

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.

FRANK WALSER.

Wychowanie kierowane według Filozofji Hoene-Wrońskiego.

Wstęp.

Cel w Filozofji Wrońskiego.

Nawet wówczas, gdy przyjmuje się całkowicie zasady pewnej filozofji, w zastosowaniu jej istnieje spora doza osobistego sądu. Jednakże aby sąd ten był naukowy, wypływać musi z właściwego porządku rozumowania. Cel i środki ku niemu, w istocie swojej, muszą być dziełem filozofa.

Celem filozofji Hoene-Wrońskiego jest stworzenie siebie samego przez siebie samego. Wroński zerwał przeto wyraźnie z przeszłością. Dla niego filozofja to nie tylko poznanie, ale i metodyczne i świadome stawanie się. Takowe zaś spełnić się nie może bez pomocy Boga, bez nowej siły łaski, bez wydobycia na jaw sił, do których źródła powiodą każdego natchnienie i miłość. Wszystko jednak zależy od jednostki samej. Bóg nie stworzy człowieka ponownie, jeśli człowiek sam nie skupi całej inteligencji, by pojąć prawo stworzenia, i wszystkich zdolności wykonawczych i całej woli, by zmusić się do postępowania według tego prawa. Zdrowy rozsądek tego prostego rozumowania uderzyć powinien każdego nieuprzedzonego czytelnika. Taka oto jest treść filozofji Wrońskiego, tak zapoznanej i wydrwionej, osądzonej jako tajemnicza i abstrakcyjna.

Budownicowie szkoły nowej winni przede wszystkim zrozumieć ten wielki cel życia: tworzenie samego siebie przez rozum samorzutny. Wszelkie kierownictwo i wszelka metoda pozbawione jasnego celu, są tem samym wpa-

czone. Ktokolwiek pracuje w nowej szkole, musi sam być człowiekiem nowym. Odrzucić musi sposób życia ślepy, obojętny na rację życia, i zabrać się rzetelnie do przetwarzania samego siebie. Zasadniczym pierwiastkiem nowej szkoły jest ta atmosfera nie dająca się określić, a która wytwarza się, gdy każda grupa pracuje nad sobą i zajmuje się swoim własnym zadaniem.

W zaraniu dziejów, same warunki klimatyczne, słoneczne i inne tworzą człowieka. Od pewnej chwili jednak, spowodowanej przez różnorodne wewnętrzne konflikty, człowiek sam siebie ująć musi w ręce. W takiej to chwili poczęła się nowa szkoła.

Duch nowej szkoły polegać winien na tem, by wyzyskać wszelkie nasuwające się okoliczności, opanować je a nie dać się opanować przez nie. Okoliczności te, to warunki wewnętrzne, psychiczne i fizjologiczne, — a także warunki środowiska. Przez rozum swój głęboki, przez narządy jego: inteligencję i wrażliwość, człowiek wyzwolić się powinien od warunków, które radeby go do siebie przystosować. Spotykamy dziś rozliczne kierunki w tej dziedzinie myśli, Wroński jednak dochodzi do nich naukowo i z niewzruszoną logiką. Jest może zbyt współczesny, zbyt istotnie praktyczny dla epoki przesiąkniętej jeszcze tradycyjnym intelektualizmem.

Karność i przepisy.

Niema tu mowy o ciasno pojętej dyscyplinie w stosunku do samego siebie, którą wprowadziło tyle szkół angielskich, stosując wyłącznie kulturę woli. Kultura woli gra wielką rolę; wszelkie jednak sprawowanie się oparte być winno na intuicji lub na dedukcji przeprowadzonej przez rozum, na spojrzeniu jasnym, górnem i obiektywnem. W nowej szkole powinno być mało przepisów, bo przepisy są stężale i martwe, podczas gdy rozum jest samorzutny i przystosowuje się na nowo w każdym poszczególnym wypadku. Prawo szkolne nie powinno być zewnętrzne, ale wewnętrzne i żyjące. Każdy ma obowiązek słyszeć rozbrzmiewający wewnątrz siebie ten potężny głos ciszy i na każdym cięży odpowiedzialność za podtrzymanie w sobie tego głosu. Miłość, rozum i zdrowy rozsądek, oto najpierwsze prawo szkolne. Ochothne i stałe mu podleganie leży w chęci zrozumienia. Jeśli niektóre przepisy potrzebne są dla najmłodszych, to znaczenie ich i cel tkwi w tem, by nauczyły dziecko pytać własnego sumienia i zdrowego rozsądku. W każdym wypadku, ile razy się da, staraniem wychowawcy być winno: zastąpić posłuszeństwo tradycyjne posłuszeństwem samemu sobie.

W rzadkich wypadkach, gdy powaga dorosłego musi być narzuconą, jak również w dziedzinie administracji, przechodzącej możność rozumowania dziecka, rzeczą jest niesłychanej wagi wyjaśnić dziecku, jednostce, że nie zmusza się

go do ulegania indywidualnym poglądom, ale ogólnemu zdrowemu rozsądkowi. W tych wypadkach duma i miłość własna władzy szkolnej podnieca do oporu i gwałci zasadę jedności szkolnej. (Innemi słowy, cała szkoła winna podlegać Bogu).

Nie sposób jeszcze tłumaczyć dziecku celu wychowania, nauczyciele jednak powinni przestudjować i zgłębić jasno i dokładne streszczenie filozofji tworzenia samego siebie. Być może, że doszedłszy do 16-u lub 17-u lat uczniowie poczną zastanawiać się nad wielkimi wytycznymi racji naszego istnienia, a wtedy obowiązkiem nauczyciela będzie: nie narzucać im pewną filozofję, ale wzbudzić w nich potrzebę jasności logicznej, wołę poszukiwania, które niechętnie powiodą ich do odkrycia porządku i rozumu, początkowo w sobie samych, później zaś w świecie zewnętrznym, a przeto wskażą im najwyższy cel i zadanie. Doszedłszy do tego wieku, uczniowie poczną się zastanawiać nad znaczeniem matematyki dla porządku, (wynalazki, budowie) i prawa moralnego dla piękna (sprawiedliwość Izraelitów, Rzymian; nauka Jezusa; obowiązek Kanta). Przekonani przez własny ich rozum, ci starsi uczniowie staną się najlepszymi podporami nielicznych przepisów szkolnych, opartych z konieczności na tych dwu biegunach: dokładności i ścisłości czasu i rzeczy i na prawie moralnem sumienia (prawie subiektywnem, ale zobiektywizowanem w tych słowach: „a jako chcecie, aby ludzie wam czynili, także im i wy czyńcie“).

Gdy zastanowimy się nad racją bytu tych dwu podstaw przepisów szkolnych, zrozumiemy ich szczególne znaczenie. Jedyna bowiem pewność, jaką posiadamy, związana jest z dokładnością stosunków matematycznych, (powód obiektywny) i z wrażliwością głęboką sumienia moralnego (powód subiektywny). Te podwaliny jedynie nie przedstawiają nic arbitralnego.

Porządek.

Ochrony, przedszkola, szkoły powszechne.

Wszelka szkoła zatem zbudowana będzie na tych dwu podstawach, dla tego celu, pod tem zasadniczem prawem. Nietylko sprawowanie uczniów, ale cała ich nauka, kierowane i określone będą temi przepisami matematycznymi i moralnymi. Przeto w szkołach przygotowawczych wyrobić trzeba w dziecku, przy zetknięciu jego z przedmiotami, dwie zdolności: inteligencję, która uczy jasno rozróżniać przedmioty, gromadząc zjawiska oderwane w uporządkowane uogólnienia i wrażliwość, która odczuwa głęboko właściwości przedmiotu i wszelkie ich odcienie (kolor, kształt, dźwięk). Aby osiągnąć te dwa cele, trzeba kazać roz-

mieszczą przedmioty, kombinować je, rozkładać, budować lub naśladować (przedmioty należące do królestwa ludzkiego, zwierzęcego, roślinnego i mineralnego).

W szkole powszechnej, należy nadal rozwijać dziecko w tym kierunku i doprowadzić je do świadomości możliwie jasnej i subtelnej tego, co jest pięknem i tego, co jest prawdą. Świadomość piękna rozwinię się przez ocenę czynów osób i zwierząt, występujących w opowieściach i bajkach (ducha ich), ocenę kierowaną własną wrażliwością dziecka na to, co wskazuje mu natura jego i rodzaj uświadomienia. Najważniejszym jest tutaj wpływ moralności osoby dorosłej, której dziecko chce być świadome. Zdolność drugą (poczucie prawdy), osiągnie się przez rzetelne, staranne obliczenia, przez bezstronne spostrzeżenia, przez dokładną i bezstronną ocenę faktów. Tak zdobędzie się podwójną podstawę całego przyszłego wychowania.

W dwuletniem już dziecku wyrobić trzeba świadomość jego samoistnego ja, poczucie przyczynowości w stosunku do samego siebie. To zasadniczy pierwiastek rozumu. Czuwa już nad tem natura i między 2-im a 4-ym rokiem życia, dziecko przeżywa kryzys wewnętrzny, z którego wychodzi już jako jednostka świadoma osobowości swojej, świadoma że jest kimś, że istnieje jako mały odrębny światek, z czego w pierwszych dwu latach nie zdaje sobie sprawy. Jak bardzo matka czy wychowawczyni ułatwić mogą tę zmianę, zamiast krępować ją, jeśli umieją godzić się na nią a nie przeciwstawiać się świeżo zbudzonej świadomości samodzielnej istnienia!

Zdobycie potężnej i jasnej świadomości swego samoistnego ja (swej osobowości), między 2-im a 4-ym rokiem życia jest nieodzownym warunkiem rozwoju wszystkich przyszłych zdolności i możliwości. (Kryzys, o którym była mowa przed chwilą, powtarza się w 12-ym, 13-ym lub 14-ym roku życia). Później, przez zrozumienie ilości i odczuwanie właściwości, wieść należy stopniowo dziecko ku głębokiemu zrozumieniu prawdy i piękna, które to cele są również pierwiastkami rozumu. Postawić trzeba te 4 cele w porządku zależnym od temperamentu dziecka, od jego płci i od właściwego mu rytmu biologicznego. Nie idzie tu o nauczanie dziecka, że to i owo jest prawdą i dobrem, ale o rozwinięcie w niem, metodyczne i stałe zmysłu prawdy i piękna.

Rozważając teżyżnę wychowania mocno opartego o jasną świadomość prawdy i o wysubtelnioną uczuciowość, pojmujemy, jak dzisiejsza nasza bezczynność wynika z relatywistycznego sceptycyzmu albo z tchórzostwa, która przeszkadza nam poważnie stwierdzić konieczność tych dwu zasadniczych podstaw. Wychowanie obecne nie daje ani siły moralnej, ani pewności naukowej, które dać powinno wychowanie racjonalne.

Szkoły średnie (licea).

Wydaje nam się, że wielka ilość dzieci między 4-ym a 5-ym rokiem życia jest specjalnie zdolna do zrozumienia głębokiego znaczenia prawdy; od 5-o do 8-o roku, do odczuwania piękna, i że lata od 8-u do 12-u są temi latami, w czasie których zbudowana być powinna mocna podwalina zainteresowań i poszukiwań dla prawidłowego rozwoju intelektualnego w przyszłości. Nie należy lękać się przepracowania szkolnego w tym wieku, w tym okresie bowiem duch posługuje się ciałem, gdy tymczasem w 12-ym i 13-ym roku, cały organizm różniczkuje się i przetwarza, burząc chwilowo równowagę i pogodę. W tych to latach, aż do 15-o, 16-o i 18-o roku, praca chłopców i dziewcząt nawet wspólnie prowadzona, ulec musi zróżniczkowaniu: chłopcy zwrócą się raczej ku poszukiwaniu organizacji o jasnym porządku (pierwiastek rozumu), zaś dziewczęta do oceny i wytwarzania przedmiotów, które ujawniają czyste piękno (pierwiastek uczucia) literackie, moralne, czy estetyczne. Nie idzie tu jednak o specjalizację w danym kierunku, ale o przewagę jednego nad drugim.

Porządek rzeczy w polityce, historii, w społeczeństwie, ekonomii politycznej i w naukach przyrodniczych, badać należy nietylko w znaczeniu intelektualnym, ale też w znaczeniu moralnym, posługując się przytem filozofją. Piękno trzeba — o ile możności — jednocześnie pojąć rozumem i odczuć wrazliwością. Uczyć można piękna drogą wytwarzania różnych przedmiotów, a także przez organizowanie przedstawień amatorskich, chórów, tańców, wyrażających różne odcienia uczuć, a także przez ocenę rzeczy pięknych: jako to przez piękne życiorysy, przez obserwację postaci, twarzy, ruchów. Wszystko, oczywiście, odpowiednio do zamiłowań i zdolności ucznia.

Dzięki przygotodawczym studjom filozoficznym i psychologicznym, nauczyciel dojść winien do zrozumienia istotnej natury celu, który z gromadką uczniów swoich zamierza w części osiągnąć. Np. jeżeli idzie o piękno, będzie wiedział, że z natury swojej jest ono czysto podmiotowe, jest sprawą odczucia wewnętrznego, choćby to odczucie wzbudzone było przez zewnętrzny porządek zorganizowanej materji. Gdy nauczyciel jasno zrozumie swój cel, łatwo mu przyjdzie wybrać wśród rozlicznych metod tę, która najlepiej odpowiada jego własnemu charakterowi, przedmiotowi, który wykłada, naturze dzieci i środowiska.

Wiek pacholęcy jest okresem tak trudnym i tyle stawia zagadnień nierozwiązanych jeszcze przez szkoły dzisiejsze, że szkoła nowa zmuszoną będzie wprowadzić znaczną różnicę między pracą dokonaną w tych czterech latach (12—16 lat) a pracą lat poprzednich lub następnych. Dzieci w tym wieku zajmować się powinny dużo więcej przedmiotami kon-

kretnemi, wiek to bowiem zainteresowań fizycznych raczej, niż teoretycznych, a więc wycieczki, zwiedzanie muzeów, lepienie z gliny, ciesielstwo, stolarstwo, ogrodnictwo, szycie, sporty, drukarstwo, rozstrząsanie gromadne wielkich zagadnień społecznych i praktycznych, faktów historycznych, kwestyj ekonomicznych i politycznych. Jednostka potrzebuje w tym okreście swobody i możliwości odnalezienia się, chce sobie zdać sprawę z przewrotów organicznych, jakie w niej zachodzą i oswoić się z niemi; mniej ją obchodzą prawdy ogólne i teoretyczne, (porządek jest konkretniejszy łatwiejszy do zastosowania w poszczególnych wypadkach, niż prawda). Szkoła winna znacznie lepiej wykorzystać olbrzymie możliwości intelektualne przed temi czterema latami krytycznemi i po nich, w tych zaś trudnych latach rozwoju powinna pozwolić dziecku zająć się samem sobą, zająć się konkretną i praktyczną oczywistością i społeczną moralnością grupy, do której należy. W tym wieku dbać należy przede wszystkim o rozwój woli *par excellence*, woli ku zrealizowaniu zasad teorii w technice i w porządku rzeczy, woli ku zrealizowaniu wewnątrznie odczutego przymiotu (dobro) w konkretnem pięknie. (Wjdzimy wielką rolę, która przypada tu sztuce i sportowi).

Rozważania powyższe uwydatniają krzywdę, którą szkoła obecna czyni dziecku w zdrowym jego rozwoju. Niemoralny przymus każe mu porzucić zagadnienia osobiste swoje i praktyczne, dla nawału teorii, zupełnie obcych w danej epoce umysłowi i duszy jego, a z rokiem każdym większej nabierających wagi. Zaś człowiek dorosły, pochłonięty zewnętrzną działalnością czynnego życia wchodzi w głąb siebie wtedy jedynie, gdy cierpienia, wewnętrzne konflikty lub wyrzuty sumienia do tego go zmuszą.

Od pierwszego kryzysu dziecięcego, po skończonym drugim roku życia, poprzez pierwsze zetknięcie się ze społeczeństwem w ochronie czy przedszkolu, poprzez potracenia i zapory, poprzez wszelkie sposobności, które nasuwa to życie społeczne, — będące rozszerzeniem życia rodzinnego, — dzięki troskliwemu hodowaniu wrażliwości na dobro w czasie wychowania przedszkolnego, — aż do drugiego kryzysu w wieku pachołecym, wzrastać powinna świadomość siebie, wzmagać znajomość samego siebie tj. możność określenia słabości i siły własnej. Brak tego rozwoju lub stawiane mu w dzieciństwie zapory, wytwarzają brak odporności w ludziach dzisiejszych, kierowanych przez pragnienia, żądze i reakcje, z których nigdy nie zdawali sobie sprawy.

Współczesna psychologia doświadczalna gromadzi dane, które pozwolą coraz lepiej ustalić, jak zastosować można do wychowania idee ogólne. Od czasu do czasu, każdy przeżywa chwile skupienia i walki wewnętrznej, chwile raczej fizyczne, które rozważane we właściwym rytmie biologicznym

tracą po części swoją grozę. Te chwile, które przypadają między 2-im a 4-ym, 12-ym a 14-ym, 20-ym a 24-ym rokiem życia, powtarzają się w ciągu całego życia, są to chwile krytyczne dla kształtowania się moralnego, a mają dużo mniejsze znaczenie dla kształtowania intelektualnego, (teoretycznego.)

Streszczenie i rozbiór ustalonego porządku.

Zanim przejdziemy do rozważania postulatów dla Uniwersytetu, streścimy to, cośmy dotychczas powiedzieli.

W sprawie najmłodszych: Rozwijać świadomość osobowości samorzutnej, niezależnej, jako przyczynowości i rzeczywistości. W dzieciach ochron i przedszkoli, rozwijać rozum logiczny i matematyczny i wrażliwość estetyczną i moralną. W uczniach szkoły powszechnej: jasną świadomość prawdy i czystą świadomość dobra. W uczniach szkół średnich: świadomość ładu (organizacji) i piękna. Wreszcie w uniwersytecie: harmonję między prawdą teoretyczną, a dobrem praktycznym, pojętą jako kulturę ogólną, i prawdę praktyczną (albo ćwiczeniem się) zawodową, pojętą jako wiedza i charakter (nabytek istotny).

Wreszcie dla dorosłych: zdolność twórczą, a w szczególności tworzenie samego siebie, przez rozróżnienie dokładne i ścisłą współpracę głęboko odczutego życia i wyćwiczonej, jasno pracującej myśli. Ta praca ma na celu: osiąść samego siebie i zrozumieć świat, czyli, jako ostateczny wyraz: rzeczywistość subiektywną — Bóg lub Absolut współistniejący, i rzeczywistość obiektywną — Bóg lub Absolut transcendentálny. (W tem leży wypełnienie Chrześcijaństwa: subiektywnie — Duch Święty, zrodzony z wolności i posłuszeństwa indywidualnego — obiektywnie: myśl transcendentálna, rozwijana metodycznie jako wiedza i jako sztuka).

