

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
PRZY ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI
KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:
KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

Szkice z socjologii wychowania¹⁾.

III.

Główne zadanie społeczne pedagogii nowoczesnej.

Nasze współczesne życie kulturalne pełne jest sprzeczności; nie może być inaczej wobec tego, że cały dotychczasowy rozwój naszej kultury był albo zupełnie samorzutny i bezplanowy, albo — co gorzej — wynikał z nawpół nieudanych usiłowań urzeczywistniania najróżnorodniejszych, niewspółmiernych między sobą planów. Pomiedzy temi sprzecznościami najniebezpieczniejszą jest sprzeczność ideału demokratycznego, przenikającego całą naszą świadomość moralną z wymaganiami i potrzebami tej organizacji kulturalnej, która dziś przeważa w społecznie najważniejszych dziedzinach życia zbiorowego. Rozwiązania tej sprzeczności oczekiwac można tylko od umiejętnej działalności wychowawczej; to też pedagogia dzisiejsza, winna śmiało spojrzeć jej w oczy, uświadomić sobie całą jej jaskrawość i doniosłość, nie pozwalając się ludzić ani zdawkowemi ogólnikami demagogów, ani deklamatorstwem ludzi, zainteresowanych w utrzymaniu dzisiejszych form ustroju społecznego, ani płytkim optymizmem utopistów.

Nigdy jeszcze w dziejach nierówność pomiędzy ludźmi — nierówność zdolności, wykształcenia, stanowiska, wpływu, władzy, praw i przywilejów — nie była tak potrzebna dla utrzymania i rozwoju istniejącego stanu kultury, jak jest dzisiaj. Gdyby nasz ustrój społeczny był całkowicie szarmonizowany z naszą organizacją pracy kulturalnej w tych dziedzinach, które dziś w największej mierze wypełniają życie zbiorowe, społeczeństwa nasze musiałyby być tak skrajnie i konsekwentnie arystokratyczne, jak żadne społeczeństwo przeszłości. Uprzytomnijmy sobie krótko, lecz wyraźnie, czego potrzebuje współczesna technika, współ-

¹⁾ Zob. Ruch Pedagogiczny, Rocznik 1924 Nr. 7—10: Szkice I, II.

czesne życie ekonomiczne oraz budowa i funkcjonowanie państw nowoczesnych.

W każdej z tych dziedzin znajdujemy olbrzymie, a coraz to bardziej złożone systemy czynności. Większość czynności w każdym takim systemie jest tego rodzaju, że spełnić je należyce można już przy minimalnym stopniu refleksji; zwykle nawet, po nauczeniu się ich, refleksja staje na przeszkodzie należytemu ich wykonywaniu. Tu należą np. czynności przeciętnego robotnika w fabryce, maszynistki w biurze, sprzedawcy w wielkim magazynie, żołnierza w wojsku, zwykłego obywatela w państwie. Nazwać je można czynnościami mechaniczno-wykonawczymi. Nieco powyżej tego poziomu są czynności dozorująco-wykonawcze, których zadaniem jest regulowanie pierwszych zgodnie z narzuconymi z góry, szczegółowymi schematami, wchodzącymi w zakres ogólniejszego planu, często nieznanego wykonawcom. To jest typ czynności technika fabrycznego, szefa specjalnego biura lub oddziału w magazynie, niższego oficera, urzędnika państwowego w stosunku do obywateli. Zastanowienie, świadomość refleksyjna jest tu niezbędna, ale nie inicjatywa ani zmysł krytyczny, gdyż te stają na przeszkodzie należytemu, dokładnemu wypełnieniu narzuconego schematu. W miarę doskonalenia się organizacji rola czynników nieprzewidzialnych, zmuszających niekiedy wykonawcę do powzięcia jakiegoś nieobliczonego kroku na własną rękę, oraz możliwość indywidualnego różniczkowania sposobu, w jaki te czynności są spełniane, coraz bardziej się zmniejsza. Tak np. dzisiejszy ruch w kierunku „naukowej“ organizacji pracy zdążył do zupełnej mechanizacji czynności mechaniczno-wykonawczych i zupełnego ujednostajnienia czynności dozorująco-wykonawczych.

Wyżej znacznie znajdujemy czynności kierowniczo-organizacyjne, jak np. dyrektora fabryki, banku lub przedsiębiorstwa handlowego, generała komenderującego korpusem, ministra w państwie. Polegają one zasadniczo na układaniu i wprowadzaniu w życie przy pomocy wykonawców planu działania gotowego systemu. Wymagają tedy inicjatywy praktycznej i zmysłu krytycznego, a nadto wybitnych zdolności twórczych. U szczytu dopiero stoją czynności twórczo-organizacyjne — działalność wielkich wynalazców i organizatorów przemysłu, finansistów otwierających nowe pola pracy ekonomicznej, strategików, mężów stanu i t. d. — słowem, czynności, budujące nowe systemy kulturalne.

Mamy więc hierarchję czynności, której, jak wiadomo, odpowiada i odpowiadać musi hierarchja stanowisk społecznych. Różnice odpowiedzialności, ważności, trudności zadań spełnianych, zwłaszcza między czynnościami wykonawczymi a organizacyjnymi wogóle, są tak wybitne, że społeczeństwo musi je sankcjonować, przywiązując do czynności intelektualnie wyższych i stosunkowo — ze względu na funkcjonowanie całości — donioślejszych więcej znaczenia, zapewniając im większe uznanie i wynagrodzenie, dając im silniejsze poparcie, niż czynnościom

intelektualnie niższym, łatwiejszym, mniej odpowiedzialnym, które byle kto po krótkim przygotowaniu spełniać może. Im ważniejsze bowiem, trudniejsze, wyżej intelektualnie stojące zadanie, tem mniej jest osób, zdolnych do należytego jego wykonania, i tem więcej wysiłku umysłowego muszą osoby te włożyć. Niezbędne jest tedy, by stanowiska, odpowiadające tym zadaniom, istotnie przyciągały jednostki należycie uzdolnione i dawały im możność i bodziec do jaknajwiększych wysiłków osobistych, w postaci przywiązanych do tych stanowisk praw i przywilejów.

Co ważniejsza jeszcze: przy obecnej organizacji pracy społecznej czynności, intelektualnie wyższe, są to zarazem czynności kierownicze względem intelektualnie niższych, ostatnie muszą być spełniane wtedy, gdy pierwsze tego wymagają, i tak, jak tego wymagają. A więc jednostka, spełniająca czynność intelektualnie wyższą, znajduje się faktycznie względem innych jednostek w roli władcy względem podwładnych. Aby więc istotnie spowodować poddanie się kierownictwu ze strony osobników podporządkowanych i tym sposobem urzeczywistnić niezbędny warunek funkcjonowania całego systemu, trzeba nadać stanowiskom kierowniczym odpowiednią władzę i autorytet.

Słowem, układ, którego wymaga nasza organizacja kulturalna w wymienionych dziedzinach życia zbiorowego, to układ typowo arystokratyczny: u szczytu niewielka liczba jednostek wysoko rozwiniętych na stanowiskach uprzywilejowanych, obdarzonych władzą i autorytetem; u dołu masy podwładne, których stanowiska obejmują tylko te prawa, które są niezbędne dla wykonania ich zmechanizowanych zadań i pośrodku hierarchja stanowisk drugo- i trzeciorzędnych, których przywileje i prawa zmniejszają się tem bardziej, im dalej od szczytów, im bliżej mas.

Ze takim jest w przybliżeniu nasz układ społeczny, wie każdy bezstronny obserwator; lecz nie każdy zdaje sobie sprawę, że dopóki trwa taka, jak dziś, organizacja pracy kulturalnej, innego układu być nie może, i że, o ile ma ona trwać nadal i rozwijać się, jak dotychczas, arystokratyczny charakter tego układu coraz bardziej potęgować się winien.

Wielu ideologów demokracji, zwłaszcza o zabarwieniu socjalistycznym, łudzi się, że dzisiejszy typ organizacji kulturalnej zachowany być może przy jednoczesnej demokracji układu społecznego, faktycznym wyrównaniu stanowisk, praw i przywilejów ekonomicznych i politycznych. Większa część ich rozumowań opiera się wyraźnie lub domyślnie bądź na zasadzie równowagi czynności kulturalnych, bądź na zasadzie społecznej równości osobników, którzy te czynności spełniają. Niektórzy zakładają, że czynności, powstałe z podziału społecznej pracy, różnią się tylko jakościowo, a nie hierarchicznie; że np. między czynnościami robotnika, a czynnościami dyrektora fabryki zachodzi tylko ta różnica, że są to odmienne specjalności, i niema racji, aby jeden specjalista był za swą pracę zasadniczo wyżej wynagradzany i miał za nią większe uznanie społeczne, niż inny.

Jestto oczywiście ignorowanie owych dwóch zasadniczych różnic hierarchicznych, o których mówiliśmy.

Różnice poziomu intelektualnego czynności ludzkich, ich refleksyjności, inicjatywy, krytyczności, twórczości, nie dają się pominąć, konsekwentnie bowiem doprowadziłoby to do zaprzeczenia wartości umysłu w życiu kulturalnym. Jeżeli nie uznajemy wyższości czynności umysłowej dyrektora, a czynności fizycznej robotnika, na tej samej zasadzie nie możemy tej ostatniej uważać za wyższą od czynności konia, ciągnącego pług, ani od funkcjonowania maszyny parowej. Znaczy to, że patrzymy na nie po prostu jako na fakty; wtedy jednak wogóle usuwamy wartościowanie i nie mamy prawa mówić, czy te czynności są, lub nie są równoważne, czy i jak powinny być wynagradzane i t. d. Jeżeli zaś zaczniemy zaprzeczyć ocenianić jako kulturalno-wytwórcze, nie możemy nie uznawać, że wartość im nadaje przede wszystkim udział pierwiastków umysłowych; one dopiero stawiają działalność ludzi wyżej od działalności zwierząt, rozwiniętą kulturę społeczeństw cywilizowanych wyżej od zarodków kultury u dzikich.

Dalsza różnica hierarchiczna pomiędzy czynnościami jest chyba tak oczywista, że tylko zaślepienie doktrynerstwo lub interes osobisty zaprzeczć jej może. Czynność kierowana, spełniana według narzuconych wymagań, jest wszak podporządkowana czynności kierowniczej, narzucającej te wymagania. Naturalnie, wiążą się one ze sobą i potrzebują się nawzajem: fabryka nie mogłaby funkcjonować, gdyby robotnicy nie pracowali, lub gdyby praca ich nie była przez kogoś zorganizowana i kierowana do wspólnego celu. Lecz ten związek właśnie tylko dzięki temu istnieje, że czynności nie są równoważne, lecz jedne podporządkowane innym. Gdyby każdy robotnik pracował samodzielnie, nie byłoby organizacji fabrycznej, tylko szereg warsztatów rzemieślniczych.

Druga przesłanka ideologii demokratycznej, to, że rodzaj czynności spełnianych nie stanowi jeszcze o wartości społecznej i osobistej ludzi, którzy je spełniają. Prostý robotnik i dyrektor fabryki poza swymi czynnościami zawodowymi mogą być ludźmi o równej wartości jako członkowie społeczeństwa i jednostki kulturalne; może się nawet zdarzyć, że w innych dziedzinach działalności robotnik będzie stał wyżej.

To jednak jest możliwe tylko w tych wypadkach, gdy chodzi o czynności mało ważne nie posiadające większego znaczenia w życiu jednostki — lub gdy ustrój społeczny posiada braki, pozwalające wysuwać się na wyższe stanowiska ludziom nieodpowiednim. Można być dobrym robotnikiem lub dobrym przeciętnym obywatelem, spełniającym wymagania władz, bez szerszego ogólnego wykształcenia, bez idealizmu społecznego, bez zdolności podporządkowania bliższych celów odleglejszym, osobistych — bezosobistym, bez rozumnej organizacji własnego życia. Nie można jednak bez tego wszystkiego być dobrym dyrektorem fabryki lub szefem ministerstwa, tem mniej zaś wielkim finansistą lub me-

zem stanu. Im wyższą bowiem intelektualnie, im bardziej twórczą i szersze obejmującą widnokreśli jest jakaś działalność, tem więcej absorbuje jednostkę, tem większe wymagania stawia całej jej osobowości, tem trudniej daje się odgraniczyć od innych kompleksów życiowych. Wyższe stanowiska dają i powinny dawać w większej, niż dotychczas mierze bodziec nie tylko do opanowania danego działu pracy, lecz do wszechstronnego rozwoju indywidualności, tem bogatszego im więcej potrzebują krytycyzmu i twórczości, gdyż tylko bogata i wszechstronnie rozwinięta indywidualność może być płodnie krytyczna i pozytywnie twórcza na jakimkolwiek polu. Tymczasem niższe stanowiska nie tylko bodźca takiego nie dają, lecz raczej przeciwnie: jeżeli — jak praca zawodowa — zabierają wiele czasu i sił na spełnianie czynności o niskim intelektualnym poziomie wtedy ograniczają możliwość osobistego rozwoju i — co więcej — wytwarzają przyzwyczajenia, będące wprost przeszkodą do postępu kulturalnego. Gdy więc na wyższym stanowisku znajduje się osobnik duchowo mało rozwinięty, to tylko dowodzi, że stanowisko to osiągnął wbrew wymaganiom organizacji kulturalnej; gdy na niskich stanowiskach spotyka się niekiedy bogate i twórcze indywidualności, można być pewnym, że ich rozwój duchowy został osiągnięty nie w dostosowaniu do warunków, lecz wbrew warunkom.

To też w żadnym razie przy dzisiejszej organizacji pracy demokratyzacja postępować nie może. Przeciwnie arystokratyczny ustrój społeczny stawać się winien coraz konsekwentniejszy i wyłączenijszy, aby iść w parze z dalszą ewolucją dzisiejszych form kulturalnych. Ucieczką demokratycznej ideologii, jak występuje ona n. p. w literaturze amerykańskiej jest otwarta dla wszystkich możliwość osiągnięcia stanowisk wyższych. Możliwość ta jednak istnieje tylko dopóty, dopóki organizacja kulturalna opisanego tu typu dopiero się rozpoczyna, i tylko tam, gdzie brak wogóle ludzi, przygotowanych do zajmowania wyższych stanowisk, a więc konkurencja jest łatwa i nawet jednostka nieprzygotowana, lecz energiczna i inteligentna z przyrodzenia może się wybić. Pomijamy tu wpływ perturbacyjny takich urządzeń, jak powszechne głosowanie, które w dzisiejszych warunkach umożliwiają masom wysuwanie na czoło jednostek zupełnie bez względu na ich zdolność do funkcji kierowniczych. O tem później pomówimy. Na razie staramy się tylko określić, jakimby stał się ustrój społeczeństw cywilizowanych, gdyby te sfery, które dziś życiem społecznym kierują, chciały i umiały celowo je dostosować do potrzeb kultury nowoczesnej. Otóż jasnym jest, że im bardziej komplikują się i rozszerzają systemy kulturalne, tem trudniej o twórców i kierowników, zdolnych do pojęcia tych olbrzymich zadań. Przejawia się to w niezliczonych chybotliwych próbach budowy nowych systemów technicznych, ekonomicznych, politycznych, oraz w krótkotrwałości wielu, które, stworzone i kierowane przez jednostki wyjątkowe, upadają, skoro tylko tych jednostek zabraknie. Sprawa planowego przygotowywania twórców i kierowników staje się

coraz bardziej palącą. Coraz wyraźniej narzuca się społeczeństwu dzisiejszym wniosek nieunikniony, że jeśli nie chcą, by ich organizacja kulturalna przy dalszej rozbudowie runęła w gruzy, muszą celowo wyrabiać sobie ludzi, zdolnych nią rządzić, zamiast polegać, jak dotychczas, na samorodnych geniuszach i talentach, które w warunkach przykrojonych na kształtowanie miernot, przypadkowo zdołają sobie utorować drogę na szczyt.

Ten wniosek zaś prowadzi najprzód do problemu psychologiczno-pedagogicznego: jak rozpoznać i wychować jednostki wybitne, zdolne do zajmowania wyższych stanowisk. Wspomnieliśmy w jednym z poprzednich szkiców, że sprawa kształcenia jednostek wybitnych w nowszych czasach poszła w zapomnienie; niema dziś odpowiednich urządzeń pedagogicznych. Trzeba ją z tego zapomnienia wydobyć i urządzenia takie stworzyć, gdyż już nam zaczyna braknąć ludzi, zdolnych do podtrzymania gmachu kultury.

Jakiegokolwiek jednak mają być metody rozwijania osobników wyjątkowych, oczywiście jest wobec znanej dziś doniosłości wpływów wczesnego dzieciństwa, że wybór takich osobników i rozpoczęcie celowego ich wychowywania musi się dokonywać jaknajwcześniej, jeżeli to wychowanie ma być skuteczne. W każdym pokoleniu pewna ilość dzieci winna być z góry przeznaczona do stanowisk wyższych i konsekwentnie, umiejętnie do nich przygotowywana, z dopuszczeniem oczywiście możliwości późniejszego naprawienia ewentualnych pomyłek. Biorąc pod uwagę to ostatnie zastrzeżenie, w zasadzie rozumie się, że nietylko bezpożytecznym, lecz nawet szkodliwym dla osobistego szczęścia i harmonii społecznej byłoby dawać takie same lub podobne wychowanie jednostkom przeciętnym, masom, nie przeznaczonym do stanowisk wyższych. Od dzieciństwa więc konieczną jest arystokratyzacja planowego wychowywania, wyróżnienie z mas nielicznej klasy dzieci wybitnych i uprzywilejowanych. Ewentualnie możliwym, choć mniej ważnym byłby dalszy hierarchiczny podział pozostałego ogółu dzieci zależnie od poziomu stanowisk, do których je się przeznaczają; taki podział faktycznie już istnieje, tylko owej najwyższej klasy przyszłych arystokratów ducha jeszcze niema.

Tym sposobem dalszy rozwój dzisiejszej organizacji kulturalnej wymaga zamknięcia drogi do wyższych stanowisk jednostkom, nie przeznaczonym i nie przygotowanym do tego od dzieciństwa (prócz może rzadkich wyjątków, któreby później wykazały niezwykle zdolności). Usuwa się więc ostania ostoja tych, którzy wierzą w pogodzenie tej organizacji z demokratyzmem. Zawsze jednak jeszcze mogliby się oni pocieszać, że taki arystokratyzm różniłby się pod jednym względem od dawnego: dawny był rodowym, przyszły zaś byłby indywidualnym. Nawet przy wczesnym wyborze przyszłych arystokratów, jednostka byłaby przeznaczana do wyższego stanowiska bez względu na swe pochodzenie. Ale i ta różnica musiałaby być z czasem zatarta. Badania nad dziedzicznością wykazują wielką doniosłość pochodzenia. Nie znamy

wprawdzie jeszcze dokładnie wszystkich praw w tej dziedzinie, nie umiemy hodować ras ludzi, jak hodujemy rasy zwierzęce — ale możemy i będziemy musieli się nauczyć. Jeżeli nasze systemy kulturalne będą nadal rosły w liczbę i złożoność, niedość będzie tych jednostek wybitnych, które dziś przypadkowo się rodzą. Trzeba je będzie hodować drogą sztucznego doboru; trzeba pielęgnować przy pomocy wszelkich metod, jakie stosowana biologia, psychologia i socjologia wskazać mogą, rody wybrane, arystokratyczne, osobną wyższą i z konieczności uprzywilejowaną rasę władców kultury. Wrócimy wtedy do arystokracji rodowej, tylko wytworzonej refleksyjnie, planowo, zamiast dawnej, powstałej drogą bezplanowego, samorzutnego doboru społecznego. A tak wie — może pójdziemy dalej jeszcze i hodować zaczniemy również celowo rozmaite niższe odmiany gatunku ludzkiego, specjalnie przystosowane do specjalnych zadań wykonawczych.

Czy chcemy iść w tym kierunku? Nie! odpowie przeważająca większość zachodnich sfer inteligentnych, których świadomość moralna jest przejęta tradycjami chrześcijańskimi o godności każdego człowieka oraz całą etyką demokratyczną ubiegłych dwóch stuleci. Ale drugie, prawdopodobniejsze wyjście z sytuacji, w której znalazło się nasze życie kulturalne, jest bodaj jeszcze mniej zachęcającem.

W masach dzisiejszych rośnie żywiółowa nienawiść do wszelkiego arystokratyzmu — arystokratyzmu ducha niemniej, niż siły lub pieniądza. Nienawiść tę wprawdzie jeszcze trzymają częściowo w korbach resztki dawnych tradycji społecznego podporządkowania oraz konieczność przystosowywania się do obecnych warunków, ale tradycje zanikają, rewolucyjne prądy zaś dążą do przekształcenia warunków. Jak wskazują liczne doświadczenia od czasu rewolucji francuskiej, gdziekolwiek masy dochodzą do wpływu, tam miejsce układu stanowisk, opartego na rozróżnieniu wielu odmiennych zadań kierowniczych i podporządkowanych, zajmuje najelementarniejszy układ społeczny: z jednej strony tłum niezróżniczkowany, z drugiej strony przywódca obdarzony przez ten tłum urokiem społecznym i kierujący jego działalnością na mocy czysto osobistego wpływu. Masy gotowe są uznać wyższość jednostek, lecz nie stanowisko, podporządkowują się przywódcom, lecz sprzeciwiają się bez namysłu wszelkiej instytucjonalnej, ustalonej hierarchii funkcji społecznych. Tem tłumaczy się, między innymi, antagonizm mas względem swych dawnych przywódców, skoro tylko ci usiłują nadać faktycznie powstałej nierówności między sobą a tłumem charakter instytucjonalny, utworzyć dla siebie wyższe stanowiska, podtrzymać dawną lub zbudowaną hierarchiczną organizację pracy kulturalnej.

To anti-arystokratyczne usposobienie mas przeciwdziałać będzie coraz silniej wszelkim usiłowaniom nie tylko dalszej arystokratyzacji, ale nawet dłuższego utrzymania dzisiejszego układu społecznego. Potęga mas ludowych bowiem już wzrosła do rozmiarów, jakich nigdy jeszcze nie osiągała w dziejach narodów

cywilizowanych i bezwątpienia wzrastać będzie dalej jeszcze zwłaszcza, że ich dążenia do opanowania całego świata zachodniego są ciągle pobudzane i kierowane przez przywódców nie znajdujących dla siebie miejsca na szczytach dzisiejszego układu, a więc usiłujących wznieść się społecznie raczej dzięki osobistemu wpływowi na tłumy, niż przez spełnianie wybitnych funkcji społecznych, do których nie są przygotowani.

Wynikiem owego wzrostu potęgi mas będzie prawdopodobnie rozpadnięcie się całej tej organizacji kulturalnej, którą scharakteryzowaliśmy powyżej. Choćby bowiem masy nie były tak przeciwnie instytucjom hierarchicznym, jak są, choćby nawet układ stanowisk wyższych i niższych w takiej lub innej formie pozostał, ruch demokratyczny będzie i wciąż wysuwał na stanowiska wyższe przywódców, zdolnych do demagogii, lecz niezdolnych do spełniania zadań, odpowiadających tym stanowiskom — jak się to już dzisiaj wszędzie dzieje w pewnym stopniu. W najlepszym razie więc organizacja kulturalna, zamiast się rozwijać i doskonalić, będzie się ciągle pogarszała, aż rozpadnie się sama przez się. Prawdopodobniejszym jest jednak, że ruina jej będzie gwałtownie przyspieszona przez szereg rewolucyj, obalających wszelkie hierarchie stanowisk społecznych.

