

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POŚWIĘCONE NOWYM PRĄDOM
W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECH.

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

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

STANISŁAW SKOWRON.

Dziedziczność i wychowanie.

Dla przyszłego historyka nauk biologicznych pierwsze ćwierćwiecze XX w. będzie zawsze okresem bujnego rozwoju nauki o dziedziczności, czyli genetyki, która wyniki swe czysto teoretycznej natury przeniosła na grunt praktyczny medycyny, rolnictwa, a także i pedagogji. Dzieło Darwina, rzeczywistego twórcy teorii ewolucyjnej, przeprowadzając olbrzymi wyłom w zapatrywaniach dotychczasowych na stanowisko człowieka w przyrodzie związało go linją wspólnego pochodzenia z resztą organicznego świata, którego prawom biologicznym i człowiek, jako istota żywa podlega. Jest on nietylko podmiotem formułującym te prawa, lecz i przedmiotem, do którego się one stosują. Pamiętając o tej naszej przynależności do żywej przyrody, łatwiej nam uzyskanie naukowo doświadczenie odnieść do nas samych, zrozumieć wiele z naszych popędów, dążeń i działań, a wreszcie odpowiednio dostosować nasze postępowanie w stosunku do otoczenia, jeżeli pragniemy wedle naszych zamierzeń to otoczenie przekształcić. W punkcie tym następuje zetknięcie się z sobą genetyki i zadań wychowawcy, a związki łączące uwypuklą się tem przejrzyściej, tem konkretniejszego nabiórą znaczenia, im dokładniej zapoznamy się z wynikami nauki o dziedziczności, im ściślej określimy biologiczną podstawę wychowania.

Termin „dziedziczność“ zapożyczony został przez nauki przyrodnicze z prawem od wieków normowanego przejścia własności jednej jednostki na własność jednostki drugiej. W biologji istotą dziedziczności jest coś zupełnie różnego. Gdy mówimy np.: że dziecko odziedziczyło po matce lub

po ojcu barwę włosów, usposobienie, czy też skłonność do pewnych schorzeń, równocześnie zdajemy sobie dobrze sprawę, że niema tu odstąpienia tych właściwości osobnikowi potomnemu, lecz przekazanie mu pewnych tendencji, prowadzących w biegu rozwoju do wytworzenia się tych właśnie, a nie innych cech, charakterystycznych dla jego matki, względnie dla ojca.

Zapytajmy teraz, jaką drogą i w jaki sposób zawiązki przyszłych cech osobniczych, czyli te wspomniane przez nas tendencje przeniesione być mogą z organizmu rodzicielskiego na organizm potomny? Aby odpowiedź na to pytanie wypadła jasno i zgodnie z naszymi obecnymi pojęciami, musimy założyć, że wykształcenie się jakiegokolwiek cechy musi dokonać się w pewnym materialnym podłożu, że wreszcie samą tendencję, czy też zawiązek cechy uważać będziemy za coś materialnego. Chcąc więc teraz oznaczyć bliżej umiejscowienie i przenoszenie się zawiązków cech dziedzicznych z jednego pokolenia na drugie dōszukiwać się ich będziemy w tym materialnym związku, który łączy następujące pokolenia ze sobą. Pomijając pewne odrębne formy rozrodu, spotykane tylko u zwierząt mniej skomplikowane zorganizowanych, związek ten materialny przejawia się przez oddzielone od organizmu rodzicielskiego komórki płciowe męskie, t. zw. plemniki i żeńskie jaja, które łącząc się ze sobą, dają początek nowej generacji.

Każdy nowy organizm rozwija się więc z połączenia dwóch maleńkich komórek: plemnika, udzielonego przez ojca i jaja otrzymanego od matki. Te dwie komórki, zespalając się w akcie zapłodnienia, stwarzają nową całość zdolną do dalszego rozwoju i do produkcji z kolei swych własnych komórek rozrodczych po osiągnięciu przez osobnika dojrzałości płciowej. Za pośrednictwem obu tych komórek przeniesione zostają właściwości rodziców na potomka.

Nim przejdziemy do omówienia reguł, według których zawiązki cech, czyli t. zw. geny z pokolenia na pokolenie się przenoszą, pragnąłbym zwrócić uwagę na ścisłe odróżnienie genu od cechy. Oba tych pojęć nie możemy w żadnym razie utożsamiać; dziedziczą się bowiem nie cechy odróżniające osobniki od siebie, lecz geny będące zawiązkami przyszłych cech osobnika, możliwościami rozwoju w pewnych kierunkach. Co z genu w biegu rozwoju powstanie, jaka się cecha wykształci, zależy w dużym bowiem stopniu od warunków działających w czasie czynności twórczej samego genu. Idąc za Justem, możemy powiedzieć, że geny określają tylko, jakim osobnik być może, nie zaś jakim być musi. Niejednokrotnie spotykamy się z faktem, że dziecko nieobciążone — jak mówimy — dziedzicznie, wskutek przebycia choroby zakaźnej np. szkarlatyny, głuchnie. Jeżeli głuchota wystąpiła wcześniej, nim jeszcze dziecko mówić zaczęło,

rozwiają się osobnik głuchoniemy, którego kalectwo stoi tylko w związku ze szkodliwym wpływem warunków zewnętrznych. Pomimo odziedziczenia genów normalnych, złe warunki otoczenia nie dozwoliły na zrealizowanie tych możliwości, które dziecko ze sobą na świat przyniosło. W niektórych przypadkach wpływ otoczenia nie tylko działają hamująco na wykształcenie się cech, uzależnionych od normalnego genu, czasami zdolne są one zmienić w korzystny dla ich posiadacza sposób czynność genu szkodliwego, patologicznego. Wprawdzie głuchoty dziedzicznej uwarunkowanej działalnością specjalnych genów nie jesteśmy w stanie mimo nawet oddziaływania najróżnorodniejszych warunków otoczenia usunąć, nie mniej jednak pewne zniekształcenia twarzy natury dziedzicznej tylko przy odpowiednim zespole czynników zewnętrznych mogą się ujawnić. Bezwątpienia nie wszystkie geny w jednakowy sposób reagują na wpływy otoczenia, dając cechy różne, zależnie od warunków, które w czasie rozwoju oddziaływały. Na jedne z nich warunki otoczenia nie wywierają dostrzegalnego wpływu, inne znów łatwo im bardzo podlegają. Jako przykład pierwszych podać możemy wspomniany powyżej gen wywołujący głuchotę, za przykład drugich cały szereg właściwości psychicznych, ulegających łatwo modyfikacji, zależnie od otaczającego środowiska. W ten sposób doszliśmy do pojęcia cechy jako pewnej jakościowo i prawdopodobnie ilościowo określonej reakcji genu na warunki otoczenia; nie sam tylko zespół zawiązków cech dziedzicznych, lecz i warunki, w których dana jednostka rozwija się i dojrzewa, budują i rzeźbią organizm.

Biolog chętnie i nie bez słuszności sprowadza dzisiaj wszystkie właściwości jednostki, czyto dotyczące budowy, czynności najróżnorodniejszych narządów, czy wreszcie życia psychicznego do funkcji odziedziczonych po rodzicach genów. Pogląd ten przyrodnika jest w jego oczach w zupełności usprawiedliwiony, gdyż zdaniem jego najzawilsze procesy psychiczne odbywać się muszą w oparciu o pewne specjalnie do tego dostosowane podłoże, zbudowane z żywej substancji, a wreszcie pamiętając cośmy o dziedziczności i otoczeniu powiedzieli, musimy przyjąć, że cechy specjalnej same wpływy otoczenia wytworzyć nie mogą, że może ona powstać jedynie wtedy, gdy istnieje odpowiedni grunt po temu, czyli odpowiedni zawiązek dziedziczny.

Zajmijmy się teraz samym mechanizmem dziedziczności. Geny, jak wiemy już z uwag poprzednich, mieszczą się w obrębie komórek piciowych żeńskich i męskich. Komórka żeńska jest maleńkiem zaledwie gołym okiem dostrzegalnym, okrągłym ciałkiem, zbudowanym z żywej substancji zwanej protoplazmą, wewnątrz której mieści się integralny składnik każdej komórki pęcherzykowaty twór, czyli jądro. Komórka rozrodcza męska, czyli plemnik wygląda zupełnie inaczej.

Przedewszystkiem jest on nieporównanie mniejszy, gdyż biorąc pod uwagę stosunki objętościowe, stanowi zaledwie $1/35000$ część komórki jajowej. Prócz tego kształt jego jest różny od jaja. Na przodzie posiada główkę, zbudowaną z jądra otoczonego tylko cienką warstewką plazmy, główka zaś łączy się za pośrednictwem krótkiej szyjki z długim biczykowatym ogonkiem. Plemnik, mający zdolność samodzielnego ruchu, porusza się zapomocą długiego ogonka w obrębie dróg płciowych żeńskich aż do chwili zetknięcia się z jajem, do którego wnika następnie udzielając mu pobudki do dalszego rozwoju.

Związki cech dziedzicznych mieszczą się, jak wiemy, zarówno w plemniku, jak też i w jaju, a ponieważ ogólnie biorąc, udział ojca w przelewaniu cech dziedzicznych równym jest udziałowi matki mimo różnic w wielkości elementów płciowych, musimy więc a priori przypuścić, że geny mieścić się będą w tych częściach komórek płciowych, które zarówno w jaju, jak i w plemniku są z sobą jakościowo i ilościowo porównywalne. Częściami temi są pewne silnie zasadowemi barwnikami wybarwiający się twory, pojawiające się w okresie podziału komórki, w jej jądrze w postaci pętli, haczykowato zgiętych pręcików, kuleczek i t. p., które biolog nazywa z greckiego chromosomami. Badania lat ostatnich dostarczyły całego szeregu dowodów na to, że rzeczywiście geny umiejscowione są w tych chromosomach, chociaż i plazmy nie możemy, szczególnie o ile chodzi o wczesne stadia rozwojowe, wyłączyć od udziału w zjawiskach dziedziczności.