Rozum, „posiada“ i „rozumie“ i przez rozum nabiera człowiek właściwego swego ludzkiego charakteru i dostojęstwa. Rozumowanie jest tylko wpływem rozumu na inteligencję logiczną, a zdrowy rozsądek jest tylko zewnętrzną jego oznaką, lecz najwyższym jego przejawem jest Miłość istotna, zrozumienie sympatyczne i jasność twórcza artysty.

Taki system wychowawczy, oparty na ścisłej analizie rozumu posiada przeto wartość subiektywną, — wartość wyćwiczenia zdolności ducha, które skojarzą się w Rozum, — i wartość obiektywną, wyrażającą się jako dobrze zrozumiana rzeczywistość. Bowiem te pierwiastki: piękno, dobro, ład, prawda, harmonją, są pierwiastkami obiektywnymi każdej rzeczy. Ten sposób postępowania z dzieckiem, obudzi świadomość potężną, opartą bowiem na wszystkich jego

zdolnościach racjonalnych i na całej rzeczywistości obiektywnej którą spozstrzega. Wychowanie takie, kierowane przez prawa wszechświata, nie będzie ani stronnictwem, ani powierchownem, nie będzie miało specjalnej tendencji ani upartych pojęć, wyzbyte będzie pychy narodowej, narodowych czy innych przesądów, które uczniowie wynoszą dziś z tyłu szkół, podlegających jednostkowym i nieracjonalnym wpływom. (Wychowawca bowiem, nie będzie opierał się na poglądach swoich własnych, ani na utartych sądach, ale na dwóch pewnikach: na matematyce i świadomości moralnej).

Szkoła taka, przez swój racjonalny ład, zapewnia przeto równomierny rozwój zdolności do nabywania wiedzy i treści tejsze, zatem zajmuje należne miejsce między życiem a myślą.

Co do treści nauczania, szkoła powszechna, postawiwszy sobie jako cel prawdę, będzie musiała uczyć głównych zjawisk atmosfery ziemskiej; zaś szkoła średnia, której celem będzie ład, będzie organizować i kojarzyć te zjawiska w nauki przyrodnicze, w historję, geografję, politykę i w praktyczną technikę, oraz zarządzi konkretne badania faktów nowych. Wszelkie badania zorganizowane będą wspólnie, wokoło ośrodków mniej nieosobistych. Wybór i ilość przedmiotów nauczanych, zależeć będą tyle od zainteresowań uczniów, ile od programów szkolnych. Usposobienie i uzdolnienie ucznia, wsparte wolą nauczyciela, wpłynąć powinno na szybkość postępów.

Psychologja powinna jasno wykazać absurd obecnie istniejącej wiary w istotny rozwój umysłu, bez współdziałania zainteresowania. Przedewszystkiem liczyć się należy, z potrzebą wiadomości stojących w związku z pracą ręczną i konkretną obserwacją i przez nie wzbudzoną. Umysł wówczas jedynie przyswoi sobie i przetrawi rzeczywistość nabyte wiadomości, jeśli pobudzą go do tego: chęć wiedzy wobec zagadnienia teoretycznego (myśli) i wola wykonania, wobec zagadnienia praktycznego (pracy). Odrzuci zaś i zapomni wszelkie inne wiadomości.

Ponieważ „zainteresowanie“ to oparte jest na stanie subiektywnego rozwoju i związane z pewnym przedmiotem, rola podniety pedagogicznej jest ściśle ograniczona. Tu wystąpić winny metody pedagogiczne, które wytworzyć mają najprzychylniejszą i najpodatniejszą atmosferę dla rodzącego się zainteresowania¹.

Nie znaczy to bynajmniej, by wszelki przymus lub wszelka karność sprzeciwiały się swobodnemu zainteresowaniu. „Wolność i karność to temat mnóstwa sporów, ale niewielu

¹ Np. osądzić można, w związku z tem, rolę metody opartej na ośrodkach zainteresowań rozlicznych i woli społecznej, badań teoretycznych i konkretnej pracy.

jest takich, którzy klucza do nich szukają w filozofji. Ta jednak wykazuje jasno, że najbardziej twórczą współpracę daje harmonja między karnością wynikającą z obowiązku (konieczność obiektywna) a wolnym wyborem (fantazja obiektywna). Pokrzywdzenie jednej na korzyść drugiej wiedzie nieomylnie ku atrofji lub zmarnowaniu wysiłku.

Tłum. Anna Leo-Rose.

(D. n.).

DR LUDWIK CHMAJ

Teorja pedagogiczna psychologii indywidualnej

I

Przemiany w psychologii

Psychologję współczesną znamionuje gorąca walka o zasady, o metodę, o nowe drogi poznania życia psychicznego człowieka. W ostatnich kilkunastu latach tak gruntownym i różnorodnym uległy zmianom sposoby ujmowania zagadnień, a temsamem i zapatrywania na przedmiot i zadania psychologii, iż coraz częściej mówi się o kryzysie badań psychologicznych, a nawet dają się słyszeć głosy uczonych, jak Petermanna¹, iż psychologia jako nauka w znaczeniu pewnych poznań i niewątpliwych prawd nie istnieje.

By zdać sobie przynajmniej zgrubsza sprawę z przyczyn, które wywołały tę ogromną różnorodność poglądów, tę różnorodność kierunków i tę sprzeczność zapatrywań, jaką dziś oglądamy na rozległym obszarze wiedzy psychologicznej, a przez to lepiej zrozumieć niektóre nowsze poczynania pedagogiczne, musimy cofnąć się wstecz, ku ostatnim dziesiętkom ubiegłego wieku, na które przypada właśnie powstanie i rozwój t. zw. psychologii eksperymentalnej.

Psychologia eksperymentalna, idąc za wzorem nauk przyrodniczych, naśladowując pod względem metodycznym klasyczną mechanikę, usiłowała oprzeć się na matematyce i doświadczeniu, na starannej obserwacji i dającej się skontrolować analizie zjawisk psychicznych, na opisie ich prawidłowego przebiegu, przyczem wielką wagę przykładając do eksperymentu, starała się z jego pomocą przez odpowiednią zmianę podniet i oddziaływań na jednostkę badaną uzyskać tem różnorodniejszy i tam bogatszy materiał faktów życia psychicznego.

W badaniu tym sposobem zdobytego materiału, owej rzeczywistości psychicznej, postępowała psychologia zupełnie tak jak fizyka czy chemja w zakresie swego przedmiotu.

¹ Bruno Petermann, *Die Wertheimer - Koffka - Köhlersche Gestalttheorie u. das Gestaltproblem*. 1929.

Biorąc od tych nauk pomocnicze pojęcie elementu, uznawała za element wyobrażenie i całe życie psychiczne interpretowała jako mechaniczne łączenie się i rozdzielanie elementów - wyobrażeń według t. zw. praw asocjacyjnych. Do takiego mechanicznego stawania się próbowała psychologia sprowadzić najbardziej nawet złożone przeżycia duchowe, wyrwijając je z żywego związku wewnętrznej rzeczywistości i rozbijając je na poszczególne pierwiastki - wyobrażenia, by następnie przez ich zestawienie i porównanie dojść do ustalenia i opisania prawdziwości procesów psychicznych¹.

Jako nauka doświadczalna usiłowała ponadto owa psychologia obywać się w zupełności bez pojęć metafizycznych i dlatego nie tylko odrzucała pojęcie duszy czy substancji duchowej, ale nie uznawała nawet jedności życia duchowego, która w jej rozpatrywaniu rozsypanywała się i ginęła wśród jednorodnych przejawów świadomości. To też słusznie nazywano ją atomistyczną, mozaikową psychologią², oraz psychologią elementów³.

Zapatrzona w nauki fizyczne, odnosiła psychologia do-tychczasowa zjawiska duchowe do jednej tylko formy i strony świata leżącego poza jaźnią, tej mianowicie, którą można było ilościowo wymierzyć i wyznaczyć; przedmiotem, do którego przyporządkowywano zjawiska psychiczne, był świat materialny, i to w formie poznawczego ujęcia⁴. Stąd zagadnieniem naczelnem owej psychologii był stosunek zjawisk duchowych do cielesnych, a nerwowych przede wszystkim, co miało ten skutek, że „zniesiono związki sensowne przeżycia a rozpatrywano jeszcze tylko jego uwarunkowanie materialne“⁵.

Zgodnie z powyższymi tendencjami podstawową stronę życia psychicznego upatrywała dawna psychologia w procesach myślowych, intelektualnych, a uczucia i popędy uważała za przypadkowe tylko i pochodne, ponadto w swojej analizie zjawisk psychicznych abstrahowała od tego, co szczególne, co charakterystyczne, co wyłączone, co jest indywidualnym wyrazem konkretnej rzeczywistości duchowej, interesując się tem tylko, co jest jednorodne i jednakowe u wszyst-

¹ „Wie die Physik alle körperlichen Erscheinungen aus eindeutigen Elementen in gesetzlichen Verbindungen aufzubauen strebt, so sucht auch die ihr angegliederte Psychologie von Elementen aus den Komplex des seelischen Geschehens zu begreifen. Ja bisweilen wird sogar die Hoffnung verfolgt, den physikalischen Elementen psychische Elemente durchgängig zuordnen zu können. Man versucht etwa, aus einfachen Empfindungen oder aus angeblich scharf abgegrenzten und selbstständigen „Vorstellungen“ das Seelische aufzubauen“. Spranger, *Lebensformen*, Halle 1925, str. 9.

² Aloys Fischer, *Die Lage der Psychologie in der Gegenwart und ihre Folgen für die psychologische Jugendforschung*, Zeitschrift für pädag. Psychol. 1927, str. 397.

³ Spranger, *op. cit.* 9.

⁴ Spranger, *op. cit.* 8.

⁵ Spranger, *op. cit.* 8.

kich ludzi. Psychiczność, a nie konkretna, indywidualna jaźń duchowa była przedmiotem badań dotychczasowej psychologii. Nic dziwnego, że tak uprawiana psychologia była nieprzydatna do zrozumienia psychik innych ludzi¹.

To też gdy wśród głębokich przemian, dokonywujących się w różnych dziedzinach życia umysłowego i kulturalnego, doszły do głosu nowe siły duchowe, które podważyły racjonalistyczne pojmowanie rzeczywistości, oraz podkopały przewagę mechanistycznego przyrodoznawstwa, gdy w związku z temi przemianami poczęto coraz wyraźniej uświadamiać sobie swoistość rzeczywistości historycznej i domagać się odrębnego jej metodologicznego ujęcia (Rickert, Dilthey), nie pozostało to bez wpływu na psychologię.

Przemiany, które poczęły się w niej dokonywać i wywołały tem kryzys do dziś dnia istniejący, przyszły z różnych stron. Jednym z tych czynników, który je sprowadził, był szybki i zmienny prąd techniczno - praktyczny współczesnego życia. Dynamika tegoż życia ze swoją niecierpliwą dążnością do jaknajszybszego wyzyskania i użytkowania badań teoretycznych dla swych praktycznych celów natrącała w rozumieniu psychiki ludzkiej na przeszkody i trudności, powstałe stąd, że wyniki, do jakich dochodziła dotychczasowa psychologia, okazywały się niewystarczającymi dla jej zadań. Dla człowieka bowiem czynu, człowieka praktyki i interesów, działacza i polityka, psychologia ta ze swoim charakterem zbyt formalnym i ogólnym, z pominięciem różnic indywidualnych, odmienności i bogactwa typów ludzkich, musiała się wydać zanadto abstrakcyjną a zamało przydatną dla tych celów i zainteresowań, które mu ustawicznie życie narzucało². Nie uczyła go ona bowiem znajomości ludzi, ale tylko znajomości człowieka. Wprawdzie każdy radzi sobie sam nawet bez wiadomości z psychologii w swych w stosunkach z ludźmi swem wyczuciem intuicyjnym czy też użytkowywaniem własnych doświadczeń. Ale gdy wyczucie intuicyjne, ów szczególny dar rozumienia psychiki ludzkiej, nie każdy posiada w dostatecznym stopniu, by można na niem oprzeć się z całą pewnością, to znowu doświadczenia własne zbyt są w każdym razie ograniczone, by służyć mogły za podstawę dla prawdziwych uogólnień³.

¹ „Die klassische Schule kann uns gewiss Erhebliches lehren in der Kunst der Beschreibung und Abgrenzung der Phänomene und Gegebenheiten, aber ihr Dogma, das Bewusstsein als eigengesetzliche Wirklichkeit aus sich selbst zu erklären, verführt dazu, den in einem Individuum gültiger Ablaufs- und Motivationszusammenhang auf jedes Individuum zu übertragen, und verriegelt das Verständnis des Anderen...“ Fischer, *op. cit.* 596.

² Por. William Mc Dougall, *Psychologia grupy*, Warszawa 1930, str. 51.

³ Adler podnosi nawet, że warunki współczesnego życia nie bardzo również sprzyjają powstaniu i rozwinięciu się u poszczególnych jednostek znajomości ludzi. Wiąże się to według niego z naszą izolacją życiową. „Nigdy lu-

Poczęto więc zastanawiać się, czyby nie można było psychologii jako naukowej znajomości ludzi oprzeć na badaniu zewnętrznych wyrazów - reakcyj, pozostających atoli w prawidłowym, wewnętrznym związku z przeżyciami psychicznymi człowieka. W ten sposób powstała charakterjologia z różnemi jej odłamami, rozwinął się behavioryzm, wnioskujący o życiu duchowem człowieka z jego zachowania się zewnętrznego, jak ono wyraża się w fizjognomji, w ruchach i wszelkiego rodzaju instyktownych przejawach, powstała psychologia różniczkowa itd.

Drugim czynnikiem, który przyśpieszył reakcję przeciw psychologii dawnego typu i stworzył nowe próby wyjaśnienia psychologicznego, był rozkwit badań biologicznych, pod wpływem których poczęto lepiej rozumieć istotę i prawa rozwojowe psychiki ludzkiej. Według psychologii rozwojowej, opierającej się na wynikach biologji, życie psychiczne nie jest mechanicznem łączeniem się sztywnych, niezmiennych elementów, ale jest to żywy, ciągle zmienny proces życiowy, gra ukrytych głęboko tajemnych sił, którą należy objaśniać teleologicznie, oraz porównawczo, w zestawieniu z istotami o niższej organizacji psychicznej. W konsekwencji tego stanowiska, upatrującego głęboko ukryty związek rozwoju psychicznego z ogólnemi przejawami życia, zaznaczyła się nowa, ważna różnica pomiędzy dawną a współczesną psychologją. Gdy pierwsza życie psychiczne utożsamiała z przebiegami świadomemi, gdy pojęcie nieświadomości stanowiło dla niej wewnętrzną sprzeczność¹ i jako takie zostało odrzucone, to w psychologii współczesnej pojęcie tego, co jest nieświadome a przecież psychiczne, jest nietylko pojęciem uprawnionem, ale poprostu podstawowem. Co więcej, świadomość uważa się za ledwie za ułamek i fragment życia psychicznego, które w swej całości jest procesem nieświadomym.

To też zadanie psychologii w związku z powyższemi przesłankami biologicznymi rozszerzyło się w sposób niezmierny. Oto nie wystarcza już sama tylko klasyfikacja i analiza przejawów świadomości. Istotnym jej celem jest odbudować przy jej pomocy działające w nich, kryjące się poza niemi siły nieświadomej a jednak żywej psychicznej rzeczywistości. „To samo zjawisko świadomości, to samo uczucie, ten sam afekt, to samo postanowienie, które klasyczny kierunek psychologii dlatego, że było ono jednorodnym tworem świadomości, uważał także za identyczną rzeczywistość, staje się wskutek tego w każdym poszczególnym wypadku

dzie nie mogli żyć w takiej izolacji jak dzisiaj. Już od dzieciństwa mało posiadamy styczności z ludźmi. Odosobnia nas rodzina. Także cały nasz sposób życia nie pozwala nam na żader tak wewnętrzny kontakt z naszymi bliźniami, jak to jest niezbędnie koniecznem dla rozwinięcia owej umiejętności rozumienia ludzi.“ *Menschenkenntnis*, Leipzig 1928, 1.

¹ Fischer, *op. cit.* 394.

zagadką, czemś, co dopiero w indywidualnej interpretacji musi być zrozumiane, a przestaje być zrozumiałym samym przez się elementem tego samego rodzajowo psychicznego związku¹. Innemi słowy, psychologia współczesna pragnie poznać i zrozumieć nie tylko psychiczność zjawisk duchowych wogóle, ale także i przede wszystkim konkretną osobowość, wewnętrzną i trwałą jedność podmiotu psychicznego, który w poszczególnych przeżyciach świadomych nie wyraża się całkowicie, ale częściowo się tylko i niezupełnie przejawia i ukazuje. Psychiczny podmiot jest czemś indywidualnym, konkretnym, pojedynczym, jest czemś swoistym i odmiennym od innych, — zadanie więc psychologii polega na odcyfrowaniu tej zagadki, jaką stanowi każdy poszczególny człowiek, każda jednostka dla siebie i dla innych.

W tych założeniach, w owej interpretacji biologicznej życia duchowego tkwi geneza między innymi psychanalizy Freuda, jak i psychologii indywidualnej Adlera.

Tej ostatniej jednak nie możnaby było zrozumieć w zupełności, gdyby się nie uwzględniło trzeciego jeszcze czynnika, który zwłaszcza w ukształtowaniu teorii pedagogicznych współczesnej doby odegrał dużą rolę. Myślę o rozroście badań socjologicznych. Szybki prąd przemian gospodarczych, społecznych, politycznych, pozbawiając jednostkę przodującego stanowiska w mechanizmie dziejowym, zmusił naukę do podjęcia innych prób wyjaśnienia życia indywidualnego, do zastosowania kategorii socjologicznych. Nie pozostało to bez wpływu na pojmowanie osobowości i charakteru, który odtąd przestano uważać za system statyczny, a zaczęto w nim dostrzegać proces czynny, przystosowanie do życia społecznego², traktując go jako funkcję życia społecznego niezdołną do samodzielnego rozwoju bez ustawicznego współdziałania czynników społecznych³. To też gdy dawna psychologia interesowała się tylko samą jednostką i jej indywidualnymi przeżyciami, psychologia współczesna nie zapomina o tem, że człowiek żyje w społeczeństwie i że „psychika jego jest pod wielu względami zarówno wytworem środowiska, w którym żyje, i ludzi, z którymi przestaje, jak też równocześnie jednym z organicznych ogniw całości, jaką tworzy dana grupa społeczna“⁴.