Zahamowanie tego procesu, naszym zdaniem daje się pomyśleć jedynie w postaci kontrrewolucji i cezaryzmu, któryby wykrzystał ze wszystkie pierwotne, a niezauważone jeszcze czynniki, które skłaniają masy do poddania się przemocy; jestto, jak wskazują dzieje, daleko łatwiejsze, niż skłonić je do przyjęcia hierarchii funkcji kulturalnych. Cezaryzm zaś jest prawie tak samo niebezpieczny dla nowoczesnej organizacji kulturalnej, jak radykalny demokratyzm, gdyż zastępuje kierownictwo zawodowe przez panowanie siły, arystokrację ducha przez dworactwo.

Tak więc jedyny ustrój społeczny — odpowiadający dzisiejszej organizacji kulturalnej — ustrój świadomie i celowo arystokratyczny — nie znajduje silnego poparcia nawet u tych sfer, które są najbardziej zainteresowane w jego rozwoju i skazany jest na zagładę przez te sfery, których żywiołowym dążeniom się sprzeciwia. Jego zagłada zaś musi doprowadzić do ruiny wszystkich tych dziedzin kultury, które się na nim opierają — przemysłu, struktury ekonomicznej, systemu państwowego. Są to zaś praktycznie najważniejsze składniki naszej cywilizacji, za nimi więc cała ta cywilizacja pójść musi w gruzy jak wszystkie wielkie cywilizacje przeszłości. Stoimy tedy między niezbyt prawdopodobnym skrajnym arystokratyzmem, a daleko prawdopodobiejszym powrotem do barbarzyństwa. Alternatywa jest nieunikniona, jeżeli istotnie ta forma organizacji kulturalnej, którą tu pokrótce opisaliśmy, jest jedyną możliwą w obecnych warunkach i nie da się przez żadną inną zastąpić.

To zastrzeżenie otwiera nowe, nieogarnione jeszcze widnokręgi przed myślą badacza i reformatora społecznego. Przede-

wszystkiem bowiem, rozglądając się w nowoczesnem życiu kulturalnem, zauważamy, że nie wszystkie dziedziny kultury są tak zorganizowane jak technika, życie ekonomiczne i państwowe. Nie we wszystkich społecznemu podziałowi funkcji towarzyszy faktyczne podporządkowanie czynności wykonawczych wymaganiom czynności organizacyjnych oraz hierarchja stanowiska w obrębie tego samego zwartego systemu. Weźmy n. p. dziedzinę wiedzy, do której pod tym względem zbliżają się inne — sztuka, literatura, niektóre działy życia społecznego (życie towarzyskie, działalność filantropijna w najszerszem tego słowa znaczeniu, sport).

Znajdujemy w zakresie działalności poznawczej te same, co przedtem, kategorie czynności, różniących się co do stopnia refleksyjności, inicjatywy, krytycyzmu i mocy twórczej. Twórczość geniuszy, otwierających nowe pola badań; działalność talentów, prowadzących dalej, dopełniających i rozwijających zainicjowane przez pierwszych badania; praca tych, którzy gotowe wyniki naukowe popularyzują lub zastosowują do praktyki; wreszcie czysto wykonawcze czynności tych wszystkich, którzy, przyswajając sobie spopularyzowane teorie lub ich zastosowania, kształtując według nich swój pogląd na świat i swoje życie praktyczne, ostatecznie czynią z nich potęgi kulturalne, przekształcające rzeczywistość.

Ale na żadnym szczeblu tej hierarchji niema wymuszonego tak czy inaczej podporządkowania społecznego, niema bowiem faktycznej determinacji czynności niższych przez wyższe, jak np. w organizacji zakładu przemysłowego lub w państwie. Twórczość geniusza nie wymaga faktycznie dopełniającej działalności talentów ani też nie zakreśla jej dokładnych granic i warunków; działalność talentów nie żąda i nie wyznacza z góry określonej pracy technologów i popularyzatorów, i wszystkie te trzy szczeble mogą istnieć, posiadać naukowe znaczenie, wzbogacać zasób kultury nawet wtedy, gdy ich wyniki nie są przyswajane i stosowane przez rzesze uczeni, choć społecznie ich znaczenie i rola ich w całości kształcie kultury jest mniejsza bez tego dopełnienia.

Zachodzi tu również organizacja kulturalna, ale nie narzucona *a priori*, nie dająca systemom kulturalnym z góry gotowych i sztywnych ram, lecz tworząca się *a posteriori* płynna, pozwalająca każdemu systemowi kulturalnemu przybierać takie kształty, jakie odpowiadają dążeniom, potrzebom i zdolnościom wszystkich ludzi, uczestniczących w jego tworzeniu. Znajdujemy tu również podział pracy i współdziałanie ale podział wytwarzany samorzutnie w ciągu pracy przez samychże pracowników, obierających takie czynności, jakie są dla nich najstosowniejsze, współdziałanie swobodne, dobrowolne w postaci podejmowania przez wielu tych samych lub dopełniających się zadań. Istnieje wyższość i niższość społecznie sankcjonowana i mierzona obiektywnymi sprawdzianami, lecz nie przywiązana raz na zawsze do określonych formalnie stanowisk, tylko zależna od rodzaju, zakresu, skuteczności istotnego działania osobnika; a każdy działa jak chce i jak może. Niema więc stosunku władców i podwładnych, tylko sto-

sunek podporządkowania naśladowców inicjatorom, następców przodownikom.

Oto więc organizacja kulturalna, oparta na skrajnej demokracji społecznej, pozornie luźna i anarchistyczna, w rzeczywistości daleko płodniejsza niż najsztwniejszy, najbardziej formalnie udoskonalony system techniczny, ekonomiczny lub państwowy, i w gruncie rzeczy pracująca oszczędniej, gdyż mniej marnująca sił ludzkich na przewyciężenie niezliczonych tarć wewnętrznych, które ciągle w tamtych systemach zachodzą. Czy tego rodzaju organizacja musi zostać z konieczności ograniczona do tych dziedzin, w których dziś istnieje? Czy nie można jej wytworzyć i tam, gdzie dzisiejsi organizatorowie uważają ustroj hierarchiczno-przymusowy za niezbędny? Na to pytanie tylko przyszłość może dać odpowiedź, w przeszłości znajdujemy tylko pewne wskazania, że kierunek, który przybrała ewolucja polityczna, ekonomiczna i techniczna nie był wcale koniecznością dziejową.

Jak wiadomo, w początkach podziału pracy kulturalnej każdy człowiek spełniał wszystkie czynności, wchodzące w zakres danego działu kultury. Członek indyjskiego plemienia, a nawet, na wyższym poziomie, obywatel państewka greckiego bezpośrednio uczestniczył we wszystkich czynnościach politycznych. Kobieta w większości społeczeństw dzikich i barbarzyńskich wykonywała prawie wszystkie czynności techniczne, jakie były wówczas znane, a późniejszy rzemieślnik, choć już mniej od niej wielostronny, jednak sam spełniał wszystkie zadania, niezbędne do wytworzenia przedmiotu jego specjalności. Kupiec w dawnych czasach handlował wszystkim, co mogło być przedmiotem wymiany; on był też pierwszym bankierem, i całe życie ekonomiczne ogniskowało się w jego ręku. Pierwsi uczeni-filozofowie obejmowali umysłem cały zakres wiedzy czystej i stosowanej, ścisłej i popularnej. Podobnież dawny artysta nieraz uprawiał wszystkie dziedziny i wszystkie szczeble działalności estetycznej. Gdy w ciągu późniejszej ewolucji następowała coraz większa specjalizacja dopełniających się czynności i narastanie wielkich systemów kulturalnych, można zauważyć jak gdyby wahanie pomiędzy jednym, a drugim typem organizacji pracy zbiorowej. Tak np. prądy decentralizacyjne w polityce są niezupełnie świadomym i konsekwentnym, lecz dla socjologa wyraźnym objawem dążenia do zupełnie odmiennego ustroju, niż ten, który faktycznie uzyskał przewagę. Wytwórczość rolnicza, która jeszcze niezupełnie wyszła ze stadjum pierwotnego nieodróżniczkowania, do dziś dnia waha się pomiędzy ustrojem centralistyczno-hierarchicznym na wzór przemysłu, a tym, który stwierdziliśmy w dziedzinie nauki i sztuki. Z drugiej strony zaś był czas, gdy np. produkcja artystyczna zdawała się skłaniać ku tej organizacji, jaka ostatecznie zapanowała w przemyśle; dowodem niektóre szkoły-pracownie późnego Odrodzenia, gdzie uczniowie pod kierunkiem mistrza masowo wytwarzali obrazy lub rzeźby, dzieląc funkcje między siebie.

Może istotnie dałoby się wykazać, że dzisiaj dominująca

organizacja kulturalna jest tylko wpływem pewnych specjalnych, historycznie uwarunkowanych czynników i w zmienionych warunkach może ulec zmianie bez szkody dla bogactwa form, złożoności i intensywności życia kulturalnego. Tak np. obecny ustrój techniczny stoi niezaprzeczenie w związku z centralizacją energii w maszynie parowej; już zaś w nowszych postępach techniki elektrycznej zarysowuje się, choć jeszcze dość mglisto, możliwość zupełnie odmiennych sposobów wytwarzania, które mogą doprowadzić do zupełnego zaniku systemu fabrycznego. Źródła obecnej budowy politycznej wielkich państw wiążą się z zasadą terytorjalności, jako podstawy odrębności i jedności państwa; niezawsze jednak zasada terytorjalności przeważała w systemach państwowych, dzisiejsze dążenia zaś do wprowadzenia innych czynników w życie polityczne (np. do zastąpienia ordynacji wyborczej według okręgów przez ordynację według zawodów) wskazują na pewne, choć jeszcze niejasne, możliwości przekształceń w tej dziedzinie. Organizacja ekonomiczna nowoczesna oczywiście łączy się z gospodarką pieniężno-kredytową; pewne, dające się zauważyć np. w czasie wojny, zaczątki gospodarki wymiennie-kredytowej mogą ją zupełnie zmienić.

Wogóle należy się strzec we wnioskowaniu o przyszłości nader rozpowszechnionego błędu, mianowicie uważania dzisiejszych stosunków za ostateczne, absolutne ramy, w obrębie których wszelkie przyszłe zmiany zamknąć się muszą. O tyle właśnie, o ile działa pierwiastek twórczy w życiu kulturalnym, przyszłość nie jest potencjalnie zawarta w teraźniejszości i może przynieść coś zupełnie nieprzewidzianego. Wszelkie przewidywania są tylko warunkowe i muszą być zawsze opatrzone zastrzeżeniem, że tylko wtedy się urzeczywistnią, jeżeli rola wolnej twórczości w życiu kulturalnym danego okresu będzie nieznaczną.

Powyzsza uwaga daje jednocześnie wskaźnik praktyczny co do metod wywoływania pożądanych przekształceń społecznych i kulturalnych wogóle. Metody te są dwojakiego rodzaju i wybór ich zależy od zadań, które sobie stawiamy. Jeżeli chcemy tylko sprowadzić jakieś zmiany o dawnym i znanym typie, wywołać wiadome i określone dążności w społeczeństwie, zmodyfikować stosunki społeczne w taki sposób, w jaki już nieraz były modyfikowane, zmienić pewne instytucje społeczne, jak już inne instytucje bywały zmieniane, wówczas technika nasza musi się opierać na zasadzie przyczynowości, orzekającej, że jeżeli dwie zmiany A i B są połączone stosunkiem przyczynowym, kiedykolwiek i gdziekolwiek urzeczywistni się przyczyna A, urzeczywistni się musi skutek B. Wówczas, znając prawa przyczynowe zmian społecznych, wychodzimy z danych nam warunków i zmieniamy je tak, aby wywołać skutki pożądane.

Jeżeli jednak chcemy zupełnie przekształcić pewną dziedzinę życia kulturalnego wytworzyć coś, czego jeszcze nie było, wówczas zmiany danych warunków same przez się nie wystarczają; wówczas odwołać się trzeba do twórczej inicjatywy ludzkiej, wpływając

na świadomość ludzi tak, by rozwinęła działalność twórczą w pożądanym przez nas kierunku. Tylko te nowe ustroje społeczne, nowe organizacje i systemy kulturalne są istotnie żywotne, które wyrastają samorzutnie dzięki rzeczywistym dążeniom społecznym, skierowanym na postawienie i rozwiązanie nowych zadań życiowych. Naturalnie, przy tej metodzie społecznego działania nie można zgóry oznaczyć, jaki nowy typ systemów kulturalnych pobudzona przez nas twórczość ludzka zbuduje: zależy to i od tych materiałów i narzędzi, które znajduje ona w obecnych warunkach oraz w tradycjach przeszłości, i od własnej jej istoty i kierunku. Można tylko przypuszczać, że nowy stan rzeczy będzie lepiej od obecnego stanu odpowiadał potrzebom i pragnieniom społeczeństwa, które go wytworzy.

Z tej potrzeby działania na świadomość ludzką raczej, niż na warunki ludzkiego współżycia oraz z tej nieprzewidywalności wyników twórczych, nowych przekształceń społeczno-kulturalnych nie zdają sobie należycie sprawy reformatorzy i rewolucjoniści. Budują oni naprzód dokładny obraz przyszłego stanu rzeczy, wysnuty z dzisiejszych stosunków i potrzeb, nie licząc się z tem, że przyszłość nie może odpowiedzieć ich przewidywaniom właśnie dlatego, że ma być nowa; i starają się ten stan rzeczy wprowadzić w życie drogą bezpośrednich zmian dzisiejszego stanu, zapominając o tem, że nowa przyszłość wymaga nowych ludzi, tymczasem zmiany te, działając na dawnych ludzi, wywołują skutki psychologiczno-społeczne zupełnie nie harmonizujące z zamierzonym ustrojem. To też nigdy jeszcze nie zdarzyło się w dziejach, aby jakiś nowy ustrój, refleksyjnie narzucony społeczeństwu, istotnie funkcjonował tak, jak miał funkcjonować; przykłady reform, wprowadzonych przez Rewolucję francuską, oraz obecnego eksperymentu socjologicznego w Rosji sowieckiej, dobrze oświetlają tę niewspółmierność zamiarów i wyników.

Jak wynika z poprzednich rozważań, społeczeństwa dzisiejsze stoją wobec konieczności wytworzenia nowej organizacji kulturalnej w tych dziedzinach, w których dziś panuje ustrój arystokratyczno-centralistyczny; jeżeli tego nie uczynią, prawdopodobnie kultura ich runie w gruzy. Nie można przewidzieć dokładnie, jaki będzie ten ustrój; wiadomo tylko, że musi być demokratyczny w tem znaczeniu, w jakim demokratyczną jest dziś organizacja pracy naukowej — to znaczy, musi dać pole do swobodnego rozwoju każdej indywidualności ludzkiej, oprócz podziału pracy na dobrowolnym wyborze, współdziałanie na swobodnem zrzeszeniu równych i uznaniu dla przodowników. Sama istota takiego ustroju wskazuje, że urzeczywistnienie go jest możliwe tylko przez działanie na świadomość ludzką, nie przez prostą zmianę warunków. Trzeba ludzi przygotować do tego, by takiego nowego ustroju chcieli, by go urzeczywistnili twórczym wysiłkiem zbiorowym i by go utrzymali, gdy będzie urzeczywistniony. Takie przygotowanie wymaga zbyt głębokiej zmiany obecnego człowieka, aby starsze pokolenie, wyrosłe w znanych warunkach

i albo biernie dostosowane do teraźniejszej organizacji kulturalnej, albo ślepo buntujące się przeciw wszelkiej wyższej kulturze, mogło je zdobyć. Nowe twórcze dążenia obudzić można tylko działając na młode pokolenie, długą i umiejętną pracą wychowawczą. Dopiero gdy już ono zdolnym się stanie do podjęcia przebudowy społecznej, przyjdzie czas na politykę społeczno-kulturalną, która opierając się na nowych dążeniach i zdolnościach ludzkich, wprowadzi stopniowo lub od razu taki ustrój, jaki będzie im odpowiadał.

Pedagogja jest więc jedynym środkiem społecznej przebudowy w kierunku twórczego, konstrukcyjnego demokratyzmu i jedynym ratunkiem przed ruiną naszej cywilizacji. Nauczyciel dzisiejszy ma przed sobą zadanie bez porównania ważniejsze, niż polityk, prawodawca, reformator społeczny, finansista, przemysłowiec — niż ktokolwiek w obecnym społeczeństwie. On jest — a raczej powinien być — główną sprężyną jednej z najradykalniejszych przemian społecznych, jakie znają dzieje, wodzem pokojowej rewolucji kulturalnej. Na nim leży cała odpowiedzialność za przyszłość naszego świata.

Zadanie może zbyt wielkie i zbyt trudne, by nauczyciel dzisiejszy mógł je wypełnić; brak mu przygotowania. Być może więc, iż wielka rewolucja kulturalna odsunie się do następnego pokolenia — jeżeli czas pozwoli, jeżeli nie uprzedzi jej powszechna rewolucja anty-kulturalna. Być może, iż już jest za późno i wysiłki nasze daremne będą. Ale musimy próbować, bo są widoki na powodzenie. Musimy zaraz dziś zacząć przygotowywać drogę do przyjscia nowych ludzi, kształtując to młode pokolenie, na które mamy wpływ, tak, by zbliżyło się ono do pożądanego typu, i chciało i umiało przynajmniej w następcach swych ten typ w pełni wytworzyć.

Wymaga to, naturalnie, zupełnie nowych metod pedagogicznych, niewspółmiernych z temi, które urabiały ludzi na członków dzisiejszego ustroju, a dopiero gdzieś w zarodku zainicjowanych. Socjologia nie może, rozumie się, metod tych opracować; może jednak zwrócić uwagę pedagogji na niektóre kwestje społeczne i społeczno-psychologiczne, których uwzględnienie powinno się przyczynić do większej skuteczności pedagogicznego działania.

Florjan Znanięcki.

Co to jest „talent pedagogiczny“?

Wyrażenie „talent pedagogiczny“ w różnych odmianach pojawia się często w potocznych rozmowach i dyskusjach na różne tematy, łączące się z wychowaniem, szkołą, nauczycielem. Powraca ono obecnie, między innymi, w związku z aktualną dziś w państwie polskim kwestją wykształcenia pedagogicznego nauczycieli i organizujących się w niektórych naszych środowiskach

uniwersyteckich — Poznaniu, Wilnie, Lublinie, Krakowie i Warszawie — ośrodków tych studjów, w postaci pojedynczych katedr lub całych kompleksów wykładów. Mianowicie pojawia się ono niekiedy w formie tych najbanalniejszych skojarzeń: co jest ważniejsze, talent pedagogiczny czy nabyte wykształcenie, względnie wprawa; lub też: dla kogo jest bardziej potrzebne pedagogiczne wykształcenie: dla nauczyciela z talentem, czy dla nauczyciela bez talentu i t. d.

Wyrażeń tych używa się z całą swobodą, prędko rozstrzyga się te zagadnienia, jakgdyby one same przez się były bardzo zrozumiałe i nie wymagające bliższego wyjaśnienia. Jest to los dyskursywnego myślenia, że, utrwalone zapomocą znaku mowy i obiegające społecznie, dąży do automatyzacji; nazwa wówczas wyrugowuje stopniowo znaczenie, zamiast je reprezentować. Jest to objaw bardzo korzystnej naogół w naszym zachowaniu się tendencji do ekonomji wysiłku; należy tylko mieć na względzie, że znaczenie jest nam wtedy bardzo niedostatecznie znane: wiemy o niem tylko jedną cechę, bardzo ważną zresztą praktycznie: puste miejsce w schemacie, zaznaczające, gdzie, w jakim sąsiedztwie, znaczenie leży; tak jakbyśmy jakąś miejscowość znali tylko z bardzo ogólnikowej mapy. Spróbujmy nie poprzestawać na mapie, lecz przemieścić się w teren. Lub, używając innego porównania, spróbujmy zatrzymać się na jakiś czas w pochodzie, do którego zmusza nas utylitarne nastawienie naszego życia psychicznego i skierować ku jasnemu miejscu pola naszej świadomości znaczenie, kryjące się poza temi wyrazami.

Będziemy wystrzegali się przytem wpadania w nową mitologję językową i nie będziemy brali wyników tej naszej analizy za jakies stateczne elementy znaczenia; analiza znaczenia bowiem nie ma prawdopodobnie ostatecznych granic i pozostaną one zawsze w sferze ideału, ku któremu możemy się tylko nieco więcej przybliżyć.

Zacniemy tedy od znaczenia, nadawanego przez potoczne myślenie; ujawni nam się ono, gdy będziemy zestawiali wypadki, w jakich potocznie się używa wyrazu „utalentowany“. Mówimy tak przedewszystkiem o kimś, kto jest utalentowany do czegoś, — jest to funkcja specjalna — np. do malowania, do kucharstwa, do spekulacji giełdowej i t. d. A mówimy tak o kimś wtedy, jeżeli posiada on w danym kierunku większą łatwość i szybkość realizacji, większą i szybciej nabywaną sprawność, niż inny; jeżeli jego pomysły nie są oderwane od warunków urzeczywistnienia, lecz, przeciwnie, łączy je droga pozornie bardzo prosta i naturalna, tak, że wyniki urzeczywistniają się w oczach obserwatora zewnętrznego jakoby „bez wysiłku“. Wyrażamy się nawet czasem o kimś, że „talent przerasta w nim osobowość“, że on sam jest jakby niższy od poziomu, na jakim stawiają go wytwory jego własnej czynności, dzięki szczególnej zdolności realizacji. Niekiedy zaś bywa przeciwnie: człowiek twórczy i głęboki nie rozporządza odpowiednim talentem, np. ekspresji słownej —

pisma jego będą ciężkie, niestrawne, pozbawione estetycznego pierwiastka: Kant, Renouvier pisali w taki właśnie nużący i martwy sposób, podczas gdy Pascal np., nie niższy od nich geniuszem, posiadał w tak nadzwyczajnym stopniu zdolność do wypowiedzenia się dorównanego, harmonijnego, zwięzłego i prostego, że styl jego przypomina ruchy szpady doskonałego fechtmistrza, nieomylnie a nieuchwytnie dosięgającej węzłowych, rozstrzygających punktów. Wyrażenie „styl to człowiek“ jest słuszne tylko w odniesieniu do tych rzadkich a szczęśliwych wypadków, kiedy istnieje taki stosunek dorównania, taka harmonja między tem, co się ma do powiedzenia, a środkami ekspresji, jakimi się rozporządza.

Właśnie tę drugą, realizacyjną stronę tworzenia nazywamy talentem, tę zdolność do przeniesienia pomysłu na peryferje, zobaczenia go niejako „w materiale“ jeszcze zanim zostanie wykonany; obfitość skojarzeń ideomotorycznych jest tu psychologicznym warunkiem, który pozwala przejść od czysto subiektywnego pomysłu do socjalnie przedmiotowego wytworu.

Naogół biorąc, otwarte są przed nami w zasadzie dwie możliwe drogi realizacji: jedna polega na przeniesieniu punktu ciężkości w przygotowaniu czynu na świadomy wysiłek refleksji; druga korzysta w znacznej mierze z procesów automatyzacji, nagromadzonych w naszym systemie nerwowym, bądź to w formie instynktu, t. j. streszczenia doświadczenia filogenetycznego, bądź też w formie różnych streszczeń doświadczenia osobniczego, ontogenetycznego, n. p. nawyknień, nałogów, konwencjonalnych zwrotów mowy i zachowania się, przysłów, etc.