Postaramy się teraz na pewnych konkretnych przykładach przedstawić przebieg dziedziczenia się w szeregu pokoleń genu wywołującego jakąś cechę u człowieka. W ten sposób zaznajomimy się z zasadami genetyki, sformułowanemi po raz pierwszy w 1865 r. przez ks. Grzegorza Mendla, twórcę nowożytniej nauki o dziedziczności. Przyjmijmy, że wykształcenie się prawidłowego ucha wewnętrznego gdzie mieszczą się zakończenia nerwu słuchowego, zależy od obecności i czynności pewnego genu. Nazwijmy go genem N. Najczęściej zdarza się, że dziecko od jednego i od drugiego z rodziców otrzymuje ten właśnie gen N, przeniesiony do potomnego ustroju przez plemnik i przez jajo. W zapłodnionem więc jaju gen na jedną i tę samą cechę, znajduje się w podwójnej ilości NN. Jak wiemy, dalszy rozwój zapłodnionego jaja przebiega w ten sposób, że dzieli się ono na dwie komórki potomne, każda z nich znów na dwie i t. d., przyczem przy każdym podziale ulegają podziałowi i geny, tak, że w każdej komórce zarodka znajdują się również po dwa geny NN otrzymane od obu rodziców. Geny te, możemy przyjąć, u większości komórek są nieczynne, ograniczając swoją akcję tylko do tych grup komórkowych, które tworzyć będą ucho wewnętrzne. Kiedy osobnik zawierający geny NN dojrzewa

ściowo, a więc kiedy sam zaczyna produkować komórki rozrodcze, plemniki, czy też jaja, wtedy macierzysta komórka ściowa, zawierająca dwa geny NN, dzieli się w ten sposób, że przy jej podziale nie następuje już podział każdego z tych genów N, lecz niepodzielone przechodzą jeden do jednej, drugi do drugiej z komórek potomnych. Ponieważ każdy z tych genów wywodził się od jednego z rodziców, widzimy, że przy tworzeniu się komórek ściowych następuje rozdział genu otrzymanego od ojca, od genu otrzymanego od matki, tak, że wykształcony plemnik, czy jajo zawiera w pojedynczej tylko liczbie reprezentanta każdej cechy. Jeżeli zawsze krzyżować się będą między sobą osobniki posiadające w naszym przykładzie geny na prawidłowe ucho wewnętrzne, nie wystąpi nigdy u potomków którejkolwiek generacji głuchota dziedziczna. Wprawdzie może się zdarzyć, że wskutek — jak już wspominaliśmy — wpływów zewnętrznych np. szkarlatyny, dziecko może ogłuchnąć, jednakże nawet i ono posiadając geny normalne NN wytwarzać będzie z czasem zdrowe komórki ściowe.

Cóż się jednak stanie wtedy, gdy jedno z rodziców obarczone będzie głuchotą dziedziczną, gdy więc w miejsce genów normalnych NN zawierać będzie geny GG, które głuchotę wywołują. Geny GG zachowują się przy tworzeniu komórek ściowych zupełnie podobnie, to zn. każda z komórek tych otrzymuje tylko jeden z tych genów. Tak więc jeden z rodziców NN produkować będzie komórki ściowe dajmy na to plemniki z genem N, podczas gdy drugi z rodziców wytwarza jaja, zawierające gen G. W osobniku z tych komórek ściowych wytworzonym znajdą się obok siebie gen N i gen G, oba czynne przy wytworzeniu ucha wewnętrznego. Gen N ma tendencję wykształcenia ucha normalnego, gen G otrzymany od matki ucha patologicznego, pozbawionego funkcji. W rezultacie otrzymać powinniśmy coś pośredniego i tak się też często dzieje, w naszym jednak konkretnym przypadku gen N okazuje się niejako silniejszym, dominującym nad genem G, który nazywamy ustępującym, tak że osobnik rozwija się normalnie pomimo tego, że tkwi w nim zaród cechy szkodliwej, która — jak zobaczymy — jemu jako jednostce nie szkodząc, może być przeniesioną na pokolenia następne. Mimo bowiem zetknięcia się bliskiego, sąsiedztwa obu tych różnych genów, zachowują one swą indywidualność i nieskażone przechodzą jedno do jednego, drugie do drugich komórek ściowych. Dzieje się to nawet i wtedy, gdy niema zupełnej przewagi jednego genu nad drugim, gdy cecha będzie czemś pośrednim, wypadkową z działania obu genów wynikłą.

Wracając do naszego zadania prześledzenia wędrowki genów w obrębie pokoleń, weźmy za punkt wyjścia osobnika zawierającego geny NG, który jak widzieliśmy był potomkiem

rodziców NN i GG. Osobnik ten produkuje już dwa typy komórek płciowych, jedno z nich posiadają gen normalny N, drugie zaś tak samo liczne, jak pierwsze gen patologiczny G. Jeżeli osobnik taki NG skrzyżuje się z osobnikiem drugim normalnym NN, to wtedy dzieci ich posiadać będą skład genetyczny NN, lub NG, gdyż z połączenia komórek rozrodczych o wzorze N, G i N, N powstać mogą tylko kombinacje NN i NG. Jedne i drugie będą miały słuch prawidłowy, gdyż jak wiemy N dominuje nad G, lecz cecha szkodliwa nie tylko nie zginie, lecz przeciwnie znajdzie się ona w stanie ukrytym w większej już liczbie osobników.

Wreszcie zdarzyć się może, szczególnie pomiędzy spokrewnionymi ze sobą, że skrzyżują się dwa osobniki na pozór zdrowe, lecz posiadające szkodliwy gen ukryty, a więc o wzorze NG. Każdy z nich wytworzy elementy płciowe dwójakiego typu N i G w równej liczbie i posiadające te same szanse wzajemnego łączenia. Łatwo wyprowadzić jakie kombinacje tych genów wystąpią u potomstwa. Jajo N łącząc się z plemnikiem N da osobnika NN, jajo N z plemnikiem G osobnika NG, jajo G z plemnikiem N osobnika NG, jajo G z plemnikiem G osobnika GG. Wystąpią więc trzy typy NN, NG, GG, w stosunku 1 : 2 : 1, a ponieważ nie możemy na oko odróżnić NN od NG otrzymamy trzy osobniki normalne na jednego głuchego. Naturalnie że stosunek ten 3 : 1 wyprowadzony teoretycznie, może w wielu razach, biorąc pod uwagę niewielką ilość dzieci, nie zawsze zgadzać się z istotnym stanem rzeczy. Robiąc jednak doświadczenia na zwierzętach, czy też roślinach, u których liczba potomstwa jest dużą, lub też opierając się na danych statystycznych, możemy zawsze stwierdzić zupełną zgodność pomiędzy założeniem a obliczeniem faktycznym.

Jak widzimy z powyższego przykładu, ujawnienie się szkodliwej cechy u potomstwa może wystąpić tylko wtedy, gdy skrzyżują się osobniki NG, a więc takie, które zawierają ukryty gen szkodliwy. Naturalnie że szanse skrzyżowania się dwóch takich osobników będą tem większe, im częściej zdarzają się małżeństwa pomiędzy krewnymi. W razie braku ukrytych cech szkodliwych potomstwo zrodzone z bliskich nawet krewnych nie wykazuje objawów zwyrodnienia, czyli degeneracji. Wiemy np. o tem, że faraonowie egipscy pojmowali zazwyczaj za żony swe rodzone siostry, widocznie bez szkodliwych dla dzieci następstw. Tak zapatruje się na tę sprawę genetyk, nadmienić jednak musimy, że nigdy nie możemy być pewni, badając osobnika, a nawet jego rodowód, czy w jego związkach cech dziedzicznych nie tkwią szkodliwe, ukryte geny, które występując na skutek odpowiedniego skrzyżowania w podwójnej ilości u potomstwa, mogą być zgubne dla niego. Nie zawsze geny cech patologicznych są jednak ustępującymi, zdarza się czasami, że gen taki do-

minuje nad genem normalnym i wtedy wystarcza pojedyncza jego ilość, aby cecha wystąpiła z całą wyrazistością. W ten sposób dziedziczy się np. tak zwana choroba Huntingtona, której objawy występują najczęściej u osobników starszych jako płasawica.

Z dotychczasowych już naszych rozważań wynika, że wszystkie cechy charakteryzujące daną jednostkę zależne są, pomijając na razie wpływy otoczenia, od genów otrzymanych od ojca i od matki. Czasami przy niezupełnej dominacji cecha potomka będzie czemś pośrednim pomiędzy cechami odnośniami rodziców, w wypadkach dominacji zupełnej wykształci się ona ściśle według wzoru cechującego jednego z rodziców. W potomku więc występują cechy dominujące ze strony ojca, a także i matki, a prócz tego ujawnia się mogą i te, które u rodziców były w ukryciu. Pamiętając o dziedziczeniu się głuchoty, która jest cechą ustępującą, może czasami przejść wiele pokoleń, nim ona się w potomstwie ujawni. Ponieważ bardzo wiele genów przechodzi z pokolenia na pokolenie nie w pewnych zespołach, lecz niezależnie od siebie, dlatego też u potomstwa wystąpić mogą kombinacje cech, stwarzające jednostki różniące się znacznie od obu rodziców, stwarzając całe bogactwo odrębnych typów indywidualnych. Nawet w tych razach, w których pewne zespoły genów razem się przez komórki płciowe z jednej generacji do drugiej przenoszą, możliwym jest, jak to wynika z doświadczenia, rozerwanie tego zespołu. Zbyt daleko zaprowadziłoby nas dokładniejsze zapoznanie się i uzasadnienie tego punktu. Musimy też zrezygnować z przedstawienia zdobyczy nowszej genetyki w związku z dziedziczeniem się płci, podkreślając tylko, że i płeć podobnie jak i inne cechy dziedziczy się według praw znajdujących ogólne zastosowanie w nauce o dziedziczności.

Nie możemy natomiast nie uwzględnić jednego punktu. W dotychczasowym przedstawieniu przyjęliśmy, że wszystkie cechy osobnicze czyto dotyczące budowy, czynności, czy też psychiki zależą od akcji poszczególnych par genów, otrzymanych w spadku od rodziców. Takie jednak sformułowanie zagadnienia nie odpowiada rzeczywistości. Osobnik nie jest mozaiką wynikłą z niezależnej czynności poszczególnych par genów, rzeźbiących każda niezależnie od drugich cechy jednostki. Na drodze doświadczalnej przekonano się o ściślejszej współpracy genów. Mówiąc o pewnej parze genów wywołującej dajmy na to barwę oczu, staramy się tylko uprościć i zeschematyzować całe zjawisko. W rzeczywistości geny te działają przy pomocy genów innych, na podłożu przygotowanym przez inne geny i rezultat ostateczny będzie wynikiem akcji całkowitego zespołu genetycznego, którym osobnik każdy jest obdarzony. Przy wszelkiej analizie genetycznej nie możemy zapominać o słowach wypowiedzianych przez jednego

z wielkich genetyków doby obecnej, że gen każdy wpływa na wiele cech i odwrotnie, że każda cecha od wielu genów zależy. Nie jest to żadna hipoteza, lecz fakt stwierdzony, dzięki któremu łatwiej możemy pojąć wykształcenie się w biegu rozwoju tej harmonijnej całości, jaką organizm każdy przedstawia. Od chwili poczęcia, tj. złączenia się plemnika z żeńską komórką rozrodczą, aż do śmierci indywiduum, wykazuje ono cały szereg przemian postaciowych i czynnościowych. Życie embrjonalne jednostki, okres niemowlęstwa, dzieciństwa, dojrzewania, dojrzałości, starzenia się, są to stadja które oddzieliśmy z naturalnego przebiegu przekształceń, jakim organizm podlega. Każde to stadjum zależne od reakcji podłoża dziedzicznego na otaczające a różne w różnych okresach warunków zewnętrznych określa zupełnie ściśle jednostkę. Płód człowieka w okresie życia śródmacicznego jest taką samą indywidualnością, jak człowiek dojrzały, mimo to, że nasze zmysły szybciej uchwycą cechy odróżniające osobniki wyrosnięte, niż zarodki.