¹ Fischer *op. cit.* 395.

² Dewey, *Szkola i dziecko* Warszawa 1929, 158—159.

³ Dewey, *Szkola i społeczeństwo*, Warszawa 1924, 60.

⁴ Szuman, *Nowe kierunki psychologiczne a pedagogika*, Chowania

II

Freud i Adler

Podstawowym założeniem psychanalizy Freuda, zwanej także niekiedy „psychologią głębi“, jest twierdzenie o wielkiej roli nieświadomego życia duchowego we wszelkiego rodzaju przejawach świadomości. Życie naszej duszy jest, zdaniem Freuda, w swej istocie nieświadome. Tylko mała część zjawisk psychicznych odbywa się i przebiega świadomie. Przeważająca część tkwi w mrokach nieświadomości. Pomędzy atoli świadomością a nieświadomością zachodzi ustawiczne współdziałanie, a nawet walka, tak że każdy przejaw świadomości należy uważać za wytwór kompromisowy walki różnych sił psychicznych, świadomych i bezwiednych.

Sama świadomość jest w gruncie rzeczy tylko narządem zmysłowym do spostrzegania jakości psychicznych. Jądro psychiki nieświadomej stanowią w przeważnej mierze popędy, które dążą ustawicznie do urzeczywistnienia się, oraz treści wyparte i stłumione, zepchnięte w podświadomość, skąd podobnie jak pierwsze usiłują przedostać się do świadomości. Występują one zwykle w kompleksach, a najważniejsze z nich mają charakter seksualny. Popęd płciowy odgrywa już w wieku dziecięcym dużą rolę i posiada też po największej części wielkie znaczenie dla późniejszego życia człowieka, zdaniem bowiem Freuda już stosunek dzieci do rodziców nie jest wolny zupełnie od zabarwienia płciowego.

Jeżeli kompleksy zgadzają się z charakterem osobowości, wówczas przejawiają się one na drodze normalnej; w przeciwnym razie powstaje konflikt, który w wypadku większego nasilenia wrzuceniowego staje się źródłem wielu nerwic. Niekiedy znowu kompleks znajduje częściowe zaspokojenie w marzeniach sennych lub na jawie, albo ulega stłumieniu i zagłuszeniu, albo też osobowość dokonywuje jego uwznioślenia (sublimacji), skierowując jego energję ku celom szlachetniejszym.

Najważniejszym z kompleksów jest zdaniem Freuda kompleks Edypa, który polega na tem, że libido, owa siła popędu seksualnego, zwraca się ze strony dziecka ku matce i seksualizuje wszystkie jej czynności, gdy tymczasem w stosunku do ojca zachowuje się wrogo i pragnie jego śmierci. „Dziecko w okresie panowania kompleksu Edypa rządzi się wyłącznie zasadą rozkoszy, co umożliwia powstawanie w jego duszy zarówno niczem niekrepowanych życzeń kazirodczych jak i agresywnych (t. zn. należących do popędów Jaźni). Kiedy jednak pod wpływem wychowania zasada rzeczywistości nabierze siły, zaczyna się walka z temi życzeniami. Wkońcu zostają one wypchnięte ze świadomości i cały kompleks Edypa ulega zapomnieniu. W sferze nieświadomej żyje on

jednak, stanowi główną jej treść i przyciąga ku sobie wszystkie inne elementy wyparcia, których dopływ trwa całe życie¹.

By odnaleźć drogę do nieświadomości i przez odtworzenie przeżyć nieświadomionych usunąć szkodliwe napięcie wewnętrzne i przywrócić zakłóconą harmonję psychiczną, zwrócił Freud szczególną uwagę na symptomy nerwowe, na pewne objawy patologiczne życia codziennego, a przede wszystkim na marzenia senne. Analiza tych ostatnich zwłaszcza stała się dlań głównym środkiem technicznym do wglądu w życie, oraz w mechanizm nieświadomości. Na podstawie często stwierdzanej różnicy pomiędzy dawnym obrazem sennym a uzyskanym przy pomocy analizy materiałem myślowym, czyli pomiędzy „jawną“ a „ukrytą“ treścią marzenia doszedł on do przekonania, że każde marzenie senne jest spełnieniem życzeń i to życzeń seksualnych, stłumionych przez psychiczną cenzurę, rodzaj nieświadomej psychicznej instancji,² niedopuszczającej do świadomości owych treści popędu płciowego, które nie dają się pogodzić z wymaganiami kulturalnymi.

Podobnie jak marzenia senne służyły Freudowi także wszelkie nerwowe symptomy za środek do poznania mechanizmu nieświadomego życia psychicznego, które uważał również za nieświadome zastępcze twory psychiczne stłumionych pobudek płciowych. Przeżycia psychiczne leżące u podstawy owych symptomów wywodził Freud z konfliktu zachodzącego pomiędzy popędem samozachowawczym a popędem płciowym. Symptom podobnie jak marzenie senne jest spełnieniem erotycznego pragnienia — tylko w formie kompromisowego tworu. Ponieważ rzeczywistość kulturalna stawia pewne przeszkody realizacji, spełnieniu życzenia seksualnego, zostaje to ostatnie stłumione i wyparte w podświadomość, obie zaś siły, oba popędy rozdwojone spotykają się znowu w symptomie, w nim jako tworze kompromisu dokonywuje się ich pojednanie³.

Przeciwieństwo to przybiera u Freuda jeszcze inną postać, a mianowicie przeciwieństwa pomiędzy wspomnianą już „zasadą rozkoszy“ (*Lustprinzip*) a „zasadą rzeczywistości“ (*Realitätsprinzip*) „O popędach płciowych — pisze Freud — jest samo przez się oczywiste, że pracują one od początku do końca

¹ A. Dryjski, *Rozbiór i krytyka głównych założeń psychoanalizy*, Kwartalnik Filozoficzny, 1929, 450.

² Co należy pod tym pojęciem rozumieć, wyjaśnia Freud w sposób następujący: „Mam nadzieję, że nie będziecie rozumieli terminu „cenzura“ w sensie zbyt antropomorficznym, że nie będziecie wyobrażali jej sobie jako małego, surowego człowieczka lub ducha, zamieszkującego w jednym z pokojów mózgu, skąd on spełnia swe czynności. Nie należy nadawać temu pojęciu znaczenia topograficznego, próbując umiejscowić funkcję powyższą w jednej części mózgu, skąd wywiera ona wpływ hamujący, a którą to część gdyby zniszczono, ustaliby jej czynność. Biorąc wszystko pod uwagę, cenzura jest dogodnym sposobem wyrażania się, gdy chodzi o dynamiczną koncepcję tych faktów“.

Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse, Wien 1926, str. 150.

³ Freud, *Vorlesungen*, str. 377.

swego rozwoju dla uzyskania rozkoszy: tę pierwotną funkcję zatrzymują one bez zmiany. Do tego samego dążą także początkowo inne popędy, popędy samozachowawcze (*Ichtriebe*). Ale pod wpływem konieczności, mistrzyni życia, uczą się niebawem popędy samozachowawcze zastąpienia zasady rozkoszy przez pewną modyfikację. Zadanie uniknięcia bólu staje się dla nich równoważące z zadaniem osiągnięcia rozkoszy. Ja dowiaduje się, iż jest rzeczą nieuniknioną wyrzec się bezpośredniego zaspokojenia, odroczyć uzyskanie rozkoszy, znieść nieco bólu i zrezygnować wogóle z pewnych źródeł rozkoszy. W ten sposób wychowane Ja stało się „rozsądne“, nie pozwala się już więcej opanować przez zasadę rozkoszy, lecz postępuje za zasadą rzeczywistości, która w gruncie rzeczy chce także osiągnąć rozkosz, ale zabezpieczoną przez wzgląd na rzeczywistość, choćby rozkosz opóźnioną i zmiejszoną¹.

O powstaniu choroby nerwowej decyduje z jednej strony to, w jakim stopniu rozwinęło się życie popędów, które zdaniem Freuda może zatrzymać się na wcześniejszych stopniach rozwoju lub wrócić do nich, z drugiej to, czy i o ile potrafi jednostka skierować swą libido ku celom wyższym,² dokonując jej sublimacji.³

Jak z tych zapatrywań Freuda wynika, u podstawy jaźni tkwi rozdźwięk i walka. Pojęcie jaźni, którym Freud operuje, nie posiada wcale cech jedności, walczą w niej bowiem popęd samozachowawczy i popęd płciowy, świadomość i nieświadomość, a walka ta jest tem fatalniejsza, że „oba są w istocie odziedziczeniami, skróconemi powtórzeniami rozwoju, który przeżyła cała ludzkość od swoich prapoczątków przez bardzo długie okresy“.⁴ Jednostka staje się igraszką sił, na które nie ma żadnego wpływu, lub bardzo ograniczony,⁵ brak zaś wyższej, ponad temi popędami leżącej instancji, któraby była w stanie usunąć dysharmonję i sprowadzić jedność, napawa pesymizmem i uczuciem beznadziejności.⁶

¹ Freud, *op. cit.* str. 375.

² „Unsere Einsicht in die Verursachung der Neurosen hat sich also vervollständigt. Zuerst als allgemeinste Bedingung die Versagung, dann die Fixierung der Libido, welche sie in bestimmte Richtungen drängt, und zu drilt die Konfliktneigung aus der Ichentwicklung, die solche Libidoregungen abgelehnt hat“. Freud, *op. cit.* str. 370.

³ Freud, *op. cit.* str. 395.

⁴ Freud, *op. cit.* str. 379.

⁵ „Die strenge Behütung der Kindheit verliert an Wert, weil sie gegen den konstitutionellen Faktor ohnmächtig ist; sie ist überdies schwerer durchzuführen, als die Erzieher sich vorstellen“. Freud, *op. cit.* str. 384.

⁶ „Die Einführung des Begriffes „Ichideal“ deutet darauf hin, dass die Notwendigkeit einer solchen Instanz empfunden wird, doch vermag das Ichideal, das ja wiederum nur einen Teil der Psyche darstellt, diese Funktion nicht zu erfüllen. Zuletzt deutet die Gegenüberstellung von Lustprinzip und Realitätsprinzip auf eine Regelung der seelischen Konflikte von aussen her durch eine Art von kategorischem Imperativ, und zwar einem rein utilitaristischen, also Menschenkenntnis, *Handbuch der Individualpsychologie*, hrsg. von E. Wexberg, München 1926, I. 61.

Adler, zetknąwszy się bliżej z doktryną Freuda około 1899 roku, nie obronił się całkowicie przed jej wpływem, jednakże własny rozwój myślowy prowadził go do wręcz odmiennego ujęcia zagadnienia osobowości ludzkiej. Zająwszy się dość wczesnie ekonomją i polityką socjalną, nauczył się doceniać znaczenie czynnika społecznego w życiu ludzkim, a zawód lekarza, który obrał, przez ciągły i bezpośredni kontakt z chorymi z różnych sfer utwierdził go w przekonaniu, że człowiek jest produktem społecznym i że niemożliwym jest rozpatrywać go jako indywiduum oderwane od społeczeństwa. Dał już temu wyraz w pierwszym swem piśmie z r. 1898 p. t. *Gesundheitsbuch für das Schneidergewerbe*¹.

Badania późniejsze przeprowadzone nad niedorozwojem organizmów (w r. 1907 ogłosił pierwsze ważniejsze dzieło pt. *Die Studie über die Minderwertigkeit von Organen*, II. wyd. z r. 1926) nasunęły Adlerowi myśl o związkach zachodzących pomiędzy ciałem i duszą, co pozwoliło mu odnaleźć prawo kompensacji, polegające na wyrównaniu mniejszej zdolności życiowej przez wysiłek mózgu wyrosły z poczucia własnej małowartościowości. „Organ o mniejszej wartości — pisał Adler podówczas — potrzebuje dłuższego czasu, by dojść do normalnej funkcji, i doznaje przytem szeregu przeszkód, których przezwyciężenie udaje się tylko na drodze spotęgowanej pracy mózgowej... Utrudnionemu organicznie wprawieniu w życie odpowiadają trudności duchowe. W walce z temi oraz dla ich przezwyciężenia powstają duchowe postawy, zwracające uwagę rysy charakteru szczególnego rodzaju... Idąc dalej za tą myślą dochodzi się wkońcu do przypuszczenia, że psychiczna nadbudowa organu spełnia po największej części funkcję zastępczą za organ wadliwy, by w stosunku do świata zewnętrznego odpowiedzieć swym zadaniom”².

Już wówczas Adler, zdając sobie sprawę z jedności celowej życia organicznego, przejawiającej się u każdego organu w potrzebie zaspokojenia,³ nie zgadza się z jedno-

¹ W przedmowie do tego pisma pisał on: „In dieser kleinen Schrift war ich bemüht, den Zusammenhang von ökonomischer Lage und Krankheiten eines Gewerbes zu schildern, sowie die Gefahren darzustellen, die der Volksgesundheit aus einer gesunkenen Lebenshaltung erwachsen. Einer solchen Betrachtung, welche den Menschen nicht als Einzel- sondern als Gesellschaftsprodukt untersucht, kann sich der Arzt nicht mehr verschliessen“. Por. Manes perber, *A. Adler. Der Mensch u. seine Lehre*, München 1926, 14.

² *Heilen und Bilden. Grundlagen der Erziehungskunst für Ärzte und Pädagogen*, hrg. von Dr Alfred Adler u. Dr Carl Furtmüller, München 1922, str. 11—13.

³ „Auch im Traume und in der Phantasie, in der Berufswahl und in der Neigung wird das intensivere Streben eines speziellen Organs nach Bewältigung seiner Aufgabe bemerkbar. Die primitive Organbetätigung (Trieb) ist besonders beim minderwertigen Organ häufig mit Lust verknüpft. Darauf weisen manche der Kinderfehler mit solcher Deutlichkeit hin, dass sie mit Unrecht als sexuelle Betätigung angesehen wurden. *Op. cit.* 13.

stronną koncepcją seksualną Freuda. Nie przeczy on, iż wśród popędów składających się na fizjognomję duchową popęd płciowy odgrywa wybitną rolę (*op. cit.* 18), a nawet ulega wpływowi Freuda, uważając podobnie, że życiem duchowym kieruje antagonizm, antagonizm ten atoli inaczej Adler charakteryzuje aniżeli Freud, obejmuje go z szerszego punktu widzenia, a doktrynie Freuda o konstytucji seksualnej dziecka inne zupełnie nadaje znaczenie.

Wychodząc z określenia popędu, jako ogółu funkcyj elementarnych odpowiedniego organu i przynależnych doń dróg nerwowych, mających za cel zaspokojenie potrzeb organu i uzyskanie przyjemności z otoczenia, zaprzeczał Adler, by te różne popędy, których grą i wypadkową jest życie duchowe człowieka (*Hauptachse der Psyche*) były same w sobie seksualne, przyznawał natomiast, że mogą one przybrać zabarwienie seksualne przez „splenie” z popędem seksualnym. W razie pośledniości, mniejszej wartości organu następuje wzmocnienie popędu przez kompensację i psychiczną nadbudowę. W tej psychicznej nadbudowie tkwią możliwości i zdolności do określonych działań zdrowego i neurotyka, a im popęd jest silniejszy, tem większa jest tendencja do wytworzenia i rozwoju odpowiedniej nadbudowy organu. Dokonywuje się ona z jednej strony w walce ze światem zewnętrznym, z drugiej przy ustawicznym współdziałaniu uczucia społecznego. Miał bowiem zachodzącego u Freuda przeciwieństwa pomiędzy zasadą rozkoszy a zasadą rzeczywistości wprowadza Adler przeciwieństwo popędu agresywnego i uczucia społecznego¹.

Zdaniem jego, czynnikiem rozstrzygającym w życiu dziecka i dorosłego jest ich stanowisko do leżących przed nimi zadań. Stanowisko to ma w sobie zawsze coś zaczepnego. Dopiero w dalszym rozwoju mogą wystąpić rysy wyczekiwania lub omijania.² Zależać to będzie od szeregu warunków i okoliczności, gdy np. zderzenie się ze światem zewnętrznym czyto wskutek nieprzyjemnych doświadczeń czy z powodu rozszerzenia się pożądań na dobra zabronione kulturalnie wywoła przeobrażenie się popędu. Najważniejszym czynnikiem regulującym popęd agresywny jest właśnie uczucie społeczne, które, zdaniem Adlera, leży również u podstawy każdego stosunku dziecka do człowieka i do świata zewnętrznego wogóle i oznacza zrośnięcie się z naszym życiem, potwierdzenie, pojednanie z niem.³

W ten sposób z jednej strony pod wpływem nacisku

¹ „Ziel und Schicksal des Aggressionstriebes stehen wie bei den Primärtrieben unter der Hemmung des Gemeinschaftsgeföhls“. *Heilen u. Bilden*, 25. Zwrócono słusznie na to uwagę, że co Adler określa tu jako popęd agresywny, oznacza później jako „protest męski”. Sperber, *op. cit.* str. 21.

² *Heilen u. Bilden*, str. 18.

³ *Heilen u. Bilden*, str. 25.

świata zewnętrznego, z drugiej pod wpływem silnego popędu organ zmuszony jest szukać nowych dróg do zaspokojenia swych potrzeb. Temu celowi służy kompensacja. Jeśli ona do tych potrzeb nie dorasta, rozwija się neuroza. Nie jest ona zatem, jak u Freuda, wynikiem nagłego, niespodziewanego zatamowania pragnień erotycznych, wtargnięciem ciemnych potęg do osobowości,¹ ale powstaje na gruncie jej specyficznego ukształtowania, ma swoje źródło w neurotycznej dyspozycji².

Ta tak odmienna od Freuda interpretacja życia duchowego, wywodząca je ze współdziałania uczucia społecznego, w jego różnych zabarwieniach, z popędem agresywnym, czyniła współpracę naukową Adlera z twórcą psychoanalizy nadal niemożliwą. Zerwanie nastąpiło w r. 1911, kiedy na żądanie Freuda, aby Adler sprecyzował swoje stanowisko, wystąpił tenże z wyraźną już krytyką doktryny seksualnej mistrza³.

W krytyce tej utrzymywał Adler, że ze stanowiska biologicznego nie da się utrzymać pogląd, iż w każdym popędzie zachodzą składniki seksualne, raczej musi się przyjąć, że ewolucja w świecie organicznym poszła w kierunku zróżniczkowania się pierwotnych właściwości komórkowych, na straży zaś powstałych przeróżnych organów stanęło uczucie bólu i przyjemności. Ponieważ jednak i to nie wystarczyło, przybyło nowe zabezpieczenie ze strony organu myślącego t. j. mózgu. On to podejmuje ostateczną kompensację, gdy organ małowartościowy zareaguje spotęgowaniami uczuciami przyjemności czy bólu. Popęd płciowy jest, jak każdy inny, jednym tylko ze składników całego życia popędów, czynnikiem zaś decydującym dla ich rozwoju i przekształceń jest dążenie do mocy, do znaczenia, w w z w y ż. Wywołują je dwa czynniki: 1) uczucie pośledniości, małowartościowości, które daje się zauważyć u dzieci z niedorozwiniętymi organami, 2) obawa przed rolą kobiecą. W związku z dążeniem

¹ C. Furtmüller u. E. Wexberg, Zur Entwicklung der Individualpsychologie, *Heilen u. Bilden*, str. 221.

² *Heilen u. Bilden*, str. 42 i n.

³ W sposób interesujący określi Fr. Wittels (*Freud, l'homme, la doctrine l'école*, Paris 1929) stosunki Adlera z Freudem przed zerwaniem: „Jusqu'au printemps de 1911 Freud fit tout ce qu'il pouvait pour engager son créancier le plus sévère à l'indulgence et à la patience. Son créancier parce qu' Adler demandait toujours: „Qu' en est-il de l'infériorité?“ et parce qu' on ne pouvait pourtant pas nier que chez les névrosés comme chez les enfants le sentiment de l'infériorité joue un rôle toujours très grand et souvent décisif. Le conflit entre vouloir (volonté de puissance) et pouvoir (infériorité) est toujours visible. Qu'y a-t-il là-dessous? Adler affirme que nous touchons déjà ici au phénomène fondamental, que la volonté de puissance est un phénomène fondamental. Freud, qui était d'un autre avis, n'arrivait pas encore, de ce temps-là, à formuler de façon satisfaisante ce qu'il a plus tard réuni sous le nom de narcissisme et complexe de la castration. Il voulait gagner du temps, mais Adler devenait de plus en plus impatient“. Str. 131—132.

do mocy pozostają różne napięcia i stłumienia, stanowiące właśnie system zabezpieczeń, którego część widzimy w neurozie. Neuroza jest więc przedewszystkiem zabezpieczeniem.¹

By ją zrozumieć, należy wziąć pod uwagę nie stłumienia, które są już objawem pochodnym, ale przedewszystkiem napięcia, które poczynają działać już od pierwszego dnia dziecięctwa w sposób tak dalece przekształcający na wszystkie cielesne i psychiczne tendencje, że to co widzimy nigdy nie jest czemś pierwotnem, czemś powstałem bez wpływu i rozpoczynającym się zmieniać dopiero w późniejszym czasie, ale przeciwnie od pierwszych chwil życia dziecka jego popędy ulegają modyfikacji tak długo, dopóki nie nastąpi pewnego rodzaju przystosowanie do świata zewnętrznego. Stąd ogromne znaczenie wychowania. Roztropna jego i wczesna interwencja wywołuje stan, który Adler nazywa skłonnością do pojednania: dziecko nie odczuwa wówczas prawie przymusu tkwiącego w każdym wychowaniu. Błędy natomiast w wychowaniu, przy słabo zwłaszcza rozwiniętych organach, prowadzą do tak częstych uczuć nieprzyjemnych dziecka, że szuka ono zabezpieczeń, i to albo w kierunku daleko idącego poddania się, albo w kierunku buntu i dążenia do samodzielności.

W ten sposób odmienna od Freuda próba wyjaśnienia neurozy doprowadziła Adlera do ważnych konsekwencji pedagogicznych. Gdy psychanaliza przyczyn neurotycznego symptomu szuka w przeżyciach seksualnych, dla Adlera podstawa zaburzeń leży w ustosunkowaniu się do zadań życiowych, do wymagań rzeczywistości, kryje się ona mianowicie w niedocenianiu sił własnych a w przecenianiu zadań i celów. Poczucie małowartościowości stało się dłań kluczem do zrozumienia już nietylko objawów neurotycznych, ale także wszelkiego rodzaju trudności wychowawczych. Psychologia indywidualna, którą Adler stworzył i rozwinął²

¹ To też przeciw Freudowi Adler zapytywał: „ist das treibende Moment in der Neurose die Verdrängung oder, wie ich vorläufig unpräjudizierlich sagen will, die andersartige, irritierte Psyche, bei deren Untersuchung auch die Verdrängung zu finden ist? Und nun bitte ich zu beachten: Die Verdrängung geschieht unter dem Drucke der Kultur, unter dem Drucke der „Ichtriebe“, wobei Gedanken an eine abnorme sexuelle Konstitution, an sexuelle Frühreife zu Hilfe genommen werden. — Frage: Woher stammt unsere Kultur? Antwort: Aus der Verdrängung. — Und die „Ichtriebe“, ein Begriff, so pleonastisch und inhaltlos wie wenig andere? Haben sie nich den gleichen „libidinösen“ Charakter wie der Sexualtrieb?“ *Heilen und Bilden*, str. 79—80.

² Z dziewięcioma swymi zwolennikami wystąpił Adler w 1911 roku z Towarzystwa Psychanalitycznego i założył własny „Związek dla psychologii indywidualnej“ który od r. 1913 począł wydawać *Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie*. Żywa działalność, jaką Adler odłąd rozwija przy pomocy swych pism i odczytów, jedna mu wielu zwolenników zarówno w Europie jak i w Ameryce. Do najwybitniejszych z nich należy Erwin Wexberg, wydawca zbiorowej pracy *Handbuch der Individualpsychologie* w 2 tomach oraz autor dzieła *Individualpsychologie*, Leipzig 1928 i Fritz Künkel, który wydał dotąd *Einführung in die Charakterkunde* 2 wyd. z r. 1929,

po zerwaniu z Freudem,¹ przybierała z wolna coraz wyraźniejszą postać metody pedagogicznej. Nie przestając być nadal metodą leczniczą, przywracającą chorego, trzymającego się kurczowo swego fikcyjnego planu życiowego, społeczeństwu, wykazała zarazem, wśród jakich to warunków otoczenia i wychowania powstaje u dziecka owo poczucie małowartościowości, które jest źródłem wszelkich neuroz, oraz jakimi sposobami należy mu zapobiegać.

W tem tkwiła też jeszcze jedna, nie mniej ważna różnica w stosunku do poglądów Freuda. Gdy bowiem według tego ostatniego objawy choroby można usunąć przy pomocy specjalnego leczenia, to zdaniem Adlera potrzebne tu jest przekształcenie całej osobowości, przemiana wszystkich jej dążeń i charakteru. Gdy więc rozpoznanie choroby zależy od psychologicznej bystrości lekarza, to dla skutecznego jej leczenia potrzeba przede wszystkim pedagogicznych uzdolnień. Lekarz-pedagog, czy pedagog-lekarz — oto charakterystyczny dla naszych czasów postulat psychologii indywidualnej Adlera. Stanie się on bardziej zrozumiałym po bliższym zapoznaniu się z treścią tejże psychologii.

III

Podstawowe pojęcia psychologii indywidualnej

Psychologia indywidualna już samą swą nazwą pragnie podkreślić, że nie jest bynajmniej psychologią w jej dawnym, dziś coraz mniej popularnym znaczeniu. Przeciwwstawiając się wyraźnie psychologii asocjacyjnej, owej psychologii elementów psychicznych, bada ona nie poszczególne składniki życia duchowego: spostrzeżenia, uczucia, popędy, ale całość i jednolitość tego życia, człowieka, który spostrzega, doznaje pewnych uczuć, dąży do czegoś. Podstawowym zatem pojęciem psychologii indywidualnej jest pojęcie indywidualności, pojęcie jedności osoby. Jedność osoby pochodzi z jed-

Die Arbeit am Charakter, dotąd trzy wyd., *Vitale Dialektik, Theoretische Grundlagen der individualpsychologischen Charakterkunde* Leipzig 1929. Ponadto do pracowników tej szkoły należą Seif, Füllrohr, Stam, Sulzer, Krause, Weigl, Brill, Kempf i wielu innych. Co lat kilka zbierają się zwolennicy psychologii indywidualnej na kongresach międzynarodowych (ostatni odbył się, o ile mi wiadomo, we wrześniu 1926 r. w Düsseldorfie). Przecież nie można powiedzieć, by Adlerowi łatwo przychodziło szczenie swej psychologii indywidualnej. Zwolennicy Freuda nie mogą mu darować odstępstwa i utrudniają mu we wszelaki sposób działalność. Ich wpływowi też niezawodnie przypisać należy, że kiedy Adler w 1920 r. z namowy przyjaciół złożył w uniwersytecie wiedeńskim pracę habilitacyjną swe dzieło *Über den nervösen Charakter*, kolegium profesorów odrzuciło tę pracę.

¹ Przecież i Freud nie oparł się teorii psychologicznej Adlera, skoro, jak przyznaje to Wittels *op. cit.* 138, pod wpływem jego doktryny „a poussé la psychanalyse dans un sens qui aboutit à considérer ce qu'on appelle le complexe de la castration comme la racine réelle du sentiment de l'infériorité“.

ności jej dążeń celowych¹. Błędem jest bowiem wyobrażać sobie, jakoby dusza ludzka była trwającą w spoczynku całością, można ją przedstawiać sobie tylko w formie poruszających się sił, które z jednolitej wyszły podstawy i do jednego zmierzają celu². Wszystkie siły człowieka, skierowane do tego celu, wyrażają się w stylu życiowym człowieka, w jego linii kierowniczej, w planie życiowym.

Co oznacza ów styl życiowy, niech wyjaśni następujący przykład, podany przez Adlera: Pewien 30-letni, ambitny mężczyzna, który pomimo trudności życiowych doszedł do dobrych wyników i powodzenia, zjawia się u lekarza w stanie głębokiej depresji i skarży się na niechęć do pracy i życia. Opowiada, iż w najbliższym czasie ma wejść w życie małżeńskie, przyszłość atoli przedstawia mu się nie bardzo pewnie. Dreży go zazdrość i obawia się, że się małżeństwo zaniedługo rozleci. Fakty jednakże, które przytacza dla uzasadnienia tych obaw, nie są przekonywujące. Narzeczona jego nie można nic zarzucić. Nieufność, jaka przebija z jego słów, każe przypuszczać, iż jest on jednym z owych wielu ludzi, którzy wobec drugiego człowieka jak z jednej strony czują się przezeń pociągnięci, tak z drugiej pragną się mu przeciwstawić i zburzyć to, co przecież mieliby ochotę zbudować. Otóż zdarzenie z dzieciństwa owego mężczyzny nie tylko wyjaśnia według Adlera ów jego niepokój, ale wskazując zarazem na ukryty związek, pozwala poznać jego styl życiowy, jego linię kierowniczą życia. Kiedyś matka, idąc na targ, wzięła go na rękę, lecz spostrzegłszy pomyłkę, spuściła go na ziemię i wzięła młodszego, gdy on tymczasem zasmucony musiał biec obok. W wspomnieniu tego zdarzenia, które dotąd zachował w swej pamięci, brzmi ta sama nuta, co w skardze u lekarza: oto chciałby być pierwszym, chciałby się czuć pierwszym, a niepewność, czy go wybrano przed innymi, zatrzuwa mu życie³.

Jak na tym przykładzie widzimy, wszelkie zjawiska i dyspozycje psychiczne, spostrzeżenia czy wyobrażenia, działają w ścisłym związku jedne z drugimi dla tego tajemnego planu życiowego. To też główna zasada psychologii indywidualnej brzmi: Wszelkie zjawiska życia psychicznego, jeżeli mają nam one służyć do zrozumienia osoby, należy ujmować jako przygotowania

¹ „Die Forschungsmethode der vergleichenden Individualpsychologie ergibt für jeden Fall, der zur Untersuchung kommt, als bedeutungsvolles Resultat die Einheit der Persönlichkeit. Und diese Einheit ist derart geschlossen, dass sie sich in jeder Einzelerscheinung widerspiegelt. Der unumstößliche Eindruck der Richtigkeit einer solchen Erforschung geht erst daraus hervor, dass man in allen Schichten des Seelenlebens die gleiche Lebenslinie wiederfindet“. Der nervöse Charakter, *Heilen u. Bilden*, 108.

² A. Adler, *Menschenkenntnis*, Leipzig 1928, 12.

³ Adler, *Menschenkenntnis*, 15.

do mającego przed nim celu¹. Zadaniem psychologa jest wobec tego poznać ten plan, ów styl życiowy poszczególnej jednostki, a wówczas wszelkie jej poczynania staną się jasne i zrozumiałe. Jakkolwiek wymagane jest przy tem postępowanie indywidualizujące, ponieważ, jak to Adler zaznacza, „das vorschwebende Ziel ist nicht allgemein feststehend, sondern individuell abänderbar“², przecież w sposób ogólny można powiedzieć, iż poznawszy cel planu życiowego, musi się od wszelkich poszczególnych ruchów oczekiwać, iż zgadzają się one z celem i planem życiowym. Zasada ta zachowa swoją wartość, jeśli ją odwrócimy, co więcej — posłuży nam nawet jako środek do tem łatwiejszego poznania planu życiowego i przejawiającej się w nim jedności osobowości. Brzmi ona: Zrozumiane należycie ruchy poszczególne muszą dać w swym związku odbicie jednolitego planu życiowego i jego ostatecznego celu³.

Adler kładzie szczególny nacisk na to, aby zjawiska życia duchowego rozważać i rozpatrywać nie każde z osobna, nie w oderwaniu od siebie, ale, przeciwnie, w ich wzajemnym związku, a mianowicie wszystkie jako jednolicie skierowane do wspólnego celu. Do tego skłania go wieloznaczność tychże zjawisk. Jak bowiem nieraz spotyka się dzieci, których zachowanie się w szkole inne jest całkiem aniżeli w domu, oraz ludzi, których rysy charakteru przejawiają się w pozornie sprzecznających się z sobą w formach, tak z drugiej strony ruchy, wyrażenia dwojga ludzi mogą być, zewnątrz biorąc, takie same, faktycznie zaś po bliższym zbadaniu okazują całkowite przeciwieństwo. Należy zatem wziąć pod uwagę znaczenie, jakie poszczególne zjawisko duchowe ma w całym związku życiowym człowieka dla niego. W tym związku właśnie ze względu na jedność celową życia duchowego przejawia się jego plan życiowy⁴.

Do czego atoli zmierza ów jednolity plan życiowy? Co jest przedmiotem dążeń celowych jednostki? Szukając odpowiedzi na to pytanie, wychodzi Adler z biologicznego punktu widzenia.

Życie psychiczne jest, według niego, kompleksem oddziaływań na świat i zapobiegawczych prób, mających na celu utrzymanie egzystencji ciała i zabezpieczenie jego normalnego rozwoju. W związku z tem pozostają te charakterystyczne cechy życia duchowego, że nie przebiega ono w izolacji, ale przyjmuje z zewnątrz podniety i na nie odpowiada, rozporządzając temi siłami, jakie są mu potrzebne dla

¹ Adler, *op. cit.* 70, por. nadto *Praxis und Theorie der Individualpsychologie*, München 1924, str. 3.

² *Menschenkenntnis*, 13.

³ *Praxis u. Theorie...* 4.

⁴ *Menschenkenntnis*, 20—21.

ochrony całości organizmu. Ponieważ zaś człowiek jest z natury istotą słabą (*ein minderwertiges Wesen*), przeto z jednej strony tworzy on życie społeczne, gromadne, ulegając pod tym względem prawu całego świata zwierzęcego, gdyż tylko życie w gromadzie ułatwia mu dzięki podziałowi pracy podążanie tym zadaniom, przy których pojedynczy człowiek ulechy musiał, z drugiej poczucie krótkości i niepewności życia staje się dlań ustawicznym bodźcem do takiego przystosowania się i stworzenia takich sytuacji, któreby mu umożliwiły wyrównanie owego niższego stanowiska w naturze¹. Innemi słowy, wszelkie poruszenia duchowe, dążenia i pragnienia skierowane są ostatecznie do uzyskania przewagi i mocy.²

W tem dążeniu do przewagi i mocy wyraża się, zdaniem Adlera, jedność naszej osobowości. Cel bowiem tego dążenia nadaje kierunek całemu duchowemu rozwojowi człowieka, jest tą klerowniczą i kształtującą siłą, która sprawia, że każdy z ludzi stanowi szczególną, odrębną od innych osobowość, gdyż wszystkie jego poruszenia i formy wyrażeniowe zmierzają do jednego wspólnego punktu.

Dążenie to uwarunkowane jest poczuciem małowartościowości, które w mniejszym lub większym stopniu przeżywa każdy już w dzieciństwie. Ono to wraz z wyruszającym się z niego dążeniem do mocy stanowi główną i podstawową oś całego życia duchowego człowieka. W momencie właśnie, gdy pojawia się poczucie małowartościowości, zaczyna się dopiero, zdaniem Adlera, proces życia duchowego, powstaje niepokój, który szuka wyrównania i pożąda pewności, by moc życia zażywać w spokoju. Ponieważ dziecko już od pierwszych chwil swego istnienia staje wobec pewnych trudności, każde więc już bardzo wcześnie odczuwa i przeżywa swoją pośledniość i małowartościowość.

Wielkość tego poczucia, jego charakter zależy od rodzaju napotykaných trudności. Wpływają one przedewszystkiem z samego położenia dziecka, ponieważ znajduje się ono przeważnie w otoczeniu dorosłych, skłonne jest przeto, porównując się z nimi, uważać się za małe i słabe i dostrzegać swą małowartościowość, zwłaszcza gdy z tem łączy się jeszcze jego niedorozwój fizyczny lub jakies wady organiczne. Ponadto do wzmocnienia w dziecku poczucia małowartościowości przyczyniają się także niemało błędy wychowawcze (o czem później będzie mowa).

Ciąg dalszy nastąpi.

¹ „Wäre einer den Forderungen des Lebens vollkommen u. in jeder Richtung angepasst — wie es das menschliche Individuum vielleicht am wenigsten unter allen Lebewesen ist, — so könnte sein Leben bewusstseinslos verlaufen wie ein mechanischer Prozess im Bilde der gelungenen Vollwertigkeit. Da dem erfreulicherweise nicht so ist, so stehen wir stets vor Problemen, die wie eine Testprüfung auftauchen“. *Die Individualpsychologie in der Neurosenlehre. Zeitschrift f. Individualpsychologie* 1929, str. 81.

² *Menschenkenntnis*, str. 20—21.

DR JAN KUCHTA.

Psychologiczne typy C. G. Junga.

W dziele pt. „Psychologische Typen“¹ pokusił się wybitny psychanalityk C. G. Jung o stworzenie „schematu typów“, mającego umożliwić zorientowanie się w różnorodności „osobowości“ danych ludzi. Zadanie, którego dokonał, stworzywszy swoistą typologję, przedstawia się nader ciekawie pod względem teoretycznym, płodne zaś jest zarazem w poważne następstwa praktyczne. Szczególnie doniosłe znaczenie ma jego typologja między innymi także dla psychologii wychowawczej i pedagogiki — otwiera bowiem przed wychowawcą z jednej strony nowe drogi² dla poznania osobowości wychowanka „badanie typów“, z drugiej wskazuje na konieczność zwalczania, względnie dążenia do usuwania skrajności w wypadkach krańcowo introwertywnego, względnie ekstrawertywnego nastawienia jednostki.

Patrząc na człowieka, jako na ognisko „energji instynktownej“ (libido), stwierdza Jung pewną typowość, gdy chodzi o kierunek „zainteresowania“ (libido) jednostek. Może ono być zwrócone w kierunku „ja“ i wtedy mamy do czynienia z nastawieniem introwertywnem, lub ku nie — „ja“ i wtedy ma miejsce nastawienie ekstrawertywne. Stąd „introwertycy“ i „ekstrawertycy“ dwa zasadnicze „typy nastawienia“ Junga. (Einstellungstypen).

Podkreślić przytem należy jednak, że libido u C. G. Junga jest zupełnie inaczej ujmowane, jak u Z. Freuda, czy A. Adlera. W psychanalizie Freuda libido oznacza pożądanie płciowe, lub psychiczną postać instynktu płciowego. U Adlera — twórcy psychologii indywidualnej łączy się ono z „instynktem mocy“ (Geltungstrieb).

U charakterologa C. G. Junga natomiast termin „libido“ jest stosowany dla oznaczenia całkowitej energji życiowej lub napiętności życiowej osobnika, nurtu, „którym nieodmiennie płyną jego myśli, pożądania, skłonności“. Jung więc uważa „libido“ wogóle za instynktowną energję.³

Jak widzimy zasadniczy podział ludzi C. G. Junga na dwie wielkie gromady: introwertyków i ekstrawertyków oparty jest na pewnej różnicy w kierunku ustosun-

¹ C. G. Jung. „Psychologische Typen“. Zürich. 1925.

² Typologja, jako dział charakterologii znajduje podatny teren badań w współczesnej szkole; por. Dr Jan Kuchta. „Oceny i sprawozdania“. K. Sesemann. „Kerl-Mutter Typus und Schalk-Helären Typus“. Chowanna 1930. Zeszyt II. a nadto: Dr Jan Kuchta „Z badań nad psychiką młodzieży żeńskiej“. Na marginesie prac E. Croner „Die Psyche der weiblichen Jugend“. Ruch Pedagogiczny. 1930. Zeszyt III.

³ Dr J. Kuchta. „Dążenia do kompensacji u dziecka włączęgi a podstawa wychowawcza“. Kraków 1930, str. 16—17.

kowania się jednostek do zjawisk świata zewnętrznego („ob-
jektu“) lub własnego świata wewnętrznego („subjektu“). Ludzie
nastawieni na świat zewnętrzny, doskonale przystosowujący
się do jego zjawisk tworzą grupę ekstrawertyków. Ludzie, dla
których wskaźnikiem jest ich własne „ja“, ludzie zwrócenii na
wewnątrz to introwertycy. Wrodzone i odziedziczone sposoby
reagowania — mechanizmy, właściwe każdej jednostce eks-
trawersja, lub introwersja to zasadnicze drogowskazy,
według których można jak najogólniej określić „typ na-
stawienia“ — „Einstellungstypen“.

W obrębie tych dwu „typów nastawień“, odróżnia teraz
C. G. Jung po cztery „typy funkcjonalne“, zależnie od
znaczenia, które wykazuje u danego osobnika ta lub inna
funkcja psychiczna zasadnicza; ma tu na myśli: myśle-
nie, uczucie, wrażliwość, intuicję. (Denken, Fühlen, Empfin-
dung, Intuition). Typami temi są: 1) Typ intelektualny 2) Typ
uczuciowy, 3) Typ wrażliwy, 4) Typ intuicyjny.

Dwa pierwsze typy przy tem uważa Jung za „typy ra-
cjonalne“, ponieważ „sąd obiektywny“ ma doniosły wpływ
na ich „świadome postępowanie“, czy „ustosunkowywanie
się“ i równie świadome wyłączenie przypadkowości i impul-
sywności. Charakteryzuje je prymat rozumowych, świadomych
funkcyj. Dwa dalsze typy mało zależne od racjonalnych zało-
żeń to „typy irracjonalne“, zależne od irracjonalnego
przypadkowego „wrażenia“.

Stąd „schemat typów“ Junga przedstawia się tak:

„Typy nastawienia“: „Einstellungstypen“.

I. Introwertycy			II. Ekstrawertycy		
A. Typy racjonalne	Typy funkcjonalne	1. Typy intelektualne	A. Typy racjonalne	Typy funkcjonalne	1. Typy intelektualne
		2. Typy uczuciowe			2. Typy uczuciowe
B. Typy irracjonalne		3. Typy wrażliwoce	B. Typy irracjonalne		3. Typy wrażliwoce
		4. Typy intuicyjne			4. Typy intuicyjne

Przy określaniu typów ważne jest także wkońcu ustalenie
u badanego osobnika stosunku świadomości do podświadomości.
(„Pozaświadomość“, „nieświadomość“). Chodzi tu Jungowi o
czynność „nieświadomości, ¹⁾ która reguluje jednostronność
ogólnego nastawienia wywo-

¹⁾ C. G. Jung, „Psychologische Typen“. Zürich. 1925, str. 605—606.

laną przez wpływ świadomości". I tak w jednostkach o introwertywnym nastawieniu, działa nieświadomość w kierunku takiej modyfikacji nastawienia, by jednostka bardziej liczyła się z „nie-ja“ („światem zewnętrznym“) i naodwrot w wypadkach ekstrawertywnego nastawienia dążenia kompensacyjne przywracają jednostkę samą sobie“, zwracają nastawienie „libido“ trochę bardziej ku „ja“ („światu wewnętrznemu“).¹

Przyjrzyjmy się teraz dokładnie po kolei — pojedynczym typom, które wyróżnił w swem dziele C. G. Jung.

Mówiąc o ekstrawersji, zwróciłem uwagę, że ekstrawertyk czuje, myśli i działa tak, jak wymaga tego „objekt“, (świat zewnętrzny) i że to charakterystyczne ustosunkowanie się subiekta do obiektu ma tu dominujące znaczenie.

To ekstrawertywne nastawienie teraz może być: a) aktywne, lub b) pasywne. Nastawienie ekstrawertywno-aktywne mamy wtedy, gdy wola jednostki skierowuje jej zainteresowanie ku obiektowi, pasywne, ekstrawertywne nastawienie zaś wtedy, gdy obiekt ekstrawersję narzuca tj. przyciąga ku sobie zainteresowanie subiekta, nawet czasem wbrew jego subiektywnym „poglądom“, czy „chęciom“.

Mówiąc natomiast o introwersji, podkreślałem, iż cechuje je zwrócenie „libido“ ku „ja“, ku wnętrzu tj. negatywne ustosunkowanie się subiekta do obiektu. Introwertyk myśli, czuje i działa, kierując się „motywami subiektywnymi. Obiekt odgrywa u niego, najwyżej rolę drugorzędną. To nastawienie introwertywne może być także: a) aktywne lub b) pasywne. Aktywne jest wtedy, gdy subiekt chce odróżnić się od obiektu, pasywne gdy subiekt nie może (nie jest w stanie) skierować „libido“ płynącej z obiektu z powrotem na obiekt.

Arystoteles i Plato — to ekstrawertyk i introwertyk, gdyby chodziło o przykłady np. z historii filozofji. Równie łatwo można je zauważyć i w życiu codziennym. Już pobieżna obserwacja ludzi prowadzi bowiem do schematycznego wyróżnienia dwu typów ludzi. Mówimy więc: „to jest człowiek wesoły, towarzyski, łatwo nawiązuje kontakt z otoczeniem“, lub „to jest człowiek niezrozumiały, nietowarzyski, trudno się do niego zbliżyć“. Oznaczamy temi słowy ramy życia psychicznego ludzi o dwu różnych typach nastawienia: ekstrawertyków i introwertyków.

Gdy chodzi teraz o krótszą, kolejną, charakterystykę wszystkich czterech typów „funkcjonalnych“ grupy ekstrawertyków, a następnie: introwertyków przedstawia się ona w najogólniejszych zarysach mniejwięcej tak:

Ekstrawertycy.

1. Ekstrawertywny typ intelektualny (np. Darwin) ma skłonność do uzależniania swego postępowania od wnio-

¹ Dr J. Kuchta o. c. str. 18.

sków intelektualnych, wysnuwanych zawsze z obiektywnych danych (orientowanie się według obiektu u każdego ekstrawertyka!) — faktów zewnętrznych lub ogólnie uznanych idej. Ogólnie uznane i szanowane poglądy mają na niego bardzo wielki wpływ; stąd jego liczenie się z tem „co wypada“, „musi się“, „powinno się“. Ekstrawertyk bieże wtedy chodzi o jego „myślenie“ — przesłanki z świata zewnętrznego. Brak tu wpływu komponenty subiektywnej na wnioski myślowe, i to odróżnia ekstrawertyka od introwertyka typu intelektualnego. Do typu tego należą przeważnie mężczyźni. Zależnie od szerokości lub wąskości ich horyzontu myślowego, ludzie typu intelektualnego ekstrawertywnego będą reformatorami, propagatorami idej, apostołami, prokuratorami... upartymi krytykami, mędrkami, górcaczami, a więc z jednej strony ludźmi twórczymi, wybitnymi, rozpalającymi swemi słowy tłumy, z drugiej szablonowymi, przeciętnymi.

Myślenie ekstrawertywne jest przeważnie twórcze. Analizuje się pewne treści myślowe, by zbudować z ich elementów nowe wartości — myślenie predykatywne. Gdy myślenie jednak u pewnych osobników zatracą prymat możemy skonstatować także brak twórczości i przeżwanie przeżytych i przemyślanych poglądów — myślenie inherencyjne; a nawet, gdy prymat obejmować zaczyna inna funkcja — myślenie negatywne (nietwórcze). Do tego ostatniego rodzaju myślenia należy myślenie negatywne (bagatelizacja) i myślenie teozoficzne (Tłumaczenie jednej niewiadomej — drugą).

Kompenzacyjne działanie podświadomości przywraca wypieranemu u ekstrawertyków gwałtownie do niej uczuciu przedewszystkiem jego „prawa“, pod wpływem czego intelektualista-ekstrawertyk może stać się sztywnym dogmatykiem, identyfikującym prawdę, którą reprezentuje, ze sobą lub fanatykiem — („überkompensierter Zweifel“) — o swoistej religii i poglądach.

2. Ekstrawertywny typ uczuciowy. U tego typu ludzi — uczucie, wolne, o ile to możliwe od subiektywnej komponenty i poddające się wpływowi obiektu, odgrywa dominującą rolę. „Ekstrawertywne uczucie“ ocenia rzeczy nie subiektywnie, lecz tak jak cenitę rzecz „ogół“ i „jak wypada“. Do niego „przystosowuje się“ ono zupełnie, bo w przeciwnym razie równowaga hedonistyczna byłaby zakłócona. Do tego typu należą przeważnie kobiety. „Myślą one tak długo, dopóki logiczne wnioski nie burzą ich uczucia“. Myślenie ich więc stanowi tylko dodatek do uczuć. Wszystko to, co odpowiada „obiektywnym wartościom“ tradycyjnym, lub ogólnie przyjętym jest dla tych ludzi miłe i lubiane. Dlatego też ten typ jest społecznie ważny, bez niego bowiem nie

mogłoby istnieć harmonijne pożycie społeczne. (Mody; przedsięwzięcia socjalne, filantropijne).

Typ ten odrzuca logiczne myślenie. Dlatego dążenia kompensacyjne podświadomości usiłują należne myśleniu prawa przywrócić u takiego osobnika. Rodzi się wtedy atoli tylko myślenie infantylne, archaiczne i negatywne.

3. Ekstrawertywny typ wraźniowy. „Zmysł rzeczywistości“ dominuje w „życiu“ ludzi tego typu. Tylko konkretne, rzeczywiste, zewnętrzne wypadki i objekty wywierają na nich wrażenie. (U introwertyka przeciwnie nie można przewidzieć, „co“ uczyni na nim wrażenie mniejsze lub większe, bo zależy to od jego subiektywnego współczynnika). Celem ich życia jest konkretne użycie. Moralność ich wiąże się z ich życiowym celem. Od „dobrego kompana“, dla którego wszystkim jest „dobry stół“ do „subtelnego estety“, dla którego najważniejszym zagadnieniem jest „dobry smak“, biegną linie graniczne obejmujące osobników tego typu. Zewnętrzna rzeczywistość to dla nich wszystko. Domysły lub przypuszczenia o tyle tylko mają dla nich znaczenie, o ile wzmacniają „wrażenia“, których oni ustawicznie szukają. Funkcje myślenia i uczucia są ograniczone jedynie do „objektywnych zasad“. Abstrakcyjnych „ideałów“ ci ludzie nie mają także. Rzeczywistość jest dla nich ideałem. Subjekt ginie pod zewnętrzną sensacją.

Podświadomość starająca się przywrócić uczuciu i intuicji ich prawa, doprowadza na drodze dążeń kompensacyjnych do okropnych przecuć, fobij; zahamowane funkcje przejawiają się jako przemyślna matactwo, śmiesznie skrupulatna moralność, zabobonna religijność, natręctwo myślowe (Zwangsneurose).

4. Ekstrawertywny typ intuicyjny. Podczas gdy u osobników, należących do poprzedniego typu, przeważało „zmysłowe odczuwanie“, tu przeważa „intuicja“, mająca na celu odkrycie „możliwości“ w objektywnie danej rzeczy i umożliwienie „przewidywania“. Typ ten orjentuje się według „objektów, rokujących pewne możliwości“ i porzuca je wtedy, gdy nie widzi dalszych perspektyw, bo wtedy już obiekt nie przedstawia dlań dalej wartości. Wysnuwanie możliwości jest dlań rzeczą pierwszorzędną. Myślenie i uczucie odgrywa u niego podrzędną rolę. Moralność tego typu nie jest ani intelektualną ani uczuciową. Ma on swą własną moralność, którą stanowi przywiązanie do własnych zapatrywań i dobrowolne poddanie się ich władzy. Skoro typ ten nie jest egocentryczny i samolubny, jest społecznie bardzo cenny. Należą tu inicjatorowie przedsięwzięć, przedsiębiorstw, mecenasi, kupcy, politycy, ajenci. Typ ten oczywiście częstszy jest wśród kobiet, jak wśród mężczyzn.

Kompensacyjne dążenia podświadomości prowadzą do fobij, myśli przymusowych, podobnie jak u typu poprzedniego.

Dwa ostatnie irracjonalne typy tj. wrażeniowy i intuicyjny żyją w przeciwieństwie do typów racjonalnych, jak widzimy, według przypadku. Stosunki między temi typami opierają się na zgoła różnej podstawie: Stanowią je „wspólne sądy“ u typów racjonalnych, „wspólne wrażenia“ u typów irracjonalnych.

Introwertycy. Ekstrawertyk i introwertyk chociaż patrzyli na tę samą rzecz — nie widzą jej tak samo, inne jest bowiem, jak już podkreślałem ich nastawienie, „kierunek zainteresowania“. U ekstrawertyka zasadniczą rolę odegra wrażenie pochodzące bezpośrednio z obiektu, u introwertyka subiektywny stan, w który go wprawia obiekt. Przy przeglądzie więc typów introwertywnych na ten subiektywny czynnik przedewszystkiem zwrócić musimy uwagę. Oczywiście pozbyć się trzeba z góry pewnych uprzedzeń płynących stąd, iż dla ekstrawertyka „dziwnym“ wprost wydaje się subiektywny punkt widzenia w sytuacjach obiektowych i naodwrot u introwertyka jest czemś niepojętem orientacja ekstrawertyka według obiektu.

1. Typ introwertywny intelektualny (np. Kant) cechuje specyficzny sposób myślenia, prowadzący od faktów i sytuacji zewnętrznych nie do świata zewnętrznego, lecz do treści subiektywnych. Stąd charakterystyczne dla introwertyka typu intelektualnego „stwarzanie poglądów“, a nie „poznanie faktów“. Tworzy on teorie, kształtuje problemy a fakty zbiera nie dla nich samych, tylko jako dowód na prawdziwość, lub środek służący do uzasadnienia swych „subiektywnych myślowych wytworów“. Punkt ciężkości myślenia jest tu skierowany na rozwój i przedstawienie subiektywnych idei. Nie chodzi o rekonstrukcję konkretnych faktów, lecz o rozwój subiektywnego wewnętrznego obrazu do jasnych idei (o pogłębienie nie o rozszerzenie). Dlatego cechuje ten typ częste tworzenie „teorii dla samych teorii“ jedynie. Formuła krańcowego ekstrawertyzmu brzmi „est ergo est“, krańcowego introwertyzmu „cogito, ergo cogito“.

Podświadomość kompensuje ten stan przez gromadzenie wielkiej ilości „faktów obiektywnych“ o rzeczach archaicznych. Zajmuje się dlatego wielkościami magicznymi itp.

Introwertyk tego typu, to człowiek skryty, zimny, nieugięty. Brak praktycznych zdolności i wstręt do reklamy cechuje go dość silnie. Nie umie przekonywać drugich, a wskutek tego i zyskiwać ich przychylności. W zewnętrznych wystąpieniach jest niezręczny. Zyskuje atoli przy bliższym poznaniu go.

W krańcowych wypadkach introwertyk tego typu atoli jest sztywny, nieugięty, bezwzględny — a nawet gdy zbyt silnie będzie się starał zabezpieczyć swe idee od wpływu obiektu staje się samotnikiem; lęka się kobiet przedewszystkiem.

2. Introwertywny typ uczuciowy. Różnica zasadnicza w porównaniu z typem poprzednim polega na tem, że człowiek tego typu „wszystko odczuwa“, podczas gdy poprzedni „wszystko przemyśla“. Ponieważ jednak uczucie jeszcze trudniej wyrazić, jak myśli, typ ten jeszcze bardziej od poprzedniego staje się niezrozumiały. Uczucie introwertyka pozbawia wartości objekty; ma charakter negatywny. Ludzie tego typu są cisi, trudno dostępni; należą tu przede wszystkim kobiety ciche, melancholijne, niezrozumiane. Ich prawdziwe motywy działania są zwykle bowiem ukryte. Na zewnątrz wydają się harmonijne, chłodne; odmawia się im dlatego „uczucia“. W rzeczywistości mogą to być istoty bardzo uczuciowe, tylko, że uczucia te nie są ekstensywne, lecz są intensywne. Ludzie tego typu robią nieraz wrażenie sentymentalnych samolubów, lub estetycznych mistyków.

Decyduje u obu omówionych typów „rozumowy sąd“, jednak kierujący się raczej według czynnika subiektywnego. Z ostatecznych ogniw myślenia, to które prowadzi do subjektu wydać się temu typowi bardziej rozsądne, jak ogniwo zwracające do obiektu. Na tem polega niezrozumienie tych typów przez otoczenie, co powoduje z ich strony zamknięcie się w sobie i egoizm.

3. Typ introwertywny wrażeniowy. Decyduje tu wrażenie „objektywne“, zmodyfikowane jednak bardzo poważnie przez subiektywne nastawienie. Podczas gdy u ekstrawertyka pierwiastek subiektywny jest tylko przezroczystą szybą, dzielącą subjekt od obiektu i promieniowania tegoż obiektu jedynie bardzo nieznacznie załamującą, u introwertyka pierwiastek subiektywny jest pryzmatem, zmieniającym zupełnie promieniowanie zewnętrzne i charakter wrażenia.

O rodzaju wrażenia, które odbiera introwertyk decyduje więc tylko współczynnik subiektywny. Podczas gdy typ ekstrawertywny wrażeniowy oglądający dzieło sztuki np. obchodzi przede wszystkim treść danego dzieła sztuki, a więc odtworzony obiekt, technika — introwertyk, chociaż spostrzeże to samo, zainteresuje się jedynie składnikiem subiektywnym wyzwoleonym przez oglądany obiekt. Widzi więc introwertyk zupełnie co innego, jak ekstrawertyk, chociaż patrzą na jedną i tą samą rzecz; cechuje go brak proporcji *między elementem subiektywnym a obiektywnym*. — Obiekt właściwy jest dlań często zasłonięty. Przewidzieć co na takim człowieku robi wrażenie, a co nie, nie można.

W życiu ludzie tego typu, to ludzie opanowani, dzielni, zastanawiający się często nad tem: poco świat istnieje, poco my żyjemy? Powodem tego: zupełne przesłonięcie obiektu subiektywnymi zapatrywaniami, co prowadzi do jakiegoś ilu-

zorycznego ujmowania rzeczywistości; świat obiektywny wydaje się dlań pozorem, komedją.

Człowiek tego typu chętnie ulatuje w świat mitologii, tłumacząc wszystko „siłą wyższą“.

4. Typ introwertywny intuicyjny. Mistyczni marzyciele, wieszczowie, artyści to reprezentanci tego ostatniego typu. Intuicja introwertywna dotyczy obrazów, mających swe źródło w sferach podświadomości. Np. hebrajscy prorocy. Dziedziczne sfery podświadomości tego rodzaju nazywa Jung „archetypami“. Są to doświadczenia nagromadzone od czasów prastarych, które istnieją w podświadomości, gdyby chodziło o powierzchowne, popularne objaśnienie tego terminu; „Archetypy“ mają wiele pokrewieństwa z „archaicznymi reakcjami“ Junga, a więc reakcjami charakterystycznymi dla człowieka pierwotnego. Decydujące dla intuicyjnego typu są jego „wewnętrzne wizje“. Ich znaczeniem się interesuje, do ich wewnętrznego sensu dostosowuje życie. Dlatego to, co dzieje się w nim jest do rzeczywistości nieprzystosowane. Mowa jego jest subiektywna, argumentom brak „siły dowodowej“ przekonać mającej np. ekstrawertyka (Św. Jan Chrzciciel — prorokujący przyjście Chrystusa Pana). Umie on tylko objawiać a nie umie wytłumaczyć i uzasadnić swego przeżycia. Na zewnątrz cechuje ten typ zamknięcie się, niepewność, zafasowanie. Wzrok ich oczarowany bogactwem subiektywnych wydarzeń, nie widzi niejako obiektywnych faktów i sytuacji. Charakter ich wynurzeń jest fragmentaryczny i epizodyczny. Brak im ciepła w stosunku do innych ludzi, tak charakterystycznego dla każdego ekstrawertyka np. Nie rozumie się ich słów, nie docenia wartości. Życie ich jednak, często wzór cnót, mówi wiele o tych ludziach — o wiele więcej niż ich „niejasne“ dla nas słowa.

Tak przedstawia się najogólniej — w popularny sposób ujęta — typologia C. G. Junga, rzucająca tak wiele światła na nieznane dotychczas strony życia duchowego człowieka.

Recenzje.

Dr. *Ż. Klemensiewicz*. **Dydaktyka nauki o języku ojczystym.** Zasady i zagadnienia. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1929.

Przystępując do pisania omawianej książki, zdawał sobie autor sprawę, że na zbudowanie pewniejszej teorii dydaktycznej nauki o języku, opartej na celowo urządzonej obserwacji i doświadczeniu trzeba będzie czekać długie lata jeszcze. Że dotychczas takiej doskonałej dydaktyki nie zbudowano, tłumaczy licznymi i wielkimi trudnościami, jakie tkwią częściowo w naturze wiedzy językoznawczej, a częściowo spowodowane są przez cały splot przez tradycję przekazanych

falszywych mniemań i uprzedzeń, z jakiego nie mogą się wywikłać uprawiający naukę o języku ojczystym. Autor, chcąc przecie nauczycielowi języka polskiego podać jakąś nić przewodnią, postanowił dokonać próby zebrania, oświecenia i tymczasowego rozwiązania najważniejszych zagadnień dydaktyki nauki o języku ojczystym. Tę próbę oparł na szerokiej podstawie bogatej literatury przedmiotu, swojskiej i obcej, żadnej ważniejszej pozycji nie pomijając, tak że książka poza własnym celem osiąga jeszcze uboczny doskonałego zorjentowania czytelnika w literaturze językowej swojskiej i obcej. Pierwszy rozdział książki zatytułowany: „Doświadczalna dydaktyka nauki o języku ojczystym, jej potrzeba, zagadnienia, metody“. Tymczasowe stanowisko dzisiejszej dydaktyki, wyznacza i uzasadnia zakres przedmiotu w niej traktowanego. Położenie autora nie było łatwe. Stojąc wobec lasu poglądów na te kwestje sprzecznych, zdał sobie jasno sprawę, że nie na ich podstawie nie zbuduje i nie zdobył się na odwagę uprzątnięcia pola, na którym trzeba zacząć budować na nowo: wysunął postulat dydaktyki doświadczalnej. Uświadomiwszy sobie, że budowanie jej musi potrwać długie lata, znów ręk nie opuszcza, ale z otuchą zabiera się do zbudowania tymczasowego aparatu dydaktycznego do użytku nauczycieli-polonistów. Wielka to zasługa mieć odwagę zwłaszcza jeżeli, jak w tym wypadku, impreza się powiedzie. Bardzo ważny rozdział drugi, zatytułowany: „Cel nauczania gramatyki i nauki o języku ojczystym w szkole“ rozstrzyga wątpliwości, czy wogóle te przedmioty mogą i mają być uczone w szkole, w sensie pozytywnym, a najzupełniej przekonywująco, przyczem na pierwszy plan wysuwa gramatykę teoretyczną, naukę o języku na podstawie ojczystego, a w drugim rzędzie dopiero uwzględnia gramatykę jego opisową, ściślej pewne jej oddziały, trudniejsze i sporne, traktowane nie w wykładzie systematycznym, ale w ćwiczeniach. Słuszność swojego stanowiska obronił autor w całej rozciągłości i wobec postulatów pedagogiki szeroko pojętej i wobec postulatów psychologii. W szczególności przekonał dostatecznie czytelnika, że zagadnienia językowe mogą w młodocianym umyśle wzbudzić zainteresowanie, kamień węgielny wszelkiego nauczania, przekonał go też o wyjątkowych zaletach i wartości dydaktycznej

¹⁾ „Orzecznik przy formach osobowych słowa być“ (Prace filologiczne XII str. 125—181); „Szczątki niezłożonej odmiany przymiotników w staropolszczyźnie“ (Pr. Fil. XII str. 119—129); „Język polski“. Podręcznik do nauki o języku ojczystym (dla kl. V (11) gimnazjalnej). Cz. I. Znaczenie i życie wyrazów. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1926. „Projekt prawideł poprawnej wymowy polskiej“. (Język polski XIII. 4—12, 33—40); „O niektórych obliwościach języka Wyspiańskiego“ (Język polski XII, 6—15, 52—59); „Biblioteka podręczna nauczyciela języka polskiego“. Nauka o języku. Warszawa 1925. (NB, broszurka ta zawiera także krytyczną trafną ocenę zalecanych książek); recenzja Stanisław Szober „Podręcznik do nauki języka polskiego w seminarjach nauczycielskich“ (Język polski XII, 89—94, 119—122); „Metodyka naucza-

nauki o języku, zmuszającej umysł do liczenia się z rzeczywistością, co ma donosić znaczenie wychowawcze, wpajającej rozumną miłość języka ojczystego, a więc potęgującej *eo ipso* patriotyzm, kształcącej uczucia estetyczne przez rozważania językowe, które dopomagają do pełniejszego rozumienia języka jako tworzywa artystycznego. Że językoznawca potrafił się oprzeć pokusie zupełnego wyeliminowania przy nauce gramatyki celów normatywnych, to trzeba specjalnie grubą kredką na jego dobro zapisać: językoznawcy są bardzo na ową pokusę łechciwi, a normy językowe, bez których żyćby nie można, któż ma dać, jak nie szkoła? Podnieśmy też, że autor, doświadczeniem dydaktycznym nauczony i taktem trafnym powodowany, zrywa z szablonem przerabiania w szkole systematycznej gramatyki praktycznej, co jest czynnością bezcelową, a więc szkodliwą, zaleca natomiast wybór pewnych szczegółów, wymagających rzeczywiście oświelenia i nauczania; wybór taki opierałby się na momentach regionalnych; za to nawiązanie do tak owocnej w życiu kulturalnym narodu zasady regionalizmu jak największe uznanie autorowi się należy. Z tem w związku nie zapomnijmy słów uznania za słuszną i taktowną wskazówkę w sprawie nauczania języka polskiego na terenach mniejszościowych, według wskazań dydaktyki obcych języków nowożytnych. Jaki jest pogląd autora na stopnie i okresy w nauce o języku ojczystym (treść rozdziału III-go), doskonale uznysławia tablica, zamieszczona na str. 66. Stopnie owe i okresy oparte są na niepewnych, coprawda, danych nauk młodych jeszcze bardzo, psychologii pedagogicznej i pedagogiki eksperymentalnej. W rozdziale czwartym p. t. „Szkolny zakres nauki o języku ojczystym” znajdzie nauczyciel języka polskiego cenny dla siebie wykaz wiadomości z nauki o języku dla poszczególnych okresów i lat pracy szkolnej — taki a nie inny dobór jest przez autora przekonywująco uzasadniony. Ostatni rozdział książki, najobszerniejszy i najważniejszy, zawiera istotną jej treść: „Zasady metodyki nauki o języku ojczystym”. Poświęciwszy parę słów początkowych metodzie nauki o języku wogóle, załatwiwszy się z odparciem zarzutu, jakoby oschłość nauki o języku była przyczyną niechęci nauczycieli do zajmowania się tą nauką w szkole, przeprowadza autor w tym końcowym rozdziale szczęśliwą myśl po-

nia glosowni opisowej w gimnazjum”. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1996. „Nauka gramatyki języka ojczystego zagranicą” 1) Austria, 2) Niemcy (język polski XII, 108—116, 129—138), 3) Francja (język polski XII, 75—88), 4) Szwajcaria (język polski XIII, 134—142, 171—177); Cel nauczania gramatyki języka ojczystego w szkole” (Symbolae grammaticae in honorem Joannis Rozwadowski Volumen 11. Cracoviae 1928, str. 487—500) (jest to zmieniony trochę rozdział omawianej książki); recenzje; Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego. Język polski (gimnazjum wyższe). Warszawa, Książnica Polska 1923. (język polski X, 15—24, 51—59).

dania nauczycielowi zarysu metodyki pojedynczej lekcji nauki o języku. Poprzedza go szczegółowym, na okresy (trzy) podzielonym układem materiału językowo - gramatycznego, który jest rozwinięciem programu ogólnego, naszkicowanego w rozdziale czwartym. Postępowanie nauczyciela, budującego lekcję nauki o języku, powinno być, wedle słusznego zapatrywania autora, określone najistotniejszym celem tej nauki t. j. ćwiczeniem i rozwijaniem myślenia na materiale językowo - gramatycznym. Do doskonałej teorii budowy lekcji dołącza autor schemat ogólny przebiegu takiej lekcji, zaczem kilka szczegółowych schematów lekcji, zaczerpniętych z różnych zakresów nauki o języku i na różnych stopniach nauczania wykonanych — te nauczycielowi mogą oddać rzetelne usługi gorsze, ale dla krótkości podniosę tylko dwie: lekcję o „Wstecznem upodobnieniu spółgłosek pod względem dźwięczności“, odznaczającą się nie chybającym celem rodzajem kolejności poszczególnych ogniwi lekcji, i grupę lekcji „O imionach i nazwiskach“, w których autor pokazał, jak szerokie horyzonty może przed uczniem roztworzyć tak pozornie nieciekawy temat, jeżeli go ujmie językoznawca ze solidną wiedzą fachową, obdarzony nadto kunsztem dydaktycznym. Na dalszych stronach pokazuje autor liczne nawiązania nauki o języku do innych działów przedmiotu, noszącego nazwę „język polski“ i do innych przedmiotów; nawiązania te określają wysoką wartość nauki o języku ze stanowiska zasady koncentracji. W związku z omawianiem potężnego czynnika zainteresowania przestrzega autor słusznie przed skrajnymi hasłami, domagającymi się, by nauczanie zostało usunięte, a w jego miejscu zapanowało uczenie się — skutki byłyby tylko ujemne. Zamyka słowami krytyki podręczników gramatyki opisowej dla stopnia niższego i średniego. Wedle autora dają one zbyt wiele gotowej wiedzy, co kryje w sobie poważne niebezpieczeństwo dla nauczania; radzi je zastąpić zbiorami metodycznych ugrupowań faktów oraz ćwiczeń; myśli tej że wszecmiar można przyklasnąć: nie chodzi wszak o to, by uczynić ucznia posiadaczem niezbyt cennego samego w sobie skarbu wiedzy martwego, ale o to, by w nim wzbudzić potrzebę i możność ustosunkowania się do tego bezcennego narzędzia jakim jest język, co nas jeden nad poziom zwierzęcia wyniosł.

Książka, co już wyżej wyznażyłem, stoi na wysokim poziomie wiedzy współczesnej. Opiera się na najświeższych badaniach, uwzględnia literaturę także najnowszą, krajową i zagraniczną, skrzętnie w tekście cytowaną. Tubym zrobił uwagę, że autor przez nadzwyczaj sumienne powoływanie się na źródła, ważne coprawda skrupulatnie i oceniane trafnie, mimowoli obniżył może w oczach czytelnika stopień niewątpliwie wysoki oryginalności swojej pracy. Co do wartości dydaktycznej książki wykazał w niej autor na żywym przy-

kładzie pełne swoje prawo do tego, być przewodnikiem innych na tem polu, wymagającym nie tylko wiedzy, ale także i może więcej jeszcze, sztuki. Dbałość o utrzymywanie wysokiego poziomu ideałów wychowawczych technie z każdej karty. Wreszcie, dla dokładności, i to jeszcze podniosę, że także co do szczegółów natury technicznej, jako to rodzaj papieru, druku etc., nic książce zarzucić nie można, owszem składają się wszystkie na wrażenie zupełnie dodatnie, powiedziałbym nawet estetyczne. Zamknę wyrażeniem nadziei, że koła nauczycielskie książkę oddadną upragnioną, odpowiadającą istotnej i palącej potrzebie, przyjmą z najwyższem uznaniem i wdzięcznością, a najwyższa magistratura szkolna zaliczy ją w poczet podręczników obowiązujących.

E. Klich.

M. Mścisz, *Geografia dla kl. IV szkół powszechnych*. Nakład M. Arcta 1929.

Nauczanie geografji w szkołach powszechnych i średnich wydaje coraz lepsze wyniki dzięki coraz lepszemu przygotowaniu naukowemu i dydaktycznemu nauczycieli - geografów, a powtórę dzięki i temu, że w tej dziedzinie pracują wybitnie uzdolnieni pedagogowie - autorowie, wkładający wiele trudów dla ułatwienia pracy nauczycielstwu. Wśród autorów podręczników geograficznych ustala się nazwisko prof. M. Mścisza, autora kilku cennych prac a wśród nich poważnego dzieła: „Zarys Metodyki Geografji“, którego II wydanie opuściło niedawno prasę.

Podręcznik Geografji dla klasy IV szkół powszechnych ujmuje systematycznie naukę geografji Polski, co jest zgodne zarówno z planami obowiązującymi, jak i z najnowszym projektem planów nauczania, wydanym przez Ministerstwo W. R. i O. P. Książka prof. Mścisza obejmuje następujące rozdziały: 1. Nasz krajobraz. 2. Powiat. Województwo. Państwo. 3. Pomniary w polu. 4. Rysunek szkicowy. 5. Obserwacje pagórka. Model. Warstwie. 6. Mapa Polski. 7. Mierzenie na mapie. 8. Rzeźba ziem polskich, 9. Nizina Wielkopolska, 10. Morze Bałtyckie. 11. Nasze góry. 12. Wisła, główna rzeka w Polsce. 13. Podróż Wisłą. 14. Warta, Niemen, Dniestr, Prypeć. 15. Klimat i wody. Rośliny i zwierzęta. 16. Mieszkańcy Polski. 17. Wytwórczość ziem polskich. 18. Drogi komunikacyjne. 19. Miasta w Polsce. 20. Jak rządzi się państwo. 21. Sąsiedzi Polski. 22. Podróż z Polski na Zachód. Punktem wyjścia jest zatem krajobraz rzeczywisty. W ten sposób stara się autor dać nauczycielowi i młodzieży taką książkę, w której uwzględni najbardziej nowoczesny pogląd na geografję, jako naukę o krajobrazie.

Istnieje w realizacji programu nauczania geografji w 4 klasie szkoły powszechnej ta trudność, że całokształt pogadank geograficznych musi nawiązywać do środowiska życia

i pracy ucznia i dlatego napisanie podręcznika dla tej kategorii społeczności klasowej nastęrcza specjalne trudności. Musimy jednak przyznać, że autor wywiązał się należycie z tego zadania. Obserwacje wstępne opiera na wiadomościach z geografii ogólnej, wskutek czego buduje równocześnie fundamenty wiedzy ucznia i ułatwia mu zrozumienie krajobrazu opisywanego, daje młodzieży wiedzę rzetelną, na dobrych podstawach ugruntowaną. Mimo to podręcznik zarówno pod względem naukowym jak dydaktycznym odpowiada poziomowi czwartej klasy. Również podręcznik nie jest ani zbyt obszerny ani przeładowany. Całość materiału przedstawiono na 100 stronach, co przy 60—70 godzinach rocznie można wyczerpać, zwłaszcza że wiadomości najważniejsze są podane w przystępnej formie i w oparciu na dobrze przemysłanych ćwiczeniach.

Całość podręcznika stoi podstawowo na przewodnich myślach szkoły twórczej. Autor troszczy się o to, by pobudzić współpracę młodzieży w doszukiwaniu się praw geograficznych, zachęcić ją do pracy, pogłębić uczucia patriotyczne, wyrabiać cnoty obywatelskie.

W układzie podręcznika uwzględni autor przyrodzone jednostki geograficzne, co należy uznać za bardzo dodatnią cechę. Również z uznaniem należy podkreślić, że w części szczegółowej kładzie duży nacisk na topografię, co w tym wieku jest bardzo aktualne, gdyż młodzież chętnie ją sobie przyswaja. Wielką wartość dydaktyczną mają liczne ćwiczenia doświadczalne, ciekawie zestawiane, a wszędzie wymagające tak technicznej jak i umysłowej sprawności od młodzieży.

Język w całej książce jest jasny i poprawny. Liczne ilustracje wymagałyby tu i ówdzie poprawek w drugim wydaniu, zwłaszcza ryciny: 41, 76, 83 i 93. Rysunek 90 został przedstawiony odwrotnie, czego w korekcie widocznie nie zauważono. Zdaje mi się, że autor wprowadza za wiele instrumentów, jak na czwartą klasę. Zastrzeżenia powyższe nie mają oczywiście większego znaczenia, należałoby je jednak uwzględnić w drugim wydaniu.

Juljan Szpunar.

M. Mścisz. *Geografia Polski dla szkół średnich ogólnokształcących.* Nakład M. Arcta, Warszawa 1929. Stron 228, ilustracyj 165.

Literatura szkolna jest stosunkowo dość zasobna w podręczniki geografii Polski dla szkół średnich, gdyż w obiegu są prace St. Pawłowskiego, Sobińskiego, Sosnowskiego, Radlińskiego, a obecnie p. Mścisz wydał również podręcznik Geografii Polski, świeżo zatwierdzony do użytku w szkołach średnich.

Ocena podręcznika do nauki geografii Polski jest dość trudna, albowiem z jednej strony należy brać pod uwagę walory naukowe książki, a z drugiej jej walory dydaktyczne

i wreszcie, co również nie jest bez znaczenia, możliwość wykorzystania jej w szkole. Nie ulega bowiem najmniejszej wątpliwości, że nauczanie geografji Polski w gimnazjach odbywa się obecnie w warunkach jak najmniej korzystnych. Przedmiotu tego uczy się w klasie czwartej, w której z powodu pewnych wadliwości programowych młodzież nie posiada zasadniczych wiadomości z geografji ogólnej. Autor omawianego podręcznika zauważa też słusznie, że brak przygotowania jest przeszkodą tak silną, że z geografji Polski czyni przedmiot trudny wskutek czego wyniki nauczania są przeważnie problematyczne. To też autor kieruje się ideą przyjscia z pomocą młodzieży i uważa za swój obowiązek ułatwienie pracy w szkole zarówno nauczycielowi jak i uczniom. Autor rozwiązuje zadanie w ten sposób, że w toku przedstawienia materiału rzeczowego nawiązuje do wiadomości z geografji ogólnej i na nich każdorazowo rozbudowuje odnośne grupy zjawisk i opisy krajobrazów. Jest to swojego rodzaju nowością w naszej literaturze podręcznikowej i tę nowość uważamy za bardzo pożądaną przynajmniej tak długo, jak długo utrzymają się w gimnazjach dotychczasowe plany nauczania geografji.

Obok wiadomości z geografji ogólnej wprowadza autor w dość znacznym zakresie wiadomości z geologii i morfologii ziem polskich, co jest również nowością, całkowicie uzasadnioną. Autor bowiem nietylko teoretycznie uznaje, że geografja jest nauką wyjaśniającą, ale ten punkt widzenia wprowadza praktycznie w swoim podręczniku i konsekwentnie uczy młodzież obserwacji krajobrazu, wykrywania jego genety i wyjaśnienia zjawisk w fazie obecnej. Ten punkt widzenia znalazł się po raz pierwszy w podręczniku szkolnym, a jego konsekwentne przeprowadzenie wyróżnia pracę Mściszca od innych podręczników geografji Polski.

Układ podręcznika jest również odrębny. Sam autor wyjaśnia w przedmowie, dlaczego taki a nie inny układ zastosował. Całość jest podzielona na trzy części. W części pierwszej omawia Polskę jako całość (położenie, wielkość, granice, kształt, czynniki kształtujące rzeźbę, dzieje i budowa geologiczna, ukształtowanie powierzchni, klimat, wody lądowe, świat roślinny i zwierzęcy, morze Bałtyckie). Autor uważa, że ze względu na specjalne trudności, z jakimi walczy nauczanie geografji Polski w szkołach średnich ogólnokształcących — należy przed opracowywaniem części regionalnej i działu antropogeograficznego stworzyć w umysłach młodzieży odpowiednią podbudowę. W ten sposób autor usiłuje przygotować młodzież do właściwej pracy geograficznej, jaką jest nauka o polskich krajobrazach.

Część druga obejmuje geografję regionalną Polski, zaś część trzecia naukę o człowieku. W części regionalnej przechodzi autor od partj łatwiejszych do trudniejszych, w czym

znać posunięcie wytrawnego pedagoga, umięjącego wykorzystać wszystkie dostępne środki i metody celem ułatwienia pracy młodzieży. Część antropogeograficzna jest stosunkowo bogata, a obejmuje zagadnienia: przyroda a człowiek, elementy etniczne i typy antropologiczne, język polski i jego obszar, stosunki ludnościowe, kultura duchowa, osady, wytwórczość, handel, komunikacja, administracja państwowa, wolne miasto Gdańsk, Polacy poza granicami państwa.

Podręcznik prof. Mściszka jest stosunkowo obszerny, lecz dokładny i nierozwlekły, a opracowany fachowo i nowożytnie. Lecz niema na świecie niczego absolutnie doskonałego, więc i w podręczniku Mściszka są dość liczne usterki i niedopatrzania. Uważamy, że w pierwszym wydaniu jest trudno uniknąć takich czy innych usterek, należy je więc w II wydaniu usunąć. Zasadniczo są one jednak bez większego znaczenia. Autor zna przedmiot i umie pisać żywo i zajmująco, przyczem naczelną jego troską jest dążenie, by uczeń nie tylko poznał swój kraj, lecz go ukochał i umiał dla niego pracować. Bogaty materiał ilustracyjny, a zwłaszcza wprowadzenie licznych, celowo i umiejętnie dobranych ćwiczeń, oraz wiele wyjaśnień i uwag poza tekstem podnoszą w znacznej mierze wartość tej pracy i przyniosą szkodę niewątpliwie korzyści.

Juljan Szpunar.

Dr Jan Piaget, Mowa i myślenie u dziecka. Przedmowę napisał Ed. Claparède. Przel. J. Koludźka. — Biblioteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych pod redakcją Dr Zygmunta Ziemińskiego. Tom 10. — Lwów-Warszawa, Książnica-Atlas, 1929. Str. 274.

Oto przekład książki francuskiej, stanowiącej tom pierwszy¹ badań prof. Piageta „nad logiką dziecka“ (Etudes sur la logique de l'enfant). Praca ta jest niezmiernie cennym dorobkiem psycho-pedagogicznej literatury lat ostatnich. Opublikował ją znakomity psycholog genewski najwcześniej bo w roku 1923. Ze względu na swą treść nie tworzy ona, bynajmniej, systematycznej i zaokrąglonej całości, przeciwnie, każdy rozdział tej książki stanowi właściwie oddzielne studjum każdy rozdział jest opracowaniem rezultatów, uzyskanych z przeprowadzenia jakichś specjalnych badań nad dziecęcim myśleniem. Tematy poszczególnych opracowań bywają różne, zato wspólny jest ich cel końcowy oraz metoda. Jeśli autor pokazuje nam zaobserwowane przez siebie fakty, jeśli opisuje różne doświadczenia i omawia ich wyniki, to czyni to zawsze w tym wspólnym celu, aby wykazać, iż myślenie kilkuletniego dziecka daleko odbiega od my-

¹ Przekład następnego tomu, zamykającego wyniki badań, ukaże się w najbliższym czasie [mam tu na myśli pracę p. t.: „Sąd i rozumowanie u dziecka“]. W tejże samej bibliotece pojawi się książka Piageta z roku 1926: „La représentation du monde chez l'enfant“ [Jak sobie dziecko przedstawia świat].

ślenia wykształconego i inteligentnego człowieka dorosłego, że prawidła oraz normy obu rodzajów myślenia są zupełnie różne, a dalej, że główną przyczyną tej odmienności obydwu struktur myślowych jest to, że myśl dziecka jest mało jeszcze uspołeczniona w porównaniu z uspołecznieniem myśli dorosłego, że wreszcie swobodna i ochotna współpraca umysłowarówówieśników stanowi kardynalną podstawę ewolucji progresywnej dziecięcego intelektu, że taka właśnie współpraca daje główną gwarancję przejścia od niższych form myślenia do wyższych.

Najniższą formą ludzkiego myślenia jest myślenie autystyczne, cechujące niektórych umysłowo chorych, mianowicie schizofreników. „Myślenie autystyczne jest podświadome, to znaczy, że cele, do których zmierza, albo zagadnienia, które sobie stawia, nie są obecne w świadomości. Nie jest ono przystosowane do rzeczywistości zewnętrznej, lecz stwarza sobie samo pewną rzeczywistość, rzeczywistość fantazji lub marzenia; zmierza nie do ustalenia jakichś prawd lecz do zaspokojenia pragnień, jest ściśle indywidualne i nie może być udzielane jako takie za pośrednictwem mowy. Operuje bowiem przede wszystkim obrazami, i na to, żeby się udzielić otoczeniu, musi się uciekać do dróg pośrednich, wywołując przy pomocy symbolów i mitów uczucia, które niemi kierują“. Ten rodzaj myślenia jest przeto myśleniem nieuspołecznionem, a więc: 1) niedostosowanym do jakichkolwiek innych punktów widzenia i 2) nie dającym się udzielić nikomu.

Na wprost przeciwnym krańcu w porównaniu do autyzmu stoi myślenie uspołecznione, a więc myślenie: 1) dostosowane do punktów widzenia innych osób i przytem 2) dające się innym zakomunikować. Myślenie pierwsze (autystyczne) jest wynikiem potrzeb, zjawiających się na tle życia ściśle indywidualnego, jednostkowego, myślenie drugie (uspołecznione) jest kierowane przez ciągle postępujące przystosowywanie się jednych jednostek do drugich. „Myślenie kierowane jest świadome, to znaczy dąży do celów obecnych, w świadomości myślącego; jest ono rozumowe, inteligentne, to znaczy, że jest przystosowane do rzeczywistości i stara się na nią oddziaływać; może ono być prawdziwe (w znaczeniu prawdy empirycznej lub logicznej) i może być udzielane za pośrednictwem mowy“.

Jakież miejsce zajmuje myśl dziecka w stosunku do dwóch powyższych rodzajów myślenia? Prof. Piaget wykazuje dowodnie, że dziecko myśli egocentrycznie, to znaczy w sposób pośredni między sposobem myślenia autystycznego a sposobem myślenia socjalnego. Wprawdzie dziecko, tak samo jak i dorosły, usiłuje przystosować się w swem myśleniu do świata

objektywnej rzeczywistości, ale natrafia ono tutaj na nierównie większe trudności, aniżeli człowiek dorosły, gdyż formy myślenia jemu właściwe są więcej autystyczne, niż rozumowe i logiczne. Dziecko prawie nie zna sądów przedstawionych, tylko sądy wyznawane (przekonania, przeświadczenia). Nie dowodzi i nie kontroluje żadnych twierdzeń, lecz intuicyjnie przyjmuje je lub odrzuca. Od jednych przekonań przechodzi bezpośrednio do następnych, zapominając całkowicie o tych, od których wyszło. U podstawy podobnego rozumowania leży zazwyczaj albo jakaś niezupełnie jasna i świadoma analogia, albo też jakieś wspomnienie z dawniejszych przeżyć własnych i rozumowań. Niemały również wpływ na przebieg dziecięcego myślenia wywierają jego osobiste sądy o wartości.

O egocentryzmie dziecka wnosi Piaget na podstawie wyników, uzyskanych z trzech specjalnych badań, których opis znajduje się w pierwszych trzech rozdziałach referowanej książki.

Pierwsze badanie dotyczyło jednego z zagadnień psychologii funkcjonalnej. Chodziło tutaj mianowicie autorowi o przekonanie się, jakim to potrzebom usiłuje dziecko zadośćuczynić wtedy, kiedy mówi. W tym celu zastosowana została codzienna obserwacja ciągła do kilkorga dzieci, uczęszczających przed południem do „Domu Dziecięcego“ (Maison des Petits) przy Instytucie Rousseau'a: kto prowadził obserwację, ten notował jednocześnie wszystko, cokolwiek dziecko wypowiedziało, wraz z kontekstem. Całość wypowiedzi każdego dziecka (poddanego osobnej obserwacji w ciągu miesiąca) podzielił Piaget na części, wyrażające odrębną myśl (zdania), ponumerował je i rozklasyfikował według następujących elementarnych kategorii funkcjonalnych dziecięcej mowy: 1) powtarzanie (echolalia), 2) monologowanie, 3) monologowanie we dwoje albo zbiorowe, 4) informowanie przystosowane, 5) krytykowanie, 6) rozkazy, prośby i groźby, 7) pytania i 8) odpowiedzi. Zespół pierwszych siedmiu kategorii to mówienie samorzutne dziecka. W obrębie mówienia samorzutnego wyróżnia autor dwie grupy wspomnianych kategorii: grupę mówienia egocentrycznego (1) powtarzania, 2) monologowania, i 3) monologowanie we dwoje albo zbiorowe), oraz grupę mówienia społecznego (4) informowanie przystosowane, 5) krytykowanie, 6) rozkazy, prośby i groźby oraz 7) pytania). Mimo, że obserwowane dzieci znajdowały się w warunkach niczem niekrępowanej swobody, mimo że mogły pracować, bawić się lub mówić wedle własnego upodobania, to jednak mówienie egocentryczne wyniosło 43%—47% mówienia samorzutnego u dzieci w wieku od 5 do 7 lat, a 54%—60% u dzieci od 3 do 5-letnich. Nie należy o tem zapominać, że wymienione współczynniki egocentryzmu (0.43—0.47 oraz 0.54—0.6) dotyczą jedynie mówienia samorzutnego, a więc dotyczą

one tego tylko myślenia, które jest wyrażane przez dziecko w słowach (mającego zatem pozory myślenia uspołecznionego), a nie dotyczą, bynajmniej, całości myślenia, z którego znaczna część z pewnością nie jest wogóle wyrażalna.

Drugi rodzaj badania zmierzał do wykrycia typów i ustalenia kolejnych stadiów, przez jakie przechodzą rozmowy dzieci w wieku od lat 4 do 7. Tutaj autor wykazał, że nawet w obrębie uspołecznionej mowy dziecka istnieją stadia niższe, pierwotne, w których nie ma się do czynienia jeszcze z podobną wymianą myśli, jaka cechuje rozmowy ludzi dorosłych. Dziecko, pozostające na tym poziomie, nie usiłuje zrozumieć swego rozmówcy, nie stara się wniknąć w jego punkt widzenia a własnego nie uzasadnia. Niema tu jeszcze dyskusji, istnieje tylko zderzanie się dwu przeciwnych stanowisk; brak tu motywacji i wzajemnego rozumienia się.

W jakim stopniu dzieci nie rozumieją tego, co do siebie mówią i co jest przyczyną tego wzajemnego nierozumienia się? Zagadnienie to było przedmiotem trzeciego z kolei badania objawów dziecięcego egocentryzmu. Dwa doświadczenia zostały tutaj zastosowane: jedno z opowiadaniem, drugie z objaśnianiem. Badający wysłał najpierw jedno z dwojga dzieci za drzwi, a drugiemu albo odczytuje powoli zgóry przygotowany tekst jakiegoś opowiadania, albo też pokazuje mu rysunek jakiegoś przyrządu mechanicznego np. strzykawkę lub kurkę) i objaśnia jego funkcjonowanie; następnie poleca słuchającemu dziecku („sprawozdawcy“) powtórzyć to samo opowiadanie względnie objaśnienie temu dziecku, które było dotychczas za drzwiami („odtwórcy“); wreszcie dziecko-odtwórca ma wykonać to samo polecenie, które przed chwilą zostało wykonane przez dziecko-sprawozdawcę. Okazało się, że zarówno opowiadania jak i objaśnienia podawane przez odtwórców pozostawiały bardzo wiele do życzenia. Nikła jest poprostu ilość punktów, zrozumianych przez odtwórcę w porównaniu do tej ilości, którą rozumiał sprawozdawca.

Co jest przyczyną tego zjawiska? Oto egocentryzm sprawozdawcy i egocentryzm odtwórcy. Sprawozdawca prawie wszystko rozumiał z tego, co usłyszał z ust badającego, ale stosunkowo niewiele powtórzył odtwórcy, albowiem z powodu egocentryzmu niebardzo potrafił się wypowiedzieć, a zresztą nie uważał tego za zbyt potrzebne i konieczne, gdyż sądził, że to, co on rozumie, winno być wiadome i zrozumiałe dla wszystkich. Odtwórca rozumiał bardzo mało, gdyż wszystko od początku wydawało się być dla niego jasnym; nie miał żadnych wątpliwości i nie pytał sprawozdawcy o nic, albowiem wszystko ujmował odrazu z własnego egocentrycznego punktu widzenia.

Dziecko, nie znające innych punktów widzenia prócz własnego, nie potrafi przyjąć postawy obiektywnej wobec żadnego zjawiska. Egocentryzm nie pozwala mu nigdy na

przeprowadzanie ścisłej analizy logicznej, egocentryzm utrudnia mu zawsze dokonywanie obiektywnej syntezy, a ułatwia syntezę subiektywną. To też myślenie egocentryczne nie ma charakteru dyskursywnego; myślenie egocentryczne jest zarazem myśleniem synkretycznym. Dziecko posługuje się tutaj schematami obrazowymi i schematami opartymi na analogji, nie dedukuje, tylko przechodzi wprost od przesłanek do wniosków za pośrednictwem jednego aktu intuicyjnego, zawsze nacechowanego silnem przekonaniem i niezachwianą pewnością.

Zjawisko synkretyzmu myślenia zaobserwował autor dokładnie przy zastosowaniu takiego doświadczenia, w którym daje się najpierw dziecku do przeczytania 10 przysłów — potem wręcza mu się na oddzielnych kartkach 12 zdań, z których 10 wyrażają, w formie nowej te same myśli, co 10 danych przysłów — a następnie poleca mu się dobrać do każdego przysłowia zdanie, które mu odpowiada. Autor stwierdził (rozd. IV), że dzieci nie tylko synkretycznie ujmują zdania usłyszane, jak je ktoś wypowiadał, lecz także same synkretycznie wiążą ze sobą te zdania, same synkretycznie rozumują. Zjawisko pierwsze nazwał Piaget synkretyzmem rozumienia, zjawisko drugie — synkretyzmem rozumowania. Synkretyzm rozumienia polega na tem, że tutaj ujęcie i zrozumienie całości poprzedza ujęcie i zrozumienie szczegółów, a dalej, że zrozumienie szczegółów dokonywa się źle lub dobrze, zależnie od tego, jakim był schemat: błędnym, czy trafnym. Synkretyzm rozumowania polega znów na globalnem zlewaniu się dwu następujących po sobie zdań. Implikacja międzyzdaniowa ma tutaj charakter subiektywny, u podstawy leży wspólny schemat; jedno zdanie jest zawsze przekształćcane i niejako przetrawiane przez zdanie drugie.

W myśleniu synkretycznym spotyka się według Piaget'a zjawiska bliższe myśleniu autystycznemu, marzeniom i snom, aniżeli myśleniu logicznemu. Mniej tu występuje ścisła analiza i obiektywna synteza, a więcej ujęcie globalne i subiektywny schemat; nie uogólnianie i nie abstrakcja wchodzi tu w grę, ale raczej to, co w psychanalizie nazywa się kondensacją (Verdichtung) i przesunięciem (Verschiebung).

Zagadnienie poruszone przez autora w rozdziale ostatnim (V) nie pozostaje z egocentryzmem w tak bezpośrednim związku jak synkretyzm. Autor podejmuje tutaj analizę pytań samorzutnych kilkuletniego chłopca, pytań, zadanych podczas swobodnych rozmów z nauczycielką. Zbieranie pytań rozpoczęto wtedy, kiedy chłopiec miał 6 lat 3 mies., a skończono, gdy już miał lat 7 i 1 mies. W ten sposób po upływie 10 miesięcy zanotowano 1125 pytań. Po rozklasyfikowaniu ich według rodzaju odpowiedzi oczekiwanych przez dziecko okazało się, że mało było takich pytań, któreby były wyrazem potrzeby w wyjaśniania przyczynowego, a ogro-

mnie dużo takich, które świadczyły o istnieniu w psychice badanego dziecka silnie zaakcentowanej przed przyczynowości. Dziecko to nie rozróżnia wyjaśnienia przyczynowego (eksplicacja) i uzasadnienia logicznego (implikacja) od wyjaśnienia i uzasadnienia psychologicznego. Egocentryzm utrudnia mu uświadamianie sobie własnych przeżyć intelektualnych i spostrzeganie ich subiektywnego charakteru; egocentryzm nie pozwala mu na przeprowadzenie wyraźnej granicy między porządkiem psychicznym a porządkiem fizycznym, między własnym „ja“ a światem zewnętrznym. I stąd to właśnie pochodzi owa przedprzyczynowość, wyrażająca się bądź w animistycznym ujmowaniu zjawisk świata zewnętrznego, bądź w ujmowaniu ich artyficyjalistycznym, finalistycznym, dynamicznym i t. p. Dopóki dziecko tkwi w swoim egocentryzmie, dopóty nie jest zdolne ani do ścisłego wyjaśniania przyczynowego, ani do ścisłego uzasadniania logicznego.

Streściłem tylko to, co wydało mi się być zasadniczem dla tej pracy. Ramy recenzji nie pozwalają mi wchodzić w szczegóły. Po te odsyłam czytelnika do francuskiego oryginału lub jego polskiego przekładu. Mogę dodać, że przekład dokonano starannie i sumiennie; język gładki, styl prosty i przejrzysty, druk wyraźny. Nieco gorzej wypadł jedynie przekład niektórych wypowiedzi dziecięcych, zanotowanych przez Piaget'a dosłownie.

Feliks Korniszewski.

Stanisław Tyrc i Józef Gołębek. Czytanki polskie dla V oddziału szkoły powszechnej, Książnica-Atlas.

Czytanki opracowane na podstawie najnowszych metod i zastosowane do wymagań współczesnej metodyki przy nauce języka polskiego. Materiał do czytań bogaty, starannie dobrany, odpowiedni dla wieku i rozwoju dzieci na V stopniu nauczania. Całość ujęta w 10 cykli, obejmuje: Życie szkolne (I), wieś, miasto i ziemię ojczystą (II, IV, V), Przeszłość narodu i jego życie współczesne (VII, IX). Zajęcia i prace w różnych porach roku (III, VIII), Ustępy tak rozmieszczone, że każdy wyczerpać można na jednej lekcji, kompozycja jasna.

Brak tytułów w niektórych czytanek uważać należy za szczęśliwy pomysł dydaktyczny, taksamo i czytanki ilustrowane bez tekstu. Są to środki budzenia zainteresowania i samodzielności u dzieci. Językowo bez zarzutu, prawie wszystkie czytania wyszły z pod pióra znakomitych stylistów; autorowie znaleźli odpowiednią strawę dla dziatwy, nawet u najszybszych najstarszych pisarzy jak: Krasicki, Karpiński i inni późniejsi. Z uwagi na młodzież szkół powszechnych, która powinna wynieść ze szkoły cześć dla przeszłości i znać ludzi zasłużonych bodaj z nazwiska, oddali autorowie dobrą usługę szkole, ułatwiając nauczycielowi okolicznościowe pogadanki

o życiu i zasługach dawnych pisarzy polskich. (Karpiński, Kochanowski, Krasicki i t. d.). Wśród ustępów umieszczono szereg przysłów, sentencji, anegdot, związanych treściowo z Czytankami.

Przystawie uczy ujmować głęboko treść w zwięzłą a jasną formę, anegdota ożywia naukę, wprowadza do klasy humor i wesołość. Na końcu dają autorowie słowniczek ortograficzny i wykaz „Książek godnych czytania“, jako pomoc do lektury domowej ucznia. Ilustracyj dosyć, przeważnie dobre, wykonane często dla ułatwienia objaśnienia technicznych nazw. Metoda objaśnień zapomocą rysunku powinna zapanować ogólnie i wyrugować tak zwane „wyjaśnienia trudniejszych wyrazów“, bo są określenia, których jednym zdaniem zbyć nie można. Za wzór takiego trafnego zastosowania ilustracji może służyć ustęp Skrobek. Określenia niezawsze trafne, np. szlafrok jako „płaszcz ranny kolorowy“ — bo ani „płaszcz“ ani koniecznie „kolorowy“, istoty rzeczy szukać należy nie w kroju i barwie, ale wyłącznie w celu odzieży. Najślabszą stroną nauki języka polskiego jest brak ścisłości w dawaniu objaśnień: z tego źródła wypływa ta powierzchowność i błaga w wykształceniu, które się odbija na całym życiu duchowem człowieka. Autorowie zdają sobie sprawę z doniosłości tego działu nauki języka polskiego; radzimy zatem zebrać wszystkie objaśnienia rzeczowe i językowe i stworzyć rodzaj słowniczka, w którym dzieci same będą sobie wyszukiwały objaśnienia. Pragnących bliżej zapoznać się z zasadami, na jakich opierają autorowie czytania polskie odsyłamy do *Przewodnika metodycznego do Czytańek Tynca i Gotąbka dla V. oddziału*. Przeszudjowanie tej broszurki w rozmiarach niewielkiej, ale bogatej w treść zapozna nauczyciela z ważnem zagadnieniem czytań szkolnych. Wiadomo, że metodyka czytania zwanego dotąd statarycznem przechodzi obecnie kryzys. Nastąpiła rewizja i radykalna przemiana zapatrywaną na cele i metody czytania „statarycznego“. Przewodnik zaznajomi z tą kwestją doskonale, pouczy o wielu sprawach, nadto podaje najrozmaitsze wzory postępowania dydaktycznego, oparte na ustępach Czytanki.

Małja Majewiczówna.

St. Tynec i Gotąbek. Czytanki Polskie na kl. III gimnazjalną.
Książnica-Atlas.

Podkład Czytanki na III gimn. nie różni się od poprzednio omawianej na klasę V. Ten sam podział na 8 cykli, które zawierają materiał odpowiedni dla młodzieży starszej. Cykl I „Twoje hasła“ zawiera podstawowe ideały młodzieży polskiej: religja, ojczyzna, rodzina, społeczeństwo. II Po polskim kraju i VII Na obczyźnie to najpiękniejszy wybór opowiadań i nowel z życia i martyrologji polskiej (do swego Boga, Srul z Lubartowa, Niemczak i Pan Balcer w Brazyliji). IV Królestwo

dzikiego zwierza zapoznaje młodzież z życiem zwierząt, przedstawionem beletrystycznie przez takich pisarzy jak London, Kipling, Orkan, Ejsmond; w dalekie kraje prowadzi w V cyklu Ossendowski, Sieroszewski, Wierzyński. Cykl VI wieś i miasto w dawnej Polsce daje wyjątki z Szajnochy, Morawskiego, Małeckiego, Kraszewskiego. Koroną całości jest VIII Nasza Rzeczpospolita, obraz losów Polski z epoki wielkiej wojny i jej odbudowania łącznie z wojną bolszewicką.

Czytanek zamykają lista lektury domowej, następnie lista Książek godnych czytania, wreszcie słowniczek ortograficzny. Nie zaprzeczając wysokich zalet książki pod względem wyboru materiału, należy zastosować do Czytań dla III gimnazjalnej względnie VII powszechnej o wiele wyższy poziom niż dla oddziałów niższych. Porządek cykli należałoby zmienić w ten sposób, że po I i II powinien nastąpić VII jako III, potem VI jako IV, IV i V zredukować na jeden VI; VIII byłby VII a VIII wyposażyć w większą liczbę ustępów poetycznych i literatury pięknej, przeznaczając ten cykl do lektury domowej uczniów. Wiadomości o pisarzach zestawić osobno chronologicznie i razem ze słowniczkiem rzeczowym dodać jako zakończenie całości. Lista lektury domowej w obecnym wyborze nie jest wzorowa, no i bardzo uboga. Lista „Książek godnych przeczytania“ zawiera wiele z lektur przeznaczonych na poprzednie oddziały. Katalogi należałoby poddać ściślejszej rewizji, żeby ze wszystkich 3 oddziałów stworzyć harmonijną całość. Wybór „Książki godnej czytania“ musi stać w związku z ideowami zamierzeniami Czytanki. (Tu byłoby właściwe miejsce dla lektury w duchu cyklu IV i V). Ilustracje słabe, taki np. Pochód na Sybir, który zasługuje na specjalne wyróżnienie i staranne wykonanie, jest tak zamazany, że nauczyciel nie zrobi z tej plamy żadnego użytku. Papier piękny, druk wyraźny, całość robi wrażenie estetyczne. Uwagi powyżej poczynione nie obniżają wartości wychowawczej Czytań, które śmiało zaliczyć można do najlepszych podręczników w tej dziedzinie.

Matja Majewiczówna.

Kronika pedagogiczna.

ODCZYTY Z PSYCHOLOGJI PEDAGOGICZNEJ NA WOŁYNIU.

Z inicjatywą i staraniem Zarządu Okręgu Wołyńskiego Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz., zwłaszcza przewodniczącego Zarządu p. Jakóba Hoffmana wygłosił Dr Henryk Rowid, redaktor Ruchu Pedagogicznego, w dniach od 29 kwietnia do 7 maja br. cykl odczytów na temat: *Ważniejsze kierunki w psychologii współczesnej szkoła twórcza* w szeregu miast województwa wołyńskiego, a mianowicie w Łucku, Równem, Dubnic, Krzemieńcu i w Ostrogu nad Horyniem. W każdym z tych miast obecnych było na odczytach od 260—540 osób. Prelegent, starając się

wniknąć w istotę szkoły twórczej i sformułować jej pojęcie, wykazał, że w rozwoju nowej szkoły stwierdzić można trzy główne fazy: a) W początkach dążeń reformatorskich wysuwa się na plan pierwszy uwzględnienie aktywności fizycznej w szkole jako reakcja przeciw intelektualizmowi i werbalizmowi (Koncepcja szkoły pracy). b) W miarę rozwoju i pogłębienia problemu szkoła nowa uwzględnia zarówno aktywność fizyczną jak i umysłową (Szkoła aktywna). c) Wreszcie wylania się koncepcja szkoły twórczej wynikająca z filozofii absolutnej Hoene-Wrońskiego i filozofii uniwersalnej Trentowskiego. Istota szkoły twórczej tkwi w tym, że stwarza ona w związku ze środowiskiem warunki i sytuacje, które wyzwalają energje psychofizyczne dziecka, które umożliwiającich wyrażanie się w różnej postaci, ich rozwój i doskonalenie. Pracę tego rodzaju ułatwi nauczycielowi studjum psychologii, a zwłaszcza nowszych jej kierunków. W związku z tem omówił prelegent szerzej ważniejsze kierunki w psychologii współczesnej, a mianowicie główne założenia psychologii strukturalnej, behavioryzmu, psychoanalizy i psychologii indywidualnej, wykazując ich znaczenie dla pracy wychowawczej i dla doskonalenia metod nauczania. Odczyty te wygłoszone były na konferencjach nauczycielskich, zwołanych przez Kuratorium Okręgu Szkolnego Wołyńskiego i urządzonych pod względem programowym przy współudziale Zarządu Okręgu Związku Pol. Naucz. Szkół Powszecznych w Równem.

Bibliografja Pracy Społecznej świeżo wydana przez Wolną Wszechnicę Polską ratuje od niepamięci wiele poczyniń ostatniego z pokoleń, które pracowało w niewoli i wydobywa na jaw dorobek pierwszego dziesięciolecia wolności.

Pragnie umożliwić badania nad pracą społeczną w Polsce i dopomóc bieżącej działalności politycznej.

Zestawia piśmiennictwo dotyczące zarówno podstaw i zagadnień teoretycznych pracy społecznej, badania spraw społecznych, szkolenia pracowników, jak i poszczególnych dziedzin.

Bibliografja ta uwzględnia sprawy etyki obywatelskiej, pomocy udzielanej rodzinie, walki z nierządem i alkoholizmem, eugeniki, opieki nad emigracją, ochrony pracy, warunków życia i potrzeb pracowników, polityki mieszkaniowej, opieki społecznej i ubezpieczeń. Bibliografja niewątpliwie nie jest kompletna, pomimo starań o wyzyskanie wszystkich dostępnych źródeł, dając jednak podstawę do dalszej pracy bibliograficznej.

Żmudnej paroletniej pracy nad książką przewodniczyła idea służby społecznej i życzliwej pomocy wszelkim poczynaniom, mającym na celu dobro ogólne.

Z tego też względu książka ta powinna się znaleźć w ręku wszystkich pracowników społecznych.

Poradnik dla Samouków Polskiej Macierzy Szkolnej. Działy Ogólne i Nauczycielski. Cel i zakres poradnictwa. Wydawnictwo Biblioteki Centralnego biura Polskiej Macierzy Szkolnej w opracowaniu M. Małachowskiej. Książeczka orientująca ogół w działalności Poradni, popularyzuje zagadnienie samouctwa. Wybrane z kilkoletniej korespondencji listy odzwierciadlają mnicj

więcej wiernie najbardziej charakterystyczne potrzeby ogółu samouków, ich niezaspokojone pragnienia, podsyćcane głodem i wiedzy i życia. Rozdziały poświęcone znaczeniu książki w samouctwie, umiędlności czytania, sprawdaniu postępu w samouctwie, pracy samouka, wykształceniu ogólnemu i specjalizacji, mają praktyczną wartość dla szerokiego zastępu samouków, garnących się do nauki. Książkę uzupełniają informacje w sprawie egzaminów dla samouków.

Pravidła poprawnej wymowy polskiej — Bibl. Tow. Mil. Jęz. Pol. nr. 10 — polecane nauczycielom wszystkich szkół rozp. M. W. R. i O. P. z 31 marca 1930 nr. II, 21 S.41. — Cena 50 gr. — Zwracamy uwagę naszych czytelników na tę pożyteczną książeczkę, która rozwiązuje w najważniejszych przynajmniej szczegółach zagadnienie poprawnej wymowy. Rzezz opracowana przez prof. Klemensiewicza z upoważnienia i na podstawie wniosków komisji, do której prócz autora należeli prof. Benni, Nitsch i Rozwadowski; zawiera ona wyjaśnienie teoretycznej podstawy prawideł, pravidła, oraz słowniczek wyrazów wątpliwych.

Centralna Biblioteka Pedagogiczna we Wiedniu utworzona w r. 1924 staje się szybko jedną z najlepszych i największych bibliotek pedagogicznych w świecie. W r. 1928 korzystało z niej 22.000 abonentów wypożyczono książek 43.000! Zarazem rośnie oczywiście zapas książek. W r. 1924 wynosił przy otwarciu 25.000 tomów, w r. 1927 — 100.000 tomów, w marcu r. 1929. — już 150.000. Pod tym względem przewyższa bibliotekę wiedeńską jedynie ogromna „Comeniusbücherei“ w Lipsku, posiadająca obecnie około 300.000 tomów, zwyż 10.000 abonentów i 46.000 wypożyczeń rocznie. Przy bibliotece wiedeńskiej istnieje wielka czytelnia czasopism pedagogicznych i naukowych, w której leży 450 czasopism oraz zwyż 1000 dzieł podręcznych. Wszelkie nowości księgarskie wyklada się również w tej czytelni. Utrzymuje Bibliotekę gmina miasta Wiednia.

(„Schulreioim“ Nr. 4/29).

Prenumerata roczna . . . 10— zł.
Dla człon. Zw. P.N.S.P. . . 8— zł.
Cena oddzielnego zeszytu 1'50 „

Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego“ w Krakowie, Rynek Główny L. 29, II. piętro.

Półroczna 6— zł., kwartalna 3'50 zł.
Prenumerata roczna w Ameryce 3 dol.

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

Redaktor: **Dr Henryk Rowid**, Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sieńko**.

Drukarnia Jana Gablankowskiego, ul. Sławkowska L. 6.
Telefon 4465.