W pierwszym wypadku będziemy analizowali postępowanie, rozkładali je w myśli na ogniwa i antycypowali ich przypuszczalne następstwa na podstawie dawniej zdobytych pojęć o świecie i o postępowaniu, zarówno cudzem, jak własnem. W drugim wypadku nasza świadomość refleksyjna jest jakgdyby wyeliminowana z działania, skazana na bierną rolę oglądania faktów dokonanych; można powiedzieć, że wtedy równie jesteśmy działającymi, jak działanymi; „coś“ przez nas działa.

Działanie instynktowne najczęściej jest słuszne i celowe; ale nie jest nieomylnie, jak to dawniej twierdzono, i jak to powtarzają niektórzy zwolennicy nadnaturalnej jakiejś nieomyślności instynktu. Bynajmniej; instynkt i intuicja tak samo mogą się mylić, jak intelekt. Jednakże w większości wypadków są bardzo cenną wskazówką dla zachowania się; i ludzie w bardzo szerokiej mierze korzystają z tych instynktownych antypatyj i sympatyj, ocen „z pierwszego wejrzenia“, tam, gdzie chodzi o ich własne zachowanie się. W tem znaczeniu Nietzsche mówił o wielkim bezwiednym rozumie naszego ciała, mądrzejszym od naszej świadomości refleksyjnej i dyskursywnej. Każdy niemal odruch mówi nam o swej użyteczności; kiedy człowiek, poślizgnąwszy się wystawia ręce w chwili padania, to gdyby ten odruch rąk nie występował bezwiednie, lecz wymagał refleksji, droga zachowa-

się byłaby tak przedłużona, że całe zachowanie się byłoby spóźnione i bezużyteczne.

Ale nie tylko w tak prostych sprawach korzystamy z procesów bezwiednych; również w wyższych typach zachowania się oddają nam one ważne usługi. Często świadomość rewoltuje się przeciw takim przymusom i antycypacjom, które niewiadomo skąd przychodzą i czem się legitymują. Są to wtórne, autonomiczne w pewnym stopniu pola świadomości, wkraczające niekiedy w pole główne; nazywamy taki wypadek „natchnieniem”, „intuicją” i podobnymi wyrazami.

W objawianiu się talentu mamy do czynienia z podobnym nieco przebiegiem; wybór środka do osiągnięcia pewnej zmiany rzeczowej otoczenia, oddziaływania na kogoś i t. p. dokonywa się tu zazwyczaj w sposób skrócony, z pominięciem ogniw pośrednich (ukrytych w bezwiednym procesie t. zw. dojrzewania lub cerebracji), a więc i bezwiedny, wreszcie osobnik nie potrafi dyskursywnie odtworzyć ani motywu wyboru, ani drogi, jaką przebiegł, ani nawet czasami uchwycić intelektualnie swych własnych tendencji, objawiających się w jego wytworach. Świadomość dyskursywna nie zawsze więc jest połączona z talentem i naodwrot. Czasem jednak jest połączona; wtedy artysta — np. umie nie tylko tworzyć, ale i zdać sprawę ze swych procesów twórczych a już conajmniej potrafi właściwie interpretować wytwory swej własnej działalności twórczej. Że niezawsze tak jest, o tem świadczy to dziwaczne napozór zjawisko, że artyści czasami w swych dziełach objawiają tendencje zupełnie sprzeczne z temi teorjami, które podają teoretycznie za swoje. Różne części ich systemu nerwowego tworzą wtedy jakgdyby dwa lub więcej niezależnych od siebie układów, z których każdy funkcjonuje na swoją rękę i posiada swoją własną wewnętrzną racjonalność, swe Logos.

Możemy powiedzieć, że talent jest wrodzoną dyspozycją psycho-fizjologiczną, dzięki której osobnik pewne szczególne typy działalności lub produkcji uprawiać może w sposób bardziej wydajny, niż gdyby on sam zajmował się czem innym! Utalentowanie wynika ze specyficznego ukształtowania się wpływów dziedzicznych; pewne rodziny przedstawiają obraz takiego przyrostu utalentowania, trwającego przez kilka pokoleń.

Mimo tej wrodzonej podstawy talent może się doskonalić przez wprawę, t. j. ogół nabytych w danym kierunku automatyzmów, i przez wysiłek świadomy; jest to nawet cechą rozpoznawczą talentu, różniącą go od genialności, że udział doświadczenia odgrywa dużą rolę w stosunku do udziału, wnoszonego przez dziedziczność, podczas gdy u twórcy genialnego stosunek jest wręcz odwrotny. Talent nie toruje nowych dróg, nie stwarza nowych gałęzi badań, lecz umie oświetlać znane drogi i pracować produktywnie na podstawie istniejących metod technicznych. To też geniusz wypowiada się niekiedy bardzo wcześnie (Hume) następnie nie zawsze dorównywa samemu sobie, gdy talent zaczynać się może bardzo długo, jak u owego japońskiego ma-

larza, który koło siedemdziesiątki dopiero doszedł do przekonania, że zaczyna pojmować Formę.

Talent pedagogiczny jest także dyspozycją wrodzoną, szczególnie sprzyjającą wypełnianiu zadań wychowawczych.

Istnieje, mojem zdaniem, wyraźna cecha, odróżniająca postępowanie wychowawcze człowieka pedagogicznie uzdolnionego i nieuzdolnionego. Jest to cecha diagnostycznie bardzo dobra, chociaż wahałbym się twierdzić, że jest ona najważniejszą. Mówiąc zgruba i schematycznie możemy nazwać ją cechą kontaktowości. Co to znaczy?

„Być z kimś w stałym kontakcie” — oto jedno z wyrażen gwarzy, używanej w dziennikach, oficjalnych listach etc. Wskazuje ono na to, że dwie osoby mimo fizycznego oddalenia, są ze sobą w takim stale podtrzymywanem porozumieniu, że nie tracą wzajemnej kontroli nad sobą; informują się o sobie dostatecznie, odpowiadają sobie na listy etc.

Dwaj aktorzy podczas prób „kontaktują ze sobą” — wyrażenie z gwarzy teatralnej — tu już mamy ciaśniejsze znaczenie i zjawisko bardziej specyficzne. Oznacza ono szczególnie dobór psycho-fizjologiczny, sprawiający, że gra idzie Zet-owi łatwiej i sprawniej, gdy partnerem jego jest Ygrek, niż gdy jest nim Iks. Nie wchodzi tu w grę element emocjonalny ani sympatja osobista — poprostu dwie te osoby mogą się zgrać ze sobą łatwiej, niż w innym kompleksie; mogą tworzyć żywą sytuację, podczas gdy osoby nie kontaktujące ze sobą nie mogą wytworzyć takiej syntezy. Możemy te stosunki zaobserwować na zwyczajnych rozmowach, jakie toczą się w naszym otoczeniu. X i Z, schodząc się razem, od razu bezwiednie wykonywują takie gesty i wypowiadają takie słowa, które pozwalają na wytworzenie się atmosfery sprzyjającej syntezie towarzyskiej, której w innym składzie te same osoby nie wytworzą. Mówimy o osobach, posiadających talent rozmowy — bo rozmowa jest sztuką, tworzeniem, które ma swój styl, swoje okresy rozkwitu i upadku — że posiadają jeden z najważniejszych warunków taktu czy talentu towarzyskiego, podczas gdy inne osoby, mimo zdobytego wyrobienia i oglądy, nigdy do tej doskonałości nie dochodzą. Damy francuskie XVIII w., które otwierały salony literackie lub literacko-polityczne, posiadały właśnie specjalne uzdolnienia, które je do tej roli niejako predestynowały. Rozmowa osób nie kontaktujących z sobą, przedstawia czasem zabawne a czasem denerwujące widowisko: „rozmawiają, jak gęś z prosięciem” mówi o tem przysłowie. Właściwie nie zasługuje ona nawet na nazwę rozmowy, t. j. dialogu: są to dwa monologi wypowiedzane przez osoby siedzące naprzeciw siebie, zaambarasowane i w chwilach rwania się wątku z rozpaczą myślące: „co dalej”.

Niekontaktowanie pochodzi z braku właściwego sposobu reagowania. Reagować można wszystkim: gestem, mimiką, intonacją, treścią wypowiedzenia, nawet umiejętnie stosowanem milczeniem. Człowiek wypowiadający się oczekuje tej reakcji, gdy



ona jednakże nie nadchodzi, lub nadchodzi nie w porę, lub jest nieodpowiednia, niespodziewana — kontakt pryska.

Reagowanie odpowiednie jakościowo i nadchodzące w swoim czasie, jest objawem adaptacji partnera do sytuacji, jaką osoba nadająca kierunek, próbuje zapoczątkować; gdy spotyka się z adaptacją i z wysiłkiem współtworzenia sytuacji, nawzajem dokonywa adaptacji ze swej strony; tak dwa modyfikujące się i przystosowujące się wzajemnie zachowania się tworzą dopiero zjawisko kontaktowania, wyższą jedność kolektywną — zespół. Osoba, posiadająca specjalne uzdolnienie do kontaktowania, jest w pewnych wypadkach bardzo cenną, nietylko w życiu towarzyskim, ale wszędzie tam, gdzie istnieją warunki i potrzeba zespołów, np. w gronie pedagogicznym.

Jest to dla skuteczności działania wychowawczego bardzo ważną rzeczą, aby mechanicznie zestawiona grupa ludzi, jaką pierwotnie jest grono nauczycielskie, zdołała stopniowo zamienić się na zespół, t. j. zdobyć pewną sumę wspólnych reakcyj i wzajemnych przystosowań, tak, by tworzyli, zwłaszcza w stosunku do młodzieży, jakgdyby wielopostaciową jedność. Nie potrzebują dodawać, że taka zespołowość wcale nie oznacza zniwelowania różnic ani poświęcenia indywidualności, Boże broń! — chodzi tylko o to, by indywidualności, zachowując zresztą swą autonomję, umiały na pewnej wspólnej i określonej płaszczyźnie działania, obejmującej tylko część ich życia, krąg czynności połączonych z zawodem, tworzyć taką kolektywną jedność, jaka samorzutnie się tworzy podczas szczęśliwie zainicjowanej zabawy, dobrze prowadzonej rozmowy i t. d.

Ale ta zdolność kontaktowania jest ważniejsza jeszcze, gdy wchodzi w grę stosunek do uczniów. Otóż nauczyciel i wychowawca ma do czynienia z dwiema postaciami tego stosunku: jednostkową i kolektywną, w zależności od tego czy występuje wobec pojedynczej jednostki, czy wobec ich zbioru; w tym drugim wypadku, dzięki licznym wzajemnym, a koniecznym procesom modyfikacji, jednostki zmieniają strukturę swego normalnego, osobniczego zachowania się, stają się nawpół innymi. Wiadomo, że ta sama osoba, bardzo łagodna w życiu indywidualnym, może okazywać usposobienie dręczycielskie i okrutne, gdy znajdzie się w tłumie osób, podrażnionych i sugerujących się wzajemnie. To samo można zresztą powiedzieć i o pewnych czynach bohaterskich (takiego np. Bartka Zwycięzcy). Klasa tworzy właśnie taką nową, niepowtarzającą się indywidualność, w której przejawia się pewna określona stałość reagowania, jej tylko właściwa i stanowiąca jej fizjognomję moralną i intelektualną. Stoi ona przed nauczycielem, jako grupa mocna, do opanowywania mniej lub więcej trudna, wymagająca przeciwstawienia skupionej i napiętej woli; czasem zaś, gdy wytworzy się sytuacja sprzyjająca, podatna w wysokim stopniu na sugestje i podniety wychowawcze. Wszystko zależy tu od tego, czy nauczyciel-

wychowawca wytworzy kontakt czy nie, t. j. innemi słowy, czy posiada talent pedagogiczny, czy nie.

Gdy tylko nauczyciel wejdzie pierwszy raz do klasy, można zazwyczaj stwierdzić obecność lub brak kontaktowania. Znane mi są wypadki (klasy III i IV gimn.), kiedy klasa przyjmowała z jawną niechęcią nauczyciela, który nie miał jeszcze czasu niczym jej zrazić; nie pomagały interwencje obce (zwykle pogarszają one sytuację) i nauczyciel zmuszony był przenieść się gdzieindziej. W innym wypadku, klasa przyjęła nauczyciela prezentującego się pierwszy raz po ferjach letnich, epitetem „szewc“, który w tym wypadku był zwiastunem zarysowującego się wrogiego i urągłego stosunku: stosunek ten przetrwał do końca roku na wzajemnych drobnych dokuczaniach. Jeszcze w innym znanym mi wypadku nauczyciel bardzo zresztą dobroduszny człowiek, był skazany na to, że od czasu do czasu odbierał w plecy, wychodząc z lekcji, grad bułek, zmiętych kul papierowych i t. d. W żadnym z tych wypadków nie istniała uprzednia zmowa; były to samorzutne odruchy kolektywne. Były one także miarą braku talentu pedagogicznego nauczyciela: żaden z nich nie potrafił znaleźć odpowiedniej formuły postępowania, żaden nie znalazł właściwej formuły reakcji: swemi drażliwościami, nieskoordynowaniami i nieprzystosowaniami odruchami pogarszali tylko sytuację.

Jakież są składniki i cechy talentu pedagogicznego? Zdaje mi się, że konieczna tu jest najpierw pewna wrodzona żywość wyobraźni: łatwość i bogactwo, z jakim skojarzenia przebiegają mogą w różnych kierunkach a obrazy ulegać dysocjacji i wchodzić w skład nowych syntez. Jeżeli weźmiemy człowieka „pozbawionego wyobraźni“ t. j. posiadającego tę cechę w mniejszym stopniu, niż przeciętny, to dostrzeżemy, że asocjacje przebiegają u niego wzdłuż tych samych ciągle schematów, zamiast indywidualizować się, przystosowywać do bogactwa sytuacji, jakie życie nadarza. Kategorie takiego człowieka, zapomocą których reaguje on na otoczenie, są rutyniczne, raz na zawsze ustalone; nie dziwnego też, że nie jest on szczególnie uzdolniony do kontaktowania, które wymaga właśnie wielkiej czujności i szybkiej adaptacji.

Brak wyobraźni nie pozwala wreszcie na t. zw. „wżywanie się w cudze stany psychiczne“, „odtworzenie cudzych stanów psychicznych“. Na czym ta procedura polega? Przedewszystkiem wyrażenie to, brane à la lettre, jest nieściśle. Zawiera ono skrót dogodny, ale wymagający korektywy. W ogólności „cudzy stan psychiczny“ bezpośrednio uchwycić się nie daje: to, co jako takie przeżywamy, współczując np. z królem Learem, którego widzimy na scenie, nie jest jego, lecz naszym stanem; zresztą, aktor odtwarzający króla Leara, może sam nie przeżywać w tym czasie tego stanu psychicznego, a zupełnie inny jakiś, związany z jego prywatnemi przejściami. To, co wówczas istotnie dostrzegamy,] jest tylko kompleksem zmysłowym, dźwięku, barwy,

kształtu, ruchu, oddalenia etc. Bezpośrednia podstawa jest tu więc taka sama, jak ta, zapomocą której poznajemy wszystkie inne składniki naszego otoczenia w przestrzeni: nic z cudzego stanu psychicznego w tem otoczeniu nie postrzegamy. To zaś, co uważamy za naszą znajomość cudzego stanu psychicznego, jest nadbudową, jest szeregiem wniosków z analogji, zapomocą których w wyobraźni konstruujemy sobie syntezę, sym-patyczne przeżycie, o którym zakładamy tylko w istocie, że jest ono reprezentacją czegoś istniejącego poza niem, mianowicie cudzej psychiki. Ten złożony proces nie przebiega we wszystkich swoich falach świadomie, lecz jest w znacznej części zautomatyzowany i bezwiedny; tylko początkowe i końcowe ogniwa uświadamiają nam się z pewną wyrazistością. Nie wszyscy ludzie znają tę zdolność „wżywiania się w cudzą psychikę” t. j. obserwacji, interpretacji, syntezy wyobraźniowej, w równym stopniu. Gdyby ją posiadali, nie byłoby tylu nieporozumień, posądzeń, uprzedzeń, nietaktów, pomyłek w stosunkach pomiędzy naszymi bliźni, ile ich jest na każdym kroku dokoła. Świadczy to o niedoskonałości tych wszystkich składowych procesów, o których tylko co mówiłem.

Obok żywości wyobraźni i zdolności do obserwacji ruchów ekspresyjnych u bliźnich, w skład uzdolnienia pedagogicznego wchodzi jeszcze cały szereg składników i cech. Z pomiędzy nich wyróżniłbym: 1^o dane instynktu, 2^o dane uczuciowości, wreszcie 3^o dane dotyczące całkowitego nastawienia naszej psychiki indywidualnej.

Co do pierwszego punktu, to sędzę, że pedagog — non nomine sed re — powinien posiadać, w wyższym niż przeciętnie stopniu, instynkt rodzicielski (niezawsze słusznie nazywany macierzyńskim). Jeżeli przyjmiemy, że każdy instynkt posiada swój odpowiednik emocjonalny, to tutaj tym odpowiednikiem byłoby upodobanie do rozwijającego się dokoła życia — to, którego przedziwnym wyrazem poetyckim jest np. „Księżyc przybierający” (rozdział o dziecku w książce Tagorego: Gitanjali, Pieśni ofiarne). Pedagog nie może na te rzeczy być obojętnym; tembardziej oczywiście nie może być jakimś mizantropem.

Pobudliwość uczuć odgrywa w talencie pedagogicznym tę rolę, że umożliwia „adaptację uczuciową”, „współodczuwanie” i „współprzeżywanie” i konieczna jest również, żeby stwarzać sytuacje psychiczne, które mogą w uczniach pobudzić przez bezwiedne naśladownictwo (przez zarażenie się uczuć) tę podwyższoną temperaturę, bez której wiele wysiłków idzie na marne, zwłaszcza w sferze wychowania estetycznego i moralnego.

Sama pobudliwość jednak nie wystarcza, ponieważ nie wychodzi poza granice świata wewnętrznego jednostki — zdolność do ekspresji uczuć zapomocą zwykłych środków gestu, mimiki, intonacji i wypowiedzeń jest niezbędna — cóż komu z uczuć, które wiecznie subiektywne, wiecznie zamknięte w izolowanem „ja” nie umiałyby nigdy utorować sobie dróg nazew-

nątrż; które pozostawałyby zawsze naszą prywatną własnością, nie wkraczając nigdy w świat obiektywnych wartości socjalnych? Taka „głuchoniemota uczuć” w skrajnym wypadku uniemożliwiałyby zupełnie danej jednostce działalność pedagogiczną.

Ostatnią cechą specyficznego uzdolnienia wychowawcy byłoby to nastawienie całokształtu naszej psychiki, które psychiatra C. G. Jung zazywa „ekstrawersją”: nastawienie nazewnątrż a nie nawewnątrż, od siebie a nie ku sobie, interes, zwrócony poza własne ja, a nie skupiony na niem. Usposobienie przeciwne ekstrawertywnemu - introwertywne — izoluje człowieka od otoczenia, skłania go do zamknięcia się w prywatnym świecie wewnętrznego stawania się; jest to przeciwieństwo, które dzieliło Mickiewicza od Słowackiego. Ideał wychowawcy musi z tego punktu widzenia być raczej zorientowany w stronę Mickiewicza.

Kończąc ten szkic z przeświadczeniem całej jego pobieżności przy znacznej liczbie zagadnień, które zostały dosłownie zaledwie „poruszone” i które winnyby być analizowane głębiej; mimo to sądzę, że może on służyć za kanwę, do której barw i szczegółów dostarczy czytelnikowi życie, jeśli zechce nie tylko w nie patrzeć, ale i obserwować. I jeszcze jedna uwaga: niewielu znajdzie się zapewne wychowawców zupełnie pozbawionych talentu: przypuszczam, że ci odczuwaliby taką awersję do spraw wychowawczych, że zwróciliby się dość wcześnie na inną drogę. Natomiast stopnie utalentowania są bardzo różne; powiedziałem jednak, że talent może być skutecznie uzupełniany i wspierany z jednej strony przez procesy świadome, z drugiej, przez wprawę, przez nabywanie odpowiednich przyzwyczajzeń. Droga ta jest dla wszystkich otwarta: chcąc na nią wstąpić, trzeba mieć wytrwałą wolę dojścia do zamierzonych wyników. I może dla tych, którzy czują w sobie niedostateczność talentu, wykształcenie pedagogiczne i wiedza jest właśnie najpotrzebniejsza.

Zygmunt Mysłakowski.

Psychoanaliza a pedagogja¹⁾.

Ruch psychoanalityczny w pedagogice zagranicznej.

Istnieje w literaturze pedagogicznej szereg opinii, bądź wprost zwracających się przeciw teorii psychoanalitycznej, bądź mocno ją modyfikujących — zwłaszcza w jej zastosowaniu do tak ważnej i żywotnej dziedziny, jaką jest pedagogja. Nie idzie tu o proste odliczenie głosów „za” i „przeciw”, bo wedle tej metody postępując, moglibyśmy przytoczyć również cały szereg krytycznych i praktycznych pedagogów, którzy oświad-

¹⁾ Zob. „Ruch Pedagogiczny”, rok 1924.

czą się za psychoanalizą zarówno pod względem jej naukowej doniosłości, jakoteż praktycznego zastosowania, a co ważniejsza, którzy sąd swój opierają na doświadczeniu własnym, wykazującym pono, jeśli nie całkowitą, to co najmniej częściową słuszność poglądów Freuda i jego szkoły, oraz użyteczność metody psychoanalitycznej w pewnym zakresie działalności pedagogicznej. Dość w tem miejscu wskazać na żywy w tym względzie ruch, który ogniskuje się głównie we Wiedniu i w Szwajcarii (Berno i Zurych); we Wiedniu służy tej sprawie A. Adler i redagowane przezeń czasopismo pod tyt. *Monatschrift für Pädagogik u. Schulreform*; w Szwajcarii osobny związek nauczycielski t. zw. *Psychoanalytischer Lehrer-Verein* (w Zurychu) oraz pismo pedagogiczne, wychodzące w Bernie pod tyt. *Berner-Seminarblätter*¹⁾. Oba te ogniska (prócz innych jeszcze) skupiają w sobie lekarzy, pastorów i nauczycieli, żeby wyliczyć kilku tylko, jak: Pfister²⁾, Messmer, Maeder, E. Schneider, Mensendieck i in.³⁾ Z najgłośniejszych pedagogów dość wymienić E. Meumanna⁴⁾ i Stanleya Halla, jako zwolenników psychoanalizy pedagogicznej. — Zainteresowała się nią i pedologia, czego dowodem, że na międzynarodowym kongresie pedologicznym w Brukseli w 1912 referował o psychoanalizie dziecka pod nazwą „pedanalizy“ C. G. Jung z Zurychu.

Zasadnicza idea pedagogiczna w psychoanalizie.

Kwestja stosunku i znaczenia psycholoanalizy dla pedagogji — wielokrotnie już przez nas poruszana — zasługuje na rozpatrzenie z innego jeszcze stanowiska. Tkwią bowiem w psychoanalizie — poza jej twierdzeniami, stanowiącemi dotąd przedmiot sporu — ogólne zasady, rzucające i na istotę wychowania nader znamienne światło i zawierające nader trafne wskazania dla psychologii i praktyki pedagogicznej.

Nie ulega wątpliwości, że t. zw. prawo biogenetyczne *Haeckla*, stwierdzające, że wszelka ontogeneza odpowiada filogenezie t. j. stanowi jej skrócone powtórzenie (rekapitulację), da się z pewnem prawem zastosować nie tylko do przyrody, lecz i do rozwoju kultury, oraz do sprawy wychowania⁵⁾.