Czy istnieją geny odrębne, kształtujące stadja zarodkowe od genów rzeźbiących cechy później w biegu rozwojowym występujące, czy też jeden i ten sam kompleks genów modeluje ustrój od wczesnych chwil życia, aż do śmierci jego, tego dotychczas nie wiemy, podobnie jednak jak i nie wiemy wiele o samej istocie genów i przebiegu ich twórczej czynności. Harmonja — jak mówi Just — prawidłowego rozwoju dochodzi do skutku dzięki temu, że w określonym czasie i określonym miejscu przebiegają pewne specyficzne, jakościowo i ilościowo charakterystyczne zjawiska. Kierowniczym czynnikiem w biegu harmonijnie skoordynowanego rozwoju, jest specyficzny jakościowo i prawdopodobnie też ilościowo system zawiązków cech dziedzicznych, który od samego poczęcia nowej jednostki danym jest jej od obu rodziców.

Określiwszy cechę jako reakcję danego genu na pewne określone warunki zewnętrzne otoczenia, musimy teraz dokładniej omówić jakie to otoczenie może tu w grę wchodzić. Wpływ otoczenia zaznaczający się najwcześniej oddziaływać będzie nie na poczęty już ustrój, lecz na komórki mające go wytworzyć, a więc na plemnik i jajo, względnie na ich komórki macierzyste. Znamy już dzisiaj liczne przykłady szkodliwego, trującego działania różnych czynników na komórki płciowe, zaznaczającego się później w rozwoju z nich powstałego indywiduum. Szkodliwie działać będzie np alkohol, podobnie jak i inne narkotyki, które rozpuszczone w krwi zatruwają elementy płciowe. Wiemy o tem dobrze, że dzieci alkoholików szczególnie pod względem rozwoju duchowego nie są częstokroć normalnie rozwinięte. Zaznacza się w nich trujący wpływ alkoholu działającego na komórki płciowe rodziców, które im dały początek. Że tak jest rzeczywiście,

tego dowodzą i badania doświadczalne, przeprowadzane na zwierzętach i ich potomstwie, zatrutowanych systematycznie tym narkotykiem. Potomstwo alkoholizowanych zwierząt wykazuje wybitne zmiany, wywołane trującym wpływem alkoholu na komórki rozrodcze. Dotychczas zanalizowano tylko wpływy działające w sposób wybitny, łatwo dostrzegalny w następnej generacji, logicznem jest jednak przypuszczenie, że na komórki gruczołów płciowych zadziałać może w większym lub mniejszym stopniu także i stan, w jakim organizm się znajduje, a który zależy nie tylko od wpływów otoczenia, lecz także i od warunków panujących w danej chwili wewnątrz samego ustroju. Komórki więc płciowe i ich komórki macierzyste posiadają swe nie obojętne dla nich otoczenie, nie obojętne dla genów w nich pomieszczonych. Już dzisiaj naświetlając promieniami X osobniki rodzicielskie, możemy w niektórych przypadkach uzyskać trwałą modyfikację genów w ich komórkach rozrodczych.

W zapłodnionem jaju każdy gen każdej pary posiada jak wiemy swego partnera, otrzymanego od drugiego z rodziców, może więc działać tylko w większej, lub mniejszej zależności od niego. Jak wspominaliśmy, w niektórych razach gen dominujący hamuje całkowicie czynność drugiego ustępującego, w innych znów rezultat końcowy będzie czemś pośredniem, wypadkową z działania obu genów wynikłą. Widzimy więc, że każdy z genów ma swe najbliższe otoczenie w postaci drugiego odpowiadającego genu i czynność jednego zależy od czynności drugiego. A wreszcie pamiętając o ściślejszej współpracy wielu par genów w wytworzeniu się jakiegokolwiek cechy, musimy przyjąć, że to, co z genu powstanie, zależy też i od jego dalszego otoczenia, od całości zespołu związków cech dziedzicznych. Wpływy otoczenia działające na każdy gen ze strony jego partnera i całego kompleksu genetycznego nazwać byśmy mogli warunkami wewnętrznymi w przeciwstawieniu do warunków działających na rozwijający się organizm od zewnątrz. Z chwilą bowiem zapłodnienia, czyli stworzenia nowego indywiduum, rozwija się ono w środowisku specjalnem. Środowiskiem tem jest ciało matki, płód bowiem przebiega swe życie zarodkowe w obrębie macicy złączony z nią za pośrednictwem specjalnego narządu zwanego łożyskiem, zbudowanym częściowo z ciała matki, częściowo zaś z tkanek zarodka. Cały swój pokarm konieczny do wzrostu i postaciowych przekształceń czerpie zarodek nie tylko z części odżywczych, które organizm matczyny ze strawionych pokarmów do krwi wprowadza, lecz nawet zużytkowuje ze szkodą matki konieczne dla swego rozwoju składniki wprost z jej tkanek.

Mimo tego ścisłego związku, jaki istnieje pomiędzy matką a płodem, płód do pewnego stopnia oddzielony jest od organizmu matczynego, niema bowiem bezpośredniego połą-

czenia pomiędzy naczyniami krwionośnymi matki a zarodka. Wszystkie substancje odżywcze tylko na drodze dyfuzji prze-
dostają się z krwi matki do naczyń embrjona. Prócz tych jednak substancyj odżywczych także i inne wytworzone przez
organizm matki ciała przedostają się do nowo tworzącego
się ustroju. Tak np. na skutek reakcji obronnej ustroju przy
chorobach zakaźnych matki powstałe w jej ciele t. zw. prze-
ciwciała przedostać się mogą przez dyfuzję do zarodka, udzie-
lając mu przez to nabytej odporności na zarazki, z którymi
w późniejszym życiu może się ewentualnie spotkać. Czasami
też niektóre pasorzyty znajdujące się w ustroju matczynym,
które przez zdrowe łożysko nie mogą zakazić tkanek płodu,
z chwilą schorzenia tego siła regulującego wymianę między
matką a dzieckiem, przedostają się do tego ostatniego. W ten
sposób np. zarazki kiły zwane krętkami błędami zakazić mogą
płód w ciele matki, powodując jego śmierć przedwczesną,
lub też wywołują zmiany kiłowe widoczne u noworodków.
Widzimy więc, że wpływ otoczenia w ciągu życia płodowego
nie jest dla przyszłego ustroju obojętnym. Z pewnością dal-
sze badania nad wpływem zmian w czynnościach ustroju
matki na czynność twórczą genów zarodka nie dadzą tylko
wyników negatywnych i umożliwią z czasem ściślejsze okre-
ślenie i regulację warunków, w których płód ma się roz-
wijać.

Najwięcej interesującą dla nas jest zależność ukształto-
wania się cech od tych warunków otoczenia, z którymi orga-
nizm od chwili urodzenia aż do końca swego życia się styka.
Wpływy te są najrozmaitsze i dotyczą zarówno rozwoju ciała,
jego sprawności fizycznej, jak i rozwoju umysłowego osobnika.
Niepodobniestwem byłoby tu wyliczyć wszystkie czynniki
działające w tym najdłuższym okresie życia; pożywienie,
jego ilość i jakość, warunki mieszkaniowe, klimatyczne, gim-
nastyka i sporty, oddziaływanie domu rodzicielskiego, ro-
dzeństwa, szkoły, wpływ osób trzecich, książek i t. d. Wszyst-
kie one przyczyniają się w różnym stopniu do wykształcenia
jednostki w oparciu o pewne podłoże dziedziczne.

Reasumując wszystko to cośmy o dziedziczności i o wpły-
wie otoczenia mówili, musimy jeszcze raz zaznaczyć, że każda
cecha, każdy rys charakterystyczny jednostki wykształcić się
może dzięki oddziaływaniu wpływów zewnętrznych na odziedziczone
po rodzicach geny. Są wprawdzie geny, których czyn-
ność nie podlega wybitniejszym zmianom przy działaniu różno-
rakiem wpływów, jest jednak wiele innych, na podłożu których
wykształcona cecha będzie różną zależnie od różnego oddziały-
wania otoczenia. To co nazywamy potocznie plastycznością, zdol-
nością do przekształceń, nie jest w gruncie rzeczy niczem in-
nem, jak tylko szeroką skalą możliwości rozwoju osobniczego
osobnika. Wybierz on tę drogę, w tym kierunku zwróconą
zostanie akcja genów, w którym zadziała otoczenie. Sprawa

komplikuje się jednak jeszcze bardziej, reakcja organizmu bowiem nie zależy wyłącznie od działania otoczenia w danej chwili, zależy ona także i od reakcyj poprzednich, od stanu, w jakim się ustrój znajduje. Otoczenie kształtujące jednostkę w dzieciństwie, nie pozostanie bez wpływu na jej rozwój późniejszy. Moglibyśmy sobie przedstawić jednostkę w biegu jej życia jako długi, wyciągnięty łańcuch, złożony z bardzo licznych pojedynczych ogniw różnego kształtu. Każde ogniwo reprezentuje nam poszczególne stadium, poszczególne wycinek z jej życia. Geny wyobrażać nam będą rodzaj materiału, z którego łańcuch został wykonany; materiał ten przez pewien charakterystyczny stopień twardości, elastyczności, barwę warunkuje w większym lub mniejszym stopniu ogólny charakter ogniwa. Dokładny kształt jego w dużej mierze zależy jednak od pracy robotnika, lub maszyny (tj. nasze warunki zewnętrzne) i od kształtu ogniwa poprzedzającego (stan poprzedni organizmu).

Analiza nasza zaprowadziła nas już tak daleko, że możemy teraz zająć się biologicznym określeniem pracy wychowawcy. Zadaniem jego jest — jak wiadomo — odpowiednie pokierowanie rozwojem jednostki, stworzenie z dziecka pożytecznego i pod każdym względem wartościowego dla społeczeństwa obywatela. Ale przecież ta praca wychowawcy to nic innego, jak tylko poddanie jej działaniu pewnych określonych wpływów otoczenia, które w pożądanym kierunku prowadzić będą rozwój oparty na gruncie dziedzicznym. Wychowawca, stając do pracy, ma przed sobą młodzież podpadającą pod pojęcie biologiczne populacji tj. zespołu jednostek różniących się pomiędzy sobą w swych zawiązkach dziedzicznych, jak też poddanych poprzednio różnym wpływom otoczenia a więc domu rodzicielskiego, rówieśników i t. p. W odpowiedni sposób, uwzględniając zasadnicze czasem różnice indywidualne, stosuje on teraz tego rodzaju bodźce, czyli postępuje w ten sposób, aby opierając się na omówionej już przez nas plastyczności, wywołać jak najkorzystniejszą reakcję ze strony zawiązków cech dziedzicznych.

