

# RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POŚWIĘCONE NOWYM PRĄDOM  
W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO  
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNI.

ADRES REDAKCJI:  
KRAKÓW, DZ. XII., UL. LELEWELA 6.

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

FRANK WALSER.

## Wychowanie kierowane według Filozofii Hoene-Wrońskiego.

(Dokończenie).

Uniwersytet.

Dwoistość zawodowa i kulturalna.

Nie sposób zrozumieć roli Uniwersyteitu, nie badając w szerokiej i głębokiej perspektywie antynomiji kulturalno-zawodowej, która rozdziera go obecnie. Ileż sprzecznych zdań krzyżuje się wokoło pytania: „W jakim wieku rozpocząć należy specjalne zawodowe studia?” Zainteresowanie intelektualne czy artystyczne wymaga zawodu, do którego przewidująca rozważa przygotowywać się zmusza; ileż sprzeczności wywołuje wybór między niemi?

Zastanowiwszy się, spostrzegamy, że cała skuteczność nauki uniwersyteckiej zależy od jej zdolności wytworzenia harmoniji między temi sprzecznemi dążnościami, t. j. przede wszystkim między kulturą ogólną a specjalizacją zawodową. Pionierami lepszej przyszłości będą ci jedynie studenci, którzy w późniejszym życiu umieją pogodzić te dwa kierunki lub doprowadzić do tego, by wzajemnie się przenikały. Ciasno pojęta zawodowość z jednej strony, a z drugiej balast wykształcenia, które pozostaje teoretycznem lub dyletanckiem, są dziełem antynomiji panującej we wszechnicach europejskich i systemu, który podtrzymują, żywiąc się słuchaczami przygotowanymi na przyjętą przez nas modłę.

Wszyscy odzwyczailiśmy się od wykształcenia osobistego, które zdobywa się nieustannie przez właściwy i metodyczny użytek czasu wolnego od pracy, zaś napór trudności

gospodarczych i zmysł praktyczny doby obecnej, działają tak dalece na korzyść przewagi specjalizacji zawodowej w wieku poszkolnym, że marzyć zaledwie możemy o szcześniejszej możliwości wyrobienia człowieka zarówno jako duszę świadomą i kulturalną, i jako zdolnego i pożytecznego pracownika, jako jednostkę i jako członka społeczeństwa. Poza kilku genjuszami organizacji, techniki, czy wiedzy, współczesne społeczeństwo utworzone jest z biednych przekupniów, których mierna praca odzwierciedla mierność ich kultury i nicość osobistych pobudek.

Uniwersytet odegra wielką rolę w zakładaniu podwalin pod czasy nowe, z chwilą gdy psychologia i filozofja wyjaśnią naturę antynomji, którą znosi się dzisiaj dla braku środków pozbycia się jej.

Istnieje rzeczywistość dwoistość, tkwiąca w nas samych, a nie unikniemy jej, dając przewagę jednej stronie nad drugą. Pod powłoką nauczyciela, urzędnika, robotnika, pod całą współczesną ohydą zniekształcenia zawodowego, trwa człowiek, kryje się człowieczeństwo zbuntowane, zaniedbane, doszczętnie zubożnięte albo nawet zbydlęcone. W najbardziej udoskonalonej technice człowiek nie wkłada już ani sztuki, ani zamiłowania, ani nawet zadowolenia. Tak więc negatywnie, człowiek sam przez się dochodzi do głosu przy pracy, i to jest cena poświęcenia kultury ogólnej na rzecz wymagań zawodowych. Z drugiej strony, wśród studentów bogatych, a jeszcze więcej pośród studentek, ileż jest takich, które umieją dużo, a nie wiedzą, co począć mają lub mogą z tym zapasem wiedzy! Wszystko co umieją, zaczerpnięte jest z książek i pozbawione charakteru istotnej umiejętności człowieka przy pracy.

Na tej to rafie rozbijają się wszelkie nowe metody, skłaniające się ku jednemu z dwóch biegunów. Jedne skłaniają się ku indywidualizmowi, drugie ku socjalizmowi. Jedne poświęcają jedność społeczną (organiczną), jednostce ludzkiej; drugie poświęcają jednostkę i właściwe jej osobiste wymagania. Ani jedne, ani drugie nie zrozumiały głębokiego znaczenia różniczkowania jednostki, oraz subtelnej równowagi, z której czerpie ona swą życiową moc. Pierwsze bowiem pozwalają jej błąkać się bez steru, drugie zaś spychają ją do roli podrzędnej. Przeto w rzadkich wypadkach, w których mróz nie zwarzy tych pierwszych pąków, młodzienczek wyrasta na dziwaka, wszystkim i wszędzie obcego.

#### Dwoistość systemu szkolnego.

Uniwersytet górować powinien nad systemem wykształcenia, w którym wzmagające się różniczkowanie obu biegunów tej dwoistości, zaznaczałoby się od pierwszych lat szkolnych. Już w ochronie dziecięcej, przed grą, dzieci omówią

tę grę wspólnie. Później przy grze, czy pracy ręcznej, zdolności osobiste decydując będą o wyborze poszczególnych zadań dla poszczególnych jednostek. Jednak czytanie, rachunki, pogadanki i opowiadanie bajek czy powiastek gromadzić będą zawsze wszystkie dzieci. Od 12-go roku życia mniej więcej, trzeba już będzie zwracać uwagę na zainteresowania i praktyczne uzdolnienie każdego ucznia, by przydzielić go odpowiednio do typu psychologicznego, jaki przedstawia i mając na uwadze pożytek społeczny. (Poradnictwo zawodowe jest sprawą zbyt wielkiej wagi, by wystarczyło jednorazowe — choćby nawet kilkogodzinne — zbadanie w jakiejś specjalnej chwili życia. Zainteresowania dziecka mogą ulec zmianie, a tem samem i przydzielenie go może okazać się mylne, ale w dwudziestym roku życia jednostka poczyna wyodrębniać się od gromady szkolnej, przestaje być jednym z uczniów, a staje się kimś, — kimś kto ma spełnić poszczególne zadanie i obowiązek konieczny, które są jego racją bytu w konkretnym i rzeczywistym życiu społeczeństwa.

Uwarunkowani jesteście przez czas. Obecny przydział do klasy, stosownie do wieku, jest mechaniczny i materialistyczny. Wytwarza on jakiś ideał i jakąś miarę postępów szkolnych, jednolite i sztuczne, a które niweczą niezbędne zaufanie do samego siebie w typach najbardziej różniących się od ogółu i opóźniają najinteligentniejszych przez martwe zmechanizowanie.

Wokoło tego konkretnego wysiłku, skupiają się różne działy nauki i zainteresowań technicznych. Od tej chwili dziecko będzie na wpół uczniem a na wpół odpowiedzialnym pracownikiem społecznym wobec siebie i wobec innych (ale w rozlicznych związkach). Pociągnie to za sobą wzajemne przystosowanie się do siebie ogólnych wiadomości i konkretnego doświadczenia osobistego, które pozwoli w czyn wprowadzić nabyte pojęcia i w wiadomościach teoretycznych szukać odpowiedzi na wymagania praktyczne.

### Reforma Brunświcka.

Ta właśnie strona zastosowania myśli filozoficznej do wychowania jest podstawą ważnej reformy szkolnej, przeprowadzanej obecnie w Niemczech Północnych (w Brunświku). Reforma ta kierowana przez prof. Wilhelma Paulsena, wywarła już znaczny wpływ poza granicami Niemiec. Dla reformatorów niemieckich nonsensem są ciasne drzwi, zaparte teorią i intelektualizmem, które Uniwersytet skrupulatnie uchyla przed żądającymi od wyższego wykształcenia mocy i oroku. Ani głąboko kulturalny człowiek, gdy się zdarzy, ani robotnik, ani istotnie wykształcony zawodowiec, nie wykazuje się zasobem wiadomości teoretycznych

i książkowych, których żąda Uniwersytet, upierający się przy zakrzepłej tradycji. Cały ten balast teoretyczny mógł być potrzebny dawniej, dziś jednak, wobec techniki współczesnej, książek i referencji, jest zgoła zbędny. Zamiast ciężkiego wysiłku dla pamięciowego opanowania teorii, Uniwersytet wymagać powinien przygotowania istotnie zawodowego, z zainteresowania praktyczną pracą i biegłości w jej wykonywaniu, oraz przygotowania istotnie kulturalnego, w dziedzinie rozwoju osobistego, duchowego i głębokiego: rozwoju całkowitego człowieka, nie zaś tylko myśli jego teoretycznej. Rolą książki, a nie człowieka, jest zawierać wskazówki i objaśnienia, których żąda dziś jeszcze staroświecki egzamin. Rolą człowieka jest umieć te książki wyszukiwać, posługiwać się wskazówkami, jakie dają, przyswoić je sobie. Wędrowne księgozbiory i wypożyczalnie książek nie są już dziś potrzebne. Czynna epoka współczesna, wymaga samodzielnego badania i realizowania.

### Obecny brak racjonalnej dwoistości.

Badając głęboką przyczynę tak częstych objawów impotencji naszego systemu wychowawczego, gdy idzie o istotne wychowanie, przyrównując do wszelkiej rzeczywistości istotnej<sup>1</sup>, tak jak ją pojmuje Wroński, zdajemy sobie sprawę, że leży ona przedewszystkiem w braku dwoistości, wyraźnie uznanej, przyjętej i rozwijanej, tudzież w braku wymiany wzajemnej wpływów dwóch biegunów, wymiany niesłuchanie twórczej. Dwoistość owa powtarza się wszędzie, objawem jej są dwie płcie, a dać przewagę jednej stronie nad drugą, z wyłączeniem pierwiastków jednej z nich na rzecz drugiej, jak to czyni obecnie tylu studentów, byłoby ubezwładnieniem wszelkiego twórczego dynamizmu wewnętrznego.

Dwoistość, którą przedstawia człowiek-specjalista, jest tylko jedną z wielu postaci tej dwoistości. Inną jej postacią są: teoria i praktyka. Inną jeszcze: wiedza i religia. Dwoistość prawdziwą tworzą wiedza i byt. Są one tak doszczętnie stopione we wszystkich przejawach życia, że niepodobna rozróżnić je ściśle inną drogą, jak przez teorię abstrakcyjną.

### Uniwersytet Antjochji.

W jednym z uniwersytetów amerykańskich (Antjoch) studenci zmuszeni są do odbywania pięciodobowej płatnej praktyki w fabrykach, w szkolnictwie, w kupiectwie czy bankowości, w inżynierji, jednym słowem w tym dziale pracy, który odpowiada teoretycznemu działowi ich specjalizacji zawodowej, naprzemian z pięciu tygodniami pracy teorety-

<sup>1</sup> tekst. réalité effective.

cznej, ogólno-kształcącej i zawodowej. (ale raczej ogólno-kształcącej) w Uniwersytecie. Dwóch studentów wykonywa pracę płatną, powierzoną normalnie jednemu osobnikowi. Często praca ta jest czysto mechaniczna i pierwotna, przedstawia jednak wyjątkowe sposobności do spostrzeżeń praktycznych. Poza tym jednym interesującym wyjątkiem, zachodnie wszechnice nie troszczą się bynajmniej o praktykę studentów, (ani, zresztą, o ich życie, charakter, o ich pracę konkretną czy społeczną, ich religijność). Więcej nawet, pomiatają pracą praktyczną do tego stopnia, że organizator, zarządzający, czy człowiek pracujący rękami nie znajdzie w nich uznania, które znaleźć powinien, jako ten, który idee wprowadza w czyn.

Łącznikiem między teorią a praktyką jest obserwacja: zwiedzanie muzeów i fabryk, dalekie podróże lub nawet zwiedzanie własnego miasta, a następnie rozstrząsanie spo-tem nabytego doświadczenia. Wszystko to szkoły i uniwersytety współczesne zupełnie zaniedbują. Miejsce tego zajmuje książka, a więc udzielanie się pośrednie.

Przez czas czteroletnich studiów, brak studentom uniwersytetu podniety życiowej, wiary i radości, którą nadaje wysiłek społeczny, a także rzetelnego szacunku dla prawd teoretycznych, szacunku będącego wynikiem zagadnień i poczynań praktycznych. Człowiek wtedy tylko prawdziwie poświęca się pracy swojej, gdy tworzy, a brak tego poświęcenia się wysiłkowi swemu, — które praca teoretyczna lub zbyt wyłącznie praktyczna rzadko wzbudzić może, — pozbawia studentów tężyzny życiowej, wykoszlawia ich psychicznie, pozbawiając ich jasno określonego charakteru i poczucia własnej siły. Praktyczny cel teorii tak jest oddalony i niepewny, że traci ona cechę żywej aktualności.

Obecne reformy pedagogiczne we Włoszech oparte są na głęboko zdrowym rozsądku Croce'go, który przeczuł współzależność wyrazu i wrażenia dla każdej rzeczywistej siły.

### Pierwiastek etyczny.

W sprawie trzeciej postaci tej dwoistości, Uniwersytet uważa, że moment etyczny czy moralny studenta, a więc: jego religijność, (abstrahując od formy obrzędu), jego charakter, jego cele, dążności i ideały, wykraczają poza dziedzinę uniwersyteckich wpływów. Troszczą się o to jedynie uniwersytety Middle-West (Stany Zjednoczone), są bowiem nowsze i mniej oderwane od życia społecznego i konkretnego. Czynią to jednak bez metody i bez istotnej wiedzy. Żaden uniwersytet zachodni nie pojął jeszcze tego, co stanowi istotę współzawodnictwa: działanie zasadniczych wpływów, które pchają do zdobycia wiedzy przez wysiłki powta-

rzane do nieskończoności. Temu przypisać należy, że uniwersytety są zawsze jeszcze siedliskami obowiązków, od których młodzieniec wymyka się w przeróżny sposób, starając się nieświadomie odnaleźć biegun przeciwny, biegun osobisty, artystyczny: wolnego wyboru, twórczej swobody i zachwytu.

Jakież dowód ubóstwa dają sobie Uniwersytety, zmuszone coraz częściej ofiarowywać swoje dyplomy, jako przyętę i zachętę do podjęcia wysiłku!

Czyż li tylko warunkom epoki powojennej przypisać trzeba zanik ideału etycznego przy utylitaryzmie? Podobnie, jak kultura współczesna, rozprasza się i dzisiejszy uniwersytet. Nie rozwija bowiem jedności etycznej i metody racjonalnej, celem wprowadzenia ładu i jedności we wzrastającą wielorakość celów, interesów i pojęć.

### Zakończenie.

#### Potrzeba Systemu.

Tyle już poczyniono prób wprowadzenia w życie teoretycznych systemów wychowawczych, stosując przytem arbitralne formuły, że każdy nowy wysiłek zmierzający do usystematyzowania wychowania czy życia, spotyka się z niechęcią. Niemniej, nigdy nieład nie zadowolni rozumu. Rozum szuka przyczyny rzeczy, t. j. ich głębi, ich spójni, ich jedności, inaczej mówiąc, żąda ładu i systemu. System jest tylko doskonałym ładem.

Nie zdołamy nigdy uczynić życie nasze pięknem ani uładzonym, jeśli pracować nad tem nie będziemy z jasną metodą i w sposób systematyczny, jak każdy artysta winien to czynić, tworząc dzieło swoje.

Streścimy się. Ten system oparty jest na rozwoju sześciu postaci, czy sześciu celów świadomości: 1) świadomości swej osobistej, niezależnej siły; 2) dobra; 3) prawdy; 4) piękna; 5) ładu i 6) harmonji. Opieramy wychowanie na dwóch przeciwległych biegunach: życia wogóle i pracy poszczególnej jednostki. Różniczkujemy to wychowanie stopniowo między temi dwoma biegunami, poddając je stopniowo wpływowi jednego i drugiego celem ostatecznego scharmonizowania. By to osiągnąć, trzeba mieć na względzie: wolny rozum, moralność życia i pracy, (prawa i obowiązki), znajomość tychże (wiedza ogólna), estetykę (wybór, upodobanie osobiste, umiłowania artysty), technikę (rozumienie geometrii) a wreszcie realizację (dzieło piękne i stworzone z ładem). Oczywiście, trzeba umieć wykorzystać wiek ucznia, by uczyć stopniowo i z kolei tych pierwiastków wszelkiego zrozumienia i wszelkiego prawdziwego dzieła.

## Wady nowych metod.

Niemal wszystkie nowe metody propagowane obecnie a pragnące zdobyć sobie uznanie tych, których nie zadawalnia dzisiejsze wychowanie publiczne, oparte są na sądach intuicyjnych, zrodzonych przez doświadczenie. Dla powodu nasuniętego przez doświadczenie osobiste, twórca nowej metody wysuwa na pierwszy plan wolność, albo pracę indywidualną, albo, wreszcie zabawę. Nie zdaje sobie sprawy, że, aby oprzeć zasady ogólne na doświadczeniu, trzeba by doświadczeń tak różnorodnych, że jeden człowiek nie zdolen jest ich poznać, sędziów licznych, i że, pewniki oprócz na doświadczeniach oprzeć możemy na innych jeszcze podstawach.

Uniknąć można upartego trzymania się pojęcia wolności czy pracy indywidualnej, — których-to pojęć łatwo się nadużywa, opierając się na wartości powszechniejszej i racjonalniejszej. Nauczyciel, obdarzony niezależnym sądem, zapyta zawsze, gdy proponuje mu się nową metodę: „co za nią przemawia?“ a jeśli jedyna odpowiedź, jaką otrzyma na to pytanie będzie: „ta metoda dała dobre wyniki w niektórych wypadkach“ — z pewnością nie zadowolni się nią.

Pewność nasza nie leży w doświadczeniu, ale w zgodzie doświadczenia z koniecznościami matematycznymi czy abstrakcyjnymi.

