

# RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POŚWIĘCONE NOWYM PRĄDOM  
W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO  
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECH.

ADRES REDAKCJI:

KRAKÓW, DZ. XII., UL. LELEWELA 6.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GL. 29, LINJA C-D.

FELIKS KORNISZEWSKI.

## Z zagadnień rozwoju inteligencji dziecka.

Przyczynek do psychologii inteligencji.

(Dokończenie części I).

Tak ujmują zjawiska pływania i tonięcia dzieci, należące do pierwszego stadium. Na marginesie trzeba dodać, że nie wszystkie z pośród nich utrzymują to, jakoby przedmioty ciężkie tylko pływały, a nigdy nie tonęły. Wśród dzieci pierwszego stadium można spotkać i takie, które gotowe są twierdzić, iż jeden przedmiot będzie pływał, a drugi pójdzie na dno, mimo, że zarówno jeden z nich jak i drugi jest według przekonania tych dzieci ciężki. Raz ciężar jest przyczyną pływania, a innym razem ciężar jest znów przyczyną tonięcia. W pierwszym wypadku przedmiot musi posiadać siłę, aby móc pływać, w drugim zaś wypadku przedmiot posiadać siłę na to, aby móc pójść na dno. A więc i u tych ostatnich dzieci mamy do czynienia z tym samym dynamizmem, który stwierdziliśmy u dzieci poprzednich. Obie grupy dzieci należy zaliczyć do pierwszego stadium, gdyż po pierwsze: i tu i tam jest błędne wyjaśnienie zjawiska pływania oraz tonięcia, po drugie: i tu i tam przewidywanie pozostaje w harmonii ze sposobem wyjaśniania, a po trzecie: i tu i tam ciężar oceniany jest subiektywnie (zawsze z punktu widzenia danego poszczególnego dziecka).

### Stadium II.

Najbardziej charakterystyczną właściwością tego stadium jest to, że nie można tutaj dopatrzeć się żadnego związku między przewidywaniem dziecka a jego wyjaśnieniem. Między jednym a drugim niema

żadnych punktów stycznych. Inaczej dziecko przewidyje, a inaczej wyjaśnia. Brak tu jakiegokolwiek wspólnej zasady.

Oto przykłady:

Zosia L. (8; 8) zapewnia nas, że „*mutterka pójdzie na dno, bo jest lekka*“. — No, zobacz, czy lekka? (Dziewczynka spełnia polecenie). — Lekka? — *Niebardzo!* — To dlaczego w takim razie pójdzie na dno?... — *Bo jest taka... kanciasta*. Korek pływa dlatego, „*bo ciężki*“. — A weź go do ręki i zobacz! Dziewczynka, spełniwszy polecenie, oświadcza z wyraźnymi objawami zawstydzienia: „*Lekkie*“. — Dlaczego korek nie poszedł na dno, tylko pływał?... — *Nie wiem* (przyciszonym głosem). — A ta pluskiewka będzie pływać? — *Nie, pójdzie na dno*. — Dlaczego? — *Bo lekkie*. — A ten kartofel? — *Pójdzie na dół*. — Dlaczego? — *Bo jest lekkie i taki... okrągły*.

Zosia P. (12; 6). Blaszką „*pójdzie na dno, bo jest lekka*“. Korek „*pójdzie do góry, bo jest lżejszy*“, a pokrywka od blaszanego pudełka też „*nie pójdzie na dno, bo jest z innej blachy*“.

Alf. (7; 8). Pudełko blaszane „*nie pójdzie na dół, bo jest zimna woda*“. „*Jakby była ciepła, toby poszło*“. Korek też nie pójdzie na dno, „*bo niema ciepłej wody*“. Ale blaszka „*pójdzie nadół, bo zimna woda*“. Moneta 5-groszowa i kamyczek też pójdą na dno, bo brak jest ciepłej wody. Drewno (większy kawałek) „*nie pójdzie*“. — A gdyby woda była ciepła? — *Toby poszło*.

Krysia (6; 4) przewiduje poprawnie to, że jedne przedmioty idą na dno, a inne nie, ale od wyjaśnień uchyla się. — Czy ten korek pójdzie na dno, czy będzie pływał? — *Będzie pływał*. — Dlaczego? — *Nie wiem*. — A ten ciężarek? — *Pójdzie na dno*. — Dlaczego? — *Nie wiem*. — A to kółeczko? — *Na dno*. — Dlaczego? — *Nie wiem*. — A to drewno? — *Pójdzie na wierzch*. — Dlaczego? — *Nie wiem*. — A ten kamyczek? — *Pójdzie na dno*. — Dlaczego? — *Nie wiem*.

Przytoczone przed chwilą przykłady nie są tak charakterystyczne, jak odpowiednie przykłady z doświadczenia poprzedniego (poziom wody). Teraz konstatujemy jedynie różnicę, jaka zachodzi między przewidywaniem a wyjaśnianiem danych zjawisk fizycznych, a przedtem spotykaliśmy przypadki, w których występowała niekiedy nawet wyraźna sprzeczność. W obecnym doświadczeniu dzieci, należące do drugiego stadium, nie dają nam żadnych wyjaśnień, albo dają odpowiedzi wymijające, bylejakie, mało mówiące. Jednakże (jeszcze raz to podkreślam) i tutaj wyjaśnienia nie są tego rodzaju, aby mogły ułatwić dziecku trafne przewidywania.

### Stadium III.

Dopiero w ostatnim stadium nastaje pod tym względem harmonja. To, jak dziecko przewiduje, jest już teraz wynmioty lekkie, a toną tylko ciężkie. Co więcej, sposób wyrażania się dzieci wskazuje wyraźnie na to, że pojęcie ciężaru nie zawiera już w sobie pierwiastka egocentrycznej i subiektywnej oceny przedmiotów, przeciwnie, pojęcie to ma obecnie charakter relatywny, co świadczy o tem, że teraz dzieci uwzględniają poza własnym i inne jeszcze punkty widzenia. Dowodem na to jest przykład Danusi (7; 1), która na zapytanie, dlaczego blaszka pójdzie na dno, odpowiedziała w sposób następujący: *„Bo to jest ciężkie, ale dla mnie nie jest ciężkie“* (!) Komentarz Danusi jest znamieny. Powiedzenie jej stwierdza dobitnie, iż w rozumieniu słowa „ciężki“ nastąpiła tutaj poważna zmiana. Dokonała się ewolucja w kierunku, powiedzmy, od absolutyzmu do relatywizmu. Teraz coś jest ciężkie lub lekkie nie ze względu na to, że wydaje się być takim dla dziecka, ale raczej ze względu na wodę (a właściwie ze względu na jej ciężar). Powiedzenie Geni (9; 5), że *„blaszka pójdzie na dno, bo jest troszeczkę jakby cięższa“*, świadczy o tem samem.

### Część teoretyczna.

Więcej przykładów nie trzeba już mnożyć. Czas przystąpić do podsumowania przedstawionego wyżej materiału doświadczalnego, zinterpretowania go i wysnucia stąd odpowiednich wniosków. Zaczniemy od interpretacji najważniejszych wyników naszych doświadczeń a skończymy na płynących z tej interpretacji wniosków odnośnie do psychologii inteligencji.

Przy omawianiu zebranego materiału poświęci się sporo miejsca rozważaniom na temat istoty inteligencji, jej rodzajów oraz jej rozwoju. Wyniki, uzyskane przy pomocy znanych już czytelnikowi doświadczeń, posłużą za tło dla tych rozważań, samé zaś te rozważania będą niczem innym, jak tylko uzupełnieniem interpretacji otrzymanych wyników. Dla dokładniejszego uwypuklenia podobieństw i różnic — słowem — związku, zachodzącego pomiędzy inteligencją intuicyjną (praktyczną) a inteligencją pojęciową oraz celem lepszego wnikięcia w genezę obydwu rodzajów inteligencji, piszący te słowa oprze się nie tylko na wynikach uzyskanych z zastosowania eksperymentów Piaget'a, ale i na tych wynikach, do których doszli na innej nieco drodze dwaj znani badacze: Lipmann i Bogen, — nadto, nie ograniczając się wyłącznie do badań nad dziećmi, skorzysta również z nie-

kórych obserwacji, poczynionych nad zachowaniem się ludzi pierwotnych (i niektórych cywilizowanych) w konkretnych sytuacjach życia codziennego. Trzeba zaznaczyć, że rozważania te będą zgodne w zasadniczych swych liniach z ogólnym stanowiskiem Piaget'a.

### III.

#### Inteligencja intuicyjna a inteligencja pojęciowa.

- A. O budowie i funkcjonowaniu dziecięcego umysłu.
  1. Dwie warstwy psychiczne.
  2. Struktura umysłowości dziecka a przewidywanie i wyjaśnianie.
- B. O istocie inteligencji i dwu jej zasadniczych rodzajach.
  1. Funkcja inteligencji.
  2. Dwojaki sposób przejawiania się inteligencji.
  3. Przykłady na inteligencję intuicyjną i inteligencję pojęciową.
  4. Analiza i interpretacja podanych przykładów.
  5. Streszczenie.

Najprzód zbierzmy krótko najważniejsze wyniki wyżej opisanych badań, a następnie postaramy się przełożyć je na język psychologii rozwojowej. Różnice, zachodzące pomiędzy odpowiedziami jednych dzieci a odpowiedziami drugich, spróbujemy odnieść do różnic strukturalnych, dających się dostrzec przy porównywaniu umysłowości jednych z umysłowością drugich. Zmiany w sposobie przewidywania i wyjaśniania, które występują u poszczególnych dzieci w miarę powiększania się ich wieku, spróbujemy wytłumaczyć przekształceniami, stopniowo dokonywanymi się w dojrzewającej ich psychice.

Otóż w doświadczeniu pierwszym (kierunek cieni) dały nam dzieci dwojakię odpowiedzi: albo całkiem błędne, albo całkiem poprawne. Jedne dzieci błędnie przewidywały kierunek padania cienia i błędnie go wyjaśniały. Drugie w obydwu wypadkach nie natrafiały na żadne trudności. Do pierwszej grupy należały dzieci przeciętnie młodsze, do drugiej przeciętnie starsze.

W dwu następnych doświadczeniach (poziom wody oraz pływanie i tonięcie) dały nam dzieci odpowiedzi trojakięgo rodzaju. Jedne z nich błędnie przewidywały i błędnie wyjaśniały wymienione zjawiska fizyczne, przyczem przewidywania ich były zgodne z rodzajem podawanych wyjaśnień. Drugie wprawdzie przewidywały te zjawiska poprawnie, lecz wyjaśniały je nadal błędnie. Przeważnie tak, jak dzieci poprzednie. Trzecie poprawnie je przewidywały i poprawnie wyjaśniały. I tutaj — podobnie jak w doświadczeniu pierwszym — dzieci przeciętnie najmłodsze należały do grupy pierwszej a przeciętnie najstarsze do grupy ostatniej (trzeciej). Te zaś, które należały do grupy drugiej (środkowej) były przeciętnie starsze od dzieci grupy pierwszej a młodsze od dzieci grupy trzeciej.

Wszystkie trzy eksperymenty wykazują zgodnie, iż pomiędzy wiekiem badanych dzieci a jakością podawanych przez nie wypowiedzi istnieje dość wyraźna odpowiedniość. Okoliczność ta każe przypuszczać, iż spotkane przez nas trzy rodzaje wypowiedzi należą do trzech kolejno po sobie wypowiadanych okresów rozwojowych, że są następującymi kolejnych stadiów, trzech szczebli rozwojowych, przez które przechodzi prawdopodobnie każde dziecko. Przypuszczenie to znajduje swoje dodatkowe potwierdzenie i w tem jeszcze, że dzieci, należące do drugiej grupy, chociaż przewidują poprawnie (a więc odwrotnie, aniżeli dzieci grupy pierwszej), to jednak wyjaśniają nadal błędnie, i to często tak, jak dzieci grupy pierwszej. Stąd widać, że wypowiedzi trzech kolejnych grup dziecięcych nie są od siebie niezależne, nie są całkowicie izolowane, lecz wykazują pewną wzajemną łączność rozwojową i są ze sobą związane wspólnością pochodzenia. Opierając się na obydwu danych, a więc: po pierwsze na tem, iż przeciętny wiek dzieci, należących do trzech wspomnianych grup, stopniowo wzrasta, a po drugie na tem, że wypowiedzi, charakterystyczne dla dzieci grup sąsiadujących, wzajemnie się zająbiają — można założyć, nie narażając się przytem bardzo na popełnienie błędu, że ewolucja pojęć fizykalnych dzieci przebiega przez trzy kolejne stadja, przez trzy kolejne etapy, że jeśli nie wszystkie to przynajmniej niektóre dzieci najpierw, w pierwszym stadium, nie potrafią ani poprawnie wyjaśnić ani też poprawnie przewidzieć (np. nie potrafią poprawnie wyjaśnić ani też przewidzieć tego, czy woda w danym wypadku podniesie się, czy też się obniży, czy podniesie się więcej, czy mniej, albo np. nie potrafią wyjaśnić ani przewidzieć tego, czy dane ciało będzie pływać, czy zatoni), — potem w drugim stadium, przewidują już takie zjawiska poprawnie, ale wyjaśniają je w dalszym ciągu błędnie, — wreszcie, w trzecim stadium, poprawnie przewidują je i poprawnie wyjaśniają<sup>1)</sup>.

<sup>1)</sup> Należy pamiętać, że hipoteza nasza dotyczy tylko kierunku tej ewolucji, a więc tego, w jakiej kolejności przechodzi dziecko przez trzy odmienne stadja, a nie tego, na jaki wiek przypada chwila wstępowania a na jaki wiek chwila opuszczenia każdego z tych stadiów. Tak na przykład, jedno dziecko może znaleźć się w drugim stadium już w ósmym roku życia, a drugie dziecko dopiero wtedy, gdy będzie miało lat 10. Jedno przebywać będzie w tem stadium 3 miesiące, a inne 7. To możliwe, ale nie jest możliwe, aby którekolwiek z nich wstąpiło w stadium drugie, nie przebywając uprzednio jakiś czas w stadium pierwszym.

## A. O budowie i funkcjonowaniu dziecięcego umysłu.

Zastanówmy się teraz nad tem, jak jest wogóle możliwe istnienie takiej ewolucji, o której była przed chwilą mowa. Jakie przekształcenia psychiczne warunkują tego rodzaju ewolucję? Co leży u jej podstawy? Jak wytłumaczyć zachowanie się dziecka, należącego do drugiego stadium? Jaka jest przyczyna tego, że dziecko porzuciło stadium pierwsze a wstąpiło w stadium następne, że zatem przestało przewidywać tak, jak przewidywało przedtem, a wyjaśnia nadal tak samo? Jak wytłumaczyć to, że dziecko takie potrafi przewidzieć trafnie konkretne zjawisko fizyczne, mimo, że nie jest w stanie wskazać jego istotnej przyczyny? Co więcej: jak wytłumaczyć to, że dziecko takie przewiduje wbrew temu, jak wyjaśnia.