Określiwszy w ten sposób zadania pedagoga, mogłoby się zdawać, że praca jego wskutek niemożności zmiany kompleksu genetycznego nie może osiągnąć poważniejszych wyników. Jest to jednak złudzeniem, gdyż jak zobaczymy, skala modyfikacyj całego szeregu cech jest bardzo rozległa i to tych cech właśnie, w których ingerencja wychowawcy najwięcej pożytku przynieść powinna.

Szeroką skalę możliwości rozwojowych w zależności od otoczenia czyli innymi słowy plastyczność organizmu wtedy tylko będziemy w stanie poznać dokładniej, jeżeli zamiast dwóch zmiennych będziemy mieli tylko jedną. U roślin sprawa ta nie nastęrcza poważniejszych trudności. Dzięki rozradzaniu się ich przez samozapylenie, można z jednego ziarna wyho-

dować czasami wiele roślin, w kwiatach bowiem obok siebie znajdują się i pręciki i słupki. Jeżeli hodowlę taką prowadzić będziemy przez szereg pokoleń, otrzymany w końcu rośliny, których skład genetyczny, a więc ich geny będą u wszystkich osobników te same. Poddając je teraz działaniu różnych warunków otoczenia, odniesiemy różnice w ich ostatecznym wyglądzie do zmiany w reakcji genów na te właśnie warunki, a nie do różnic w samych genach, które u wszystkich badanych osobników są identyczne. Doświadczenie powyższe możliwe jest jednak tylko z roślinami, lecz nie ze zwierzętami, u których w tworzeniu potomstwa biorą udział dwa organizmy rodzicielskie, przenoszące przez plemniki i jaja różne kompleksy genów. Nawet dzieci z tych samych zrodzone rodziców, a wreszcie i najczęściej bliźnięta posiadają odmienną konstytucję, czyli odmienne zespoły genów, gdyż zarówno ojciec, jak i matka może produkować różne komórki rozrodcze, dające przy połączeniu różne kombinacje, widoczne w potomstwie. Wyjaśnienie tego na pozór nierozwiązalnego zagadnienia podała jednak sama przyroda. Przekonano się bowiem, że u niektórych zwierząt dzielące się, czyli bródkujące w obrębie narządów płciowych samicy zapłodnione jajo, a raczej już zarodek rozdziela się na pewną ilość części, z których każda daje początek nowemu indywiduum. Wszystkie te indywidua w ten sposób powstałe, a pochodzące z jednego tylko jaja jednym zapłodnionego plemnikiem, muszą posiadać ten sam kompleks genów, a różnice pomiędzy nimi będziemy musieli odnieść do różnic w czynności genów wynikłych z odmiennego oddziaływania wpływów otoczenia. Podobnie i u człowieka spotykamy czasami wytwarzanie się tych t. zw. jednojajowych bliźniąt, łądząco do siebie podobnych i zawsze tej samej płci. Nie dziwi nas to zupełnie, gdyż jak wspomnieliśmy powyżej, płęć jest cechą dziedziczną i u obu osobników tej samej konstytucji musi być z natury rzeczą tą samą.

Bliźnięta jednojajowe nie zdarzają się często, dlatego też i obserwacje dotychczasowe nie są zbyt liczne i datują się od niedawna, a mianowicie od chwili odkrycia w tym przez naturę samą wykonanym eksperymencie niezmiernie ważnych danych co do określenia znaczenia wpływu otoczenia na ukształtowanie jednostki. Jak już wspomnieliśmy, bliźnięta te są łądząco do siebie podobne, tak że niejednokrotnie rodzice sami muszą „znaczyć” je niejako, chcąc je od siebie pewnie i szybko odróżnić. Z podobieństwa tych bliźniąt wyniknąć mogą liczne nieporozumienia i omyłki, a konflikty na tem tle powstałe nieraz zostały wykorzystane w literaturze, np. w Komedji Omyłek Szekspira. Jeden z autorów podaje, że znał dwie dziewczęta, których nikt nie mógł od siebie odróżnić. Gdy jedna z nich zaręczyła się, sam narzeczony nigdy nie był pewien; która ze siostr jest jego wybraną. Opisano

też nawet i trojczki jednojajowe, znaczone przez własną matkę różnobarwnymi wstążeczkami, pomocnymi w identyfikacji, która bez tego byłaby bardzo trudną, a może i niemożliwą. Pracując w stacji zoologicznej w Neapolu, spotkałem sam dwóch takich jednojajowych bliźniaków, biologów z fachu, których do końca mego pobytu ani ja ani nikt z kolegów nie mógł pewnie odróżnić. Przekonano się też, że i zamknięcia, zdolności, skłonność do pewnych chorób są u obu bliźniaków prawie że identyczne. Profesor Parker opisuje np. przypadek, w którym oba bliźnięta uległy w jednym czasie chorobie umysłowej (*Dementia precox*), posiadającej też u obu ten sam przebieg. Daleko idącą zgodność wykazują też dane uzyskane ze sprawdzianów (test) inteligencji, chociaż zdania co do wartości tego rodzaju badania są pomiędzy autorami podzielone. Ciekawe bardzo przykłady podaje Lange. Autor ten obserwował, że z kilkunastu par jednojajowych bliźniaków kryminalistów, rodzaj popełnianych przestępstw był identycznym u obojga z rodzeństwa, co wskazuje w tych wypadkach na dziedziczne tło tego rodzaju zbrodni.

Nasuwa się jednak sama przez się nieuwzględniona przez nas dotychczas wątpliwość. Nie jest bowiem wykluczone, że podobieństwa odnośnie do zdolności, zamknięcia, usposobienia jakie spotykamy u jednojajowych bliźniaków, można odnieść nie tylko wyłącznie do identycznego podłoża dziedzicznego, lecz i do identycznych warunków które w ciągu ich życia, a głównie w dzieciństwie oddziaływały. Dlatego też dla nas największą wagę mieć będą te przypadki, w których w niedługi czas po urodzeniu bliźnięta oddzielano od siebie i poddawano wpływom odrębnych środowisk. Dopiero porównanie takich bliźniaków po latach, da nam odpowiedź, do jakiego stopnia warunki zewnętrzne zdolne są zmienić czynność genów, jak dalece otoczenie wpływa kształtując na rozwój duchowy osobnika.

Profesor Parker zebrał w jednej ze swych prac ostatnich odnośne dane, które najlepiej będzie przytoczyć tutaj kolejno. Dwa jednojajowe, nieślubne bliźnięta matki, pędzącej cygański tryb życia w ciągłej włóczędce, oddane zostały wcześniej na wychowanie do dwóch rodzin, gdzie otoczono je najlepszą opieką. Mimo to obydwa bliźnięta zaczęły z czasem wieść próżniaczy żywot, uciekając ze szkoły, a wreszcie opuściły dom idąc na tułaczkę, podobnie jak ich matka. Dziwnym zbiegiem okoliczności obydwaj znaleźli się w końcu w jednym areszcie za włóczęgostwo. W drugim znów przypadku dwie siostry oddzielone zostały w 18-tym miesiącu po urodzeniu. Jedna z nich pozostała w ojczystej Anglii, drugą zawieziono do Kanady. Gdy po siedemnastu latach porównano je ze sobą, wykazywały one mimo różnic w wykształceniu daleko idącą zgodność w tym całym zespole właściwości,

które określamy usposobieniem. Jak widać z przytoczonych tych dwóch przykładów, odmienny wpływ otoczenia w niewielkim stopniu wpłynął na rozwój osobniczy, który, jakby z tego wynikało, zależy w dużej mierze od akcji genów, nie podlegających łatwo wahaniom w zależności od zmiennych warunków zewnętrznych. Nie jest to jednak regułą, gdyż jak podaje Newman: dwaj bracia, jeden wychowany w mieście, a drugi na wsi, wykazywali w usposobieniu znaczne pomiedzy sobą różnice. Chłopiec wychowany w mieście wyraźnie wykazywał wpływ staranniejszego wykształcenia, był więcej doświadczony, zamknięty w sobie, powściągliwszy, niż jego brat, typowy chłopak wiejski. Daleko idące różnice w usposobieniu wykazywały także i dwie siostry, jednojąjowe bliźnięta, oddzielone już w czternastym dniu po urodzeniu.

Podane powyżej przykłady wystarczają do wyrobienia sobie poglądu na zależność rozwoju duchowego jednostki, a o ten najwięcej nam chodzi w zależności od dziedziczności i wpływu warunków otoczenia. Jeżeli mamy do czynienia z jednostką, która w swym genetycznym składzie zawiera szkodliwe, patologiczne geny wywołujące w końcu pewne typy chorób umysłowych, zbrocenia, popędy zbrodnicze, to rokowanie odnośnie do modyfikacji czynności tych genów pod wpływem najkorzystniejszych nawet warunków otoczenia nie będzie najczęściej pomyślnym. Ani dom, ani szkoła nie zdołają przeszkodzić zazwyczaj ujawnieniu się takich asocjalnych popędów tkwiących w jednostce i zadaniem wychowawcy będzie jak najszybsze usunięcie jej z grona młodzieży celem uchronienia innych przed jej zgubnym wpływem. Dalsze staranie o te dziedzicznie anormalne i szkodliwe jednostki winno objąć społeczeństwo i państwo przeprowadzając skuteczną ich izolację od otoczenia. Olbrzymia większość na szczęście młodzieży wolną jest od takiego obciążenia dziedzicznego. Moglibyśmy sobie wyobrazić, iż czynność ich genów waha się bardzo znacznie zależnie od wpływów otoczenia, są one więc plastyczne, zdolne do modelowania w pożądanym kierunku. W wychowaniu takich właśnie jednostek otwiera się wielkie zadanie dla rodziców i wychowawców, tem bardziej, że jak staraliśmy się naukowo uzasadnić słuszny i powszechnie przyjęty sąd, iż rozwój duchowy i charakter osobnika zależy w dużym stopniu od tego, jakie było wychowanie w młodości.

Jak z powyższego wynika, biolog dalekim jest od tego, by stojąc na twardym gruncie realnej rzeczywistości, sceptycznie spoglądać na trud wychowawcy. Tylko nieliczne jednostki obciążone bez swej winy fatalnym spadkiem po poprzednich pokoleniach nie dadzą się uleczyć, ogół przedstawia materiał plastyczny i wyniki pracy podjętej dla niego opłaca sownie trud poniesiony.