¹⁾ *Ztsch. für Schulreform*. — Wyd. Dr. E. Schneider, Dr. O. Messmer, Dr. O. Greyerz i Dr. O. Pfister.

²⁾ Ob. „Anwendung der Psychoanalyse in der Pädagogik und Seelsorge“ *Imago* I. 55—82. 1912, oraz „Die psychanalytische Methode“ ze słowem wstępnym prof. Z. Freuda (Lipsk-Berlin 1913. jako I tom wydawnictwa „Pädagogium“ wyd. przez Dra O. Messmera przy współdziałaniu Dra E. Meumanna).

³⁾ Ich głosy patrz „Berner Seminarblätter“ VI. (1912/13), Nr. 10, 11, 12). Tamże (R. V. 1911, Nr. 9) Messmera artykuł: „Die Psychoanalyse u. ihre pädagogische Bedeutung“.

⁴⁾ Artykuł w „Pädag. Jahresbericht“ 1910. S. 134.

⁵⁾ Oczywiście nie w tym sensie, w jakim rzecz tę ujęła tzw. „teorja stopni kulturalnych“ (Kulturstufentheorie), stworzona przez ucznia Herberta, Tuiskona Zillera. Co do psychologicznej i pedagogicznej wartości tej zasady por. Dr. *Kretschmar*: „Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft“ (Lipsk 1912), R. I. „Grundfragen der seelischen Entwicklung“. Dochodzi tu Kretsch-

Oto wychowanie jednostki powtarza niejako rozwój kultury t.j. wychowanie całej ludzkości — oczywiście w głównych tylko i zasadniczych momentach.

Kultura zaś wszelka polega na pewnym opanowaniu i przekształceniu natury człowieka. Pracę tę skutecznia właśnie w znacznej części wychowanie.

Przekształcenie to dokonywa się z jednej strony w kierunku coraz doskonalszego przystosowania do życia wogóle, z drugiej zaś do ideału obyczajowego, panującego w danym momencie historycznym. Widzimy to nie tylko w dziedzinie zewnętrznych form bytu, jak formy ekonomiczne, socjalne, państwowe i t. d., lecz także w zakresie kształtu wewnętrznego człowieka. Ten człowiek wewnętrzny ustawicznie się zmienia: dźwiga on na sobie cały dorobek pracy, cierpień, walk wszystkich pokoleń minionych a zarazem narasta kondygnacją nowych nabytków wypracowanych przez pokolenia mu współczesne oraz przez niego samego.

Kierunek tych przekształceń porusza się od czasu chrześcijaństwa — mimo rozliczne zboczenia i załamania — po linii coraz doskonalszego opanowania natury (zewnętrznej i wewnętrznej) przez rozum i ducha.¹⁾

Rozwój ten — właśnie dzięki dualizmowi istoty ludzkiej — nie obchodzi się bez różnych pogrzebów, tłumień i przemian owego wewnętrznego człowieka. Wszelki bowiem rozwój złaczony jest z częściowym zanikiem lub zmiarnieniem tych sił i pędów, które nie leżą na linii rozwojowej, na rzecz innych, bardziej przystosowanych do warunków chwili dziejowej i systemu wartości, w chwili tej uznanego.

To też człowiek dzisiejszy — choćby „nadczłowiek“, a ten najbardziej może — zbadany zapomocą „psychoanalizy dziejowej“ wykazałyby dowodnie ślady wiekowej pracy kulturalnej w postaci różnorodnych nacięć i obcięć, blizn i ran, kalectw i wybujałości.

Wszelako obraz ten jeszcze nie dość wiernie i dokładnie oddaje to, o co nam chodzi.

Człowiek wewnętrzny to raczej system sił, którego układ

mar do konkluzji następującej: „Biogenetyczne prawo Haeckla jest prawdziwe tylko wtedy, jeśli wstawi się w nie słówko „jakby“ (pozornie) i powie: „Ontogenezja jest jakby (pozornie) skróconą rekapitulacją filogenezji“. O samem „prawie psychologicznem“ Haeckla, któreby — historycznie biorąc — słusznie nazwać należało „prawem Baera“ lub „prawem Fritza Müllera“, ze stanowiska przyrodniczego por. *Dra Józefa Nusbauma-Hilarowicza* „Rozwój świata zwierzęcego T, II „Embriologia ogólna“ (Warszawa 1913) R. XV. „Rozwój osobnikowy i rodowy“. Nadto: *Fr. Jodl*: „Lehrbuch der Psychologie“ (Stuttgart 1896, str. 102) i podaną tamże literaturę, oraz *James Mark Baldwin*: „Mental development in the Child and in the Race.“ Na zasadzie tej — znanej zresztą od najdawniejszych czasów, (np. Klemens z Aleksandriji) — buduje *Stanley Hall* w „Adolescence“ swoją teorię rozwojową-pedagogiczną, a *John Dewey* swoją pedagogię czynną, o charakterze społeczno-kulturalnym.

¹⁾ Por. pracę moją pt. „Idea pedagogii kulturalnej“ (Ruch pedagogiczny 1920. R. VII. nr. 9 — 10).

ustawicznie się zmienia. Czyli innemi słowy: równowaga psychiczna — to nie stan bierny, statyczny, raz na zawsze skrępiły i bez wysiłku się utrzymujący, lecz ciągle napięcie energii wrogich sobie i wzajemnie się zwalczających. Energie zwycięskie tworzą najczęściej t. zw. świadomość, owe zaś zmożone, wyparte kryją się w nieświadomości. Dotyczy to zarówno poszczególnego człowieka, jakoteż całej ludzkości kulturalnej. Wszelako owe „potępione“ i zwyciężone siły czyhają „pod progiem świadomości“ na sposobność ujęcia czynnej uwadze zwycięzcy i przedostania się w dziedzinę świadomości.

Jeśli zaś nie mogą jawnie tego dokonać, czynią to pokryjomy i pod osłoną, a więc np. w marzeniach sennych, gdy czujność świadomości słabnie, lub w postaci objawów fizjo- wzgl. psychopatycznych. Wszelkie np. zбочenia psychiczne (intelektualne czy moralne) — pod tym kątem widziane — przedstawiają nam się bądź jako następstwa niedość dokładnie i energicznie przeprowadzonego układu (równowagi) sił psychicznych, bądź jako chwilowe a gwałtowne przedostanie się wypartych potencyj poza „próg świadomości“.

Takie dopiero energetyczne ujęcie psychiki człowieka kulturalnego, jako centrum wzgl. systemu dynamicznego, pozwala wszechstronnie i krytycznie objąć całokształt prasy kulturalnej — i wglądać w całą głąb problemu pedagogicznego.

Albowiem zadaniem pedagogii właśnie jest — ów celowy układ sił psychicznych człowieka skutecznie. Z tego stanowiska zrozumiemy: 1) że jedyną miarą tego układu może i musi być ideał kulturalny czasu, pomnożony o tendencje przyszłości rozwojowej, a więc wyraźna i jasna u wychowawcy świadomość wartości czasowych i „wiecznych“; 2) że istota wychowania, opierając się z jednej strony na zasobie i układzie sił naturalnych a z drugiej na owym idealnym kształcie przyszłego człowieka, który ma wypracować, polega na świadomem i celowym budzeniu, ujawnianiu i potęgowaniu jednych sił i pędów, a tłumieniu i osłabianiu drugich¹⁾; w tej ostatniej czynności musi jednak za punkt wyjścia użyć sił już od zarania istniejących w człowieku;

¹⁾ „Trojakiem jest zadanie wychowania: uaprzód ma ono rozwinąć dodatnie cechy charakteru dziedzicznego, a przynajmniej przyrodzonego ich rozwoju nie tamować, dalej cechy ujemne i choroblive tłumić, w końcu przez dostarczenie odpowiednich spostrzeżeń i wyobrażeń przyczynić się do wytworzenia charakteru nabytego“. (Scholtz a. c. str. 10). Por. także M. Guyau: „Wychowanie i dziedziczność (tłum. J. K. Potocki, Warszawa; str. 7):

„Wychowanie powinno mieć cel trojaki: 1) rozwijać harmonijnie w osobach ludzkich wszystkie zdolności właściwe ludzkemu gatunkowi i pożyteczne dlań; 2) rozwijać szczególnie w osobniku zdolności jemu właściwe o tyle, o ile nie mogą one szkodzić równowadze ogólnej organizmu; 3) powstrzymywać i hamować instynkty oraz skłonności, mogące równowagę ową zakłócić. Innemi słowy, dopomagać dziedziczności w miarę, jak dąży ona do wytworzenia w łonie danej rasy pewnych trwałych cech wyższości, oraz zwalczać ją, gdy dąży do nagromadzenia przyczyn, niszczących rasę“. W tym związku por. również prace J. Deweya, szczególnie „Szkoła i dziecko“ (przeł. H. Bleszyńska. Warszawa).

nowych bowiem stworzyć ona niezdolna, jedynym więc i ostatecznym jej zadaniem: celowe ich przekształcenie!).

W tej pracy przekształcania wychowanie napotyka jednak na pewną samoczynną twórczość natury, działającej „na własną rękę” wedle pewnego planu organizacyjnego, którego źródeł dopatrywać się należy w własnych jej „celach”. Otóż z tym planem przyrodzonym musi plan wychowawczy pozostawać w zasadniczej harmonii. Zbyt samowolne bowiem gwałcenie go mści się całym szeregiem anomalii i chorób. Objawia się to głównie we wspomnianej już akcji tłumienia i wypierania pewnych popędów przyrodzonych.

Walna tedy nauka, jakiej psychoanaliza dostarcza pedagogii a którą tu tylko zaznaczyć pragniemy, tkwi z jednej strony w ogólnym wskazaniu: oparcia wychowania na układzie sił naturalnych, z drugiej zaś w ogólnych zasadach metody psychoanalitycznej, dających się ze stanowiska pedagogicznego ująć w następujące normy:

1) Bacz, byś tłumiąc różne popędy „niekulturalne” nie tłumił i tych, które mają prawo bytu!

2) Unikaj tłumień zbyt gwałtownych i bezkrytycznych; natomiast wplataj je o ile możliwości w cały ciąg i spłot życia wewnętrznego i dozywaj sił samotwórczych z duszy wychowanka, aby stłumienie nie było klęską i ucieczką, lecz świadomem potępieniem i zwycięstwem!²⁾

3) Nie gardź żadnym przyrodzonym elementem psychicz-

1) „Tworzenie się charakteru nie jest sielanką, lecz bardzo poważnym dramatem a poniekąd i tragedją, która się rozgrywa już od lat bardzo wczesnych: polega ona na walce pomiędzy różnymi popędami natury ludzkiej a szlachetną dążnością człowieka do doskonałości”. (Słowa A. Szyccówny we „Wstępie do dzieła F. W. Förltera: „Szkoła i charakter” (przekł. M. Łopuszańskiej, Warszawa 1911, str. II).

Por. także *Fr. Jodl* (o. c. str. 98): „Wychowanie nie jest zdolne ani tworzyć ani niszczyć przyrodzonych dyspozycji w człowieku, albowiem miara i kierunek jego spontaniczności zakreślone są już zgóry w jego organizmie, starać się tylko może o to, by istniejące dyspozycje bądź rozwijać i potęgować za pomocą odpowiednich pobudeń i wrażeń, a zatem za pomocą częstego i regularnego uprawiania ich w ruch — wedle zasady sumacji lub ćwiczenia, albo też doprowadzać je do pewnego powściągu i wstecznej ewolucji przez powstrzymanie wszystkiego, co by mogło je w ruch wprawić. Gdy jednak bezwzględnie indywidualizujące traktowanie każdego człowieka połączone jest z jak największymi trudnościami, gdy dalej niemożliwym jest bez najcięższych szkód w innym kierunku uregulować wedle planu wszystkiego, z czym się człowiek styka, przeto na ogół można powiedzieć, że przyrodzone właściwości i los o wiele bardziej, niż wychowanie, wpływają na to, co z człowieka będzie”. (Podobnie np. *Goethe* w „Wilhelmie Meistrze” Ks. VIII. R. 3 i 6).

2) Nie wolno wychowawcy pod grozą zemsty natury i wypaczenia lub złamania lub zwątlenia motorycznych pędów dziecka — nie wolno wychowawcy brutalną ręką przyniatać ani zrywać nic w duszy dziecka — oto słowa kobiety, żony jednego z najwybitniejszych „wychowawców narodu”, Heleny Szczepanowskiej. („O polskich tradycjach w wychowaniu” [Lwów 1912]. Wstęp str. X). Zupełnie to samo niemal mówi *R. Lehman* — („Erziehung u. Erzieher. Berlin 1901, str. 25): „Wychowanie nie powinno niczego wyrwać, co wskutek nacisku jeszcze oporniejsem się staje i jeszcze uporczywiej rozbijać może”.

nym! Nie odrzucaj żadnej siły, jako nieużytku, lecz staraj się w odpowiedni sposób przez przesunięcie jej na inne wyższe cele, wprowadzenie jej w inny związek słowem przez ustawiczne i stopniowe uwznioślanie użyć jej jako gotowego materiału do wewnętrznej budowy charakteru!

Rekapitulacja braków i błędów psychoanalizy.

Pragnąc w dalszym ciągu podkreślić te momenty, które i dla pedagogii stać się mogą „ideami płodnymi“ i które skądinąd także — szczególnie ze stanowiska psychologicznego — zasługują na uwagę, nie zawadzi podkreślić raz jeszcze zasadniczego błędu psychoanalizy, która prawdy „cząstkowe“, a więc do pewnych tylko odnoszące się dziedzin lub pewnymi uwarunkowane czynnikami, podnosi do wyżyn praw ogólnych.

Do takich praw należy niewątpliwie istnienie popędu płciowego u dziecka. Stwierdzono je już przed Freudem,; Freud dziedzinę tę wzbogacił bogatym materiałem faktów, a co ważniejsza, starał się w nią po raz pierwszy wprowadzić pewien ład, t. j. ustalić ontogenezę tego popędu w człowieku, — co zaś najważniejsze, wykazał wpływ jej ogromny na kształtowanie się całego psychofizycznego organizmu ludzkiego. Lecz tu też zaczął się błąd jego: stwierdziwszy w całym szeregu nerwic etjologję płciową, sięgającą do okresu dzieciństwa, uogólnił i wyolbrzymał popęd płciowy do znaczenia jedyne (obok „głodu“ czy instynktu samozachowawczego) najpotężniejszego czynnika, rządzącego człowiekiem od pierwszej niemal chwili życia. Tu w miejsce indukcji niezupełnej weszła apriorycznie biologiczna teoria o tych dwu instynktach najogólniejszych; nie uwzględniła natomiast Freud faktu następującego: być może, że w świecie zwierzęcym i u człowieka pierwotnego prócz owych dwu instynktów nie istniały żadne inne; wszelako w ciągu rozwoju z instynktów tych wytworzyć się już zdołał szereg instynktów wtórnych, pochodnych, których związki dziś dziecko na świat przynosi. Redukcja ich do popędu płciowego — być może słuszna z filogenetycznego punktu widzenia — nie przejawia się bynajmniej w ontogenezie w tej postaci wyłącznej, jaką zdaje się przyjmować Freud, t. j. iżby tak wszystkie inne instynkty, popędy, afekty były tylko przetworzeniem, przeobrażeniem tamtego.

Popęd płciowy nie może być — mimo całego swego znaczenia firmą, pokrywającą wszystkie inne popędy. Czują to snąc sami psychoanalitycy, skoro ostatecznie za „sexus“ podstawili „libido“, pojęcie znacznie szersze, zmienne, jak Proteusz, w różnych definicjach, a mające oznaczać coś, niby dawne „vis vitalis“, „wola“ Schopenhauerowska czy „elan vital“ Bergsona. Rozszerzenie to wynikało niewątpliwie nie tylko z chęci objęcia teorią psychoanalityczną innych dziedzin, w których rola zwykłej płciowości bez gwałtu wykazać się nie daje, lecz i z poczucia pewnej niewystarczalności hipotezy seksualnej w najwłaściwszej domenie psychoanalitycznej. „Libido“ objęła odtąd zakresem swym ogół

popędów i afektów „naturalnych“, wypływających z potrzeb organicznych. To zaś miało ten skutek, że psychoanaliza znalazła się w zaczarowanym kole własnych pojęć i poczęła ową najslabszą w niej i najwięcej ubolewania godną działalność „interpretacji“, równającą się najczęściej prostemu naginaniu faktów do teorii.

Nie byłoby tego, gdyby psychoanaliza, strzegąc się spekulacji, pozostała na gruncie doświadczenia. Ostałaby się wtedy etiologia seksualna dla wielu nerwic i objawów nerwowych oraz wykazanie doniosłości popędu płciowego w normalnym życiu człowieka, a zwłaszcza dziecka.

Rzecz znamienna, jak zalety psychoanalizy stały się zarazem źródłem jej błędów. Oto psychoanaliza w badaniu nerwic natknęła się na nieświadomość. Pozostanie to jedną z walnych jej zasług, że na tę zaniedbaną dotąd dziedzinę zwróciła tak baczną uwagę i dała nieledwie że pierwszą próbę wykrycia jej mechanizmu. Pewne ustalone przez nią pojęcia, jak: wypieranie, konwersja, symptomy, uwnioszenie, przenoszenie (Übertragung) itd. choć się może w całej rozciągłości nie utrzymują w psychologii, zawierają rzeczy nowe i trwałe. — Lecz tu właśnie znowu załamuje się psychoanaliza: do pojęć tych bowiem, do całej tej nader mistycznej konstrukcji mechanizmu nieświadomości doszła psychoanaliza z potrzeby wytłumaczenia genetyczno-kauzalnego rozmaitych „objawów“. W tym celu, by sięgnąć w ową nieświadomość utajoną i to nie tylko „nieświadomą“, lecz — zdaniem Freuda — dzięki ładunkowi afektywnemu broniącą się w postaci „oporów“ nader silnie przed uświadomieniem, utworzył — jak widzieliśmy — Freud specjalną technikę psychoanalityczną, opartą na dagnostyce „asocjacyjnej“ i interpretacji „symbolów“. — Technika ta jednak z góry dopuszczała wiele dowolności a to zarówno ze strony sugestywności analizanda, jakoteż w wyższym jeszcze stopniu zasadniczego „nastawienia“ analityka. — Nie dziw, że, co wydawać się mogło „objektywnem“, tu właśnie, gdzie wszystko niemal zależało od „interpretacji“ — było często tylko projekcją subiektywną analityka, łączącą poszczególne, w nieświadomości pogrążone sprzęgła.

Nie chcemy bynajmniej twierdzić temsamem, jakoby wykryte przez Freuda zapomocą tej techniki wszystkie mechanizmy psychologiczne były ad hoc skonstruowane i nie posiadały zgoła wartości rzeczywistej. Przy całej jednak ostrożności posługiwania się tą techniką wydaje nam się rzeczą naturalną, że musiała ona doprowadzić psychoanalityków do pewnego rodzaju — petitio principii, tj. do wykrywania na dnie wszystkich „objawów“ tej właśnie siły, którą z góry niemal zakładano tj. popędu płciowego, z którego potem zapomocą nader mistycznie uplecionej techniki interpretacyjnej wywodzono rozmaite „przeobrażenia“, ulegając złudzeniu, że się doń dopiero przez „regresję“ dochodzi.

Mimo całej tej wadliwości i niepewności metodycznej, mi-

mo nader szkodliwej dla teorii samej, jakoteż — co może najważniejsze — dla psychoanalitycznej praktyki terapeutycznej — pomimo nadmiernego czy raczej wyłącznego akcentowania żywiołu seksualnego — zawiera psychoanaliza, jak to już zaznaczyliśmy, wiele cennych i doniosłych nie tylko dla patologii, lecz i dla psychologii wogóle a pedagogji w szczególności momentów. Momenty te uwypukliłyby się jeszcze wyraźniej, gdyby w miejsce wyłącznie seksualnej genezy wstawić ogólniejszą, psychologiczną, więc „popęd płciowy“ zastąpić wszelkim „popędem naturalnym“ (organicznym), do którego z równym prawem zastosować się dadzą mechanizmy freudowskie, przyczem popęd płciowy zachowałby niewątpliwie acz nie wyłączne już, lecz zawsze jeszcze nader ważne stanowisko w etiologii rozmaitych chorób i objawów — a niezawodnie także w psychologii dziecka i jego rozwoju.¹⁾

Plodne pod względem pedagogicznym momenty w psychoanalizie.

Poza temi ogólnemi wskazaniem pedagogicznemi wyliczyć chcemy jeszcze schematycznie te zagadnienia pedagogiczne, zarówno teoretyczne, jak i praktyczne, na które psychoanaliza rzuciła pewne światło i które poniekąd pozwala rozwiązywać:

1. Nieświadomość i jej znaczenie w rozwoju psychicznym dziecka.²⁾ Gdy cała pedagogja dotychczasowa zasa-

¹⁾ (Por. np. teorię A. Adlera!)

²⁾ Niewątpliwie słusznie twierdzi *J. Sully* (o. c. str. 113), że „to, co zowiemy rozwojem życia umysłowego, oznacza stopniowe podnoszenie się jasnej świadomości, wypływanie jej z ciemnej głębi podświadomości. W niemowlęctwie mamy do czynienia z podświadomym typem życia: rozwój naturalny i wychowanie wprowadzają coraz więcej świadomości“. Lecz to właśnie dowodzi zarazem niezmiernej doniosłości, jaką ma ta „podświadomość“ w okresie dzieciństwa dla całego dalszego rozwoju; do uwagi Sully'ego należałoby dodać: że dalszy rozwój bynajmniej nie polega wyłącznie na procesie „wyświadciania“ coraz intensywniejszego i rozleglejszego; wszak wielu rzeczy uczymy się świadomie na to tylko, by stały się znowu — nieświadomymi (większość naszych sądów, pamięć, działanie), przyczem świadomość obejmuje coraz wyższe funkcje, w znacznym jednak stopniu będąc uwarunkowaną przez nieświadomość właśnie. Z tego więc stanowiska *Le Bon* ma słusność, twierdząc, że wychowanie jest sztuką: „faire passer le conscient dans l'inconscient“. Lecz to właśnie wcielanie świadomego w nieświadome — tak, zdaje się, proste, gdy idzie o ćwiczenia np. pamięci czy ruchów — staje się nader subtelną sprawą w dziedzinie uczuć i dążeń. I tu właśnie psychoanaliza przynosi pożądane uzupełnienie, przestrzegając przed zbyt „unieświadcianiem“ a zarazem wskazując na proces odwrotny t. j. na uświadcianie tego, co nieświadome. Proces ten wprawdzie ma w psychoanalizie znaczenie „redukcji“ jedynie w wypadkach zwichnięcia równowagi psychicznej; że jednak zasada ta ma znaczenie ogólniejsze w wychowaniu, które przecie w znacznej mierze polega na przekształcaniu instynktów na elementy świadomości, — to słusznie za pedagogiem szwajcarskim *Ferriérem* zaznacza pani *Dr J. Joteyko*, uważając edukację „za proces, w którym świadomość coraz mocniej i coraz głębiej opanowuje nieświadomość“, zadając tedy od wychowania — w przeciwieństwie do *Le Bona* — by dążyło do „faire passer l'inconscient dans le conscient“. („Wiedza a intuicja w wychowaniu“. Przegląd Pedagogiczny. 1920, Z. 1). Naszem zdaniem obie te zasady są słuszne, lecz o tyle tylko, o ile się wzajemnie uzupełniają. (P. ujęcie wychowania u *W. Jamesa* „Pogadanki psychologiczne“, przełożyła I. Moszczeńska. Warszawa 1920).

działa się na wyłącznym niemal oddziaływaniu na świadomą sferę psychiczną dziecka, psychoanaliza podkreśla słusznie ogromną wprost doniosłość, jaką w okresie dzieciństwa ma właśnie kształtowanie się nieświadomości, decydujące w znacznie wyższym stopniu, niż świadomość, o charakterze i zdrowiu psychicznym (a nawet fizycznym) człowieka — i wskazuje pedagogji, jako jedno z najważniejszych zadań, pozytywne formowanie tej nieświadomości, przestrzegając zarazem przed niebezpieczeństwami, wynikającymi z tej właśnie cechy dzieciństwa: jeśli bowiem dziecko wskutek niedorozwoju sfery świadomościowej niezdołne jest zasymilować psychicznie wielu elementów (pojęć, afektów), może powstać stąd uraz psychiczny wraz z wszystkimi plynącymi stąd następstwami, co w szczególniejszym stopniu odnosi się do dzieci neurotycznie usposobionych. Tu tkwi podłoże wielu chorób późniejszych oraz tzw. wad dziecięcych.

2. Pierwsze należą do medycyny oraz pedagogji leczniczej, ostatnie jednak obchodzą w wysokim stopniu pedagogję, ile że występują u wielu dzieci normalnych. Jakoż dla dziedziny wad dziecięcych posiada w samej rzeczy psychoanaliza duże znaczenie, zarówno gdy przyjmujemy w pewnej bodaj mierze etjologję seksualną Freuda też teorję „pośledniości“ i kompensacji Adlera. W każdym razie „wady“ te, uważane dotąd bądź wprost za patologiczne, bądź tylko za — wynikające ze świadomej złej woli, na które pedagogja reagowała nader często — karami (!), okazują się w znacznym stopniu jako uwarunkowane przez pewne „zespoły utajone“, między innymi i płciowe także (np. onanję); należą tu takie wady, jak: krnąbrność (wobec rodziców i nauczycieli), lenistwo, okrucieństwo, kłamliwość, lękliwość i in. — a nawet niechęć do tych lub owych przedmiotów nauki. Zbyt dalekoby nas zawiodło, gdybyśmy chcieli analizę tych wad podawać. Psychoanaliza, którą stosować można w takich razach w postaci zwyczajnej „spowiedzi“ dziecka, obserwacji, interpretacji jego zeznań i zachowania się (symptomów), zasięganym od niem wiadomości, — dotrzeć może do owych utajonych zespołów, — a wskazując je dziecku tj. uświadamiając mu je (w odpowiedniej, taktownej formie), temsamem zaś wywołując w niem świadome reakcje, np. wstyd, postanowienie poprawy i t. d., uwolnić je od nich.

3. Jednym z najważniejszych takich zespołów jest ów — tak nieszczęśliwie przez psychoanalitików nazwany — „zespół edypowy“, który lepiejby nazwać „zespołem ojcowskim“ lub „rodzielskim“, czy wreszcie „rodzinnym“. Idzie tu poprostu o stosunek dzieci do ojca lub matki, który może być dodatni lub ujemny, a przecie pierwiastka „płciowego“ zawierać zgoła nie musi, acz zawierać go może, w każdym zaś razie jest intensywnie zdeterminowany uczuciowo. Dla dziecka stanowią rodzice pierwszy „wzór“, kształtujący jego psychikę i to nie tylko przez proste naśladownictwo (jak to widzimy w zabawach dziecka, imitujących życie rodziców — a potem osób starszych wogóle), lecz

i jako regulator jego uczuć a temsamem ogólnego kierunku jego dążeń i pragnień (poza czynnikami dziedzicznymi!). Psychoanaliza uwzględnia najczęściej stosunek ujemny, a więc bądź co bądź anormalny, tj. „nienawiść“ dziecka do ojca, będącą najczęściej odpowiednikiem „miłości“ do matki — lub też na odwrót — i określa stosunek ten jako „uwiązanie“ (Bindung), przez co rozumie zresztą — w szerszym znaczeniu — owo ogólne uczuciowe przywiązanie dzieci do rodziców, jako wzorów czy ideałów. W całym tym zespole — pomijając nawet wszelkie zabarwienie seksualne — wyrażają się znane i ogólniejsze, lecz nie mniej ciekawe i ważne fakty.

Ogólne „utwierdzenie“ uczuciowe dziecka do rodziców stanowi niewątpliwie potężny czynnik wychowawczy, działając w tym okresie, gdy dziecko tych właśnie wzorów wychowawczych najbardziej potrzebuje, gdy rosnąć ma pęd naturalny ku czemuś wyższemu, ucieleśnionemu w pierwszym rzędzie w rodzicach (odnosić się to może zresztą do osób innych z najbliższego otoczenia dziecka); lecz ta konstelacja psychiczna stać się też może zarodkiem niebezpieczeństwa, ile że zbyt silne „utwierdzenie“ może w przyszłości wywołać pewne „dziecinne“ nastawienie człowieka do życia wogóle, pewne (nieświadome) utrwalenie się owego związku z okresu dzieciństwa, a więc t. zw. infantylizm. To też rzeczą wychowania: dokonywać powoli i stopniowo rozluźniania tego związku, wyzwalać dorastające dziecko od tego utwierdzenia uczuć, a „przenosić“ je na ideały dalsze, obiektywniejsze, wyższe (uwznioślanie!). (Dzieje się to zresztą zazwyczaj samorzutnie w miarę rozwoju dziecka: tak n. p. w miejsce ojca wstępuje potem nauczyciel, ksiądz, osoba z otoczenia dalszego, postać święta, historyczna, człowiek starszy, król, bohater narodowy i t. d., a wreszcie Pan Bóg, jako „Ojciec niebieski“.¹⁾ Świadomy sprawy wychowawca winien tedy z tej przyrodzonej tendencji korzystać i celowo kierować procesem „uwznioślania“ ideałów.

Gorzej, gdy z powodów, tkwiących w konstytucji dziecka lub wewnętrznych warunkach rodzinnych, „utwierdzenie“ to ma charakter dwoisty i ujemny tj. gdy dziecko utwierdza się np. dodatnio do matki a ujemnie do ojca. I jedno i drugie (przy silnym afekcie) spowodować może, jako tzw. „zespół nieświadomy“, cały szereg ujemnych pod względem rozwojowym i wychowawczym następstw: otóż wytwarza się jakoby „widmo“ (imago) ojca wzgl. matki — mówiąc obrazowym językiem psychoanali-

¹⁾ Problem rozwoju „ideałów“ dziecięcych jest z tego punktu widzenia niezwykle ciekawy. Na ogół potwierdzają nakreślony tu schemat odnośne badania *Meumann*a (Vorlesungen zur Einführung I. 290 i n., także literatura), *Laya* („Experimentelle Didaktik“ Wiesbaden 1903, str. 502 i n.), *H. Mayera* („Kinderideale“ Monachjum). „Ideały“ te oraz „zabawy“ w ideały i „marzenia“ o nich należałoby rozważyć również ze stanowiska teorii zabaw *Grossa* („Spiele der Tiere“ i „Spiele der Menschen“), jako instynktowne ćwiczenia przygotowawcze do przyszłych zadań i przejawy naturalnej tendencji „wzrostu“ psychofizycznego.

tyków — które przenosi się na inne osoby a nawet rzeczy i czynności, pozostające z niemi w związku w pierwszym rzędzie — na nauczyciela i naukę w postaci krnąbrności, lenistwa, niechęci do pewnych przedmiotów i t. d., wogóle — negatywizmu. Rzecz jasna, że taki stosunek choćby jednego ucznia do nauczyciela udziela się innym i unicestwia, lub choćby utrudnia tylko w wysokim stopniu jego pracę wychowawczą. I tu więc psychoanaliza — w zaznaczonej powyżej modyfikacji — może wiele wyświecić i pomóc.

4. Stosunek nauczyciela-wychowawcy do ucznia — psychoanaliza również oświetla, wykazując i u wychowawcy owe „zespoły niewiadome“, działające często i kształtujące jego stosunek do uczniów, który — w wyjątkowych wypadkach — może mieć nawet charakter wprost patologiczny¹⁾. W każdym razie słusznie żąda psychoanaliza od wychowawcy dokładnego „zautoanalizowania się“ pod tym względem.

5. Zaznaczyć się wreszcie godzi, że psychoanaliza stanowi również pożądane pod pewnym względem uzupełnienie pedagogiki „doświadczalnej“ (eksperymentalnej); gdy bowiem ta poza zewnętrzna niejako, opisową stroną życia psychicznego nie wychodzi, psychoanaliza sięga głębiej, stwarza niejako możność syntetycznego i jakościowego ujmowania indywidualności dziecka. — Ze strony psycho-higienicznej może mieć pewne znaczenie jako profilaksa i terapia, ze strony filozoficznej zaś: psychoanaliza nie ustanawia wprawdzie (wbrew temu, co mówi o niej Müller — p. wyżej!) nowych celów w pedagogji, lecz dostarcza nowych argumentów pewnym już istniejącym celom i kierunkom pedagogicznym, mianowicie temu zwłaszcza, który domaga się nie przykrawania rozwoju dziecka do pewnych tak czy inaczej określanych celów heteronomicznych dla pedagogji, lecz swobodnego rozwoju, zgodnego z indywidualnością dziecka, acz bynajmniej nie pozbawionego kierownictwa, prowadzącego je do celów oraz wyższych; tylko że celem i zadaniem tego kierownictwa, będącego zresztą naturalną, jak widzieliśmy, potrzebą dziecka, nie ma być bezmyślne tłumienie jego natury, lecz organiczne, stopniowe przetwarzanie przyrodzonych popędów dziecka na uczucia i dążenia coraz wyższe, przetwarzanie dostosowane zawsze do miary jego indywidualnej konstytucji a posługujące się metodami świadomego opanowywania popędów i ich uwznioślenia.

Istnieje niewątpliwie wiele innych jeszcze kwestyj, łączących pedagogję z psychoanalizą, która wszak sama uważa się również za pewnego rodzaju pedagogję, a mianowicie za „redukcję“, ile że, jako metoda terapeutyczna, polega przedewszystkiem na pomocy tylko udzielanej choremu, cierpiącemu na ogólną „regresję“ życiową, celem ponownego „samowychowania się“ — a to przez wyreagowanie chorobotwórczych utajonych zespołów, ich

¹⁾ Por. Forel (o. c. t. II. str. 107. — wypadki niewiadomego sadyzmu u wychowawców!), podobnie A. Maeder (Berner Seminarblätter V. nr. 9).

świadome opanowanie i przemieszczenie wyzwolonych w ten sposób sił na cele rzeczywiste (nie, jak dotąd, urojone) i wyższe, kulturalne.

Kwestje te uwzględniliśmy po części w toku naszej pracy; omówienie ich jednak w całości wykroczyłoby poza jej zakres, gdyż celem naszym było tylko nakreślenie obrazu rozwoju płciowego dziecka na podstawie nauki Freuda, sprawa wychowania zaś o tyle tylko mogła nas zajmować, o ile bezpośrednio odnosi się lub pośrednio wiąże z owym życiem i rozwojem płciowym¹⁾.

Dr Józef Mirski.

Roczny kurs uniwersytecki dla nauczycieli szkół początkowych w Zurychu.

Na zasadzie otrzymanego w szkole średniej (jakiegobądź typu) świadectwa dojrzałości wstępuje młodzież na roczny kurs nauczycielski w uniwersytecie (Universitätskurse für Lehramtskandidaten). Kandydat stanu nauczycielskiego opłaca czesne na równi z innymi studentami uniwersytetu. Program obejmuje wyłącznie: przedmioty zawodowe: 1) teorię: metodykę przedmiotów, pedagogikę, psychologję, higienę, naukę o szkolnictwie ludowym, muzykę, śpiew, rysunki, gimnastykę, kaligrafję, oraz 2) praktykę nauczycielską (lekcje próbne i godziny dyskusyjne). Godziny w roku szkolnym rozłożone są w sposób następujący:

Tygodn.	Przedmioty:
3 godz.	psychologja;
3 "	pedagogika;
2 "	dydaktyka (w semestrze zimowym ogólna, w półroczu letnim specjalna, dotycząca poszczególnych przedm.);
3 "	gimnastyka;
2 "	higjena;
1 "	nauka o szkolnictwie;
2 "	muzyka;
2 "	śpiew;
3 "	rysunki;
2 "	kaligrafja.
	Praktyka:
2 godz.	tygodniowo w oddziałach elementarnych czyli w 1—3-go;
1 "	dyskusji;
2 "	w oddziałach t. zw. realnych czyli 4—6-go;
1 "	dyskusji;
1 "	w oddziałach wyższych czyli 7-ym i 8-ym;
1 "	dyskusji;
31 godz.	tygodniowo ogółem.

¹⁾ Pozytywny zarys naszych poglądów na wychowanie płciowe staraliśmy się podać w pracy p. t. „W kwestji wychowania płciowego”. (Ruch Pedagogiczny 1917, tudzież osobno w odtłce, Kraków 1917).

Podczas godzin poświęconych praktyce słuchacze studjum rocznego bądź sami uczą, bądź przysłuchują się lekcji kolegów lub nauczycieli wzorówki — 8-io oddziałowej szkoły początkowej połączonej z kursem uniwersyteckim. Właściwa lekcja trwa najczęściej w oddziałach niższych pół godziny, zaś w 7-ym i 8-ym 50 minut. Pochodzi to stąd, że w jednej izbie wzorówki mieści się po kilka oddziałów. Student opracowuje lekcje dla jednego oddziału zaś resztę dzieci zajmuje nauczyciel, dając im ciche zajęcie. Jedynie 7-y i 8-y oddział mieszczą się w izbach oddzielnych i przeto lekcja trwa szkolną godzinę. Ponieważ tygodniowo 5 godzin poświęcono praktyce, zaś studentów jest zaledwie kilkunastu, przeto mniej więcej co dwa tygodnie wypada kolej na próbną lekcję poszczególnego studenta. Ponadto każdy odbyć musi tygodniową praktykę nieprzerwaną możliwie we wszystkich oddziałach szkoły początkowej, wtedy też nabiera wprawy w prowadzeniu kilku oddziałów szkoły równocześnie.

W dyskusjach bierze udział kierownik kursu (docent uniwersytetu, Dr. H. Stettbacher, człowiek wybitnie zdolny), nauczyciel szkoły wzorowej i wszyscy studenci. Jeden z nich spełnia rolę krytyka i ocenę swoją najczęściej pisemną odczytuje po wypowiedzeniu się kolegi, który lekcję odbył. Sprawa „trzymania klasy“ u nas tak ważna, nie gra żadnej roli w dyskusji — niema jej wcale. Dzieci Szwajcarii niemieckiej niesłychanie różne są od naszych pod względem temperamentu. Siedzą cicho i uważają, nawet podczas lekcji nudnych. Takie zachowanie się dzieci oczywiście niezmiernie ułatwia pracę początkującemu. Bez wysiłku z jego strony porządek w klasie (złożonej najczęściej z kilku oddziałów) jest wzorowy i cała uwaga młodego nauczyciela skupia się na umiejętnym prowadzeniu lekcji. Lekcje słyszałam dobre i średnie, dyskusja dzięki udziałowi kierownika zawsze na wysokim utrzymaniu poziomie i bardzo pouczająca.

Po roku takiej pracy uważanej przez studentów za zbyt intensywną, kandydaci przystępują do egzaminów. Egzaminy te odbywają się w jesieni, a więc na początku roku szkolnego uniwersyteckiego, zaś rok szkolny w szkolnictwie elementarnym zaczyna się w Szwajcarii w kwietniu. Młody nauczyciel otrzymuje więc narazie najczęściej zastępstwo a po 6 miesiącach stałą posadę. Egzamin ogranicza się do przedmiotów zawodowych i lekcji próbnych. Tylko w wypadkach, gdy kandydat przy ostatecznym egzaminie w szkole średniej nie osiągnął stopnia 4 (wszystkich stopni jest 6) z niemieckiego i przyrody, egzamin z tych przedmiotów zdawać musi powtórnie, nim przystąpi do właściwego egzaminu, dającego mu dyplom nauczycielski.

Kierownik kursów twierdzi, że dotychczasowe doświadczenia są bardzo pomyślne. Wśród studentów znajduje się wielu takich, którzy szkołę średnią ukończyli z odznaczeniem i z prawdziwego zamiłowania oddają się pracy nauczycielskiej. Jednakże radby czas studjów uniwersyteckich przedłużyć do dwu lat.

Dobre rezultaty dotąd osiągnięte zawdzięczać należy prze-

dewszystkiem zupełnie niepowszednim zdolnościom Dra Stettbachera i entuzjazmowi prawdziwemu, z jakim w zawodzie swoim pracuje, doskonale prowadzonej szkole wzorowej oraz dobremu przygotowaniu kandydatów.

M. Sokalowa.

Recenzje.

Henryk Policht. *Metodyczne nauczanie wycinanki.* Kraków 1924. Nakładem autora.

Nasza uboga literatura w zakresie specjalnej metodyki nauki robót ręcznych w szkole powszechnej wzbogaconą została o nowy podręcznik dla nauczycieli szkół powszechnych pod wyżej wymienionym tytułem. Z pomiędzy kilku dotychczasowych podręczników, traktujących o robotach ręcznych a w szczególności o „wycinankach“, książka p. Polichta, jako poważna praca, wybija się na pierwszy plan tak pod względem doboru i bogactwa motywów wycinankowych (124 tablic rysunków czarnych i tonowych i 13 tablic ilustracyj barwnych, dających razem 1325 rysunków tudzież 1 mapki orjentacyjnej barw), jak również pełnym pouczającej treści tekstem, mieszczącym się na 100 stronicach druku. Kartonową oprawę książki zdobi stosowna wycinankowa winieta. Rozmiar 24×17 cm. Papier doborowy, Druk wyraźny i czysty. Całość sympatyczna.

Treść książki rozpada się na część teoretyczną i część praktyczną. Część teoretyczna obejmuje 4 działy główne z odnośniami ustępami. 1. Cele wychowawczego nauczania: wyobraźnia podstawą twórczości; nowość podstawą zainteresowania; rola uczuć w tworzeniu; podniety twórcze; znamiona piękna; kontrasty i dysonanse. 2. Warunki dekoracji: budowa zdobiny; symetria; zbieg rytmiczny; tło i jego wypełnienia. 3. O barwach: indywidualizm w odczuwaniu piękna harmonji barwnej; harmonizowanie barw; stosowanie poznanych zestrojów harmonicznch przy budowie ornamentu. 4. Kształcenie uczuć estetycznych: wybór techniki; ćwiczenia barwne w oddziale pierwszym; ćwiczenia wycinankowe; ćwiczenia w dobieraniu barw; wypełnienia powierzchni zamkniętych motywami geometrycznymi; o stylizowaniu; o motywach ludowych; wiązanie motywów; wypełnienia powierzchni motywami ludowymi.

W powyższych ustępach po omówieniu znaczenia i roli wycinanek jako środka pomocniczego przy nauce rysunków odręcznych, geometrii, przyrody itd., i wpływu tej nauki na stronę wychowawczą dzieci, autor podaje cenne wiadomości, dotyczące ornamentu, nauki o barwach, układzie wycinanek, ich praktycznego zastosowania i metodycznego przeprowadzenia nauki w szkole.

Część praktyczną obejmuje dział: „Technika wycinanek“ w ustępach: Wycinanka symetryczna. Wycinanka dwuosiowa. Wycinanka równoległa. Firanki. Wycinanka rozetowa względnie

trzyosiowa. Wiązanie motywów rozetowych (komponowanie). Wycinanka w sześć- i siedmioboku. Wycinanka w kole. Witraże albo prześwietlanki. Patrony malarskie. Roboty piłęczkowe. Wycinanie sylwetek roślin, zwierząt i ludzi. Użytkowość wycinanki. Aplikacje. Rozkład materiału, wreszcie szczegółowy plan nauki dla siedmiu oddziałów szkoły powszechnej, rozłożony na miesiące i tygodnie, a to w myśl programów ministerjalnych dla szkół powszechnych.

Ten dział praktyczny jest bardzo dobrym i pożądanym przewodnikiem dla nauczycieli robót ręcznych w zakresie wycinanek, szczególnie dla nauczycieli początkujących, którzy mimo osobistego uzdolnienia częstokroć postępują po omacku. Autor w swojej książce dzieli się z kolegami w zawodzie swoim długoletnim dorobkiem gruntownej nauki, wiedzy, własnej pracy i doświadczenia i z tego powodu książka jego jest cennym nabytkiem w zakresie metodyki specjalnej, co mu czyni zaszczyt. Książka p. Polichta powinna się więc znaleźć w rękę każdego nauczyciela szkoły powszechnej i w każdej bibliotece szkolnej tego typu.

Uwagi, jakie mi się nasunęły przy badaniu treści tej książki są następujące:

1. Tablice rysunków czarnych paginowane są od I do LXV cyframi rzymskimi, zaś od 66 do końca cyframi arabskimi, a tablice barwne także cyframi rzymskimi od I do XIII, co nieco utrudnia orjentowanie się w tekście. Należało wszystkie czarne tablice oznaczyć tylko cyframi arabskimi, a barwne tylko rzymskimi.

2. Cyfry arabskie, w tekście, oznaczające odcienia barw, jako odnośniki do załączonej na końcu książki mapki barw, w ustępach „Wycinanki w kole“, „Witraże“ i dalszych, również utrudniają nieco orjentację do czego się odnoszą. Należało przy nich dodać wskaźnik n. p. „mapka“ lub „M. b“, gdyż takie same cyfry bez wskaźników w tekście oznaczają także motywy wycinankowe na tablicach czarnych i barwnych. Wprawdzie autor mówi na str. 71 i 74 o mapce barw i cyfrach, oznaczających odcienia barw na tej mapce, ale to w dalszych ustępach nie wystarcza.

3. Autor używa wyrazu „pineski“ (str. 64, 66 i 70) na oznaczenie gwoździków do przypinania papieru na desce lub tablicy szkolnej. Ten z obcego języka zapożyczony wyraz należy usunąć z polskiej szkoły i przyzwyczaić dzieci do używania w polskiej mowie tylko polskich wyrazów. Najwłaściwszym i logicznym wyrazem jest w tym wypadku „przypinka“. Także zakorzenione wyrazy, jak „szpanegle“ i nawet polski, ale brzydki i nielogiczny „pluskiewki“ należy również usunąć.

4. Na str. 136 i 188 podaje autor sposób cięcia papieru lub grubego kartonu nożem na deseczce „jodłowej“. Sposób ten może być stosowany w krajaniu papieru na deseczkach tylko z drzewa szpilkowego, którego jednak nie należy używać jako podkładu do cięcia papieru lub kartonu nożem. Do tego celu stosowne

i właściwe są deseczki z drzew liściastych z rodzajów t. zw. miękkich, n. p. lipowe, topolowe, osikowe, wierzbowe i olszowe. Na takich deseczkach (krawalnicach) można krajać nożem papier, karton, tekturę, skórę, cienkie oblogi (forrnery), sukno itp. materiały w każdym dowolnym kierunku bez obracania deską lub materiałem krajającym. Również dobry podkład stanowi gruba tektura szara lub brunatna. Deseczki z twardych gatunków drewna również się do tego celu nie nadają.

5. Autor używa w tekście wyrazu „brązowy” na oznaczenie barwy pochodnej trzeciego stopnia. Właściwą nazwą tej barwy jest wyraz „brunatny” („bury”), stąd barwnik „brun”. Wyrazy „brązowy”, „bronz”, oznaczają metal i barwnik sporządzony z proszków metalicznych, dający powłokę błyszczącą metalicznie i kryjącą, np. tzw. farba złota, srebrna itp., a nie barwnik do zabarwiania materiału, względnie malowania. Różnicę tę należy dzieciom w szkole wyjaśnić, gdyż fałszywa nazwa „brązowy” również powszechnie się u nas zagnieżdżyła.