Na te wszystkie pytania można podać zadowalającą odpowiedź wtedy, gdy się przestudjuje gruntownie psychologię Piaget'a. Ogólny pogląd tego psychologa, dotyczący budowy i rozwoju dziecięcej umysłowości, wyjaśnia nam wszystkie te trudności.

### 1. Dwie warstwy psychiczne.

Każde dziecko posiada w swej psychice, zdaniem Piaget'a dwie odrębne płaszczyzny: jedną — motoryczną (le plan moteur) a drugą — pojęciową, albo inaczej, słowną (le plan verbal).

Płaszczyzna motoryczna stanowi głębszą warstwę psychiki dziecka. W niej są rejestrowane wszystkie jego przeżycia, wszelkie osobiste doznania i doświadczenia. W niej też odbywa się jakieś ukryte organizowanie tych wszystkich jego przeżyć, doznań i doświadczeń. Płaszczyzna ta wykształca się stopniowo, w miarę tego, jak dziecko pomnaża zasób swych doświadczeń. Doświadczenia zdobywa dziecko w wiekiem, w życiu codziennem, bądź to drogą zwykłej obserwacji, zwykłego spostrzegania, bądź też drogą samodzielnego wykonywania różnych czynności i przygodnego eksperymentowania. Im rozleglejsze i gruntowniejsze posiada dziecko doświadczenie oraz im lepiej zorganizowane i uporządkowane jest to doświadczenie, tem lepiej sformowana jest płaszczyzna motoryczna jego psychiki, tem lepiej przystosowane jest to dziecko motorycznie do różnych zadań i warunków życia, tem większą posiada zdolność motorycznego „nastawiania się na nowe wymagania”<sup>1)</sup>, słowem,

<sup>1)</sup> Por. najnowszą próbę określenia inteligencji, podaną przez W. Sterna w książce p. t. „Inteligencja dzieci i młodzieży” (l. cit.) na str. 351. Definicja ta brzmi: „Inteligencja jest zdolnością, nastawiania się na nowe wymagania przez odpowiednie do celu zastosowanie środków myślenia“.

tem wyższą posiada inteligencję praktyczną. Płaszczyzna motoryczna jest więc ukryta i nieświadoma, gdy tymczasem płaszczyzna słowna albo pojęciowa jest świadoma i stanowi wierzchnią warstwę psychiki. Przekonania, wyrastające na płaszczyźnie motorycznej dziecięcego umysłu, mają charakter sądów oczywistych. Przekonania te nie mają swego racjonalnego uzasadnienia, lecz są jedynie wynikiem intuicji, jakiegoś wewnętrznego wyczucia.

Zupełnie inaczej rzecz się ma z przekonaniem, które posiadają swoje źródło w płaszczyźnie słownej, świadomej. Podstawą przekonań, wyrastających na tej płaszczyźnie nie są żadne jakiegokolwiek irracjonalne poczucia ani żadne jakiegokolwiek intuicyjne wyczucia, lecz inne jakiegokolwiek przekonania, inne sądy. Im bardziej zgodne są te przekonania z rzeczywistością obiektywną, im ściślej panuje między nimi związek i wszechstronniejsze jest wzajemne ich ze sobą powiązanie, tem więcej ściśle i logiczne jest myślenie dziecka, tem więcej wykształcona jest płaszczyzna słowna (świadoma) jego psychiki. Im większy panuje wśród dziecięcych pojęć i przekonań porządek, ład i konsekwencja, tem wyższą posiada ono inteligencję pojęciową (językowo-logiczną). „Rozwój umysłu — pisze John Dewey — dokonywa się przez logiczne organizowanie dostarczonego temu umysłowi materiału, podobnie jak wzrost ciała dokonywa się przez asymilację pokarmów“.<sup>1)</sup>

Zbierając teraz razem wszystko to, co było wyżej powiedziane o dwu warstwach psychicznych, trzeba stwierdzić, co następuje. Płaszczyzna głębsza, motoryczna, jest podstawą dla inteligencji praktycznej (motorycznej), — płaszczyzna wierzchnia czyli słowna jest znów podstawą dla inteligencji pojęciowej (słownej, językowo-logicznej, teoretycznej). W płaszczyźnie motorycznej obraca się dziecko wtedy, gdy w sposób motoryczny przezwycięża różne trudności, gdy reflektorycznie przystosowuje się do różnorodnych wymagań swego otoczenia, gdy intuicyjnie rozwiązuje różne zagadnienia, gdy przewiduje, kierując się w swem przewidywaniu li tylko wyczuciem od wewnątrz płynącym. W płaszczyźnie słownej obraca się ono tylko

<sup>1)</sup> John Dewey, *Comment nous pensons*. Trad. par le Dr O Decroly. Paris, Flammarion, 1929, str. 60. Dla lepszego zrozumienia zacytowanego zdania przeczytajmy jeszcze co pisze autor w tej sprawie na str. 155: „Lorsque le bagage de nos opinions augmente, nous prenons conscience de nouveaux problèmes et c'est seulement en rapprochant les points nouveaux et obscurs des notions déjà claires et familières que nous comprenons, nous résolvons ces problèmes“. A na stronie 153 podanego dzieła autor ten wręcz twierdzi, że „notre pouvoir de penser dépend avec efficacité de la possession d'une réserve d'opinions (meanings) qui peuvent être utilisées orsqu'e le besoin s'en fait sentir“. — Podkreślenia moje.

wtedy, gdy rozumuje, a zatem zawsze, ilekroć wnioskuje, sprawdza, uzasadnia, dowodzi, tłumaczy, wyjaśnia.

## 2. *Struktura umysłowości dziecka a przewidywanie i wyjaśnianie.*

Dziecko, należące do pierwszego stadium, źle wyjaśnia zjawiska podnoszenia się poziomu wody, pływania i tonięcia i źle je również przewiduje. Źle je przewiduje bo: albowiem posiada jeszcze żadnego doświadczenia odnośnie do tego rodzaju zjawisk fizycznych, albo posiada je, lecz w stopniu niedostatecznym. Źle wyjaśnia, bo: wskutek braku odpowiedniego doświadczenia, brak również odpowiedniego opracowania myślowego tego materiału doświadczalnego. Doświadczenie jednostronne nie może przecież wytworzyć trafnych i ścisłych pojęć. Nic też dziwnego, że dziecko, należące do pierwszego stadium, nie umiejąc przewidywać tych zjawisk, nie potrafi ich również wyjaśniać.

Nieco inaczej rzecz się ma z dzieckiem, zaliczającym się do drugiego stadium. Teraz dziecko trafnie przewiduje, chociaż błędnie wyjaśnia. Trafnie przewiduje, bo dość już posiada doświadczenia, jeśli chodzi o wspomniane zjawiska. Błędnie wyjaśnia, bo nie zdołało jeszcze tego doświadczenia opracować myślowo to nie zdołało go jeszcze ująć w sposób dyskursywny. Przypadkowe obserwacje podobnych zjawisk, przygodne eksperymenty, wszystko to zostało zarejestrowane w głębi jego psychiki i tak tam zostało zorganizowane, że teraz dziecko przewiduje poprawnie tego rodzaju zjawiska, opierając się wyłącznie na własnej intuicji, na pewnym nakazie wewnętrznym, mającym najprawdopodobniej swoje źródło w tych zmianach, które się dokonały w płaszczyźnie motorycznej jego umysłu.

Możnaby teraz powiedzieć, że dziecko, należące do drugiego stadium, a więc umiejące poprawnie przewidywać pewne zjawiska fizyczne jest do tych zjawisk przystosowane praktycznie (motorycznie), posiada w odniesieniu do tego rodzaju zjawisk inteligencję praktyczną. Taką inteligencję praktyczną w odniesieniu do zjawiska pływania, tonięcia i przesuwania się poziomu wody posiadają niewątpliwie i te dzieci, które zaliczyliśmy w naszych eksperymentach do drugiego stadium. Ale dzieci te nie posiadają jeszcze w odniesieniu do takich zjawisk inteligencji pojęciowej albo słownej, gdyż wyjaśnienia ich są tej samej jakości, co wyjaśnienia dzieci, należących do pierwszego stadium. A zatem pomiędzy dziećmi stadium pierwszego, a dziećmi stadium drugiego istnieje wprawdzie postęp, ale tylko w zakresie tej głębszej warstwy psychicznej, warstwy motorycznej, a nie w zakresie warstwy



wierzchniej, świadomej. Dziecko, które przeszło od pierwszego stadium do drugiego, rozwinęło jedynie swoją inteligencję praktyczną, natomiast inteligencja pojęciowa nie zrobiła u niego ani kroku naprzód. Inteligencja praktyczna wprzedziła tutaj inteligencję językowo-logiczną, rozwinęła się niezależnie od tej drugiej, dokonała odkryć na własną rękę. Zadaniem inteligencji pojęciowej (językowo-logicznej) będzie teraz uświadomić sobie zdobycze pierwszej, uporządkować je na swój sposób i usystematyzować. Rozwój jej ujawni się dopiero w stadium trzecim, kiedy dziecko znacznie poprawnie wyjaśniać to, co umiało trafnie przewidywać już przedtem, w stadium drugim.

Postęp między drugim stadium a trzecim polega tylko na tem, że teraz dziecko uświadamia sobie nareszcie motywy swego przewidywania, że zdaje sobie wreszcie sprawę z powodów trafnego przewidywania, że odkrywa i poznaje jego właściwą podstawę. W stadium trzecim dziecko uświadamia sobie przyczynę określonego zjawiska, wciąga w sferę świadomości to, co było dotychczas podświadome, dowiaduje się niejako o tem, o czem już przedtem (w stadium drugim) wiedziało, z tą tylko różnicą, że dawniej, „wiedza“ jego była ukryta, podświadoma, intuicyjna — a teraz jest to już wiedza świadoma, jawna. Przedtem wiedza ta spoczywała w płaszczyźnie motorycznej psychiki dziecka i była tylko jego wiedzą: miała charakter ściśle prywatny, — obecnie spoczywa w płaszczyźnie pojęciowej, logicznej; ma charakter socjalny. To, co było dotychczas wyłączną własnością inteligencji praktycznej, to staje się teraz własnością inteligencji pojęciowej. Rozwój pierwszej utworował drogę dla rozwoju drugiej.

## B. O ilocie inteligencji i dwu jej zasadniczych rodzajach.

Rozpatrując trojaki sposób zachowania się dzieci wobec problemów, należących do zakresu elementarnej fizyki, próbowałem ujmować sprawę ze stanowiska psychologii rozwojowej, posługując się jej kategorjami. W rozważaniach tych szczególnie często operowałem dwoma terminami, co do których znaczenia nie zawarłem jeszcze z czytelnikiem żadnej umowy. A tymczasem wiadomo (już choćby z tego, co było powiedziane we wstępie do niniejszej pracy), że ani pojęcie inteligencji praktycznej, ani też pojęcie inteligencji słownej (językowo-logicznej) nie zostało dotychczas w nauce należycie uściślone, że zarówno pierwsze jak i drugie pojęcie nie jest dostatecznie jasne i to nietylko dla laików, ale i dla specjalistów-psychologów. Chcąc uniknąć wszelkich nieporozumień i niejasności, jakie mogłyby łatwo powstać na tle odmiennego pojmowania obydwu rodzajów inteligencji przez czy-

telnika i piszącego te słowa, uważam za wskazane już teraz powiadomić go o tem, jaki sens nadaję obu tym terminom i jaki będę im nadawał nadal. Porzucmy przeto narazie sprawy, dotyczące rozwoju inteligencji dziecka a zajmijmy się rozstrzygnięciem zagadnień dwojakiego rodzaju. Po pierwsze: na czem polega istota inteligentnego postępowania? jaka jest funkcja inteligencji? jakie są jej stałe zadania? Po drugie: co stanowi o różnicy, jaka zachodzi między inteligencją praktyczną a inteligencją pojęciową?

### 1. *Funkcja inteligencji.* ]

Inteligencja wchodzi w grę zazwyczaj wtedy, gdy czegoś chcemy, do czegoś dążymy, gdy chodzi nam o zaspokojenie jakiejś potrzeby, gdy chodzi o realizację jakiegoś celu. Wszystko jedno, czy jest to cel praktyczny, czy teoretyczny, czy jest to cel ściśle życiowy, czy tylko myślowy. To wcale nie zmienia postaci rzeczy. Gdzie jest cel, tam się już otwiera pole do działania, a przecież działać zawsze można więcej lub mniej inteligentnie.

Cel jest zawsze wynikiem jakiejś potrzeby. Każdemu celowi musi odpowiadać jakaś potrzeba. I teraz: jeśli potrzeba jest życiowa i ma charakter praktyczny, to i cel jest życiowy i ma charakter praktyczny; jeśli zaś potrzeba ma charakter intelektualny, względnie intelektualno-uczuciowy (ciekawość, zdziwienie), wówczas odpowiadający jej cel ma charakter ściśle myślowy<sup>1)</sup>. Skoro wszelki cel odzwierciedla jakąś potrzebę, to w takim razie każde urzeczywistnienie celu jest niczem innym, jak tylko usunięciem lub zaspokojeniem odpowiadającej mu potrzeby. Ale usunięcie lub zaspokojenie jakiegokolwiek potrzeby polega zawsze na osiągnięciu pewnego nieistniejącego stanu rzeczy, jest zatem zawsze pewnym zadaniem, którego wykonanie wymaga przewyciężenia jakichś trudności mniej lub więcej poważnych. Jeśli chodzi o realizowanie celów praktycznych, to tam mamy do czynienia z dwoma rodzajami trudności; z trudnościami natury intelektualnej i z trudnościami pozaintelektualnymi, z trudnościami natury fizycznej. Przy realizowaniu celów ściśle myślowych mamy do czynienia tylko z pierwszym rodzajem trudności, a mianowicie z trudnościami natury intelektualnej. Otóż inteligencja bierze udział tylko przy przewyciężaniu trudności pierwszego rodzaju, trudności intelektualnych. W obydwu zatem wypadkach — więc zarówno przy realizowaniu celów praktycznych, jak i myślowych — można zachować się mniej lub więcej inteligentnie, zależnie od tego, czy i w jakim stopniu zdoła się przewyciężyć istniejące trudności intelektualne.