Blizsze zaznajomienie się z zasadami nauki o dziedziczności i w innej jeszcze, praktycznie niezmiernie ważnej dziedzinie dało nam jasną i pewną odpowiedź. Dziedziczą się tylko te właściwości jednostki, które mają swe podłoże dziedziczne, czyli posiadają odpowiednie geny, otrzymane od jej rodziców. Jeżeli w ciągu życia indywidualnego wpływ warunków zewnętrznych wytworzy pewne w niej zmiany, które są przez nią więc nabyte, a nie odziedziczone, to zmiany te są tylko jej prywatną niejaką własnością, nie przenoszącą się na jej potomstwo. Przykład tę rzecz bliżej nam objaśni. Można np. w wypadku jakimś utracić rękę, stracić oko, zapasć na chorobę zakaźną, to wszystko są cechy nabyte, które na potomstwo przenieść się nie mogą, gdyż niema po temu podstawy w zespole genetycznym ich komórek płciowych. Podobnie i wtedy, gdy wskutek złego wpływu otoczenia wytworzy się osobnik mało wartościowy, to dzieci jego o ile tylko znajdą odpowiednie warunki mogą w niczem nie przypominać swego niezbyt chlubnej pamięci rodzica. Wykazanie niedziedziczenia się cech nabytych postawiło sprawę dziedziczności wogóle, a u człowieka w szczególności w nowem zupełnie świetle. Przychodzimy na świat obdarzeni tylko kompleksem genów bez cech nabytych w ciągu życia indywidualnego naszych rodziców. Wprawdzie i wiedzę posiadaną przez nich i przez nich zdobytą, doświadczenie życiowe musimy dzięki temu sami zdobywać, lecz unikamy również i obciążenia temi fizycznymi i umysłowymi wadami, które prócz cech dodatnich indywidualnie nabyli.

Mimo to jednak doświadczenie, wiedza, cały dorobek duchowy przeszłych pokoleń nie jest ich tylko udziałem. Jak słusznie podniósł *Robertson*, prócz dziedziczności organicznej, której podłożem są geny, istnieje u człowieka odrębny zupełnie typ dziedziczności, t. zw. dziedziczność socjalna. Człowiek jeden ze wszystkich stworzeń wykształcił mowę, a potem pismo i dzięki temu jest w stanie przekazać przyszłym pokoleniom swe myśli, idee i wszystkie zdobycze ducha. Stając do pracy, nie zaczynamy od nowa, lecz idziemy dalej, wykorzystując doświadczenie generacji minionych, przez co wogóle możliwym jest postępowanie i rozwój kulturalny ludzkości. Pamiętając o tej dziedziczności socjalnej, praca wychowawcy nabiera szczególniejszego znaczenia i uroku, sięgając dalej, poza bezpośredni zasięg jego działalności aż do przyszych pokoleń.

Teorja pedagogiczna psychologii indywidualnej.

(Dokończenie).

Charaktery dzikie, nieokiełzane, nie dające się utrzymać w korbach — oto typowa forma tego protestu i buntu, przejawiająca się w postawie napastliwej, złośliwej, wrogiej. Tu należy szukać także przyczyn przestępstw ze strony małoletnich.

Podobny skutek może wywołać również takie postępowanie rodziców czy wychowawców, które daje dziecku odczuć, iż jego pragnienia pieśczoł są niedopuszczalne i śmieszne. Dziecko przyzwyczaja się wówczas do wiązania w swojej wyobraźni pieśczołowości z cechą śmieszności. Zdarza się to zwłaszcza u dzieci, których pragnienie tkliwości jest przedmiotem drwin i śmiechu. Dzieci te ogarnia i opanowuje lęk przed objawami uczuciowości, każde pragnienie serdeczności poczynają one uważać za rzecz śmieszna i niemęska, która je w oczach drugich poniża — i tem sobie tłumaczyć należy nieczułość i sztywność ludzi, zwolenników surowego i zimnego wychowania, która dowodzi, iż w dzieciństwie stłumiono w nich wszelkie poruszenia serdeczne, wskutek czego odepchnięci i zgorzkniali zabili w sobie to, co w dalszem swem rozwinięciu mogło dla ich życia duchowego posiadać ogromną wagę. Jeśli więc jednostka o takich wspomnieniach dziecińczych znajduje czasem w swem otoczeniu osobę, która jej umożliwi wymianę uczuć tkliwych, to przywiąże się do niej mocno, nie zmniejszy to jednak owych złych następstw podobnego wychowania, iż ludzie tacy nie mogą i nie umieją rozciągnąć swych przyjaznych uczuć na szerszy krąg swych bliźnich.

U dzieci trzeciego typu silne poczucie małowartościowości rozwija się pomyślnie, gdy dziecko dzięki szczególnej miłości wychowawców, z powodu rozpieszczenia ze strony najbliższych swój popęd do tkliwości rozwinęło w sposób nadmierny tak, że nie umie żyć bez jej objawów.¹ W swem

¹ *Menschenkenntnis*, 28. Zwolennicy psychologii indywidualnej nie myślą bynajmniej walczyć z miłością okazywaną dzieciom, przeciwnie, Wexberg np. (w art. p. t. *Verzogene Kinder w Heilen u. Bilden*, str. 177) zaznacza, że „es gibt kein Zuviel an Liebe und Güte, die wir unseren Kindern schenken. Jene Fehler der Erziehung, die wir als Verziehen und ihr Resultat, das wir als Verzogenheit bezeichnen, sind nicht auf ein Übermass an Liebe, sondern auf Charakterfehler und Irrtümer der Eltern zurückzuführen: auf ihre Taktlosigkeit und Verständnisslosigkeit, mit der sie dem Kinde Zärtlichkeiten spenden, die es als Belästigung empfindet; auf ihre Eitelkeit, um derentwillen sie das Kind und seine Leistungen produzieren, als wäre es ihr Werk, und es zum Spielzeug erniedrigen, das man nach Belieben hervorholt und wieder wegstellt; auf ihre Inkonsequenz im Gewähren und Verbie-

wybujałem rozpieszczeniu nie rozumie ono obowiązków wobec innych, a okazywaną mu tkliwość nadużywa dla spotęgowania i umocnienia zależności najbliższych od swej potrzeby pieczęci. Dla podtrzymania tej tkliwości dziecko nie zawaha się przed użyciem wszelkich środków, poniżenia np. swego rywala brata lub siostry, byleby tylko ono było ciągle na pierwszym planie. Będzie więc ono złe lub leniwe, aby skłonić swe otoczenie do zajęcia się niem, dzielne lub przedsięwzięte, by zwrócić na siebie jego uwagę. Kiedy zaś wyjdzie z tej tkliwej atmosfery domowej na świat szerszy, mało do życia przygotowane z braku sposobności w dzieciństwie do ćwiczeń, do hartowania się, doznaje wielu zawodów i czuje się odosobnione.

Na wszystkie te dzieci należące do owych trzech typów wywierają ich przeżycia nadzwyczajny nacisk tak, że muszą one wypracowywać swój styl życiowy obciążone tem brzemieniem. Są to dzieci, które swych zagadnień nie rozwiązują lub je tylko rozwiązują częściowo, które niczego wprawnie nie czynią, które najchętniej uchyląby się od wszystkiego. Inne znowu chciałyby się z temi zagadnieniami jak najszybciej załatwić, szybko się nużą i do żadnego celu nie dochodzą. Większość szuka sposobów zabezpieczenia się przed podejmowaniem jakiegokolwiek zadania i tak się zachowuje, jakgdyby było ono dla nich za ciężkie. Pesymizm i brak odwagi cechuje całe ich życie. Nie brak jednak i takich, które, gdy im się coś w pewnym kierunku uda, z powodzeniem w nim nadal pracują, i wydaje się, jakgdyby były śmiałe i odważne¹.

Jak widzimy, poczucie małowartościowości sprawia, że życie duchowe dziecka toczy się i rozwija między dwoma krańcowymi biegunami: aktywnością i biernością, czynnem, agresywnem zachowaniem się wobec świata a odosobnianiem się, unikaniem świata. Ten psychiczny hermafrodytyzm — jak to przeciwieństwo Adler nazywa³ — stanowi istotny problem wszelkich neuroz.

ten, die nicht das Wohl des Kindes, sondern die eigene Bequemlichkeit, als Richtschnur nimmt, und die in einer Art Schuldbewusstsein mit unnötiger Härte versagt, wo das Kind leicht im Guten zum Verzicht gebracht werden könnte“.

¹ *Individualpsychologie*, 35.

² „Das Gefühl der Minderwertigkeit — pisze Adler w art. p. t. *Der psychische Hermaphroditismus im Leben und in der Neurose (Heilen u. Bilden)*, 61) — peitscht das Trieblieben, steigert die Wünsche ins Ungemessene, ruft die Ueberempfindlichkeit hervor und erzeugt eine Gier nach Befriedigung, die keine Anspannung verträgt und in ein dauerndes überhitztes Gefühl der Erwartung und Erwartungsangst ausmündet. In dieser hypertrophischen Gier, der Sucht nach Erfolg, in dem sich toll gebärdenden männlichen Protest liegt der Keim des Misserfolges, allerdings auch die Prädestination zu den genialen und künstlerischen Leistungen. Die Neurose setzt nun ein beim Scheitern des männlichen Protestes auf einer Hauptlinie“.

Adler nie poprzestaje jednak na tem wykazaniu troj-
kich warunków sprzyjających rozwojowi poczucia małowar-
tościowości u dziecka; idzie on jeszcze dalej i podejmując
krytykę podstaw współczesnej kultury, wykazuje,
że wszelkie objawy anormalnego rozwoju dziecka mogą się
swobodnie rozrastać, gdyż warunki społeczne dzisiejszej ro-
dziny nie pozwalają jej spełnić tej roli wychowawczej, jaką
ona spełniać powinna. Śmiało i bez ogródek odsłania twórca
psychologii indywidualnej rany, jakie duszy dziecka zadaje
krzewiący się bez przeszkody egoizm rodzinny. Nie przeczy
on temu, że rodzina posiada w istocie wyższość nad innymi
ośrodkami wychowawczymi i że przy odpowiednim kierow-
nictwie nic jej zastąpić nie potrafi¹. Zaznacza atoli równo-
cześnie, iż rodzice nie są zazwyczaj ani dobrymi psycholo-
gami ani pedagogami i bardzo często popełniają ten błąd,
iż domagają się w swoim egoizmie, by ich dzieci uważano
za coś szczególnego, i w nie same wpajają to przekonanie,
iż są one czemś lepszym od innych.

Ponadto organizacja wewnętrzna rodziny,
oparta na autorytecie ojca, wywiera także ujemny wpływ na
duszę dziecka; autorytet ten bowiem, w małej tylko mierze
polegający na uczuciu społecznym, pobudza często dziecko
do otwartego lub cichego oporu², a zarazem stanowi dla jego
dążenia do mocy wzór pouczający o korzyściach, jakie za-
pewnia posiadanie podobnej przewagi, i przyzwyczajają je do
zarozumiałości, próżności i egoizmu. Wpatrzony w ten wzór
dzieci pragną, by wszyscy im ustępowali — i dlatego za-
równo wobec rodziców jak i dalszego otoczenia zajmują one
stanowisko oporne i wrogie. To też nieraz u dorosłych można,
zdaniem Adlera, spotkać się z takimi objawami, iż w myślach
swych przy równoczesnym nieświadomym wspomnianiu dawnej
swej sytuacji rodzinnej traktują całą ludzkość tak, jakgdyby
była ona ich rodziną, od której mają prawo domagać się
wszystkiego.

