniem, są wewnętrznie harmonijni, bo zdrowi, gdyż przyrodzoną cechą człowieka jest owa równowaga między popędem a hamowaniem.

Sprawozdanie to, z konieczności krótkie, nie wyczerpuje całego bogactwa treści książki omawianej; sygnalizuje tylko najważniejsze zagadnienia, które autor omawia wnikliwie, ściśle, choć z poetyckim patosem. Ciekawe są tam dyskusje z Freudem, Coné i in., ciekawsze jeszcze może stanowisko autora, patrzącego na człowieka z szacunkiem, sympatią i z „naukową" pewnością jego wartości. H. T.

Les Periodiques pour la Jeunesse. Wydawnictwo Międzynarodowego Biura Wychowania. Genewa 1936.

Praca ta stanowi omówienie bardzo interesującego kwestionariusza, rozesłanego do wszystkich krajów w przedmiocie czasopism dla młodzieży. Kwestionariusz ten dotyczył zarówno pism dla młodzieży, jak i pism wydawanych przez młodzież, wzywając zarówno do formułowania ocen czasopism istniejących, jak i postulatów na przyszłość, dotyczących ich udoskonalenia i rozwoju. Otrzymano odpowiedzi z 23 krajów oraz 400 najróżnorodniejszych czasopism. Niektóre odpowiedzi były bardzo

wyczerpujące, inne ogólnikowe: dlatego też opracowano je jako pewien całokształt orientacyjny.

Największą liczbę abonentów, bo 250.000, mają „American Boy" i włoski „Corriere dei Piccoli"; dalej idzie francuski „Benjamin" — 200.000 abonentów. Wielką popularnością cieszy się też angielski „Children's Newspaper". Wśród czasopism, cytowanych z powodu ich wielkiego rozpowszechnienia, spotykamy również nasze „Płomyk" i „Płomyczek", które w proporcji do zaludnienia kraju i wielkiej liczby czasopism dla młodzieży w Polsce mają stosunkowo bardzo poważny nakład.

Trudno było odpowiadającym orzec, które z czasopism w ich kraju uważają za najlepsze, za to wypowiedziano się obszernie co do postulatów, dotyczących idealnego czasopisma dla młodzieży. Co do strony zewnętrznej stwierdzono ogólnie, że ważne są bogate i artystycznie wartościowe ilustracje. Niektóre pisma polskie i czechosłowackie wyróżniono tu za czerpanie z bogatego skarbca sztuki ludowej. Najczęstszy zarzut, z jakim się spotykały czasopisma wszystkich krajów, to ten, że drukowane są na zbyt złym papierze i zbyt przeważnie drobnym drukiem.

Podano tablicę typograficzną, opracowaną przez Towarzystwo Naukowe W. Brytanii, wyszczególniającą wysokość czcionek oraz minimalne i maksymalne odstępy między wierszami dla czytelników różnego wieku. Ważny jest również układ czasopisma. Zaczynać należy od artykułów poważniejszych potem przechodząc do lżejszych, a wreszcie do działu dla najmłodszych, działu rozrywek, anegdotek itd. Należy się stale trzymać raz obranego układu, dla ułatwienia orientacji młodym czytelnikom.

Co do treści wszyscy zgadzają się, że dobre czasopismo dla dzieci i młodzieży winno dawać jak najwięcej materiału aktualnego, z życia narodowego, społecznego i kulturalnego. Wychowawcy włoscy pragną odrzucenia wszelkiego sentymentalizmu, dają opowiadania bliższe życiu i duchowi współczesnemu. Angielska specjalistka od bibliografii dziecięcej, Miss Stevenson, zaznacza potrzebę zaznajamiania młodzieży z życiem powszednim innych narodów, wpajając raczej szacunek dla nich, niż budząc tylko czczą ciekawość, co jest szczególniej ważne w epoce licznych antagonizmów narodowościowych.

Niektórzy wychowawcy podkreślają ważność współpracy dzieci w ich własnym piśmie. Tej zresztą sprawie poświęcony jest osobny rozdział. Niektórzy wychowawcy kwestionują wartość piśmiennictwa dziecięcego ze względu na jego wątpliwą samodzielność i oryginalność; nie stosuje się to jednak do gazetek szkolnych, których znaczenie wychowawcze spotyka się z powszechnym uznaniem.

Pod względem techniki pisemek szkolnych interesującą metodę wprowadził C. Freinet, nauczyciel francuski, umożliwiając dzieciom druk własnej gazetki. Wydawnictwo poświęca sporo miejsca omówieniu polskich pisemek szkolnych i cennej pracy wychowawczej z nimi związanej. Niektóre pisma dla młodzieży poświęcają specjalną rubrykę utworom swych czytelników, które wzbudzają duże zainteresowanie dzieci. Znane jest powodzenie kącika poetów we francuskim „Benjamin".

Dalsze pytania rozpatrują przyczyny powodzenia i niepowodzenia pism dla młodzieży, znaczenie propagandy, warunki wymiany artykułów między poszczególnymi krajami itp.

Wnioski ogólne stwierdzają znaczenie pism dla zbliżenia dziecka ze współczesnością, jednak wszystkie opinie wychowawców zgadzają się co do tego, że czasopismo zasługujące na uznanie pod każdym względem nie istnieje, przeważnie bowiem wydawcami kierują nie cele ideowe, a cele zysku, czasopisma zaś prowadzone środkami prywatnymi nie mogą liczyć na trwałe powodzenie.

W zakończeniu podany jest wykaz czasopism dla młodzieży i bibliografii dotyczącej ich we wszystkich krajach, które uczestniczyły w kwestionariuszu. J.

SUMMARY — RÉSUMÉ — ZUSAMMENFASSUNG.