Oto przykład: Filozofja Wrońskiego, oczywiście abstrakcyjna, skoro zajmuje się prawdami bardzo ogólnymi, ale jasna i obiektywna, wykazuje z niezbitą siłą, że istota rozumna, która-to postać jest cechą wyróżniającą człowieka, zależy ściśle od równowagi. W pracy wychowawczej zmysł równowagi górować powinien ponad wszystkim. Nawet różniczkowanie jednostki i jej zdolności dozwolone być może jedynie w celu udoskonalenia równowagi społecznej czy osobistej. Wychowawca winien przeto opierać się tyle na doświadczeniu osobistem, ile na myśli racjonalnej (ogólnej), tyle na zetknięciu z życiem, z przedmiotami, ile na pojęciach i wiadomościach. Nie należy wychowywać ani oderwanych ideologów, ani przyziemnych realistów. Trzeba rozwijać człowieka. Ten pogląd, wprowadzony w czyn, rozwiązuje wszelkie szerszące się dziś spory między zwolennikami liceów francuskich a zwolennikami Décroly'ego (wyszkolenia przez życie), Complex'a (rosjanin), Parject'a (amerykanin) i innych, (a także i spór między szkołami wyznaniowemi, a tak zwanemi świeckimi).

Największa pewność, jaką zdobyć możemy, stanie nam się dostępną, gdy także i doświadczenie wykaże, że równowaga między sprzecznościami jest ideą górującą, najważniejszą, by pogodzić dążności sprzeczne, a tak zwalczające się wzajemnie, a więc: ku wychowaniu przez książkę, lub

przez konkretną pracę ręczną (wychowanie przedmiotowe lub podmiotowe), ku temu, co dziecku daje teoria, lub ku temu, co samo odkrywa przez zmysły fizyczne, (zastosowanie filozoficzne, o którym wspomnieliśmy już przy naszych uwagach o uniwersytecie, tj. między kulturą ogólną a ćwiczeniem się zawodowym).

### Uniwersalność tak pojętego Ładu.

Trzeba pojąć to nowe wychowanie jako porządek konieczny, (wypływający z natury naszego rozumu i z rzeczywistości) a wyprowadzony bezpośrednio z filozofii Wrońskiego.

Wielki krok byłby uczyniony ku pokojowi świata i ku jedności, gdyby ludzkość umiała pogodzić się co do ogólnych celów i środków wychowawczych.

Ta zgoda stanowić będzie podwalinę naukową dla metodycznej współpracy rodziny i szkoły. Matka posiadać będzie wyraźny i ustalony program i przyczyni się więcej niżli szkoła, do rzeczywistego wychowania całkowitej osobowości dziecka, niżej lat 10-ciu.

Przeciwnicy nasi winni zapytać samych siebie: „Jakimi innymi środkami zbuduje się podwalinę dość racjonalną i dość ogólną, by mogła być przez wszystkich przyjęta?” Jeśli nie znajdują na to odpowiedzi — krytyka ich jest wyłącznie destrukcyjną.

Zadanie, wysunięte dziś przez rasę ludzką i jej dzieje, a nasuwające się coraz potężniej pod wpływem międzynarodowej wymiany i krytyki naukowej, to: ustalenie ważności prawdziwej wiedzy wychowania. Nigdy, wobec takiego zadania Rozum ludzki nie zgodzi się trwać w bezsilie.

Czytelnicy wydawnictw periodycznych nie mają dziś czasu zastanawiać się nad głębokiem znaczeniem tego, co czytają<sup>1)</sup>. Ale bez tego znaczenia praktycznego i teoretycz-

<sup>1)</sup> Np. Te pojęcia o przyczynowości niezależnej, twórczości samodzielnej, rozumie samorzutnym (a także o poczuciu moralnym, zdrowym rozsądku, inteligencji matematycznej i logicznej), prócz innych rezultatów, zmuszą nauczyciela rozwijać tak szybko, ile się da, odpowiedzialność ucznia, dając mu tyle swobody, ile dziecko będzie w stanie jej użyć (a nie smarnowali) dla osiągnięcia rozumnego ładu, (w stosunku do celów jego i środków).

Uczeń powinien coraz więcej wychowywać się sam i sfera jego wolnego wyboru rozszerzać się winna z każdym miesiącem. Jednakże w tym samym stopniu, w jakim rozwija osobistą inicjatywę i własną samodzielność, rozwijać powinien szacunek dla ładu, rozumu i zdrowego rozsądku, (których wyrazicielami lub uosobieniem bywają niekiedy dorośli) i głębokie zrozumienie konieczności. W tym celu trzeba dziecku jasno wytknąć granicę, gdzie kończy się władza jego, a zaczyna się władza wychowawcy lub matki, jednocześnie obdarzając je pełnym zaufaniem, że przez rozbudzenie rozumu i moralny ład w postępowaniu sam określi szybkość z jaką ta granica może być cofnięta. Dziecko musi wiedzieć od pierwszych lat, że wszystko zdobyć musi własną pracą i własną zasługą i że wolność jest zapłatą za wysiłek przy pracy nad samym sobą.



nego, podkreślonego kursywą, bez koniecznej podstawy i związku (Zusammenhang) cały ten nowy ład wychowania wydać się może zbędnym, mętnym, arbitralnym i nazbyt uogólnionym. Jedni uważać będą, że nie jest on dość ścisły, inni, że zbyt absolutny, nie bacząc, że pierwszą rzeczą, którą uczynić należy, by wprowadzić prawdziwą metodę do wychowania, to rzucić most pomiędzy wielką różnorodnością konkretnej określonej techniki, a krępką jednością (Synteza<sup>1</sup>) racjonalną (a więc transcendentalną i w istocie swej, nieokreśloną). Filozofja i psychologia wsparte doświadczeniem, pozwolą określić dość jasno pierwiastki rozwoju, które postawiliśmy jako cele szkolne, by służyć mogły za szkielet całemu ciału rozlicznych metod. Pełniłyby one rolę drogowskazu, którego brak jest dziś aż nadto oczywisty.

Przypisek dla tłumacza: „Synteza“ (w nawiasie) oznacza, że „jedność“ jest raczej skojarzeniem pojęć, z dodatkiem czegoś co przekracza sferę pojęć; skojarzeniem, które prócz tego, że jest intelektualnem, jest życiowem, jest życiowem i intelektualnem jednocześnie. Tak łatwo w pojęciach Wrońskiego — jak np. w tem pojęciu jedności — dopatrzeć się znaczenia konwencjonalnego i wyłącznie teoretycznego. Niepodobna odczuć znaczenia istotnego tego pojęcia, znacznie przekraczającego teorię, nie wzbudziwszy w sobie, przez wyobraźnię i rozmyślanie czynu lub własnego doświadczenia tego, co to pojęcie w sobie kryje.

Tłum. z francuskiego *Anna Leo-Rose*.

Z powyższego wynika jasno, że wychowawca ograniczać musi coraz więcej własną swą władzę a otoczyć życzliwą zachęta wzrastającą władzę ucznia. Ten podwójny obowiązek wymaga od niego wycwiczenia bardzo różnego od tego, które mu dają dzisiejsze seminarja nauczycielskie, a które obejmowałyby studja eksperymentalne, subiektywne i obiektywne bardzo rozszerzone, uwzględniające subtelną grę ładu i „wolności“.

DR LUDWIK CHMAJ.

## Teoria pedagogiczna psychologii indywidualnej

(Ciąg dalszy)

Dziecko, stając zatem wobec trudności, których nie umie przezwyciężyć, uczy się poznawać swoje przykre położenie, i stąd budzi się w niem prąd tęsknoty za wzrostem, za mocą, by dorównać, a nawet przewyższyć tych, którzy je otaczają i ukazują mu w każdej chwili swą przewagę. Wielkość dążenia do znaczenia i mocy stoi w ścisłej zależności od stopnia działania poczucia niepewności i małowartościowości, jest ono bowiem do pewnego stopnia jego odwrotną stroną. Stopień atoli tego działania zależy według Adlera głównie od zapatrywania człowieka, od jego własnego punktu widzenia. Adler nie przecz, że obiektywne czynniki małowartościowości mają tu również swoje znaczenie i dają się odczuć dziecku, przeważny atoli nacisk kładzie on na stronę subiektywną, na poczucie samo, utrzymując, iż nie można oczekiwać od dziecka, by ono pod tym względem dokonywało słusznej oceny, skoro trudno o nią u dorosłego.

Trudność ta tłumaczy się tem, że związek, łączność pomiędzy poczuciem małowartościowości a dążeniem do mocy tkwi ukryta w nieświadomości. W nieświadomości, którą Adler zgodnie z Freudem uważa za najsilniejszy czynnik życia duchowego<sup>1</sup>, szukać też należy owych sił, wyznaczających linię postępowania człowieka, jego (podświadomy) plan życiowy. Łudzenie siebie samego jest najważniejszym wybiegiem wewnętrznego życia człowieka — mówi uczeń Adlera, Künkel<sup>2</sup>. Ono sprawia, że gdy jeden świadom jest swego dążenia do mocy, lecz nie zdaje sobie sprawy z ukrytego pod niem poczucia małowartościowości, drugi, przeciwnie, uświadamia sobie swą pośledniość i małowartościowość; nic nie wie atoli o tajemnem w sobie i ciągle czujnem dążeniu do znaczenia. Gdy jednych, obdarzonych szczególnie silną wolą, pragnienie kompensacji, wyrównania poczucia małowartościowości prowadzi do hyperkompensacji, tak że istniejące pierwotnie słabe strony i wady organiczne zostają nie tylko wyrównane i przezwyciężone, ale nawet zastąpione przez dodatnie silnie rozwinięte cechy<sup>3</sup>, inni za-

<sup>1</sup> „Dieses ist in seinem ganzen Umkreis eine Leistung des seelischen Organs und zugleich der stärkste Faktor im seelischen Leben“. *Menschenkenntnis*, 76.

<sup>2</sup> Fritz Künkel und Ruth Künkel, *Die Grundbegriffe der Individualpsychologie und ihre Anwendung in der Erziehung*, Berlin, str. 15.

<sup>3</sup> Tak Demostenes, który jako młodzieniec jąkał się, nie tylko potrafił wyzbyć się tej wady, ale stał się najsłynniejszym mówcą starożytności. Tak głuchy Beethoven potrafił przecież stworzyć najpiękniejsze kompozycje.

dowalają się zazwyczaj kompensacją pozorną. Co więcej, nieświadomość wzajemnej zależności poczucia małowartościowości i dążenia do mocy ułatwia im postępowanie dzięki wytwarzaniu pozornych celów, skrytych i krętych dróg, które narzuca im potrzeba mocy, a które maskując ich brak odwagi i otuchy, uniemożliwiają je tem samem i pozwalają im utrzymać się na powierzchni życia. W ten sposób powstaje plan fikcyjny, rzeczywistość pozorna, która umożliwia człowiekowi uchylanie się od zadań normalnego życia i niepoddawanie się poważnej próbie o przewagę. Ta fikcyjna nadbudowa, dokonana przez jednostkę dla wyrównania, kompensacji głębokiego poczucia małowartościowości, jest właśnie indywidualną neurozą.

Im większy jest brak otuchy, im silniejsze załamanie się poczucia pewności, tem bardziej sztuczny jest plan życiowy, tem więcej zawiera on celów pozornych, tem rozleglejszą jest sieć zabezpieczeń chroniąca przed przykrościami. Z konieczności wyrównania tego braku następuje daleko idące wyłączanie z zamierzeń jednostki wszelkich koniecznych nawet i rzeczowo usprawiedliwionych stanowisk i działań, jeśli one tylko nie zgadzają się z jej fikcyjnym planem. Wszelkie stosunki ludzkie ujmuje ona nie rzeczowo, lecz subiektywnie, z wszelkimi zaś zarówno własnymi jak i cudzemi doświadczeniami liczy się jedynie o tyle, o ile czynią one zadość jej celom neurotycznym — w przeciwnym razie tendencyjnie wykoszlawia i fałszuje ona ich znaczenie.<sup>1</sup>

W związku z tem powstają nieraz u chorego przesadne obawy, przesadne nadzieje i oczekiwania, niepokojące przeczucia, które w gruncie rzeczy są także tylko fikcjami i zaspokajają zastępczo dążenie do przewagi. W ten sam sposób należy interpretować również marzenia senne,<sup>2</sup> poza któremi analiza wykrywa siły dążące do określonego celu, wyznaczonego przez ideał osobisty jednostki i przez odczuwane silnie przez nią trudności i braki. W nich podobnie, jak w codziennem jej postępowaniu czynny jest także jej nieświadomy plan życiowy, według którego usiłuje ona zapanować nad niepewnościami i kłopotami życia, oraz przejawiają się owe fikcje i wybiegi, przy pomocy których usiłuje uniknąć klęsk i niepowodzeń.

Oto bardzo charakterystyczny przykład takiego fikcyjnego planu, przytoczony przez Adlera: Pewna młoda i inteligentna panna wyszła za mąż wbrew woli swych rodziców.

<sup>1</sup> *Praxis und Theorie der Individualpsychologie*, 25.

<sup>2</sup> „Die scheinbare Unverständlichkeit des Traumes erklärt sich vor allem aus dem Umstande, dass der Traum kaum Mittel ist, um die zukünftige Situation zu erhaschen, sondern bloss eine begleitende Erscheinung, eine Spiegelung von Kräften, eine Spur und Beweis davon, dass Körper und Geist einen Versuch des Vorausdenkens, Vorausastens unternommen haben, um der Persönlichkeit des Träumenden im Hinblick auf eine bevorstehende Schwierigkeit gerecht zu werden“, *op. cit.* 158.

Wskutek owego kroku córki rodzice zerwali z nią wszelkie stosunki. Po jakimś czasie młoda mężatka doszła do przekonania, że rodzice niesłusznie z nią postąpili, i wszelkie próby pojednania z powodu dumy i oporu obydwóch stron były daremne. Tymczasem młoda mężatka, która wyrosła w zupełnym dobrobycie, znalazła się po wyjściu zamaż w dość przykrych warunkach materialnych, które jednak na zewnątrz nie były widoczne i nie można było sądzić, by małżeństwo zostało niefortunnie zawarte. Dla zrozumienia dalszych wypadków należy dodać, iż była ona ukochaną dzieckiem ojca. Gdy wychodziła zamaż, ojciec obszedł się z nią wyjątkowo ostro tak, że zerwanie między nimi było całkowite. Ponieważ rodzice nie zbliżyli się do niej nawet po przyjsciu dziecka na świat, uraziło ją to jeszcze bardziej i spotęgowało poczucie krzywdy. I oto co się dzieje: Pewnej nocy, zanim jeszcze usnęła, wydaje jej się, iż drzwi się otwierają, wchodzi Matka Boska i mówi do niej: „Ponieważ mi jesteś miła, zwiastuję ci, iż w połowie grudnia umrzesz. Powinnaś być na to przygotowana“. Na drugi dzień opowiedziała o tem mężowi. Ten zasięgnął porady lekarskiej. Lekarz orzekł, iż była to halucynacja. Pacjentka jednakże upierała się, iż zjawisko było rzeczywiste. Po kilku dniach zjawisko powtarza się po raz drugi i znowu z tem samem ostrzeżeniem. Świadczy to — zaznacza Adler, — że całe to zdarzenie (słowa Matki Boskiej, doniesienie o tem mężowi, porada lekarska) miało jakiś głębiej ukryty sens, musiało coś oznaczać. Otóż stanie się ono jasnem, jeżeli się tylko przyjmie, że dusza ludzka zdolna jest do różnych wybiegów, sztucznych i fikcyjnych planów w swem dążeniu do przewagi i mocy. Młodej mężatce, której duma doznała upokorzenia, zjawiła się Matka Boska, ponieważ do niej własna matka nie przyszła; zjawienie się więc Matki Boskiej jest tu niejako oskarżeniem matki z powodu braku u niej miłości do córki. Córka szuka wybiegu, jakby mogła rodzicom swym wykazać w sposób oczywisty ich niesprawiedliwość. I data grudniowa nie jest tu także bez znaczenia. Wszak w tym to czasie stosunki między ludźmi stają się bliższe i serdeczniejsze, wymienia się dary itp., większa też wówczas zachodzi możliwość pojednania. Dlatego dowiaduje się też o zjawisku mąż, by poprzez lekarza mogła dotrzeć wiadomość o wszystkim do matki. Dawny, bardzo serdeczny stosunek ojca do córki ułatwia pojednanie. Całe zatem zdarzenie miało na celu jedynie złamanie oporu matki, uzyskania nad nią przewagi, samo zaś w swej istocie było tylko prostym wybiegiem, planem fikcyjnym.

Ten fikcyjny plan nie jest atoli dziełem świadomej osobowości, powstaje on w podświadomości chorego<sup>1</sup> i utrzymuje

<sup>1</sup> „Warum arbeitet sie um Umbewussten? Da mit sie überhaupt arbeiten kann! Denn das Persönlichkeitsideal unseres Patienten würde durch ein derartiges bewusstes herabsetzendes, beschimpfendes Wollen eine Beeinträchtigung

się w niej tak długo, dopóki chory nie zda sobie z niego sprawy i nie zacznie nań patrzeć w sposób krytyczny. Że zaś wszelkie myśli, uczucia, przyzwyczajenia człowieka są nastawione na ów potajemny plan życiowy, bo są wyrazem jego poczucia małowartościowości, broni się on przeto przed wszelką ich zmianą, przed jakąkolwiek przebudową owego planu, gdyż jego postawa niepewna i lękliwa w nim właśnie szuka ratunku i przewagi nad otoczeniem. Zadaniem terapii, zadaniem wychowania jest wykryć ów neurotyczny plan życiowy, poprawić błędy tkwiące w źle ukształtowanym charakterze chorego i przywrócić go ludzkiej społeczności. Na tem polega też istotna łączność funkcyj lekarza i pedagoga według psychologii indywidualnej. To też jak z jednej strony Adler domaga się,<sup>1</sup> by lekarz miał dobrze uzasadnione i głębokie zrozumienie zagadnień wychowawczych, tak z drugiej uważa za konieczne, by nauczyciele i rodzice, do których należy bezpośrednio kierowanie wychowaniem, zaznajomili się z temi trudnościami i pytaniami, które jedynie lekarz może dokładnie zbadać.

Z postulatami temi wiąże się rys społeczny doktryny Adlera. Uważa on i podkreśla to ustawicznie, iż stanowisko każdego poszczególnego człowieka wśród ludzkiego społeczeństwa wymaga głębokiego uczucia dla związków życiowych i sprowadza je, dzięki czemu mniej lub więcej, a niekiedy całkiem jasno czujemy i wiemy, co innym winni jesteśmy. Fakt, że stoimy w samym wirze życia i podlegamy logice ludzkiego współżycia, sprawia, iż dla oceny nas samych i innych musimy uzyskać pewność, a za jedyną miarę tejże możemy uznać tylko wielkość uczucia społecznego. Zaprzeczenie naszej duchowej zależności od uczucia społecznego jest niemożliwe. Jest zaś niemożliwym dlatego, że podobnie jak poczucie małowartościowości tkwi niejako w naturze człowieka, tak i uczucie społeczne (*Gemeinschaftsgefühl*) jest człowiekowi wrodzone.<sup>2</sup>

erfahren, der Patient würde sich minderwertig fühlen. Deshalb der Umweg, deshalb die Charakterzüge der Unbeholfenheit und Ungeschicklichkeit, die Finessen und Raffinements ausgeübter Minderwertigkeit im Beruf und im Leben!" *Praxis und Theorie*, 167.

<sup>1</sup> „Fragen wir uns, was die Erziehung bezweckt, so fällt der Hauptpunkt, der hier in Betracht kommt, schon in den Rahmen der ärztlichen Tätigkeit. Die Heranbildung der Kinder zu sittlich handelnden Menschen, Förderung ihrer Eigenschaften zum Nutzen der Allgemeinheit wird wohl vom Arzt als selbstverständliche Voraussetzung seines Handelns empfunden werden. Und man kann von ihm in seiner Tätigkeit verlangen, dass alle seine Schritte, seine Massnahmen in erster Linie damit übereinstimmen.“ *Praxis und Theorie*, 234.

<sup>2</sup> „Aus den bisherigen Ausführungen geht hervor, dass im Seelischen zwei Richtlinien vorwalten, die alles psychische Geschehen beeinflussen und bewirken, dass der Mensch bei der Herstellung und Sicherung seiner Lebensbedingungen, bei der Erfüllung der drei Hauptaufgaben des Lebens (Liebe, Beruf und Gesellschafft) sowohl sein Gemeinschaftsgefühl belätigt, als auch sein Geltungsstreben, sein Streben nach Macht und Überlegenheit durchsetzen kann.“ *Menschenkenntnis*, 93-94.

Uczucie społeczne jest, zdaniem Adlera, uczuciem kosmicznem, odbłaskiem związku wszystkiego kosmicznego, co w nas żyje, od czego się całkowicie wyzwolić nie możemy, dzięki czemu posiadamy zdolność wczucia się w rzeczy leżące poza naszym ciałem.<sup>1</sup> Lecz ponadto życie jest uwarunkowane także społecznie, przez współżycie z ludźmi i wynikające z tego normy i prawa. Wymagania wspólnoty dokonały regulacji stosunków ludzkich, albowiem przed życiem jednostki było życie społeczne, i niema w historii kultury ludzkiej żadnej formy życia, któraby nie była społeczną.<sup>2</sup>

Już w pierwszych okresach życia dziecięcego przejawia się zdaniem Adlera owo oddziaływanie życia społecznego, stosunki społeczne przenikają coraz bardziej rozwój duchowy dziecka i przychodzi do pierwszych oznak wrodzonego uczucia społecznego, do rozkwitu uwarunkowanych organicznie uczuć tkliwości, które idą tak daleko, że dziecko szuka zbliżenia się do dorosłego. Można zawsze zauważyć, iż dziecko swoje czułe zabiegi chce skierować na innych. Objawiają się one w różnym stopniu i względem różnych osób różnie. U dzieci, które przekroczyły drugi rok życia, można tę rozmaitość stwierdzić także w wyrażeniach słownych. Uczucie wspólnej przynależności, uczucie społeczne zakorzenia się w duszy dziecka i opuszcza człowieka jedynie wśród bardzo ciężkich chorobliwych wycoleń jego życia duchowego. Niekiedy zaś rozszerza się ono i rozciąga nie tylko na członków rodziny, ale na plemię, naród, całą ludzkość.<sup>3</sup>

To też Adler podnosi konieczność rozpatrywania człowieka jako istoty społecznej, jeżeli chodzi o poznanie duszy ludzkiej. Wyraża on nawet w jednym miejscu przekonanie, że odwrócenie się od stosunków społecznych z ludźmi i obcowanie z przedmiotami martwymi lub mniej wartościowymi może całkowicie udaremnić rozwój człowieka.<sup>4</sup> Potwierdzenie tego znajduje on w życiu neurotyków. I oni także, jak zresztą żaden człowiek, nie jest w stanie zaprzeczyć poważnie uczuciu społecznemu. Uczucie społeczne przypomina się ustawicznie ostrzegawczym głosem jako sumienie, jako poczucie winy. Potrzeba przeto pewnego wysiłku, by to uczucie stłumić i odrzucić. Stąd pochodzi ta swoista technika życia, myślenia i działania, że chcemy utrzymać związek z uczuciem społecznem, lub wierzymy, że utrzymujemy, albo przynajmniej pragniemy zachować pozory owego związku.<sup>5</sup>

Teoria charakteru, którą Adler na powyższych założeniach buduje, świadczy najwyraźniej, jak wielkie znaczenie przypisuje on uczuciu społecznemu. Charakter człowieka

<sup>1</sup> *Menschenkenntnis*, 46.

<sup>2</sup> *op. cit.* 19.

<sup>3</sup> *op. cit.* 52.

<sup>4</sup> *op. cit.* 46.

<sup>5</sup> *op. cit.* 130-131.

nie jest dlań bynajmniej podstawą do oceny moralnej, ale stanowi poznanie socjalne, jak człowiek działa na swe otoczenie i w jakim związku do niego pozostaje. Zdaniem Adlera nie wystarczy bowiem zjawiska życia duchowego rozpatrywać jedynie jako indywidualne, ale należy je badać w związku z życiem społecznym. Stąd wypływają dwa kryteria, które Adler posługuje się przy analizie i opisie charakterów:

a) wielkość uczucia społecznego wyrażająca się w stosunkach z bliźnimi,

b) siła dążenia do przewagi i mocy, ustosunkowująca się wrogo do uczucia społecznego. Te dwa i jedyne czynniki, oddziałując na siebie ustawicznie, wytwarzają ową zewnętrzzną formę zjawiskową, którą nazywamy charakterem.<sup>1</sup>

Zależnie od tego, jak odnosi się jednostka do wszelkiego rodzaju trudności, które stanowią niebezpieczeństwo dla prostonijnego rozwoju charakteru, albo mówiąc inaczej — zależnie od tego, co przeżycia jednostki charakteryzuje: śmiałość, otucha czy silne poczucie małowartościowości, dzieli Adler ludzi na optymistów i pesymistów. Gdy pierwsi śmiało stawiają czoło wszelkim trudnościom i nie przejmują się nimi zbyt, ponieważ ożywia ich wiara w siebie i cechuje przychylny stosunek do życia, od którego nie żądają też zbyt wiele, drudzy pod wpływem przykrych przeżyć i wrażeń dzieciństwa nabrali przekonania, że życie nie jest lekkie, o wiele bardziej świadomi są jego trudności, a tracąc łatwo otuchę, oglądają się za jakimś oparciem, podobni niektórym dzieciom wołającym za matką, a ten krzyk za matką towarzyszy im niekiedy do późnej starości.<sup>2</sup>

Obok powyższego rozróżnienia typów ludzkich podaje Adler jeszcze inne, dla psychologii indywidualnej bardziej charakterystyczne: jest nim podział ludzi na atakujących i atakowanych, na charaktery o postawie agresywnej i o postawie nieagresywnej. U pierwszych śmiałość przechodzi w zuchwałość, pragną oni ustawicznie ze szczególnym naciskiem pokazać, co zdziałać potrafili, a ta ich postawa agresywna zdradza w istocie głębokie poczucie niepewności, które tkwi u podstawy wszelkich ich działań i usiłowań. Kiedy wśród nich jedni starają się na wszelki sposób zahartować przed bojaźnią, która ich opanowuje, drudzy usiłują stłumić w sobie uczucie czułości i tkliwości, ponieważ wydają się im one słabością. W razie zbyt silnego poczucia małowartościowości i skłonności do pesymizmu zmienia się ich stosunek do otoczenia, z którym nie tylko nie współżyją, ale przeciwnie wrogo mu się przeciwstawiają. Przytem ich świadoma samoocena przybiera nieraz tak wysoki stopień, że może się ona przejawiać jako pycha, aro-

<sup>1</sup> *Menschenkenntnis*, 148.

<sup>2</sup> *op. cit.* 135-136.

gancja i zarozumiałość. Mogą oni okazywać wiele próżno-  
stek, jakgdyby byli rzeczywistymi zwycięzcami. Wyrzistość  
atoli, z jaką to czynią, świadczy, iż wszystko to jest u nich  
jedynie sztuczną budową, która się wznosi na niepewnym  
i chwiejnym gruncie.<sup>1</sup>

Jakakolwiek zaś ten typ przybierze formę — próżności,  
ambicji, zazdrości, zawiści, skąpstwa, nienawiści, — nigdy nie  
ma on poczucia rzeczywistości, nie ma zrozumienia dla sto-  
sunków ludzkich i wymagań życia, wpatrzony tylko w cel  
własnej mocy i przewagi. Człowiek próżny np., nie mogąc  
zaspokoić swej próżności, stara się przynajmniej osiągnąć to,  
by inni cierpieli.<sup>2</sup> Uważając, iż on ma zawsze rację, nie umie  
w sobie samym dopatrzeć się przyczyn klęski i zasypuje in-  
nych krytyką i oskarżeniami, by przynajmniej przy pomocy  
owej tendencji do pomniejszania wartości dru-  
gich wyrobić w sobie poczucie własnej wyższości.<sup>3</sup> Logika  
życia społecznego zmusza go jednak bardzo wczesnie do wy-  
biegów, do maskowania się, pod którym ukrywa się tęsknota  
za przewagą, zrodzona i podsycana poczuciem własnej po-  
słedności.<sup>4</sup>

Podobnie ludzie zazdrośni, zawistni, skąpi, nienawidzący  
drugich w swem poczuciu małowartościowości uświadamiają  
sobie, jak wielka ich dzieli odległość (*Distanz*)<sup>5</sup> od swego  
wysokiego celu, a ich niska samoocena i niezadowolnienie zmu-  
sza ich do ustawicznego mierzenia wysiłków i zdobyczy  
drugich, wskutek czego odczuwają oni jeszcze bardziej swoją  
podrzędność i małość. Wszystkie te formy uczucia pośled-  
ności są, zdaniem Adlera, oznakami zakapturzonej, nieza-  
spokojonej próżności, pragnienia posiadania coraz więcej, po-  
żądania mocy i znaczenia.<sup>6</sup>

Ciągłe wysiłki i zabiegi takich ludzi zmierzające do prze-  
wagi narażają ich na ustawiczne konflikty z innymi, zwłasz-  
cza o podobnem usposobieniu, wobec czego życie ich staje  
się nieprzerwanem pasmem walk, doznane zaś i nieuniknione  
klęski (społeczeństwo bowiem ludzkie nie odnosi się przy-  
chylnie do podobnych istot) kładą koniec ich zaczepnej po-  
stawie tak, że ich rozwój duchowy kończy się tam, gdzie  
się zaczyna życie wewnętrzne tych, którzy się czują upośle-  
dzeni i skrzywdzeni.<sup>7</sup>

<sup>1</sup> *Menschenkenntnis*, 137.

<sup>2</sup> *op. cit.* 149.

<sup>3</sup> *op. cit.* 155.

<sup>4</sup> *op. cit.* 153.

<sup>5</sup> Zağadnieniem „odległości“ zajmuje się Adler obszerniej w swej *Praxis und Theorie der Individualpsychologie* (str. 71-76), gdzie odróżnia u neu-  
rotyka cztery jej stopnie: 1. Rückwärtsbewegung, 2. Stillstand, 3. Zweifel und  
ein gedankliches oder tälliges „Hin und Her“. 4. Konstruktion von Hindernissen  
samt deren Überwindung als Andeutung der Distanz.

<sup>6</sup> *Menschenkenntnis* 174.

<sup>7</sup> *op. cit.* 138.



Typ drugi — charaktery o postawie nieagresywnej — wyraża się w odosobnieniu, trwodze, nieśmiałości i w popełdaniach nieposkromionych z powodu nienależytego przystosowania się do środowiska społecznego.<sup>1</sup> Najbardziej charakterystyczną cechą tego typu jest nieśmiałość, przejawiająca się w ciągłym wahaniu się, odwlekaniu i niezdecydowaniu. Wszystkie objawy, związane z tą postawą z wlekającą, określa psychologia indywidualna terminem odległości. Zależnie od tego, jak jednostka ludzka ustosunkowuje się do trzech ważnych zadań życia: społecznych, zawodowych i małżeńskich, poznajemy jej indywidualność, jej osobowość, możemy snuć wnioski o jej stylu życiowym.

Otóż nieśmiałość cechują obok ruchów zwalnających jeszcze przeróżne zabezpieczenia, przygotowania, które mają na celu równocześnie zrzucenie odpowiedzialności za nieprzyjście do skutku pewnego zadania.<sup>2</sup> Stwarza ona sama sobie trudności, by uchylić się od zadań, które przed nią stoją, a różne objawy nerwowe, wiążące się zazwyczaj z ową postawą bojązliwą, należy również tłumaczyć tylko jako środki mające ją uchronić przed koniecznością działania.<sup>3</sup> Ludzie tego typu z powodu swych przykrych doświadczeń boją się wszystkich i wszystkiego, są ogromnie nieufni i oczekują od innych aktów wrogich. Ta nieufność zmusza ich do wyczekiwań i zwlekań. Niezdolni do decyzji, do podjęcia się czegokolwiek, cofają się chętniej w przeszłość, zajmują się intensywnie swymi wspomnieniami i rozwijają swą wyobraźnię, w tym atoli jedynie celu, by uciec od rzeczywistości, która im się w obrazach groźnych przedstawia. Odosobnienie, w którym żyją, oznacza niejednokrotnie, iż nie tylko nie chcą innym nieść radości i w radości ich brać udział, ale że na widok cudzej radości doznają bólu, przed czym się właśnie bronią ucieczką od życia.<sup>4</sup> Chłód, zimno, które cechuje ich stosunek do ludzi i które ich od nich dzieli, przybiera nieraz postać ambicji i próżności,<sup>5</sup> usiłującej przy pomocy wojowniczej postawy skutecznie swe dążenie do mocy.

Na tem samem przeciwieństwie, co teorię charakterów, buduje Adler także swoją naukę o afektach, które dlań stanowią spotęgowaną formę rysów charakteru, a służą do tego celu, by sprowadzić zmianę sytuacji człowieka na jego korzyść; występują one wszędzie tam, gdzie mają pewne znaczenie, gdzie odpowiadają metodzie życiowej, linii kierowniczej jednostki. Ponieważ stoją one w ścisłym związku z istotą osobowości, powtarzają się z pewną prawidłowością u wielu ludzi. Każdy bowiem ucieka się do nich, gdy znaj-

<sup>1</sup> *Menschenkenntnis*, 182-198.

<sup>2</sup> *op. cit.* 188.

<sup>3</sup> *op. cit.* 193.

<sup>4</sup> *op. cit.* 138-139.

<sup>5</sup> *op. cit.* 185, 189.

dzie się w położeniu im odpowiadającym. Jeśli więc np. będzie się czuł niepewnie w dążeniu swem do mocy, nie wyrzeknie się tego celu, ale tem usilniej przy pomocy afektów będzie starał się zbliżyć się do niego. Nazywa to Adler g o t o w o ś c i ą a f e k t y w n ą duchowego organu. Z tego punktu widzenia rozróżnia on afekty dzielące (*trennende Affekte*), jak gniew, smutek, wstręt, lęk, i afekty wiążące (*verbindende Affekte*), jak radość, litość i wstyd. Gdy pierwsze z nich są środkami do wyrównania poczucia bezsily i podrzędności, a to przez opanowanie otoczenia lub uwolnienie się od niego i jako takie zdradzają brak uczucia społecznego, drugie są wyrazem tegoż uczucia, służą ludzkiemu społeczeństwu, które bez nich nie byłoby możliwe. Zarówno pierwsze jednak jak i drugie mogą niekiedy przybierać także wręcz przeciwne znamiona (np. *Schadenfreude*).

Ponieważ ustalenie linii życiowej, stylu życiowego dokonywuje się już w wieku dziecięcym, ponieważ tajemny cel dziecinnej postawy identyczny jest z postawą człowieka w późniejszych latach, zrozumiałem jest, dlaczego poznanie życia duchowego dziecka uważa Adler za sam rdzeń psychologii indywidualnej, dlaczego domaga się, by lekarz zapoznał się z zagadnieniami wychowawczymi, dlaczego sam wreszcie analizy swoje i opisy przeplata ustawicznie przykładami z życia dziecka.

Dla dopełnienia charakterystyki psychologii indywidualnej dodać jeszcze i to należy, że nie ogranicza się ona tylko do teorii, nie chce być czystą nauką, lecz uważa się także za sztukę, pragnie w znajomości ludzi zdobyć narzędzie dla stworzenia ich zdrowszego i pełniejszego rozwoju duchowego. To też w istotnym swoim sensie jest ona nie tylko teorią, ale i programem pedagogiczno-społecznym, pracuje na rzecz pewnego ideału społecznego, w imię którego domaga się różnych reform.