Tak więc dominujące stanowisko ojca w ro-
dzinie, będące objawem pierwszeństwa mężczyzny w całej
dzisiejszej kulturze wskazującemu się przesądą o mniej-
szej wartości kobiety³, przyucza dziecko do bezwzględnego
i egoistycznego zaspokajania swego dążenia do mocy, a dziew-
czętom odbiera otuchę i zaufanie do siebie lub zmuszając je
do naśladowania męskiego sposobu życia, oddala je od wła-
ściwej im roli i stwarza zarody licznych późniejszych kon-
fliktów. Tu należą właśnie objawy t. zw. ucieczki od roli
kobiecej, charakterystyczne zwłaszcza dla współczesnych dni.

¹ *Menschenkenntnis*, 221.

² „Die menschliche Psyche eine dauernde Unterwerfung nicht verträgl“
Heilen u. Bilden 92.

³ Adler zwalcza stanowczo ten przesąd w *Menschenkenntnis*, str. 101—105.

Życie duchowe dziewcząt obraca się w tych samych ramach jak i w tych samych warunkach, co życie wszystkich ludzi. U dziewcząt jednakowoż poczucie małowartościowości może powstać znacznie łatwiej, a to dzięki powszechnemu niemal przekonaniu o domniemanej naturalnej niższości kobiety. Jeżeli mimo to u wielu dziewcząt przychodzi wyróżnianie tegoż poczucia, zawdzięczają to swemu charakterowi, inteligencji czy ewentualnie pewnym przywilejom, które przecież także mają swoje ujemne strony. Do takich przywilejów należy strojenie się, elegancja ich zewnętrznej postaci, dzięki czemu mają one złudzenie wyróżnienia się i wyższości ponad inne, a faktycznie z kłamanym spotykają się tylko szacunkiem; do takich przywilejów należy wreszcie pewna idealizacja kobiety, która ostatecznie wychodzi na to, że stwarza się ją dla męskiej korzyści.

W walce przeciwko roli kobiecej wyróżnia Adler trzy typy dziewcząt.

Do pierwszego typu należą dziewczęta, które rozwijają się według aktywnego, męskiego kierunku. Są one energiczne, dumne i sięgają na równi z mężczyzną o palmę pierwszeństwa. Usiłują przewyższyć swych braci i męskich kolegów, oddają się z przyjemnością męskim zajęciom, uprawiają sport zwłaszcza, bronią się natomiast przed małżeństwem, jeśli zaś je zawrą, pragną w niem odgrywać rolę dominującą i przeważającą. Dziewczęta tego typu mają wstręt do wszelkich zajęć domowych wymaganych w rodzinie i albo się zgóry przed nimi zastrzegają albo się wymawiają brakiem do nich odpowiednich zdolności. Jest to typ, który nie cofa się nawet przed ujemnymi pod względem moralnym objawami pewnej strony męskiego życia.

Do drugiego typu należą te dziewczęta, które idą przez życie z rezygnacją i objawiają bardzo wiele pokory, cierpliwości i przystosowania się, co nie pozostaje bez ujemnych następstw, spotyka się bowiem u nich często objawy nerwowych chorób, które wskazują, że podobna tresura i pogwałcenie ich własnej osobowości, ukarane nerwowym cierpieniem, czyni je faktycznie niezdolnymi do życia towarzyskiego i społecznego. Są one najlepszymi istotami w świecie, ale choremi, które wskutek tego nie umieją i nie mogą podołać wymaganiom życia. Życie przebiega im bez radości, a w ich pokorze i samoograniczeniu należy upatrywać taki sam protest, co u typu pierwszego.

Typ trzeci dziewcząt nie unika wprawdzie roli kobiecej, nosi on jednakże w sobie dręczące poczucie swej małowartościowości i podrzędności i tak silnie je ciągle podkreśla i tak głośno o tem mówi, iż wydaje się, jakoby za to przerzucenie wszelkich obowiązków na mężczyznę szukały rekompensaty w domaganiu się wydatniejszej pomocy na każdym kroku.

Ponieważ najważniejsze a zarazem najcięższe zadanie życia, jakim jest wychowanie, powierza się po największej części kobiecie (mimo panującego dotąd przesądu o jej małowartościowości), ważną jest rzeczą poznać, jak powyższe typy odnoszą się do tego zadania. Otóż Adler stwierdza, że wszystkie one są nieużyteczne dla celów wychowawczych. Typ pierwszy bowiem ze swoim męskiem nastawieniem w stosunku do życia lubi uciekać się do tyrańskiego sposobu postępowania, krzyku i kary, by tym sposobem wyrzucić silny nacisk na dzieci, a ta metoda wychowania jest co najwyżej tresurą — to też dzieci, odczuwając ją jako nieznośną, zatruwają się goryczą i żywią głęboką niechęć do podobnych wychowawców.

Bezużyteczne są również i dwa typy dalsze. Ustawicznie bowiem objawiana słabość nie ma mocy kierowniczej, dzieci bardzo szybko wyczuwają zamaskowane poczucie małowartościowości i nic sobie zazwyczaj z matki nie robią tak, że ta musi znowu straszyć je ojcem, przez co wywołuje wrażenie, jakoby chciała poprzeć ten punkt widzenia, iż jedynie mężczyzna jest dzielny i konieczny w wychowaniu¹. To też Adler istotne i zupełne równouprawnienie kobiety uważa za pałący pedagogiczny postulat², przekonanie bowiem o mniejszej wartości kobiety zatrąwa, jego zdaniem, dusze dziecięce, każąc im zbyt wcześnie przypisywać fałszywe znaczenie przesadnej męskości. Dlatego domaga się, by rodzice i wychowawcy, nim ten postulat znajdzie urzeczywistnienie, dbali przynajmniej o to, ażeby owa różnica poglądów na wartość działań męskich i kobiecych nie występowała zbyt natrętnie w pokoju dziecinnym. Wówczas lęk przed losem kobiecości nie będzie mógł się rozwinąć i uczucia nie zostaną podrażnione³. Przedewszystkiem zaś nie należy w dziecku podsycać wątpliwości co do roli i znaczenia jego płci, ale od pierwszych lat powinno się je przy pomocy odpowiednich środków wychowawczych przyzwyczajać do niej. Między wymaganiami pokoju dziecinnego a rozwojem naszego życia publicznego musi istnieć zupełna zgodność. W przeciwnym razie dziecko w szkole i w życiu spotka się z trudnościami, którym nie będzie umiało podołać. Krótko mówiąc, podstawową zasadą wychowania winno być złągodzenie naturalnego przeciwieństwa pomiędzy dziec-

¹ *Menschenkenntnis*, 105—114.

² „In unserer Kultur ist die Minderwertigkeit der Frau, obwohl real nicht bestehend und von allen einsichtigen Menschen geleugnet, noch immer gesetzlich und traditionell festgelegt. Dafür muss man stets ein offenes Auge bewahren, die ganze Technik dieses fehlerhaften Verhaltens unserer Gesellschaftsordnung erkennen und dagegen ankämpfen. Das alles aber nicht etwa aus einer krankhaft übertriebenen Verehrung der Frau, sondern weil solche Zustände unser gesellschaftliches Leben vernichten“, *op. cit.* 115.

³ *Heilen u. Bilden*, 98.

kiem a jego otoczeniem. Uskutecznić da się to jedynie, zdaniem Adlera, przy pomocy uczucia społecznego. Pęd zaś do znaczenia, który to przeciwieństwo tak bardzo zaostrza, musi się objawiać swobodnie w sposób kulturalny, musi się wyczerpać wśród radosnego patrzenia w przyszłość, wśród poważania i pełnego miłości kierownictwa, nie naruszając uczucia społecznego.

Zresztą nie stawia Adler żadnych ogólnych zasad pedagogicznych i przyznaje to całkiem wyraźnie.¹ Pedagogika nie jest dlań nauką, ale sztuką, której się uczyć należy przy pomocy wolnej od przesądów obserwacji. To też napróżno szukalibyśmy u Adlera systematycznego wykładu zaleceń i wskazań pedagogicznych. Są one rozsypane po wszystkich jego dziełach, związane z zagadnieniem, które omawia, i od spozatrzenia, które przy tem przytacza, zależne. Jego optymizm pedagogiczny każe mu po największej części wstrzymać się od udzielania rad pozytywnych, wydaje mu się bowiem, że byle uniknąć błędów, a uczucie społeczne, wrodzone człowiekowi, samo go na właściwą drogę poprowadzi. Stąd cała jego uwaga zwrócona jest przede wszystkim na błędy wychowawcze, na wykroczenia przeciw budzącemu się od pierwszych dni życia dziecka uczuciu społecznemu.

Wielką wagę przypisuje Adler zwłaszcza stosunkowi matki do dziecka. Powołując się przy tem na Pestalozzi'ego, który wykazał, jak to matka dziecku w jego odnośzeniu się do innych ludzi służy za gwiazdę przewodnią, oraz że wogóle stosunek do matki stanowi ramę dla wszelkich jego zewnętrznych wyrażeń, jak i na Nietzschego, według którego każdy tworzy sobie obraz idealny swojej ukochanej ze swego stosunku do matki, podnosi Adler również, iż matka jest dla dziecka najważniejszym przeżyciem, przy niej bowiem uczy się ono poznawać i odczuwać bliźniego. Dlatego jest rzeczą niesłychanie ważną, by matka to uczucie społeczne, które się wobec niej zaczyna dopiero przejawiać, rozwijała, w przeciwnym razie ktoś inny później będzie musiał podjąć się za nią tej funkcji, jest to bowiem jedyna droga, by z dziecka uczynić bliźniego. Musi ona jednak przy tem unikać owego błędu, by dziecko nie czyniło jej samej tylko przedmiotem swych uczuć i zainteresowań, bo wówczas dalszy rozwój uczucia społecznego nie będzie możliwy. Stosunek do matki zdaniem Adlera jest więc pierwszym zadaniem socjalnym dziecka².

¹ „Und wir Pädagogen wollen uns nicht aufs hohe Ross setzen. Wir wollen gerne zugeben, dass unsere Wissenschaft keine allgemeingültigen Regeln liefert. Auch dass sie nicht abgeschlossen, sondern in Entwicklung begriffen ist. Dass wir das Beste, was wir haben, nicht erdenken oder erdichten können, sondern in vorurteilsloser Beobachtung erlernen“. *Heilen und Bilden*, 89.

² *Individualpsychologie*, 2.