J. JAZWIERSKI. Les Écoles Supérieures de Pédagogie et les autres modes de formation des instituteurs des écoles primaires.

Après la liquidation des Écoles Normales, la formation des instituteurs des écoles primaires s'accomplit actuellement dans 4 Écoles Supérieures de Pédagogie, dont le cours dure deux ans. A partir de l'année scolaire prochaine, nous aurons deux modes de formation de ces instituteurs: les lycées pédagogiques, dont le cours dure trois ans, et qui admtettent les éleves ayant fini leurs études au gymnase (école secondaire moyenne), et les Écoles Supérieures de Pédagogie, avec un cours de deux ans, où sont admis les élèves des lycées non-professionnels.

Nos Écoles Supérieures de Pédagogie ne sont pas des écoles académiques. Beaucoup d'opinions contraires sont avancées en ce qui concerne les études supérieures pour les candidats a l'enseignement primaire: elles sont trop coûteuses, trop théoriques, alles durent trop longtemps, etc.

Cependant, le progrès énorme des sciences pédagogiques demande des études de plus au plus approfondies. D'autre part, le choix de la profession d'instituteur ne devrait pas être effectuée trop tôt. L'âge de 14—16 ans(admission au lycée pédagogique) est trop bas pour une décision mûre et définitive. Les études à l'École Supérieure de Pédagogie commencent à l'âge de 19 ans, quand la personnalité est déjà crystallisée, la crise de l'adolescence surmontée, les élèves sont plus apres à comprendre la psychologie des enfants, et mieux préparés à l'étude théorique des sciences philosophiques, pédagogiques et sociales.

Les élèves des lycées pédagogiques commenceront leur travail professionnel à 19 ans, ceux des Écoles Supérieures de Pédagogie — au moins à 21 ans (ils en ont d'habitude davantage). En outre, ces élèves, possédant un fond de connaissances générales acquis dans l'école secondaire, sont mieux préparés à une étude plus approfondie de la pédagogie, et leur préparation assurera un meilleur niveau a l'enseignement aux écoles primaires.

La valeur d'un bon enseignement primaire est généralement reconnue, tant pour les élèves qui se contenteront de cet enseignement, que pour ceux qui poursuivront leurs études aux écoles secondaires. Pour subvenir à ce besoin, des instituteurs avec un niveau supérieur d'études sont indispensables. L'ancienne École Normale qui ne donnait pas le droit d'accès aux écoles académique, donnait aux instituteurs un sentiment d'infériorité, ce qui contribuait aussi à leur créer une fausse position sociale. Il en sera ainsi pour tous les instituteurs n'ayant fait que des études secondaires.

D'ailleurs, la tâche difficile de l'instituteur à l'école primaire demande plus de notions spéciales, plus de connaissances psychologiques que celle des professeurs aux écoles secondaires. Un niveau d'études élevé est indispensable à l'instituteur des écoles de campagne, qui outre ses leçons a une tâche plus large à accomplir, en tant que propagateur de la culture et de l'enseignement parmi les adultes.

Afin de faciliter l'accès aux Écoles Supérieures de Pédagogie de la jeunesse paysanne et ouvrière, il faudra leur rendre possible ces études au point de vue matériel. Le problème de la sélection des candidats à l'enseignement primaire est d'une grande importance. L'orientation professionnelle devrait y porter la plus grande attention.

Les deux ans de travail à l'École Supérieure contribuent davantage à la formation morale du futur instituteur que les trois ans, passés au lycée pédagogique. Une jeunesse mûre et bien orientée professionnellement a une toute autre attitude au travail que la jeunesse des écoles secondaires. Cependant, un cours d'études de 2 ans surcharge peut-être trop les élèves d'un travail intense, exténuant, et qui par suite, donne des résultats moins profitables que s'il durait plus longtemps. Les cours et exercices obligatoires prennent beaucoup de temps, et il en reste peu pour un travail scientifique indépendant. Il serait désirable d'étendre les études professionnelles dans les Écoles Supérieures de Pédagogie à trois ans, au fur et à mesure des possibilités économiques; elles deviendraient alors des Académies Pédagogiques qui assureraient aux élèves: 1) l'approfondissement du matériel didactique dans la spécialité de leur choix, et 2) un meilleure préparation méthodique et pratique à leur tâche future, choses pour lesquelles l'état actuel des programmes leur donne trop peu de temps.

M. ODRZYWOLSKI. Efficiency of Education.
In the theory and practice of education the effinciency is silent supposition, although it is lacking of real or logical foundation. Therefore arise the question what means efficiency of education, what are its limits and the terms of its possibility. Showing the behaviour of the educated to be exclusive subject of educative process the author inquires, what changes in behaviour of educated in consequence of the pedagogical influence. It is the question of the contact between the educated and his environment especially educator. The theories founded on the dualistical principle admitting the opposition tehween edmated and his environment, to which the author counts konvergation (Stern W.), aksiological aksiomat abount the congeniality of structures (Kerschensteiner), sociologism (Durkheim) at last the principle of dialectical materialism, are insufficient to explain this contact. Therefore the author introduces the principle of a conjunctiveness treating the educated and his environnment as inseparable unity. All elements of that unity are fenomenologically equal so that each sufficienthy important modification of one appears as a modification in the behaviour of the other. The pedagogical influence is one link in totality of this unity. In consequence of this dependence the educated tends to modify the pedagogical influence according to his own manner of reaction. The possibility of education makes to be impossible realize entirely the educational aims. The lack of accordance between the tendency of pedagogical influence and its effect the author names autonomy of educated. The efficiency of education consists on the increasing of this autonomy.

REDAKTORZY: DR MARIAN ODRZYWOLSKI
i HALINA HEFTMANOWA
REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUDWIK PAWŁOWSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:
STANISŁAW KWIATKOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA