

RUCH PEDAGOGICZNY

LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE

MIESIĘCZNIK

CZASOPISMO
POŚWIĘCONE TEORII
WYCHOWANIA

REVUE
CONSACRÉE À LA THÉORIE
DE L'ÉDUCATION

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO Z. N. P.

REDAKTOR: DR ALBIN JAKIEL

Treść:

Dr J. Mirski: Wychowanie ze stanowiska życia i kultury (ciąg dalszy).

Dr I. Kiken: Jakże są czynniki indywidualizujące człowieka.

L. Bandura: Dojrzałość szkolna dziecka a jego postępy w pierwszym roku nauczania.

Dr W. Jakobson: Alfred Adler.

Kronika.

Książki.

Informacje o ruchu pedagogicznym w Polsce w językach obcych.

Streszczenia artykułów.

Sommaire:

Dr J. Mirski: L'éducation au point de vue de la vie et de la culture (suite).

Dr I. Kiken: Quels sont les facteurs qui font la différence entre les individus.

L. Bandura: Maturité scolaire de l'enfant et son progrès au cours de la première année de l'école primaire.

Dr W. Jakobson: Alfred Adler.

Chronique.

Livres.

Informations sur le mouvement pédagogique en Pologne rédigées en langues étrangères.

Résumés des articles.

Voir à la fin du numéro le résumé des articles et les informations sur le mouvement éducatif en Pologne.

Adres Redakcji i Administracji:

WARSZAWA, UL. SMULIKOWSKIEGO 1
ZWIĄZEK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

RUCH PEDAGOGICZNY

WYDAWNICTWO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

wychodzi co miesiąc w 10 zeszytach rocznie z wyjątkiem lipca i sierpnia.

REDAKTOR: DR ALBIN JAKIEL.

KOMITET REDAKCYJNY:

DR STEFAN BAŁEY, prof. Uniw. J. Piłsudskiego,

DR JÓZEF CHAŁĄSINSKI, doc. Uniw. J. Piłsudskiego,

DR MARIAN ODRZYWOLSKI, doc. Wolnej Wszechnicy.

Redaktor przyjmuje w soboty od godz. 14 do 15. Tel. 517-60.

Administracja czynna od godziny 8 do 15. Telefon 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna zł 8.—

Dla członków Związku Nauczycielstwa Polskiego . . . zł 4.—

KONTO P. K. O. nr 435.

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

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POŚWIĘCONE TEORII WYCHOWANIA

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

WYCHOWANIE ZE STANOWISKA
ŻYCIA I KULTURY

(CIAĞ DAŁSZY)

11. Zasadniczy ów polaryzm, tkwiący, jak się zdaje, w samej istocie życia i kultury, ujawnia się również w dwu z kulturą jak najściślej związanych kierunkach, a mianowicie w życiu społecznym i w wychowaniu.

Stosunek między społeczeństwem a kulturą można uważać za stosunek między substancją a formą, przy czym pamiętać należy, że nie ma czystej niejako substancji społecznej bez formy kulturalnej, podobnie jak z drugiej strony nie ma kultury jako „czystej formy” bez podłoża społecznego. Tak więc życie społeczne i kultura stanowią jak gdyby „wartości sprzężone”.

Oto podstawowym warunkiem istnienia „grupy społecznej” jest pewna wspólnota myśli, mowy, dążeń, wartości, obyczajów, wierzeń, narzędzi pracy itd.; czyli wedle Bartha, pewna wspólna ideologia, technika i wiedza, albo jeszcze krócej, pewna wspólna kultura właśnie. Z drugiej zaś strony można wykazać, że kultura ta, a więc przejście człowieka od fazy życia popędowego do fazy życia duchowego powstać mogła i powstała jedynie w obrębie życia społecznego. Ta „wzajemność” między kulturą a życiem społecznym nie oznacza jednak nie tylko stosunku tożsamości, o czym później, lecz nawet „równobieżności”. Na płaszczyźnie dziejowej bowiem stosunek ów przesuwają się dość wcześnie w kierunku osiągniętej przez grupę społeczną „kultury” — zwłaszcza w sensie kultury obiektywnej i dążenia grupy do jej utrzymania. Składają się na to dwie przyczyny: 1) oto w ramach tzw. kultury obok dóbr, związanych z życiem bieżącym („cywilizacji”), występują pewne ogólne i „doskonałe” (idealne) projekcje w przyszłość w postaci idei, ideałów i norm bądź religijnych, bądź etycznych, bądź estetycznych. Te idee, ideały i normy, wsparte autorytetem całej, a przynajmniej rządzącej lub kierowniczej grupy (poprzez sankcje władzy, tradycji, a nawet prawa), nabierają z czasem znaczenia wartości absolutnych, niezależnych od zmiennych tendencji i form życia; 2) kultura tworzy, jak wspomnieliśmy, istotną więź społeczną; ponieważ biologiczna substancja grupy obumiera i odradza się wciąż w następujących po sobie pokoleniach ludzkich, kultura zaś przetrzymywana przez grupę w celach samozachowawczych na nowych swych członków (nowe pokolenia), trwa przez długi czas niezmienna w swych podstawowych wartościach, których grupa strzeże mocą swej władzy, przeto i z tej strony „kultura” w sensie pewnego określonego układu wartości urasta jako czynnik stały i kierowniczy, ponad życie społeczne.



677

W ten sposób dana „kultura” petryfikuje się z czasem, utrwała w schemat, z funkcji autoregulacyjnej życia staje się zewnętrznym jego regulatorem. Dzieje się to wszędzie tam, gdzie czynnik konserwatywny i konformistyczny zyskuje nadmierną przewagę nad czynnikiem irracjonalno-elastycznym i twórczym, to zaś ma miejsce nie tylko w pierwotnych grupach społecznych, cierpiących zazwyczaj na nadmiar owego czynnika konserwatywnego i konformistycznego, lecz także w grupach bardziej a nawet wysoce złożonych, w których nadmiernie dominuje bądź tradycja, bądź zewnętrzna organizacja.

W takich wypadkach następuje, jak staraliśmy się wykazać, owo stopniowe i niedostrzegalne sumowanie się i nasilanie nowych energii twórczych, które, nie znajdując naturalnego ujścia w ramach danej kultury, ujawniają się w postaci rozmaitych socjo- i psychopatologicznych „sympptomów”, przygotowujących gwałtowne zazwyczaj przeobrażenia starej kultury na nową. Są to „r e w o l u c j e k u l t u r a l n e”, aczkolwiek najczęściej są one równocześnie rewolucjami społeczno-politycznymi, gdyż dążą także do przegrupowania układu społecznego i nowego podziału dóbr i władzy.

12. Skąd płyną owe „nowe siły” prące do przebudowy społeczno-kulturalnej?

W zasadzie wyróżnić tu można cztery następujące źródła:

- 1) Nierównomierny podział dóbr kulturalnych między różne grupy społeczne; wówczas grupy „wydziedziczone”, tj. nie tylko ekonomicznie i politycznie pokrzywdzone, ale wykluczone także od udziału w istniejących dobrach kulturalnych, a przede wszystkim pozbawione możliwości własnego rozwoju kulturalnego, uświadomiwszy sobie swoje położenie ciężą nie tylko do nowego, korzystniejszego dla siebie ładu społecznego, lecz także do nowego ustroju kulturalnego.
- 2) Czynniki (bodźce, wpływy) działające z zewnątrz; kultury wzgl. grupy kulturalne, zamknięte w sobie, izolowane od innych, „obcych” grup kulturalnych i nie utrzymujące z nimi kontaktu, — o ile ten stan izolacji trwa przez czas dłuższy, chorzeją i w końcu zamierają; tylko wpływy, przychodzące od grup i kultur bądź obcych, bądź wyższych, wnoszą w daną kulturę ferment ożywczy, wywołujący w niej nowe przeobrażenia ideowe, nowe kierunki myśli i dążeń, nowe układy wartości, nowe formy życia.
- 3) Trzecim czynnikiem rekonstrukcyjnym w obrębie danej grupy i kultury są jednostki „nieprzystosowane”¹⁾. Ów brak przystosowania nie polega tu tylko, jak sądzić się zdają niektórzy, na przynależności do grupy „społecznie niezadowolonych” z istniejącego stanu rzeczy, lecz na wewnętrznym indywidualnym dystan-

¹⁾ W zasadzie wszelka grupa społeczna dąży do zupełnego przystosowania (asymilacji) jednostki do siebie, tj. do przyjętych przez się form i norm życia, a więc do swej kultury. Jednakowoż tylko w tzw. grupie pierwotnej jest to możliwe. W społeczeństwach „wtórnych”, złożonych z wielu grup i „kół”, rozmaicie na siebie zachodzących, jednostka przynależna do różnych „pierzścieni” kulturalnych (jak je nazywa Litt w dziele „Individuum und Gemeinschaft”), wytworza w sobie rozmaite poziomy i postawy duchowe, rozmaite „osoby”, „maski” (wedle Junga: „Psychologische Typen”) lub „strefy” (wedle Litta o. c.). Ten fakt przyczynia się do niezmiernego zróżnicowania się struktury duchowej jednostki, utrudniając jej zarazem całkowite przystosowanie się do tak zróżnicowanego społeczeństwa. Wprawdzie bowiem społeczeństwo to

sie, inkoherencji czy dysharmonii między strukturą duchową danej jednostki a panującą kulturą. Z pośród tych jednostek (pomijając grupę wyraźnych psychopatów) rekrutują się wielcy reformatorzy, apostołowie, geniusze, słowem przewodnicy duchowi, odrodziciele kultury.

- 4) Czwartym, najbardziej fundamentalnym źródłem regeneracji kulturalnej jest biologiczne odradzanie się społeczeństwa w młodych pokoleniach. Pokolenia te bowiem obok cech odziedziczonych wnoszą także niewątpliwie cechy „nowe”. Bez względu na to, czy owe „nowe” cechy uważać będziemy tylko za wynik krzyżowania się rozmaitych osobników rodzicielskich, czy też przypiszemy im jeszcze inne pochodzenie, nie ulega wątpliwości, że stanowią one czynnik nader ważny również w procesie przeobrażeń kulturalnych. Gdy jednak dalszy rozwój tych nowych cech w znacznej mierze zależy także od współdziałania środowiska zewnętrznego, zarówno w sensie przyrodniczym, jako też w sensie tzw. mimowolnego wychowania („dziedziczność społeczna” J. B. Baldwina, „by-education” J. Adamsa), tudzież wychowania planowego, przeto zagadnienie to wiedzy nas wprost do drugiego wspomnianego powyżej czynnika podstawowego dla problemu kultury, tj. do *w y c h o w a n i a*, które w konkretnym znaczeniu stanowi właśnie system celowych oddziaływań na istotę jednostki, wzgl. pokolenia, ściślej zaś mówiąc, na ich strukturę i rozwój kulturalny.

13. Zanim jednak przejdziemy do zagadnienia wychowania, należy nam podsumować niejako wywody poprzednie, dotyczące rozwoju kultury. O tym rozwoju mówiliśmy dotąd tylko jako o procesie odbywającym się niejako samorzutnie, siłą praw immanentnych, rządzących nim pomimo, poza czy nawet wbrew woli ludzkiej. Regulował go poniekąd automatycznie ów wewnętrzny polaryzm między „życiem” jako pierwotnym, głębinnym żywiołem a „kulturą” jako odradzającą się wciąż i przeobrażającą formą tego życia, przy czym polaryzm ten okazał się nam jako stały, pelen napięcia konflikt, grożący w miarę narastania i utwierdzania się kultury z jednej, a nadmiernego powściągu i tłumienia żywiołu z drugiej strony — szeregiem wstrząsów, a nawet katastrof. Zarazem zdawał się wynikać stąd pewien wniosek praktyczny, zawierający postulat świadomego kształtowania kultury i jej rozwoju w taki sposób, by rozwój ów dokonywał się mógł *o r g a n i c z n i e*, zapobiegając tym samym celowo niebezpieczeństwu owych wstrząsów i katastrof: pewna miara elastyczności kultury z jednej strony, a z drugiej zapewnienie stałego i swobodnego dopływu nowych energii twórczych z wymienionych powyżej źródeł regeneracyjnych i wcielenia ich w strukturę kulturalną — oto sens owego wniosku, dającego się wy-

mimo zróżnicowania posiada pewną wspólną więź nie tylko organizacyjną, lecz i wewnętrzną, kulturalną, wszelako sam ów fakt przynależności jednostki do kilku „płaszczyzn” kulturalnych rozbija jej konformizm, indywidualizuje postawę jednostki wobec grupy; ten proces „indywidualizacji” potęguje się jeszcze wskutek tego, że jednostka w tym swoim zróżnicowaniu wewnętrznym odczuwa, dzięki swej naturze strukturalnej, potrzebę silniejszego zjednoczenia się w sobie tj. wydobycia z siebie owej „intymnej osoby”, o której mówi Max Scheler („Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertlehre”), tj. własnej jaźni. — Czy „indywidualność” nie jest niczym więcej, jak tylko „osobą wyluskana z przecinających się kręgów wszystkich „osób kulturalnych” w danej jednostce, a więc niby ich „przeciętną” — nie tu miejsce badać.

naturalnego procesu staje się świadomym, refleksyjnym i wysoce złożonym a k t e m, występuje owo niebezpieczeństwo dezintegracji w szczególniejszym stopniu. Kierunek tej dezintegracji zależy od aspektu, uznanego przez człowieka w danym momencie za podstawowy w wychowaniu. Takich kierunków wyliczyćby można wiele. W tym miejscu wymienimy tylko następujące, jako najbardziej zasadnicze:

- 1) kierunek „pedyczny” lub „pedocentryczny”, tj. wychowanie, mające na uwadze przede wszystkim samo dziecko (pokolenie młode jako przedmiot wychowania), jego byt, rozwój, dobro; wobec którego inne aspekty funkcji wychowawczej ustępują na plan dalszy lub też występują tylko jako środki i warunki, konieczne dla funkcji, uznanej za zasadniczą;
- 2) kierunek „obiektywny”, tj. wychowanie, które za główne swe zadanie uważa raczej troskę o wartości i ideały obiektywne, a więc zachowanie gatunku (wychowanie fizyczne, biologiczne), byt i dobro społeczeństwa (wychowanie społeczne) oraz zachowanie kultury (wychowanie intelektualne, estetyczne, moralne itd.);
- 3) w obu wymienionych typach czy kierunkach wychowania mogą znowu zyskać dominującą przewagę poszczególne sfery życia, a mianowicie bądź biologiczna, bądź socjologiczna, bądź kulturalna przy równoczesnym upośledzeniu dwu innych. Dodajmy do tego, że i w obrębie owych poszczególnych sfer, nadających zasadniczy kierunek wychowaniu, a zwłaszcza w obrębie sfery kulturalnej, na czoło wysunąć się mogą zawsze rozmaite grupy wartości, jako dominujące, np. religijne, moralne, techniczne itd.

W innym miejscu⁴⁾ omawiamy szerzej to zagadnienie; tam też staramy się uzasadnić postulat wychowania integralnego, tj. wychowania, które przeciwstawiając się niebezpieczeństwa owej dezintegracji, dąży świadomie do scalenia powyższych kierunków na zasadzie integralności samego życia z jednej, a istoty (struktury) człowieka z drugiej strony.

15. Zanim przejdziemy do drugiego postulat, określonego przez nas jako „wychowanie organiczne”, uważamy za niezbędne zatrzymać się jeszcze na pewnym innym zagadnieniu, które znalazło wyraz szczególnie na płaszczyźnie rozważań teoretycznych. Jeśli sfera biologiczna, przez długi czas w wysokim stopniu upośledzona, odzyskała w wychowaniu współczesnym należne jej miejsce — zarówno dzięki samemu życiu, jako też myśli naukowej, to zagadnienie stosunku między sferą społeczną a kulturalną stanowi wciąż jeszcze przedmiot dyskusji w odnośnych dyscyplinach, znajdując odpowiedni odzew także w teorii wychowania.

Jest to niewątpliwie wielką zasługą socjologii współczesnej, że w sposób coraz bardziej pogłębiony wykazuje społeczną genezę i charakter funkcji wychowawczej. Jako „działanie wywierane przez pokolenia dojrzałe na pokolenia jeszcze nie dojrzałe do życia społecznego, a mające za zadanie wzbudzić i rozwinąć w dziecku pewną liczbę stanów fizycznych, intelektualnych i moralnych, których żąda od niego zarówno społeczeństwo polityczne w swym całokształcie, jak i to specjalne środowisko, do którego

⁴⁾ „Wychowanie i wychowawca”. Warszawa. 1936.

jest przeznaczone" określa wychowanie Durkheim („Education et Sociologie" str. 49), jako „duchową kontynuację społeczeństwa" (geistige Fortpflanzung der Gesellschaft) określa je Barth („Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung", Lipsk, II wyd., 1916), a jako „działalność społeczną, której przedmiotem jest osobnik będący kandydatem na członka grupy społecznej i której zadaniem, warunkującym faktyczne jej zamiary i metody, jest przygotowanie tego sobnika do stanowiska pełnego członka" określa je Znaniecki („Sociologia wychowania"...) 5).

W tych i podobnych im określeniach wychowania ujętego ze stanowiska społecznego jako zasadnicza jego funkcja występuje asymilacja wzgl. adaptacja jednostki do grupy społecznej. Jednostronność ta występuje jeszcze wyraźniej w tzw. pedagogice socjalnej, w której owa funkcja przybiera postać celu wychowawczego. Tłumaczy się zaś ta jednostronność tym, że socjologia ujmuje funkcję wychowania wyłącznie z jednego, swojego właśnie, społecznego punktu widzenia, nie zaś w jej wielostronnej, integralnej całości. Dzieje się to zwłaszcza tam, gdzie socjologia uważa za swoje główne zadanie badanie struktury grupy społecznej i jej mechaniki, a nie grupy społecznej w rozwoju. „Rozwój" bowiem implikuje w sobie obok czynników mechanicznych także czynniki twórcze, a w pośród nich wybitną rolę jednostki twórczej (osobowości, indywidualności); rzecz jasna, że taka dynamiczno-ewolucyjna koncepcja życia społecznego wiedzie do odmiennego zgoła aspektu na funkcję wzgl. cel wychowania, który wówczas poza asymilacją wzgl. adaptacją społeczną obejmować musi również pracę nad rozwojem jednostki, jako indywidualności twórczej.

Drugą przyczynę wspomnianej jednostronności socjologii i opartej na niej koncepcji wychowania stanowi niedostatecznie jasne ujęcie stosunku między życiem społecznym a kulturą. Oto socjologia, badająca życie grupy społecznej, obejmuje oczywiście zasięgiem swym także „kulturę", jako wytwór grupy. Kultura stanowi wówczas tylko prostą funkcję życia społecznego, a wychowanie oparte na tak pojętej podstawie socjologiczno-kulturalnej ma za zadanie również przede wszystkim asymilację kultury przez jednostkę wzgl. adaptację jednostki do panującego poziomu i form społeczno-kulturalnych (por. np. teorię wychowania u Schleiermachera, Willmanna i in.). Taka koncepcja kultury odpowiada owej wymienionej powyżej mechanicznej wzgl. przyrodniczo-opisowej koncepcji socjologii. Jest to jednak koncepcja, którą tylko do pewnego stopnia można uznać. Niewątpliwie bowiem kultura przedstawia się do pewnego momentu ewolucji dziejowej, tudzież do pewnego poziomu własnej swej struktury, jako zbiorowa funkcja społeczeństwa oraz jako „zbiór wartości", przechowywanych przez grupę i asymilowanych na swych nowych członków za pomocą procesów, określanych jako tradycja oraz wychowanie. Od pewnego jednak momentu zaczynając, kultura staje się sprawą poniekąd samoistną i niezależną od bezpośredniego i wyłącznego związku z życiem społecznym, i rozwija się

⁵⁾ Inne określenia p. Z. Mysłakowski: „Funkcja socjologiczna wychowania i jej stosunek do celów wychowania". Kraków 1926.

po linii własnej prawidłowości wewnętrznej, własnej dynamiki, celów i zadań, nie zaś wyłącznie po linii konieczności społecznych. Moment ten odpowiada tej fazie w rozwoju człowieka, gdy człowiek z istoty biernej, przystosowującej się tylko do czynników zewnętrznych, instynktowo reagującej na bodźce zewnętrzne, przetwarza się w istotę świadomą, czynną, samodzielną, gdy staje się „duchem” (jaźnią) i poczyna samorzutnie „tworzyć” swój własny świat, swoje wartości, projekcje w przyszłość, ideały i normy, słowem: „kulturę” właśnie. Oczywiście, że i wówczas jeszcze „kultura” pozostaje w ścisłym związku z życiem społecznym; albowiem 1) warunkiem osiągnięcia przez jednostkę owego stanu samoistności i twórczości kulturalnej jest uprzednia asymilacja istniejącej a w społeczeństwo wcielonej kultury; 2) realnym podłożem kultury jest społeczeństwo, w które kultura jest niejako „inkorporowana”; 3) ponieważ jednostka żyje zawsze w grupie i jest z jej strukturą ściśle związana, przeto i jej postawa twórcza jest zawsze w pewien sposób uwarunkowana przez stan grupy i jej do niej stosunek. Mimo tych i innych związków istniejących między społeczeństwem a kulturą, ta ostatnia zdobywa jednak znaczenie samoistne, jako pewna nadrzędna sfera życia niezależna w pewnej mierze od życia społecznego. a nawet z czasem podporządkowująca je sobie i przetwarzająca je. Z takiego ujęcia kultury, jako odrębnej, autonomicznej i „humanistycznej” sfery życia, wynika również szereg konsekwencji dla wychowania: gdy bowiem pojęcie kultury implikuje w sobie moment rozwoju, rozwój zaś między innymi czynnikami i przed nimi implikuje moment indywidualności twórczej, gdy dalej kultura dąży do tego, by z pierwotnej funkcji biologicznej i socjologicznej stać się nie tylko sferą autonomiczną, lecz nawet nadrzędną, a ponieważ kierowniczą w stosunku do całości życia, przeto i wychowanie, jako funkcja tak rozumianej kultury, nabiera charakteru wybitnie humanistycznego, a jego zadanie wykracza daleko poza adaptację, która staje się już nie celem społecznym, ani nawet nie jednym z celów, lecz raczej środkiem tylko, co prawdą podstawowym i niezbędnym do innego, głównego celu, tj. do produkowania jednostek kulturalnie twórczych, czyli tzw. „osobowości”.

W tym też momencie dopiero występuje ze specjalną wagą wspomniane powyżej zagadnienie czy też postulat wychowania organicznego.

16. Postulat „wychowania organicznego” wiąże się ściśle z postulatem „wychowania integralnego” w sensie powyżej wyliczonym. Oba te postulaty bowiem wynikają z konieczności zapobieżenia niebezpieczeństwu dezintegracji wychowania. Różnica między jednym a drugim polega na tym, że postulat „wychowania integralnego” dotyczy konieczności równomiernego uwzględniania w wychowaniu wszystkich „sfer” życiowych: biologicznej, społecznej i kulturalnej, postulat zaś „wychowania organicznego” dotyczy należytego ustosunkowania czyli syntezy dwu zasadniczych momentów w wychowaniu: adaptacji i rekonstrukcji, konformizmu i dyferencjacji, recepcji i twórczości, „przymusu” i „swobody”, socjalizacji i indywidualizacji, heteroedukacji i autoedukacji. Wymienione pary pojęć oznaczają w obu swych członach dwa przeciwstawne sobie kierunki wychowania, ujawniające się w dziejach wychowania najczęściej w postaciach skrajnie jednostronnych, w której to przeciwstawności działa

niewątpliwie opisana już przez nas powyżej „mechanika”, „dialektyka” czy też polaryzm życia, wyrażający się w formie akcji i reakcji, tezy i antytezy, stłumienia i wybuchu. (Tym też tłumaczyć należy zapewne i ów potężny do niedawna tzw. ruch nowowychowawczy, który przeciwstawiając się panującej w poprzedniej epoce jednostronnej pedagogii adaptacyjno-konformistycznej, wywiesił hasło skrajnej i radykalnej indywidualizacji, a nawet anarchizacji wychowania). Mimo przyrodniczej niejako konieczności, z jaką dokonują się procesy tego rodzaju w życiu społeczno-kulturalnym, a w szczególności w obchodzącym nas tu wychowaniu, okazują się one ze względu na swą skrajność i jednostronność szkodliwe, a niekiedy wręcz katastrofalne. Toteż niezbędna jest dogłębna analiza owej mechaniki, gdyż tylko ona wiedzie nas nieuchronnie do wniosku o konieczności takiej organizacji wychowania (oczywiście na szerszym podłożu analogicznej organizacji życia społeczno-kulturalnego), by w niej w należytej proporcji i w odpowiedni organiczny właśnie sposób spletały się z sobą wymienione powyżej momenty przeciwstawne. W takiej organicznej ich syntezie dopiero rozwiązuje się ów fundamentalny polaryzm, tkwiący, jak staraliśmy się wykazać poprzednio, w samej istocie życia na wszelkim poziomie jego rozwoju: od najprostszej struktury żywej (organizmu) poczynając, poprzez strukturę grupy społecznej, aż do najwyższych form życia kulturalnego, — co więcej, przez taką syntezę dopiero życie nie tylko trwa, lecz i rozwija się w sposób „normalny”.

Zgodnie z tym „wychowanie organiczne” winno dążyć do harmonijnego wiązania z sobą zarówno wymienionych powyżej momentów przeciwstawnych w każdym etapie swego działania, tudzież w konstrukcji celu, tj. intencjonowanej jako cel „postaci” wychowanka, określonej mianem „osobowości”. W przeciwnym razie powstają owe jednostronne, dezintegracyjne typy wychowania. W każdym z nich wyróżnić należy dwie sprawy różne, acz ściśle z sobą sprzężone stosunkiem środka do celu. I tak typ jeden charakteryzuje bezwzględny konformizm społeczno-kulturalny jako cel, tudzież zmierzające do tego celu metody i organizacje wychowawcze, dające się określić szeregiem takich terminów, jak „przymus”, adaptacja, recepcja, najogólniej zaś jako „heteroedukacja”, który to termin ma tę zaletę, że oznaczać może istotną dla tego typu wychowania zarówno „obcość” celu, jak i obcość czynnika wychowującego: o celu bowiem w tym typie wychowania decyduje nie tyle indywidualna struktura wychowanka i jej jak najpełniejszy rozwój, ile raczej wzór obiektywny, zewnętrzny, narzucony, „obcy”, tj. dostosowany do potrzeb grupy społecznej i panującego układu kultury; zgodnie z tym i sam akt wychowawczy polega w tym typie na „heteroedukacji”, a więc na wyłącznym w zasadzie formowaniu z zewnątrz psychofizycznej osoby wychowanka.

Drugi typ wychowania, to wychowanie oparte na zasadzie „swobody”. Zasada ta, wzięta w bezwzględny swym sensie, oznacza zupełne przeciwieństwo konformizmu, jako celu wychowawczego, a więc skrajny anarchizm lub indywidualizm pedagogiczny, w zakresie metod zaś typ wychowania zupełnie „negatywny”. Typ ten sformułowany po raz pierwszy przez Rousseau’a, a w czasach ostatnich przez Tołstoja, Ellen Key, Gurlitta, Montessori i in., zmierza do ograniczenia zasady „przy-

musu" czy „heteroedukacji” tylko do nieodzownych aktów pielęgnacji, profilaktyki wzgl. materiałów czy środków wychowawczych, poza tym zaś w miejsce „wywierania wpływu”, „kształtowania” itd. stosuje zasadniczo „autoedukację”, który to termin — analogicznie z „heteroedukacją” — oznacza zarówno samorzutny rozwój i samowy-chowanie wychowanka jako metodę, tudzież rozwinętą w pełni osobę wychowanka jako cel wychowawczy. W terminach ogólniejszych znaczy to, że wychowanie kon-formistyczne polega w istocie swej na możliwie jak najdalej idącym wiązaniu iraco-nalnych czynników w psychice wychowanka, natomiast wychowanie indywidualistyczne polega na możliwie jak najpełniejszym wyzwaniu owych energii. W praktyce, co prawda, chodzi tylko o przewagę, nie zaś o wyłączność obu tych zasad. Żaden bo-wiem z wymienionych dwu typów wychowania, skrajnych w teoretycznym ujęciu, nie byłby praktycznie możliwy, gdyby nie pewne współdziałające w każdym z nich momenty typu przeciwnego. Oto z zasadą „przymusu” stosowaną choćby w najsakraj-niejszym stopniu, współdziała w wychowaniu zawsze pewna nie dająca się usunąć miara „swobody”, choćby tylko wewnętrznej; podobnie też zasada „swobody”, choć-by w praktycznym wychowaniu najdalej posunięta, nie obejdzie się nigdy bez współ-czynnika „przymusu”, który występuje wówczas w postaci pewnego zewnętrznego, sankcjami obwarowanego porządku czy ładu, reprezentowanego zarówno przez ogólną organizację społeczno-kulturalną, jako też przez nieodzowną organizację ściślejszego środowiska wychowawczego.

Na tle uwag, które wypowiedzieliśmy poprzednio na temat zasadniczego polaryzmu życia, występującego w rozmaitych jego sferach — biologicznej, społecznej i kulta-ralnej, — a w szczególności w strukturze osobowości ludzkiej, tak głęboko ujętej i naświetlonej przez psychoanalizę, wynika jasno, że żaden z tych dwu typów wycho-wania nie odpowiada potrzebom kultury, zwłaszcza na współczesnym stopniu jej rozwoju; kultura ta bowiem, zarówno we własnym niejako interesie, jako też w inte-resie ludzkości, wymaga typu człowieka, łączącego w sobie harmonijnie czynnik ira-cjonalny z racjonalnym, pełnię życia z normującym ją prawem, swobodę indywidualną z ścisłym podporządkowaniem się grupie społecznej, dynamikę twórczą z pełną re-cepcją wartości kulturalnych, słowem: „swobodę” z „przymusem”. A to właśnie sta-nowi istotę „wychowania organicznego”.

Dr Józef Mirski

JAKIE SĄ CZYNNIKI INDYWIDUALIZUJĄCE CZŁOWIEKA

Czysto psychiczne, czysto indywidualne, to, co ma stanowić o wolności człowieka, o jego specyficzności, to, co go odróżnia od wszystkich innych ludzi, ma wedle Bergsona śmiertelnego wroga w racjonalizacji psychiki ludzkiej. Racjonalizacja po-zbawia psychikę właściwego jej kolorytu, właściwej pięknej pstrokacizny i nadaje wszystkim ludziom szare tło przeciętnego człowieka kulturalnego, pozbawiając ich

wolności i właściwego psychice od urodzenia piękna. Wierzano, że „psychologique pure” jest tym, co stanowi o wartości człowieka, jego pięknie, nawet charakterze.

Można by na podstawie dzieł Bergsona sądzić, że człowiek wstydząc się swej jałowej duszy, swych codziennych, płytkich, jednostajnych trosk, szuka pociechy i wiary w piękno i wartość swej własnej jaźni w metafizyce psychologicznej, w jakimś psychicznym „Ding an sich”, który jest indywidualny, piękny, wolny od codzienności, bogaty w treść i co ważniejsze — niepowtarzalny, oryginalny.

Im bardziej rośnie poczucie zbyteczności człowieka, świadomość, że na moje miejsce przyjdzie stu innych i wykona tę samą pracę w zupełnie podobny sposób co ja, tym żywsze jest szukanie ideału samego siebie, ideału metafizycznego, niepoznawalnego, by go uchronić przed światłem rozumu. Ideał ten pogłębia się i co za tym idzie zaciemnia, oddala od światła rozumu ludzkiego, by nie rozwiął się w świetle dziennym, jak nocna zmora.

W niniejszym artykule postaram się uzasadnić, że teza ta jest błędna, że czynnikiem indywidualizującym nie jest jakaś metafizyczna pierwotna jaźń, ale intelekt, rozum człowieka.

Istnieje przesąd pseudonaukowy, że przyroda kieruje się różnorodnością; że nie ma na świecie dwóch liści identycznych, a coś dopiero w świecie ludzkim. Ludzie — powiadają — różnią się między sobą zupełnie. Jedni są wysocy, inni niscy, jedni mądrzy — inni głupi, jedni szlachetni — inni podli itd. Nawet nie ma dwóch identycznych odcisków palców. Pomysłowość natury, bogactwo jej form jest niewyczerpana.

Przesąd ten jak wszystkie przesady, jest stary i szanowany, ale należy go już wysłać na emeryturę za wysługę lat.

Pewnie że nie ma dwóch ludzi identycznych, ale z tego nie wynika wcale, by nie było ludzi do siebie podobnych. O każdym dwóch osobnikach mogę zawsze podać więcej cech podobnych, niż różnych. Np. o dwóch krowach mogę powiedzieć, że obie mają rogi, należą do parzystokopytnych i przeżuwających, są czworonożne, trawożerne, samice itd. Pewnie, że są też pewne różnice. Wielkość rogów nie musi być jednakowa, mogą obie zjadać nierówną ilość trawy, mogą się różnić kolorem sierści. Ale łatwo sprawdzić, że są to raczej różnice ilościowe, niż jakościowe.

Podobnie ma się rzecz w świecie ludzkim. Podejmuję się wypowiedzieć jednym tchem 100 zdań typu: „Pan A jest w tym podobny do pana B, że...”, ale nie o wiele więcej ponad dziesiątkę zdań typu: „Pan A różni się od pana B tym, że...”. I tu różnice nie będą jakościowe ani istotne, bo jeśli powiem np., że pan A jest pogodny, a pan B ponury, nie znaczy to wcale, że pan A nie zna i nie wie, co to smutek, a pan B nie wie, co to radość, lecz oznacza, że u pana A przeważają momenty radosne, a u pana B smutne.

Mówiąc po prostu i nieuroczyście, wydaje mi się, że różnorodność między ludźmi jest mniej istotna niż podobieństwo i że sąd: każdy człowiek jest dla siebie odrębnym światem i by zrozumieć człowieka należy przeżyć z nim wspólnie całą jego przeszłość, czyli stać się nim — jest sądem poetycznym wprawdzie, ale błędnym.

Zwykliśmy z rozmaitych powodów tuszować i ukrywać podobieństwa, a podkreślać różnice między ludźmi. Jakkolwiek intratne mogłoby być takie zajęcie, nie ma ono jednak uzasadnienia naukowego. Jeśli nie możemy zrezygnować z wiary w czary i cuda, to wierzymy, ale nie starajmy się uzasadniać tej wiary nauką.

Ludzie pomimo nieznaczących różnic płci, klas, narodów, ras są do siebie bardzo podobni, acz nie całkiem identyczni.

Tezę tę uzasadnię eksperymentalnie.

Marbe sformułował prawo o jednorodności reakcyj różnych ludzi. Psychologowie niemieccy ściślej badali jednorodność reakcyj psychicznych znanych pod nazwą „*Gleichförmigkeit*”.

Dla sprawdzenia tej tezy dałem dwóm grupom dzieci test: „napisać pięć rzeczowników”. Jedna grupa dzieci składała się z 23 uczniów i uczennic klasy piątej szkoły powszechnej, druga z 40 uczniów i uczennic klasy siódmej szkoły powszechnej. Razem więc było 63 uczniów. Gdyby różnorodność treści psychicznych różnych dzieci była doskonała, powinienem był otrzymać $63.5 = 315$ różnych rzeczowników. W rzeczywistości otrzymałem tylko 92. Procent oryginalności wyraża się więc liczbą 29%. Ale nie na tym koniec. Poniższa tabelka wykazuje, ile razy powtarza się ten sam rzeczownik.

nazwa rzeczownika:	stół	krzesło	ławka	pióro	piórnik	książka	tablica
ile razy się powtarza:	46	27	22	19	17	13	11
nazwa rzeczownika:	szafa	okno					
ile razy się powtarza:	10	9					

9 rzeczowników powtarza się 174 razy na 315 możliwych wypadków. Tylko 19 rzeczowników czyli 20% było nazwą rzeczy nie znajdujących się w klasie.

Jednorodność reakcyj jest uderzająca.

A przecież dzieci miały zupełną dowolność, mogły pisać, jakie chciały rzeczowniki. Mogła się przejawić ich autystyczna natura, ich pure psychologique. Tymczasem reakcja była jednolita, prawie jednakowa u wszystkich dzieci. Wystarczy przeczytać 9 czołowych rzeczowników wymienionych w tabeli, by się przekonać, że są one najpospolitsze, najczęściej używane, najbardziej obecne, narzucające się swą naocznością. Doszły one do świadomości dziecka dzięki nawykowi, dzięki częstoci i naoczności. A nawyk i naoczność są znanymi mechanizmami psychicznymi.

Stąd widać, że treść psychiczna nierefleksyjna jest wypełniona treścią jednorodną, mechaniczną, a nie oryginalną, tajemniczą.

M. Bauch w artykule p. t. „Zur Gleichförmigkeit der Willenshandlungen” dochodzi do następujących wniosków zdobytych eksperymentalnie 1).

1. Gdy stawia się większą liczbę osób badanych przed zadaniem: „uczynić możliwie jak najprędzej jakiś dowolny ruch wśród wielu możliwych”, wtedy wybrane przez różnych ludzi ruchy są ze sobą zgodne.

2) Fortschritte der Psychologie und ihrer Anwendungen, V tom. Leipzig—Berlin, 1922.

2. Ruchy częściej powtarzające się mają większą prędkość od ruchów mniej wyróżnionych.
3. Wyróżnia się ruchy bliższe punktom wyjścia.
4. Wyróżnia się ruchy w kierunku ku sobie.
5. Ruchy zginające (*Beugebewegungen*) są bardziej wyróżnione od ruchów prostujących (*Streck bewegungen*).
6. Ruchy wygodne są bardziej wyróżnione od mniej wygodnych.

Z powyższego widać, że wola nasza w postaci przedrefleksyjnej kieruje się jednorodnością, nie posiada wybitnych różnic indywidualnych, kieruje się egotyzmem (ruchy ku sobie, zginające) i prawem najmniejszego wysiłku.

Wola nasza w stanie przed refleksyjnym nie jest principium individuationis.

I w dziedzinie uczuciowej w postaci przedrefleksyjnej nie wychodzimy poza uczucia wspólne wszystkim ludziom, jakimi są uczucia cynstestezji (ciepła, zimna, sytości, głodu, bólu organicznego, pierwotnej biologicznej rozkoszy). Marzenia i życzenia wydają się być istotą tajemnej jaźni człowieka. Ale choć trudno jest zbadać tę rzecz eksperymentalnie, nie mniej widać z rozmów z ludźmi, że prawdziwe jest przysłowie angielskie, które brzmi: gdyby marzenia były końmi, każdy z nas jeździłby konno. Przypuszczam, że konie te nie różniłyby się zbyt między sobą. Niestety, nie widzę chwilowo możliwości eksperymentalnego zbadania tej rzeczy. Postacie bohaterów powieściowych nie nadają się do tego celu, gdyż reprezentują one uczucia, marzenia i życzenia już zracjonalizowane. Psychoanaliza sprowadza nie bez racji wszystkie marzenia i sny bądź do libido, bądź dążenia do mocy lub głodu seksualnego. W cynstestezji dominującym jest uczucie błogości i instynkt samozachowawczy. Jest to wspólne wszystkim ludziom.

Tak w postrzeżeniu, jak w działaniu i uczuciu pierwotnym, tzn. przedrefleksyjnym jesteśmy jednolici, jednorodni, całkiem do siebie podobni, prawie identyczni. Principium individuationis nie leży w autyzmie, ani we krwi człowieka. Większe różnice indywidualne, które są jedynym obiektywnym wyrazem wolności człowieka, jego wartości indywidualnej, wynikają z racjonalizacji umysłu i psychiki, z myślenia refleksyjnego.

Oto częściowy dowód eksperymentalny.

Polecilem tym samym grupom dzieci napisać cztery liczby pięciocyfrowe i zaraz potem cztery liczby pięciocyfrowe z wykluczeniem sekwensów. Tabela przedstawia wyniki.

Liczba seq.	Liczba seq. wstecznych	Powtórzenie cyfr	Postęp arytmetyczny
A 153	93	208	6
B 33	46	68	89

Objaśnienia: Sekwens liczby a (w skróceniu seq.) oznacza liczbę a+1. Np. seq. liczby 5 jest liczba 6, seq. liczby 8 liczba 9. Sekwens wsteczny liczby a oznacza a-1. Seq. wstecznym liczby 5 jest liczba 4, seq. wstecznym liczby 8 jest 7.

Powtórzenie jest wtedy, gdy wśród pięciu cyfr znajdują się dwie identyczne. Gdy

w danej liczbie pięciocyfrowej były trzy cyfry identyczne, liczyłem 2 powtórzenia itd. Postęp arytmetyczny o różnicy 2. Np. 2468.

W rubryce A podano wyniki pierwszego testu, w rubryce B podano wyniki drugiego testu (z wyłączeniem seq.). Termin sekvens został dzieciom wyjaśniony tuż przed podaniem drugiego testu.

Pierwotnie eksperyment był przeprowadzony dla innych celów. Chodziło mi o zbadanie, czy są jakieś cyfry specjalnie umiłowane przez dzieci, których dzieci częściej używają, dla celów dydaktycznych. Chcąc dokładniej uwypuklić owe liczby dałem dzieciom test liczb bez sequensów przypuszczając, że zamiast seq. będzie więcej powtórzeń i cyfry wyróżnione wystąpią dokładnie. Okazało się, że nie ma cyfr specjalnie wyróżnionych, ale ku mojemu wielkiemu zdumieniu skonstatowałem znaczne zmniejszenie liczby powtórzeń i wstecznych sequensów, a wzrost liczb uporządkowanych w postęp arytmetyczny o różnicy 2. Zdumienie moje wynikało stąd, że zdrowy rozsądek kazał przypuszczać, że zmniejszając liczbę możliwych mechanizmów zwiększa się ilościowo każdy mechanizm. Nadto drugi eksperyment, właśnie dlatego, że był drugi (zmęczenie, znudzenie), powinien był zawierać więcej mechanizmów, niż pierwszy. Wynik był tak nieoczekiwany, że sprawdziłem go dla każdej z dwóch grup osobno. Nadto wykonałem ten sam eksperyment z trzecią grupą dzieci złożoną z 50 osobników. Wynik był identyczny we wszystkich trzech grupach i wyklucza przypadkowość.

Użycie seq., sep. wstecznych i powtórzenie cyfr należy do mechanizmów psychicznych tego samego rodzaju co pisanie w przeważającej liczbie wypadków „stoł, krzesło” w teście o rzeczownikach. Treść psychiczna często się pojawiająca, nawykowa, znajdująca się w większym pogotowiu psychicznym opanuje całkowicie naszą psychikę i w chwilach „wolności”, w chwilach, w których natężenie uwagi, potrzeba rozróżnienia i zastanawiania się nie jest konieczna.

Dlaczego w pisanych przez dzieci liczbach występują sequensy i inne mechanizmy? Bo zespół liczb 456789, 87654, 55555, jest częściej używany, automatyzowany, łatwiejszy niż jakakolwiek inna grupa cyfr. Pisanie takiej grupy cyfr jest łatwiejsze, bardziej dogadza naszemu lenistwu, niż szukanie jakichkolwiek innych skojarzeń.

Zadanie unikania sequensów było pewnym ograniczeniem swobody, jaką dzieci miały w pierwszym zadaniu. Zmuszono dzieci do natężenia uwagi w jednym kierunku i to przerwało swobodną grę mechanizmów. Liczba ich zmniejszyła się trzykrotnie, nie licząc postępów arytmetycznych, które trudno uważać za mechanizmy tego samego rodzaju co seq. i powtórzenia. Drugi szereg liczb, w którym ograniczono swobodę, był trzy razy bardziej oryginalny, niż pierwszy. Indywidualizacja nastąpiła pod wpływem pewnego wysiłku uwagi, racjonalizacji pracy (nie w sensie ekonomicznym, lecz psychologicznym).

Z dotychczasowych rozważań wynika następujący wniosek:

W stanie pierwotnym, przedrefleksyjnym, psychika nasza kieruje się mechanizmami jednorodnymi i wspólnymi wszystkim ludziom. Dopiero przy wysiłku uwagi lub myśli następuje indywidualizacja. Świadomy wysiłek jest principium individuationis.

indywidualność jest zadaniem człowieka, skutkiem pracy nad sobą, a nie faktem biologicznym ani psychologicznym.

Rozważania te mogą nam dać odpowiedź, czy mamy kierować się w wychowaniu nawykiem, czy rozumem. Tertium non datur. Np. opieranie wychowania na uczuciu nie sprzeciwia się temu dylematowi, gdyż można wychowanie uczucia traktować jako wychowanie nawykowe, tzn. przyzwyczajając uczucie do określonego reagowania, albo rozumowe, tj. kierowanie uczuciem. Podobnie opierając wychowanie na woli, opieramy je bądź na nawyku, bądź na rozumie. Można bowiem chcieć czegoś dlatego, że tak zawsze było; można też chcieć dlatego, że to słuszne i rozumne. W wypadku opierania wychowania na nawyku, tworzymy jednolity typ człowieka socjalnego. Gdy zaś opieramy wychowanie na rozumie, tworzymy niezależnego, indywidualnego człowieka. Są pewne dziedziny życia ludzkiego, w których działanie nawykowe jest konieczne (formy towarzyskie, opanowanie języka, pisma, elementarne lub fachowe wiadomości itp.), ale nie ma żadnej strony życia, w której nie można by się było obejść bez rozumu. Stąd tendencja opierania wychowania na przyzwyczajeniach. Nawet prawdy ongiś rozumowe stają się sądami z przyzwyczajenia. Przyjmuje się je, wygłasza, uważa za prawdziwe, choć nigdy ich prawdziwość nie była podawana krytyce indywidualnej. Prawdy te były kiedyś rozumowo uzasadnione, ale dziś podawane apodyktycznie nie różnią się psychologicznie niczym od przesądów. Prawda i fałsz stoją na jednym poziomie psychicznym jako równo nieuzasadnione.

Jest to zamach na indywidualność ludzką i doskonały środek na rozkwit wszelkiej demagogii.

Dr I. Kiken

DOJRZAŁOŚĆ SZKOLNA DZIECKA A JEGO POSTĘPY W I. ROKU NAUCZANIA

I. CEL BADAŃ I CHARAKTERYSTYKA BADANYCH DZIECI.

O potrzebie badań dojrzałości szkolnej dzieci, wstępujących do szkoły, pisali u nas wyczerpująco prof. Baley, Choma i Fietz ¹⁾. W Polsce przeprowadzano badania tego rodzaju testami Winklera ²⁾ i de Sanctisa w opracowaniu p. Marii Grzywak-Kaczyńskiej ³⁾. Wyniki badań testami Winklera, przeprowadzonych przez Chomę, dały wynik pomyślny dla dzieci miejskich. Prognoza postawiona na początku roku szkolnego po zbadaniu dzieci okazała się na ogół trafna. Można więc na początku roku

¹⁾ Baley Stefan: Uwagi o „dojrzałości szkolnej”. Polskie Archiwum Psychologii, Tom V. 1932. Nr 1. — Choma Władysław: Dojrzałość dzieci szkolnych. Ruch Pedagogiczny. Rok XXIII. 1933/34. Nr 9. — Fietz Józef: O dojrzałości dziecka do szkoły. Kwartalnik Pedagogiczny. Rok IV. 1932. Nr 2.

²⁾ Choma Władysław: Próba zastosowania testów dra Herberta Winklera do badania dojrzałości szkolnej dzieci. Polskie Archiwum Psychologii. Tom V. 1932. Str. 5—47.

³⁾ Kaczyńska-Grzywak Maria: Testy i normy do użytku szkół powszechnych. Warszawa. Nasza Księgarnia. 1933.

szkolnego z dość wielkim prawdopodobieństwem orzec, czy dziecko da sobie radę w klasie I szkoły powszechnej, czy też zawiedzie.

Dla praktyki pedagogicznej ma to doniosłe znaczenie, gdyż na podstawie wyniku badań testowych mógłby kierownik szkoły pewnym dzieciom odroczyć obowiązek szkolny. Dzieci, wstępujące do szkoły, powinien badać psycholog szkolny. Ponieważ jednak w chwili obecnej instytucja psychologów szkolnych nie jest powszechna, pracy tej mógłby się podjąć kierownik szkoły lub nauczyciel, posiadający przygotowanie psychologiczne. Kierownik szkoły posiada jednak zbyt mało czasu, odrywając go różne czynności administracyjne, które zwłaszcza na początku roku szkolnego są bardzo wielkie. Z tego względu niemożliwością byłoby, aby kierownik szkoły mógł zbadać dzieci wstępujące do szkoły pełną serią testów Winklera, która obejmuje 17 zadań. Winkler wziął to pod uwagę i proponował, skoro zabraknie czasu, przeprowadzić badania skróconą serią, która obejmuje następujące testy:

- 1) kombinację konstrukcyjną (1),
- 2) ujmowanie kształtów (2),
- 3) pamięć treści opowiadania (5),
- 4) ujmowanie trudnych słów (6),
- 5) ujmowanie liczb (8),
- 6) zdolność obserwacji (14),
- 7) szybkość pojmowania (15),
- 8) zręczność ręki (16) 4).

Zachęciło mnie to do przeprowadzenia badań tą skróconą serią testów. Celem tych badań było stwierdzenie, czy i tą drogą można postawić trafną prognozę.

Seria skrócona nie uwzględnia fantazji dziecka. Badanie wykazało, że nie jest to brakiem. Dzieci obdarzone żywą fantazją zmieniały i uzupełniały opowiadanie, podane przez Winklera jako test 5. Na podstawie tego testu można było nieraz wydać sąd o fantazji dziecka. Wymowę dziecka, dla zbadania której istnieje specjalny test, można ocenić na podstawie wypowiedzi dzieci.

Badaniu poddano 48 dzieci (24 chłopców, 24 dziewcząt) w jednej ze szkół powszechnych w Bydgoszczy. Badanie odbyło się we wrześniu 1935 r. w godzinach rannych od godz. 8—10. Przy badaniu stosowano się ściśle do instrukcji, podanej przez Winklera. Z tego też powodu w dalszych częściach pracy nie będę omawiał testów ani sposobu przeprowadzania badań, ale przejdę odrazu do opracowania wyników. Środowisko socjalne badanych dzieci jest bardzo różnorodne. Wśród badanych spotykamy 1 dziecko oficera, 10 dzieci podoficerów, 8 dzieci niższych urzędników, 1 dziecko kupca, 7 dzieci rzemieślników, 21 dzieci bezrobotnych, którzy mieszkają w gęstym skupieniu w koszarach, opuszczonych przez wojsko. Dzieci ostatnie na-

4) Winkler Herbert Dr.: Seria testów do badań psychologicznych dzieci, wstępujących do szkoły. Tłumaczenie Fietza. Kwartalnik Pedagogiczny. Rok IV. 1932. Nr 2. Cyfry w nawiasie oznaczają numer testu w pełnej serii.

stręczały w ciągu roku szkolnego trudności wychowawcze i dydaktyczne, im też poświęcić w roku opracowania wyników więcej uwagi.

Po zbadaniu każdego dziecka otrzymała nauczycielka spisana charakterystykę dziecka. W ciągu roku szkolnego sprawdzała o ile podana charakterystyka odpowiada postępowi dziecka i uzupełniała ją swoimi spostrzeżeniami.

Pod koniec roku szkolnego poddano wszystkie dzieci badaniom testami wiadomości. Chodziło bowiem o dokładne stwierdzenie, dające się ująć liczbowo, o ile prognoza, oparta na skróconej serii testów, jest trafna. Przeprowadzono korelację między testami Winklera a testami wiadomości Grzywak-Kaczyńskiej.

Stwierdzenie korelacji miałoby jednak jeszcze zbyt małe znaczenie dla praktyki szkolnej. Dalszem zamierzeniem pracy jest stwierdzenie, które z testów Winklera korelują z poszczególnymi zdolnościami do nauki szkolnej. Wyszukanie tych związków dałoby badającemu możliwość skreślenia możliwie trafnej prognozy.

Badanie testami Grzywak-Kaczyńskiej odbyło się w ostatnich dniach maja według instrukcji autorki⁵⁾. Drobnej zmianie poddano test rachunków. Zgodnie z nowym programem opuszczono zadania z dzielenia, tak że ilość zadań spadła z 16 do 12. Pozostałe testy zostawiono bez zmian.

II. WYNIK BADAN TESTAMI WINKLERA.

Badanie kombinacji konstrukcyjnej dało wynik następujący:

Zadanie 1a (zbudowanie domku z 4 klocków) rozwiązało 18% chłopców, 20% dziewcząt; zadanie 1b (zbudowanie domku o ujęciu perspektywicznym z 6 klocków) 7,2% chłopców, 4% dziewcząt; zadanie 1c (ułożenie prostokąta z kwadratu i 2 trójkątów) 54% chłopców, 40% dziewcząt.

Po 3 punkty otrzymało: 2 chłopców, tj. 8,3%; 1 dziewczę, tj. 4,2%
 „ 2 „ „ 3 „ „ 12,5%; 4 „ „ 16,7%
 „ 1 „ „ 8 „ „ 33,3%; 5 „ „ 20,8%
 „ 0 „ „ 11 „ „ 45,9%; 16 „ „ 66,7%

Wyniki badań, przeprowadzonych przeze mnie, są znacznie gorsze niż wyniki Winklera i Chomy. Najgorsze wyniki przy badaniu wykazały dzieci bezrobotnych. Szczegóły podaje poniższe zestawienie:

Otrzymały po	D z i e c i			
	pracujących		bezrobotnych	
	ilość	%	ilość	%
3 punkty	3	11,1	—	—
2 „	6	22,2	1	4,8
1 „	7	28,6	6	28,6
0 „	11	40,7	14	66,6

⁵⁾ Próby zastosowania testów do badania i organizowania pracy szkolnej. Warszawa. Nasze Księgarnia. 1931.

Test 2 (ujmowanie kształtów) dał wynik następujący:

Otrzymali po	Chłopcy		Dziewczęta		Przeciętnie
	ilość	%	ilość	%	
5 punkty	7	28,2	6	23,2	26,5%
2 "	7	27,3	5	21,7	24,5%
1 "	5	20,3	10	43,5	30,7%
0 "	6	23,2	3	11,6	18,3%

W szczegółach dało badanie ujmowania kształtów taki wynik:

Zadanie a (kwadrat) rozwiązało 93% chłopców, 100% dziewcząt

" b (trójkąt) " 54% " 84% "

" c " 18% " 44% "

" d " 7,2% " 24% "

O ile chłopcy wykazali drobną przewagę w kombinacji konstrukcyjnej, dziewczęta wykazały lepsze wyniki w ujmowaniu kształtów. Przy podziale na środowisko wyniki tak się przedstawiają:

Otrzymały po	D z i e c i			
	pracujących		bezrobotnych	
	Ilość	%	ilość	%
5 punkty	11	40,8	2	9,5
2 "	7	25,9	5	23,8
1 "	7	25,9	8	38
0 "	2	7,4	6	28,7

Dzieci bezrobotnych przedstawiają się słabiej aniżeli dzieci, pochodzące z innych środowisk.

Jeśli chodzi o zapamiętanie treści opowiadania (test 5), to powtórzono takie elementy:

	Chłopcy		Dziewczęta		Przeciętnie
1. towarzystwo mamusi	9 tj.	37,4%	12 tj.	49,9%	43,7%
2. targ	14 "	58,2%	16 "	66,6%	62,4%
3. kupno ciastek	13 "	54%	11 "	43,8%	50,2%
4. kupno balonika	15 "	62,4%	17 "	70,7%	66,6%
5. zupełnie sam	4 "	16,6%	5 "	20,8%	18,7%
6. karuzela	6 "	25,2%	4 "	16,6%	20,8%
7. biały koń	11 "	45,8%	8 "	33,2%	39,5%
8. kupno garnków	12 "	49,9%	9 "	37,4%	43,6%
9. nie uważał	3 "	12,5%	7 "	29,2%	20,8%
10. balonik uciekł	14 "	58,2%	13 "	54%	56,2%

Elementy uporządkowane w szeregu malejącym dadzą u chłopców taki szereg: kupno balonika, balonik uciekł, targ, kupno ciastek, kupno garnków, biały konik, towarzystwo mamusi, karuzela, zupełnie sam, nie uważał. U dziewcząt elementy utworzą

taki szereg: kupno balonika, targ, balonik uciekł, towarzystwo mamusi, kupno ciastek, kupno garnków, biały konik, nie uważał, zupełnie sam, karuzela. Stosunek lepszego zapamiętania poszczególnych elementów przez dziewczęta i chłopców jest zupełnie identyczny u Chomy.

Niektóre dzieci przy powtarzaniu treści opowiadania dodawały elementy nowe lub uzupełniały opowiadanie. Mówiły np. że jechali tramwajem na targ, że balon pękł, chłopiec go gonił i nie chwycił, że matka kupiła talerze itp. Przy odtwarzaniu treści czynna była również fantazja. Przykłady uzupełnienia opowiadania fantazją zauważyłem u 4 chłopców (16,6%) i u 6 dziewcząt (25,2%).

Dzieci bezrobotnych powtarzają takie elementy:

1. towarzystwo mamusi	6 tj. 27%
2. targ	10 „ 47,5%
3. kupno ciastek	8 „ 38%
4. kupno balonika	14 „ 66,5%
5. zupełnie sam	3 „ 13,5%
6. karuzela	3 „ 13,5%
7. biały koń	7 „ 33,3%
8. kupno garnków	9 „ 42,8%
9. nie uważał	2 „ 9,5%
10. balonik uciekł	11 „ 52,3%

Wyniki dzieci bezrobotnych są poniżej ogólnej przeciętnej, jedynie dwa elementy: kupno balonika i utrata balonika zostały zapamiętane w tej samej ilości, co u ogółu dzieci. U trojga dzieci bezrobotnych (13,5%) zauważyłem wpływ fantazji na odtworzenie treści opowiadania.

Wyniki otrzymane w punktach przedstawiają się następująco:

Otrzymali po	Chłopcy		Dziewczęta		Przeciętnie
	Ilość	%	Ilość	%	
5 punkty	1	4,3	—	—	2,2%
2 „	9	38,6	11	45,5	22,1%
1 „	6	26,2	6	26,2	26,3%
0 „	7	30,3	7	30,3	29,4%

Przy podziale dzieci na środowisko, z którego pochodzą, wyniki przedstawiają się następująco:

Otrzymali po	Dzieci			
	pracujących		bezrobotnych	
	Ilość	%	Ilość	%
3 punkty	1	5,7	—	—
2 „	15	56,2	5	25,8
1 „	4	14,5	9	42,8
0 „	7	25,6	7	33,8

Tabelki wykazują, że nie ma zasadniczych różnic między chłopcami a dziewczętami. Wyniki dzieci bezrobotnych są znacznie gorsze aniżeli dzieci rodziców pracujących.

Test ujmowania trudnych słów dał wynik następujący:

Otrzymali po	Chłopcy		Dziewczęta		Przeciętnie
	Ilość	%	Ilość	%	
5 punkty	7	30,5	5	20,9	25,4%
2 „	10	40,5	17	70,7	57 „
1 „	7	30,3	2	8,4	17,6%
0 „	—	—	—	—	—

Przy zestawieniu dzieci według środowiska otrzymamy taki wynik:

Otrzymały po	Dzieci			
	pracujących		bezrobotnych	
	Ilość	%	Ilość	%
5 punkty	7	25,9	5	2,8
2 „	17	62,9	10	47,6
1 „	5	11,2	6	28,5

I tu widzimy u dzieci bezrobotnych wyniki gorsze.

Test ujmowania liczb dał taki wynik:

		Chłopcy	Dziewczęta
Trójkę	ujęło	20 tj. 83,2%	24 tj. 100%
Czwórkę	„	16 „ 68,8%	19 „ 79%
Piątkę	„	14 „ 58,2%	15 „ 62,4%
Szóstkę	„	11 „ 45,8%	14 „ 58,2%
Siódmkę	„	10 „ 41,6%	9 „ 37,4%
Ósemkę	„	9 „ 37,4%	9 „ 37,4%

W przeliczeniu na punkty wynik tak się przedstawia:

Otrzymali po	Chłopcy		Dziewczęta		Przeciętnie
	Ilość	%	Ilość	%	
3 punkty	8	33,5	8	33,5	33,5%
2 „	4	16,7	5	20,8	18,8%
1 „	10	41,5	10	41,5	41,5%
0 „	2	8,3	1	4,2	6,2%

Zestawienie wyników według środowiska, z którego dzieci pochodzą:

Otrzymały po	Dzieci			
	pracujących		bezrobotnych	
	Ilość	%	Ilość	%
5 punkty	11	40,7	5	23,8
2 „	5	18,5	4	19,8
1 „	10	37,1	10	47,6
0 „	1	3,7	2	9,9

Dziewczęta dały lepsze wyniki aniżeli chłopcy, gorzej wypadły wyniki u dzieci rodziców bezrobotnych.

Przy rozwiązywaniu tego testu zauważyć się daje takie typy: jedne ustawiają każdą figurę liczbową oddzielnie i przy nowym zadaniu rozbierają figurę; inne dzieci przy nowym zadaniu uzupełniają już ułożoną figurę; jedne rozwiązują zadanie szybko, inne namyślają się długo i mówią przy tym; jedne odtwarzają kształt figury dobrze, inne podają dobrze cyfrę, jednak przy układaniu figury zmieniają jej kształt.

Test 14 (zdolność obserwacji) dał wynik następujący:

Otrzymali po	Chłopcy		Dziewczęta		Przeciętnie
	Ilość	%	Ilość	%	
3 punkty	2	8,4	2	8,4	8,4%
2 "	5	20,8	7	29,2	25,2%
1 "	13	54,2	15	62,4	56 %
0 "	4	16,6	—	—	8,4%

Przy podziale na środowisko, z którego dzieci pochodzą, wyniki przedstawiają się następująco:

Otrzymały po	D z i e c i			
	racujących		bezrobotnych	
	Ilość	%	Ilość	%
3 punkty	2	7,2	2	9,5
2 "	11	40,8	1	4,8
1 "	13	48,4	15	71,4
0 "	1	3,7	3	14,3

Z zestawień tych wynika, że dziewczęta przedstawiają się nieco lepiej od chłopców, dzieci bezrobotnych dały wyniki znacznie gorsze od reszty dzieci.

Przy rozwiązywaniu tego testu rzuciły się w oczy takie typy dzieci: jedne wyliczały różnice szybko, inne długo się namyślały, trzeba było odpowiedzi wymuszać i obserwacją kierować; jedne dzieci dawały odpowiedzi chaotyczne, odpowiedzi ich były przypadkowe, inne odpowiadały systematycznie, po zauważeniu różnic około jednej grupy przedmiotów przechodziły do innej (dom, ogród, podwórze, otoczenie); jedne dzieci zwracały uwagę tylko na przedmioty, inne również na formy i kształty ich, zauważyły np., że drogi są na obu obrazkach innymi liniami rysowane. Niektóre dzieci zdradzały skłonność do fantazjowania, przedmioty niezbyt dobrze rozpoznawane były dla nich myśla, dziećmi itp. Maksymalna ilość zauważonych różnic wynosiła 25.

Test 15 (szybkość pojmowania) dał wynik następujący:

Otrzymali po	Chłopcy		Dziewczęta		Przeciętnie
	Ilość	%	Ilość	%	
3 punkty	2	8,4	5	20,8	14,5%
2 "	16	66,8	16	66,8	66,8%
1 "	6	24,8	3	12,4	18, %
0 "	—	—	—	—	—

Zestawienie wyników według środowiska, z którego dzieci pochodzą:

Otrzymały po	Dzieci			
	pracujących		bezrobotnych	
	Ilość	%	Ilość	%
3 punkty	5	18,5	2	9,5
2 "	18	66,6	14	67,4
1 ..	4	14,9	5	25,1

Jedne dzieci szybko i bez przeszkód rozwiązały test, inne miały chwile zahamowania, zaczynały się i nie mogły od razu znaleźć właściwego wyrazu. Wśród badanych dzieci 5 tj. 10,4% nie umiały nazwać wszystkich przedmiotów.

Wyniki wypadły lepiej u dziewcząt i u dzieci pracujących.

Test 16, którym bada się zręczność ręki, dał taki wynik:

Otrzymali po	Chłopcy		Dziewczęta		Przeciętnie
	Ilość	%	Ilość	%	
3 punkty	9	37,5	10	41,8	39,6%
2 "	11	45,9	7	29,1	37, %
1 "	4	16,6	7	29,1	22,9%
0 "	—	—	—	—	—

Przy podziale na środowisko wyniki tak się przedstawiają:

Otrzymały po	Dzieci			
	pracujących		bezrobotnych	
	Ilość	%	Ilość	%
3 punkty	13	48,4	6	28,6
2 "	9	33,1	9	42,8
1 ..	5	18,5	6	28,6

Test 16 rozwiązyli chłopcy nieco lepiej aniżeli dziewczęta. Dzieci bezrobotnych przedstawiają się gorzej aniżeli reszta dzieci.

Na podstawie otrzymanych wyników można skreślić profil klasy. Przy nakreśleniu profilu wzięto pod uwagę badanych, którzy wykazali w wyniku badania wartość 2 i 3 punktów. Profil wykazuje, że chłopcy mają przewagę w ujmowaniu kształtów i w zręczności ręki. Dziewczęta przewyższają znowu chłopców w pamięci treści opowiadania, bardzo znacznie w ujmowaniu trudnych słów, w ujmowaniu liczb, w zdolności obserwacji, w szybkości pojmowania.

Wyniki moich badań nie pokrywają się zupełnie z wynikami, uzyskanymi przez Chomę. U Chomy we wszystkich ośmiu próbach chłopcy górowali nad dziewczętami. Dzieci skoszarowanych bezrobotnych wykazały przy wszystkich próbach gorsze wyniki aniżeli dzieci rodziców pracujących. Najgorzej wypadły u dzieci bezrobotnych

próby, badające kombinację konstrukcyjną, pamięć treści opowiadania i zdolność obserwacji. Trudno na podstawie tej próby orzec, czy dziecko bezrobotnych jest mniej zdolne do obserwacji. Raczej należałoby przypuszczać, że dziecko bezrobotnych jest w gorszych warunkach, bo prawdopodobnie nie oglądało w domu obrazków i nie miało możliwości porównania ich. Nie wiadomo na czyją korzyść byłaby wypadła próba, gdyby zdolność obserwacji badano na rzeczach konkretnych (przedmiotach).

Wśród badanych przeze mnie dzieci było 11 niedojrzałych do szkoły (7 chłopców, 4 dziewczęta). Jest to dość duża ilość, bo aż 22,8%. Wśród niedojrzałych było 8 dzieci, pochodzących ze środowiska bezrobotnych (koszary), tj. 38%.

Wyniki moich badań wypadły gorzej aniżeli u Chomy i Winklera. Być może, że na obniżenie przeciętnej wyników u mnie wpłynęła wielka ilość dzieci skoszarowanych bezrobotnych, które w wieku przedszkolnym wzrastają bez należytej opieki, są gorzej odżywiane, mają gorsze warunki mieszkaniowe itp.

Nieco lepiej aniżeli u Chomy wypadła u mnie próba 15, badająca szybkość pojmowania. Badania Chomy dały lepsze wyniki aniżeli badania Winklera. Badane przeze mnie dzieci osiągnęły lepsze rezultaty w teście 14 (zdolność obserwacji) i 15 (szybkość pojmowania) aniżeli dzieci, badane przez Winklera.

III. WYNIK BADAŃ TESTAMI WIADOMOŚCI GRZYWAK-KACZYŃSKIEJ.

W teście dyktanda wynik dobry osiągnęło 42,9%, wynik dostateczny 30,2%, wynik niedostateczny 16,9% dzieci. Bezbłędnie napisało zadanie 39,2% (u Kaczyńskiej 47%). Zadanie wypadło lepiej u dziewcząt aniżeli u chłopców. Bardzo ujemnie wypadła próba u dzieci bezrobotnych. Bezbłędnie napisało zadanie 14,3%, natomiast wynik niedostateczny osiągnęło 47,6% dzieci.

Test czytania dał wynik następujący: dobry wynik osiągnęło 38,7%, dostateczny wynik 28%, niedostateczny wynik 35,4% dzieci. W czytaniu również wypadła próba lepiej u dziewcząt aniżeli u chłopców. U dzieci bezrobotnych wypadła próba czytania bardzo źle: wynik dobry osiągnęło 21,4%, wynik niedostateczny 53,3%. Test rachunków dał wynik następujący: dobry wynik osiągnęło 28%, dostateczny 64%, niedostateczny 28% dzieci. Test ten wypadł również lepiej u dziewcząt aniżeli u chłopców. U dzieci bezrobotnych wypadł test rachunków lepiej aniżeli poprzednie dwa testy: wynik niedostateczny osiągnęło tylko 25%, wynik dobry 16,7%. Przeważała ilość odpowiedzi dała wynik dostateczny. Nauka rachunków w klasie I, przy której operuje się przeważnie liczmanami, jest widocznie dla nich łatwiejsza, aniżeli nauka czytania i pisanie.

IV. KORELACJA UZDOLNIEN Z POSTĘPAMI W NAUCE.

Postępy dzieci w nauce, zbadane pod koniec roku szkolnego, wykazały bardzo wysoką korelację ze zdolnościami, zbadanymi przy wstąpieniu do szkoły testami Winklera. Wykazuje to poniżej podana tablica współczynników korelacji, które obli-

czyłem według wzoru Spearmana. Błąd prawdopodobny został obliczony według wzoru Pearsona.

P i s a n i e:

a kombinacja konstrukcyjna	wsp. kor.	0,97	bl. pr.	0,0099
ujmowanie kształtów	"	0,98	"	0,0056
pamięć treści opowiadania	"	0,965	"	0,0092
ujmowanie trudnych słów	"	0,999	"	0,0003
ujmowanie liczb	"	0,972	"	0,007
zdolność obserwacji	"	0,992	"	0,003
szybkość pojmowania	"	0,999	"	0,0002
zręczność ręki	"	0,999	"	0,0003

C z y t a n i e:

a kombinacja konstrukcyjna	"	0,985	"	0,0035
ujmowanie kształtów	"	0,972	"	0,118
pamięć treści opowiadania	"	0,981	"	0,007
ujmowanie trudnych słów	"	0,985	"	0,0042
ujmowanie liczb	"	0,978	"	0,0056
zdolność obserwacji	"	0,982	"	0,0042
szybkość pojmowania	"	0,988	"	0,0028
zręczność ręki	"	0,976	"	0,0056

R a c h u n k i:

a kombinacja konstrukcyjna	"	0,94	"	0,014
ujmowanie kształtów	"	0,997	"	0,0007
pamięć treści opowiadania	"	0,955	"	0,113
ujmowanie trudnych słów	"	0,976	"	0,0064
ujmowanie liczb	"	0,992	"	0,003
zdolność obserwacji	"	0,965	"	0,0092
szybkość pojmowania	"	0,999	"	0,0003
zręczność ręki	"	0,999	"	0,0003

Tablica wykazuje, że zarówno do nauki czytania, pisania i rachunków wszystkie wymienione zdolności są potrzebne. Nie jest bez znaczenia dla nauki pisania zdolność do ujmowania liczb, jak nie jest bez znaczenia dla nauki rachunków zręczność ręki. Badania korelacyjne, jakie w Niemczech przeprowadził Martin Liebert ⁶⁾, dały również wynik pozytywny (współczynnik korelacji 0,90). Liebert stwierdził, że postępy w pisaniu zależą głównie od pamięci słuchowej, pamięci treści opowiadania, ujmowania trudnych słów, wymowy, pamięci wzrokowej i słuchowej, ujmowania kształtów, fantazji, zdolności obserwacji i tworzenia pojęć. U mnie szereg ten przedstawiałby się nieco inaczej, chociaż nie podważa to w niczym badań Lieberta. Najwyraźniejsza jest korelacja między pisaniem (dyktat) a ujmowaniem trudnych słów, szybkością pojmowania i zręcznością ręki.

Zdolności do rachunków zależą na podstawie doświadczeń Lieberta od ogólnego poziomu zdolności umysłowych, od zdolności zapamiętania, od zdolności związanych z poznaniem cyfr i stosunków, od zręczności ręki. Korelacja ta występuje i w moich badaniach, chociaż w innym uszeregowaniu. Na brak zgodności w szeregach wpły-

⁶⁾ Eine Untersuchung von Schullehrern in ihrer Beziehung zu Leistungen im ersten Schuljahr. Zeitschrift für pädagogische Psychologie. 1929. Nr 3.

nęła zapewne zbyt mała ilość osobników badanych. Liebert oparł swe wyniki na zbadaniu 22 dzieci, ja na 48 dzieciach.

Gdy porównamy wyniki poszczególnych dzieci z postępami szkolnymi uderza zgodność. Również spostrzeżenia nauczycielki okazały się nadzwyczaj zgodne z prognozą, postawioną na początku roku szkolnego. Załedwo w kilku wypadkach zauważyć się dało drobne odchylenia na korzyść lub niekorzyść dziecka. W czterech wypadkach wyniki badania zapowiadały postępy dziecka gorzej aniżeli to było w rzeczywistości. Można to kłaść na karb onieśmienia dziecka w pierwszych dniach nauki i niedyspozycji w dniu badania. W dwóch wypadkach postępy dziecka były gorsze aniżeli zapowiadały badania. Przyczyną tego były słabe zdrowie i związana z tym częsta absencja oraz nieodpowiednie warunki domowe.

Wśród 11 dzieci, zakwalifikowanych na początku roku szkolnego jako niedojrzałych do nauki szkolnej, dwóm najsłabszym odroczone obowiązki szkolny o jeden rok, jeden chłopiec został w ciągu roku przekazany do innej szkoły, 7 dzieci nie otrzymało promocji, a jedna dziewczynka mimo wielkich trudności w ciągu roku zaczęła pod koniec roku nadspodziewanie się rozwijać, i chociaż w porównaniu z innymi dziećmi wykazywała braki, postanowiono promować ją do klasy II. Wszystkie dzieci, uznane za dojrzałe do nauki szkolnej, otrzymały promocję.

Dzieci niedojrzałe i niepromowane nie nauczyły się ani czytać ani pisać. Samodzielnie nie umieją napisać żadnego wyrazu. Piszą, gdy im matka lub ktoś z otoczenia prowadzi rękę. Czasami uda im się łatwiejsze wyrazy bezbłędnie przepisać. W mówieniu nie biorą udziału. Pamięć ich jest słaba. Nie umieją powtórzyć najprostszych elementów z opowiadania nauczycielki. Z rachunkami również nie dają sobie rady, nie znają nawet wszystkich liczb, które muszą być opanowane w klasie I. Za interesowanie ich lekcją jest na ogół słabe, dzieci szybko się męczą i są nieuważne. Udział ich w życiu klasy jest bierny, są nieśmiałe. Iloraz inteligencji tych dzieci waha się od 60 do 76.

Rodzice ich wykazują mało zainteresowania nauką szkolną dziecka. Warunki domowe nie sprzyjają rozwojowi dzieci: 4 dzieci zamieszkuje mieszkanie 1-izbowe, dwoje dzieci mieszkanie 2-izbowe, jedno dziecko mieszkanie 3-izbowe. Wielkość mieszkania mówi jednak jeszcze zbyt mało, nie świadczy o jego przeludnieniu. Wśród niedojrzałych i niepromowanych u dwóch przypadają 2 osoby na jedną izbę, u dwóch 4 osoby na jedną izbę, u jednego 5 osób na jedną izbę, u dwóch nawet 8 osób na jedną izbę. Dzieci przychodzą do szkoły głodne i korzystają z dożywiania w szkole. W tych warunkach wykazują dzieci nie tylko niedorozwój umysłowy, ale i fizyczny. Wiek fizjologiczny wykazuje zacofanie od 4 do 12 miesięcy i załedwo u dwójga dzieci jest równy z wiekiem chronologicznym.

Testy Winklera były w Polsce już niejednokrotnie wypróbowane. Z doświadczeń Lisowskiego w Wilnie wynika, że dzieci uznane za niedojrzałe przy sprzyjających warunkach mogą z powodzeniem ukończyć klasę I⁷⁾. Dzieci badane przez Lisow-

⁷⁾ Lisowski Stanisław: Współpraca szkoły z domem. Warszawa. Nasza Księgarnia. 1935. Str. 22 oraz str. 42.

skiego pochodziły ze środowisk urzędniczych i miały w szkole dobre warunki pracy. Próba, przeprowadzona przeze mnie, pozwala wyprowadzić wniosek, że w środowisku proletariackim, w złych warunkach szkolnych (przepełnienie klas, nauka na zmiany, brak funduszy na dostateczne zaopatrzenie dzieci) dziecko uznane na podstawie badań testami Winklera za niedojrzałe, nie da sobie rady z nauką w klasie I. Doświadczenie wykazało też, że dla celów szkolnych można przeprowadzić badanie skróconą serią testów Winklera, by orzec, czy dziecko będzie robiło postępy w szkole.

V. WNIOSKI PEDAGOGICZNE.

Doświadczenie powyższe wykazuje jasno, że dziecko rodziców bezrobotnych posiada o wiele mniejsze szanse rozpoczęcia nauki w wieku odpowiednim i ukończenia szkoły powszechnej aniżeli inne dzieci. Wyeliminowanie dzieci niedojrzałych ze szkoły pozwala wyrównać poziom w klasie I i osiągnąć przez to lepsze wyniki pracy, nie pomaga jednak dzieciom, którym obowiązek odroczone. Zaoszczędzono im tylko przykrości powtarzania klasy I.

Obserwacja wykazała, że dzieci te są niedojrzałe do szkoły głównie dlatego, że dom rodzicielski nie zdołał ich do pracy szkolnej przygotować. Ciężkie warunki życia domowego pozwalają przypuszczać, że i po upływie roku dziecko pod względem umysłowym nie będzie lepiej przygotowane do pracy w szkole. Pozostaje jeszcze otwarta kwestia, czy pozbawienie dziecka przez rok opieki wychowawczej szkoły nie wyrządzi mu szkody moralnej.

Konieczne należałoby znaleźć wyjście, które nie utrudniałoby pracy szkole, a wyszłoby na korzyść dziecku. Myślę o przedszkolach. Opieka społeczna nie może się ograniczyć do dania kilku kropel mleka i chleba. Byłoby rzeczą pożądaną, by w środowisku bezrobotnych (baraki, koszary), które mamy na peryferiach wielkich miast, powstały wzorowe przedszkola, zapewniające dzieciom bezrobotnych należyty rozwój. Inicjatywa społeczna mogłaby tu wiele pomóc. Tu i tam widać pomoc społeczeństwa w tym kierunku, uwieńczoną dobrym wynikiem.

W środowiskach tych winny też powstać świetlice. Częściowo przejmując ten obowiązek na swe barki szkoła. Jednak nie łudźmy się tym, by pomoc szkoły (głównie grona nauczycielskiego) w tym wypadku wystarczała. Pomoc może i współpraca szkoły z domem rodzicielskim. W tych warunkach jednak, gdzie najważniejszą troską rodziców jest znalezienie kawałka chleba dla swych dzieci, troska rodziców o postępy dziecka w szkole zostaje zepchnięta na ostatnie miejsce.

Dla wyrównania niekorzystnych szans życiowych dzieci bezrobotnych konieczną jest rzecz, by przed przyjęciem do szkoły powszechnej znalazły one miejsce w przedszkolu, a podczas pobytu w szkole miały racjonalnie zorganizowany czas wolny od zajęć szkolnych w świetlicach i ogródkach jordanowskich. W dzisiejszych trudnych warunkach pracy szkolnej pomoc szkoły w tym kierunku przy pomocy takich środków jak świetlica szkolna, organizacje uczniowskie, współpraca z domem może być tylko fragmentaryczna. Dlatego winien tu przyjść z pomocą czynnik społeczny.

L. Bandura

ALFRED ADLER

(1870 — 1937)

28 maja 1937 r. zmarł w Aberdeen, w Szkocji, Alfred Adler, twórca psychologii indywidualnej.

Nagły i przedwczesny zgon Adlera, którego śmierć zaskoczyła na spacerze, poprzedzającym wykład z tegorocznego cyklu w tym mieście, jest nie tylko dla psychologii, ale i dla pedagogiki wielką stratą.

Psychologia indywidualna zdobyła sobie ogromną popularność wśród pedagogów Europy i Ameryki, większą niż którykolwiek z kierunków współczesnej psychologii. Zrozumiałe to, jeśli się bierze pod uwagę, jak ściśle są zespolone zagadnienia adlerowskiej psychologii z zagadnieniami wychowania i jak wiele etosu i szlachetnego patosu zawierają wszystkie naukowe prace jej twórcy. Zarówno dorobek naukowy, jak i cały „styl życia” Adlera, pozwalają na zaliczenie go w historii nauki o wychowaniu do rzędu tych największych pedagogów, którzy z myślą o nowych metodach postępowania z dzieckiem łączyli najwyższy ideał pedagogiki — ideał nowej, lepszej ludzkości.

Adler, jak wielu innych zasłużonych reformatörów wychowania, nie był pedagogiem ani z wykształcenia, ani z zawodu. Urodził się w roku 1870 na peryferiach Wiednia, jako dziecko rodziców niezamożnych. Już w piątym roku życia wyraził ochotę zostania w przyszłości lekarzem i mimo trudności natury finansowej zrealizował z czasem swoje dziecięce zamiary.

Jako lekarz zetknął się w roku 1900 z Freudem. Mimo, iż ostre różnice poglądów na zasadnicze zagadnienia teorii występowały u obu uczonych od początku ich współpracy, uchodził Adler do roku 1911 za oficjalnego przedstawiciela psychoanalizy. W roku 1907 wyszła jego praca z zakresu patologii narządów. Praca ta oparta jest na badaniach, które stanowią podstawę głównych założeń psychologii indywidualnej, związanych ze zjawiskiem kompensacji. Od czasu wydania tej książki i skrytalizowania się przeciwieństw poglądów Freuda i Adlera, występują różnice zdań obu psychologów ostrzej jeszcze niż dotąd. W roku 1911 dochodzi wreszcie do ostatecznego rozłamu. Adler występuje z Koła psychoanalityków i zakłada własną szkołę — psychologii indywidualnej. Nazwa ma podkreślić, że przedstawiciele tego kierunku nie uznają w psychologii objawów ogólnych lub typowych, ponieważ jednostka ludzka może być rozumiana jedynie z punktu widzenia jej indywidualnego rozwoju. Podkreślenie tej zasady nie jest słuszne, jeżeli chodzi o przeciwstawienie adleryzmu freudyzmowi, ponieważ Freud i jego uczniowie mają pod tym względem to samo podejście do psychiki ludzkiej; nazwa spełnia jednak swe zadanie — podkreśla świadome uniezależnienie się Adlera od Freuda, moment narodzenia się nowej szkoły psychologicznej.

Adler przejmuje od teorii freudowskiej hipotezę procesów nieświadomych, hipotezę doniosłości przeżyć wczesnego dzieciństwa dla rozwoju i ukształtowania się psychiki ludzkiej oraz niektóre (formalne) części teorii snu. Opozycja Adlera skierowana jest przede wszystkim przeciw teorii seksualnej Freuda, której Adler przeciwstawia swoją teorię popędu mocy. Dużą rolę odgrywa również w dyskusji między szkołami zagadnienie finalności procesów psychicznych, które adlerzyści przeciwstawiają jakoby wyłącznie przyczynowemu traktowaniu zjawisk psychicznych przez freudystów (co nie jest słuszne).

Od genetycznego rozwoju psychologii indywidualnej od początków jej istnienia do chwili śmierci jej twórcy, możemy w tym miejscu abstrahować. Tak samo od tych części teorii, które nie są ściśle związane z zagadnieniami i praktyką wychowania.

Pomijamy również zupełnie świadomie pewne sprzeczności czy krańcowości teorii, które krytyka często podkreśla. Teorii doskonałych nie ma. Reasumując w obliczu śmierci Adlera jego znaczenie dla pedagogiki możemy się śmiało ograniczyć do podkreślenia zasług, które są bezsprzecznie bardzo duże.

Psychologia Adlera daje pedagogom swoisty obraz rozwoju dziecka, wobec którego ważne konsekwencje pedagogiczne stają się po prostu oczywiste. Dziecko przychodzi na świat jako istota słaba i bezradna. Otoczone jest ludźmi, którzy są, w odczuciu jego, wszechwładni i wszechmocni. Moment ten wytwarza u dziecka naturalną sytuację poczucia niższości. Poczucie to potęgują czynniki indywidualne — słaby rozwój, choroba niektórych narządów, ewentualna brzydota, złe warunki ekonomiczne, niekorzystna konstelacja rodzinna dziecka lub tp. Dołączają się do tego tradycyjne błędy wychowawcze, których jest nieskończona ilość: „Jakiś ty niezgrabny”, „nie zadawaj głupich pytań”, „patrz, jak Jasio to dobrze zrobił, czemu ty tego nie potrafisz”. Albo nie poniżając wprost, lecz niemniej niepotrzebnie osłabiając samopoczucie dziecka: „Jurku, ostrożnie, bo upadniesz”, „czekaj, ja to zrobię za ciebie”, „jesteś jeszcze za mały, by to zrozumieć”. Zależnie od wieku i środowiska dziecka tysiączne powiedzenia, które wmawiają dziecku, że jest „za małe”, że „nie potrafi”, jest „do niczego”, często też, że jest „niedobre”, „złe”, nawet „nikczemne”. I dziecko, zamiast rosnąć wewnątrznie równomiernie z rozwojem fizycznym, kurczy się i maleje w swym dziecięcym samopoczuciu. Tylko dlatego, że nawet w środowisku chcącym i mogącym dbać o dobro dziecka, rodzice, a często i lekarze, ważą, badając rozwój dziecka, wyłącznie ilość kilogramów jego ciała.

Rodzi się więc poczucie niższości, ów obecnie już nie tylko psychologom i pedagogom ogólnie znany „Minderwertigkeitsgefuehl” psychologii adlerowskiej (proces oczywiście w zasadzie nieświadomy). Ale natura stworzyła człowieka z instynktem, który nie pozwala mu dać się zgnębić — psychiką człowieka kieruje, według Adlera, nie libido, a inny przemożny motor życia: popęd mocy. Dziecko jest więc w swym samopoczuciu małe, słabe, nic nie potrafi, jeśli posiada wychowawców wyjątkowo niedolnych, usłyszało również kiedyś, że na pewno nic już z niego nie wyrośnie; ale, jako reakcja na ten stan rzeczy, zaczyna funkcjonować organ popędu mocy — aparat kompensacyjny: — Właśnie, że „wyrośnie” — na zdolnego inżyniera, sławnego lotnika, wielkiego bohatera. I dziecko zaczyna śnić piękne obrazy przyszłości — sny o potędze.

Proces kompensacji psychicznej znany jest w psychologii dopiero od czasu, kiedy Adler wy dobył zjawisko to na światło dzienne. Chodzi tu o zjawiska analogiczne do biologicznych procesów kompensacji i hiperkompensacji, ale jeszcze o wiele bardziej skomplikowane.

Kompensacja psychiczna może mieć przebieg dla osobnika zarówno korzystny, jak i niekorzystny, psychika posiada, tak samo jak organizm, swą fizjologię normalną i patologiczną. Normalna wskazuje nam wypadki zdrowej reakcji dziecka na poczucie niższości — dziecko myśli: będę się dużo uczył, dużo gimnastykował, będę mądry i silny, potrafię wtedy tak samo, jak i wy, być wszystkowiedzącym i mogącym dorosłym (oczywiście nie jest to konkretna myśl dziecka, a jego nastawienie podświadome). Dziecko idące po takiej linii rozwoju ma odwagę rozpoczęcia walki z życiem za pomocą środków pozytywnych, kompensuje swoje poczucie niższości w sposób produktywny, niezależnie od tego, czy doskonalili się w zakresie swego defektu, czy też dzięki treningowi w dziedzinie doświadczeń dotąd pomysłnych.

Ale reakcja na poczucie niższości jest, jak wiadomo, u dzieci aż nazbyt często inna. Dziecko o bardzo silnym poczuciu niższości po prostu nie ma odwagi kompensować w sferze realnej rzeczy pożytecznych, boi się, że walka o wartości realne, przeważnie

trudne do osiągnięcia, może je narażać na porażkę. Dobrze się uczyć jest trudniej, aniżeli hałasować na lekcji, podstawić koledze nogę, produkować w domu przejawy choroby, tyranizując całe otoczenie itp. A przecież przeszkadzanie na lekcji i w domu, a jakże często kłamstwa i kradzieże dają również owo upragnione złudzenie mocy i znaczenia. Rozpoczyna się więc ujemna reakcja dziecka na jego poczucie niższości, fałszywa kompensacja złego samopoczucia. Powstaje nowy, specyficzny styl życiowy, oparty na fikcji zwycięstwa nad otoczeniem, która staje się nieświadomie treścią i celem całego życia. Poznać człowieka czy dziecko (podstawowy warunek właściwego postępowania z dzieckiem) znaczy — poznać jego styl życiowy, jego utajony plan życia. W wypadkach planu życiowego, opartego na fałszywej, niekorzystnej hiperkompensacji poczucia niższości mamy do czynienia z „fizjologią patologiczną” rozwoju psychiki ludzkiej, widzimy przed sobą wielkie zastępy przyszłych przestępców i neurotyków po prostu in statu nascendi.

Co robić, aby na świecie było mniej przestępców — tych, których się zamyka w więzieniach, i tych, których się nie zamyka, a czci, gwoili ich twardej pięści? Co robić, aby na świecie było mniej neurotyków, tych, których się leczy i tych, których się nie leczy, a czci, gwoili wygłaszanym przez nich ideom paranoidalnym, odpowiadającym często właśnie najbardziej rozwiniętym instynktom ślepych mas?

Widzimy, że psychologia Adlera to jakby wstęp, via regia do pedagogiki i obecnie tak bardzo aktualnych zagadnień wychowania jako funkcji profilaktycznej.

Odpowiedź Adlera na powyższe pytania jest równocześnie jądrem całej jego pedagogiki: należy przeciwdziałać u dziecka rozwojowi poczucia niższości, które jest źródłem niebezpiecznych hiperkompensacji; należy stale dodawać dziecku otuchy i odwagi, budzić wiarę we własne siły i — przede wszystkim — rozwijać instynkt społeczny i poczucie wspólnoty dziecka.

Przykłady niewłaściwego, poniżającego dziecko postępowania wychowawców, ilustracje przeciwdziałania rozwojowi poczucia niższości dzieci, stanowią w literaturze psychologii indywidualnej prawdziwy skarb wiedzy i mądrości pedagogicznej, w zupełności wystarczający, by dzięki niemu nazwisko Adlera na zawsze połączone zostało z historią pedagogiki. Pedagogicznie jednak niemniej ciekawą i ważną, choć trudniejszą w zastosowaniu, jest adlerowska zasada rozwijania w dziecku instynktu społecznego, poczucia wspólnoty ze światem i ludźmi. Instynkt społeczny jest według psychologii indywidualnej, a szczególnie niektórych przedstawicieli tej szkoły, czymś o wiele szerszej pojętym, niż w utartym tego wyrazu znaczeniu. Dążenie do mocy stoi najzupełniej na usługach egoistycznego „ja”, któremu chodzi jedynie o wybitcie się, o osiągnięcie maksimum znaczenia, maksimum władzy, czy też powagi nad innymi, bez jakiegokolwiek uwzględnienia szkody, jaką wyrządza otoczeniu, sprawie lub idei, której służy tylko pozornie. Instynkt społeczny natomiast, poczucie wspólnoty jest negacją egocentryzmu i wyraża się nie tylko w tak zwanej miłości bliźniego, ale we wszelkiej zdolności zwrócenia swych zainteresowań i uczuć na to, co nas otacza, co leży poza naszym „ja”. Badacz-naukowiec, który przejęty jest całkowicie znaczeniem robionego odkrycia, a nie swoją rolą odkrywcy, artysta, który kocha dzieło sztuki, a nie swój artyzm, jest według Adlera i tych, którzy dalej rozwijają jego teorię, tak samo człowiekiem uspołecznionym, jak filantrop budujący szpitale. Ten ostatni może nim zresztą wcale nie być, jeśli buduje tylko dla własnej sławy.

Instynkt społeczny jest, według Adlera, ludziom wrodzony, lecz ujawnia się słabo, bo rozwój jego hamują stale wybujałości popędu mocy, powodowane nadmiernym poczuciem niższości. Instynkt społeczny należy więc stale i usilnie w dziecku rozwijać, pośrednio przez przeciwdziałanie rozwojowi poczucia niższości i bezpośrednio przez stwarzanie sytuacji i przeżyć, w których dziecko wyczuwa wspólnotę z ludźmi i całym

światem, dzięki którym wyrabia w sobie nastawienie społeczne wobec ludzi, rzeczowe wobec zadań życiowych. Na wierze w możliwość filogenetycznego rozwoju instynktu społecznego u ludzi opiera Adler cały swój optymizm pedagogiczny, całą swą wiarę w lepszą przyszłość.

Schemat psychologii i pedagogiki Adlera wydaje się bardzo prosty, a zasada rozwijania uczuć społecznych dziecka odwieczną ideą przewodnią postępowania wychowawczego. W rzeczywistości jednak adleryzm nie jest wcale tak prosty i wniósł do pedagogiki wiele wartości nowych. Schemat jest oczywiście, jak zawsze, tylko zarysem dzieła, które wymaga jednak, jeżeli ma istotnie spełnić swe zadanie, nauczyć poznawania i indywidualizowania wypadków konkretnych, długich i wnikliwych studiów. Zasada społecznego wychowania, aczkolwiek istnieje od czasów bardzo odległych, jest w formie, jaką znajdujemy u Adlera, wartością nową, jest bowiem organicznie związana z teorią genezy charakteru dziecka. Jest więc jednym z zaczątków realizowania teorii wychowania moralnego na podstawie psychologicznej teorii i rozwoju struktury moralnej — *conditio sine qua non* wszelkiej pedagogiki społecznej, która ma wyjść poza ramy samych tylko haseł i postulatów.

Reasumując: nastawienie naukowe i postawa życiowa Adlera dają nam obraz człowieka, który nie tylko stworzył w nauce nowy kierunek psychologii, nie tylko dał wychowawcom niezawodnie dobrą metodę postępowania z dziećmi, ale był równocześnie szermierzem na szerszej fali życia, jednostką walczącą nieustannie o lepsze jutro ludzkości — odrodzenie kultury współczesnej. My, którzy z rozgoryczeniem, a nieraz i rozpaczą spoglądamy na dzieło rąk i serc naszych współczesnych, musimy podziwiać dalekowzroczność Adlera, jego ciekawą nie tylko psychologię i pedagogikę, ale i filozofię jednostek i narodów, opartą na odkrytych przez niego ciemnych zakamarkach duszy ludzkiej. Adler mówił już na początku swej pracy o konieczności upadku kultury, opartej na bezwzględnym ślepych dążeniu do przewagi i przemocy, wyrosłym na chorym gruncie fałszywych hiperkompensacji poczucia wewnętrznej słabości. Adler odkrył znaczenie tego niebezpiecznego mechanizmu psychicznego, wynikłego z kulturowania z pokolenia na pokolenie wybujałych ambicji, nieustannego dążenia do „ja górą” i „my górą”. Adler wreszcie odkrył sprężynę tego mechanizmu, wykazując przyczyny wybujałości ludzkich instynktów mocy — poczucie niższości, przeżywane przez nieomal wszystkie dzieci w decydujących momentach ich startu życiowego.

Odkrywając przyczyny nadmiernego poczucia niższości dziecka, odkrywając niezliczoną ilość błędów wychowawczych, dał pedagogom do rąk metodę właściwego postępowania z dzieckiem, umożliwiającą zapobieganie wybujałości rozwoju czynników szkodliwych. Tym samym dał, a przynajmniej głęboko wierzył w to, że dał, metodę wychowania typu *homo novus* — twórcy kultury nowej, opartej nie na dążeniu do mocy, a na rozwoju instynktów społecznych człowieka. Dzieło życia Adlera, lekarza, psychologa, pedagoga, stanowi jedną z poważnych pozycji wartości kulturalnych naszego stulecia.

Dr Wanda Jakobson

KRONIKA

I. OGÓLNE

Wędrownie kongresy Ligi Nowego Wychowania. Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania organizuje oprócz kongresów kontynentalnych co cztery lata (ostatni odbył się w Cheltenham, Anglia, w r. 1935) również kongresy przeznaczone głównie dla Afryki, Azji i Australii. W r. 1936 odbył się taki kongres w Johannesburgu (Afryka Południowa), w którym oprócz pedagogów afrykańskich wzięli udział liczni wychowawcy europejscy (Ensor, Bovet, Ferrière, Rotten) i amerykańscy (Dewey, Monroe, Rugg) i inni. W r. 1937 wędrowny kongres odbył się w Nowej Zelandii i odniósł duży sukces. W kongresie wzięło udział 6.000 wychowawców. Przewodniczył honorowo kongresowi premier i minister oświaty Fraser. W kongresie uczestniczyli również pedagodzy z innych kontynentów, jak Boyd, S. Davies, Hankin, S. Isaacs, C. Norwood z Anglii, Malherbe z Unii Afryki Południowej, Bruner i Rugg ze Stanów Zjednoczonych i Dengler z Wiednia. W czasie kongresu panował niezwykle entuzjazm; uczestników cechowała wprost religijna wiara w skuteczność nowego wychowania. Tematem obrad były nowe metody nauczania i wychowania oraz zagadnienie związku wychowania z zachodzącymi przemianami społecznymi.

Wędrowny kongres Nowego wychowania odbył się w ubiegłym roku również w Australii. Uczestnicy wędrowali do każdej stolicy poszczególnych krajów Australii. W kongresie wzięli udział: Ensor (Anglia), Zilliacus (Finlandia), Dengler (Austria), Bovet (Szwajcaria), Boyd (Anglia), Rugg (Stany Zjednoczone) i wielu innych. W kongresie tym wzięło udział 8.600 uczestników. Zorganizowano przeszło 300 konferencji. Głównym zadaniem kongresu było obudzenie zainteresowania nauczycielstwa australijskiego nowymi szkołami. Rezultaty kongresu były bardzo dodatnie.

Tydzień pedagogiczny. Uniwersytet w Brukseli zorganizował w dniach od 11 do 16 kwietnia br. „Czwarty Tydzień Pedagogiczny” pod hasłem „Pomiary w wychowaniu”. W czasie tego „Tygodnia” członkowie Koła Pedagogicznego Uniwersytetu Brukselskiego informowali nauczycielstwo i społeczeństwo o pomiarach fizycznych dzieci, o testach umysłowych, statystyce pedagogicznej, charakterologii; urządzono wykłady, konferencje, wystawy oraz demonstracje w tej dziedzinie dla nauczycielstwa. Kongres nauczycielek przedszkoli. W dniach od 19 do 23 kwietnia br. odbył się 45 kongres roczny „Association for Childhood Education” Stowarzyszenia amerykańskiego wychowawczyń przedszkoli i pierwszych klas szkół powszechnych. Kongres odbył się w Cincinnati (Ohio). Przedmiotem kongresu był następujący temat: „Trudności i ułatwienia aktualne w wychowaniu małych dzieci”.

Francuska Liga Nowego Wychowania odbyła XVII roczną konferencję w Paryżu w dniach od 12 do 16 kwietnia br. w gmachu Szkoły Medycyny. W czasie konferencji omawiano sprawę stwarzania nowych szkół doświadczalnych, metody nowoczesnego nauczania geografii i historii, problemy psychologii młodzieży, zagadnienia teatru marionetek oraz kwestię wczasów młodzieży szkolnej. Liga francuska wydaje znane pismo „Pour l'Ère Nouvelle”; jej działalność jest niezmiernie ożywiona, grupują się w niej wychowawcy różnych kierunków od Bertier do Freineta. Liga ta jest ważnym motorem w rozwoju szkół nowych we Francji. Żałować tylko należy, że „Polska Liga Nowego Wychowania” od szeregu lat jest mało aktywna i pozostaje stale w kryzysie. Wobec zaniku u nas nowych szkół, intensywna działalność Ligi byłaby bardzo pożądana.

II. WYCHOWANIE FIZYCZNE

Lekcje zachowania się na drogach. Do szkół angielskich coraz częściej wprowadza się lekcje przepisowego chodzenia po ulicach miast i drogach publicznych. W czasie lekcji odbywa się wykład, pogadanka, ćwiczenia w sali gimnastycznej, zapoznaje się dzieci z przepisami ruchu pieszego i kołowego. Lekcje te wprowadzono z powodu wielkiej ilości wypadków wśród dzieci, które często są śmiertelne.

III. ORGANIZACJA SZKOLNICTWA

Nowe szkoły. Włoskie Ministerstwo Wychowania wydało zarządzenia, na podstawie których władze szkolne zorganizują w ciągu bieżącego roku następujące nowe szkoły: 2000 szkół powszechnych, 8 szkół średnich ogólnokształcących, 20 szkół średnich technicznych (liceów zawodowych), 54 szkoły średnie zawodowe (gimnazja zawodowe), 46 kursów zawodowo-dokształcających, 56 kursów dokształcających; nadto w różnych szkołach ma się otworzyć kilkadziesiąt klas równoległych.

Interesująca ankieta. Ministerstwo Oświaty w Kolumbii (Bogota) w piśmie *Revista del Maestro* zwróciło się do nauczycieli wszystkich krajów o wypełnienie kwestionariusza. Wyniki ankiety mają na celu zorientowanie Ministerstwa w możliwościach ulepszenia organizacji szkolnictwa. Oto kilka pytań z kwestionariusza: I. Jakie są problemy, które przedstawiają dla Was największe trudności w dziedzinie: a) wychowania intelektualnego, b) wychowania moralnego, c) wychowania fizycznego, d) wychowania społecznego, e) wychowania estetycznego, f) nauczania różnych przedmiotów programu. II. Jaki jest przedmiot programu najtrudniejszy w nauczaniu? Dlaczego? III. Jakie są korzyści i niedogodności w stosowaniu nowych metod nauczania i wychowania. IV. Jaki aspekt ośrodka zainteresowania jest najtrudniejszy do zrealizowania? Dlaczego?

Szkola dla pasterzy. W środku pastwisk alpejskich w Dołomitach (Włochy) zainstalowano szkołę dla pasterzy owiec i baranów. Okazało się, że hodowla owiec nie jest rzeczą prostą i wymaga wiele wiadomości z różnych dziedzin. Do nowozałożonej szkoły ściągnięto pasterzy z różnych stron, by zapoznać ich z nowoczesnymi metodami hodowli trzody.

Napola. Niemieckie Ministerstwo Oświaty skierowało ostatnio okólnik do inspektorów szkół powszechnych, w którym podkreśla wielkie znaczenie doboru kandydatów do tzw. Napoli; są to szkoły średnie narodowo-polityczne. Kandydatów do tych szkół mają wskazać kierownicy szkół powszechnych i zgłosić ich do Inspektoratu szkolnego, który skierowuje wykazy ze swojego rejonu do dyrekcji Napoli. Dyrekcja Napoli względnie jej przedstawiciele i członkowie pruskiej rady Napoli mają prawo przeprowadzić inspekcję szkół powszechnych, celem zbadania wartości przedstawionych kandydatów oraz asystować przy egzaminie wstępnym. Przyjęcie do Napoli nie zależy od sytuacji socjalnej rodziców, lecz jedynie od wartości rasowych kandydata, charakteru i inteligencji. Programy Napoli odpowiadają programom „Deutsche Oberschule”; w pierwszym roku nauczania wprowadza się język angielski, a w trzecim roku język łaciński. Do Napoli przyjmuje się młodzież po 4 klasie szkoły powszechnej, względnie po 5, 6, 7 czy 8; dla tych uczniów są organizowane specjalne kursy, by mogli dorównać innym uczniom. Dzieci biedne otrzymują całkowite utrzymanie; inne składają opłaty, zależnie od stanu majątkowego rodziców — od 25 do 50 RM. Napola nie przygotowuje do żadnego zawodu, lecz do studiów w szkołach wyższych. Zadaniem jednak głównym Napoli jest praktykowanie prawdziwego narodowego socjalizmu oraz przygotowanie aktywnych bojowników oddanych sercem i duszą narodowemu socjalizmowi.

IV. OPIEKA SPOŁECZNA

Sanatorium-Uniwersytet. W Leysin (Szwajcaria), mieście klinik przeciwgruźliczych, postanowiono założyć Sanatorium, które byłoby równocześnie Uniwersytetem międzynarodowym. W Leysin istniało już sanatorium dla studentów uniwersytetów szwajcarskich, w którym częściowo odbywały się wykłady. Praca ta dawała świetne wyniki, co spowodowało opracowanie projektu Sanatorium-Uniwersytetu, w którym znalazłby pomieszczenie 200 studentów. Jest to niezwykle szczęśliwa myśl. Studenci, przebywający na leczeniu często rok i dłużej, tracą lata nauki. Udając się do Leysin, studenci będą mogli kontynuować naukę w pewnych działach. Grono wykładowców będzie rekrutowało się również z profesorów chorych oraz z profesorów dojeżdżających z Lozanny, Genewy i Fryburga. Studia mają być tak zorganizowane, by choroby wskutek tego nie ucierpieli na zdrowiu. Leysin — miasto pełne klinik, dzieło dr Rolle'go, wspaniale nadaje się na umieszczenie w nim Sanatorium-Uniwersytetu międzynarodowego. Leysin położone na wysokości 1398 m z uroczym widokiem na górę „Dent du Midi”, łańcuch gór „Mont Blanc”, na dolinę Rodanu i Ormontów, cały rok pod promieniami słońca, posiadające wszelkie nowoczesne urządzenia kulturalne miasta, ma wszelkie warunki na tego rodzaju instytucje.

V. SZKOŁY DOŚWIADCZALNE

Szkola Walt Whitman. W tym roku szkolnym otworzono w Nowym Jorku interesującą szkołę pod przewodnictwem znanego pedagoga amerykańskiego prof. Harolda Rugga z Teachers College w Uniwersytecie Columbia i jest kierowana przez panią Rugg. Instytucja ta posiada przedszkole i niższe klasy szkoły powszechnej. W każdym następnym roku będzie otwarta następna klasa wyższa, aż do najwyższej klasy szkoły średniej ogólnokształcącej. Główne zasady szkoły są następujące: rozwój ciągły i kompletny jednostki; harmonijna równowaga pomiędzy ścisłością rozumowania a twórczą produkcją; nabycie usprawnień indywidualnych i społecznych.

Wiejska szkoła eksperymentalna. Na Węgrzech prof. Várkonyi z uniwersytetu w Szegedynie, wspólnie z innymi profesorami Wydziału Pedagogicznego tegoż uniwersytetu stworzył fundację, która utrzymuje eksperymentalną szkołę wiejską, mającą na celu wypracowanie nowych metod pracy dla szkół wiejskich. Prof. Várkonyi założył nadto nowe pismo pedagogiczne, które ma na celu krytyczne ujmowanie współczesnych prądów pedagogicznych i metod nauczania.

Komisja szkół doświadczalnych. Dnia 23 kwietnia b. r. odbyło się zebranie „Komisji Szkół Doświadczalnych” przy Wydziale Pedagogicznym Z. N. P., w obecności dra A. Jakiela, pod przewodnictwem J. Bednarza. Do Komisji zaproszono cały szereg osób ze świata pedagogicznego, naukowego oraz osoby prowadzące doświadczenia w swej pracy szkolnej.

Komisja postawiła sobie za zadanie przeprowadzenie rejestracji czynionych prób w szkołach polskich wszelkiego typu i stopnia, nawiązanie ścisłego kontaktu z pracownikami na tym polu, inicjowanie nowych prób oraz ogłaszanie wyników dokonanych doświadczeń. Zebrane materiały przyczynią się niewątpliwie do wyjaśnienia wielu kwestii spornych w wychowaniu. Byłoby rzeczą pożądaną, by wszyscy ci, którzy prowadzą nowe próby w szkołach, weszli w kontakt z Komisją i rozpoczęli systematyczną współpracę.

VI. KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI

Kurs Montessori. W Amsterdamie odbywa się „23 Międzynarodowy Kurs Metody Montessori”. W programie kursu znajduje się część teoretyczna i praktyczna. W części teoretycznej wszystkie zagadnienia zgrupowano koło tematu: „Wychowanie

a przemiany społeczne". W części praktycznej uwzględniono zasady dydaktyczne metody Montessori w zastosowaniu do dzieci w wieku do 12 lat. Kurs trwa od stycznia do czerwca br. Informacji o kursie udziela: Association Montessori Internationale, 21, Quinten Massysstraat, Amsterdam, Z.

Landjahrführer. W Niemczech wydano ostatnio bardzo osobliwe rozporządzenie. Wedle tego zarządzenia monitorzy praktyki wiejskiej, którzy w ciągu roku specjalnie odznaczali się w pracy na wsi, są kierowani do szkół-obozów, by przygotować się na nauczycieli. Po ukończeniu nauki są oni wysyłani do szkół jednoklasowych na pograniczu wschodnim.

Akademie pedagogiczne. Czasopismo Věstník pedagogický w nr 7 z roku 1937/38 podaje szczegółowe sprawozdanie z doświadczeń poczynionych w akademiach pedagogicznych w Czechosłowacji, zorganizowanych w latach 1930 i 1934. Do akademii pedagogicznej przyjmuje się maturzystów liceów, którzy muszą wykazać się bardzo dobrym świadectwem maturalnym oraz zdać egzamin wstępny. Nadto Rektorat Akademii otrzymuje od Dyrektora liceów szczegółowe dane, dotyczące kandydata, zwłaszcza opinie o jego zachowaniu się i uspołecznieniu. Nauka w Akademii trwa jeden rok. W programie główne miejsce zajmują nauki pedagogiczne, które są ujmowane w sposób wybitnie naukowy; kandydaci uczą się również elementów muzyki, rolnictwa, prac ręcznych itp. Kandydaci odbywają praktykę w wybranych szkołach powszechnych o charakterze doświadczalnym. Nauczycielstwo czeskie domaga się przedłużenia czasu nauki w Akademii pedagogicznych do dwu lat.

Wakacyjny kurs dla nauczycieli szkół średnich. W dniach od 11 do 23 lipca br. odbędzie się w Krakowie kurs dla nauczycieli szkół średnich pt. „Zagadnienie życia współczesnego w programach liceów”. Celem kursu jest uzupełnienie i pogłębienie wiadomości z zakresu o Polsce współczesnej. Ukończenie kursu jest szczególnie korzystne dla nauczycieli uczących „zagadnień życia współczesnego” w liceum.

Przewidziane są następujące tematy wykładów: 1) Struktura społeczna Polski; 2) Wieś i warstwa chłopska; 3) Miasto i zagadnienia urbanizacji Polski; 4) Jak poznawać środowisko społeczne; 5) Struktura gospodarcza Polski; 6) Rolnictwo w gospodarstwie Polski; 7) Przemysł w gospodarstwie Polski; 8) Rejony gospodarcze Polski; 9) Kultura i życie społeczne; 10) Problemy kulturalne Polski współczesnej. Kierownictwo naukowe kursu objął dr Józef Chałasiński, docent U. J. P., dyrektor Instytutu Kultury Wsi.

Instytut Wyższej Kultury Umysłowej Z. N. P. Wakacyjny kurs Instytutu odbędzie się w Warszawie w czasie od 2 do 31 lipca br. pod kierownictwem prof. A. B. Dobrowolskiego. Program Instytutu Wyższej Kultury Umysłowej obejmuje sześć działów i przewiduje 3-letnie studia w dwóch okresach feryjnych w ciągu każdego roku. W kursie wakacyjnym b. i. przewiduje się 25 dni efektywnych po 4 godziny dziennie. Program na kursie letnim obejmuje: Z działu I: kurs „O matematyce” — 15 godzin (dr Lindenbaum, docent U. J. P.); kurs „O podstawowych naukach przyrodniczych” — 15 godzin (dr W. Kapuściński, docent U. J. P.). Z działu IV: kurs „Z socjologii i o socjologii” — 20 godzin (dr J. Chałasiński, docent U. J. P.). Z działu V: kurs „O pracy umysłowej i samokształceniu” (teoria i wskazania) — 10 godzin (prof. A. B. Dobrowolski). Z działu VI: kurs „Współczesna literatura polska i teatr na tle europejskich prądów kulturalnych” — 20 godzin (B. Korzeniowski), kurs „O muzyce — 20 godzin (dr Pulikowski, docent U. J. P.).

SPRAWOZDANIA

KSIĄŻKI

I. OGÓLNE.

The Year Book of Education 1937. (Rocznik Wychowania). Percy Nunn. Londyn, 1937, Evans Bros przy współudziale Londyńskiego Instytutu Pedagogicznego. Str. 912, sh. 35.

Roczniki Wychowania wydawane przez znakomitego pedagoga angielskiego Percy'ego Nunna, dyrektora Uniwersyteckiego Instytutu Pedagogicznego, są wspaniałym przeglądem wychowania, nauczania i oświaty w całym świecie.

Dotychczas ukazało się już sześć roczników, a każdy z nich stanowi przebogatą kopalnię wiadomości o szkolnictwie imperium angielskiego (królestwo, dominia, kolonie), co stanowi $\frac{1}{3}$ świata. Nadto szereg bardzo cennych studiów o szkolnictwie krajów Azji (Japonia, Chiny, Persja, Iran, Irak, Turcja), Ameryki (Stany Zjednoczone, kraje Ameryki łacińskiej), oraz Europy. Organizacja szkolnictwa, wychowanie młodzieży, statystyka, polityka szkolna, metody nauczania, podręczniki, zastosowanie psychologii, opieka społeczna itd. — oto problemy przedstawione w rocznikach. Poszczególne działy są opracowywane przez wybitnych specjalistów i odsłaniają szerokie horyzonty czynionych prób, osiągniętych wyników.

Bez tego rocznika nie może się obejść studium pedagogiczne w uniwersytetach, pedagogium, instytuty nauczycielskie oraz różne komórki administracji szkolnej; pracownicy tych zakładów znajdując w „Rocznikach Wychowania” bogaty materiał do studiów porównawczych.

II. PSYCHOLOGIA WYCHOWANIA.

COMMINS W. D. Principles of educational psychology. (Zasady psychologii wychowania). Nowy Jork, Ronald Press, 1937, str. XIV + 596, dol. 3.

Książka napisana oryginalnie; autor jest zwolennikiem teorii „organizmicznej” i z tego punktu ujmuje wszystkie zagadnienia psychologii wychowania. Dzieło jest dość liberalnie dokumentowane wynikami badań, tekstami różnych psychologów. Autor stoi na stanowisku, że każdy problem psychologiczny powinien być traktowany empirycznie. W rozdziale pierwszym autor omawia związek psychologii z wychowaniem i zwraca uwagę na to, iż największym postępem w psychologii jest położenie nacisku na dynamiczny aspekt umysłu i jego postępowanie. W rozdziale drugim Commins podaje zasady rozwoju umysłowego, przedstawia ciągłość genetyczną, wewnętrzne siły spontaniczne umysłu oraz potwierdza fakt, że rozwój umysłowy jest funkcją rozwoju całej osobowości. Rozdział trzeci, czwarty i piąty poświęcono uzdolnieniom, ich pomiarom i wzrastaniu. Autor jest zdania, iż absolutna zmienność wzrasta z wiekiem, lecz zmienność względna nie zależy od wieku. Szczególnie dobrze jest opracowany rozdział o testach; dobry test powinien być obiektywny, niezawodny, przekonujący, standaryzowany i dyskryminatywny. W rozdziale szóstym, siódmym i ósmym przeprowadził autor analizę inteligencji ogólnej, jej znaczenie, rozwój i formy. Wedle autora testy inteligencji nie powinny być miarą jakości wykonanych zadań w życiu, lecz miarą ilościową uzdolnień na tle ogólnej dojrzałości umysłowej oraz wynikających stąd możliwości. W innych rozdziałach autor omawia zagadnienia dziedziczności, jej związku ze stanem umysłowym dziecka, zagadnienia nawyków, uczenia się, pamięci, przenoszenia wprawy, motywacji, myślenia, rozwoju osobowości, pracy psychologicznej nauczycieli. Po każdym rozdziale dokładnie opracowane odsyłacze do dzieł innych autorów.

Le visage de l'enfance. (Oblicze dzieciństwa). Paryż, wydanie „des Horizons de France”, 1937 — 1938.

Szereg osobistości francuskich podjęło się wydawnictwa na szeroką skalę zakrojonego, które ma na celu przedstawienie rozwoju dziecka z różnych aspektów. Całość jest rozłożona na dwadzieścia zeszytów. Oto tytuły poszczególnych zeszytów. I. Puerikultura w perspektywie wieków. II. Poezja macierzyństwa. Puerikultura dzisiaj. III. Od drugiego dzieciństwa do wieku młodocianych. W wieku przedszkolnym. IV. Zabawy dzieci. Historia wychowania w naszej cywilizacji. V. Dziecko w wieku szkolnym. VI. Dziecko w pracy. VII. Wychowanie przed-zawodowe. VIII. Wychowanie fizyczne i kształcenie higieniczne. IX. Sporty i wycieczki młodzieży. X. Dziecko chore. XI. Dziecko w koloniach francuskich; dziecko w całym świecie. XII. Dziecko w sztuce.

Jest to więc jakby encyklopedia o dziecku, bogato ilustrowana, często barwne ilustracje, dobrze wykonane. Podkreślić szczególnie należy wysoki poziom estetyczny wydawnictwa, dobrą formę literacką i gruntowne naukowe opracowanie. Poszczególne rozdziały wykonali wybitni specjali-

ści. Wydawnictwo luksusowe — stanowi precyzyjne źródło dokumentacji oraz uczy kochać dziecko.

Przedmowę napisał Paweł Hazard, pierwszy zeszyt opracowali Lesage i Huber, drugi Marceli Auclair i Ludwika Gros, trzeci Paweł Barrier i Zuzanne Herbinière-Lebert, czwarty Janina Gérard i Henryk Bourgoïn, piąty P. Barrier, szósty Piotr Hamp, siódmy H. Luc i Elia Bertrand, ósmy Latarjet, dziewiąty M. Augier, dziesiąty Angles, Hoffer, Bertillon, jedenasty Dupuy i Brunot, dwunasty Hourtico.

Chcemy zwrócić uwagę na niektóre rozdziały. W piątym rozdziale przedstawiono głębokie przemiany w różnych dziedzinach szkolnictwa francuskiego, jakie zaszły w ostatnich latach. W rozdziale szóstym rysunki Watteau w sepii, artystycznie wykonane. Autor w sposób fachowy przedstawia pracę dzieci w zarysie historycznym, pracę dzieci w różnych zawodach. W rozdziale siódmym ilustrowanym przez Mariettę Lydis ujęto w sposób fachowy wszystkie problemy, dotyczące szkolnictwa zawodowego we Francji, a zwłaszcza jego związku ze strukturą ekonomiczną i społeczną. W rozdziale ósmym piękny portret dziecka w wykonaniu Prud'hona; Latarjet dobrze ujął kwestię wychowania fizycznego. W rozdziale dziewiątym piękne portrety dzieci w wykonaniu Dronais. Augier omawia sprawy dziecka na wolnym powietrzu; kolonie, obozy, osiedla, skauting, schroniska szkolne. W rozdziale dziesiątym reprodukcje Murilla oraz artykuły o dzieciach chorych, kalekach, słabowitych, dzieciach moralnie zaniedbanych; artykuły te napisane fachowo, wzbudzają żywą sympatię dla dziecka. W rozdziale jedenastym liczne ilustracje barwne, reprodukcje wybitnych artystów (Calmedy, Lawrence) dzieci z różnych części świata oraz opisy ich pracy. Żywe zainteresowanie musi wzbudzić rozdział dwunasty, w którym przedstawiono reprodukcje malarzy i rzeźbiarzy dzieci od Renesansu do dni dzisiejszych.

Całość kosztuje 415 fr. Dzieło to powinno znaleźć się we wszystkich poważniejszych bibliotekach pedagogicznych.

SCHULTZE OTTO, SCHAAR BR., BROMMAUER W., SCHIRLER K. Persönlichkeit und Kindesalter. (Osobowość a dzieciństwo). Lipsk, Barth, 1937, str. 185. RM. 12.

Autorzy postanowili zbadać osobowość dziecka w jego naturalnej sytuacji; w tym celu poddano obserwacji dzieci z różnych środowisk w wieku szkolnym (8 — 13 lat). Obserwowano ich postępowanie w czasie zabaw, lekcji, w czasie pracy domowej; obserwowano ich zachowanie się w stosunku do nauczycieli, rodziców, kolegów. Autorzy zebrali bogaty materiał obserwacyjny, który poddali szczegółowej analizie, starając się nakreślić najbardziej charakterystyczne cechy osobowości dziecka. Schultze i jego współpracownicy na podstawie swoich materiałów doszli do przekonania, że zachowanie się społeczne dziecka najbardziej odzwierciedla jego osobowość. Eksperyment przeprowadzono w sposób obiektywny i dający się nawet w szczegółach odtworzyć w innych warunkach oraz skontrolować wyniki autorów niemieckich.

Prace w dziedzinie psychologii wychowawczej w Polsce Sprawozdanie z I. Polskiej Konferencji Psychologów pracujących na polu wychowania. Do druku przygotowali F. Felhorska i St. Sedlack. Warszawa 1937, „Nasza Księgarnia”, str. 232.

I Konferencja Psychologów pracujących na polu wychowania odbyła się w listopadzie 1934 r. Książka ta jest sprawozdaniem z tej konferencji. Dr Grzegorzewska i dr Sterling przedstawiają w przedmowie motywy zwołania tej konferencji. Celem jej była głównie potrzeba omówienia dotychczasowych wyników w dziedzinie psychologii wychowania oraz nakreślenie nowego i systematycznego planu działania zwłaszcza w dziedzinie praktycznej. P. Grzegorzewska w pięknym szkicu rysuje postać J. Jotekówny.

W części pierwszej podano referaty: prof. Baley: „Stan obecny psychologii wychowawczej w Polsce i zadania na najbliższą przyszłość”; dr Z. Lipszycowa: „Dziecko na tle gromady szkolnej”; prof. Szuman: „Psychika z punktu widzenia przystosowania”; M. Studencki: „Zadania i metody pracy psychologa szkolnego”; E. Rybicka: „Zadania i metody pracy psychologa szkolnego na terenie szkoły średniej”; dr Czaplińska-Mutermilchowa: „Współpraca psychologa szkolnego z nauczycielem i lekarzem szkolnym”; dr L. Goldscheider: „Nowy ustrój szkolnictwa a zadania psychologa szkolnego”; Lanhażtesówna i H. Radlińska: „Próba reorganizacji zapisów szkolnych”; Z. Wajmanowa: „Zagadnienie arkusza obserwacyjnego na terenie szkolnictwa polskiego”; dr Kaczyńska: „Inteligencja a postępy szkolne”; dr Biegeleisen: „Badanie inteligencji i jego znaczenie dla pedagogiki”; dr St. Kruk: „Diagnostyczność badań inteligencji w praktyce szkolnej”; T. Lesiak: „Badanie inteligencji w środowiskach dwujęzycznych i zaołanych”; ks. dr Chojnacki: „Bihewiorystyka, nauczanie, wychowanie”; prof. Bykowski: „Zróżniczkowanie młodzieży a praca wychowawcza”; dr T. Bilikiewicz: „Wychowanie płciowe dziecka”; dr A. Berman: „Znaczenie psychologii społecznej dzieci i młodzieży dla praktyki wychowawczej”.

W części drugiej podano sprawozdania z 26 instytucji zajmujących się psychologią pedagogiczną. Nadto w części tej umieszczono spis zakładów i organizacji pracujących na polu psychologii wychowania oraz ich cele, zadania, wyniki; w dziale tym występują poradnie pedagogiczne, wychowawcze, lecznicze, poradnie zawodowe, psychotechniczne, psychologiczne. Podano również wykaz psychologów szkolnych.

W części trzeciej wydrukowano uchwały konferencji, dotyczące organizacji pracy psychologiczno-pedagogicznej z punktu teoretycznego, praktycznego i zawodowego. Na końcu podano spis uczestników konferencji.

Sprawozdanie to dobrze ilustruje stan prac psychologii pedagogicznej po rok 1934 i może stanowić dobry materiał do dyskusji na konferencjach rejonowych oraz na zebraniach pedagogicznych Ognisk.

III. SOCJOLOGIA WYCHOWANIA.

BEAR R. M. The social functions of education. (Społeczne funkcje w wychowaniu). Nowy Jork, Macmillan, 1937, str. XIII + 434. Dol. 2.25.

Autor stoi na stanowisku, że dzieło wprowadzające do zagadnień socjologii wychowania powinno wypełnić dwa cele: 1) czytelnik na podstawie rozważań socjologicznych powinien urobić sobie opinię o miejscu i o znaczeniu wychowania w społeczeństwie; 2) należy pomóc czytelnikowi w integracji jego wiadomości o procesach społecznych i instytucjach, ułatwić mu na podstawie tych wiadomości zrozumienie problemów współczesnego życia i zajęcia stanowiska w stosunku do tych problemów oraz uchwycenia związku, istniejącego między wychowaniem a tymi problemami.

W części pierwszej swej książki autor opisuje czynniki środowiska i wychowania, naturę ludzką i osobowość, oraz naturę i znaczenie wychowania. Sprawy poruszone w pierwszej części odpowiadają założeniom celu pierwszego. W części drugiej autor omawia szkołę jako instytucję społeczną, stosunek szkoły do rodziny, życie w szkole, wczasy, szkołę w społeczeństwie przemysłowym, stosunek wychowania do religii, znaczenie wspólnot szkolnych; punkty te odpowiadają celowi drugiemu.

Interesująca jest szczególnie część trzecia, w której autor w sposób frapujący przedstawia kwestie, dotyczące przemian społecznych i postępu, możliwości regulowania tych przemian oraz rolę wychowania w postępie społecznym, jak również kwestie dążeń ludzkich do racjonalizowania życia społecznego.

Po każdym rozdziale następują pytania, tematy i problemy do opracowania oraz wybrane części utworów wraz z wyselekcjonowaną bibliografią. Autor chce „pomóc słuchaczowi w analizie myślowej stosunków społecznych, prowadzi go do dobrego zrozumienia i lepszego praktykowania wychowania”. Książka posiada szczególnie jeden punkt dodatni: podaje konkretne problemy i typowe sytuacje społeczne, w których szkoła i grupy społeczne są uwiklane.

IV. PEDAGOGIKA OGÓLNA.

CLAPP F. L., CHASE W. J., MIRRIMAN C. Introduction to Education. (Wprowadzenie do wychowania). Boston, Ginn and Co., 1935, pp. XIX + 569. Dol. 3.

Książka jest napisana dla nauczycieli, celem zapoznania ich z wszystkimi działami wychowania. Zawiera ona następujące rozdziały: 1) Europejskie podstawy wychowania amerykańskiego. Autorzy opisują okres grecki, rzymski, średniowieczny i renesansu oraz okres kolonialny w Stanach Zjednoczonych. 2) Rozwój szkolnictwa w Stanach Zjednoczonych w XVII wieku — pod wpływami instytucji angielskich, rozwiązanie szkolnictwa kolonialnego w XVIII w. 3) Organizacja własnego systemu szkolnego; autorzy w bardzo przejrzysty i udokumentowany sposób przedstawiają narastanie i tworzenie się ustroju szkolnego amerykańskiego. 4) Interesujące jest studium porównawcze systemu szkolnego Stanów Zjednoczonych z organizacją szkolnictwa w Anglii i Francji, szczególnie w dziale szkół powszechnych, średnich i uniwersytetów. 5) i 6) Administracja, nadzór szkolny, finanse. 7) i 8) Położenie szkół elementarnych i średnich, cele, programy i metody nauczania. 9) Szkolnictwo zawodowe; szczególnie interesujące w tym rozdziale jest omówienie programów szkół zawodowych w różnych Stanach. 10 i 11) Kształcenie nauczycieli; szkic porównawczy z Francją, Anglią i Niemcami. 12) Rozwój fizyczny dziecka i jego zdrowie; rozdział ten opracowany zwięźle lecz wyczerpująco, może stanowić wzór w tego rodzaju pracach. 13) Rozwój psychiczny dziecka. 14) Różnice indywidualne, ich przyczyny, sposoby pomiarów i poprawiania. 15) Procesy uczenia się. Definicje i typy uczenia się, błędy w uczeniu się. 16) Zasady nauczania. 17) Stosowanie zasad nauczania i wychowania.

W tekście jest 51 tablic, po każdym rozdziale wyselekcjonowana bibliografia. Podręcznik ten stanowi vade mecum nauczyciela, które zawsze może mu być pomocne w jego codziennej pracy.

SCHARRELMANN HENRYK. Von der Lernschule über die Arbeitsschule zur Charakterschule. (Od szkoły nauczającej poprzez szkołę pracy do szkoły wyrobienia charakteru). Lipsk, Dürr'sche Buchhandlung, 1937, str. 136.

Autor przedstawia tradycyjną szkołę nauczającą, która podając abstrakcyjne pojęcia zwracała się w pierwszym rzędzie do rozumu i pamięci dziecka. Po szkole nauczającej następuje okres szkoły aktywnej, szkoły pracy, która usiłowała w dziecku rozwinąć działalność, zwracając się szczególnie do jego uczuć i fantazji. Obecnie nadchodzi okres szkoły charakteru, której głównym zadaniem będzie rozwój woli dziecka, nie zaniedbując naturalnie całkowicie celów, jakie sobie stawiały szkoła nauczająca i aktywna. Scharrelmann, ten wybitny pedagog niemiecki, nazywa metodę stosowaną w szkole charakteru — metodą psychologiczną, a ma ona wyłącznie na celu wykształcenie dziecka na obywatela społecznego, który potrafi połączyć swoje potrzeby z interesami ogółu.

V. BIOLOGIA WYCHOWANIA.

Dr Hanna Hirszfeldowa: Z ZAGADNIEN DZIEDZICZNOŚCI I EUGENIKI. Warszawa 1937. Ser. 78 + 1 nfb. Nakładem „Naszej Księgarni”.

Wartościowa ta broszura jest streszczeniem cyklu odczytów wygłoszonych na kursie doszkalającym dla nauczycieli przyrody szkół średnich w Państwowej Szkole Higieny. Autorka omawia w sposób popularny zdobycze wiedzy w zakresie dziedziczności i eugeniki, ilustrując swe wywody licznymi tablicami i zestawieniami. Opierając się na pracach badaczy polskich autorka podkreśla nienaukowość teorii rasistowskich, gdyż „każdy naród składa się z mieszaniny najróżnorodniejszych typów i ras”. Załączony wykaz piśmiennictwa ułatwi czytelnikowi pogłębienie wiadomości.

VI. ADMINISTRACJA SZKOLNA.

BOLTON FREDERICK E., COLE THOMAS R., JESSUP JOHN H. The beginning superintendent. (Początkujący superintendent). The Macmillan Company, Nowy Jork, 1937, str. 613. Książka ta stanowi doskonały podręcznik i przewodnik dla szefów administracji szkolnej. Przeznaczona dla superintendentów, kierowników oświaty w Stanach Zjednoczonych, może oddać dobre usługi władzom szkolnym w innych krajach. W dziele tym w fachowy sposób omówiono rolę kierownika oświaty w Stanie, jego zadania, obowiązki jako przewodnika, organizację pracy biurowej, budżety, biblioteki szkolne, uposażenia nauczycielskie, funkcje nadzorcze, redakcję programu, opracowywanie sprawozdań ze stanu szkolnictwa, współpracę z nauczycielstwem oraz wiele innych zagadnień z zakresu administracji szkolnej. Racjonalnie opracowane zasady mogą przyczynić się do usprawnienia administracji szkolnej w różnych krajach.

LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE

REVUE MENSUELLE CONSACRÉE À LA THÉORIE DE L'ÉDUCATION
ORGANE DE LA SECTION PÉDAGOGIQUE DE L'UNION DES INSTITUTEURS
POLONAIS.

RÉDACTEUR: DR ALBIN JAKIEL

Adresse de la rédaction et de l'administration: Varsovie, 1, rue Smulikowski.

LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE EN POLOGNE

a) Informations.

Instructors. Instructors in the Ministry and Curatoria of School Districts are, in principle, eminent teachers summoned to instruction action by special regulations of the school authorities. The instructors have the right: a) to visit schools for the purpose of learning the standard of instruction is imparted and to acquire in this way suitable material for compiling special instructions, b) to give advice concerning teaching methods, organization of laboratories, purchase and manner of utilizing instruction-aids, c) to conduct, in the establishment in which they are working, model lessons for the teachers (on account of their position as instructors they are allowed a reduction of teaching hours to six weekly). Instructors act as specialist advisers, each within the sphere of his speciality, respectively his subject of instruction. They conduct their activities after agreement with the chiefs of sections and visiting inspectors of schools. Instructors receive normal salaries, due to them as teachers in given schools, and special instruction supplements.

Pedagogium. These are institutions to train teachers for the elementary schools. They were authorised by Ministerial Decree of June 1928, and are gradually being established. Each will give instruction through lectures, seminars, and laboratories, and offer practice teaching in a model school. Applicants for admission must hold a certificate of maturity. Completion of the 2-year curriculum and success in the graduation examination lead to the elementary school teacher's diploma. The candidate for such a diploma is also required to submit a thesis on general and intellectual development of one or two of his pupils. A typical curriculum, now being used in the Pedagogium at Kraków.

	Hours a week by semester	I	II	III	IV	Total
Philosophy applied to ethics and sociology		4	4	—	—	8
Pedagogic psychology		4	4	2	2	10
History of Education		—	3	2	2	7
General pedagogics		—	—	4	4	8
School hygiene		2	2	—	—	4
Methodics and practical pedagogics		6	6	6	6	24
Drawing and manual work		4	4	4	4	16
Singing		2	2	2	2	8
Subject the candidate will teach		6	6	6	6	24
Total		30	31	28	28	117

The subjects to be chosen by the candidate are divided into such groups as Polish language and literature, history, mathematics, natural science, etc.

Commissions pour l'instruction dans les autonomies. Le Ministère de l'Instruction publique a élaboré et soumis aux corps législatifs le projet de la loi sur l'union de l'autonomie scolaire avec l'autonomie territoriale, dans laquelle seront organisées des Commissions pour l'instruction communales, municipales et de districts, Auprès de chaque école primaire fonctionneront des patronages scolaires.

La tâche des Commissions pour l'instruction consistera dans l'exercice de la protection de l'enseignement primaire, ainsi que dans l'action instructive extrascolaire. Les Commissions pour l'instruction publique seront composées de représentants de l'autonomie territoriale ainsi que de maîtres de différents types de l'enseignement.

Cours pour les candidats aux postes d'inspecteurs scolaires. Au mois de mars et d'avril 1938 a été organisé à Varsovie par le Ministère de l'Instruction Publique un cours pour les candidats aux postes d'inspecteurs.

Construction des écoles primaires. La construction des écoles primaires en l'honneur du Maréchal Pilsudski, qui est une action sociale, se développe très vivement à l'heure actuelle en Pologne. Cent écoles ont été bâties dans la voïevodie de Wilno — actuellement on élabore le projet de la construction de 100 nouvelles écoles dans la province de Nowogródek, ainsi que 100 écoles dans la province de Polesie.

Expositions scolaires au Musée de l'Instruction et de l'Éducation. Au Musée de l'Instruction et de l'Éducation d'intéressantes expositions sont organisées et destinées à initier les maîtres aux méthodes modernes ainsi qu'aux techniques de l'enseignement de la chimie, de la physique, des travaux manuels, du dessin. Au cours de l'exposition les instructeurs effectuent des démonstrations spéciales, surtout s'il s'agit des parties plus difficiles du programme du lycée.

Horaire de classes au lycée pédagogique. Il y a deux formes de la préparation des maîtres primaires à leur métier en Pologne: 1) lycées pédagogiques de 3 ans auxquels sont admis les candidats ayant terminé le cours de 6 classes à l'école primaire, et celui de 4 ans au gymnase, c'est-à-dire à 16 ans révolus; 2) „Pedagogium” de 2 ans, auxquels sont admis les candidats possédant le baccalauréat du lycée, c'est-à-dire ayant fait le cours de l'école secondaire. Ci dessous l'horaire au lycée pédagogique:

	Branches d'études obligatoires.	C l a s s e s		
		I	II	III
Religion		2	2	1
Polonais		4	4	2
Histoire		3	3	—
Mathématiques		3	2	—
Physique et chimie		3	—	—
Géographie		—	2	—
Biologie		3	2	—
Travail personnel de l'élève		—	—	6 ¹⁾
Psychologie		3	—	2
Enseignement et éducation à l'école primaire		—	6	6
Pédagogie et histoire de l'éducation		—	6	6

¹⁾ On réserve au choix de l'élève deux branches d'études parmi les suivantes: langue polonaise, langue étrangère vivante, histoire, mathématiques, physique et chimie, géographie, biologie, vie de l'enfant dans le milieu social et problèmes de la vie contemporaine — trois heures pour chaque matière.

Vie de l'enfant dans son milieu social et les problèmes de la vie

contemporaine	3	3	3
Formation militaire	2	2	2
Dessin	3	2	
Travaux pratiques	—	2	3 ²⁾
Chant et chœur	3	3	
Exercices physiques	2	2	2
Total	34	36	34

En outre 2 heures obligatoires de formation sportive et non obligatoires au I et II cours, la musique instrumentale 1 à 2 heures, à chacun des cours.

Instituts de l'Etat de l'art plastique. Le Ministère a publié des dispositions relatives à l'organisation des Instituts de l'Etat de l'art plastique à Cracovie, à Poznań et à Lwów. Les dispositions contiennent les tâches incombant à l'Institut ainsi que son organisation. L'enseignement à l'Institut est de 5 ans. Il se divise en section générale de deux ans et en sections spéciales de trois ans (de peinture décorative, de sculpture décorative, d'architecture de l'intérieur, graphique, textile, céramique, de reliure, de l'art de réclame). Pour y être admis, il faut avoir terminé le cours de gymnase d'instruction générale, ou bien celui de gymnase professionnel de 4 ans. Il existe évidemment les autres écoles artistiques ainsi que les académies des Beaux-Arts.

Commission pour les écoles expérimentales. L'Union des Instituteurs Polonais a organisé une commission pour les écoles expérimentales qui a pour tâche d'enregistrer tous les nouveaux efforts, effectués dans les écoles, de publier les résultats obtenus, de suggérer de nouveaux expériences.

Concours au sujet d'une biographie du maître d'école. L'Institut Pédagogique de l'Union des Instituteurs Polonais a publié un intéressant concours au sujet d'une biographie de l'instituteur. L'Institut se propose d'élaborer une étude touchant la profession de l'instituteur, les conditions de son travail et de sa vie, son rôle social dans la formation de la culture nationale. De nombreux prix seront décernés aux travaux distingués. Au jury du concours seront appelés d'éminents psychologues, sociologues et pédagogues. Cette publication sera une importante contribution pour élaborer la typologie de l'instituteur.

Installation de récepteurs radiophoniques dans les écoles. Le Comité Social de la Radiophonisation du pays a entrepris une action énergique, visant à introduire des récepteurs radiophoniques dans les écoles. Jusqu'à présent 40% d'écoles polonaises possèdent des récepteurs radiophoniques. Le Comité organise une large propagande et amasse des fonds afin de pouvoir toutes les écoles moins riches et surtout des écoles rurales munir de récepteurs radiophoniques nécessaires.

La T. S. F. Polonaise (Radio Polskie) a organisé depuis une suite d'années des auditions scolaires, qui sont adaptées aux besoins régionaux, aux intérêts des enfants. Les auditions radiophoniques deviennent un aide très important de l'oeuvre scolaire.

La formation pédagogique des maîtres de l'enseignement professionnel. La loi polonaise distingue: a) les maîtres de matières professionnelles, b) les maîtres chargés

²⁾ Une branche d'études au choix de l'élève.

de l'enseignement pratique du métier, c) les moniteurs d'atelier, d) les maîtres chargés de l'enseignement de matières auxiliaires.

La formation professionnelle du corps enseignant primaire comprend: 1) une formation professionnelle suivie de 2) une pratique professionnelle, 3) une formation pédagogique, 4) une pratique pédagogique, 5) enfin une formation sociale et civique. La formation sociale et civique est complétée, soit dans les cours formés à ce dessin auprès des écoles supérieures, soit dans les cours pédagogiques particuliers. La formation pédagogique se fait dans les cours pédagogiques.

Les buts et leurs tâches sont les suivants:

- a) Orientation des participants sur les courants principaux ainsi que les tendances de la pédagogie contemporaine;
- b) Initiation aux indications de la didactique contemporaine touchant l'enseignement des matières professionnelles;
- c) Orientation sur l'organisation de l'enseignement scolaire;
- d) Renseignements sur les publications et les périodiques pédagogiques.

Horaire du cours:

1) Psychologie pédagogique	20 heures
2) Pédagogie: a) éducation	14 "
b) enseignement	18 "
c) courants modernes pédagogiques	6 "
3) Hygiène scolaire	6 "
4) Education physique	4 "
5) Organisation de l'enseignement scolaire	10 "
6) Inspections et discussions sur les leçons et les occupations d'ateliers	12 "
Total	92 heures

b) Bibliographie.

MARIAN FALSKI. Le milieu social de la jeunesse et son instruction. Ministère de l'Instruction publique, Varsovie, 1937.

Cet ouvrage est une excellente documentation, qui prouve, que dans la situation actuelle l'instruction dépend du milieu social de la jeunesse. Une telle constatation basée sur les données statistiques est d'une importance considérable pour la politique scolaire. Il en résulte que l'Etat est tenu d'assurer aux individus les plus doués de tous les milieux des conditions pour atteindre les plus hauts degrés de l'instruction scientifique et professionnelle. L'auteur démontre dans son ouvrage la situation particulièrement désavantageuse des enfants du milieu rural. Ce livre a éveillé en Pologne un vif intérêt.

Les travaux de la psychologie pédagogique en Pologne. Compte rendu de la I-ère Conférence des psychologues, travaillant dans le domaine de l'éducation. Varsovie. Nasza Księgarnia, 1937.

Le compte rendu contient des rapports, prononcés à la Conférence sur l'état de la psychologie éducative en Pologne, ainsi que sur les tâches pour l'avenir le plus proche. En outre d'intéressants rapports sur les tâches et les méthodes de travail du psychologue scolaire à l'école primaire et secondaire; les problèmes de la feuille d'observation, l'importance de la psychologie sociale de l'enfant, etc. Cette oeuvre contient encore des comptes rendus synthétiques de l'activité des institutions psychologiques telles que cabinets d'orientation pédagogiques, médico-pédagogiques, psychotechniques, professionnelles, psychologiques, ainsi que les résolutions des psychologues. Ce livre nous présente enfin le développement et l'état de la psychologie pédagogique jusqu'à 1934.

BOGDAN SUCHODOLSKI. L'éducation morale et sociale. Encyclopédie de l'Éducation. Varsovie, Nasza Księgarnia, 1937.

Le point de départ de l'auteur est; 1 — que l'éducation est un processus intégral et indivisible, qui comprend toute la personnalité humaine; 2 — que les conceptions éducatives sont liées avec la situation culturelle et sociale. Il essaye de construire sur ces bases la théorie d'une pédagogie morale et de formuler les tâches culturelles de l'époque actuelle. L'auteur s'oppose à la séparation de l'éducation morale de l'éducation sociale, ainsi qu'à opposer ses deux domaines l'un à l'autre. Il considère comme la plus importante tâche de l'éducation d'éveiller dans l'individu les instincts actifs et productifs, d'allumer en lui l'amour, l'enthousiasme et l'élan à réaliser des oeuvres, qui ne sont pas éphémères.

JÓZEF CHAŁASINSKI. L'école dans la société américaine. Édition de la Société Scientifique de la Pédagogie. Dépôt: Nasza Księgarnia, 1936, 520 pages.

De nombreux ouvrages s'occupent de l'état et du développement de l'enseignement dans un pays donné. L'oeuvre de Chałasiński a surpassé les publications qui ont paru jusqu'à présent dans ce domaine. L'auteur y présente, puisant aux sources et se servant de documentation, le milieu social colonial, la révolution américaine, les traditions professionnelles de l'enseignement colonial, la lutte pour l'indépendance, la formation du système scolaire public, la sécularisation de l'enseignement, la lutte pour l'école gratuite, la démocratisation de l'école secondaire, l'évolution de la scolarité obligatoire et sa base sociale. D'un intérêt remarquable sont les chapitres sur l'attitude du capitalisme envers l'école, sur le rôle de l'instituteur dans les processus sociaux, sur les facteurs sociaux du développement de l'enseignement professionnel, sur les transformations de l'école secondaire; l'utilisation de l'école comme instrument de propagande, sur la relation entre la crise scolaire avec la crise du capitalisme, sur le passage de l'individualisme au collectivisme. L'auteur a démontré d'une façon tout à fait admirable que l'école, qui est une institution sociale, grandit sur la base des relations sociales et économiques du pays donné.

STEFAN TRUCHIM. L'origine des écoles réales dans le Grand Duché de Poznań. Université Libre: Varsovie, 1936.

Cet ouvrage se divise en trois parties. Dans la première, l'auteur poursuit la formation des écoles réales en Europe et constate définitivement que leur pays d'origine était l'Allemagne. Dans la deuxième partie de son livre il expose création de la première école réelle sur le territoire du Grand Duché à Międzyrzecz, où l'enseignement devait être donné en langue allemande. La troisième partie de l'ouvrage présente enfin d'analogues efforts de fonder une école réelle polono-germanique à Poznań. Ces efforts ont eu de grands obstacles à surmonter. À l'époque des luttes pour l'école réelle polono-germanique à Poznań, le célèbre philosophe polonais Charles Libelt élabore un programme nouveau d'école réelle au caractère d'instruction général et réclama d'accorder l'égalité à l'instruction de type mathématique avec celle de type classique, devançant par ses idées sur l'organisation scolaire-celles de ses contemporaines.

RÉSUMÉS DES ARTICLES

J. MIRSKI. Die Erziehung vom lebens- und kulturphilosophischen Standpunkte. (Fortsetzung).

Die Frage nach dem Verhältnis zwischen Kultur und Gesellschaft sucht der Verfasser zu lösen, indem er unter voller Würdigung der innigen Verbindung zwischen Kultur und sozialen Leben, die erste als gewissermassen autonome und der Gesellschaft übergeordnete Lebensmacht anerkennt. Damit aber taucht eine neue Antinomie auf und zwar die zwischen sozial- und kulturbedingter Lebensordnung.

Diese überaus komplizierte Lebens- und Kulturproblematik findet ihren Konsequenzen Ausdruck in dem Erziehungsproblem. Die Erziehung als Lebens- und Kulturfunktion niederspiegelt nämlich das selbe Spiel der Gegensätze, die das Wesen des Lebens und der Kultur auszumachen scheinen.

Nun ist aber die Erziehung als praktisches Lebensgebiet gezwungen, jene Antinomien nicht nur aufzudecken und festzustellen, sondern auch sowohl theoretisch, wie auch praktisch zu lösen. Aus dieser Notwendigkeit gehen dann zwei erzieherische Grundpostulate hervor, die der Verfasser zum Schluss seiner Erörterungen bespricht, und zwar: das Postulat der integralen und das der organischen Erziehung.

Das erste bezeichnet die Forderung einer so sehr als möglich vollen und ausgeglichenen Würdigung der biologischen, sozialen und kulturellen Werte in der Erziehung, das zweite die Forderung einer möglichst harmonischen Synthese zwischen Zwang und Freiheit, Anpassung und Lösung, Freund- und Selbsterziehung.

Dr I. KIKEN. Factors differentiating the human individual.

The author shows in an experimental way, that the main factor differentiating men is intelligence and reason—he throws entirely away the metaphysical thesis, confirming primary ego to be the differentiating factor.

The author maintains, that differences existing between people — such as sex, class, nationality, race are quite insignificant and, that people are more resembling in their structure to each other, as it seems to us. They are however not identical. In order to verify his thesis, the author carried an experimental test with children—he let them write spontaneously a series of 5 substantives. The verification of the results has shown a striking homogeneous conformity of the reaction. It is to notice, that a fully free choice was left to the children. Deeper differences result rather from the rationalisation of the human mentality — from reflective thinking. The individualisation is the result of intellectual effort. Education based upon habit, upon conformity and heteronomy produces uniform human types. On the other side, education, based upon reason gives a type of free and independent man.

L. BANDURA. Eine Untersuchung von Schulneulingen in ihrer Beziehung zu Leistungen im ersten Schuljahr.

Am Anfang des Schuljahrs untersuchte der Autor mit der gekürzten Serie der Schulreifeteste von Dr Winkler 48 Schulneulinge in Bydgoszcz. Die Leistungen der Knaben fielen besser aus in konstruktiver Kombination und Handgeschicklichkeit, während die Mädchen bessere Leistungen in Merkfähigkeit, sprachlicher Auffassung, Zahlauffassung, Beobachtungsfähigkeit und Auffassungsgeschwindigkeit zeigten. Die Leistungen arbeitsloser Kinder erreichten nicht das Niveau anderer Kinder, man fand unter ihnen 8 (22,8%), die für unreif erkannt wurden.

Die untersuchten Kinder sind während des ganzen Schuljahrs beobachtet worden

und vor Jahresabschluss wurden ihre Schulleistungen mit den Testen von Dr Grzywak-Kaczyńska (Schreiben, Lesen, Rechnen) untersucht worden. Ein Vergleich bei der Untersuchungen ergibt Übereinstimmungen. Die Verrechnung nach der Spearman'schen Korrelationsformel ergab einen hohen Korrelationskoeffizient (0,95 — 0,99).

Die Beobachtungen an arbeitslosen Kindern erwiesen, dass die Kinder im häuslichen Milieu nicht genügend zur Schularbeit vorbereitet wurden. Es wäre wünschenswert, wenn man die Schulneulinge, welche als unreif erkannt werden, in eine Vorschule (Kindergarten) schicken würde, wo sie die nötige psychische Entwicklung erreichen könnten.

Dr W. JAKOBSON. Alfred Adler (1870 — 1937).

L'auteur présente une intéressante biographie d'Alfred Adler. Après avoir montré la prééminence accordée par l'école freudienne à l'instinct sexuel dans l'orientation de la vie de l'individu, l'auteur esquisse la conception d'Alfred Adler, disciple dissident de Freud, conception particulièrement importante pour la compréhension de la personnalité de l'enfant. Alfred Adler s'est signalé par son opposition énergique au pansexualisme de Freud. Pour lui le grand ressort de la conduite humaine réside dans l'instinct de puissance. Par suite de cet instinct l'homme est mû par le besoin irrésistible d'affirmer sa personnalité, c'est-à-dire de réussir. Lorsque ce instinct ne peut aboutir, il se forme le „complexe d'infériorité", qui engendre le manque de confiance en soi, l'indécision, la timidité, et qui peut même conduire à la névrose. Le sujet, pour se donner le change à lui même, se réfugie dans l'orgueil, l'indépendance exaspérée, l'insolence, l'agressivité, la jalousie, la lâcheté, le cynisme. Il ruse pour se débarrasser de tout effort, est à l'affût de tous les moyens pour se décharger sur autrui de sa propre tâche. Il cherche une „compensation" à son sentiment d'infériorité. Adler prétend que tout enfant, par suite de son état de faiblesse vis-à-vis des adultes et de ses aînés, éprouve plus ou moins fortement le sentiment d'infériorité. Ceux — là surtout en souffrant qui se sentent privés de tendresse, ou auxquels on impose des exigences qui dépassent leurs forces physiques et intellectuelles (par exemple, enseignement au delà de leur faculté de compréhension et d'assimilation), ou qui se trouvent désorientés dans le milieu social (enfants gâtés). Une fois né, le complexe d'infériorité se grossit de tous les succès, de toutes les déceptions, et finit par désaxer complètement le caractère. Sans doute les natures nerveuses et de complexion faible sont des terrains de prédilection pour la fixation et le développement de complexe, mais l'éducation familiale et scolaire viennent, par des maladroites répétées, en faciliter l'éclosion. Si, de même que la théorie freudienne, la conception d'Adler appelle quelques réserves, elle fournit cependant la clé de certaines déviations du caractère infantin, et l'instituteur aurait gravement tort de n'en pas tenir compte.

REDAKTOR: DR ALBIN JAKIEL

KOMITET REDAKCYJNY: PROF. DR STEFAN BAŁEY, DOC.
DR JÓZEF CHAŁASIŃSKI, DOC. DR MARIAN ODRZYWOLSKI

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUDWIK PAWŁOWSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:
STANISŁAW KWIATKOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA



677

UWAGA, KOLEŻANKI I KOLEDZY!

KAŻDY Z WAS MOŻE ZDOBYĆ WSPANIAŁY ODBIORNIK RADIOWY,
jeśli nadeśle pracę na

KONKURS „SZKOLNEJ GAZETKI ŚCIENNEJ”

Do redakcji „Szkolnej Gazetki Ściennej” dość często napływają zapytania Kolegów z terenu, jak należy organizować czytanie „Gazetki”, lub prośby o przesłanie wzoru lekcji takiego czytania.

By zdobyć odpowiedni materiał rzeczowy i znaleźć właściwe rozwiązanie zagadnienia redakcja ogłasza niniejszy konkurs.

Konkurs polega na nadesłaniu do redakcji odpowiedzi na trzy pytania:

1. Jaką rolę wyznaczam Gazetce w organizacji czytelnictwa w swojej szkole?
2. Jakie wartości w moich warunkach i środowisku przynosi do wykorzystania „Gazetka”?
3. Podać wzory i przykłady czytania wspólnego lub indywidualnego (formy czytania).

W konkursie należy wyzyskać trzy bieżące numery „Gazetki” (nr 34, 35, 36) albo niektóre numery specjalne, których aktualność jest stała (np. nr 25, 32 itp.).

Autor najlepszej pracy otrzyma nagrodę w postaci
nowoczesnej superheterodyny Philipsa wartości 500 zł.

Poza tym 3 wyróżnione prace będą drukowane w „Pracy Szkolnej” za normalnym honorarium autorskim.

W skład Sądu Konkursowego wchodzi członkowie Komitetu Redakcyjnego Czasopism Dziecięcych Z. N. P.

Redakcja „Gazetki” zaprasza Koleżanki i Kolegów do jak najliczniejszego wzięcia udziału w konkursie. Materiał należy nadsyłać do Wydziału Wydawniczego Z. N. P. (redakcja „Szkolnej Gazetki Ściennej”).

Termin nadsyłania prac upływa z dniem 1.IX 1938 r.

RUCH PEDAGOGICZNY

LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE

MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY TEORII WYCHOWANIA
ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

REDAKTOR: Dr Albin Jakiel

KOMITET REDAKCYJNY :

Dr Stefan Baley, profesor Uniwersytetu J. P.

Dr Józef Chałasiński, docent Uniwersytetu J. P.

Dr Marian Odrzywolski, docent Wolnej Wszechnicy Polskiej.

ROCZNIK XXVII

1937/38

WARSZAWA 1938

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

SPIS RZECZY:

	Str.
Ludwik Bandura — Dojrzałość szkolna dziecka a jego postępy w pierwszym roku nauczania	63
Dr Stefan Czarnowski — Potrzeba poznania środowiska	1
Dr Wanda Jakobson — Alfred Adler (1870—1937)	75
Dr I. Kiken — Jak są czynniki indywidualizujące człowieka	58
Dr Józef Mirski — Wychowanie ze stanowiska życia i kultury	8, 49
Dr Stefan Rudniański — Fourier jako myśliciel społeczno-pedagogiczny	16
Problemy kształcenia nauczycieli	25
Stowarzyszenie szkół eksperymentalnych w Stanach Zjednoczonych	27
Kronika	28, 79
Sprawozdania: Czasopisma pedagogiczne	37
Książki	38, 83
Streszczenia	42, 92
Informacje o ruchu pedagogicznym w Polsce w językach obcych	43, 87

w Wilnie, ul. Wielka 42, „Nasza Księgarnia” Oddział	21-31
---	-------