Drugim zadaniem socjalnym dziecka jest szkoła. Nie stoi ona bynajmniej, jak to się częstokroć przypuszcza, na początku rozwoju osobowości dziecka, gdyż ten zaczyna się już w otoczeniu rodzinnym, a wrażenia tam przeżyte są dla tegoż rozwoju decydujące. Rozpoczynając szkołę, staje dziecko przed nowym zadaniem, podobnie jak nauczyciel. Szkoła jest eksperymentem, jest badaniem przy pomocy testu, wykazującym, jak dziecko jest przygotowane do zadań socjalnych szkoły. Przygotowanie to zaś polega nie na przystosowywaniu się do drugich, na prostem tylko włączaniu się w nowe warunki życia, ale na myśleniu o drugich, na zainteresowaniu się życiem bliźnich.

Wielkie znaczenie szkoły upatruje Adler w tem właśnie, że ma ona wyrównać zaniedbania i błędy w dotychczasowym rozwoju dziecka, przyczynić się do ich naprawy i odzyskać dziecko dla społeczeństwa. Adler nie sądzi, by szkoła w jej dzisiejszej postaci spełniała należycie to zadanie. Posuwając się w swej krytyce szkoły współczesnej może zbyt daleko, zauważa, iż niema wogóle nauczyciela, któryby się w obecnych warunkach pracy szkolnej mógł poszczycić, iż rozpoznał błędy dziecka w ich istocie i je wykorzenił. Zdaniem Adlera nie jest on do tego wcale przygotowany ani też nie posiada sposobności, ponieważ musi się trzymać planu nauczania, a nie może troszczyć się o to, z jakim materiałem ludzkim przychodzi mu pracować¹.

Pomimo tych uwag krytycznych zdaje sobie Adler sprawę, iż nikt inny zadania powyższego odzyskania dziecka dla społeczeństwa wykonać nie może. Życie bowiem, na które by ktoś mógł się powołać, nie jest już zdolne zmienić człowieka, gdyż nie pozwala na to jego próżność i ambicja. Zresztą życie przejmując człowieka już gotowego wraz z jego celem osobistym zdobycia przewagi, a ponadto jest złym nauczycielem, który nas nie poucza i nie upomina, ale chłodno odpycha i wiedzie na zagubę².

Pozostaje zatem tylko szkoła. Nie może być ona atoli, zdaniem Adlera, szkołą narzuconego i sztywnego autorytetu, który wywołuje opór i walkę, ale musi być szkołą opartą na

¹ *Menschenkenntnis*, 224. By zaradzić tym brakom współczesnej szkoły, stworzył Adler w 1920 r. poradnię pedagogiczną, współpracując z rodzicami nad wyleczeniem dzieci z ich poczucia malowartościowości i budzeniem w nich otuchy i odwagi życiowej. Świetny rozwój tych poradni w Wiedniu oraz innych miastach i krajach świadczy, iż spełniają one rolę bardzo pożyteczną. Por. Sophie Freudenberg, *Erziehungs- und Heilpädagogische Beratungsstellen* (Leipzig 1928), gdzie autorka daje przegląd działalności poradni monachijskiej, pracującej od r. 1922 pod kierownictwem Dr Leonharda Seifa, a przedewszystkiem Nr. 5 *Internat. Zeitschrift für Individualpsychologie* 1929, poświęcony całkowicie poradniom pedagogicznym, gdzie mamy również sprawozdanie z działalności poradni wiedeńskich (nap. przez Reginę Seidler i Władysława Zilahi), str. 161—170.

² *Menschenkenntnis*, 224.

uczuciu społecznem, liczącą się z warunkami rozwojowemi duszy dziecięcej, krótko mówiąc, musi być szkołą socjalną¹.

Hasło szkoły socjalnej jest najistotniejszym wyrazem postulatów pedagogicznych psychologii indywidualnej.

V

Uwagi krytyczne

Teoria pedagogiczna Adlera, rozważana w swej całości, wykazuje, obok idei nowych nadających jej swoiste piętno, pewne tendencje wspólne współczesnemu wychowaniu. Podobnie bowiem jak myśl pedagogiczna współczesna punkt wyjścia działania wychowawczego upatruje w dziecku, w jego potrzebach i skłonnościach, w jego całej fizyczno-duchowej konstytucji, od poznania której uzależnia dopiero swoje środki i normy wychowawcze, tak i Adler za najważniejsze zadanie skutecznej pracy wychowawczej uważa zbadanie linii życiowiska, jego ustosunkowania się do najbliższego otoczenia, słowem, jego całej osobistej sytuacji. Dlatego to na stosunek dziecka do matki, do ojca, do rodzeństwa, oraz na związane z tem pierwsze przeżycia dziecinne kładzie Adler tak silny nacisk.

Równocześnie — znowu jak myśl pedagogiczna współczesna — charakteru nie rozpatruje jako wielkości stałej, ale stosuje doń dynamiczny punkt widzenia, patrzy nań jako na coś zasadniczo zmiennego, jako na wynik różnych prób rozwiązania wspólnego ludziom zadania: podporządkowania dążenia do mocy uczuciu społecznemu, przywrócenia naruszonej przez poczucie małowartościowości duchowej równowagi.

Jakkolwiek będziemy tę wspólność tendencji tłumaczyć: „duchem czasu“, wyrastaniem z tego samego podłoża prądów kulturalnych, czy pokrewnością założeń z przesłankami innych teoryj, — niepodobna pominąć jej milczeniem przy ocenie idei pedagogicznych Adlera, jeżeli ocena ta nie ma być jednostronną. Różni bowiem krytycy psychologii i teorii pedagogicznej Adlera, nie uwzględniając zazwyczaj tych dwóch jej stron, albo występują jako jej gorący zwolennicy, zachwycając się jej nastawieniem społecznem, zrozumieniem odrębności życia dziecięcego, jej optymizmem pedagogicznym itd., albo zwalczają ją jak najgwałtowniej, zarzucając autorowi dyletantyzm metodyczny, brak znajomości współczesnej psychologii itp.

Wśród samych nawet zwolenników psychologii indywidualnej zdania są podzielone co do istotnych jej rysów i cha-

¹ *op. cit.* 225-226

rakteru. Jedni upatrują w niej tylko metodę terapeutyczną i pedagogiczną i, podobnie jak jej twórca, pragną w niej widzieć sztukę poznawania i rozumienia ludzi, sztukę umożliwiającą lepszy i pełniejszy rozwój duchowy jednostki, sztukę prostowania życia duchowego dziecka, inni przypisują jej także teoretyczne znaczenie dla poglądu na świat, dla religii, etyki i polityki itd¹. W tem ostatniem stanowisku nietrudno dostrzec ową skłonność umysłu niemieckiego do rozciągania nowego punktu widzenia w pewnej dziedzinie badań na wszelkie wogóle zagadnienia. Ponieważ skłonność ta w dziełach samego Adlera zaledwie się tu i ówdzie zaznacza, możemy przejść nad nią do porządku.

Inaczej rzecz się ma, gdy chodzi o uchwycenie istotnych rysów psychologii indywidualnej. Tu taka lub inna interpretacja staje się już temsamem pewną jej oceną. Otóż, jak widzieliśmy, w doktrynie Adlera spletają się założenia z obserwacjami, nowe idee z postulatami, uwagi krytyczne z tendencjami współczesnej pedagogiki. Brak systematycznego wykładu, brak dokładnie opracowanych podstaw doktryny nie może usposabiać przychylnie dla niej czytelnika. Jeśli mimo to psychologia indywidualna zyskuje zwolenników i coraz silniejsze wywołuje zainteresowanie, należy to tłumaczyć sobie właśnie ową jej zgodnością z podstawowymi tendencjami współczesnego wychowania, oraz trafnem podpatrzeniem nowych stron życia duchowego dziecka stojących na przeszkodzie jego normalnego rozwoju, co już samo przez się nasunęło pewne postulatory pedagogiczne. To nastawienie praktyczne i pedagogiczne psychologii indywidualnej czyni z niej metodę raczej postępowania leczniczego niżli teorię, sztukę raczej niż naukę.

Cała jej podstawa teoretyczna sprowadza się do kilku zaledwo przesłanek czy założeń, które omówiłem w poprzednich rozdziałach. Atoli powiązanie ich, interpretacja przy ich pomocy życia duchowego dziecka, a nawet one same, jeśli nie ma się ich uważać za dowolne punkty widzenia, budzą rozliczne wątpliwości, tak iż dziwić się należy, że zwolennicy psychologii indywidualnej wcale ich nie dostrzegają.

U podstawy życia duchowego zakłada Adler, jak to widzieliśmy, dwie siły, dwie linje kierunkowe, które wywierają wpływ na całe psychiczne stawanie się dziecka: są to poczucie małowartościowości i uczucie społeczne. Oba one tkwią w naturze człowieka, oba są wrodzone, uczucie społeczne zaś, będąc odbłaskiem związku kosmicznego, jest tak silne, że się odeń wyzwolić nie możemy. Przypomina nam się

¹ „Die lebensanschaulichen Beiträge der Individualpsychologie nun auch noch weltanschaulich zu fundieren, ist nicht Aufgabe dieser Arbeit, obgleich wir bereits in der Lage wären Versuche zu einer „Metaphysik“ der Person wagen zu können“. Ada Beil, *Handbuch der Individualpsych.* 32—33.

ono ciągle głosem ostrzegawczym, i potrzeba wielkiego wysiłku, aby je stłumić czy odrzucić. Pomimo to, zdaniem Adlera, poczucie małowartościowości i wypływające zeń dążenie do mocy wysuwa się na plan pierwszy w życiu duchowym jednostek, paczy je i wykoszlawia, wywołuje szereg neuroz, i jedynie dzięki pomocy zewnętrznej uczucie społeczne może się utrzymać i uzyskać nad pierwszym przewagę. Dlaczego tak jest — tego Adler dostatecznie nie wyjaśnia. Podnosi on wprawdzie niejednokrotnie, iż poczucie małowartościowości jest reakcją jednostki na zbyt trudne zadania stawiane jej przez życie w dzieciństwie, wyjaśnienie to jednakże nie wydaje się nam wystarczające, skoro według twórcy psychologii indywidualnej przyczyn życia społecznego należy szukać również w potrzebie podołania zadaniom życiowym oraz zabezpieczenia się. Dlaczegoż zatem w owym życiu społecznym dla powyższego celu powstałem nie szuka jednostka ochrony, ale raczej przeciwstawia mu się przy pomocy wszelkiego rodzaju wybiegów i fikcyj?¹

Zresztą całą swoją doktrynę buduje Adler na pojęciu jedności życia duchowego, życia zaś tego nie można inaczej zrozumieć, jak tylko pod warunkiem, że się wszelkie jego przejawy będzie interpretowało jako odbicia jednego i tego samego celu. Tak pojęta jedność jest nie tylko zasadą heurystyczną, ale także faktem podstawowym². Lecz jeśli nawet powstanie tego celu zależy od poczucia małowartościowości, jeśli istotnie wszelkie poruszenia duchowe zmierzają do uzyskania przewagi i mocy, to przecież i uczucie społeczne nie pozostaje bez wpływu na przejawy życia duchowego³, a w takim razie życie to oscyluje pomiędzy dwoma krańcowymi

¹ Dla uniknięcia niewątpliwie tej sprzeczności zaznacza w jednym miejscu Adler, że „die Mitmenschlichkeit ist als ein Ideal der Gemeinschaft zu betrachten, sie ist der individuelle Ausdruck für das Gemeinschaftsgefühl, das die Menschheit als eine Einheit vorstellt und empfindet. Diese Gemeinschaft ist heute nicht entwickelt. Die Menschheit ist in einer dauernden Entwicklung zu ihr begriffen“ (*Individualpsychologie in der Schule*, str. 13; por. także str. 6: „Ich verstehe unter Gemeinschaft ein unerreichbares Ideal...“), zapomnian jednak o tem, co pisał w *Menschenkenntnis* (str. 19), iż przed życiem jednostki było życie społeczne i że niema żadnej formy życia, któraby nie była społeczna. Ta dwuznaczność terminu: „życie społeczne“ ma być ratunkiem przed sprzecznością.