Uwagi powyższe są jednak drugorzędne i w niczem nie obniżają wartości sumiennej i rzetelnej pracy autora.

Fr. Pększyc.

Kronika.

Pomnik Ewarysta Estkowskiego w Wojciechowie. Równocześnie z odrodzeniem Polski wyzwała się pamięć zasłużonych dla kraju mężów. O stanowisku *Ewarysta Estkowskiego* w dziejach pedagogii narodowej zapoznaje się szerszy ogół społeczeństwa dopiero w wolnej Polsce. Wielkopolska czcí żywo pamięć tego pedagoga. Szczęólnie nauczycielstwo pow. jarocińskiego, gdzie przed laty Estkowski jako nauczyciel ludowy pracował, otacza niezwykłym kultem znakomitego pedagoga. W maju 1923 r. szkoła powszechna w Wojciechowie, pierwsza placówka pracy pedagogicznej Estkowskiego; otrzymuje jego imię, a równocześnie inspektor szkoły pow. jarocińskiego p. *Stein* podaje myśl wzniesienia pomnika przed szkołą w Wojciechowie. Myśl tę urzeczywistnia „Komitet nauczycielski budowy pomnika pam. E. E.” we wrześniu 1924.

Biust Estkowskiego wykonał artysta rzeźbiarz Marcin Rożek z Poznania. Na pokrycie kosztów złożyły się składki poszczególnych zrzeszeń nauczycielski h, Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego i Towarzystwa Pedagog. im. E. Estkowskiego. Uroczystość poświęcenia pomnika odbyła się w dniu 8 listopada 1924. W uroczystości wzięło udział nauczycielstwo z Województwa Poznańskiego, przedstawiciele władz, ludność wiejska oraz działwa szkolna z Wojciechowa i okolicy. Okolicznościowe przemówienia wygłosili: ks. *Borkowski*, inspektor *Stein*, wicekurator *Stein*, delegat rządu *Suchowiak*, prezesi związków nauczycielskich *Zych* i *Swat*. Na piedestale pomnika złożono dwa wieńce: nauczycielstwa pow. jarocińskiego i dzieci szkolnych. Wzniesiono w Polsce pomnik nauczycielowi-wychowawcy, aby uczcić jego myśl i pracę pedagogiczną.

Oby pomnik Ewarysta Estkowskiego w Wojciechowie przypominał po wieczne czasy nauczycielstwu tutaj pracującemu życie i działalność znakomitego pedagoga, oby duch bojownika o rodzimą szkołę wiódł je wytrwale do czynu dla dobra szkoły, społeczeństwa i kraju.

Z posiedzeń lekarzy szkolnych. W Wydziale Higieny Szkolnej Ministerstwa W. R. i O. P. odbywają się pod przewodnictwem *Dr. St. Kopczyńskiego* co miesiąc zebrania warszawskich lekarzy szkolnych; oprócz lekarzy szkół średnich państwowych i prywatnych szkół powszechnych i se-

minarjów nauczycielskich, w posiedzeniach też biorą udział przedstawiciele świata pedagogicznego. Na posiedzeniach odbytych w ciągu 1924 roku wygłoszone zostały następujące referaty:

Dr. Jan Bogdanowicz „Kinematograf a młodzież”. Na podstawie przeprowadzonej ankiety w szkołach i ogniskach dla młodzieży przy kursach dla dorosłych, opierając się na 2400 odpowiedziach, prelegent omawiając czynniki dodatnie i ujemne widowisk kinematograficznych w stosunku do młodzieży, jest zdania, że kinematograf, mogąc być wyszyskany jako ważny czynnik pedagogiczny, przedstawia w obecnej chwili poważne niebezpieczeństwo dla młodzieży i wymaga opracowania specjalnych norm prawnych, regulujących porę i treść przedstawień dla młodzieży oraz określających wiek, w którym uczęszczanie do kinematografu będzie dozwolone.

Dr. Tadeusz Jaroszyński: „Syntezy wychowania fizycznego”. Mówca na podstawie prac francuskich (Lagrange, Demeny, Boigey, Tissie) podał ujęcie syntetyczne wychowania fizycznego, opierając się na uogólnieniach i poglądach porównawczych z tej dziedziny. Prelegent zastanawiał się nad zasadami indywidualizacji i wychowania fizycznego zależnie od wieku i płci, omawiając bliżej rozmaite rodzaje ćwiczeń, sportów i gier, odpowiednich dla poszczególnych okresów u dzieci, młodzieży i w wieku dojrzałym.

Dr. Marjan Pieńkowski: „Higjena odżywiania młodzieży szkolnej”. Mówca rozpatrzył najważniejsze błędy, jakie popełniają rodzice nieprawidłowo odżywiając swe dzieci, tak co do ilości jak i jakości pokarmów, późne jedzenie na noc, zbyt częste przyjmowanie posiłków, zbyt duża ilość pokarmów białkowych, zbyt mało jarzyn, mało pokarmów, zawierających witaminy. Wykazawszy te braki, mówca podał szereg wskazówek praktycznych.

Dr. Stanisław Kopczyński: „Organizacje opieki lekarskiej nad młodzieżą szkolną w Anglii, Belgji i Holandji”. Referat sprawozdawczy z udziału w delegacji międzynarodowej lekarzy szkolnych. Prelegent podnosił zalety higieniczne zwłaszcza budynków szkolnych holenderskich, rozpatrzył organizację opieki lekarskiej w Anglii najlepiej tam rozwiniętej (zgórą 2.000 lekarzy szkolnych i przeszło 4.000 higienistek szkolnych, mnóstwo klinik szkolnych w celu usuwania stwierdzonych braków i wad cielesnych). Przedstawił organizację szkół specjalnych a więc: szkoły na otwartem powietrzu tzw. szkoły-sanatoria, szkoły dla dzieci małodolnych, głuchoniemych, ociemniałych, źle słyszących, wybitnych kłótkowidzów, dzieci ułomnych, z wadami wymowy, charakteru epileptyków itp. w końcu podał w zarysach stan wychowania fizycznego w wyżej wymienionych krajach.

Dr. Karol Mitkiewicz: „Wrażenia z wizytacji obozów szkolnych”. Prelegent dzieli się uwagami, jakie się mu nasunęły przy wizytacji obozów, organizowanych przez Ministerstwo Spraw Wojskowych w porozumieniu z Ministerstwem Oświecenia. Wrażenie naogół dodatnie, organizacja z każdym rokiem lepsza, rozwój fizyczny dzięki ćwiczeniom cielesnym wybitny.

Dr. Ksawery Cieszyński: „Czerwie u młodzieży w wieku szkolnym, ich częstość i objawy chorobowe”. Po omówieniu różnorodności czerwii spotykanych w organizmie ludzkim mówca rozpatruje objawy chorobowe, których nieraz czerwie te są przyczyną jak: niedrożność jelit, zamknięcie przewodu trzustkowego lub żółciowego, zaburzenia nerwowe, objawy oponowe itd.

Dr. Karsakówna: „Przeciążenie młodzieży szkolnej w seminarjach nauczycielskich”. Prelegentka na podstawie danych z 1319 odpowiedzi, zebranych drogą ankiety z seminarjów żeńskich państwowych i prywatnych na terenie b. Kongresówki, dochodzi do wniosku, że uczenie naogół mają bardzo złe warunki pracy, co przyczynia się do przeciążenia: 42%⁰ bowiem ma złe warunki mieszkaniowe, 18%⁰ nie ma własnego łóżka 70%⁰ przygotowuje lekcje powyżej 3 godz. a od czwartego kursu powyżej 4 godzin. Większość dziewcząt niedostatecznie się wysypia, źle się odżywia, cierpi na bóle głowy. Zorganizowanie dobrych internatów i rewizję programów szkolnych uważa prelegentka za rzecz konieczną.

Dr. Jerzy Rutkowski: „Skrzywienie kręgosłupa a szkoła”. Po omówieniu postaci, stopni i etiologii skoljozy prelegent zatrzymał się nad rozpoznaniem stanu chorobowego, przedstawił sposoby leczenia, oraz wskazał, co szkoła może zrobić w dziedzinie profilaktyki (dobre ławki, gymnastyka, nieprzeciążanie pracą).

Oprócz powyższych tematów poruszano wiele aktualnych spraw z dziedziny higieny szkolnej i wychowania fizycznego. Omawiano wszelkie rozporządzenia ministerjalne, dotyczący powyższych kwestyj.

Szczegółowe sprawozdania z powyższych referatów wraz z podaniem dyskusji drukuje „Wychowanie Fizyczne”, czasopismo wychodzące w Poznaniu pod redakcją *prof. Piaseckiego*.

Nakładem czasopisma „Wychowanie Fizyczne” wyszła broszurka *prof. Eug. Piaseckiego* p. t. „Biblioteka podręczna wychowawcy fizycznego” (Poznań, Ogród Botaniczny).

Zjazd Organizacyjny Regionalnych Uniwersytetów Powszechnych Związku w listopadzie 1924. Idea regionalizmu, zobrazowana w październikowym zeszytzie „Przeglądu Współczesnego” w art. *prof. Brzeskiego, Bukowieckiego, prezesa Prokuratury generalnej oraz Patkowskiego, Dyr. „Uranji”* — realizowana od lat trzech na terenie sandomierszczyzny, dąży do rozbudzenia ruchu na polu życia umysłowego, społecznego i gospodarczego ośrodków tradycyjnych i naturalnych Polski. Obrady zagał wiceprezes Zarządu Gł. Związku, poseł Nowicki, przedstawiając obraz pracy podejmowanej przez organizację na polu współpracy naukowej, budzenia zmysłu organizacyjnego i daru inicjatywy w dziedzinie życia społecznego i gospodarczego. Przewodniczył obradom p. *Patkowski*, na zjazd przybyło 60 nauczycieli (ek) szkół powszechnych z różnych stron Polski, z przewagą sandomiersko-kieleckiego.

Obrady rozpoczęły referatem o „organizacji terenowych badań fizjograficznych Polski” *prof. Dr. Kołodziejczyk*. W ożywionej dyskusji zastanawiano się nad formami współpracy naukowej nauczycielstwa oraz inteligencji prowincjonalnej w tej dziedzinie. Uchwały dotyczyły: 1) podjęcia przez Związek P. N. S. P. przy udziale firm wydawniczych Regionalnej Biblioteki Instrukcyjnej w dziedzinie terenowych badań fizjograficznych Polski, 2) organizacji kursów kształcących i wprowadzających nauczycielstwo oraz inteligencję prowincjonalną do współpracy naukowej, 3) wydawnictw popularyzujących wyniki fachowych badań terenowych wśród szerokich warstw inteligencji, 4) propagandy ochrony przyrody przez szkoły.

Drugi referat wygłosił *prof. Dr. Arnold* o „organizacji historycznych badań terenowych”, poruszając sprawę ochrony materiałów historycznych, inwentaryzacji, wydawnictw materiałów oraz badania nazw miejscowych. W dyskusji zwrócono uwagę na współpracę naukową w dziedzinie opisów społeczno-gospodarczych intensywniejszą organizację i wydatniejszą opiekę rządową nad zabytkami dotyczącymi zwłaszcza historii gospodarczej Polski. Poruszono również kwestję współpracy nauczycielstwa i szkoły w zbieraniu nazw topograficznych, przytaczając przykłady z praktyki dotychczasowej, inicjatywy jednostek, którą należałoby ująć w karby organizacyjne.

Obok obrad nad powyższymi zagadnieniami uczestnicy Zjazdu zapoznali się z warsztatami pracy naukowej stolicy. Zwiedzono Muzeum Etnograficzne pod kierunkiem *prof. Dr. Frankowskiego*, następnie w Towarzystwie Naukowym p. *Stolyhwo* informował uczestników Zjazdu o organizacji Towarzystwa i oprowadzał po pracowni Antropologicznej, p. *Sawicki* po pracowni Archeologicznej, p. *Moszyński* po Etnologicznej.

Omówiono statut „Towarzystwa Regionalnych Uniwersytetów Powszechnych Związku P. N. S. P.”, które jako cel stawia sobie: „budzić do czynnego życia na polu samorządowej, gospodarczej i umysłowej pracy społeczeństwo prowincjonalne, nawiązać do trwałego dorobku kulturalnego państwowości polskiej ziem i województw Rzeczypospolitej przez zrzeszenie w terenowej pracy naukowej i społecznej inteligencji prowincjonalnej, przede wszystkim zaś nauczycielstwa wszelkich typów szkół”. Powołany został Komitet organizacyjny z grona sfer naukowych oraz nauczycielstwa związkowego. Łącznie z tem został omówiony program pracy, organizacji propa-

gandowo-agitacyjnej, poruszania przez prasę związkową stale współpracy nauczycielstwa w dziedzinie zbierania materiałów etnograficznych, gwaro- znawczych, topograficznych i socjograficznych. Następnie uczestnicy zjazdu oprowadzani byli po Bibliotece Uniwersyteckiej, zwiedzali Państwowe Muzeum Przyrodnicze. Popołudniu pod przewodnictwem prof. Dr. Włodzimierza Antoniewicza zapoznali się z zamierzeniami i planem organizacyjnym Centralnego Muzeum Archeologicznego i zbiorami śp. Erazma Majewskiego. Następnie w zakładzie Archeologii Uniwersytetu Warszawskiego odbył się odczyt prof. Dr. Włodzimierza Antoniewicza o „Państwowej Pracy konserwatorskiej i organizacji muzealnictwa”. W dyskusji poruszono sprawę organizacji ośrodków pracy naukowej na prowincji, muzealnictwa oraz samouctwa. Zjazd zamknięto zapisem zbiorowym na członków popierających Instytutu Popierania Polskiej Twórczości Naukowej, Kasy im. Mianowskiego.

Ś. p. Prof. Lucjan Zarzecki. Dnia 13 stycznia b. r. zmarł przedwczesnie wybitny i zasłużony pedagog *Lucjan Zarzecki*, prof. państw. Instytutu Pedagogicznego w Warszawie. Zmarły poświęcił całe swe życie szkole i wychowaniu: jako nauczyciel pełen zapału i ukochania młodzieży, jako redaktor „Przeglądu Pedagogicznego”, organu T-wa N. S. W i jako autor znanych w polskiej literaturze dzieł i licznych rozpraw naukowych. W szczególności wspomnieć należy o wartościowej książce treści dydaktycznej „Nauczanie matematyki początkowej”; w ostatnich latach wydał ś. p. Zarzecki dwa dzieła z zakresu teorii pedagogicznej: „Dydaktykę ogólną” i „Wstęp do pedagogiki”.

Przedwczesny zgon niestrudzonego pracownika na niwie szkolnictwa polskiego wywołał głęboki i szczerzy żal wśród kolegów i licznych zastępów nauczycieli-uczniów ś. p. prof. Zarzeckiego, dla których zmarły był wzorem charakteru i niezamordowanej pracy dla umiłowanej Idei wychowania człowieka-obywatela.

Ś. p. Waldemar Osterloff, autor licznych prac z zakresu pedagogiki i długoletni nauczyciel zmarł w styczniu b. r. w Warszawie. Ś. p. prof. Osterloff ogłosił wiele książek z zakresu dziejów wychowania, dydaktyki i psychologii dziecka, jak „O Grzegorzu Piramowiczu” o Bronisławie Trentowakim, o Ewaryście Estkowskim, o Henryku Pestalozzim. Do większych dzieł zmarłego należy „Metodyka języka ojczystego w zakresie elementarnym”. W tłumaczeniu wydał „Zarys dydaktyki ogólnej” Fr. Regemera. Zmarły był cenionym współpracownikiem wielu polskich czasopism pedagogicznych i redaktorem czasopisma „Dziecko”, które wychodziło w Warszawie od r. 1913 aż do chwili wybuchu wojny światowej.

Nowe czasopisma.

„Szkola Specjalna”, kwartalnik, poświęcony sprawom wychowania i nauczania anormalnych, organ Sekcji Szkolnictwa Specjalnego Zw. P. N. S. P.

Pod powyższym tytułem ukazał się w Warszawie pierwszy zeszyt czasopisma, które spełnić ma w Polsce bardzo ważne zadanie społeczno-pedagogiczne. Zaniedbana dotąd u nas dziedzina wychowania dziecka anormalnego zyskała doniosłą placówkę, gdzie skupić się będzie mogła praca nad pogłębieniem teoretycznym zagadnienia, a zarazem nad praktycznym doskonaleniem szkolnictwa specjalnego w naszym państwie. Treść pierwszego zeszytu świadczy, że sprawa pedagogiki i psychologii dzieci anormalnych postawiona została na wysokim poziomie i że pismo nasze pod względem naukowym wcale nie ustępuje miejsca najlepszym tego rodzaju wydawnictwom za-

chodnio-europejskim, gdzie jeszcze w czasach przedwojennych wychodziły czasopisma, jak „L'Enfance Anormale” w Belgji, „Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie” w Niemczech, „L'Enfance Anormale” we Francji, „L'infanzia anormale” we Włoszech i t. d. Redakcja „Szkoły Specjalnej” spoczywa w rękach p. *Dr Marji Grzegorzewskiej*, dyrektorki Państw. Instytutu Pedagogiki Specjalnej. Na treść I. Nru złożyły się artykuły następujące: Stan i potrzeby szkolnictwa specjalnego w Polsce (*J. Hellmann*). — W sprawie wychowania dzieci nerwowych (*Dr T. Jaroszyński*). — Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej w Warszawie (*M. Grzegorzewska*). — Kiła u dzieci czterozmysłowych: głuchoniemych i ociemniałych (*Dr Wł. Jarecki*). — Iloraz inteligencji w skali Binet'a i jego znaczenie diagnostyczne (*M. Grzegorzewska*). — Walka z przestępczością nieletnich w Japonji (*Prof. A. Mogilnicki*). — Organizacja wychowania dzieci głuchych w Londynie (*J. Hellmann*). — Szkoła dla ociemniałych w Zemuniu w Jugosławiji. (*Dr F. Łuniewska*). — Sprawozdania, oceny, kronika krajowa i zagraniczna. Adres Redakcji: Pl. Trzech Krzyży 4—6, Państw. Inst. Ped. Specj. Warszawa.

Biuletyn Koła Psychologicznego, kwartalnik poświęcony zagadnieniom psychologii pedagogicznej. Warszawa. Staraniem absolwentów Państw. Instytutu Pedagogicznego w Warszawie zorganizowane zostało „Koło Psychologiczne” pod przewodnictwem p. *Karola Makucha*, inspektora szkół warszawskich. Organem „Koła” jest Biuletyn, redagowany przez p. *prof. J. Joteyko*. Nr. I. tego czasopisma (październik—grudzień 1924) przedstawia się nader dodatnio i zawiera wiele cennych rozpraw z zakresu psychologii pedagogicznej. Artykuł wstępny *prof. J. Joteyko* omawia cele i zadania Koła Psychologicznego. Dalsza część zawiera artykuły: Przyczynek do psychologii nauczycielsko-wychowawcy (*W. Dzierżbicka*). — Współczynnik ponogeniczny przerw międzylekcyjnych określony metodą punktowania (*P. Dąbrowski*). — O znaczeniu diagnostycznym ilorazu inteligencji (*M. Grzegorzewska*). — O metodzie testów umysłowych (*J. Joteyko*). — Stosunek dzieci do samych siebie (*S. M. Studencki*). — O uświadomieniu zawodowe uczniów seminarjów nauczycielskich (*P. Dąbrowski*). — Sprawozdania i protokoły z posiedzeń Koła.

Biuletyn Pedagogiczny, czasopismo poświęcone sprawom kształcenia nauczycieli i metodyce nauczania przedmiotów pedagogicznych w seminarjach naucz. Warszawa. Redaktor: *S. M. Studencki*. Treść Nru 2 (styczeń 1925): Sprawy aktualne kształcenia nauczycieli w seminarjach (*S. M. Studencki*). — Rola przedmiotów pedagogicznych w programie nauki dla sem. naucz. (*B. Kubski*). — Jak nauczam pedagogiki na V. kursie sem. (*S. M. Studencki*). — Artykuły dyskusyjne. Kronika. Czasopismo jest organem Koła Pedagogicznego b. słuchaczy Państw. Instytutu Ped. w Warszawie.

SPRAWY SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI.

Sekcja Kształcenia Nauczycieli.

Ogół wychowawców uświadamia sobie jasno znaczenie społeczne i kulturalne szkoły powszechnej i dąży usilnie do jej rozwoju i doskonalenia. Wszyscy rozumieją również jasno, że rozwój ten zależy przede wszystkim od dużej wartości stanu nauczycielskiego, od dobrego przygotowania zastępów młodego pokolenia nauczycieli. Pod tym względem niema głębszych różnic wśród sfer pracujących nad przygotowaniem młodzieży do zawodu nauczycielskiego i nad dalszym kształceniem czynnych nauczycieli. Stąd też płynie dążność do zogniskowania wysiłków, do współpracy wszystkich, którym obecnie przypadł zaszczyt kształcenia kadr nauczycielskich w odrodzonej Rzeczypospolitej. Zrzeszają się wizytatorowie, nauczyciele i dyrektorowie seminarjów i kursów nauczycielskich, inspektorowie i nauczyciele szkół powszechnych, nauczyciele szkół ćwiczeń i preparand w ramach potężnej organizacji związkowej, mając na oku jeden wielki cel: ugruntowanie i udoskonalenie szkoły powszechnej w Polsce. Te dążenia skryształizowały się w utworzeniu Sekcji kształcenia nauczycieli przy Związku P. N. S. P.

Celem powołania do życia S. K. N. Zarząd Główny Związku opracował projekt regulaminu Sekcji i wydał w styczniu 1925 r. następującą odezwę:

Koledzy i Koleżanki!

VI. Zjazd Delegatów Związku P. N. S. P. powziął w dniu 12 października 1924 r. następującą uchwałę:

„Zjazd delegatów wyraża zapatrywanie, że nauczyciele w zakładach przygotowujących do zawodu nauczycielskiego w szkołach powszechnych, oraz członkowie nadzoru szkolnego, w interesie szkoły powszechnej jako terenu wspólnej pracy winni być związani z organizacją nauczycielstwa szkół powszechnych, i upoważnia Zarząd Główny do stworzenia przy Związku Sekcji, któraby skupiła tych pracowników szkolnych w pracy nad organizacją kształcenia nauczycieli szkół powszechnych oraz do reprezentowania ich zawodowych i służbowych interesów”.

W myśl tej uchwały Zarząd Główny Związku P. N. S. P. przystępuje do zorganizowania Sekcji kształcenia nauczycieli i zamierza jej powierzyć zbadanie obecnego stanu zakładów, kształcących nauczycielstwo szkół powszechnych, a w szczególności sprawę selekcji kandydatów do zawodu nauczycielskiego, programów nauczania i systemu wychowawczego, dalej przestudjowanie teoretycz-

nych i praktycznych zagadnień, związanych z kształceniem nauczyciela i warunkami jego pracy, wymagającymi stałego dopełniania nabytej wiedzy, wreszcie sformułowanie postulatów takiej reformy kształcenia nauczycieli, któraby przyczyniła się do rychłego zrealizowania 7-klasowej szkoły powszechnej, jako podstawowego ognia w jednolitym ustroju szkolnym Rzeczypospolitej.

Zarząd Główny spodziewa się, że Sekcja kształcenia nauczycieli zorganizuje współdziałanie rozproszeni kolegowi i koleżanek, zużytkuje ich spostrzeżenia, dopomoże im do dalszej racjonalnej i skutecznej pracy nad dostarczaniem szkolnictwu powszechnemu odpowiednich pracowników, w związku z tem zbliży we wspólnej organizacji Związku P. N. S. P. wychowawców nauczycieli i członków nadzoru szkolnego do nauczycielstwa szkół powszechnych i stworzy w ten sposób doskonałe warunki do wzajemnej wymiany doświadczeń, niezbędnej do dźwignięcia poziomu szkoły powszechnej, oświaty narodowej i prawdziwej demokratyzacji społecznej.

Celem omówienia zarówno akcji organizacyjnej Sekcji jak i najaktualniejszych zagadnień, związanych z pełnieniem obowiązków zawodowych wymienionych kategorii pracowników oświatowych Zarząd Główny Związku P. N. S. P. ma zamiar powołać w najbliższych tygodniach Zjazd wszystkich, którzy na załączonych do tej odezwy deklaracjach zgłoszą swoje przystąpienie do Sekcji.

Zarząd Główny prosi W. Szan. Kol. uprzejmie o rychłe nadesłanie deklaracji osobistej, jak również o podanie nazwisk tych osób, które godzą się na wstąpienie do Sekcji w granicach załączonego regulaminu, celem zaproszenia tychże na Zjazd konstytuujący Sekcję.

R. Tomczak,
Gen. Sekr. Związku.

St. Nowak,
Prezes Związku.

Za Komitet organizacyjny Sekcji:

1. Dr Kupczyński Tadeusz, przewodniczący Sekcji, dyrektor Państwowego Instytutu Nauczycielskiego.
2. Dargiel Wacław, sekretarz Sekcji, nauczyciel Seminarjum.
3. Bobek Paweł, nauczyciel Seminarjum, poseł na Sejm.
4. Chrościcki Bolesław, nauczyciel Seminarjum.
5. Jędrzejewicz Janusz, dyrektor Seminarjum.
6. Dr Librachowa Marja, nauczycielka Seminarjum, redaktorka „Pracy Szkoln.”
7. Makuch Karol, inspektor szkolny.
8. Müller Eugenjusz, inspektor szkolny.
9. Nowicki Zygmunt, nauczyciel, wiceprezes Z. P. N. S. P., poseł na Sejm.
10. Pałkowski Aleksander, nauczyciel seminarjum, dyrektor „Uranji”.
11. Pokrzywa Franciszek, inspektor szkolny.
12. Statterówna Helena, nauczycielka Państwowego Wyższego Kursu Nauczycielskiego.
13. Statterówna Klementyna, nauczycielka, wiceprezes Z. P. N. S. P.
14. Smulikowski Julian, nauczyciel, wiceprezes Z. P. N. S. P., poseł na Sejm.
15. Wodarski Józef, nauczyciel Państw. Wyższych Kursów Naucz.
16. Dr Henryk Rowid, dyrektor Państw. Kursów Naucz., redaktor *Ruchu Pedagogicznego*, organu Sekcji.

Utworzenie tej Sekcji było koniecznością w rozwoju naszego życia szkolnego i nauczycielskiego. Istnieje bowiem naturalna i ścisła łączność między nauczycielstwem seminarjnym i powszechnym; brak tej łączności wywiera ujemny wpływ na rozwój szkolnictwa, usuwa nauczycieli seminarjów od

właściwego terenu ich pracy, zacieśnia ich horyzonty i staje się przyczyną nieporozumień i rozdziewików między pracownikami, mającymi w istocie wspólne cele. Sekcja seminaryjna, istniejąca przy T-wie Naucz. Szkół Śr. i W., ma duże zasługi, ale nie może się należycie rozwinąć, ponieważ brak jej tej koniecznej łączności ze szkołą powszechną, brak jej soków odżywczych, jakie płyną bezpośrednio z życia w szkole powszechnej.

Świat pedagogiczny zmierza obecnie do wprowadzenia związku organicznego między wszystkimi stopniami szkół, a w szczególności między szkołą średnią a powszechną — zmierza do wprowadzenia zasady jedności w wychowaniu. Urzeczywistnienie tej zasady spowoduje siłą faktu porozumienie i zgodną współpracę nauczycielstwa, pracującego w obu rodzajach szkół. Tembardziej konieczną jest ta współpraca i stały kontakt nauczycieli, seminarjów i szkół powszechnych, tworzących i budujących dziś szkołę powszechną.

Doniosłe zadanie w pracach Sekcji Kształcenia Nauczycieli spełnią też niezawodnie inspektorowie i wizytatorowie szkół. Obserwując bezpośrednio pracę nauczyciela, mogą dostarczyć dużo wartościowego materiału wziętego ze stosunków realnych, z życia. Czy seminarja obecne przygotowują należycie wychowanków pod względem naukowym i metodycznym? Czy wychowankowie ci pracują nad swem dalszem kształceniem? Jaki jest ich stosunek do ludności miejscowej? Czy biorą udział w pracy oświatowej pozaszkolnej? — oto zagadnienia, na które odpowiedziećby mogli inspektorowie i wizytatorzy szkół.

Sekcja Kształcenia Nauczycieli rozpocznie zapewne swą działalność od gromadzenia materiałów drogą ankiet, zestawień statystycznych i t. p. W „Ruchu Pedagogicznym“, organie Sekcji, drukować będziemy wyniki i oświetlać poglądy i kierunki, panujące w dziedzinie kształcenia nauczycieli. Zagadnienie kształcenia nauczycieli ująć należy na tle rozwoju stosunków społecznych i w perspektywie dziejowej. Dlatego też konieczne będą dane, dotyczące współczesnej organizacji studjów nauczycielskich w różnych państwach europejskich i w Stanach Zjednoczonych Ameryki. Drogą ankiety będzie się można przekonać o sądach nauczycieli seminaryjnych, szkół powszechnych i inspektorów o obecnym stanie naszych seminarjów i o ewentualnych projektach reformy studjów nauczycielskich. Czeką nas tedy praca poważna, którą należy zapoczątkować jak najrychlej. Wkrótce bowiem znajdzie się na porządku obrad Sejmu ustawa o kształceniu nauczycieli i Wydział Sekcji, mając do dyspozycji materiał statystyczny, będzie się mógł przyczynić do uchwalenia takiej ustawy, któraby zakładom, kształcącym nauczycieli zapewniła jak najlepsze warunki rozwoju i umożliwiła ich ciągłe doskonalenie.

Zjazd organizacyjny Sekcji Kształcenia Nauczycieli.

W dniach 1 i 2 lutego odbyły się obrady S. K. N. w Warszawie w salach Związku P. N. S. P. Na zjazd przybyli posłowie, delegaci Ministerstwa i Kuratorjum, reprezentanci seminarjów i Państwowych Kursów naucz., inspektorowie i nauczyciele szkół powszechnych. Przystępne sale Związku okazały się za ciasne wobec tak licznie zgromadzonych uczestników Zjazdu.

Otwiera Zjazd prezes Związku senator *Stanisław Nowak*, witając przedstawicieli władz w osobach: p. *Radwana*, naczelnika Wydziału seminarjów Ministerstwa W. R. i O. P. p. *Dzierżyńskiego*, naczeln. Wydziału semin. i preparand Kuratorjum warsz., oraz wice-marszałka Senatu kol. *Woźnickiego*, wszystkich obecnych na Zjeździe wizytatorów, inspektorów szkolnych, dyrektorów i nauczycieli seminarjów, szkół ćwiczeń i preparand kuratorskich, wreszcie kolegów związkowców, przybyłych ze wszystkich stron Polski. Wyrażając radość, że Zjazd tak licznie został obelany, życzy pomyślnych i owocnych obrad i powołuje na przewodniczącego Zjazdu Dra *Tadeusza Kupczyńskiego*, dyrektora Państwowego Instytutu Nauczycielskiego w Warszawie, na zastępcę przewodniczącego Dra *Brydę* z Lublina, asesorów koleg. *Jaworską* ze Lwowa i posła *Bobka* z Cieszyna, sekretarzy kol. *Dargiela* z Warszawy i kol. *Somorowskiego* z Łodzi.

Zebrani akceptują skład Prezydium, poczem przewodnictwo obejmuje dyr. *Kupczyński*, stwierdzając, iż do Sekcji zgłosiło przystąpienie 140 osób, zaś obecnych na Zjeździe jest 115 osób, reprezentujących 46 miejscowości.

Przyjęto bez dyskusji regulamin obrad Zjazdu i porządek dzienny.

Przewodnictwo obejmuje p. *Bobek* i udziela głosu Drowi *Kupczyńskiemu*, który uzasadnia potrzebę powołania Sekcji do życia i jej regulamin.

Powstanie Sekcji jest koniecznością wobec faktu, że nie było w Polsce społecznej placówki zajmującej się żywo, w sposób ciągły, programowy sprawą kształcenia nauczycieli. Przyczyni się ona do głębszego potraktowania całego problemu i ułatwi władzom pracę nad reformą kształcenia nauczycieli. Zamierzenia władz zmierzają i zmierzają do podniesienia poziomu wykształcenia czynnych nauczycieli, a poziom ten wiele pozostawia do życzenia. Wprawdzie mamy w szkolnictwie powszechnem 60% nauczycieli wykwalifikowanych, ale są województwa n. p. w województwach wschodnich, w których procent ten spada do 4. Te 60% zostały osiągnięte drogą pospiesznego kształcenia, które nie podnosi istotnej wartości nauczyciela, ma charakter raczej zewnętrzny — rzekome więc zmiany na lepsze w ciągu ostatnich dwu lat są tedy nieistotne.

Podobne stosunki panują w szkolnictwie średniem. Ludzi

o pełnym wyższym wykształceniu mamy tam 32%. W innych działach szkolnictwa stosunki panują analogiczne.

Uwzględniając, że od stanu szkoły zależy istotny stan Rzpłtej, należy włożyć wiele wysiłku w doprowadzenie kształcenia nauczycieli do poziomu właściwego. Współdział nauczycieli w tej pracy musi się wzmóc, będzie on niewątpliwie bardzo pożyteczny, albowiem nauczyciele mają pełne zrozumienie warunków swej pracy:

Istniejąca przy T. N. S. W. Sekcja seminarjalna z powodu odrębności zainteresowań nauczycieli szkół średnich, absorbujących ich całkowicie (szkoła średnia traktowana jest jako wprowadzenie do Uniwersytetu) nie spełnia swego zadania. Powstanie Sekcji kształcenia nauczycieli Związku P. N. S. P. ze względu na charakter ogólnokształcącej szkoły powszechnej jest bardziej naturalne, zgromadzi więcej zainteresowanych, czego dowodem choćby dzisiejsze tak liczne zebranie. Zresztą istnienie większej liczby instytucyj, pracujących nad zagadnieniami kształcenia nauczycieli, bynajmniej sprawie nie zaszkodzi, przeciwnie może się przyczynić do jej głębszego i wszechstronnego opracowania.

Sprawa jednolitej szkoły, dzieląc niektórych nauczycieli szkół średnich i powszechnych, łączy niewątpliwie nauczycieli szkół powszechnych i seminarjów i wywoła tem żywszą współpracę nad zagadnieniem kształcenia nauczycieli tej przyszłej jednolitej szkoły. Do tej współpracy staną niewątpliwie wszyscy szczerzy zwolennicy postawienia szkolnictwa na jak najwyższym poziomie, a tego bez dobrego nauczyciela dokonać nie można.

Referent przechodzi do uzasadnienia regulaminu, zaznaczając na wstępie, że Związek stoi na stanowisku wyższego wykształcenia dla nauczycieli szkół powszechnych. Wobec 32% wykwalifikowanych nauczycieli z pełnym wyższym wykształceniem w szkolnictwie średnim, referent uważa realizację tego postulatu za bardzo odległą. Przypomina, że w sprawie wykształcenia nauczycieli istnieją różne stanowiska, np.: trzyletnie seminarjum, pięcioletnie seminarjum, szkoła średnia i roczne pedagogjum, szkoła średnia i dwuletnie pedagogjum i t. d. Sekcja nie powinna krępować się hasłami dnia: pierwszym jej zadaniem musi być zorientowanie się w tem co jest, oraz udostępnienie wyniku swych obserwacyj szerszym kołom pracowników oświatowych.

Nie przesądzając z góry celu swoich zamierzeń, musi Sekcja dla skuteczności swoich prac mieć zasadnicze idee wytyczne, zaś pracowników jej musi cechować realizm.

Referent uzasadnia w końcu ogólnie poszczególne punkty regulaminu, odkładając szczegóły do sprawozdania Komisji regulaminowej, która w brzmieniu ostatecznem przedłoży regulamin do zatwierdzenia Zjazdowi po uprzednim uzgodnieniu na własnym posiedzeniu.

Z powodu choroby kol. *Dra M. Falskiego* referat jego: — Szkoła powszechna jako podstawa szkolnictwa — spadł z porządku dziennego, a zamiast tego referatu kol. poseł

Nowicki przedłożył i uzasadnił postulaty ostatniego Zjazdu Delegatów Związku P. N. S. P. w sprawie szkoły jednolitej, zaznaczając, że nie należy tych postulatów pojmować jako jedynie obowiązujących, gdyż mogą być wysunięte i inne jeszcze zarówno przez Sekcję kształcenia nauczycieli, jak i wszelką inną Sekcję Związku.

Postulaty te są następujące:

1) Reforma obecnego ustroju szkolnego, zdążająca do jednolitości szkolnictwa drogą likwidacji niższych oddziałów szkół średnich i nawiązania bezpośredniej łączności między szkołą powszechną i szkołą średnią — powinna być przeprowadzona niezwłocznie.

2) Łącznie z tą zasadniczą reformą ustroju szkolnictwa podjęta powinna być gruntowna reorganizacja życia wewnętrznego i warunków zewnętrznych zarówno szkoły powszechnej jak średniej; przyczem szkoła powszechna, ogólnie obowiązująca, stanowić powinna podstawę, a średnia jako nadbudowa, być do niej dostosowana.

3) Konsekwencją zamierzonej reformy ustroju szkolnictwa winno być jak najszybsze zrównanie warunków pracy i uposażenia nauczycieli szkół powszechnych i nauczycieli szkół średnich, oraz ujednostajnienie systemu przygotowania, które odbywać się winno w uniwersytetach, posiadających studjum pedagogiczne, lub w instytutach pedagogicznych o charakterze wyższych uczelni.

4) Wszelkie pośrednie typy szkół, łączące niższe oddziały szkoły powszechnej ze szkołą średnią (w rodzaju *Mittelschule*, *Junior High School*, *Ecole primaire superieure* i t. p.) w nowym ustroju szkolnym nie mogą mieć miejsca.

5) Organizacja pracy w szkole powszechnej winna być podporządkowana jej społecznemu zadaniu doprowadzenia możliwie wszystkich dzieci (z wyjątkiem anormalnych lub stojących na pograniczu niedorozwoju) do tego celu, który jest określony programem szkoły.

6) Szkoła średnia, mająca te same zadania ogólnowocho-
wawcze, co i szkoła powszechna, winna być dzisiaj udostępniona jak najszerszym masom w przyszłości zaś stać się winna tak samo obowiązkową dla wszystkich dzieci, jak szkoła powszechna.

Kończąc swój referat, kol. *Nowicki* stawia pytanie, postawione przez Żeromskiego w „Przedwiośniu“ — jaka jest idea Polski? — i stwierdza, że ideą Związku nie jest tylko obrona interesów członków, ale właśnie danie odpowiedzi na to wielkie pytanie, co oczywista musi się stać i zadaniem Sekcji, która tworząc typ nauczyciela, musi go tworzyć zgodnie z tą ideą, aby był zdolny do jej realizowania.

Po przerwie przewodniczący proponuje najprzód dyskusję ogólną nad regulaminem, a potem nad poszczególnymi punktami. W dyskusji ogólnej nikt głosu nie zabiera. Następuje odczytanie regulaminu punktami.

Punkty 1 i 2 przyjęto bez dyskusji.

Do p. 3 „Środki“ zabiera głos *p. Rowid* w sprawie utrzymania łączności między członkami Sekcji po rozjechaniu się i proponuje ustanowienie delegatów w poszczególnych samarjach celem nawiązania kontaktu i zawiązania kół miejscowych.

Do p. 4 „Członkowie“ zabierają głos liczni mówcy. Między innymi inspektor *Kostecki* proponuje taką zmianę tego punktu, aby do Sekcji mogły należeć osoby, nie chcące należeć do Związku, zaś insp. *Lubelski* czyni zastrzeżenia przeciwko uzależnieniu przyjęcia inspektora szkolnego do Koła miejscowego tylko od dobrej woli członków tegoż Koła.

Na wniosek przewodniczącego sprawę tę odesłano ponownie do Komisji regulaminowej, z uwzględnieniem życzenia insp. *Lubelskiego*, aby do Komisji wszedł również insp. *Kostecki*.

P. 5 i 6 przyjęto.

P. 7 lit. a. — proponuje zmiany *p. Lubelski*.

P. 7 lit. b. przyjęto również bez zmian p. 8, 10, 11,

Do p. 9 dyr. *Wroncka* z Radomia proponuje zmiany w duchu nieopłacania składki sekcijnej przez członków Związku.

Wszystkie punkty, co do których czyniono jakiegokolwiek zastrzeżenia ma rozpatrzyć kom. regul. i przedłożyć Zjazdowi odpowiednio uzgodnione.

Na tem posiedzenie przedpołudniowe zamknięto.

Posiedzenie popołudniowe.

Przewodniczący udziela głosu *p. Dr. Marji Librachowej*, która wygłasza referat na temat: — Szczegółowy program pracy w Sekcji kszt. naucz.

W referacie swym podaje Dr Librachowa następujące wytyczne:

1. Prace Sekcji zwrócić się winny w kierunku:

Podniesienia poziomu i uzgodnienia stopnia przygotowania młodzieży, wstępującej do seminarjów.

2. Osiągnięcia dla młodzieży, kończącej seminarja, wyższego stopnia kultury umysłowej przy przeciwdziałaniu istniejącemu przeciążeniu umysłowemu. Dla osiągnięcia tych celów należy dążyć do stworzenia opinii, która domagać się będzie:

a) przyjmowania młodzieży jedynie ze szkoły powszechnej 7-klasowej o całkowitej organizacji i 4-klas. szkół średnich (dopóki nie zostaną zlikwidowane);

b) całkowitego zrównania programów obu tych typów szkół;

c) rewizji programów i metod nauczania w szkole powszechnej i 4-klas. śred. dla zapewnienia skuteczności nauki szkolnej;

d) zakładania bezpłatnych państwowych szkół zawodowych.

Osiągnięcie tych reform uczyniłoby zbędnym egzamin wstępny. Dopóki program ten nie będzie zrealizowany Sekcja kształcenia naucz. powinna, dążąc do podniesienia wartości uczniowskiego materiału:

a) zaprojektować inny system egzaminacyjny wraz z uzgodnieniem systemu ocen; uzyskać pozwolenie władz zastosowania tego systemu w większej liczbie seminarjów i materiał zebrany przekazać do opracowania specjalnej komisji:

b) dążyć do objęcia egzaminem wszystkich kandydatów. Dla osiągnięcia wyższego poziomu kultury umysłowej przy mniejszym obciążeniu młodzieży — Sekcja kształcenia nauczycieli powinna:

a) rozpocząć prace dla zaprojektowania reformy w organizacji pracy na terenie różnego typu zakładów naukowych kształcących nauczycieli;

b) zaprojektować inny sposób grupowania przedmiotów, przeciwdziałając przeciążeniu umysłowemu;

c) rozpatrzyć i zdecydować fakultatywność gry na skrzypcach i nauki języka obcego.

4. Dla ulepszenia metod nauczania w zakresie poszczególnych przedmiotów dla organizowania pracy wychowawczej i innych spraw żywotnych Sekcja tworzyć powinna specjalne komisje, które w pracach swych utrzymywałyby stały kontakt ze szkołą powszechną.

5. Powołać specjalną komisję dla opracowania regulaminu wychowania na terenie internatów.

6. Zająć się sprawą praktycznego organizowania szkół ćwiczeń.

Z kolei nastąpił referat *Dra Rowida* „O Państwowych Kursach Nauczycielskich i ich zadaniach na przyszłość“:

W miarę rozwoju ogólnej kultury wzrastają i wymagania, jakie społeczeństwo stawia nauczycielstwu i jakie same nauczycielstwo stawia sobie. Im głębiej sięga demokratyzacja i uświadomienie obywatelskie ogółu, tem trudniejsze staje się zadanie nauczyciela. Rozwój szkoły powszechnej w ciągu XIX stulecia odbywa się równoległe z podniesieniem stanu nauczycielskiego pod względem socjalnym i naukowym. Od należytego unormowania studjów nauczycielskich zależy też przyszłość szkolnictwa powszechnego i pogłębienie świadomości obywatelskiej całego społeczeństwa. Warunkiem realizacji wysoko zorganizowanej szkoły powszechnej jest tedy reforma kształcenia nauczycieli.

Seminarja nauczycielskie, podobnie jak szkoła powszechna, obowiązkowa i bezpłatna, są tworem Wielkiej Rewolucji Francuskiej. Na podstawie t. zw. prawa Lakanal'a powstaje w Paryżu

pierwsze seminarjum nauczycielskie „Ecole normale“ w roku 1795 i od tego czasu następuje stopniowy rozwój tych zakładów we Francji i innych krajach. W ciągu 19 wieku powstają seminarja 2, 3 i 4-letnie, w których nauka opiera się na wiadomościach, podanych w szkole elementarnej. Dopiero z początkiem XX wieku powstają n. p. w Niemczech seminarja 5, 6-cio letnie, a nawet jak n. p. w Saksonji o kursie 7-letnim. Na ziemiach polskich w okresie panowania zaborów były seminarja 3 i 4-letnie, a z chwilą odbudowy Rzpltej powstają zrazu seminarja 4-letnie, które wkrótce przekształcone zostały na seminarja o kursie pięcioletnim. Taki też typ kształcenia nauczycieli istnieje obecnie w Państwie Polskiem.¹⁾

Jednakowoż seminarja 5-letnie a nawet jak w Saksonji 7-letnie nie mogą w obecnej epoce kulturalnej spełnić swego zadania w całej rozciągłości. Stąd też jesteśmy świadkami wzmagającego się niezadowolenia wśród rzesz nauczycielstwa, domagającego się reformy studjów zawodowych. Już przed wielką wojną światową wyłania się zagranicą, a także i w Polsce (w b. zaborze austr.) postulat wyższego kształcenia nauczycieli elementarnych. Postulat ten został już w znacznej mierze urzeczywistniony w państwach zachodniej Europy, gdzie tworzą studja roczne lub dwuletnie dla młodzieży po skończonej szkole średniej, mającej zamiar poświęcić się pracy w szkolnictwie elementarnem. W Niemczech likwidują obecnie seminarja nauczycielskie i w duchu nowej Konstytucji niemieckiej tworzy rząd dwu i trzechletnie Instytuty Pedagogiczne w związku z uniwersytetem dla kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. W Polsce istnieją obecnie różne drogi kształcenia nauczycieli. Formą najbardziej rozpowszechnioną jest seminarjum 5-letnie. To też dopóki ten typ szkoły istnieje, starać się trzeba o jego rozwój pod każdym względem, a więc by do tych zakładów przyjmowano młodzież uzdolnioną, fizycznie i duchowo jak najlepiej rozwiniętą, by uczył tu personel o wysokich kwalifikacjach naukowo-pedagogicznych, by program pracy i metody przygotowywały przyszłych nauczycieli do podjęcia samodzielnej pracy wychowawczej w szkole.

Obok kształcenia nauczycieli w seminarjach istnieje jeszcze inna droga kwalifikowania do zawodu nauczycielskiego. Abiturjenci gimnazjów składają t. zw. maturę uzupełniającą w seminarjum i obejmują bezpośrednio potem obowiązki nauczycielskie w szkołach powszechnych. Są także i tacy, którzy po ukończeniu 6 klas gimnazjum, doksztalcają się na kilkutygodniowych kursach metodycznych i obejmują stanowiska nauczycieli. Każdy pedagog zdaje sobie sprawę, że t. zw. uzupełniająca matura jest parodią kwalifikacji nauczycielskiej i że szkoda tej młodzieży, która, posiadając ogólne wykształcenie wyższe, aniżeli seminarjalne, mogłaby

¹⁾ W naszej literaturze pedagogicznej istnieje też projekt 6-letniego seminarjum, opracowany przez *Dra Wł. Śpasowskiego*.

się stać wysoko wartościowym nabytkiem w zawodzie nauczycielskim, ale dopiero po odbyciu systematycznych studiów pedagogicznych rocznych lub dwuletnich conajmniej. Obecnie przygotowują się z lichych zazwyczaj podręczników i na podstawie t. zw. egzaminu z pedagogiki i jednej lekcji próbnej otrzymują kwalifikację nauczycielską.

Istnieje wreszcie trzeci sposób przygotowania nauczycieli w Polsce, a mianowicie w nowym typie zakładów kształcących nauczycieli: w państwowych kursach nauczycielskich.

Jak powstał ten nowy typ szkoły pedagogicznej?

Wiadomo, że Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych już w chwili swego powstania obok najważniejszych żądań stawia postulat wyższego wykształcenia nauczycieli. Postulat ten ujął Związek następująco: każdy nauczyciel powinien otrzymać wykształcenie zawodowe w zakładzie o charakterze szkoły wyższej, obejmującej conajmniej studjum dwuletnie i opartej na wykształceniu ogólnym, jakie daje szkoła średnia ogólno-kształcąca. Postulat ten, jak wiadomo zastał jednomyślnie przyjęty na I. Ogólnopolskim Zjeździe Nauczycielstwa w Warszawie w kwietniu 1919 r.

W listopadzie 1918 r. tuż po wypędzeniu austriaków z Małopolski przedłożył Zarząd Główny Związku P. N. S. P. Ministerstwu W. R. i O. P. memoriał w sprawie zorganizowania w Krakowie „Kursów Pedagogicznych”. Związek zdawał sobie sprawę z ogromnego braku nauczycieli w odrodzonej Rzeczypospolitej i w poczuciu swoich obowiązków postanowił współdziałać z własnymi już władzami szkolnymi w rozpraszaniu mroków, pozostałych po zaborcach. Ministerstwo w zrozumieniu intencji Związku przyjęło opracowany projekt organizacji i program naukowy i oświadczyło gotowość zupełnego pokrycia budżetu „Kursów Pedagogicznych”.

W ten sposób powstał w Krakowie nowy typ zakładu, kształcącego nauczycieli szkół powszechnych. Nauka rozpoczęła się w styczniu 1919 r. Od tego czasu rozwija się ta szkoła coraz lepiej i na podstawie sprawozdań delegatów Ministerstwa W. R. i O. P. (pp. szefa *Gąsiorowskiego*, dyr. *Żłobickiego*, nacz. *Siwaka*, wizyt. *Chmielewskiego*), tudzież dzięki poparciu naczelnika wydziału seminarjów p. *Radwana* nastąpiło z dniem 1 września 1920 roku upaństwowienie zakładu. Ministerstwo nadało szkole nazwę (niezupełnie odpowiednią) „Państwowe Kursy Nauczycielskie” i ogłosiło ich statut w Dzienniku Urzędowym z dnia 25 grudnia 1920 r., Nr. 23, art. 154. Na statucie tym opierają się Państwowe Kursy Nauczycielskie w Krakowie, Warszawie i we Lwowie. Statut ten obejmuje 5 rozdziałów, dotyczących celu, organizacji, warunków przyjęcia, programów nauki, egzaminów końcowych i personelu nauczycielskiego.

Zakład przeznaczony jest przede wszystkim dla młodzieży z ukończonym gimnazjum, pragnącej się poświęcić pracy w szkole

powszechnej. Państwowe Kursy Nauczycielskie są zakładem koedukacyjnym i obejmują obecnie studjum roczne i dwuletnie. Na studjum roczne mogą uzyskać przyjęcie abiturjenci gimnazjów z ukończonym 18 r. życia, na studjum zaś dwuletnie przychodzi młodzież z co najmniej VI-klasowym wykształceniem gimnazjalnym i po skończeniu 17 r. życia.

Studjum roczne ma charakter ściśle zawodowy i obejmuje następujące przedmioty: naukę o Polsce, psychologję, logikę, pedagogikę, historję wychowania, ustawodawstwo szkolne, higienę społeczną i szkolną, dydaktykę ogólną, metodykę przedmiotów i zajęć w szkole powszechnej wraz z ćwiczeniami praktycznymi, rysunek, roboty ręczne, śpiew, ćwiczenia cieleśne. Rok pierwszy studjum dwuletniego ma na celu uzupełnienie i pogłębienie wykształcenia ogólnego młodzieży, a rok II. ma podobnie, jak studjum roczne, charakter zawodowy.

Rozwój P. K. N. w Krakowie ilustrują następujące dane:

W r. szkolnym	1919	2 oddz.	106 uczniów	59 abiturjentów
" " "	1919/20	3	99	57
" " "	1920/21	4	168	73
" " "	1921/22	4	142	67
" " "	1922/23	5	179	102
" " "	1923/24	5	185	93
" " "	1924/25	5	221	—

Cyfry te świadczą wymownie o żywotności szkoły. W b. roku szkolnym istnieją 2 oddz. I. roku i 2 II. roku studjum dwuletniego, tudzież 1 oddział studjum rocznego, na którym jest 43 studentów z maturą gimnazjalną, a większość ma także 1—3 lat studjów uniwersyteckich. Zgłosiło się ponad 60 na ten oddział, ale z powodu braku umieszczenia nie można było przyjąć wszystkich zgłaszających się.

Również i w Warszawie rozwijają się coraz lepiej Państwowe Kursy Nauczycielskie. Początkowo w r. 1919/20 istniały 2 oddziały, a od 1921/22 istnieją 3 oddziały z liczbą uczniów przeszło 80. Na studjum dwuletnie i roczne zgłosiło się w b. roku szkolnym około 200 młodzieży i również nie można było przyjąć wszystkich z powodu braku pomieszczenia. P. K. N. w Warszawie przygotowały dotąd 160 kwalifikowanych nauczycieli. Brak ścisłych danych nie pozwala mi niestety przedstawić rozwoju P. K. N. we Lwowie.

Przyszłość nowego typu szkoły, kształcącej nauczycieli, zależy od szczerzej i życzliwej opieki władz szkolnych, a zarazem od silnego poparcia organizacji nauczycielskiej. W projekcie polskiej „Ustawy o kształceniu nauczycieli”, który niezawodnie wkrótce wejdzie pod obrady naszego Sejmu, uwzględnione powinny być dwie drogi kształcenia nauczycieli: seminarja i szkoły pedagogiczne (pedagogja); te ostatnie przeznaczone dla młodzieży, kończącej gimnazjum. Państwowe Kursy Naucz., będące dalszym stopniem w rozwoju zakładów

kształcących nauczycieli, winny mieć konieczne warunki rozwoju, t. j. odpowiedni budynek, własną szkołę powszechną doświadczalną, pracownię, bibliotekę i personel profesorski, posiadający wysokie kwalifikacje naukowe i pedagogiczne. W zakres programu wejść powinna oprócz wymienionych umiejętności jeszcze socjologia i dzieje myśli filozoficznej ze szczególnem uwzględnieniem systemów etyki. Państwowe kursy nauczycielskie (właściwsza nazwa „Pedagogja“ lub „Szkoły pedagogiczne“), stanowiąc etap w dziejach rozwoju systemów kształcenia nauczycieli, szerzą równocześnie i utrwalają ideę wyższego wykształcenia nauczycieli szkoły powszechnej wśród ogółu społeczeństwa. Moment ten należy podkreślić jako nader doniosły, ponieważ społeczeństwo stopniowo dojdzie do zrozumienia, że nauczyciel powinien mieć równowartościowe przygotowanie do zawodu z innymi pracownikami umysłowymi. Taki bieg studjów (gimnazjum i pedagogjum o charakterze szkoły wyższej) rozwiąże zarazem, umocni i podniesie stanowisko socjalne nauczyciela. Także i ze względów ekonomicznych ten system kształcenia nauczycieli będzie dla państwa nader korzystny. Do 18 roku życia bowiem kształcić się będzie młodzież w gimnazjach wspólnie, a dopiero potem przejdzie odpowiednio uzdolniona i zamilowana część tej młodzieży do specjalnej szkoły zawodowej, do pedagogjum. Zbyteczne będą wówczas osobne t. zw. Wyższe Kursy Nauczycielskie, Instytuty Nauczycielskie i t. p., co ma się rozumieć uprości sprawę kształcenia nauczycieli, pozwoli zaoszczędzić wiele wydatków, a co ważniejsza umożliwi skupienie sił nauczycielskich, wybitnych pedagogów, poświęcających się wychowaniu przyszłych nauczycieli.

W przyszłości najbliższej należy dążyć do tego, aby Państwowe Kursy Nauczycielskie — Pedagogja — organizowane były w ścisłym związku z uniwersytetem, podobnie jak się to dzieje zagranicą, bo tylko wówczas nauczycielstwo będzie miało możliwość zdobycia teorii i praktyki pedagogicznej zgodnie z obecnym stanem nauki. Nauczyciel z takim przygotowaniem zdolny będzie do głębszej pracy wychowawczej w szkole, zdolny będzie też do spełnienia również doniosłego zadania w dobie obecnej do popularyzowania wiedzy w różnych instytucjach oświaty pozaszkolnej.

Wnioski wynikające z referatu.

1. Zjazd Sekcji K. N. uznaje, że obok formy kształcenia nauczycieli w seminarjach tworzyć należy państwowe szkoły pedagogiczne (pedagogja), obecnie Państwowe Kursy Nauczycielskie dla młodzieży z ukończoną szkołą średnią.

Szkoły te winny być tworzone w większych środowiskach kulturalnych, w miastach uniwersyteckich.

Sekcja K. N. zwróci się do Ministertwa z memorjałem w sprawie zebrania materiałów celem przekształcenia obecnego studjum

rocznego P. K. N. na dwuletnią szkołę pedagogiczną z 7-kl. szkołą powsz. jako szkołą doświadczalną.

3. Nauczyciele zakładów kształcących kandydatów nauczycielskich winni mieć pełne studia uniwersyteckie, specjalne studia pedagogiczne i praktyczną znajomość szkoły powszechnej.

Dyskusja nad obu referatami:

Kol. Patkowski z Sandomierza podkreśla dążenia nasze do wychowania pewnego idealnego typu nauczyciela, mającego przygotować obywateli naszego państwa do podjęcia tych olbrzymich zadań jakie przed tym państwem w dobie dzisiejszej stoją. Wychowanie takiego typu nauczyciela jest niemożliwe bez skryształizowania się państwowego czy też społecznego ideału wychowawczego. Otóż ten ideał wychowawczy przedstawia się u nas mgliście, dowodem czego choćby to, że Polska nie ma ani państwowego ani społecznego programu polityki szkolnej. Nasz ideał wychowawczy krystalizuje się w postaci nauki o Polsce współczesnej. Ale jak ta nauka nie jest czemś określonym i skryształizowanym, tak nie jest skryształizowany ideał wychowania obywatela polskiego, którego ma tworzyć nauczyciel. Stąd rola nauczyciela w dzisiejszym państwie jest niezwykle poważna tembardziej, że jest on budowniczym podwalin pod gmach państwowy na przeciąg całego szeregu lat. Stąd i doniosłość jego kształcenia jest wprost niezwykłą.

Dr. Spasowski z Warszawy proponuje zwrócenie najważniejszej uwagi na dokończenie już pracujących niewykwalifikowanych nauczycieli. Konstatuje u tych nauczycieli chęć uzupełnienia swoich braków, jak i dążność do uzyskania możliwie wysokiego przygotowania do zawodu u kandydatów na nauczycieli. Oto na terenie Państw. Kursów Naucz. idą się swego rodzaju „cud“ w tej dziedzinie. Maturzyści, mogąc przejść tylko 10-cio tygodn. kurs wakac. metod-pedag. i otrzymać posadę — przychodzą na roczny kurs dla maturzystów, bo odczuwają potrzebę lepszego przygotowania do zawodu. Rolę samych rocznych kursów dla maturzystów mówca określa, jako ważniejszą, niż seminarjów — kursy dają lepszy materiał nauczycielski niż seminarja.

Kol. Gawęcki z Nieszawy przeciwstawia się zamierzeniom, wyrażonym w programie Kongresu Rolniczego, zmierzającym do rozszerzenia zadań szkoły powsz. na przygotowanie rolnicze uczniów.

Inspektor Kostecki z Warszawy stwierdza na podstawie licznych obserwacji, że absolwenci naszych seminarjów są zupełnie nieprzygotowani do pracy w wyższych klasach pełnej 7-kl. szkoły powszechnej, że do tej pracy wogóle nauczycielstwo słabo jest przygotowane. Uważa, iż Sekcja musi się zająć przede wszystkim kształceniem już czynnych nauczycieli, aby ci odpowiedzieli wymaganiom, jakie im stawia pełna szkoła powszechna, a jeśli chodzi o kształcenie przyszłych nauczycieli, to w tej dziedzinie zabiegi nasze winny iść ku kształceniu w Instytucie Pedagogicznym i na Uniwersytecie.

P. Theifert z Płocka mówi o niskim poziomie naukowym i wogóle umysłowym nauczycieli niewykwalifikowanych, którzy w ostatnich czasach składali egzaminy przed Komisjami egzaminacyjnymi. W sprawie porównania wartości pracowniczej absolwentów semin. i państw. kursów naucz. proponuje wysłanie odpowiedniej ankiety do inspektorów.

Kol. poseł *Nowicki* z Warszawy w odpowiedzi na zarzuty, że szkoła powszechna źle przygotowuje uczniów do seminarjum. zwraca uwagę na fakt, że szkoła powszechna nie przygotowuje swoich uczniów do żadnego zakładu naukowego ogólnego, czy zawodowego i stąd ciekawe zjawisko, że zdający jednocześnie uczniowie dobrej szkoły powszechnej razem z preparandzistami nie zdadzą egzaminu, natomiast uczniowie z preparandy ten egzamin zdadzą, choćby ta preparanda była lichą, bo ona przygotowuje właśnie do seminarjum.

Kol. *Jaworska* (Lwów) wskazuje na konieczność zajęcia się przez Sekcję niektórymi kwestjami tego rodzaju, jak np. egzamin wydziałowy i od spraw przygotowania absolw. sem. do zawodu naucz. przechodzi do sprawy przygotowania do swoich zadań samych nauczycieli seminarjów, stwierdzając, że to przygotowanie jest b. niskie (na sali żywe potakiwania). Sprawą przygotowania nauczycieli seminarjów musi się Sekcja zająć przede wszystkim,

Insp. *Lubelski* z Grodziska uważa, że zagadnienie kształcenia nauczycieli sięga podstaw ustroju szkolnictwa i z tym ustrojem jest najściślej związane. Omawia te podstawy i stanowisko szkoły powszechnej wobec innych typów szkół, jak i stanowisko społeczeństwa wobec szkoły powsz. Z ubolewaniem stwierdza brak idei pracy na wsi u większości zgłaszających się o posady, nie wyłączając absolw. seminarjów. Wszyscy chcą pracować w pobliżu miasta, stacji kolejowej, ale nikt nie chce przyjąć posady na dalekiej wsi. Stan ten uważa jako skutek braku wychowania obywatelskiego.

Dyr. *Nittman* ze Lwowa porusza brak większego zainteresowania w stosunku do kształcenia nauczycieli seminarjów, a przecież to jest czynnik decydujący o wychowaniu i poziomie absolwentów seminarjów. Dopóki nie będziemy mieli dobrych nauczycieli w seminarjach, nie możemy mieć dobrych nauczycieli szkół powszechnych, bo któż tych ostatnich wychowa i wyształci odpowiednio?

Przewodniczący zwraca uwagę zebranych na nierozpraszanie dyskusji, która w zasadzie winna uwzględnić: 1) kształcenie nauczycieli czynnych, 2) kształcenie kandydatów na nauczycieli i 3) kształcenie naucz. seminarjów, i prosi o nieodbieganie od tego zasadniczego kierunku dyskusji.

Kol. *Somorowski* (Łódź) w odpowiedzi p. Theiferowi zaznacza, iż niski poziom ostatnich egzaminów nauczycieli niewykwalifikowanych nie obciąża ogółu nauczycielstwa szkół powszechnych, albowiem stoi ono naogół na poziomie dość wysokim; zaś składający egzaminy w ostatnich czasach są to z ta-

kich czy innych powodów zapóźnieni maruderzy, po których niewiele spodziewać się można. Komunikuje o stosowaniu egzaminu psychologicznego w stosunku do kandydatek do Miejsk. Semin. Naucz. w Łodzi. Podnosi konieczność współistnienia w chwili obecnej różnych typów zakładów kształcących nauczycieli, a wobec faktu ciągłego wzrastania wymagań wobec nauczycielstwa szkół powszechnych jedyny ratunek przed obniżeniem poziomu szkoły powsz. widzi w odpowiednio rozwiniętem samokształceniu nauczycieli, którego metody Sekcja niewątpliwie opracuje.

Inspektor *Müller* (Warszawa) stwierdza, iż zakładów kształcenia nauczycieli, dostosowanych do współczesnych potrzeb właściwie nie mamy. To co się robi w dziedzinie kształcenia nauczycieli jest jeszcze niedostateczne. Mówca podtrzymuje wniosek o skierowanie ankiety do inspektorów w celu porównania pracy w seminarjach i państwowych kursach nauczycielskich.

Dyr. *Wroncka* z Radomia podnosi nieznamość szkoły powsz. przez nauczycieli seminarjów, b. nauczycieli szkół średnich lub akademików, którzy przyszli do seminarjów wprost z ławy uniwersyteckiej — nie mogą oni należycie przygotować ucznia seminarjum do jego przyszłej pracy, bo jest ona całkiem obca. Staje w obronie seminarzystów, twierdząc, że jeśli będziemy w stosunku do ich pracy w klasach starszych cierpliwi, jeśli pozwolimy im zobaczyć różne szkoły i damy czas do pracy nad sobą, to spełnią oni swoje zadanie również odnośnie do klas starszych, jak je spełniają do klasy czwartej. Toć i akademik nie poprowadzi od razu dobrze nawet prostych ćwiczeń w kl. 6-ej i 7-ej szkoły powsz. Jako środek podnoszenia poziomu pracy seminarzystów podaje coroczne zjazdy b. wychowanków danego seminarjum.

P. Gierszkiewicz (Warszawa) omawia fatalne warunki pracy na kursach wakacyjnych.

Kol. *Włodarski* (Warszawa) podnosi, że seminarja przez długie jeszcze lata będą najpowszechniejszą w Polsce formą kształcenia nauczycieli. Nie obalajmy przedwcześnie tego, cośmy z takim trudem stworzyli. Stwierdza, że ciągle idziemy naprzód, a różnica w czasie kształcenia nauczyciela obecnie w stosunku do czasów przedwojennych biorąc pod uwagę b. Król. Kongr., wynosi 6 lat czyli, że podwoił się czas, w ciągu którego, wliczając szkołę ogólnokształcącą, można uzyskać kwalifikację nauczycielskie. Wzywa do pracy nad podniesieniem poziomu seminarjów.

Kol. *H. Stattlerówna* (Warszawa) omawia rolę samouctwa dla nauczyciela. Stwierdza, że ono prawie nie istnieje, a przyczynę tego stanu rzeczy widzi w fatalnych warunkach mieszkalnych na wsi i drożyznie książek. Wyraża nadzieję, że Sekcja zajmie się temi sprawami i składa odpowiedni wniosek.

Wizyt. *p. Czerwiński* zwraca uwagę na konieczność koordynacji pewnych faktów związanych z kształceniem nauczycieli. Jest rzeczą niewątpliwą, że wykształcenie nauczyciela winno być

najlepsze i najwyższe — to pierwszy fakt. Ale na jego urzeczywistnienie w chwili obecnej nie pozwalają nam dwa inne: 1) konieczność dostarczenia możliwie największej liczby ludzi potrzebnych do pracy; 2) konieczność zachowania pewnego przyspieszonego tempa otwierania szkół powszechnych. Te trzy postulaty są jakby trzema wierzchołkami jednego trójkąta, w którym niezmiernie trudno znaleźć uzgodniony punkt środkowy. Znalezenia tego punktu, uzgodnienia sprawy wyższego wykształcenia dla nauczycieli z naszymi bieżącymi potrzebami państwowymi życzy Sekcji pan Wizytator, gdyż dotąd nikomu się to nie udało. W sprzeczności powyższych założeń leży usprawiedliwienie tych niedociągnięć, które w dziedzinie kształcenia nauczycieli niewątpliwie u nas istnieją.

Wizyt. p. *Piotrowski* twierdzi, iż najbardziej nagłem zadaniem Sekcji jest zaopiekowanie się młodzieżą nauczycielską, pośród której rozniecić możemy dążenia do idei, chęć pracy nad sobą i myśli wzniosłe. Gdy młodzież ta się zestarzeje, przypadnie dla nas, bo nie potrafimy jej wtedy poruszyć. Nadto podkreśla i uzasadnia znaczenie utrzymania stałego kontaktu nauczycieli seminarjów z nauczycielstwem szkół powszechnych.

P. Pater z Wymyślina składa wniosek w imieniu grupy nauczycieli szkół ćwiczeń w sprawie rugowania ich z zajmowanych stanowisk.

Przewodniczący proponuje wybór Komisji wnioskowej w składzie następującym: *Bryda, Jaworska, Kostecki, Kupczyński, Librachowa, Rowid, Smulikowski, Spasowski, Włodarski* i wobec spóźnionej pory odłożenie przemówień referentów do dnia następnego. Obydwa wnioski zebrani akceptują, poczem przewodniczący zamyka posiedzenie o godz. 20 m. 50, naznaczając początek jutrzejszego posiedzenia na godzinę 9-tą. (Dok. nast.)

TREŚĆ Nru 1—2:

Florjan Znanięcki: Szkice z socjologii wychowania. — *Zygmunt Mysłakowski*: Co to jest „talent pedagogiczny”? — *Józef Mirski*: Psychoanaliza a pedagogia. *Marja Sokalowa*: Roczny kurs uniwersytecki dla nauczycieli szkół początkowych w Zurychu. — **Recenzje**. *Henryk Policht*: Metodyczne nauczanie wycinanki (*Franciszek Pększyć*). — Kronika pedagogiczna. — Nowe czasopisma. — **Sprawy Sekcji Kształcenia Nauczycieli**. Sekcja Kształcenia Nauczycieli. — Zjazd organizacyjny S. K. N.

Cena oddzielnego zeszytu
2 złp.

|| Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego”, Kraków, Rynek 29, II. p.

Ogłoszenia n a o k ł a d c e : Cała strona 60 złp. pół str. 40 złp., ¼ str. 25 złp., w tekście cała strona 50 złp., ½ str. 30 złp., ¼ str. 20 złp.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid**. Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sieńko**.
Drukarnia „Szkolnica“, Kraków, ulica Grzegórzecka 30.