\* \* \*

Zbierzmy pokrótce (za Adlerem) główne rysy psychologii indywidualnej:

I. W pojęciu „życie“ wysuwa się na pierwszy plan jedność psycho-fizyczna, o charakterze finalnym; życie bowiem domaga się od nas działania.

II. Nieustanna podnieta do działań celowych wyrasta u człowieka z uczucia niewystarczalności. To co nazywamy popędami jest już drogą i objawia się jako nastawienie celowe; zdolność zaś woli, mimo pozornych sprzeczności, skupia się, by dojść do tego jednolitego celu.

III. Podobnie jak niedostateczny organ stwarza nieznośną sytuację, z której biorą początek liczne próby kompensacyjne, dopóki organizm nie uzna znów, iż dorósł

do wymagań swego otoczenia, tak dusza dziecka w swojej niepewności ogląda się za źródłem sił dodatkowych, któreby zasłoniły jej uczucie niepewności.

IV. Badanie życia duchowego musi się liczyć z owymi różnorodnymi próbami, które wyrastają z organicznych warunków, wśród wykorzystywania środowiska.

V. Każde zjawisko duchowe można zatem zrozumieć jedynie jako zjawisko cząstkowe jednolitego planu życiowego. „Fakty“ bowiem życia dziecięcego nie są nigdy faktami gotowymi, ale ruchami przygotowawczymi do pewnego celu.

VI. Według tego poglądu nic się nie odbywa bez dążności. Najważniejszymi linjami kierowniczymi są następujące:

Czynność rzeczywista.

- a) Wyrabianie zdolności, by dojść do znaczenia.
- b) Mierzenie się ze swem otoczeniem.
- c) Nabywanie poznań i sprawności.
- d) Odczuwanie wrogiego charakteru świata.
- e) Zużytkowanie miłości i posłuszeństwa, nienawiści i oporu, uczucia społecznego i dążenia do mocy, by dojść do przewagi.

Wyobrażenia.

- f) Wytwarzanie „jak gdyby“ (fantazja, symbole).
- g) Wykorzystywanie słabości.
- h) Odkładanie decyzji. — Szukanie zabezpieczeń.

VII. Konieczne założenie tych linii kierunkowych upatruje się jedynie w wysoko ustanowionym celu (wszechmocy, podobieństwa do Boga), który, by był skuteczny, musi pozostawać w nieświadomości. Po zupełnym zrozumieniu znaczenia i sensu tego celu, oraz jego przeciwieństwa do prawdy człowiek nie zdaje się już na niego, a od jego wpływu może uwolnić się przez pełne zrozumienia zbliżenie się do wymagań rzeczowych społeczeństwa. Nieświadomość owego dążenia do mocy powstaje wskutek niedającego się przełamać sprzeciwiania się rzeczywistemu uczuciu społecznemu; uświadomienie zaś sobie tego jest z powodu ogólnego opanowania ludzi przez dążenie do przewagi niemożliwe bez obcej, świadomej pomocy.

VIII. Wszystkie te objawy występują ostro u neurotyka, gdyż on z powodu swego wojowniczego nastawienia broni się do pewnego stopnia przed każdą daleko idącą rewizją swych błędnych, powstałych w dzieciństwie sądów.

## Zagadnienie wychowania

Istotą wychowania, oraz jego celem, jest według psychologii indywidualnej obudzenie samopoznania,<sup>1</sup> by usunąć błędy, fikcje, fałszywe plany życiowe, które stoją na drodze współżyciu społecznemu.<sup>2</sup> Nie jest to atoli łatwe zadanie, by temu, kto popełnia błędy, uświadomić je w zupełności. Cały styl życiowy dziecka broni się przed jakąkolwiek zmianą, co już Pestalozzi<sup>3</sup> zauważył. To też praca nad dzieckiem wymaga wiele cierpliwości, przyjaźni i miłości. Musi ona zmierzać do odzyskania dziecka i skierowania jego zainteresowań na drugich.

Jedyną drogą do spełnienia tego zadania jest obudzenie w dziecku uczucia społecznego. Dziecko potrzebuje bliźniego, interesuje się drugimi i zdaje sobie z tego sprawę, chociaż tego nawet nie rozumie. Uczucie społeczne wiąże się ściśle z rozwojem dziecka. Dziecko, które posiada to uczucie, słyszy i widzi lepiej, posiada lepszą pamięć, może czynić lepsze postępy, ma zdolność pozyskiwania sobie przyjaciół, jest dobrym współpracownikiem, łatwiej pokonuje trudności, słowem, odnajdując drogę do społeczeństwa, umie podołać wszelkim życiowym zadaniom.<sup>4</sup>

Wiemy jednakowoż, że rozwojowi uczucia społecznego u dziecka stoi na przeszkodzie dążenie do mocy. Już niemal w pierwszych dniach życia dziecka można zauważyć, iż stara się ono wysunąć na plan pierwszy, skierować i wymusić uwagę rodziców na siebie, stać się punktem centralnym ich zainteresowań. Są to pierwsze oznaki dążenia do mocy powstałego pod wpływem działania poczucia małowartościowości.<sup>5</sup> Zbyt silne to poczucie i próby jego wyrównania wywołują u dziecka równocześnie różne zaburzenia w jego rozwoju duchowym, są przyczyną jego fałszywej metody życiowej, która się może przekształcić w psychozę i neurozę. W tem leży też źródło antyspołecznego egoizmu, który czyni sam siebie miarą wszystkiego, gdyż dręczące poczucie własnej małości i niemocy zmusza jednostkę do ustawicznych wybiegów tak, że życie staje się dla niej łańcuchem ciągłych konfliktów. Tym sposobem przyzwyczajają się ona również do nierzecowego myślenia i do obrony zasad i wymagań, które w gruncie rzeczy służyć mają jedynie do podniesienia jej własnego samopoczucia.

<sup>1</sup> A. Adler, *Individualpsychologie in der Schule*. Vorlesungen für Lehrer und Erzieher, Leipzig 1929, str. 21.

<sup>2</sup> *Menschenkenntnis*, 195.

<sup>3</sup> „Wenn du einmal ein verwahrlostes Kind zu bessern trachtest, wird es in allem und jedem gegen dich sein, es wird dir immer Schwierigkeiten machen wollen“. Por. Adler, *Individualpsychologie*, 78.

<sup>4</sup> *op. cit.* 78-79.

<sup>5</sup> *Menschenkenntnis* 55.

Przeciwdziałanie atoli owemu dążeniu do przewagi jest utrudnione po 1) dlatego, iż powstaje ono w czasie, w którym z dzieckiem jest bardzo ciężko się porozumieć; po 2) dlatego, iż dzieci nie mówią otwarcie o swem dążeniu do mocy, ale je ukrywają i usiłują je w sposób tajemny przeprowadzić.<sup>1</sup>

Tem większe jest znaczenie wychowania, które dokłada wysiłków, by wydobyć dziecko z jego niepewności i wypozażyć je dla życia. Zdatnością, wiedzą, wyszkoloną inteligencją oraz zainteresowaniem dla spraw bliźnich. Wszystkie te środki, z jakiegokolwiek one pochodzą strony, rozumie Adler jako próby, by dorastającemu dziecku stworzyć nowe drogi, na których mogłoby ono wyzwolić się od swego poczucia niepewności i małowartościowości lub w sposób znośny je ukształtować.

Wagę wychowania podnosi Adler jeszcze przez to, iż odrzuca on znaczenie dziedziczności dla powstawania cech charakteru. „Nie ma żadnych punktów oparcia — pisze twórca psychologii indywidualnej,<sup>2</sup> — któreby w tej dziedzinie mogły poprzeć naukę o dziedziczności. Śledząc wstecz jakikolwiek objaw w życiu ludzkim, dochodzi się oczywiście do pierwszego dnia i wydaje się, jakby wszystko było wrodzone. Przyczyna tego, że istnieją rysy charakteru wspólne jakiejś całej rodzinie, jakiemuś ludowi czy jakiejś rasie, tkwi poprostu w tem, że jeden naśladuje drugiego, że rozwija w sobie rysy, które spostrzegł, które wzięł od innego“.

Z drugiej strony przeciwstawia się Adler tym psychologom, którzy utrzymują, iż człowiek jest zły z natury i że tylko pod wpływem konieczności może on tak dalece przekształcić swe popędy, iż już nie skierowują się one przeciw dobru społeczeństwa.<sup>3</sup> Zdaniem jego rzecz ma się wręcz przeciwnie. To, co dziecko z sobą zawsze na świat przynosi, jest wraz z wszystkimi wrodzonymi możliwościami wstawione w pewne socjalne ramy, które ono musi uważać za najważniejsze. Albowiem domaga się tego jego słabość, jego małowartościowość. W istocie owej słabości leży, że życie ludzkie jest nierozdzielnie związane ze społeczeństwem. I nie jest ważne, co kto z sobą na świat przynosi, ale co on z tego robi.<sup>4</sup>

Przecież mimo swego optymizmu pedagogicznego<sup>5</sup> liczy się Adler z zaburzeniami i wykoszlawieniami rozwoju duchowego dziecka przez jego dążenie do mocy i pamiętając o tem, iż linja życiowa kształtuje się w dzieciństwie, pilnie podpa-

<sup>1</sup> *Menschenkenntnis*, 56.

<sup>2</sup> *op. cit.* 127, por. nadto *Internat. Zeitschrift für Individualpsych.* 1929, 83.

<sup>3</sup> *Individualpsychologie*, 11.

<sup>4</sup> *op. cit.* 12.

<sup>5</sup> „Die Individualpsychologie hat einen optimistischen Ausblick und betrachtet die Idee, als ob die Begabung und die Leistungsfähigkeit eines Kindes angeboren wäre, als falsch“, *op. cit.* 35.

truje warunki, w jakich chowa się i wyrasta dziecko, analizuje ustrój wewnętrzny dzisiejszej rodziny i bada różne strony współczesnej kultury, by wykryć wszelkie możliwe źródła wrogiego dla normalnego rozwoju poczucia małowartościowości i przez usunięcie go z duszy dziecka uczynić je narzędziem społecznego postępu. Współzycie społeczne, wspólnota przyświeca mu w tym wszystkim jako odległy ideał, nad urzeczywistnieniem którego każdy pracować powinien.<sup>1</sup>

Od zapoznania się z przyczynami powstawania poczucia małowartościowości zależą będą owe normy działania wychowawczego, jakie stosować należy wobec dziecka, chcąc je nie tylko uchronić przed ujemnymi stronami życia, ale także odzyskać dla społeczeństwa.

Zdaniem Adlera w trojakiich warunkach powstaje u dziecka silne poczucie małowartościowości: Po 1) gdy środowisko nasuwa dziecku wrażenia, które mu świat ukazują ze strony dlań wrogiej i nieprzyjaznej, jak to się dzieje zwłaszcza u dzieci ułomnych i niedorozwiniętych.

Po 2) gdy popęd tkliwości u dziecka nie znajduje w otoczeniu dostatecznego zaspokojenia, co bywa u dzieci opuszczonych, zaniedbanych, znieawidzonych.

Po 3) gdy odczucie ów popęd nadmiernie rozwija i podtrzymuje, co widzimy znowu u dzieci rozpieszczonych. Te trzy typy dzieci uważa Adler za najbardziej trudne do wychowania.

Warunki umożliwiające powstanie pierwszego typu istnieją według psychologii indywidualnej wówczas, gdy dziecko napotyka większe trudności w swym rozwoju, gdy posiada zwłaszcza pewne braki przyrodzone, fizyczne ułomności (jąka się, kuleje, jest mańkutem), które zmniejszają jego zdolność poruszania się, obcowania z ludźmi lub które, osłabiając siłę jego organizmu, narażają dziecko na różnorodne choroby. Dzieje się to najczęściej u dzieci biednych rodziców, dzieci proletariatu, któremu warunki materialne nie pozwalają uciec się do pomocy lekarskiej celem usunięcia owych braków. Tymczasem nie pozostają one bez wpływu na rozbudowę życia duchowego, gdyż fizyczna wadliwość stoi w ścisłym z nią związku. Nie chodzi tu o zupełny niedorozwój organu, ale o napięcie, w jakie wskutek tego dziecko popada, a które może powstać nawet u dziecka zdrowego, jeśli się znajdzie w złych warunkach.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> „Die Mitmenschlichkeit ist als ein Ideal der Gemeinschaft zu betrachten... Diese Gemeinschaft ist heute noch nicht entwickelt. Die Menschheit ist in einer dauernden Entwicklung zu ihr begriffen. Aus der Tatsache, dass die Menschheit der Natur gegenüber stiefmütterlich bedacht ist, geht hervor, dass ein anderer Weg als der zu der Gemeinschaft nicht denkbar ist. Jeder muss als ein Teil des Ganzen sein Teil dazu geben. Unsere Aufgabe ist das Kind zu einem Instrument des sozialen Fortschrittes zu gestalten“. *Individualpsychologie*, 13.

<sup>2</sup> *op. cit.* 17.

Trudności, z jakimi się dziecko zмага, mają nadto swoje źródło gdzie indziej, nietylko w słabości organizmu; często stwarza je nierozumne lub nieostrożne otoczenie przez podsuwanie zadań, jakim ono podołać nie może. Dziecko, spotykając trudności, borykając się z nimi nadmiernie, cierpi fizycznie i duchowo, i dotknięte niemile owym światem nie dla niego jakoby stworzonym odnosi się doń w sposób nienawistny i wrogi. Być może, iż z biegiem czasu nastąpi wyrównanie samo przez się, a okres przewyciężonych trudności nie pozostawi w duszy dziecka żadnych śladów, ale jeśli dziecko przez czas dłuższy rośnie i rozwija się z rozgoryczeniem w duszy, musi w niem pozostać pewien osad, którego wpływ da mu się odczuć w późniejszym życiu.

Przedewszystkiem nie rozwinie się u takiego dziecka w sposób dostateczny uczucie społeczne, wskutek czego będzie ono z nieufnością patrzeć na to, co się wokół niego dokonywa, będzie skłonne do odosabniania się i uchylania się od społecznych obowiązków, w swoim zniechęceniu będzie ono przesadzało wrogie stanowisko świata i życie będzie mu się przedstawiało jako walka, w której należy przedewszystkiem, a nawet jedynie myśleć o sobie samem. Ponieważ wymagania życia przyjmuje ono raczej jako ciężar niż jako podjętę, ponieważ ze swą przesadną ostrożnością przeciwstawia się zazwyczaj wszystkiemu w sposób nieprzyjazny, pomiędzy niem a otoczeniem wyrasta głęboki rozdźwięk.

U dzieci drugiego typu silne poczucie małowartościowości powstaje wówczas, gdy tkliwość, serdeczność dla dziecka ze strony jego otoczenia nie dochodzi pewnej miary, gdy zatem popędu tkliwości nie może dziecko należycie zaspokoić. Dla późniejszego zachowania się tego dziecka nie będzie bez znaczenia fakt, że nie zaznało oni miłości i nie nauczyło się jej rozumieć, wskutek czego nie wie o istnieniu bliźniego. Zachodzi niebezpieczeństwo, że dziecko to w późniejszych latach trudniej będzie skłonić do żywszej wymiany uczuć serdecznych, że będzie ono wogóle unikało serdecznych wynurzeń i ustosunkowań się do swego społecznego środowiska. Obecę wszelkim przedmiotom budzącym czułość i tkliwość, poczyna dziecko o takich doświadczeniach we własnej osobie upatrywać cel swej tęsknoty, uczucia społeczne będą w niem niedorozwinięte, tendencje do zaspakajania wszelkich swych zachcianek łatwo uzyskują w niem przewagę, miłość własna w najróżnorodniejszej formie staje się jedyną osnową życia. — Albo też obudzi się w dziecku reakcja, poczuje się niesprawiedliwie odsunięte od źródeł czułości, niezaspokojony popęd wywoła w niem bunt i protest męski (i to zarówno u chłopców jak i u dziewcząt), dziecko przejdzie do stanowiska zaczepnego wobec świata.

Dok. nast.

ZDZISŁAW DANECKI.

## Podstawy kierunku wychowania Decroly'ego a problem reformy wychowania w Polsce.<sup>1)</sup>

„Żyj dla postępu ludzkości najbliższego jutro koniecznie nastąpić mającego“.

Trentowski „Chowanna“ III, str. 772.

### II.

Podstawowe założenia wychowawcze Decroly'ego mimo woli nasuwają myśl, czy w sprawie reformy wychowania w Polsce nie należałoby właśnie ich wyzyskać? Nie chodzi tu oczywiście o naśladownictwo ani o ścisłe przykrojenie jego zasad do naszego szkolnictwa, trzeba się bowiem w danym wypadku liczyć także z psychiką polską, a specjalnie z psychiką dziecka polskiego, niemniej jednak zastanowienie się nad jego założeniami a przede wszystkim nad tem, czy program nauki należy wiązać ściśle ze środowiskiem, może nam wskazać i dać pewną orientację, czy na tej drodze nie dałoby się rozwiązać trudnego problemu naprawy stosunków i układu sił społecznych.

Według Decroly'ego uczeń ma się rozwijać na tle stosunków własnego środowiska.

Polska pod względem środowiska nie przedstawia jednolitego obrazu; mamy różne środowiska: wiejskie, miejskie, fabryczne, mamy całe obszary o różnym charakterze regionalnym. Program powinien się liczyć, w jakim otoczeniu, wśród jakiej tradycji i wśród jakich tendencji społecznych dziecko wyrasta i to nie tylko dlatego, aby dziecko z tem środowiskiem związać, ale przez poznanie dziecka z niem, pouczyć, co w niem jest dodatnie, a co ujemne — niemniej powinien uwzględnić i to, co stanowi łącznik i spójnię narodu, co zapewnia wyrobienie w wychowanku poczucia łączności obywatelskiej, aby uniknąć znów zaściankowości czy separatyzmów, natomiast aby przygotowywać ludzi do pracy dla dobra ogólnego przez uprawę tego, co każdemu najbliższe i jego wrodzonym tendencjom odpowiada.

Program zupełnie jednolity nie stwarza warunków rozwoju indywidualnego, a równocześnie socjalnie jest szkodliwy; pogodzenie różnych pod względem stopnia i jakości kultur przedstawia wielkie trudności; podniesienie natomiast kultury niższej nie może się odbyć przez narzucenie pierwiastków obcych, choćby wyższych, ale jest osiągalne drogą ewolucyjną opartą na wartościach własnych.

<sup>1)</sup> Zob. *Ruch Pedagogiczny* Nr. 4, kwiecień 1930.



Jest jeszcze inna przyczyna, dla której należałoby związać program ze środowiskiem. Wychowanie w Polsce wydaje się kroczyć po niewłaściwej drodze. Nie jest to oczywiście wynikiem organizacji szkolnictwa już w Polsce odrodzonej, ale wypływa z oddziedziczonego braku zainteresowania do zajęć praktycznych, graniczącego wprost z lekceważeniem ludzi pracy rąk, tkwią w tem niewątpliwie reminiscencje kultury klasycznej. W naszym wychowaniu jest jakiś dziwny arystokratyzm; nigdy i nigdzie oczywiście o tem oficjalnie się nie mówi i nie jest on przez nikogo propagowany, niemniej on ciągle istnieje i mimo, że wojna światowa społeczeństwa znacznie zdemokratyzowała, u nas niewiele w istocie się zmieniło mimo, że obraz parlamentu, ustawodawstwo i wogóle wszystko, co oficjalne, zdawałoby się temu przeczyć, nie mówiąc już o tem że słowa demokracja używa się bardzo często, ale najczęściej — to tylko frazes.

Ludzie pracujący w zawodach intelektualnych z lekceważeniem odnoszą się do ludzi pracy rąk; często nie jest to ich wyłączną winą, ani winą tych drugich; stosunki tak się ułożyły, że ludzie pracy rąk kulturalnie i zawodowo, jako fachowcy, stoją na niższym poziomie tak, że o platformę porozumienia trudno — stan taki ustala się; poprostu powszechnie przyjmuje się za jakąś konieczność nie przeciwdziałać temu stanowi, istnieją tylko tendencje ucieczki z jednej kategorii pracy do drugiej. I rzecz bez głębszego wniknięcia wydaje się zrozumiałą. Rzemieślnik np., odczuwając pewną niższość, pragnie uchronić od tego swe dzieci i posyła je do... gimnazjum. To jeden motyw posyłania dzieci do gimnazjum. A drugi: chłopiec „słabo“ się uczy w szkole powszechnej; w czwartej klasie następuje selekcja; zdolniejsi idą do gimnazjum a „niezdolni“ zostają, a potem do „terminu“. Ten „termin“ często urasta w świadomości dziecka do symbolu kary za niepopełnione winy, za brak „zdolności“, których kryterjum w tym wieku zawsze pozostawia wiele wątpliwości. Nie sam wybiera zawód, niema świadomości swych skłonności, idzie poprostu, bu mu każą, albo, co gorsza, bo mu powiedzieli, że do czego innego się nie nadaje, i ten, który mu to powiedział, nie zdaje sobie sprawy, jakiej brutalności się dopuścił na wrażliwej pod tym względem naturze ludzkiej wogóle, a dziecka w szczególności. Wychowawczo jest to nie mniejszym błędem, jakiego, z przeciwnej strony rzecz biorąc, dopuszczają się rodzice, w najlepszej wierze, w trosce o dobro dziecka, kiedy w to dobro własną treść wkładają i pchają je w górę, kiedy natura dziecku skrzydeł odmówiła, a uświadomienie braków przyszło dopiero wtedy, kiedy ambicja i miłość własna za daleko poszły. I w duszy takiego dziecka odgrywa się nie mniejszy dramat, jak u tego, które poniżono. Jakie to może mieć następstwa dla charakteru, dla samopoczucia i stosunku do życia — o tem

nie trzeba mówić. Ale wróćmy do naszego chłopca, którego skierowano do terminu. Dostaje się do atmosfery rzemieślniczej, nieraz może wśród ludzi nie mających głębszego zamiłowania do swego zawodu. Człowiek o niskiej kulturze ducha nie potrafi w razie niepowodzeń, które życie niesie, a do którego go nie przygotowano, szukać przyczyny złego także w sobie, ale skierowuje się na zewnątrz i nienawidzi wszystko i wszystkich, którzy wydają się mu należeć do t. zw. sfery wyższej.

Podejźmy do tej sprawy jeszcze z innej strony. Do gimnazjum naogół przyjmuje się bez trudności, a równocześnie bardzo mały procent gimnazjum kończy. Gdzie się podziewają ci, którzy po drodze odpadli? Jeden pisarzem w starostwie, inny u fryzjera, inny w księgarni, inny na ulicy w poszukiwaniu posady — wszyscy ludźmi na swoim miejscu, z powołania...

Ogólnie mówiąc, idzie się po linii najmniejszego oporu: 1) Szkoła powszechna nastawiona jednostronnie, aby przygotować coś gimnazjum, z trudnością to zadanie spełnia, jeśli się zważy jeszcze rzeczywistość, t. zn. przewagę znaczną szkół niżej zorganizowanych. 2) W społeczeństwie szkolnictwo zawodowe nie cieszy się zainteresowaniem, a zatem i rozwijać się nie może, mimo najszczerzych chęci władz szkolnych — bo nadewszystko przedkłada się gimnazjum. 3) W następstwie tego w zawodach praktycznych wymaga się tylko wykształcenia ogólnego.

Pociąga to za sobą podtrzymywanie niskiego stanu rzemiosła, przemysłu i handlu — a zatem utrwalanie i pogłębianie różnic klasowych przez głębokie różnice kulturalne, obok drugiej jeszcze jednostkowej i socjalnej szkody, jaką jest marnowanie materiału i zdolności ludzkich przez fałszywe kierowanie losem ucznia bez względu na jego zainteresowania. Na tem wszystkim cierpieć może dobro państwa, dobro poszczególnych obywateli — a przede wszystkim proces demokracji społeczeństwa.

Demokracji żadną miarą z dnia na dzień się nie wprowadzi, żadnem ustawodawstwem nie ugruntuje — demokrację trzeba wychować.

Jedynym terenem, na którym wychowankowi można dać demokratyczne nastawienie — jest szkoła powszechna. Nie należy dziecka od środowiska, w którym żyje, oddalać przez wskazywanie dalekich i mglistych horyzontów nauką teoretyczną, ale je w tem środowisku trzymać, zapoznać je z niem i to nie tylko w celu formalnym tj. w celu wyrobienia bystrości obserwacji, ale w celu uczuciowego związania go z niem; tu jest istota rzeczy; niech dzieć o nie wyczeka chwili, kiedy się będzie mogło ze środowiska wyrwać, ale niech chętnie po ukończeniu szkoły do niego wraca, niech nabiera zachęty do pracy nad podniesie-

niem zauważonych braków przez dalszą naukę zawodową, obraną istotnie z zainteresowania, z poczuciem pełnienia równie ważnej misji kulturalnej jak człowiek, który po dłuższym kształceniu się teoretycznym, pełni swój zawód intelektualny.

Szkoła powszechna o szerszej podstawie, bo uwzględniająca w swym programie życiowe potrzeby człowieka i kształcąca dzieci na nich, przedstawi oczywiście inny obraz, jeśli się zważy, że do programu muszą być dostosowane metody i organizacja pracy tak, jak to widzimy u Decroly'ego. To są rzeczy nieodłączne i tylko w takim wypadku zapewniające dodatnie wyniki wychowania. Nie odbierze to oczywiście szkole powszechnej charakteru ogólnokształcącego w myśl wymagań zasady jednolitości szkolnictwa, zasady będącej kanonem procesu demokratyzacji, stwarzającej przez taką organizację szkolnictwa warunki, umożliwiające każdemu obywatelowi ukończenie takich studjów, na jakie jego zdolności i wola pozwalają.

1) Jeżeli program uwzględni w szerokiej mierze zajęcia praktyczne, otworzy szerokie pole indywidualizacji, da dzieciom sposobność poznania swych skłonności, zainteresowań, stworzy w ten sposób możliwość orjentacji dla nauczyciela, jak te zainteresowania z korzyścią dla dziecka wyzyskać tu w szkole, a następnie ułatwi pokierowanie dalszym jego losem. 2) Równie poważne traktowanie zajęć praktycznych, jak i nauki teoretycznej, nie będzie budzić uczucia ich mniejszej wartości, doprowadzi to do podziału ról w takiej społeczności szkolnej, kiedy każde dziecko będzie spełniało swoją funkcję według własnego wyboru, a wszystkie będą wzajemnie korzystać z wyników pracy. Zrośnięcie się z tem pojęciem równowartości przez praktykę będzie pewniejsze; aniżeli pocucie, że wszyscy jesteście sobie potrzebni, a więc wszyscy powinniśmy się szanować i sobie pomagać. 3) Zajęcia praktyczne zainteresują oczywiście większość dzieci i to będzie naturalnym środkiem skierowania uwagi na szkolnictwo zawodowe, którego znaczenie i poziom wzrośnie, jeśli motywem kształcenia zawodowego będzie zamiłowanie, a nie tak, jak dziś przeważnie jest, niezdolność do studjów gimnazjalnych. Motyw negatywny zastąpi pozytywnie poznanie siebie. 4) Spadnie liczba kandydatów do gimnazjum, zaczem liczba gimnazjów ulegnie ograniczeniu; zyska na tem tylko poziom tych szkół i wiele trudności związanych z programem i metodami nauczania z powodu nieodpowiedniego materiału uczniowskiego odpadnie.

Podniesienie poziomu wykształcenia zawodowegościągnie za sobą wzrost zainteresowań dla zagadnień kulturalnych. Osobowość ludzka zdobywa najlepsze warunki rozwoju przez swój zawód. Do zawodu przygotowana, pełniąca go z zamiłowaniem, ceniąca go — znajduje naturalną pobudkę

do dalszego kształcenia, które obejmuje nie tylko rzeczy związane ściśle ze zawodem. ale zatacza szersze kręgi zainteresowań.

Oto droga do wychowania typu obywatela czującego się związanym ze społeczeństwem, w którym przypada mu właściwa rola, a którą pełni z pożytkiem dla siebie i niego, korzystając wzajemnie z jego świadczeń. Każdy liczy przede wszystkim na siebie, z lepszego powodzenia innego bierze naukę dla poprawy swego, — a nie, co jest objawem powszechnym, zazdrości — i wszystkim innym tłumaczy sobie cudze powodzenie, tylko nie zaradnością i pracą. Współpraca jest naturalną pobudką do pracy, nie zawiść budząca niskie instynkty, skłaniająca raczej do bezczynności i do oglądania się ciągle na pomoc z zewnątrz.

Z powyższego jasnym jest, że system Decroly'ego nieda się przeszczepić na grunt polski w dosłownem brzmieniu; chodzi jedynie o rozważanie jego podstaw, których zbadanie dać może wskazówkę, co należy uwzględnić przy zmianie wychowania polskiego. Postulatem wynikającym z tego stanowiska będzie przede wszystkim, jak to wykażę, uwzględnienie w szerokiej mierze środowiska w programie. Prowadzi to oczywiście do poważnych studiów nad psychiką i stosunkami społecznymi w Polsce, aby system, nad którym toczą się dyskusje, mógł być oparty na istotnych, naukowo stwierdzonych wartościach. Wynaga to wiele pracy i zbiorowego wysiłku, który podjąć warto dla dania granitowych podstaw naszemu wychowaniu, a przede wszystkim dla uzdrowienia szkoły przed ciągłą fluktuacją programów i metod zależnych od wiatru z Zachodu, który wiele pouczających rzeczy z sobą przynosi, ale też wiele i takich, które eksperymentowane na niewłaściwym gruncie, na gruncie, na którym nie wyrosły, z powodu odrębności naszej indywidualności narodowej i warunków życia — wydają rezultaty niezawsze dodatnie.

DR ZOFIA BASTGENÓWNA.

## Metoda projektów.

W Ameryce, od jakich dziesięciu lat, popularnemi stały się metody wychowawcze, zwane rozmaicie: metodą problemów, projektów, centrów zainteresowań, lub zamierzeń, jednem słowem wszystko, co da się podciągnąć pod określenie Dewey'a: „*purposeful activity*” czyli działania celowe. *John Dewey* zmienił całkowicie praktykę pedagogiczną w Stanach przez swój filozoficzny podkład systemu wychowania, a wraz z nim *Kilpatrick*, *Stevenson*, *Charters*, *Bonser* i inni zwrócili

uwagę na to, że wielkie wysiłki wtedy mogą być wykonane przez dzieci, jeżeli zdołają sobie uświadomić cel działania i to w życiu aktualnym, nie zaś dopiero w przyszłości. Samo życie codziennie narzuca konieczność zwrócenia ich zainteresowań w pewnym określonym kierunku ku kompleksowi problemów, zjednoczonych w jedną zasadniczą ideę. Celem wychowania nie ma być kształcenie, jak utrzymywał Plato, Froebel, Pestalozzi, Herbart i wielu z tych, którzy położyli podwaliny pod teorię wychowania nowoczesnego. Celem i sprawdzianem wychowania ma być wzrost, rozwój i postęp i stąd nowe idee wychowawcze noszą nazwę „progresywnych“.

Fowler z Tower Hill School (Wilmington, Delaware, U. S. A.) w ten sposób określa idee, które nadały nowy kierunek wychowaniu amerykańskiemu przedewszystkiem, a które stanowią „credo“ *Progressive Education Association*, odpowiadającego Lidze Nowego Wychowania w Europie:

1. Wychowanie ma zapewnić odnowienie życia umysłowego, duchowego i społecznego.

2. Szybki wzrost, mnożenie się wiadomości technicznych i specjalizacja wiedzy grożą odsunięciem wychowania od życia, a przecież chodzi o to, by dostarczało ono dziecku możliwości wzięcia udziału w aktualnym życiu społecznym i, przez doświadczenie, sposobów realizacji najlepszych form współpracy.

3. Wychowanie ma prowadzić do odkryć i samodzielnych badań, do poznania, przez działanie, aktualnych wymogów życia i postępu, ma być rekonstrukcją doświadczeń rasy i reakcją inteligentną dziecka. Dziecko obmyśla i przewiduje działanie i powzięcie decyzji, tworzy plany, wykonuje je i ocenia. Bodźce rodzą się dlań z otoczenia, stanu społecznego, książek i rozmów. Sprawdzianem i kontrolą jest sam cel działania, oraz świadome zainteresowanie, promieniujące z działania a nie kary i nagrody. Do uzupełnienia braków, powstałych wskutek tego, iż impulsy spontaniczne dzieci nie pokrywają się w całości z potrzebami społecznymi, potrzeba mądrego kierownictwa wychowawców.

4. Dewey określa myśl jako „ściśle ustalanie związków, między tem, co zostało dokonane, a tem, co z tego wynika“ czyli zaznacza zarazem, że zdobywanie doświadczeń i rozumowanie jest prawie tym samym procesem myślowym. Chodzi więc o namysł przed kwestją domagającą się rozwiązania, o przejście przez fazę wątpliwości, budzących myśl i hipotezy, wreszcie o doprowadzenie do projektu, zbierającego obserwacje, doświadczenia, przypomnienia itd. w jakieś jedno odkrycie, po którym następuje osobiste współdziałanie w wykonaniu „projektu“.

Oto jak wygląda jeden z projektów, przeprowadzony przez osiemnaścioro dzieci z II-iej klasy i czterech nauczycieli (kandydatów na nauczycieli) w ciągu 18 tygodni.

Celem dzieci i, z ich inicjatywy powstałym projektem

było upiększenie starej sali szkolnej i przemienienie jej w czytelnię.

#### Typowe czynności.

1. Prośba zwrócona do dyrektora szkoły o pozwolenie zapuszczenie podłogi w sali pokostem.
2. Dzieci dowiadują się o ceny pokostu do podłogi,
  - a) obliczają powierzchnię,
  - b) dowiadują się, jak się robi pokost,
  - c) dowiadują się, jak się sprzedaje pokost,
3. Podają plan, by podłogę zaścielić dywanami.
  - a) Zwiedzają pracownię ręcznie tkanych dywanów.
  - b) Zwiedzają sklep z dywanami wschodnimi.
  - c) Proponują przedstawienie; piszą i przedstawiają sztukę chińską.
  - d) Malują dekoracje do tej sztuki.
  - e) Proponują i wyrabiają indywidualnie warsztaty do tkania.
  - f) Czytają o Chińczykach i barwikach tkanin.
  - g) Barwią, tną i zszywają szmatki.
  - h) Łączą kilka mniejszych dywaników w jeden duży dywan.
4. Obmyślają zmiany w dekoracji stołów i krzeseł;
  - a) proszą zarząd szkoły o farbę na krzesła i stoły,
  - b) pomagają w ich malowaniu,
5. Obmyślają firanki do tegoż pokoju,
  - a) zbierają pieniądze na firanki,
  - b) obliczają koszt,

#### Korzyści wychowawcze.

Dzieci uczą się pisania listów, omawiają wyrazy, użyte w liście, budują zdania, zwracają uwagę na znaki pisarskie i dobór papieru. Uzmysłwiają sobie miary powierzchni i ćwiczą się w obliczeniach, zbierają informacje o pokoście orientują się w wartości pieniędzy, uczą mnożenia i dokonują pierwszy raz działania ułamkowego. Zbierają informacje na temat tkania i pierwotnych warsztatów.

Zbierają informacje o dywanach wschodnich, uczą się szacunku dla sztuki ludów obcych, interesują się lekturą o Chińczykach i ich tkaniach oraz uczą się podstawowej geografii Chin.

Nabierają wprawy w pisaniu i przedstawieniu sztuczek i malowaniu dekoracji, w mierzaniu i obliczaniu drzewa i osnowy. Poznają barwy i barwiki, nabierają zręczności w zszywaniu skrawków i tkaniu. Dalsze ćwiczenia w pisaniu, obliczeniach ilości i kosztu potrzebnej farby, kombinują barwy i uprawiają się w malowaniu płaskich powierzchni.

Poznają ładny rysunek i barwę kretonu, szerokość różnych materiałów, obliczają cenę 7 jardów materiału po 90 centów za jard i poznają pokrewne problemy.

Ćwiczą się w pisaniu artykułów do gazetki o pracy

6. Radzą wspólnie nad sposobami zdobycia pieniędzy dla kupienia obrazów do tej sali,
- a) kreślenie planu ogrodu,
  - b) wypróbowanie nasion,
  - c) hodowanie pomidorów i astrów na sprzedaż,
  - d) przesadzanie roślin,
  - e) obmyślenie i przeprowadzenie sprzedaży,
  - f) założenie ogrodu,
  - g) lektura i dyskusja na temat wyboru sztuki do odegrania,
  - h) obmyślenie i wykonanie przedstawienia,
  - i) projekty i sporządzenie kostjumów,
  - j) urządzenie sceny,
  - h) projekty budżetowe.

w swej grupie, w dalszym ciągu ćwiczą się w pisaniu i układaniu listów, obliczaniu powierzchni ogrodu, próbują rysunków według pewnej skali. Przekonują się o warunkach wzrostu roślin, konieczności światła, ciepła i wilgoci. Czytają opowieści przyrodnicze, piszą o przyrodzie prozą i wierszem, dostosowują do słów melodie. Badają składniki gruntu i przesadzanie roślin. Wreszcie uczą się prowadzenia rachunków, wydają resztę, obliczają zysk. Nabierają doświadczenia w doborze pięknych obrazów.

W całości lub części przeczytały dzieci w ciągu tych 18-tu tygodni około 80-ciu książek, dotyczących wyżej wspomnianych problemów. Zadaniem wychowawców było dać dzieciom sposobność: a) przemyślenia problemu, obmyślenia, wykonania i oceny rezultatów, b) zrozumienia życia społecznego, jego potrzeb, korzyści i wzajemnej zależności ludzi c) pobudzenia poczucia odpowiedzialności d) współpracy z innymi dla wspólnego celu e) wzbogacenia doświadczeń, uzupełnienia wiedzy i zdobycia wprawy w tradycyjnych przedmiotach szkolnych f) u zdolnych dzieci wydobywania z siebie maximum pracy.

Rozumie się, wyniki tego rodzaju pracy dzieci nie dadzą się przedstawić w zupełności i w sposób namacalny, zwłaszcza jeśli chodzi o zmiany i korzyści myśli, uczucia i charakteru. Przytem zaznaczyć jednak należy, że wiele z powyżej wymienionych działalności należy już do tzw. extracurriculum, a więc są one poza właściwym programem nauki, choć staraniem wychowawców jest jak najściślejsze i jak najbardziej koncentryczne związanie „projektu“ z tem, co przewiduje, elastyczny coprawda, program i rozkład zajęć. Ponieważ zaś większość szkół tego typu, to szkoły internatowe, więc możliwsiem jest większe skupienie pracy. Chociaż, jak zaznacza się z naciskiem, ideałem nie jest rezultat „końcowy“, ale rozwój, jednak określa się sumę wiedzy, jaką dziecko powinno osiągnąć po przejściu całego kursu nauki. Rozkład zajęć, więc pewnego rodzaju podział godzin, istnieje, ale o wiele swobodniejszy, niż w szkołach trady-

cyjnych, tak że każdej chwili można przetworzyć go w miarę budzenia się żywych, aktualnych zainteresowań dzieci, nieraz nasuwających się w lekcji omawianej, czasem niezależnie od niej.

Niewątpliwie możliwem staje się to dopiero przy tak korzystnych warunkach technicznych, jakie istnieją w szkołach eksperymentalnych, lub przeciętnych prywatnych szkołach amerykańskich. Jedna z takich szkół liczy 72 dziewczynki, a na na tę liczbę uczenie przypada 9 nauczycielek. W szkole Francisa Parkera jest wprawdzie 350 chłopców, ale i 40-tu nauczycieli. Metoda ta, jak stwierdzają jej realizatorzy, łatwiejszą jest do stosowania w szkołach typu wiejskich osiedli, leśnych szkół itd. niż w szkołach miejskich, oraz bez porównania owocniejsza w szkołach powszechnych niż średnich. Europejczyków, a już najbardziej może Polaków, razi utylitarystyczna koncepcja pedagogiczna szkół amerykańskich, ale z drugiej strony trudno nie przyznać słuszności tym, którzy uwzględniają w wychowaniu nie tylko stronę intelektualną, sumę wiadomości nabytych, ale także tzw. „efficiency” — sprawność życiową i kształtowanie charakterów. Jeśli chodzi o czynnik pierwszy czyli o sumę wiedzy, można stwierdzić przedewszystkiem, że wychowankowie szkół tego nowego typu stanowią znacznie bardziej wartościowy element na uniwersytecie, niż uczniowie szkół tradycyjnych, zarówno dzięki samodzielności myślenia i umiejętności pracy jak też wskutek wyrobienia wewnętrznego. Nawet wystawione na próbę egzaminów oficjalnych, dzieci szkół progresywnych spisują się dzielnie: mniej więcej na 20 dzieci, 18 zdaje egzamin do kolegiów z postępowaniem bardzo dobrym. Przeprowadzono również obliczenia z kilku szkół nowego i starego typu, te również pozwalają pozbyć się nieuzasadnionej troski i obawy przed obniżeniem poziomu naukowego.

Prawdą jest jednak, że nawet wysoki, jak na Amerykę, poziom nauki niezawsze nam imponować może, wymagania nasze bowiem są odmienne i może nieco mniej powierchowne. Prócz tego ten typ pracy godny jest polecenia w grupach i szkołach, które poszczycić się mogą zdolnymi dziećmi, skłonni do indywidualizmu w pracy, o wybitnych upodobaniach. Zeszyty, albumy, prace wskazują na to, iż w tym względzie dzieci osiągają ogromne rezultaty, w innych nie ulubionych przedmiotach ograniczają się do minimum. Ta pewnego rodzaju specjalizacja wydaje się nam przedwczesną, a zwłaszcza niebezpieczną przy dynamicznym usposobieniu nauczyciela unikającego zainteresować dzieci, ale i zaabsorbować je zbyt i jednostronnie pewną stroną zagadnień, jemu odpowiadających. Nietylko celowość swoich poczynań i zdobywania wiadomości mają dzieci uświadomić sobie; koniecznym jest prócz tego skoordynowanie pracy w różnych działach utrzymanie ciągłości harmonijnej.



Szkoły tego typu, co szkoła Fr. Parkera nie liczy się w dużej mierze z psychologią typów indywidualnych i różnicami między dziećmi leniwymi, niezdolnymi i biernymi, a dziećmi rozwijającymi się wybitnie i samodzielnie w miarę zyskiwania nowych podnieć. Tę różnicę między typami dzieci uwzględniono raczej w metodzie, którą nazwano techniką Winetki. Dzieciom typu myślicieli można zostawić dużą swobodę i zachęcać je do zupełnie indywidualnych, samodzielnych badań, typ intuitywny wymaga raczej pracy zbiorowo-indywidualnej, typ uczuciowy, bierny, potrzebuje prócz tego pouczenia i wykładu, wreszcie dzieci tępe, egocentryczno-zmysłowego typu, trzeba silną ująć ręką i utrzymywać pod ścisłą kontrolą w nauce i zachowaniu, jeżeli praca ich ma wydać jakies owoce.

Sądzę, że t. zw. metodę projektów należy uważać za dobrą ale przejściową formę wychowania, ułatwiającą dopływ nowych pomysłów, świeżych sił i coraz to innych przedsięwzięć, lecz cierpiącą zarazem na nagłe skoki i gwałtowne odchylenia od pewnego zakresu nauki; oparcie zresztą wychowania na przemijających, czasem i sztucznie wywołanych impulsach dziecka kłóci się z celowością społeczną i odpowiedzialnością psychologiczną tego rodzaju pracy.

Możliwe, że dzieci tak prowadzone są „zdolniejsze do przemiany życia“, ale nieraz, jeżeli nie jedynie, zawdzięcza to metoda ta doborowi dzieci, nauczycieli i warunkom pracy.

Zgadzamy się w zasadzie z takim postawieniem sprawy, iż

1. dziecko jest wartościowe samo dla siebie.
2. przedmioty nie powinny być autorytatywnie wybrane i narzucane przez nauczyciela i jego przełożonych, ale podjęte z ochotą przez dzieci,
3. nie tylko nauczyciel, ale i dziecko powinno uświadamiać sobie cel nauki,
4. uczeń ma uczyć się nie dla wyczerpania materiału, dla programu, czy egzaminu, lecz dla zadośćuczynienia swym zainteresowaniom; zgadzamy atoli się na to z następującymi zastrzeżeniami:

1. Wychowanie musi dać podwaliny dla przyszłego życia społecznego ucznia.
2. Należy się zabezpieczyć przed anarchią, płynącą z imperjalizmu pewnych nauczycieli i przedmiotów.
3. Obok celowości należy podkreślić postulat ciągłości pracy.
4. Egzaminy, ramy programu i określenie materiału mają swą wartość, jeżeli przyczyniają się do podniesienia poziomu nauki.

Zakończę paradoksalnym powiedzeniem:  
 „Liberty is the power to do things, which one must do“  
 czyli swoboda, wolność jest mocą dokonania rzeczy, które  
 się zrobić musi<sup>1)</sup>.

## Przegląd czasopism pedagogicznych.

*Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Experimentelle Pädagogik und Jugendkundliche Forschung.* Herausgeg. v. O. Scheibner und W. Stern. (A. Fischer) Rocznik XXX. R. 1929. Nr. 1—12. Lipsk.

Zagadnienia ogólne: Na czoło rocznika wysuwa się programowy artykuł *Kieslinga* o tendencjach rozwojowych psychologii pedagogicznej. („*Entwicklungstendenzen der pädagogischen Psychologie*“). Styczeń 1929 r.). Od *Meumanna* następuje szybki rozkwit psychologii pedagogicznej w Niemczech. Ważnymi etapami tego rozwoju są: psychologia strukturalna, biologiczna, humanistyczna, behawioryzm i personalizm. — Personalizm wyłonił psychologię indywidualną — najistotniejszą może dla badań pedagogiczno-psychologicznych. Metodologicznymi problemami nauki o wychowaniu zajmuje się praca *Die Lehre vom Zögling*. *Thormann* chciałby uzasadnić konieczność naukowego potraktowania problemów wychowawczych przez eliminowanie wszelkiej technologii wychowawczej, (hasło — *Einheit der Erziehungswissenschaft*). Na marginesie tego artykułu dodam, że w pismach pedagogicznych zawiele jest artykułów o możliwościach stworzenia naukowej pedagogii, za mało o istotnych podstawach metodologicznych nauki o wychowaniu.

Powazna rozprawa *Lunka* o inteligencji („*Ueber Intelligenzstufen*“) porządkuje główne stopnie działalności intelektu. Rozdziały, jak „pojęcie inteligencji“, „stopnie inteligencji“, „inteligencja reproduktywna“, „krytyczna“ i — „produktywna“, świadczą o bogactwie problemów. Wyniki badań stosuje autor do życia, celem jest wyrażenie życia, uzyskanie danych kierowniczych w działalności ludzkiej.

Pedagogiczne zagadnienia w znaczeniu ścisłym: Należy tu charakterystyczny ze względów obyczajowych opis życia młodzieży holenderskiej, („*Die niederländische Jugend*“ v. *Gargas*), istotne dla nauki wychowania rozważania z zakresu rozwoju i tresury. (*Entwicklung und Zucht als Kategorien der Bildung* v. *Glaeser*).

<sup>1)</sup> Typowemi szkołami przeprowadzającymi nową metodę wychowawczą są między innymi Tower Hill School, Wilmington, Delaware, U. T. A. (Fowler) Francis Parker Schol New York City U. S. A. (Church) Haus in der Sonne, Isert Westerwald, Post Eichelhardt Deutschland (Kircher), wreszcie Instytut pedagogiczny: Teacher College, Columbia University, N. Y. C. U. S. A. (Ryan) z książek godnymi polecenia są następujące: Rugg-Shumaker: The Child Centered Schol Colling: An Experiment with the Project Curriculum.

Psychofogja pedagogiczna: Zabawa: O zabawach w wieku dojrzewania pisze Stern („*Ernstspiel als Verhalten und als Erlebnis*“). Zabawa może stracić swe składniki zabawowe — elementy świadomej złudy a wkroczyć na teren uświadomionej rzeczywistości. Następuje wówczas w sferze emocjonalnej wybuch poczucia doniosłości i powagi: przykłady są następujące: aktor grający rolę z przejęciem, uczyony, który po poważnej spokojnej pracy propaguje idee polityczne z zapałem a potem ustosunkowuje się obco do swych poprzednich czynów. O zabawach w okresie dojrzewania twierdzi A. Michaelis („*Pubertätsspiele*“), że wykształcają się one z igran dziecięcych, — owe igrania w okresie dojrzewania przeniknięte są dziwną tęsknotą, niepewnością i zapałem przechodzącym w marzycielskość, — to dotyczy zarówno zabaw indywidualnych jak zbiorowych; najistotniejszą formą zabaw zbiorowych są gry sportowe. Plusem tych zabaw jest, że stanowią one pomost między dzieciństwem a okresem dojrzewania, że dzięki nim dokonywa się nie nagły przeskok lecz lekkie przechodzenie z jednego okresu w drugi. — W artykule o elementach psychanalizy w zabawie i fantazji dziecka dzwięczy nuta pisma „*Zeitschrift für psychoan. Päd.*“ (*Psychoanalytisches über Spiel und Rhantasie des Kindes*“ v. Göbel. Problemy związane z nasileniem afektywnym, z chęcią stania się większym, z uduchowieniem przedmiotów, z przenoszeniem sympatii z przedmiotu na przedmiot, marzenia na jawie pojedyncze i zbiorowe — oto treść rozważań.

Problemy seksualne: Z uznaniem należy podkreślić, że kwestje seksualne młodzieży są dość częstym przedmiotem artykułów nie dotyczących bezpośrednio zagadnień erotyzmu. Pani H. Hetzer znana skądinąd z pracy o zabawach dzieci („*Das volkstümliche Kinderspiel*“) stwierdza w badaniach nad trudnościami wychowawczymi, że zdrowe dziecko także trudno wprowadzić ua tory odpowiedniego rozwoju woli i urobić w niem poczucie socjalne, że właśnie bardzo wiele przeszkód tkwi w nieodpowiednim interpretowaniu przeżyć seksualnych dziecka. („*Entwicklungsbedingte Erziehungsschwierigkeiten*“). Zeszyt październikowy poświęcony jest w całości seksuologii w procesie rozwojowym. Ze względu na ważność tego terenu w pedagogji, na jego istotność i na to, że w polskim piśmiennictwie pedagogicznym niemal o tem głucho, pozwolę sobie streścić cały zeszyt. Bogata literatura zamieszczona przy artykule Herleego („*Psychologie und Sittlichkeitsvergehen auf der Schule*“) świadczyć może o ważności i zainteresowaniu temi ze względu na postęp wiedzy dzisiejszej aktualnymi zagadnieniami. Przesłanki autora są następujące: Rodzina i szkoła mają zająć otwarte i zdecydowane stanowisko wobec problemów seksualnych; pełne obustronne zaufanie jest rękojmią skuteczności wychowawczej w tym kierunku. Następnie zamieszczone zostały formuły ustosunko-

wania się wychowawców wobec seksualnych przestępstw uczniów. Ścisły w badawczej tendencji i wynikach artykułu p. Hetzer o życiu seksualnym i kręgu zainteresowań dziewcząt w okresie pokwitania („*Sexualleben und Interessenskreis pubertierender Mädchen*“) wskazuje na to, że dziewczyna poważnie zainteresowana zagadnieniami seksualnymi inne spontanicznie odkłada; mniej zaabsorbowaną erotyką interesują problemy nieseksualne w większej mierze. Osobnik żeński utrzymujący normalne stosunki płciowe bezpośrednio po pokwitowaniu niema poza niemi żadnego kręgu zainteresowań, nawet trudno wówczas o kulturalne i intelektualne postępy. Przedmiotem zainteresowań dziewcząt w okresie dojrzewania są drobiazgi na tle kina, sztuki aktorskiej, plotki, dowcipy — a wszystko to zabarwione seksualizmem. Zagadnienia socjalne rzadziej stają się przedmiotem rozmyślań, zato rozprawia się o metafizycznych kwestjach — o śmierci, Bogu ewent. o spirytyzmie i duszy. Formą tych zainteresowań jest flirt, miłośćki, marzycielskość entuzjastyczna (Schwärmerei), przyjazne wynurzenia. — Uwagi Müllera („*Ein Beitrag zur Sexualforschung in der Volksschule*“) dotyczą t. zw. nędzy na tle seksualnym młodzieży wiejskiej (*sexuelle Not*) braku uświadczenia, krytycznych dla wieku rozwojowego stosunków społeczno-rodzinnych na wsi (wspólne sypianie ze starszymi, frywolne rozmowy starszych, oddanie dzieci na pastwę dojrziałych już chłopców). W związku z zagadnieniami seksualnymi warto zwrócić uwagę na rozważania Behra o dydaktyce biologii i uświadamianiu zamieszczone w zeszytach lutowym i marcowym. Bogate odczytanie psychologiczne pozwala autorowi oprzeć swoje wywody na zdobyczach psychologii rozwojowej a przez to nadaje pracy charakter ścisły. Uwzględnione zostały badania Bühlerowej, Pfistera, Hirschfelda i innych (*Sexualpädagogik und erster Biologieunterricht*),

Psychoanaliza i psychoterapia: Na granicy psychoanalizy umieszcza swe wywody Fischer o nieświadomych elementach w wychowaniu (artykuł niestety nieskończony). Objawiają się one w formie dyspozycji psychicznych, przypadków codziennego życia, (zapominanie i t. p.). Nauczanie ma iść w kierunku wyrabiania w uczniu poczucia, że przy odpowiednim wysiłku będzie można pozbyć się niepokoju duchowego. Nacisk położył autor na t. zw. reedukację nauczyciela - wychowawcy<sup>1)</sup>. „Terapeutyczne znaczenie mają prace tego rodzaju, jak „*Bericht über einen stotternden Knaben*“ Hausena lub „*Psychologische Untersuchungen über die Wirkung des Seeklimas. insbesondere der Ostsee auf Jugendliche (Voigts)*, lub wreszcie „*Das Entwicklungsstottern als sprachneurotischer Prozess*“ Rothe'go.

<sup>1)</sup> „Fest steht... dass der Lehrende die Gesinnung, die er lehren will, selbst haben, selbst tätigen muss..., niemand kann lehrend und erziehend mehr wirken, als er nicht selbst ist...“ (str. 21).

Charakterologia i stosunek ucznia do szkoły: Przyczynkowe są badania Weigla o zróżnicowaniu duchowem 15 i 16-letnich uczenic oparte zresztą na pracy p. Croner: „Die Psyche der weiblichen Jugend“. Autor wyróżnił wśród badanych dziewcząt typ macierzyński, romantyczny, erotyczny, trzeźwy i wyłącznie intelektualny. („*Zur seelischen Differenzierung fünfzehn bis sechzehnjähriger Fortbildungsschülerinnen*“). Owa typologia staje się jednak nieco przesadna, lecz mimo częstej nieodpowiedniości wobec rzeczywistego stanu rzeczy pociąga badaczy; należy ona do typu zagadnień, które w tak młodej nauce, jaką jest pedagogika, można ująć etykietą „ciekawe“. Takim „ciekawym obrazkiem“ jest praca Wagnera o stosunku ucznia do nauczyciela, oparta znowu na typach reakcyjnych. Przyjąwszy typologię Sprangera („*Lebensformen*“) w odniesieniu do nauczycieli bada autor ustosunkowanie się uczniów wobec każdego z tych typów, przy czem wśród samych wychowanków wyróżnia osobniki posiadające podobną lub odmienną konstrukcję oceniania. (*Wertstruktur*). I tak np. nauczyciel — typ polityczny (por. Sprangera — *Machtmensch*) wzbudza w uczniu o podobnych tendencjach wartościowania niechęć i opozycję, uczniowie przeciwnego typu zachowują się wobec takiego wychowawcy z bojaźliwą rezerwą. („*Das Werterlebnis zwischen Schüler und Lehrer*“). Stosunek ucznia do szkoły interesuje też Kraussa — „*Die Psychologie der kindlichen Handlung und die Schule*“.

Religja: Psychologię religii w związku z życiem szkolnem reprezentuje artykuł Illgego „*Beiträge zur religiösen Werterlebnissfähigkeit des Grundschulkindes*“<sup>1)</sup>. Przedmiotem badań jest młode 8—10-letnie dziecko: autor uważa wychowanie przepojone ideą bóstwa i siły opiekuńczej za najbardziej odpowiednie wobec czekających wychowanka konfliktów życia.

Socjologia wychowania: Na pograniczu psychologii i socjologii pozostają uwagi Busemanna o upartości dziecka i trzech krytycznych fazach jego rozwoju. („*Ueber die Ursachen des ersten Trotzalters und der Erregungsphasen überhaupt*“). Okres 3-ech lat — uwolnienie się od matki. 6-ciu lat — wejście do szkoły, 11—12-tu lat przed pokwitowaniem — oto fazy najważniejsze, — dołącza się do elementów genetycznych upartości dziecka rodzeństwo młodsze, jego płeć i ilość. Ku socjologii wychowania ciąży praca Bascha „*Massenführer und Gruppenführer*“). Oto naczelné problemy: Należy odróżnić pojęcia masy i grupy a specjalnie pojęcia naczelnika masy

<sup>1)</sup> Niezależnie od tego artykułu, podają kilka pozycji bibliograficznych o tem zagadnieniu w okresie dojrzewania: Stälin „*Die religiöse Lage des jungen Menschen*“ Erfurt 1928. Bohne: „*Die religiöse Entwicklung der Jugend in der Reifezeit*“ Lipsk 1922“, odpow. rozdz. u Sprangera („*Psychologie der Jugendalters*“ lub „*Lebensformen*“ — „*Der religiöse Mensch*“) i u W. Hoffmanna: „*Reifezeit*“ Lipsk 1926 — (okres dojrzewania).

i grupy. Naczelnik masy działa z tendencją zatracenia osobowości tych, którzy stanowią masę; stara się zniszczyć indywidualium, kierownik grupy wynosi członka grupy ponad siebie w kręgi t. zw. obiektywnego ducha. 1) przez bezpośredni wpływ na grupę i przez 2) osobisty udział w doskonaleniu grupy; grupa urzeczywistnia się wtedy w znaczeniu idealnym, gdy wobec narostu i wpływu t. zw. obiektywnych ideałów wódz grupy staje się zbędny — masa wówczas, gdy tendencje duchowe tek się zatracają, że staje się masą w znaczeniu fizycznym.

Wychowanie estetyczne, etyczne — stosunek do życia: O sądach estetycznych wyrażonych przez dzieci i dojrzałych wobec rysunków uczniowskich informuje Kraft: rozważania o wpływie mitycznych postaci na dzieci („*Mythische Gestalten aus der Kinderstube*“) doprowadzają p. Hetzer do wniosków o zupełnej obojętności dzieci na symboliczną wartość i interpretację np. św. Mikołaja i towarzyszącego mu djabełka. Metodycznie wartościowe są protokoły obserwacji ciągłej na dzieciach w czasie przybycia św. Mikołaja z darami. Natomiast żywe jest ustosunkowanie się dziecka do przyszłości własnej. W ankiecie urządzonej w tym celu przeważają trzeźwe odpowiedzi na pytania, czemuby się chciało zostać. Kardynalnym życzeniem dziecka proletariatu jest pragnienie rychłej samodzielności. („*Zukunftsideal und Erleben bei Proletarierkindern*). Przy badaniach i analizie pamiętników młodzieńczych należałoby uwzględnić artykuł o formalnych właściwościach myślenia i mowy w okresie dojrzewania. („*Ueber formale Eigenschaften des Denkens und der Sprache in der Reifezeit*“ v. Graucob).

Kończąc sprawozdanie dodają, że bogactwo problemów, wielostronność ich ujęcia a przytem naukowa ścisłość i metodyczność nadają temu czasopismu, które rozpoczyna 31. rok trwania, — charakter wzorowy.

Dr Leon Langholz.

**Ludwika Jeleńska.** Dr Fil. Uniw. Fryb. „*Sztuka wychowania*“  
Bibl. Dziel Ped. R. V. Nr. 22. Nakł. „Naszej Księgarni“ Warszawa 1930.

Jak sam tytuł książki wskazuje, celem jej jest nie rozpatrywanie zagadnień teoretycznych, ale udzielenie czytelnikowi praktycznych rad w pracy wychowawczej. Autorka jednak mimowoli wyszła poza sferę praktyki i dała swym wywodom poważne tło teoretyczne, które jasno precyzuje stanowisko, z jakiego rozpatruje zagadnienia wychowawcze, pozwalając równocześnie na ich przejrzystą i oryginalną systematyzację. Autorka staje na stanowisku osobowości; przedstawia problem pedagogiczny, jako dążność do ocalenia

wewnętrzny człowieka, do uzgodnienia go z samym sobą, do zrobienia go jednym przez stworzenie w dziecku siły wewnętrznej organizującej, przez stworzenie woli samowychowania. „Człowiek bowiem do pewnego stopnia nie jest, ale się staje. Nie może więc w żadnym momencie życia posiadać równowagi statycznej, bo żyje; musi zatem posiadać równowagę dynamiczną czyli siłę działającą wciąż, organizującą, porządkującą, utrzymującą równowagę w ruchu życiowym“. „Dlatego pomyślnym wynikiem wychowania jest stworzenie stale działającej siły, nie zaś — stałego stanu, pojętego na wzór danej osoby czy danej grupy“. „Siła wychowawcza w człowieku nie wyklucza ani rozwoju indywidualności, ani ustosunkowania społecznego. Im człowiek będzie głębszy, tem bardziej będzie sobą, tem bardziej zatem będzie indywidualny. Im człowiek będzie głębszy, tem bardziej będzie człowiekiem, a więc tembardziej będzie czuł w sobie przynależność do człowieczeństwa powszechnego, tem bardziej będzie rozumiał siebie jako część całości“. „Społeczeństwo to całość syntetyczna, to jedność w różnorodności, a nie monotonja. Dlatego odrębność indywidualna i jedność ogólna nie wykluczają się wzajemnie“. „Oba kierunki w pedagogice, socjologiczny i indywidualistyczny, są prawdziwe przez to, co wnoszą pozytywnego; oba są błędne przez to, co negują; dlatego nie są sprzeczne, ale przeciwnie i dlatego dadzą się ogarnąć w szerszym poglądzie syntetycznym, który nazwiemy pedagogiką integralną, gdyż obejmuje pełnego, całkowitego człowieka“. Takim stanowiskiem nawiązuje autorka z dawniejszych do Trentowskiego — z współczesnych do pedagogiki personalistycznej Sterna i indywidualistycznej Adlera, stwarzając na określenie tego samego pojęcia nowy termin — pedagogikę integralną. Dla Trentowskiego nie istniała wprost sprzeczność między „indywidualny“ a „socyjalny“. Pojęcie człowieka, jako jaźni czującej się bóstwem, zawiera w sobie implicate maksimum uspołecznienia, i to jako warunek, aby stać się mogła sobą, sobistością. Zaakcentował to może niezbyt wyraźnie, a przez to ściągnął na siebie zarzut zbyt indywidualistycznego kierunku wychowania. Personalizm Sterna i indywidualizm Adlera stoją na podobnym stanowisku, przyjmując jako konieczność samorozwoju i stawania się człowieka, wyrastanie i wzrastanie w społeczeństwo. Trentowski przeprowadza nawet stopnie rozwoju osobistości. Jaźń czująca się bóstwem jest sobistością. Sobistość uznająca drugą sobistość, jako sobie równą — jest osobistością. Jednostka ludzka wśród osobistości społeczeństwa żyjąca jest osobą; najwyższa osobistość jest mością. A więc sobistość, osobistość i mość, jako stopnie jaźni wykazują wzrost uspołecznienia. Podobnie Stern kieruje wzrost uspołecznienia przez rozszerzanie kręgu zainteresowań, począwszy od rodziny, najbliższego otoczenia,

przez naród do ludzkości, a to wszystko, jako integralna i konieczna część indywidualności. Stąd słusznym wydaje się termin autorski — pedagogika integralna. Autorka wyróżnia trzy rodzaje indywidualności: bezosobowe, antyosobowe i osobowe. Ta trzecia kategoria stanowi cel wychowania. Indywidualności osobowe, czyli osobowości stanowią „ludzie, świadomi swych ograniczeń indywidualnych, tej konieczności życia, które nie może realizować inaczej, niż zakreślając granice, — szkieleta, które wprawdzie widzą na swój sposób, ale rozumieją, że błysk, siła, ciepło, ton barw zależy od siły światła, jakie w nich płonie“. Dwie cechy charakteryzują osobowość: „świadomość swych indywidualnych właściwości i świadomość swego człowieczeństwa — tego, co nas ogranicza i odgranicza od innych, i tego, co nas przerasta i łączy z innymi“. Dlatego wychowanie musi być „troską o każdą jednostkę i troską o całość“. „Kto nie uzna człowieczeństwa w jednostce, ten nie znajdzie głębokiej, metafizycznej podstawy dla solidarności ludzkiej. Jedynym łącznikiem między ludźmi będzie wówczas interes (choćby w wyraźnej formie dóbr kulturalnych), a interesy gromadne w łonie nawet jednego naradowościowo społeczeństwa mogą być różne i mogą uprawniać egoizm klasowy silnych odmów“. Jak taką osobowość wychować? Oto pytanie, na które książka odpowiada.

Znajomość najnowszych wyników badanie psychologicznych pozwoliła na uwzględnienie w szerokiej mierze sfery podświadomej, jako decydującego niejednokrotnie czynnika o powodzeniu wychowania, a także na właściwą ocenę roli instynktów, w kierunku nie przeceniania ich. Rozległa znowu perspektywa historyczna, z jakiej poszczególne zagadnienia rozpatruje wpłynęła na umiarkowane stanowisko, dowodem czego może być n. p. taki sąd: „Lekcja, na której uczniowie i nauczyciel nie pracują intensywnie, nie ma wartości wychowawczej, a zatem jest złą. Nie należy się przywiązywać do takiej czy innej nowej, czy najnowszej formy nauczania; jeżeli nauczyciel treścią lekcji bez innych sztucznych pobudek potrafi w klasie wywołać skupienie, uwagę, to w jakiegokolwiek formie jest prowadzona lekcja, jest dobrą“. Zaznaczyć należy, że autorka przywiązuje wielką wagę do kształcenia uwagi, jako czynnika samowychowawczego. Przyjmuje, że normalną drogą rozwoju jest droga „przez podświadomość do świadomości. Jest to droga od wewnątrz... i jest to również droga naturalnego rozwoju uczuciowego i normalnego“. I zgodnie z tym poglądem dzieli środki wychowania na dwie grupy: Grupę wpływu podświadomego (bezwiedne naśladownictwo, atmosfera pedagogiczna) i wpływu świadomego (metody: ideału, obiektywizacji i specjalizacji wysiłku). Ogniwnem pośrednim ma być działanie pośrednie (bezwiedne samowychowanie, wolność w wychowaniu) i przygotowanie gruntu (przez podświadomo-



mość do świadomości i podsufwanie). Oczywiście jest to podział czysto teoretyczny, mający ułatwić systematyzację, bo w praktyce należy przyjąć współczesne działanie wszystkich czynników i środków sfery podświadomej i świadomej.

Pewną wątpliwość może budzić pogląd co do zbędności kar. Wywód o ich zbyteczności, a nawet szkodliwości ma wszelkie pozory racji; czy jednak czasem okoliczności nie zmuszają nauczyciela do użycia tego środka? Kara, jako środek doraźny, nie pozostawiająca przykrych następstw w czasie, nie za surowa — nie powinna budzić obaw; nie należy przesadnie obawiać się urazów psychicznych, jeśli mamy do czynienia z dzieckiem normalnym i posiadającym świadomość swego przewinienia.

Autorka wypowiada pogląd bardzo słuszny, że nade wszystko należy wyrobić poczucie godności człowieczej — a bardzo ważną rolę w tym względzie, jak i wogóle w wychowaniu, przypisuje miłości; przez miłość matki do miłości Boga i ludzkości — oto do czego mamy dążyć — stąd wielką rolę odegrać musi religia.

Jedno tylko nasuwa się zastrzeżenie, choć może to tylko kwestja interpretacji słowa. Stosunek nauczyciela i ucznia ma polegać na zaufaniu. Autorka radzi, idąc za zdaniem jednego z Jezuitów, by nauczyciel starał się być „nieprzeniknionym“. „Nie wychodź ze swego zamknięcia, dopóki nie staniesz się panem położenia... Powinieneś je (dzieci) zbliżyć z tropu swą powściągliwością i zmusić do przyznania: „Nie wiemy, co myśleć o nowym nauczycielu“. Dziecko jest dobrym psychologiem: jeśli nie wyczuje, że ma do czynienia z dobrym człowiekiem, nie będzie mowy o serdecznym stosunku.

Książkę Dr Jeleńskiej przeczyta każdy wychowawca z zainteresowaniem i korzyścią, a w nauczaniu pedagogiki może stanowić pierwszorzędną pomoc.

*Zdzisław Danecki.*

**P. Mendousse**, *L'Ame de l'Adolescente*, in 8<sup>o</sup>, str. 321, Feliks Alcan. Paryż 1928.

Mendousse wydał w r. 1910 dzieło traktujące o „duży młodzieńca“ oparte na dłuższych studjach; dzieło to wywarło znaczny wpływ na rozwój psychologii młodzieńczości. W następnym swem dziele autor zajął się specjalnie psychologją dziewcząt w okresie młodzieńczości; liczne obserwacje swe, przeprowadzone w różnych środowiskach w ciągu 30 lat uzupełnia ciekawymi odpowiedziami na kwestjonariusze; podaje też liczne dokumenty, przeważnie w formie listów, oraz dwadzieścia dwa dzienniczków intymnych. — Jedną z dodatkich stron tej pracy jest, że w autorze zespoliły

się cechy wychowawcy i psychologa, co przebija się na każdej stronie dzieła; warunki te zapewniły dziełu obiektywność i prawdę życiową.

Książka dzieli się na 4 części. Naprzód analizuje wiek „niełaski, (L'âge de disgrâce) upośledzony przez naturę, który rozpoczyna się około 12 wzgl. 13 r. życia. Już w tym czasie objawia się pewien niepokój zwiastujący „ponowne narodziny jednostki, pewne zaburzenia towarzyszą podczas kryzysu dojrzewania. Pedagogia tego okresu jest niezmiernie trudna i wymaga specjalnego przygotowania od wychowawców. Mendousse'owi zawdzięczamy też, że w pracy swej wykazał różne sposoby wychowania seksualnego, oraz wielką rolę szkoły i matki. Następnie omawia „wiek chwiejności i niezdecydowania się” (l'âge de l'indécision), w którym przoduje tkliwość, zużość; w czasie tego okresu wszystkie myśli, czyny są przesiąknięte subiektywnością. W kulturze intelektualnej dominuje szczególnie pamięć i daje się odczuwać pewnego rodzaju rozdźwięk między nauką szkolną a zainteresowaniem życiowym. W końcu zjawia się ostatni „okres wdzięku i powabu” (l'âge de grâce) około roku 18 — 20; tworzenie się fizjologiczne i psychologiczne ukończone; potrzeba prawdziwej miłości staje się dominującą w tym okresie i ona sprawia prawdziwy rozkwit życia kobiety. W książce swej Mendousse w pięknych słowach, kreśli „historję rozwoju psychologicznego” młodego dziewczęcia, poczynszy od pierwszych oznak dojrzewania aż do zupełnego rozkwitu.

Szczególnie należy podnieść z uznaniem, że strona fizjologiczna problemu jest przestudjowana nadzwyczaj starannie. Brak natomiast syntezy w części psychologicznej; po przeczytaniu tej części dzieła wydaje się, że autor podał dobrze opracowane sprawozdania i relacje, zresztą bardzo szczegółowe, dotyczące pewnej epoki życia, ale syntezy autor nie wyprowadził. Wskutek niezmiernej rozwlekłości dzieło traci w znacznym stopniu na jasności; napotyka się też trudności w uchwyceniu myśli przewodnich. Zdaje się, że autorowi chodziło o ujęcie problemu w najmniejszych nawet szczegółach, wskutek tego być może, strona funkcjonalna dzieła znacznie ucierpiała. Jednak Mendousse'owi nie chodziło specjalnie o nakreślenie pięknego obrazu o barwach psychologicznych, ile raczej o opracowanie dzieła pedagogicznego, z którego możnaby wyciągnąć wskazania wychowawcze.

Szczególnie należy się uznanie p. Mendousse'owi, że poruszył kwestję, która od czasu Fénelona nie była odpowiednio traktowana. Jeśli rozpatrywano ten problem, to raczej z punktu lekarskiego prawie nigdy z punktu psychologicznego. Nawet Stanley Hall w tak bogatym swem dziele zajmuje się głównie rozwojem umysłowym chłopców w okresie młodzieńczości, a bardzo pobieżnie traktuje rozwój intelektualny dziewcząt. Teren ten był prawie nie wyzyskany. W Szwaj-

carji tylko poczyniono częściowe badania (Marguerite Evard: *L'adolescente. Etude de psychologie expérimentale*; oraz liczne artykuły Descoedres.

Nie możemy brać pod uwagę czwartej książki Emila Rousseau'a, ani też traktatu Marion'a („*Education des jeunes filles*“), ponieważ mimo nadzwyczajnego talentu autorów, rozważania ich na ten temat są raczej naiwne, oparte na przesądach i zasadach konwencjonalnych, nie opierają się na znajomości stanów wewnętrznych uczenic, które dominują w tym okresie. Jeśli chodzi o zmiany fizjologiczne w okresie dojrzewania u dziewcząt, to posiadamy olbrzymią literaturę zwłaszcza w jęz. angielskim. Mendousse opisując to całkowite przeobrażenie się dziewcząt w tym okresie, wykazuje walki wewnętrzne, jakie dziewczęta staczają i powiada, że „szczęśliwe są te dziewczęta, które w tym krytycznym momencie znajdują w matce czujną i serdeczną, przewodniczkę; w przeciwnym razie zostawione same sobie, nie mogąc zwyciężyć walki wewnętrznej najczęściej popędzają największe i najbardziej nieroztropne uczynki. Dlatego też matki i wychowawczynie powinny się poznać dokładnie z psychologią okresu młodzieńczości u dziewcząt i nieść im serdeczną pomoc w chwilach przełomowych życia, w chwilach nowych narodzin, zwłaszcza otoczyć czułością i miłością matczyną, której w tym czasie tak bardzo odczuwają potrzebę. W konkluzjach swoich Mendousse stara się przedstawić przewodnie myśli w wychowaniu dziewcząt. — Z ubolewaniem wykazuje, że dotychczasowe wychowanie dziewcząt nie idzie po linii wskazań psychologicznych, ale najczęściej przybiera kierunki tak nieodpowiednie dla dziewcząt. Gorąco sobie życzy autor, ażeby w wychowaniu dziewcząt uwzględniono przede wszystkim „wartości kobiety“. — Zaleca też wychowawczynom, ażeby lepiej obserwowały dziewczęta w okresie młodzieńczości, ażeby zajęły się przede wszystkim wykształceniem uczuć, uszlachetniając je, przeprowadzając selekcję w ich dążeniach, zastępując chimeryczne przez pozytywne, ażeby rozwinęły w nich subtelną kobiecość. Wprawdzie możnaby zarzuty poczynić, że pojęcia wychowawcze nowoczesne dziewcząt zupełnie odmienne mają cele: wolność, sporty; koedukacja zabita ducha romantycznego u dziewcząt; nowoczesna młoda dziewczyna jest realistką. Moznaby powiedzieć, że konkluzje Mendousse'a byłyby raczej wartościowe przed wojną w wychowaniu młodych dziewcząt. Sciśły kontakt z rzeczywistością formuje młode dziewczęta nowoczesne lepiej, aniżeli to uczynić mogą traktaty pedagogiczne.

Takiego stanowiska jednak nie zajmujemy i sądzymy, że szczególnie dziś, kiedy wolność osobista jest wielka, opinia mniej sroga, wskazania Mendousse'a powinny znaleźć szerokie zastosowanie i musimy się zgodzić w zupełności z autorem, że wychowanie młodych dziewcząt powinno przede-

wszystkiem uwzględniać wartości właściwe kobiecie. Książka zawierająca bogate obserwacje, znakomite pouczenia może też oddać usługi w wychowaniu młodzieży żeńskiej i pobudzić do badań zmierzających do poznania psychiki uczenie w polskich szkołach.

*Abin Jakiel.*

**Dr. St. Niemcówna.** *Dzieło oświatowe Szwecji.* Kraków 1929.

Znana w sferach geografów lektorka Uniwersytetu Jagiellońskiego i autorka wielu cennych publikacji, wydała świeżo dwie ciekawe rozprawy, które są owocem pobytu Autorki w Szwecji.

Dzieło oświatowe Szwecji jest znane czytelnikom Ruchu Pedagogicznego. Wspominam o niem przedewszystkiem dla nawiązania do przygotowującego się w Szwecji dzieła reformy szkolnictwa, które schodzi się w czasie z reformą programów w Polsce.

Podróż Autorki przypadła na okres przełomowy w dziejach szkoły szwedzkiej, który to okres zaczął się oficjalnie w r. 1927, lecz w istocie problem reformy szkoły powszechnej i średniej był przedmiotem dyskusji wśród sfer nauczycielskich i zainteresowanych sfer duchowieństwa jeszcze w okresie wielkiej wojny. Faza przygotowawcza trwała jednak trochę przydługo, co tłumaczymy szczególnie i nam obcą organizacją władz szkolnych w Szwecji, które zasadniczo spoczywają w rękach kleru. Kler z natury rzeczy jest bardziej konserwatywny niż inne warstwy społeczeństwa i trudniej dostępny dla prądów reformatorskich. Tam zaś w Szwecji zarówno szkolnictwo średnie jak powszechne stoi w ścisłej zależności od duchowieństwa, a w szczególnej już zależności pozostaje nauczycielstwo, gdyż jego bezpośrednim zwierzchnikiem jest duchowny protestancki.

Autorka przedstawia charakter organizacji szkolnictwa szwedzkiego, dzielącego się zasadniczo na trzy grupy, więc szkolnictwo powszechne, średnie i wyższe. Szkolnictwo powszechne jest dość silnie zróżniczkowane pod względem organizacyjnym, co zresztą odnosi się także do szkoły średniej. Zróżniczkowanie organizacyjne ma w Szwecji pewne uzasadnienie w szkolnej tradycji szwedzkiej, a zapewne także i w fizycznej budowie kraju. Jednak jak Autorka słusznie zauważa, zróżniczkowanie organizacyjne wcale nie pokrywa się ze wzrastającą stale jednolitością programową. Obecna reforma nie stwarza — jak mi się zdaje — warunków dla utrwalenia szkoły jednolitej w naszym pojmowaniu tego zagadnienia.

Na uwagę zasługuje fakt istnienia w Szwecji starego systemu seminarjów nauczycielskich. Jak u nas, tak i tam

ten typ szkoły zdołał się należycie zakonserwować i utrwalić w szwedzkim organizmie szkolnym. Autorka zauważa jednakże, że społeczeństwo troszczy się bardzo silnie o wysoki poziom seminarjów, toteż wyposażenie seminarjów nauczycielskich w pomoce naukowe, w laboratorja, gabinety i biblioteki jest znacznie wyższe niż w gimnazjach, a wyżej stoi również dydaktyka poszczególnych przedmiotów nauczania. W Polsce do tego jeszcze bardzo daleko.

W cennej swojej rozprawce trochę za mało miejsca poświęca Autorka szkolnictwu zawodowemu. Z pewnem miłem zdziwieniem dowiadujemy się natomiast o silnie rozbudowanym w Szwecji szkolnictwie wyższem.

Bogato w pracy Autorki są rozrzucone luźne uwagi, wtrącone w tok opowiadania (aby być nauczycielem w Szwecji, trzeba należeć oficjalnie do kościoła państwowego; do wewnętrznego życia szkoły rodzice się nie mieszają; kobiety — nauczycielki są gorzej płatne od mężczyzn, zatem w zakresie wynagradzania za pracę nie istnieje tam równouprawnienie i w. i.). Te uwagi wskazują na silnie zaawansowane wpływy konserwatywne w szwedzkiej cywilizacji. Jednak inne uwagi mówią, jak wielki wysiłek podejmuje społeczeństwo szwedzkie w dążeniu do osiągnięcia wysokiego poziomu szkolnictwa (podstawą znaczenia szkoły w Szwecji są okazałe, piękne i pod względem higienicznym doskonale urządzone budynki szkolne; państwo dba o poziom nauczania w szkołach, daje stosunkowo łatwo urlopy na dalsze kształcenie się nauczycieli i daje stypendja na wyjazdy zagranicę; państwo zapatruje biblioteki szkolne wprost w książki, co ułatwia ogromnie stosunki wydawnicze! poziom wykształcenia zawodowego u nauczycieli szkół powszechnych jest wysoki; rząd dokłada wszelkich starań w tym kierunku, by dobrać jak najlepsze siły nauczycielskie dla seminarjów nauczycielskich i w. i.). Są to uwagi niesłychanie cenne, a dla oceny naszych stosunków w szkolnictwie tem ważniejsze, że nam do tych warunków pracy w szkole jest również bardzo daleko. Ciekawe jest również spostrzeżenie Autorki — nieznanne nam dotychczas — a stwierdzające, że szkoła szwedzka obejmuje w Szwecji dawną rolę kościoła. Przybytki Pańskie w Szwecji pustoszeją mimo swej okazałości i bezsprzecznej piękności, natomiast szkoła odgrywa coraz ważniejszą rolę w postępie cywilizacyjnym narodu szwedzkiego. Z faktu tego wysnuwa autorka nieco pesymistyczne wnioski dla przyszłości szwedzkiej cywilizacji.

Uważam, że praca Dr Niemcówny jest nie tylko aktualna i ze wszechmiar ciekawa, oraz zdolna zainteresować szerszy ogół społeczeństwa polskiego, ale także może dać impuls do bliższego zapoznania się z organizacją i stanem szkolnictwa w innych ważniejszych państwach europejskich.

*M. Mścisz.*

## Kronika pedagogiczna.

**Czechosłowacka reforma egzaminu wstępnego do gimnazjum** (ośmioletniego, bo o skróconem do 5 lat nicma tam nawet mowy jeszcze) wprowadza zmianę ważną i zasadniczą już od r. 1950. Postanawia ona, że już w miesiącu maju rodzice, pragnący swe dzieci posłać do szkoły średniej, muszą zgłosić swe życzenie u kierownika szkoły powszechnej, do której dziecko uczęszcza, zarazem podać, w której szkole średniej chcą umieścić swe dziecko. W czerwcu ma powzięchna szkoła posłać średniej drogą ściśle urzędową, więc nie poufną, świadectwa frekwencyjne i arkusze osobiste (karty indywidualne), w których zawarte są oprócz innych dane o rozwoju cielesnym ucznia, zdrowiu jego, rozwoju duchowym, charakterze, nawet o skłonnościach i zainteresowaniach. W arkuszu osobistym umieszczony ma być sąd o uczuciowej dojrzałości do studjum średniego. Arkusz ten wypełnia nauczyciel-opiekun klasy i kierownik szkoły. Ani uczeń ani rodzice jego arkusza tego do rąk nie dostają.

Po otrzymaniu świadectw i arkuszy wspomnianych obraduje w szkole średniej Komisja, utworzona z dyrektora i najmniej czterech profesorów, rozpatrzy dokumenty i rozdzieli kandydatów na dwie grupy: pierwszą, lepszą, poddana będzie krótkiemu ustnemu egzaminowi informacyjnemu; druga — to przeznaczeni do właściwego egzaminu wstępnego. Rozmówki informacyjne mają skontrolować i dopełnić obraz ogólnej inteligencji dziecka, oraz jego uzdolnienie naukowe. Egzamin właściwy ma być przeprowadzony dość szeroko i głęboko.

Świadectwa frekwencyjne i arkusze osobiste uczniów przyjętych pozostają w szkole średniej, nauczyciele w ciągu roku i lat następnych wypełniają je własnymi spostrzeżeniami o uczniach. Z końcem roku posyła się je do przejścia szkole powszechnej, z której uczeń przyszedł do średniego zakładu naukowego. Niechaj i pierwsi wychowawcy szkolni dowiedzą się, w czym się pomylili, a co dobrze osądzili.

Reformę przeprowadzają zatem nauczyciele obu szkół i oni też przyjmują i dźwigają na sobie odpowiedzialność za to, czy w średniej szkole kształtali się ten, co istotnie zdolnością na to zasłużył i pracą, czy też po starciu balast obciążył szkołę średnią.

I sfery pedagogiczne i społeczeństwo przyjęło reformę z zadowoleniem, prasa codzienna uważa ją za bardzo rozumną i dobrze pomyślaną. Podkreśla jeno silnie, by pedagogowie zglebili poznanie dziecka przez studjum pedagogii i pedopsychologii, aby do żywego osobnika przyglądali miarę obiektywną i stale świadomi byli wielkiej odpowiedzialności, jaką na nich władze najwyższe wkładają. Jeśdli te warunki będą spełnione, spodziewać się należy, że usłanie usuwanie niezdolnych z klas niższych (dziś do 30% przepada

w I. i II. klasie), skieruje się wcześniej niezdolnych i nieodpowiednich do średniej szkoły na drogi dla nich odpowiednie, ułatwi się studjum uczniom właściwym i ulży się w pracy nauczycielom, którzy dziś borykać się muszą z bałastem i to bezowocnie.

Umysł czeski pojmując to zagadnienie jako społeczną kwestję i w zysku z reformy widzi: oszczędzenie czasu, energii, pracy a nawet pieniędzy, a obok tego owocność pracy prawdziwie powołanych uczniów, nauczycieli i większą radość z pracy u uczniów i nauczycieli.

*Mg.*

**Reforma w gimnazjach czechosłowackich** wzoruje się na wspólnej rozbudowie typów, znanej i z polskiego szkolnictwa średniego: wprowadza w 1930/1 wspólną dwuletnią podbudowę z obcym językiem tylko nowożytnym (w czeskich i słowackich niemieczna obowiązkowa; w innych czeski w zgl. słowacki obowiązkowy), z nauką łaciny w gimnazjach i realnych gimnazjach, francuskiego zaś w realnych i reformowanych realnych przesuwa do klasy III-cj. Grecyzna w zgl. francuski w gimnazjach były już w r. 1927 przesunięte do kl. V-ej.

Przez zmiany powyższe następuje zbliżenie średniej szkoły do wydziałowej w dwu równoległych klasach, ułatwia się przejście wydziałowcom do gimnazjum nawet w późniejszych latach, a w miejscowości, gdzie tylko jeden typ szkoły średniej jest, może uczeń z lata się kształcić, zanim się przesiedlić będzie musiał do miasta ze szkołą o typie dlań pożądanym.

Nauka śpiewu i robót w obu klasach najniższych średniej szkoły są nadobowiązkowe. W 2 najwyższych zaś klasach realnego gimn. reform. śred. gimn. zmiana dozwala na wybór albo geometrii wykreslonej albo jakiegoś języka nowoczesnego — zalecone są słowiańskie języki — aby językowo obciążeni byli tylko ci, co sami się większej liczby języków nauczyć zechcą.

*Mg.*

## Zapiski bibliograficzne.

*Władysław Witwicki.* Psychologia do użytku słuchaczy wyższych zakładów naukowych. Tom I-szy. Wydanie drugie przejrzane i uzupełnione. Lwów 1930. Wyd. Zakładu Narodowego im. Ossolińskich.

*François-Louis Bertrand.* L'Analyse psycho-sensorielle et ses applications à l'éducation intégrale. Librairie F. Alcan. Paris 1930.

*Dr Marjan Wachowski.* Prawo odpowiedniości w wychowaniu szkolnym i w oświacie pozaszkolnej. Poznań 1930 Skł. Gł. Księgarnia św. Wojciecha.

*Dr Ludwika Jeleńska.* Sztuka wychowania. Nakł. Naszej Księgarni Zw. P. N. S. P. Warszawa 1930 Biblioteka Dziel Ped. Nr. 22.

*Dr Żofja Daszyńska-Golińska.* Zarys ustawodawstwa pracy. Dopelniony tematami do ćwiczeń przez *Helene Witkowską*. Nakł. Naszej Księgarni Zw. P. N. S. P. Warszawa 1930.

*Michał Mściśz.* Geografia Polski. Podręcznik dla wyższych klas szkół średnich. Wyd. II. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1930.

*Dr Stanisław Piekarski.* Prawdy i herezje. Encyklopedia wierzeń wszystkich ludów i czasów. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1930. Zeszyt 1 i 2.




---

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

Półroczna 6— zł., kwartalna 3'50 zł.

Prenumerata roczna w Ameryce 3 dol.

---

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

---

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

---

Drukarnia Jana Gablankowskiego, ul. Sławkowska L. 6.  
 Telefon 14465.