<sup>1)</sup> Por. artykuł Jana Łukasiewicza p. t.: „O nauce“ (Poradnik dla samouków).

Aby uniknąć tutaj możliwych nieporozumień, zaznaczam po raz wtóry, że nawet w pierwszym wypadku (a więc wtedy, kiedy chodzi o realizowanie celu praktycznego) nie powinno się wydawać sądu o czyjejs inteligencji na podstawie tego, czy i w jakim stopniu ten ktoś zdołał cel praktyczny osiągnąć, lecz tylko na podstawie tego, czy i w jakim stopniu zdołał rozstrzygnąć pytanie; co się powinno zrobić, aby cel ten osiągnąć, — a więc wyłącznie na podstawie stopnia przewyciężenia trudności intelektualnych, związanych z realizacją praktycznego celu. Czy ten ktoś skorzysta z rezultatów działania swojej inteligencji, czy nie — to już jest sprawa dalsza, nie mająca wspólnego z inteligencją. Dla osiągnięcia celów praktycznych sama inteligencja nie wystarcza. Aby cel praktyczny osiągnąć, trzeba nie tylko umieć poznać drogi do niego wiodące oraz umieć wybrać najodpowiedniejsze z nich, lecz także trzeba umieć pójść po obranej drodze i trzeba chcieć po niej pójść. Dla osiągnięcia celów praktycznych trzeba niekiedy posiadać nie tylko pewne dodatnie właściwości intelektualne (inteligencję) ale i pewne dodatnie właściwości fizyczne (sprawność fizyczną), a czasami i pewne jeszcze właściwości moralne (charakter, sumienie). Zdarza się niejednokrotnie, iż ktoś nie realizuje, nie osiąga jakiegoś celu (choć dla niego przedstawią dla niego rzeczywistą wartość) nie dlatego, że nie wie, jak się do jego zrealizowania zabrać, ale właśnie dlatego, że wie doskonale, jaka jest jedyna droga, mająca go do tego celu doprowadzić, lecz jego własne sumienie, jego osobista ambicja, lub wreszcie jego charakter nie pozwala mu pójść po tej drodze, tylko wskazuje mu drogę wręcz odmienną. A zatem: tylko pozornie ten ktoś zachowuje się nieinteligentnie, natomiast faktycznie rzecz się ma zupełnie inaczej. Nie mamy tu do czynienia z przypadkiem braku inteligencji, tylko raczej z przypadkiem niewykorzystania posiadanej inteligencji. Wynik inteligencji nie uzyskał poprostu aprobaty ze strony innych czynników osobowości, takich jak: charakter, ambicja, sumienie i t. p.

A więc zapamiętajmy sobie, że zadaniem inteligencji jest przewyciężać trudności intelektualne (i tylko intelektualne!) leżące na drodze do realizacji jakiegokolwiek celu. Jest to jedyna i wyłączna funkcja wszelkiej inteligencji.

## 2. Dwojaki sposób przejawiania się inteligencji.

Trudności intelektualne bywają przewyciężane w dwojaki sposób: bądź to na drodze bezpośredniej, przy po-

mocy intuicji, — bądź też na drodze pośredniej, przy pomocy rozumowania i refleksji. Pierwszy sposób pokonywania trudności intelektualnych jest właściwy t. zw. inteligencji praktycznej, drugi zaś sposób przysługuje inteligencji pojęciowej.

I znowu, aby uniknąć możliwych nieporozumień, powiem, że tak pierwszy sposób jak i drugi (a więc tak inteligencja praktyczna, jak również i inteligencja pojęciowa) może mieć zastosowanie w obydwu wypadkach, a więc zarówno przy realizowaniu celów praktycznych jak i przy realizowaniu celów teoretycznych, czysto umysłowych. Co się tyczy pierwszego rodzaju inteligencji, to trzeba przyznać, że ma on swoje częstsze zastosowanie w życiu codziennym, przy realizowaniu celów praktycznych, aniżeli przy realizowaniu celów teoretycznych i dlatego według wszelkiego prawdopodobieństwa otrzymał on miano inteligencji praktycznej. Nie znaczy to jednak, aby inteligencja praktyczna miała swoje zastosowanie tylko wtedy, gdy chodzi o cele praktyczne. Wcale nie! Bywa i tak, że ten rodzaj inteligencji umożliwia rozwiązywanie zagadnień czysto teoretycznych. Dowodem mogą być tutaj genialni badacze, naukowcy, którzy często w sposób niespodziewany dokonywali w nauce nowych odkryć, ustalali nowe prawa i zasady naukowe, którzy niejednokrotnie intuicyjnie rozwiązywali skomplikowane zagadnienia teoretyczne, mimo że nie umieli ani tych nowych praw, ani tych nowych zasad, ani też tych rozwiązań należycie uzasadnić i dopiero uczyli to ich następcy.

Takich dowodów możnaby łatwo wyszukać i więcej. Oto wśród nas też z pewnością znajdzie się niejedyn taki, co to często w sposób jak gdyby odruchowy usuwa jakąś trudność myślową, co to potrafi natychmiast przy pomocy intuicji rozwiązać jakieś zagadnienia a nie potrafi nawet w ciągu dłuższego czasu zdać sobie i innym sprawy z tego, w jaki sposób zdołał rozwiązać to zagadnienie i dlaczego to jego rozwiązanie należy uważać za trafne. Nie trudno spotkać wypadki, w których na podstawie drobnych szczegółów, nie mających zupełnie wartości dowodowej, ocenia się człowieka bardzo trafnie, przepowiada się trafnie przyszłe jego postęпки. odkrywa jego różne machinacje zakulisowe, — mimo że niczego nie potrafi się w sposób dostateczny uzasadnić, tylko wyczuwa się intuicyjnie, na podstawie t. zw. „pierwszego wrażenia“. Często wydajemy sądy prawdziwe, zdobywamy trafne przekonania, czynimy szczęśliwe postanowienia nie na podstawie szczegółowej analizy faktów, lecz na podstawie globalnego ich ujęcia i natychmiastowego zaistnienia w naszej świadomości takich a nie innych intuicji, poczuć, wrażeń“... Jednostki, umiejące więcej wyczuć, niż

wyrozumować, posiadają bardziej rozwiniętą inteligencję praktyczną, aniżeli inteligencję pojęciową. „Sfera metalogiczna“<sup>1)</sup> myślenia tych jednostek jest bardziej wydoskonalona, aniżeli sfera ich myślenia logicznego, dyskursywnego.

A zatem zanotujmy sobie narazie to, że inteligencja występuje w dwojakiej formie, że istnieją jej dwa rodzaje a następnie że każdy jej rodzaj może wchodzić w grę zarówno przy realizowaniu celów praktycznych jak i przy realizowaniu celów teoretycznych. Gdzie pokonywanie jakichkolwiek bądź trudności intelektualnych odbywa się w drodze ścisłego rozumowania i uzasadnienia, tam mamy do czynienia z działaniem inteligencji pojęciowej, — gdzie zaś pokonywanie takich trudności odbywa się w drodze bezpośredniej intuicji, tam wchodzi w grę drugi rodzaj inteligencji, nazywany wyżej inteligencją praktyczną, a który lepiej będzie może nazywać od tej chwili inteligencją intuicyjną.

### 3. Przykłady na inteligencję intuicyjną i inteligencję pojęciową.

Aby wszystko to, co było wyżej powiedziane na temat istoty inteligencji i dwu jej zasadniczych rodzajów, było dostatecznie przejrzyste i przekonujące, spróbujemy uciec się do przykładów.

Wystawmy sobie, że dwie różne osoby znajdują się w jednakowym czasie na mieście, na jednej i tej samej ulicy, w niewielkiej od siebie odległości. Żadna z nich chwilowo nie pamięta, że ma wyjechać tego dnia pociągiem, odchodzącym o godzinie 5:13 popoł. W pewnym momencie dochodzą do ich uszu odgłosy zegara, bijącego na pobliskiej wieży. Jedna i druga spostrzega, że jest już godzina 5. Jednej i drugiej przychodzi na myśl zamierzony wyjazd pociągiem. Obie osoby stoją wobec jednakowego praktycznego zadania: zdążyć na pociąg. Obie również znajdują się w jednakowych warunkach, gdyż obie mają mało pieniędzy, są równie daleko od stacji kolejowej i w jednakowym stopniu pragną wyjechać z miasta tym właśnie a nie innym pociągiem. Obie zatem stają wobec jednakowej trudności, ale każda z nich w inny sposób będzie ją usuwać, choć inteligentne będzie zachowanie się zarówno jednej osoby jak i drugiej. Pierwsza wykaże się inteligencją intuicyjną (praktyczną), druga — inteligencją pojęciową.

<sup>1)</sup> Wyrażenie zaczerpnięte z pracy H. Délaacroix „Les opérations intellectuelles“ zamieszczonej u Dumas'a w „Traité de psychologie“ tom II, rozdz. II. Paris. Alcan, 1924.

Przypatrzmy się teraz zbliżeniu zachowaniu się obydwu osób i zobaczymy, jak się przejawiają oba rodzaje inteligencji od strony zewnętrznej, a jak od strony wewnętrznej psychologicznej.

Innymi słowy: zobaczymy, na jakiej drodze każda z tych osób zdoła osiągnąć swój cel, przy pracy jakiego rodzaju czynności myślowych każda z nich zdoła przewyciężyć istniejące tutaj trudności intelektualne.

Zachowywanie się pierwszej osoby: „*Godzina piąta!* Późno! Pociąg! Muszę się spieszyć. Trzeba natychmiast jechać. Tylko taksówką!” Wsiadłszy do taksówki, osobie tej wpada do głowy myśl: „*mało mam pieniędzy!*” a zaraz za nią następuje: „*na taksówkę wystarczy, na pociąg również, pieszo nie zdążyłbym na pociąg, trudno, nie ma innego wyjścia!*”.

Zachowanie się drugiej osoby: „*Wybiła piąta. Pociąg odchodzi o 5.13. Pozostało mi jeszcze 13 minut czasu do chwili odejścia pociągu. Dworzec kolejowy nie jest blisko. Nie będę ryzykował: zamiast iść pieszo, lepiej zrobię, gdy pojedę. Ale czym? Może tramwajem, jest najtańszy. Właśnie nadchodzi. Ale czy tylko zdążę przybyć na czas tramwajem? Oto stoi policjant, który kieruje ruchem ulicznym: zapytam go, jak długo idzie stąd tramwaj do dworca. Ale czy jego informacje będą ścisłe? Motorniczy tramwaju poinformuje mnie z pewnością lepiej.*” Dowiedziawszy się, że tramwajem trzeba jechać do dworca przeszło kwadrans, osoba ta wpada na pomysł jechania taksówką. Ale natychmiast zjawiają się w niej nowe myśli: „*niewiele mam pieniędzy, taksówka za droga, może dorożka jest nieco tańsza? Ale czy dorożką konną zdołam zdążyć na pociąg? Ryzykowne! Pamiętam, że dorożka konna, jeśli wyprzedza tramwaj, to tylko na przystankach, natomiast tramwaj wyprzedza zawsze dorożkę na przestrzeniach międzyprzystankowych, a więc szybkość dorożki jest mniej więcej równa szybkości tramwaju, ale że tramwaj jest w dalszym wypadku nieodpowiedni, to i dorożka również jest nieodpowiednia. Taksówką zdążę na pociąg, gdyż porusza się ona przynajmniej dwa razy szybciej, aniżeli tramwaj. Choćby zatem tramwaj szedł do stacji kolejowej 20 min., to i tak taksówką będę w ciągu 10 minut na miejscu. Trudno, nie ma innego wyjścia! Chociaż mam mało pieniędzy, muszę jechać taksówką, jeśli chcę zdążyć na pociąg*”. Poczem osoba zbliża się do najbliższej taksówki, zapytuje dla wszelkiej pewności szofera, jak długo trzeba będzie jechać do pociągu i, otrzymawszy odpowiedź potwierdzającą jej dotychczasowe przypuszczenia, poleca mu jechać szybko i na pociąg nie spóźnia.

<sup>1)</sup> Zdania drukowane kursywą mają odpowiadać myślom, zjawiającym się w psychice danej osoby w związku z sytuacją, w jakiej się ta osoba znalazła.

W zachowaniu się pierwszej osoby, którą cechuje inteligencja intuicyjna, nie dostrzegamy żadnego momentu objawów wahania się, zastanawiania się, żadnego momentu refleksji i ścisłego myślenia, tylko szybkie posunięcia, szybkie decyzje, mające swoją naturalną podstawę w różnego rodzaju poczuciach, intuicjach, wewnętrznych nakazach, błyskawicznych przekonaniach — pewnikach.

Odmienne jest zachowanie się osoby drugiej, tej, którą cechuje inteligencja pojęciowa. Tutaj już nie spotykamy (tak, jak u poprzedniej osoby) twierdzeń i negacji, nieumotywowanych myślowo a kategoriycznych, lecz: albo twierdzenia, względnie negacje racjonalnie uzasadnione, albo tylko hipotezy, przypuszczenia. Osoba ta nie wyczuwa, lecz rozumuje, uzasadnia, sprawdza. Mniej posiada intuicji i nakazów wewnętrznych, aniżeli poprzednia, ale i mniejsze ma do nich zaufanie. Żadna myśl nie staje się u niej przekonaniem dopóty, dopóki nie zostanie potwierdzona przez konkretne fakty; żaden sąd nie staje się u niej przekonaniem, dopóki nie zostanie uzasadniony przy pomocy innych sądów, takich sądów, które sama wyznaje. Jest rzeczą widoczną, że osoba ta dla rozwiązania tego samego zadania, dla przezwyciężenia tych samych trudności zużywa większą ilość energii myślowej, aniżeli osoba poprzednia, ale zato przekonania jej i decyzje mają charakter publiczny, ponieważ źródłem ich są fakty oraz sądy ogólnie przyjęte, gdy tymczasem przekonania i decyzje osoby poprzedniej mają charakter ściśle prywatny, ponieważ źródłem ich nie są fakty ani jakiegokolwiek ogólnie przyjęte sądy, lecz subiektywne wyczucia, ściśle prywatne i niedające się kontrolować intuicje, których byt jest przemijający i nietrwały, bo zmieniający się od jednostki do jednostki. Rezultat działania inteligencji intuicyjnej jest zawsze niepewny, bo nigdy nie jest uzasadniony w sposób ścisły. To, do czego dochodzi inteligencja pojęciowa, jest zawsze pewne i obiektywne, gdyż jest uzasadnione i to w sposób podlegający ogólnej kontroli.

#### 4. Analiza i interpretacja podanych przykładów.

Obie osoby dały dowód posiadania pewnej inteligencji, gdyż obie zdołały osiągnąć pewien cel praktyczny, gdyż obie potrafiły przez zwyciężyć trudności, leżące na drodze do tego celu.

Jakież to były trudności? Nie omylę się, gdy powiem, że dwojakie: intelektualne i fizyczne. Istotnie, na-przód trzeba było wykreślić pewną linię postępowania, a mianowicie zdecydować się na jazdę taksówką (trudności intelektualne), a następnie wprowadzić w czyn decyzję, a więc:

wsiąść do wolnej taksówki, wskazać szoferowi kierunek jazdy a, przybywszy na miejsce, uiścić przypadającą mu należność (trudności fizyczne). Jest rzeczą najzupełniej zrozumiałą, że jedna i druga osoba postąpiła inteligentnie nie dlatego, że wsiadła do jakiegoś tam pierwszego lepszego środka lokomocji, że wskazała kierunek jazdy i że za tę jazdę zapłaciła, lecz dlatego tylko, że wsiadła do taksówki a nie wsiadła do żadnego innego środka lokomocji z pośród tych, które istniały w danym mieście. A dlaczego jedna i druga postanowiła jechać taksówką? Bo jedna i druga zorientowała się, że tylko taksówką można dostać się do pociągu w krótszym czasie, niż w ciągu 13 minut, bo i jedna i druga zorientowała się dobrze w obiektywnych warunkach zewnętrznych, bo zarówno jedna jak i druga potrafiła wydać sądy prawdziwe o rzeczywistości zewnętrznej, bo i jedna i druga umiała przewyciężyć trudności intelektualne, leżące na drodze do celu, o który chodziło.

Widzimy, że inteligencja przejawia się tutaj tylko w sprawności poznawczej. Od wyniku poznania uzależniony jest tutaj cały kierunek postępowania. Tak jest zawsze. Istotnie każde celowe postępowanie jest albo wynikiem przyjęcia jakiegoś planu albo jest bezpośrednim następstwem takich, a nie innych nakazów zewnętrznych. Ale wszelki plan postępowania, wszelki nakaz zewnętrzny jest przecież niczem innym, — jak tylko z użytkowaniem pewnych wiadomości, pewnych sądów o rzeczywistości zewnętrznej dla zamierzonego realizowania określonych celów. Każdy plan, projekt lub przepis dotyczący postępowania jest o tyle poprawny, o ile poprawne są odpowiednie sądy o rzeczywistości zewnętrznej, na których ten plan, projekt lub przepis jest oparty. Jeśli sądy te są prawdziwe, to i plan, projekt lub przepis jest przydatny. Jeśli zaś sądy te są fałszywe, to i plan, projekt względnie przepis na nich oparty jest bez wartości. Wszelki przepis, dotyczący celowego postępowania jest jedynie przeróbką sądów o rzeczywistości zewnętrznej, przeróbką językową, polegającą na wyrażeniu ich w trybie rozkazującym zamiast oznajmującego. Przeróbka ta dokonywa się u nas automatycznie, zawsze, ilekroć od czuwamy jakąś potrzebę, ilekroć posiadamy jakieś życzenie, zawsze, ilekroć czegoś chcemy, do czegoś dążymy.

Wyjaśnimy to zaraz na przykładach.

Pragnę dostać się na stację, nim zdoła odejść pociąg, a więc przed upływem 13 minut. Co mam zrobić, aby uczy-



nić zadość swemu pragnieniu? Muszę najpierw powziąć tutaj jakąś decyzję, muszę coś postanowić w tym względzie (a więc: nakreślić plan postępowania, postawić projekt, stworzyć przepis). Decyzja moja będzie uzależniona ściśle od sądów, jakie wydano o rzeczywistości zewnętrznej. I tak np.: jestem przekonany, że tramwaj jedzie stąd do stacji dłużej, niż kwadrans. Na tej podstawie tworzę przepis: nie można jechać tramwajem! Albo drugi przykład. Pragnę dostać się na dworzec przed odejściem pociągu (przed upływem 13 minut czasu). Ale wiem, że tylko taksówka zdoła przebyć odległość dzielącą mnie od dworca w czasie krótszym niż w ciągu 13 minut. Postanawiam jechać taksówką.

W trybie oznajmującym wypowiadamy sądy o faktach, o rzeczywistości, natomiast w trybie rozkazującym sądy, dotyczące tego, jak mamy się zachować wobec tych faktów, wobec tej rzeczywistości. Tryb oznajmujący powiadamia nas o istnieniu pewnych określonych stanów rzeczy, natomiast tryb rozkazujący wskazuje sposoby zużytkowania tych właśnie stanów rzeczy dla realizacji pewnych określonych celów<sup>1)</sup>. Gdzie występuje pragnienie urzeczywistnienia jakiegoś celu, tam często występuje również jakaś decyzja, a gdzie jest decyzja, tam jest przeciwieństwo nakaz wewnętrzny, pozostający zawsze w ściślejszej zależności z posiadaniem takich a takich przekonań. Pragnienie urzeczywistnienia jakiegoś celu jest właściwą przyczyną zamiany sądów o rzeczywistości zewnętrznej, ujętych w formę trybu oznajmującego, na nakazy, postanowienia i decyzje, będące w gruncie rzeczy temi samymi sądami, tylko ujętymi w inną formę, a mianowicie w formę trybu rozkazującego.

Istota inteligentnego postępowania zawsze polega na zdobyciu jakichś sądów prawdziwych. W przykładach podanych wyżej, obie osoby postąpiły inteligentnie dlatego tylko, że zdobyły takie sądy prawdziwe o taksówce, tramwaju i t. d. Gdyby zaś sądy ich o taksówce, tramwaju i t. d. były fałszywe, z pewnością postąpiłyby nieinteligentnie. Obie osoby zdecydowały się jechać taksówką, gdyż obie były przekonane, że taksówką zdążą na pociąg, a tramwajem nie zdążą. Gdyby sądziły odwrotnie, zdecydowałyby się z pewnością jechać tramwajem a nie taksówką. Decyzja udania się na dworzec kolejowy była wynikiem pragnienia zdążenia na pociąg, ale

<sup>1)</sup> „Les règles pratiques ne sont que des manières différentes d'énoncer des vérités théoriques... Les arts en tant qu'ils sont des applications des sciences, ne sont autre chose que les vérités même de ces sciences, énoncées impérativement, et d'ordinaire aussi, groupées selon un ordre différent.” (Edmond Goblot, traité de logique. Paris, Colin, 1920. str. 4). Podkreślenia moje.

decyzja pojechania taksówką była już wynikiem przekonania, że tylko taksówką a nie żadnym innym środkiem lokomocji można dojechać do stacji w czasie krótszym, niż w ciągu 13 minut. Inteligencja obydwu osób przejawiała się w tem, że każda z nich wydała sądy prawdziwe o odległości, dzielącej ją od dworca kolejowego, o taksówce, tramwaju, konnej dorożce i t. d.

A teraz pytanie: w jaki sposób zdobyła te sądy pierwsza osoba, a w jaki sposób zdobyła je druga? Otóż pierwsza przy pomocy intuicji, a druga na drodze świadomej refleksji, świadomego rozumowania. Pierwsza przy pomocy inteligencji intuicyjnej, druga przy pomocy inteligencji pojęciowej. Pierwsza odrazu uznała taksówkę za jedyny środek lokomocji, umożliwiający w danym wypadku osiągnięcie celu, — druga dopiero później: po sprawdzeniu, czy do tego celu nie nadawałby się przypadkiem tramwaj lub dorożka konna. Pierwsza niczego nie uzasadniała rozumowo, nie zasięgała żadnych informacji, nikogo o nic nie pytała, lecz wszystko trafnie wyczuwała. Druga znacznie mniej wyczuwała, ale zato dużo rozumowała. Pierwsza tylko twierdziła i przewidywała. Druga nie tylko twierdziła i przewidywała, lecz także uzasadniała swoje twierdzenia i przewidywania. Pierwsza opierała się wyłącznie na swojej intuicji, ponieważ miała dobrze wykształconą „płaszczyzną motoryczną“ swojej psychiki, ponieważ posiadała dosyć odpowiedniego doświadczenia dobrze zarejestrowanego i dobrze zorganizowanego w niższych warstwach psychicznych.<sup>1)</sup> Druga, mając mniej tego doświadczenia, potrafiła je natychmiast uzupełnić przy pomocy rozumowania, ponieważ miała dobrze wykształconą „płaszczyznę pojęciową“ swojej psychiki.

### 5. Streszczenie.

Zbierzmy teraz najważniejsze twierdzenia, które wypowiedzieliśmy wyżej na temat istoty inteligencji i dwu jej zasadniczych rodzajów.

Miara inteligencji jest jej sprawność poznawcza. Poznawanie jest jedyną funkcją inteligencji,

<sup>1)</sup> Mieszkając w tem mieście w ciągu dłuższego czasu, osoba ta miała możność poznać to miasto w stopniu umożliwiającym jej praktycznie orjentować się w odległościach, dzielących jedne punkty miasta od drugich. Robiąc częściej użytek z komunikacji tramwajowej i samochodowej zdobyła nagromadzić w „płaszczyźnie motorycznej“ swojej psychiki tyle doświadczenia, że już na tej podstawie potrafiła doskonale ocenić przy pomocy intuicji, który środek lokomocji mógł w danym wypadku odpowiedzieć swemu zadaniu, a który nie nadawał się do tego celu.

a jedynym jej celem zdobycie prawdy. Innych celów ona nie posiada.<sup>1)</sup> Inteligencja ułatwia wprawdzie realizowanie różnych celów, lecz sama ich ona nie stwarza<sup>2)</sup> Jedynym ich źródłem są różnorakie nasze potrzeby, wyrastające na podłożu wrodzonych lub nabytych tendencji, skłonności i dążeń, które to tendencje, skłonności i dążenia od strony psychologicznej przybierają formę jakichś konkretnych pragnień, chęci, życzeń... Inteligencja, biorąc rzecz ściśle, nie przejawia się ani w zaspakajaniu naszych potrzeb, ani w urzeczywistnieniu jakichkolwiek pragnień, chęci i życzeń, tylko w odkrywaniu i oświetlaniu terenów, na których można każdorazowo zaspokoić potrzeby lub urzeczywistnić pragnienia, chęci, życzenia... „Inteligencja — pisze Goblot — jest jedynie pochodnią, przyswiecającą działaniu“.<sup>3)</sup> Przy pomocy inteligencji poznajemy otaczającą nas rzeczywistość, przez co zdobywamy orientację co do tego, jak należy w danym wypadku postępować, aby osiągnąć cel. Inteligencja przyczyni a się do osiągnięcia różnych celów, a nie na drodze bezpośredniej, tylko na drodze pośredniej, a mianowicie: przez zdobywanie sądów prawdziwych, trafnych przekonań, trafnych intuicji — słowem — przez poznawanie. Jest narzędziem, będącym na usługach różnorodnych naszych pragnień, życzeń i tendencji.<sup>4)</sup>

Poznawanie odbywa się w dwojaki sposób, bądź przy pomocy intuicji, bądź przy pomocy świadomego rozumowania. Pierwszy sposób poznawania przysługuje inteligencji intuicyjnej (praktycznej), drugi zaś sposób poznawania przysługuje inteligencji pojęciowej. Pierwszy mówi na podstawie wewnętrzznego przekonania, że jest tak a tak i nie myli się, choć nie umiałyby wykazać, dlaczego jest tak a tak. Drugi

<sup>1)</sup> Podobnie ujmuje istotę inteligencji Alfred Binet. Mówi on, że „inteligencja jest przede wszystkim zdolnością poznania, skierowaną na świat zewnętrzny i pracującą nad odtworzeniem jego całokształtu zapomocą niewielkich znanych fragmentów“ (A. Binet, Pojęcia nowocześnie o dzieciach. Warszawa, Nasza Księgarnia, 1928, wyd. III. str. 110).

Podobne jest również stanowisko J. M. Baldwina oraz F. G. Stout'a, dla których inteligencja, to tyle, co: zdolność albo umiętność poznawania the faculty or capacity of knowing (Dictionary of Philosophy and Psychology edited by James Mark Baldwin, vol I. New York, Macmillan, 1901).

<sup>2)</sup> Por. co mówi w tej sprawie E. Goblot, op. cit., str. 375.

<sup>3)</sup> Ibidem. str. 2.

<sup>4)</sup> Stern wyróżnia dwa rodzaje dyspozycji: dyspozycje kierunkowe, Richtungsdispositionen oraz dyspozycje wyposażające, Rüstungsdispositionen. Pierwsze stanowią źródło różnorodnych celów naszych, drugie stanowią narzędzia, środki, umożliwiające ich realizację. Do pierwszych należy zaliczyć wszelakie skłonności, popędy, stałe zainteresowania i nastawienia. Do drugich wszelakiego rodzaju uzdolnienia. Inteligencja jest zdolnością poznawczą i należy do tych drugich (Rüstungsdispositionen).

twierdzi, że jest tak a tak i umie wykazać, dlaczego jest właśnie tak a tak. Kto poznaje jakakowiek rzeczywistość za pośrednictwem inteligencji intuicyjnej, ten potrafi wydać sądy prawdziwe o tej rzeczywistości, mimo, że nie potrafi ich w sposób ścisły i publicznie przekonywujący uzasadnić. Kto posiada inteligencję pojęciową, ten nie tylko wydaje sądy prawdziwe, lecz także potrafi dowieść ich prawdziwości przez przytoczenie dostatecznych racyj.

ALEKSANDER LITWIN.

## Ujęcie metodyczne nowych kierunków pedagogicznych.

(Sprawozdanie z kursu wakacyjnego dla nauczycieli szkół powszechnych)

Organizacja pracy na kursie.

Celem artykułu jest przedstawienie sposobu wykonania programu pedagogiki aktualnej, traktującej o szkole twórczej, czyli o nowych kierunkach w wychowaniu i nauczaniu. Praca ma charakter sprawozdania prelegenta z kursu wakacyjnego, który był zorganizowany w lipcu bieżącego roku w Siennicy (pod Warszawą) dla nauczycieli szkół powszechnych. Zadaniem kursu było opracowanie tematu: „Współczesne próby reformy nauczania i wychowania w szkole”.

Zgodnie z charakterem tematu, jak również ze wskazaniami programu ministerjalnego, organizację zajęć na kursie staraliśmy się oprzeć całkowicie na zasadzie samodzielnej pracy słuchaczy. Wyrazem tej zasady było stosowanie metody referatowo-dyskusyjnej i usuwanie z programu takich zagadnień, które ze względu na brak lektury należałoby traktować w formie wykładów.

Z inicjatywy kierownictwa kursu zajęcia rozpoczęły się od dwugodzinnej konferencji na temat: jak winny być przeprowadzane dyskusje o charakterze naukowym. Celem tej konferencji, w której brali udział wszyscy słuchacze (z dwóch równoległych grup) i wykładowcy, było przygotowanie słuchaczy do zamierzonej metody pracy.

Referaty stosowane były dwojakiego rodzaju: a) ustne — opracowane przez słuchaczy indywidualnie w formie streszczeń wskazanych rozdziałów książek bądź artykułów z czasopism pedagogicznych; b) piśmienne — dawane na dłuższy przeciąg czasu do opracowania grupowego na podstawie kilku źródeł, wymagających przeczytania co najmniej jednej książki w całości.

Ustalenie tematów do referowania ustnego czy piśmiennego musiało być uzależnione od jakości i ilości źródeł,

które mieliśmy do dyspozycji. Słuchaczom pozostawiona była swoboda w wyborze tematów do opracowania z warunkiem, że każdy z nich był obowiązany wykonać w ciągu kursu jedną pracę piśmienną i przynajmniej jedno zagadnienie referować ustnie.

Prace piśmienne, wykonywane w ustalonej kolejności, przeglądali prelegenci, poczem najlepsze z nich były odczytywane przez autorów i poddawane zbiorowej dyskusji. Terminy referatów i źródeł ich opracowania były ogólnie wiadome, przeto do dyskusji mogli się przygotowywać wszyscy słuchacze. W związku z tem staraliśmy się tak kierować pracą, aby niezależnie od lektury, potrzebnej do referatu piśmiennego, wszyscy słuchacze przeczytali w całości dwie książki: a) H. Rowida „Szkołę twórczą” i b) M. Ziemonowicza „Problemy wychowania współczesnego”.

*Program i jego realizacja.*

Program kursu pod względem logicznym skonstruowany był w sposób następujący:

Wychowanie jest funkcją społeczną; warunkując istnienie i rozwój społeczeństwa, wychowanie ze swojej strony zależne jest od stopnia i form rozwoju społecznego. Ewolucja życia społeczno-ekonomicznego w ostatnich dziesiątkach lat w szybkim tempie poszła naprzód, zwłaszcza w kierunku opanowania przyrody i w dziedzinie techniki. Nowe potrzeby życiowe zrodziły nowe ideały wychowawcze, którym nie mogła sprostać szkoła intelektualistyczna, obarczona tradycyjnymi niedomaganiem. Pod wpływem konieczności życiowych i ostrej krytyki szkoła tradycyjna zachwiała się w swych podstawach: powstaje szkoła nowa, przystosowana do potrzeb życia współczesnego. Ruch reformatorski w dziedzinie wychowania i nauczania odbywa się pod różnymi nazwami, a w Polsce uzyskał trafną nazwę „szkoły twórczej”.

Powstające systemy nowego wychowania znajdują coraz trwalsze podstawy teoretyczne w rozwoju trzech zwłaszcza nauk — socjologii, filozofji i psychologii. Wpływ tych nauk zaznacza się w tem, że szkoła twórcza skupia swoje ideały, zasady i środki w trzech punktach: społeczeństwo — życie — dziecko. Naczelnym postulatem, przyświecającym wszystkim kierunkom i próbom szkoły twórczej, jest idea wolności, z której wpływają zasady organizacji nowego wychowania i nauczania.

Na tej płaszczyźnie teoretycznej rozpatrzone zostały najważniejsze systemy szkoły twórczej z uwzględnieniem następujących kwestyj: a) geneza systemu, b) podstawy teoretyczne, c) zasady wychowania i nauczania, d) ocena krytyczna, e) możliwość realizacji w szkole polskiej.

Próby reformy wychowania i nauczania w szkole polskiej ze szczególnem uwzględnieniem szkoły powszechnej.

Szczegółowe opracowanie programu:

Temat I: Związek wychowania z rozwojem życia społecznego (6 godzin).

**Referaty ustne i źródła:**

1. Istota i konieczność wychowania.
  - a) M. Ziemiłowicz. Problemy wychowania współczesnego. Rozdz. II. Istota wychowania.
  - b) S. Kot. Historia wychowania. Rozdział wstępny. Istota i konieczność społeczna wychowania.
2. Wychowanie jako wytwór warunków społeczno-politycznych.
  - a) S. Kot. Historia wychowania. Rozdział wstępny. Zmienność ideałów i haseł wychowawczych.
  - b) F. Znaniecki. Socjologia wychowania. Tom I. Wstęp.
3. Zależność między wychowaniem, a rozwojem życia społecznego w ważniejszych okresach historycznych. (Referat zbiorowy na podstawie „Historji wychowania“ S. Kota).
4. Zmiany w stosunkach polityczno-społecznych i ekonomicznych w końcu wieku XIX. oraz ich wpływ na ideologję wychowania.
  - a) S. Kot. Historia wychowania. Rozdział XX. Spadek przeszłości a potrzeby nowoczesne.
  - b) H. Rowid. Szkoła twórcza. Rozdział I. Nowa era wychowania.

**Wnioski:**

- a) Wychowanie jest funkcją społeczną.
- b) Strona adaptacyjna i rekonstrukcyjna w wychowaniu.
- c) Konieczność reformy szkoły tradycyjnej.

Temat II. Podstawy teoretyczne szkoły twórczej (6 godzin).

**Referaty ustne i źródła:**

1. Stosunek socjologii do pedagogji współczesnej.
  - a) H. Rowid. Szkoła twórcza. Rozdział IV. Podstawy socjologiczne szkoły twórczej.
  - b) M. Librachowa. Socjologia wychowania i pedagogika. Ruch Pedagogiczny. Rocznik 1927 — nr. 1.
2. Podstawy filozoficzne szkoły twórczej.
  - a) H. Rowid. Szkoła twórcza. Rozdział V. Idea szkoły twórczej i jej związek z filozofją.
  - b) M. Sekreta. Przesłanki filozoficzne i psychologiczne podstawy pedagogiki współczesnej. Ruch Pedagogiczny. Rocznik 1929 — nr. 7—12. (wskaźane wyjątki z artykułu).

### 3. Wpływ psychologii na pedagogikę aktualną.

- a) H. Rowid. Szkoła twórcza. Rozdział VI. Rozwój psychologii pedagogicznej, a szkoła twórcza.
- b) S. Szuman. Nowe kierunki psychologii a pedagogika. Chowanna. Rocznik 1929 — zeszyt I—II.

**Wnioski:** Podstawy teoretyczne szkoły twórczej:

- a) socjologiczna (społeczeństwo),
- b) filozoficzna (świat i życie),
- c) psychologiczna (dziecko).

Temat III: Zagadnienie wolności i autorytetu w wychowaniu współczesnym. (4 godziny).

**Referaty piśmienne** — na podstawie źródeł:

- a) B. Nawroczyński. Swoboda i przymus w wychowaniu. Rozdział I.
- b) F. Foerster. Autorytet a wolność.
- c) M. Ziennowicz. Autorytet i wolność w wychowaniu. Ruch Pedagogiczny. Rocznik 1928. Nr. 3-4.

**Wniosek:** Idea wolności stanowi kamień węgielny wszystkich prób reformy wychowania i nauczania.

Temat IV.: Pierwsze próby reformy szkolnej na gruncie europejskim (2 godz.).

**Referaty ustne i źródła:**

1. Wprowadzenie pracy ręcznej do szkół elementarnych w krajach skandynawskich.
  - a) H. Rowid. Szkoła twórcza. Rozdział III. Współczesne poglądy na szkołę twórczą (początek rozdziału).
  - b) L. Zarzecki. Szkoła pracy.
2. Próby reformy szkoły w krajach zachodnich.
  - K. Lewicki. Nowe szkoły w Anglii, Francji i Szwajcarii.

Temat V: Koncepcje pedagogiczne Dewey'a. (4 godziny).

**Referaty piśmienne** na temat: „Poglądy Dewey'a na wychowanie i nauczanie”.

**Źródła:**

- a) J. Dewey. Szkoła a społeczeństwo.
- b) R. Taubenszlag. Ujęcie krytyczne zasad szkoły pracy Dewey'a. Muzeum. Rocznik 1929 — zeszyt III.
- c) H. Rowid. Szkoła twórcza. Rozdział III. Współczesne poglądy na szkołę twórczą.

Temat VI: Rozwój szkoły pracy w Niemczech. (4 godziny).

**Referaty piśmienne:** „Szkoła pracy w pojęciu Kerschensteina” — na podstawie źródeł:

- a) J. Kerschensteiner. Pojęcie szkoły pracy,
- b) H. Rowid. Szkoła twórcza — jak wyżej.

**Referaty ustne:**

1. Poglądy Gaudiga na znaczenie pracy ręcznej.  
H. Rowid. Szkoła twórcza — jak wyżej.
2. Porównanie koncepcyj pedagogicznych Dewey'a i Kerschensteina.
3. Kształcenie osobowości według poglądów Foerster.  
F. Foerster. Szkoła i charakter.

Temat VII: Metoda ośrodków zainteresowań Decroly'ego. (4 godziny).

**Referaty piśmienne** — na podstawie źródeł:

- a) A. Hamaide. Metoda Decroly,
- b) Z. Danecki. Podstawy kierunku wychowania Decroly'ego. Ruch Pedagogiczny. Rocznik 1929 — nr. 4 i 6.
- c) M. Ziennowicz. Problemy wychowania współczesnego. Rozdział VIII. Metody ośrodków zainteresowania w Belgji.

**Referat ustny:** Porównanie metody Decroly'ego z koncepcjami Dewey'a i Kerschensteina.

Temat VIII: System wychowania przedszkolnego Montessori. (2 godziny).

**Referaty ustne:**

1. Wychowanie i nauczanie w „domach dziecięcych”.  
a) M. Montessori. Domy dziecięce,  
b) W. Osterloff. Pierwsza systematyczna nauka dziecka. Rozdział IV. Metoda Montessori.

2. Porównanie systemów Decroly'ego i Montessori.

Temat IX: Rozwój szkoły pracy w Rosji Sowieckiej. (3 godziny).

**Referaty ustne:**

1. Szkoła pracy Błońskiego.  
a) M. Ziennowicz. Problemy wychowania współczesnego. Rozdział VIII. Rosyjska szkoła pracy produktywnej.  
b) H. K. Wychowanie w Rosji Sowieckiej. Ruch Pedagogiczny. Rocznik 1927 — nr. 2.
2. Porównanie systemu Błońskiego z koncepcjami Dewey'a.

Temat X: System daltoński. (6 godzin).

**Referaty piśmienne:** „Daltońska metoda laboratoryjna” — na podstawie źródeł:



- a) H. Parkhurst. Wychowanie według planu daltońskiego.
- b) B. Nawroczyński. Swoboda i przymus. Rozdział VII. System daltoński.
- c) R. Täubenszlag. System daltoński. Ruch Pedagogiczny. Rocznik 1929 — nr. 2—4.

Temat XI: Metoda projektów w nauczaniu. (4 godziny).

Referaty piśmienne — na podstawie źródeł:

- a) J. Stevenson. Metoda projektów w nauczaniu,
- b) W. Dzierzbicka. Metoda projektów w nauczaniu, Szkoła Powszechna. Rocznik 1927 — zes. I.—II.
- c) J. Stanisławski. Nauczanie metodą projektów. Chowanna. Rocznik 1929 — zeszyt IV.

Temat XII: Najnowsze próby reformy szkoły w krajach niemieckich. (3 godziny).

Referaty ustne i źródła:

1. Niemieckie „spólnoty szkolne“.
  - a) H. Rowid. Szkoła twórcza. Część II. (wyd. II.),
  - b) J. Zawirska. Szkoła eksperymentalna w Hamburgu. Praca Szkolna. Rocznik 1928 — nr. 2.
2. Reforma szkoły powszechnej w Austrii.
  - a) H. Rowid. Szkoła twórcza — jak wyżej,
  - b) R. Nowe ustawy szkolne w Austrii. Szkoła Powszechna. Rocznik 1927 — zeszyt IV,
  - c) M. Sokalowa. Z nowego szkolnictwa austriackiego. Szkoła Powszechna. Rocznik 1926 — zes. I.

Temat XIII: Próby reformy szkoły w Polsce. (5 godzin).

Referaty piśmienne — na podstawie źródeł:

- a) H. Rowid. Szkoła twórcza. Część praktyczna. Wydanie II.,
- b) H. Rowid. System daltoński w szkole powszechnej. (To samo w Ruchu Pedagogicznym — rocznik 1927),
- c) H. Rowid. Polskie szkoły doświadczalne. Ruch Pedagogiczny. Rocznik 1926 — nr. 10,
- d) J. Młodowska. Zastosowanie systemu daltońskiego w szkole polskiej. Szkoła Powszechna. Rocznik 1927 — zeszyt III.,
- e) J. Młodowska. Zastosowanie planu daltońskiego przy zajęciach cichych w szkole powszechnej. Szkoła Powszechna. Rocznik 1928 — zeszyt IV.

Temat XIV: Ogólny pogląd na dotychczasowe zdobycze w dziedzinie reformy szkoły. (3 godz.)

Referaty ustne:

1. Kierunki w pojmowaniu istoty szkoły twórczej.

2. Cechy wspólne główniejszych systemów.
3. Możliwość realizacji na gruncie szkoły polskiej, a w szczególności powszechnej. —

Z inicjatywy słuchaczy wypłynęły dwa zagadnienia: a) Klasa jako grupa społeczna i b) Rola samorządu szkolnego. Do zreferowania tych zagadnień zużytkowaliśmy następujące źródła:

- a) H. Rowid. Psychologia Pedagogiczna. Rozdział XXI. Psychologia klasy jako grupy społecznej.
- b) H. Rowid. Szkoła twórcza. Część praktyczna. Rozwój samorządu w szkole twórczej. —

Stosunek słuchaczy do wykonywanych prac był zeszechniar pozytywny. Do referatów zgłaszali się chętnie, a konieczność narzucania tematów przez prelegentów zachodziła stosunkowo rzadko. Opracowywanie referatów było utrzymane na należytych poziomie. Udział w dyskusjach zawsze był żywy i niejednokrotnie trzeba było ograniczać ilość i czas przeinowień. Tego rodzaju nastawienie słuchaczy wpływało nietyle może z natury programu, mającego charakter teoretyzujący, ile z właściwości stosowanej metody, która była oparta na zasadzie samodzielnej pracy słuchaczy i budziła obustronne zainteresowanie. W tych warunkach praca na kursie dała słuchaczom niewątpliwe korzyści, o czym świadczą ich odpowiedzi na ankietę, przeprowadzoną bezinimnie w ostatnim dniu zajęć na kursie.

Jeśli chodzi o trudności w pracy — to najpoważniejszą z nich była nieodpowiednia ilość źródeł książkowych. Słuchacze niewiele rzeczy potrzebnych przywieźli z sobą tem bardziej, że większość z nich nie zdawała sobie sprawy z tematu i programu kursu. Jednym ze środków zaradczych była mobilizacja książek w bibliotekach, do których udało się uzyskać dostęp — seminarjum nauczycielskiego. przy którym odbywał się kurs, inspektoratu szkolnego, miejscowego Ognisko Z. P. N. S. P., a nawet W. K. N-u w Warszawie. Równocześnie słuchacze ściągali z domu, co mogli, oraz zaopatrywali się w niektóre książki na miejscu. To wszystko zabrało dużo czasu, a co najważniejsze — nie usunęło całkowicie danej trudności. Niektóre źródła, zwłaszcza gdy chodzi o artykuły w czasopismach, były tylko w pojedynczych egzemplarzach, przywiezionych przez wykładających.

Brak zajęć praktycznych w szkole, pozostających w związku z omawianym programem, stanowił słabą stronę kursu, którą słuchacze podnosili w ankiecie. Zajęć z dziećmi nie można było zorganizować głównie dlatego, że w siedzibie kursu niema szkoły, któraby stosowała próbę nowych metod w wychowaniu, bądź nauczaniu. Z drugiej strony niepodobna było w sposób doraźny zainicjować zajęć dla

zilustrowania któregokolwiek systemu, ponieważ na tym samym kursie był równocześnie przerabiany temat psychologiczny i wskutek tego pedagogika miała do dyspozycji zaledwie 60 godzin.

Z powyższych uwag wypływają pewne wnioski, które mogą przyczynić się do ulepszenia organizacji kursów na dany temat w przyszłości.

Pierwszy dotyczy sprawy źródeł książkowych. Nie ulega wątpliwości, że pewne książki, mające charakter źródeł podstawowych, muszą posiadać słuchacze. Prócz tego słuchacze w miarę możliwości winni starać się o przywiezienie na kurs tych wszystkich źródeł, które są wymienione w niniejszym artykule. To jednak nie rozwiąże jeszcze sprawy w sposób zadowalający. Kurs musi mieć do dyspozycji przystosowaną do programu bibliotekę, zawierającą przynajmniej po jednym egzemplarzu ze źródeł. Biblioteka taka może być albo stała w pewnej miejscowości, w której będą organizowane kursy na dany temat, albo wędrowna — przenoszona każdorazowo do miejsca organizacji kursu.

Drugi wniosek odnosi się do zajęć praktycznych, które powinny wchodzić do programu kursu na temat szkoły twórczej. Najlepszym rozwiązaniem tej sprawy byłoby organizowanie kursów na dany temat w takich miejscowościach, gdzie możnaby pokazać przynajmniej jeden z systemów w zastosowaniu praktycznym, zwłaszcza na terenie szkoły powszechnej. W innych wypadkach zachodziłaby potrzeba doraźnego zorganizowania zajęć praktycznych z dziećmi, a do tego celu najbardziej nadawałby się system daltoński lub metoda projektów. Zrealizowanie tego wniosku byłoby możliwe wtedy, gdyby program kursu obejmował tylko pedagogikę aktualną w wymiarze 120 godzin. —

Wreszcie byłoby jeszcze jedno życzenie pod adresem przyszłych słuchaczy. Celem ożywienia metody i tempa pracy na kursie oraz podniesienia jej wydajności byłoby rzeczżą pożądaną, aby każdy ze słuchaczy przed przybyciem na kurs przeczytał:

a) H. Rowida. „Szkolę twórczą“, albo M. Ziemiowicza „Problemy wychowania współczesnego“, oraz

b) jedną z niżej wymienionych książek:

1. J. Kerschensteiner. Pojęcie szkoły pracy.
2. A. Hamaide. Metoda Decroly.
3. J. Dewey. Szkoła a społeczeństwo.
4. H. Parkhurst. Wychowanie według planu daltońskiego.
5. J. Stevenson. Metoda projektów w nauczaniu.
6. H. Rowid. System daltoński w szkole powszechnej.

Wymienione książki miałem na myśli, mówiąc wyżej o lekturze podstawowej, którą słuchacze powinni przede-

wszystkiem przywozić na kurs. Uwzględnienie tego życzenia narówni z innymi wnioskami, jakie zostały wysunięte, w sposób niewątpliwy przyczyni się do racjonalnej organizacji i powodzenia kursów danego typu, — a to stanowi właśnie istotny cel niniejszego artykułu.

## Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego w Paryżu.

Instytucja międzynarodowych kongresów wychowania moralnego weszła w życie przed wojną światową: pierwszy odbył się jeszcze w r. 1908 w Londynie, następny w Hadze w 1912. Trzeci z kolei kongres obradował w Genewie dopiero po wojnie światowej w r. 1922, czwarty w Rzymie w r. 1926 i tu uchwalono zwołanie V-go z rzędu kongresu do Paryża, gdzie się też odbył w dniach od 23 do 27 września 1930 roku. Obrady Kongresu, w którym uczestniczyło około 300 delegatów, przedstawicieli 35 narodów, toczyły się w auli Richelieu'go w Sorbonie i ośrodkiem ich były trzy zasadnicze problemy: A. Nauczanie historii jako środek wychowania moralnego. B. Rola dyscypliny i autonomji w wychowaniu moralnym. C. Różne metody wychowania moralnego<sup>1)</sup>.

Zagadnienie pierwsze o nauczaniu historii w związku z wychowaniem moralnym było przedmiotem referatów szedziego Trybunału haskiego p. R. Altamiry z Madrytu, prof. uniw. w Oslo Sigurda Hosta i prof. D. Parodiego z Paryża. P. Altamira wysunął w swym nadesłanym na Kongres referacie zagadnienie: Czy nauka historii może wogóle służyć wychowaniu moralnemu i w jakim stopniu? Trzy czynniki — według niego — decydują o tem, by nauka historii służyła celom wychowawczym: przedmiot historii, psychika dziecka i środowisko społeczne, w którym odbywa się nauczanie. Zgodna z prawdą i bezstronna interpretacja źródeł historycznych popiera wychowanie moralne; historia nie może się opierać na przyjętej zgóry tezie — czy to o charakterze pacyfistycznym, czy też szowinistycznym. Trzeba również zbadać psychikę dziecka, jak reaguje w związku ze zdarzeniami w przeszłości. Niezbędne są badania psychologiczne, któreby umożliwiły poznanie rozwoju „zmysłu historycznego“ u dziecka i na tej podstawie możnaby dopiero wysnuć pewne wskazania natury pedagogicznej. Dziecko powinno poznać zarówno dodatnie jak i ujemne czyny przodków — i w ten sposób wyrobić sobie krytyczny pogląd

<sup>1)</sup> *L'Enseignement Public*, Nr. 11, 1930 *Bulletin du Bureau International d'Education* (Nr. 4, Octobre 1930). — *Pädagogisches Zentralblatt* Nr. 12 1930.

na dzieje narodu. Referent wierzy w rzeczywisty postęp cywilizacji i kultury, jakkolwiek jeszcze dotąd spotykamy się z licznymi objawami życia pierwotnego. Trzeba więc pouczać zarówno dorosłych jak i dzieci w celu przekształcenia środowiska i otoczenia, dotąd jeszcze przesiąkniętego pierwiastkami nacjonalizmu i militarystyki. Stronę społeczną nauki historii podkreślił też prof. Host, przyczem zwrócił uwagę na dobór podręczników, w którychby fakty historyczne podane były w sposób żywy i bezstronny. Celem zreformowania nauki historii w szkole pożądana jest współpraca historyków i nauczycieli.

P. Parodi zwraca uwagę, że historia jest przede wszystkim „pamięcią kolektywną ludów“ i jej pierwszym źródłem są uczucia patriotyczne, które budzą świadomość odrębności, poczucie własne, uświadomienie sobie misji, jaką naród ma spełnić. Wychowawcze znaczenie historii polega na tem, że możemy stworzyć sobie perspektywę i spojrzeć na życie w dal i wwyż; uczy nas ona, że istnieje ciągłość i owocność działalności ludzkiej we wszystkich dziedzinach. Serce i umysł dziecka kształcić należy przy pomocy biografii wielkich ludzi, przyczem zwrócić trzeba uwagę, że prawdziwie wielki człowiek, wyzwoliwszy się z ciasnego indywidualizmu i przejawszysię uczuciem bezinteresowności, staje się wyrazicielem idei humanitaryzmu.

Drugie z kolei posiedzenie poświęcone było zagadnieniu karności w nowej szkole, które poruszyli w swych referatach prof. uniw. w Jenie Petersen, prez. akademji rosyjskiej Kowalewski, i pani Wodehouse, prof. uniw. w Bristolu. Prof. Petersen oparł swe wywody na doświadczeniach, poczynionych w nowych szkołach w Niemczech, Anglii, Danji i Austrii, w których wychowaniem kieruje idea kooperacji i solidarności. Są to „szkoły życia społecznego“, gdzie potrzeby życia zbiorowego grupy szkolnej przyczyniają się do tworzenia moralności i hartowania charakteru. Przymus przestał tu być środkiem wychowawczym; nauczyciel jako przywódca grupy posiada autorytet, oparty na doświadczeniu i kieruje dziećmi w ich postępowaniu około stopniowego nadawania sobie praw własnych aż do uzyskania pełnej autonomji. Chcąc rozbudzić w dziecku poczucie odpowiedzialności i dążenia moralne, tworzyć należy instytucję samorządu uczniowskiego, która jest zupełnie czemś innem, niż panowanie samowoli i kaprysu. W pojmowaniu autorytetu zaszły obecnie zmiany istotne w porównaniu z przeszłością. Autorytet — mówił znakomity pedagog Bertier, dyrektor słynnej szkoły nowej „Ecole des Roches“ — powinien być pojmowany raczej jako służba, niż jako przywilej, raczej jako działalność wyzwalająca i bezinteresowna. Żądamy dziś, by autorytet znalazł swe

usprawiedliwienie w swej kompetencji, w godności życia i miłości poświęcenia.

Problem karności w wychowaniu moralnym doznał pogłębienia w wywodach prof. Piaget'a, który oparł się na psychologii dziecka i na socjologii. Trzeba wpieryw zbadać wzajemne stosunki moralne wśród dzieci i ich ustosunkowanie się do dorosłych, zanim podjąć będzie można rozważania na temat wychowania moralnego i właściwych metod postępowania w tej dziedzinie. Podstawą moralnego zachowania się dziecka jest szacunek (respekt), jak to wykazały badania Boveta. Piaget rozróżnia dwa typy szacunku: jednostronny, (unilateral), który wynika z przymusu panującego w stosunku między wychowawcą a wychowankiem, i wzajemny (mutuel), podstawą którego jest równość i współpraca. Celem wychowania jest, zdaniem Piageta: osobowość autonomiczna zdolna do kooperacji. Jakie metody wiodą do realizacji tego celu? Tradycyjne wychowanie opiera się na budzeniu szacunku jednostronnego, na nauce moralnej, jako osobnym przedmiocie, na czytankach i pouczeniach treści moralnej w sensie Goulds'a lub Foerstera. Piaget nie odrzuca wprawdzie tego rodzaju postępowania, ale podkreśla, że tu wszystko zależy od autorytetu nauczyciela. O wynikach tych metod nie wiemy prawie nic wobec braku jakichkolwiek badań naukowych w tej dziedzinie. O wiele skuteczniejsze niż pogadanki i czytanki treści moralnej są zdaniem Piaget'a metody aktywne, stosowane w nowej szkole, gdzie doświadczenia moralne pozostają w związku z życiem dzieci w gromadzie i związane są z działalnością grupy szkolnej. Życie aktywne młodzieży w atmosferze i w środowisku zdrowym więcej znaczy, niż pouczenia starszych. Ligi dobroci we Francji, związki harcerskie mają tu duże znaczenie praktyczne. W grupie społecznej budzi się i rozwija miłość prawdy, poczucie odpowiedzialności, obiektywność, sprawiedliwość. Celem ostatecznym wychowania jest kooperacja narodów, do których zjednoczenia przyczyni się idea cywilizacji.

Delegat hinduski Jusuf Ali wskazał na różnorodność metod wychowania moralnego w zależności od czasu i miejsca, ale istotna rola przypada tu osobowości nauczyciela. Pani Marja Butts, sekretarka M. B. W. w Genewie, przedstawiła metody stosowane w St. Zjedn. A. Pn. w nauce moralnej. Ze szczególnym naciskiem podkreślono, że sztuki wychowania nie stanowi zbiór metod mechanicznych i przepisów technicznych, ale składa się na nią jedność ducha i intuicja, zmierzająca do urzeczywistnienia człowieka w jego jedności i całości.<sup>1)</sup>

<sup>1)</sup> Referaty i dyskusje wygłoszone na Kongresie wydane zostały w osobnej publikacji: Cinquième Congrès international d'éducation morale. Rapports et mémoires. Paris 1930. F. Alcan.

W kongresie wzięli udział delegaci polscy, m. i. prof. H. Radlińska, H. Witkowska, prof. W. Lutosławski, T. Hilarowicz i inni. Ze strony grupy polskiej wyszła propozycja, by następny Kongres wychowania moralnego odbył się w Warszawie.

H. R.

## Recenzje.

*Bogdan Nawiockichski: „Zasady nauczania”* — Biblioteka pedagogiczno dydaktyczna Nr. 4. Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa 1950, Str. 455.

Książka nie podaje wprawdzie, wedle skromnej opinii autora, „całkowitego systemu dydaktyki“, nie jest „jeszcze zwartą i pełną teorią nauczania“, to jednak zawartość pracy podaje znacznie więcej, niż tytuł zapowiada.

Ponieważ przedmowa samego autora posiada wybitne cechy krytycznej auto-recenzji, można uwagom niniejszym nadać charakter przeważnie, jeśli nie wyłącznie, sprawozdawczy.

Czytelnik, mający już dość „ciemnego gąszczu niejasnych, niecisłych, a często w dodatku niezgodnych ze sobą poglądów na nauczanie, w jakim obecnie żyjemy“, musi się czuć mile uderzony tem, że autor odrazu zaczyna od rozgraniczenia podstawowych pojęć (nauczanie-wychowanie), co prawdopodobnie zawdzięcza prof. K. Twardowskiemu, który cenny ten zwyczaj pierwszy w naszej literaturze naukowej wprowadził. Drugą ogólną cechą książki, również względnie nową w naszej literaturze dydaktycznej jest postawienie wszystkich zagadnień na szerokim tle historyczno-porównawczem; dydaktyka oraz pedagogika, bez względu na to, czy ją zaliczymy do nauk normatywnych (jak chce autor) czy deskryptywnych, jest częścią humanistyki, a jako taka jest konstrukcją nawskróś historyczną, której problemy niezależnie od swego uzasadnienia logicznego czy psychologicznego, mają swą historyczną genezę, opartą na dziejowym rozwoju pomysłów i poczynań. Trzecią, również nową na naszym terenie, cechą książki, jest charakter wybitnie praktyczny. Szeroko rozbudowany aparat naukowości nie inne ma zadanie, jak wprowadzić nauczyciela „do naukowego ujmowania skomplikowanych zagadnień swego zawodu“, umożliwić mu „doskonalenie metod swej pracy“ przez oparcie „sztuki nauczania i wychowania na gruncie naukowym“.

Odwieczny dylemat materializmu i formalizmu dydaktycznego został tu wreszcie z powodzeniem przewyciężony przez sformułowanie koncepcji nauczania kształcąco-wychowującego. Zagadnienie stare, jak sama szkoła, zbyteczne więc się tu nad niem rozwodzić. Jedno natomiast podkreślić należy: autor nie odrzuca żadnego z owych antagonistycznych „celów“ nauczania, przeciwnie przyjmuje obydwa, włączywszy je, jako stądja następne nauczania kształcąco-wy-

chowującego. Powstał w ten sposób hierarchiczny system, u którego podstaw, jako cel minimalny, znajduje się „prekazywania młodzieży pewnego zasobu wiadomości i umiejętności“, momentem zaś końcowym i celem ostatecznym jest „wychowanie osobowości przez nauczanie“.

W trakcie konstruowania najwyższej koncepcji nauczania poddaje autor nader wnikliwej analizie psychologicznej stądja pośrednie i wyświetla szereg podstawowych pojęć psychologii i pedagogiki współczesnej. Należy tu krytyka teorii wspólnych wykładników, pojęcie struktury, inteligencji, indywidualności, charakteru, osobowości. Wprawdzie rozważania w tym zakresie nie mają wartości rewelacyj, to jednak precyzja w ujęciu zagadnień i subtelność przeprowadzonego rozumowania znamionują wytrawny sąd wykształconego naukowca.

Natomiast szereg naprawdę nowych momentów wnosi druga część książki.

Przedewszystkiem zwraca uwagę podejście do kwestyj dydaktycznych od strony ucznia i nauczyciela, a nie jak dotąd czyniono, kiedy dydaktyka była wyłącznie teorią nauczania.

Ze strony ucznia na pierwszy plan występują motywy kształcenia się. Proces kształcenia nie jest „przyswojeniem sobie przez kształcąca się jednostkę dóbr duchowych, zawartych w kulturze wszechludzkiej i narodowej“. W dobrach kulturalnych tkwi potencjalna energia duchowa, zadaniem zaś nauczania jest wyzwolić z nich tę immanentną wartość kształcąca. Wyzwolone z dóbr kulturalnych dobra kształcące stają się własnością młodzieży drogą dorabiania się. „Tylko bowiem w ten sposób kształci się całość funkcji duchowych, tylko dorabianie się wytwarza te przyzwyczajenia duchowe i moralne, które tak wysoko cenimy w wykształconym człowieku“. Pobudką do uczenia się są zainteresowania. Mówiąc o zainteresowaniach, bierze autor pod uwagę głównie ich dynamikę, zasady rozwoju: 1. zasada przesuwania się zainteresowań na podłożu kojarzenia, 2. zasada heterogonji celów. Na dnie wszystkich tych rozważań tkwi implicite tak popularna dziś idea spontaneizmu, nie więc dziwnego, że następny ustęp mówi o... szkole pracy.

Drugą zasadą, propagowaną przez autora, jest przysłowiowa już zasada pogładowości. Autor, oparłszy się na przeprowadzonych przez J. Piageta i W. Sterna badaniach umysłowości dziecka, przeciwstawia werbalizmowi szkoły tradycyjnej zasadę pogładowości szkoły nowoczesnej. Pogląd określa ze strony psychologicznej jako przeżycie spostrzeżeniowe, uzależnione od: 1. uzdolnień wrodzonych ucznia, 2. jego masy apercypcyjnej, 3. czynników emocjonalnych i wolicjonalnych, oraz 4. metody spostrzegania.



Wskazówki dydaktyczne, pojęte ze strony nauczyciela, podają jego czynności przygotowawcze, prowadzenie lekcji, nauczanie jak się uczyć. Na to ostatnie położył autor nacisk już w jednej z prac swych poprzednich („Swoboda i przymus w nauczaniu“ Warszawa 1923), widocznie bardzo mu zależy na przyjęciu się u nas tej nowości amerykańskiego szkolnictwa, znanej tam pod hasłem supervised study, co autor tłumaczy jako uczenie się pod kierunkiem.

W rozdziale o formach nauczania wysuwa autor nauczanie masowo indywidualizujące, znane jako system batawski wzgl. mannheimski. (I na tę ideę zwrócił już uwagę w dawniejszej swej pracy p.t. „Uczeń i klasa“ Wa 1923).

Klasyczną teorię herbatowskich stopni formalnych rozpatruje autor w redakcji Zillera, Reina, Dewey'a, proponując ze swej strony następującą jej modyfikację:

1. Zetknięcie ucznia z trudnością teoretyczną lub praktyczną.
2. Sformułowanie podstawowego pytania.
3. Poszukiwanie.
4. Sformułowanie i utrwalenie zdobytej odpowiedzi.
5. Wyrażenie i zastosowanie.

Systematyczny układ dóbr kulturalnych, mających służyć celom kształcenia, nazywamy planem, wzgl. programem nauczania. Zagadnienie planu nauczania rozpatruje autor z dwójakiego stanowiska: potrzeb społeczeństwa i potrzeb młodzieży.

Ze strony społecznej zaznacza autor, że aby „dobra kulturalne stały się dobrami kształcącymi, muszą stać się przedmiotem samorzutnych zainteresowań dziecka i jego skierowanej na nie działalności. W tych bowiem dopiero warunkach dziecko może się na nich dorabiać swojej własnej struktury duchowej“. Należy tu: język, historia, literatura, sztuka, wreszcie „życie współczesne w danych przez przyrodę, a częściowo zmienionych przez człowieka warunkach geograficznych“. Równocześnie „wychowanie, chcąc być narodowym, musi mieć zarazem charakter ogólnoludzki, ale też i odwrotnie, chcąc być ogólnoludzkiem, musi być zarazem narodowym“. Społeczna funkcja wychowania i nauczania polega na scalaniu społeczeństwa. Pozostający z tem w związku stary spór o kierunek wykształcenia w ogólnokształcących szkołach średnich rozwiązuje autor po linii kompromisu, z pośród krańcowych typów klasycznego i realistycznego wybiera pośredni typ humanistyczny.

Od tych rozważań, zahaczających częstokroć o pokrewne dziedziny socjologii wychowania, a nawet polityki szkolnej,

przechodzi autor do analizy planu nauczania ze względu na potrzeby młodzieży. Zaleca tu dwustopniowy układ, dzieląc materiał nauczania na kurs epizodyczny (niższy) i systematyczny (wyższy). Obok tego układu, który nazywa pionowym, wprowadza też drugi układ poziomy, mający „dostosować materiał nauczania do właściwości i potrzeb tych różnorodnych struktur duchowych, które spotykamy wśród młodzieży jednego wieku”. Zpomiędzy różnych pomysłów reformistycznych zaleca tu następujące innowacje: trzy równoległe ciągi klas, zróżnicowanie materiału nauczania i elastyczność programów szkolnych.

Pozorną rozbieżność potrzeb społeczeństwa i młodzieży godzi autor przy pomocy syntezy w nauczaniu. „Skoro ideał wykształcenia jest harmonijną całością duchową, to i dobra kulturalne, na których ta całość ma się formować, pomimo ogromnej różnorodności, muszą stanowić harmonijną całość. Innymi słowy, plan nauczania musi być układem spójnym”. W tym względzie wysuwa jako środki dydaktyczne: koncentrację herbartowską, metodę ośrodków Decroly'ego, korelację przedmiotów nauczania i metodę projektów, o której sądzi, że „przełamując konwencjonalizm świata szkolnego, skieruje nauczanie ku praktycznym zadaniom życiowym, w myśl starej, ale przez wieki w teorii tylko wyznawanej zasady: *non scholae discimus, sed vitae*”.

Przebiegliśmy oto wraz z autorem szereg zagadnień pedagogiki i dydaktyki współczesnej. Względy techniczne nie pozwoliły bliżej rozpatrywać poruszonych w książce problemów, choćby z powodu niezwykłego ich bogactwa i różnorodności, co zresztą w schematycznym nawet zestawieniu dobitnie występuje. Zpomiędzy wielu poruszonych kwestyj na dwa głównie zagadnienia szczególnie silny kładzie autor nacisk, a to: uczenia się pod kierunkiem i nauczanie masowo-indywidualizujące. Jeśli zaś dodamy, że i inne zostały postawione z niezwykłą ścisłością sformułowania i z ogromnym znanstwem przedmiotu naświetlone, zrozumiałe się stanie, pochlębne poniekąd zabarwienie niniejszych uwag, opartych na przesłankach obiektywnych, a nie wynikających z tradycyjnego wobec autora konwensu. By przekonać się wystarczy wziąć dla porównania dawniejsze publikacje z tego zakresu, a różnica wystąpi aż nadto oczywiście. Sapienți sat!

*Dr. M. Sekreta.*

**Przewodnik oświaty dorosłych** — pod redakcją *A. Konewki* i *K. Kornilowicza*. Warszawa 1929 r. stron 260. Wydawnictwo Federacji Oświatowej Organizacji Społecznych.

Rola nauczyciela nie kończy się na spełnieniu obowiązków szkolnych, to też nauczycielstwo uzupełnia swą misję w szkole przez organizowanie pracy nad doszkadzaniem społeczeństwa. — Praca oświatowa rozwija się w Polsce od-

rodzonej z wielkim rozmachem, technie ideami działaczy oświatowych, karmiąc rzesze dorastających i dorosłych obywateli najnowszymi zdobyczami kultury pod względem techniki i teorii.

— Szczególnie warstwy włościańska i robotnicza pragną wyrównać w miarę możliwości różnice intelektualne między niemi, a t. zw. inteligencją; nie wystarcza im równość pod względem politycznym, dążą do tego, by przez oświatę zyskać pełnowartościowość osobniczą w życiu społecznym. Nauka staje się coraz bardziej bezstanową. Kultura narodu jest wyrazem dorobku jednostek bez różnicy pochodzenia. W tych poczynaniach samokształcenia brak nam jeszcze skoordynowania wysiłków i wszechstronnego ujęcia zagadnienia, co wybitnie uwidoczniła pewnego rodzaju konkurencyjność towarzystw o charakterze oświatowym.

To też godzimy się z redakcją, iż oddawna „w kołach oświatowców polskich odczuwano potrzebę tego rodzaju książki, jaką oddajemy czytelnikom“.

Zestawienie wysiłków na polu oświaty dorosłych w Polsce pozwoli należycie przedyskutować zagadnienie, umocni chwiałających się w dotychczasowej pracy, a kto wie może i przyczyni się do koordynacji organizacyjnej pracy oświatowej, na czem wybitnie zyskałoby społeczeństwo.

— Helena Radlińska w artykule „z przeszłości pracy oświatowej w Polsce“ daje cenne wejrzienie w ducha i charakter dziejowy tej pracy. Artykuł jest osnuty na tle dążności w tym kierunku społeczeństw zachodnio europejskich. Jest on uzupełnieniem materiału do badania socjologicznego końca w. XIX., a następnie XX. wieku.

Kolejno przedstawia autorka szerzenie oświaty, począwszy od Komisji Edukacji Narodowej po przez Księstwo Warszawskie, zabory, ich swoiste oblicze po roku 1815. Okres idealizacja życia narodowego, a następnie pozytywizm epoki po powstaniach, oraz rolę rządów zaborczych, zmierzających do wynarodowienia, odpór jaki spotkały wśród społeczeństwa i pracu „podstaw“ dają wierny obraz zmagania się szermierzy oświatowych o duszę, chłop robotnika i inteligenta — Polaka. Artykuł jest przepojony niezłomną wiarą w słuszność sprawy, za którą walczyli i walczą najczystsze postacie, rozumiejące, że granice Polski sięgną tak daleko, jak głęboko będą w sercach obywateli wyryte. Praca ta odda wielką usługę oświatowcom, zachęcając ich do dalszych wysiłków, przez należyte naukowe uzasadnienie społeczne wartości ich poczynani. Przedstawienie sprawy jest bezstronne i gruntowne. Perspektywa historyczna na pracę oświatową w Polsce jest ujęta z uwzględnieniem wszystkich zaborów i wszelkich odcieni ideowo-społecznych, bez wdawania się w ocenę i krytykę osobistą.

— Kazimierz Kornilowicz w artykule „Drogi oświaty

dorosłych“ z wielkim znanstwem przeprowadza analizę stosunku „oświatowca“ do grupy społecznej, i terenu działania. Oświatę dorosłych pojmuje autor jako dokształcanie się zawodowe, czy też zaspakajanie specjalnych zainteresowań jednostek. Nie tylko „lud“ ale i „inteligencja“ ma poza zawodową pracą zainteresowania, które należy odpowiednio wyzyskać, tworząc specjalne koła, środowiska, poziomy i kierunki intelektualne celem umożliwienia rozwoju duchowego społeczeństwa. Tworzyć środowiska oświatowe o charakterze wiedzy praktycznej, gdzieby używali swojej wiedzy technicy, oraz środowiska teoretyczno-poznawcze, spekulatywne jako teren pracy uczonych. Odpowiednio do poziomu i charakteru zainteresowań grupy instruktorami mogą być praktycy życia i uczeni teoretycy.

Zarówno prawnik oświatowy jak i grupa społeczna, przystępując do pracy, oczekują pewnych zgóry określonych wyników, czyli, że oświatowiec, stając do pracy, ma „motywy“. Często jednak motywy grupy i oświatowca (prelegenta) są różbieżne, co autor określa „jako nieporozumienie motywów“. Zapalenie naukowe dziwi się, iż jego teorie o zjawiskach nie zainteresowały słuchaczy. Czemu? „Tymczasem słuchacze szukają na kursie albo konkretnych umiejętności, mających zastosowanie w życiu albo też traktują wykład, jako rodzaj rozrywki“. Artykuł szczególnie usługi odda początkującym oświatowcom.

— Helena Pleszyńska w artykule „Formy pracy kulturalno- oświatowej w Polsce“ daje nader sumienne zestawienie poczyniń różnych organizacji oświatowych przy wcielaniu swego programu w życie. Autorka przedstawia nam, na jakim podłożu życia społecznego powstaje dana forma pracy społecznej, jak się rozwija i czy ma widoki powodzenia: np. odczyty, świetlice, domy ludowe, szkoły, kursy letnie, koła młodzieży itp.

— W opracowaniu H. Pleszyńskiej „Dział informacyjny“ zawiera „działalność organów państwowych, samorządowych, uczelni wyższych i polskich instytucji społecznych w dziedzinie oświaty dorosłych“ Materiał ułożono według następującego porządku. Data założenia instytucji, okres sprawozdawczy, cel, fundusze, pracownicy, formy działania. Okres sprawozdawczy obejmuje rok 1927-28.

Szczęśliwie, mojem zdaniem, rozwiązała redakcja „Przewodnika“ przedstawienie kwestji „Oświata pozaszkolna wśród mniejszości narodowych w Polsce“. Odnośny materiał podała redakcja w opracowaniu pracowników oświatowych danej mniejszości narodowej:

A. Łuckiewicz — Białoruska oświata pozaszkolna. Instytucje białoruskie.

F. Leefeld — Oświata dorosłych wśród mniejszości niemieckiej w Polsce. Instytucje niemieckie.

M. Hałaszczyński — *Ukraińska oświata pozaszkolna. Instytucje ukraińskie.*

M. Gordon — *Oświata pozaszkolna żydów w Polsce. Instytucje żydowskie.*

— *Skorowidz form działalności oświatowo-kulturalnej i skorowidz instytucyj, przeprowadzających działalność oświatowo-kulturalną ułatwiająją orientację, przy dość trudnym układzie zagadnień.*

*Stefan Bańcer.*

## Kronika pedagogiczna.

**Muzeum Pedagogiczne w Warszawie.** Pod kierownictwem naczelnika wydziału w Ministerstwie Oświecenia prof. Bolesława Kielkiego zawiązał się Komitet, który opracowuje projekt muzeum, jako ośrodka informacji i propagandy pedagogicznej w Polsce i zagranicą, jako ośrodka studjów i badań, mających na celu doskonalenie wychowania i nauczania w Państwie. Muzeum o charakterze instytucji wolnej i niezależnej, będzie podlegało opiece i kontroli Ministerstwa Ośw. Obejmuje ono następujące działy: 1) Ustrój szkolnictwa. 2) Statystyka. 3) Budownictwo szkolne, urzędnienia i pomoce naukowe. 4) Informacje dotyczące wychowania i szkolnictwa w Polsce i zagranicą. 5) Dzieje wychowania.

W Muzeum projektowane są pracownie i wystawy pomocy naukowych i prac uczniowskich. Muzeum zajmie się wreszcie organizowaniem konferencyj, kongresów, kursów dokształcających dla nauczycieli, inspektorów, profesorów i dyrektorów. W tym celu sła wykładowa będzie zaopatrzona w urządzenia kinematograficzne i radjofoniczne.

**Instytut Pedagogiczny w Katowicach.** Biuletyn Międzynarodowego Biura wychowania w Genewie (*Bulletin du Bureau International D'Education*), wychodzący w języku francuskim i angielskim, zamieścił w Nrze 4 (październik 1930) wzmiankę o działalności Instytutu Pedagogicznego w Katowicach, którym kieruje Dr Edward Czernichowski, wizytator szkół średnich. W Biuletynie czytamy, że Instytut Pedagogiczny w Katowicach należy do najlepiej zorganizowanych na terenie państwa polskiego i można go porównać z Instytutami Ped. w Jenie, Lipsku, Wiedniu, z Instytutem Rousseau'a w Genewie i t. p. Instytut w Katowicach przeznaczony jest dla nauczycieli i profesorów wszelkich stopni i kategorii. Przy Instytucie istnieje doświadczalna szkoła ćwiczeń, pracownia psychologiczna, geograficzna i fizyczna, nadto dobrze wyposażona biblioteka i czytelnia pedagogiczna. Program wykładów w Instytucie Pedagogicznym w b. r. szkol. 1930/31 przedstawia się następująco: Zarys socjologii ogólnej i socjologia wychowania. — (Prof. Dr Bystron), Logika i metodologia. — (Dr Golembski), — Zagadnienie wykształcenia początkowego w ciągu dziejów. — (Prof. Dr Kot i Dr Hulewicz). — Z biologicznych podstaw wychowania (Doc. Dr Skowron). — Psychologia rozwojowa (Prof. Dr Szuman). — Psychologiczne podstawy poradnictwa zawodowego w szkole. (Prof.

Dr Błachowski). — Z zagadnień rasowego zróżnicowania polskiej młodzieży szkolnej. (Dr Sobolski). Problemy nowej szkoły (Prof. Dr Rowid) Polski ideał wychowania. (Prof. Dr Strumiłło). — Organizacja szkolnictwa. (Naczelnik Dr Ziemiowicz). — Dydaktyka języka polskiego. (Prof. Dr Klemensiewicz). — Dydaktyka historii. (Prof. Dr Klodziński). — Dydaktyka fizyki. (Prof. Dr Jeżewski). — Dydaktyka geografii. (Doc. Dr Ormicki). Na rok szkolny 1930/31 wpisało się do Instytutu ponad 200 słuchaczy(ek).

O rozwoju Instytutu Pedagogicznego w Katowicach, o jego celach i zadaniach, tudzież o jego znaczeniu jako ważnej placówki kulturalnej w Polsce i ośrodka twórczej myśli pedagogicznej informuje doskonale broszura Dra Edwarda Czernichowskiego, dyrektora Instytutu p. t.: *Organizacja i znaczenie Instytutu Pedagogicznego w Katowicach*" (Wydawnictwo I. P. Nr. 3. Katowice 1930).

#### Towarzystwo Nowoczesnego Wychowania w Wilnie.

Pięcioletnia działalność Towarzystwa obejmuje prace w dwóch kierunkach: teoretycznym i praktycznym.

Pierwsze lata istnienia Towarzystwa zaznaczyły się pracą w kierunku teoretycznym, ponieważ poznanie poszczególnych systemów szkół nowego typu wzięto za podstawę dla dalszych poczynań. Wygłoszono szereg referatów o systemach Dewey'a, Decroly, Kerschensteinera, metodzie projektów etc. Wyloniono szereg sekcji w których są przerabiane na zebraniach dyskusyjnych zagadnienia z socjologii pedagogicznej, filozofii, wychowania i psychologii.

Kilkakrotnie były organizowane parodniowe kursy dla nauczycielstwa z Wilna i prowincji. Na pierwszym kursie p. Młodowska, dyrektora Seminarjum w Chełmie przeprowadziła kurs metody daltonskiej, na drugim kursie p. W. Dzierzbicka w szeregu wykładów podzieliła się wrażeniami ze zwiedzonych szkół w Anglii i Niemczech. Oba kursy odbyły się przy bardzo licznej frekwencji. — Również wielkie zainteresowanie obudziły wykłady Dra Rowida „psychologiczne podstawy szkoły twórczej“ i p. J. Hellmanna „Międzynarodowa Liga Nowoczesnego Wychowania“. Celem zapoczątkowania intensywniejszej współpracy domu ze szkołą zainicjowało Towarzystwo wiece rodziców z udziałem pedagogów. Na pierwszym wieceu podkreślono w szeregu przemówień znaczenie polskiej szkoły w życiu młodzieży i rozwoju Państwa oraz doniosłe znaczenie idcowego nauczycielstwa i troskliwej domowej opieki. Pragnąc teoretyczne założenia nowoczesnej pedagogiki wypróbować na wileńskim gruncie i w zastosowaniu do dzieci wileńskich, wyjednalo Towarzystwo w r. szk. 1928-9 zezwolenie u władz szkolnych na eksperymentowanie w dwóch szkołach powszechnych. W szkole „Świt“ założono oddział daltonski i w szk. p. nr. 7 oddział prowadzony metodą ośrodków zainteresowania.

Kierownictwa szkół w osobach p. Fleury i p. Szteynowej, nauczycielki prowadzące oddziały p. Swidzińska i Kaczyńska łącznie z zarządem Towarzystwa z entuzjazmem stanęli do tworzenia dwóch placówek ekspe-

rymentalnych. Pomoc władz szkolnych i wydziału szkolnego Magistratu przyczyniają się do dalszego ich rozwoju. Eksperyment ma ogarnąć w najbliższych latach pełną szkołę powszechną. —

Sekcja daltońska, w której zgrupowało się nauczycielstwo bądź prowadzące oddziały daltońskie, bądź pragnące bliżej poznać ten system opracowuje plany zajęć, programy, rozkłady materiałów etc. Towarzystwo liczy 70 członków, którzy się rekrutują z pomiędzy nauczycielstwa szkół powsz., specjalnych, zawodowych, średnich i władz szkolnych.

Na bieżący rok do zarządu weszli: p. W. Borowski prof. kursu nauczycielskiego jako prezes i członkowie: p. dr Rostnowska, kierowniczka poradni psychologicznej, p. Kaczyńska, kier. szk. spec., p. Nowicka, naucz. szk. ćwiczeń p. Glinicki, wizytator i p. Jasiński kier. szk. spec. Na rok bieżący przewiduje się przeniesienie punktu ciężkości prac do sekcji psychologicznej i na rozszerzenie działalności na szkoły średnie i na prowincję.

*Helena Kaczyńska.*

**Komisja Oceny Książek dla dzieci i młodzieży.** Ministerstwo Ośw. Publ. zorganizowało komisję złożoną z 7 członków, która zajmuje się oceną książek dla dzieci i młodzieży. Literatura ta obejmuje pięć grup ze względu na wiek młodych czytelników: a) książki dla dzieci do lat 7-10, b) od 7—9, c) od 9—11, d) od 11—15 i e) powyżej lat 15. Ze względu na treść podzielone są książki na beletrystyczne i popularno-naukowe. W Dzienniku Urzędowym Ministerstwa W. R. i O. P. znajdujemy wykazy książek, polecanych na podstawie opinii komisji.

**Przedłużenie okresu obowiązku szkolnego w Anglii i Niemczech.** Naczelna władza edukacyjna w Anglii (Board of Education) opracowała projekt nowej ustawy szkolnej mający na celu między innymi reformami przedłużenie wieku szkolnego dzieci do ukończenia 15 roku życia. Rząd angielski poczynił kroki, by ustawa ta mogła wejść w życie już w r. 1931. W razie zgody parlamentu na projekt rządowy otworzą się przed szkolnictwem angielskim nowe drogi rozwoju pod względem wychowawczym i metodycznym. Sprawa obowiązkowego przedłużenia wieku szkolnego pozostaje w związku ze stosunkami gospodarczymi w Anglii. Na tej drodze bowiem około 400 tysięcy młodzieży w wieku 14—15 lat pomniejszy w ciągu roku liczbę ubiegających się o pracę w różnych gałęziach produkcji. Równocześnie poczyniła władza edukacyjna starania o przygotowanie potrzebnych dla nowego rocznika sił nauczycielskich. Podobny projekt w związku z przesileniem gospodarczym wysuwa też Ministerstwo Oświaty Ludowej w Prusiech. Obliczono tu, że w razie przedłużenia wieku szkolnego o jeden rok uzyska się z początkiem najbliższego roku szkolnego około 250 tysięcy wolnych miejsc dla starszych robotników, i na tej drodze nastąpi zmniejszenie armii bezrobotnych. Wydatki związane z organizacją dalszego rocznika szkolnego pokryte będą z kwot zaoszczędzonych na zasiłkach dla bezrobotnych. Program dodatkowego roku nauki ma objąć przedewszystkiem kształcenie zawodowe młodzieży.

**Nowe czasopismo.** Ukazał się pierwszy numer nowego czasopisma „Polonista“ (dwumiesięcznik poświęcony sprawom nauczania języka polskiego, rocznie 9 zł., administracja Inst. Wyd. „Biblioteka Polska“;

Warszawa, Nowy Świat 23/25). Czasopismo to, którego potrzebę odczuwali wszyscy poloniści, ma nader wdzięczne i dotąd niemal całkowicie odłożone leżące pole do pracy. Odkładając obszerniejsze sprawozdanie na czas późniejszy, witamy radośnie pojawienie się „Polonisty”. przekonani, że Komitet Redakcyjny doloży wszelkich starań, by pismo objęło całość żywotnych zagadnień związanych z tak ważną kwestją, jaką jest nauczanie języka polskiego w szkołach wszelkiego typu.

## Zapiski bibliograficzne.

*Prof. Władysław Tatarkiewicz.* Historia Filozofji Tom I i II. Wyd. Zakł. Nar. im. Ossolińskich. Lwów 1931.

*Fr. W. Foerster.* Religja a kształcenie charakteru. Dociekania psychologiczne i pedagogiczne wskazania. Przełożył Józef Mirski. Nakł. Księgarni ś. Wojciecha. Poznań 1930.

*Dr Rudolf Taubenszlag.* Samorząd uczniowski w świetle opinii różnorodnych grup młodzieży szkolnej. Skład główny: Dom Książki Polskiej. Warszawa 1931.

*F. Pawłowski.* — *A. Warczak.* Arkusz obserwacyjny. Wskazówki. Nakład księgarni J. Lewandowskiego. Tuchola 1930.

*Juliusz Ippoldt.* Jak nasze dzieci mają się uczyć w domu. Kraków 1930. Nakład Koła Rodzicielskiego gimnazjum im. Królowej Jadwigi w Krakowie.

*Józef Syska.* Elementarz rachunkowy wraz z instrukcją nauczania rachunków w klasie I. Katowice 1930.

*Natalja Cicimitska.* Gry i zabawy w przedszkolach zagranicą. Skład główny w Księgarni Gubrynowicza. Lwów 1931.

---

Prenumerata roczna . . . . .	10— zł.		Nabyć można w Administracji „Ruchu
Dla człon. Zw. P.N.S.P. . . . .	8— zł.		Pedagogicznego” w Krakowie, Rynek
Cena oddzielnego zeszytu. 1'50 „			Główny L. 29, II. piętro.
	Półroczna 6— zł., kwartalna 3'50 zł.		
	Prenumerata roczna w Ameryce 3 dol.		

---

Cgłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 90 zł, ćwierć strony 50 zł. 1/8 strony 30 zł, 1/16 strony 17 zł; 3-krotnie o 50%, 6-krotnie o 100%, 10-krotnie o 200% taniej. Ogłoszenia w tekście o 50% drożej.

Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych:

**Władysław Sienko.**

Redaktor: **Dr Henryk Rowid.**

Drukarnia Gablankowskiego, Kraków Sławkowska 6, tel. 14465.



669