² „So entwickelt sich aus diesem Vorstellungskreis der Individualpsychologie eine heuristische Methode: das menschliche Seelenleben zunächst so zu betrachten und zu verstehen, als ob es aus angeborenen Potenzen unter dem Einfluss einer Zielsetzung zu seiner späteren Beschaffenheit herangewachsen wäre. Unsere Erfahrung und unsere Eindrücke festigen aber in uns die Ueberzeugung, dass diese heuristische Methode mehr als ein Hilfsmittel der Forschung vorstellt, dass sie sich in ihren Grundlagen im weiteren Ausmass mit wirklichen Vorgängen der seelischen Entwicklung deckt... Die Zielstrebigkeit der Psyche ist demnach nicht bloss unsere Anschauungsform, sondern auch eine Gr und t a t s a c h e“. *Menschenkenntnis* 55.

³ „In jeder seelischen Ausdrucksbewegung ist neben dem Grad des Gemeinschaftsgefühls das individuelle Streben nach Ueberlegenheit festzustellen und an anderer Stelle zu bestätigen“. *Internat. Zeitschrift f. Individualpsych.* 82.

biegunami, u podstawy jego leży rozdźwięk, i to tem trudniejszy do usunięcia, że walka pomiędzy temi dwiema różnemi siłami odbywa się w nieświadomości. Albo zatem jedność owa, którą tak silnie podkreśla Adler, jest pozorną, albo mamy tu zamaskowaną sprzeczność, trudność niedostatecznie rozwikłaną.

Nie dość jasnym wydaje mi się także stosunek świadomości i nieświadomości. Wiemy już, że nieświadomość jest według Adlera najsilniejszym czynnikiem życia duchowego; wszak plan życiowy jednostki powstaje w nieświadomości; z chwilą jednakże, gdy obudzi się jej samopoznanie, znikają fałszywe plany życiowe, różnego rodzaju fikcje, które utrudniały współzycie społeczne, jednostka wraca do normalnego życia. Niełatwo jest atoli obudzić u dziecka to samopoznanie. Jego styl życiowy broni się przed jakąkolwiek zmianą, gdyż tak długo pozostaje on stałym, jak długo brak jest samopoznania¹. Pomijając tu słabą stronę wywodów Adlera, polegającą na słynnym błędzie Sokratesa, iż poznanie samego siebie jest niezawodnym środkiem leczniczym w życiu duchowym jednostki, nie zdajemy sobie dość jasno sprawy, gdzie leży granica, zdaniem tego psychologa, między świadomością a nieświadomością, jaką właściwie rolę spełnia w strukturze psychiki pierwsza z nich, skoro nawet sama ocena jest dziełem nieświadomej mechanizacji², dokonuje się bez współdziałania świadomości.

Pozatem nietrudno dostrzec, iż jak dążenie do mocy staje się w wywodach Adlera pojęciem bardzo ogólnem, skoro się ma w niem wyrażać cała istota osobowości ludzkiej, i bardzo elastycznym, skoro ma ono całe życie duchowe w zupełności tłumaczyć bez pomocy jakichkolwiek popędów i zdolności, tak znowu poczucie małowartościowości, z którego to dążenie wyrasta, jest pojęciem wieloznacznem i nie dość wyraźnie opisanem. Występuje ono bowiem już to jako świadome przeżycie, już to jako ciemny popęd kryjący się w dziedzinach nieświadomości; raz jest ono przedmiotem doświadczenia, powstaje wskutek świadomego porównania z innymi osobnikami, innym razem jest faktem obiektywnym, który działa sam przez się; w pewnym wypadku polega ono na przykrem uczuciu, że się jest niedocenianym, w innym treść jego stanowi świadomość swej małej wartości. Ponadto analizując warunki zewnętrzne, w jakich to poczucie powstaje, bierze Adler pod uwagę jedynie stosunek dziecka do starszych, rozpatruje życie dziecka na tle dorosłego otoczenia, choć przecież po największej części charakter dziecka urabia

¹ „Der Lebensstil eines Kindes sowie seine Selbsteinschätzung bleiben solange konstant, solange die Selbsterkenntnis nicht auftritt“. *Individualpsychologie in der Schule*, 21.

² *op. cit.* 20—21.

się wśród dzieci samych, a więc na tle społecznem, które sprzyja raczej rozwojowi uczucia społecznego niżli obudzeniu się poczucia małowartościowości (pomijając oczywiście dzieci o niedorozwiniętych organach).

Ta wieloznaczność poczucia małowartościowości i niedostateczna jego analiza sprawia, iż interpretacja wspomnień i marzeń dziecka staje się pod piórem Adlera bardzo łatwą, ale też i niemniej bardzo dowolną igraszką¹. Zasada, którą Adler stawia, iż „w marzeniu sennem przejawia się afekt, wzruszenie, duchowy kierunek wskazujący pewną drogę, jaką pragnie kroczyć marzący“², jest mimo wszystko zbyt ogólna, by można na niej się oprzeć przy wyjaśnianiu powyższych zjawisk życia duchowego. Zresztą, jeśli prawdą jest, co podnosi Adler³, że dusza ludzka jest skłonna dać się kierować nie tylko logice, ale także uczuciom i nastrojom, w takim razie na czem opiera on swoje przypuszczenie, że marzenia sennie spełniają przeciw jakąś stałą i prawidłową funkcję? Dlaczegoż i tu nie mogłaby istnieć zupełna dowolność i przypadkowość, uchylająca się przed wszelką naukową interpretacją?

Zagadnienie nie jest zatem tak łatwe, jakby to z wyjaśnień Adlera wynikało; świadczy o tem najlepiej choćby już ten fakt, iż za najsukcesywniejszą metodę do zrozumienia dziecka uważa on wczuwanie się, identyfikowanie się z dzieckiem⁴. W jaki sposób jednakże to osiągnąć, tego wcale nie mówi; przykłady zaś, któremi ją objaśnia, oraz nakaz ćwiczenia się w niej, które uważa za konieczne, do rozwiązania powyższego zagadnienia bynajmniej się nie przyczyniają.

Mimo tych wszystkich wątpliwości i uwag krytycznych niepodobna odmówić teorii Adlera dużego znaczenia. Jakkolwiek jego krytyka wychowania rodzinnego i szkolnego wydaje się być niesprawiedliwa, zabarwiona jednostronnymi przekonaniami politycznymi, przeciw zwrócenie uwagi na niebezpieczeństwo chwiejnego, zmiennego, niepoważnego i egoistycznego postępowania rodziców w stosunku do swych dzieci, wywołującego w nich silne poczucie małowartościowości, oraz osłabiającego i wypaczającego rozwój ich życia duchowego, pozostanie jego trwałą zasługą. On też pierwszy odkrył stojące w związku z owem poczuciem małowartościowości zjawisko kompensacji u dziecka, wskazał różne wybiegi, fikcje i fałszywe plany życiowe wpływające z braku odwagi i wiary w własne siły — i dlatego wszelkie wymagania

¹ Por. liczne przykłady w jego *Individualpsychologie in der Schule*.

² *op. cit.* 61.

³ *op. cit.* 62.

⁴ „Sie werden es im Laufe des weiteren immer sehen können, dass es die beste Methode ist, sich in ein Kind einzufühlen, sich mit ihm identifizieren, um es dadurch besser verstehen zu können“ i t. d., *op. cit.* 74.

i środki pedagogiczne słusznie uważa za chybione, jeśli nie służą temu najważniejszemu, jego zdaniem, zadaniu wychowawczemu: wzmocnieniu otuchy u dziecka, dodaniu mu odwagi i mocy. Tę ogromną troskę o dziecko niedorozwinięte, słabe, skrzywdzone, należy też uważać za najpiękniejszą kartę psychologii indywidualnej Adlera.

Zarys indywidualno-psychologicznego kwestjonariusza

celem zrozumienia i leczenia dzieci trudnych do wychowania ułożony i objaśniony przez Międzynarodowy związek dla psychologii indywidualnej.

1. Od jakiego czasu zachodzą skargi? W jakim zewnętrznym i duchowym położeniu było dziecko, gdy stały się widoczne uchybienia?

Ważne są: zmiany środowiska, rozpoczęcie szkoły, zmiana szkoły, zmiana nauczyciela, narodziny młodszego rodzeństwa, opuszczenie się w szkole, nowe przyjaźni, choroby dziecka i rodziców i t. d.

2. Czy już poprzednio zwracało ono uwagę pod jakimkolwiek względem? Swoją chorobą fizyczną lub duchową? Brakiem odwagi? Opieszałością? Odosabnianiem się? Niezręcznością? Zazdrością? Brakiem samodzielności przy jedzeniu, ubieraniu się, myciu się, udawaniu się na spoczynek? Czy lękało się samotności? Ciemności? Czy zdaje sobie sprawę ze swej płci? Pierwotne, drugorzędne, trzeciorzędne cechy płciowe? Jak odnosi się do innej płci? Jak dalece sięga jego uświadomienie seksualne? Czy jest dzieckiem przyrodniem? Nieprawem? Będącym na utrzymaniu? Jakimi byli jego opiekunowie? Czy istnieje jeszcze z nimi kontakt? Czy zaczęło ono w normalnym czasie chodzić i mówić? Czy bez wad? Czy w normalnym czasie nastąpił rozwój uzębienia? Uderzające trudności przy nauce pisania? Rachowania? Rysowania? Śpiewu? Pływania? Czy przywiązało się ono w sposób osobliwy do jakiejś jednej osoby? Ojca? Matki? Dziadków? Pielęgniarki?

Należy zwrócić uwagę na wrogie nastawienie do życia, na przyczyny mogące wywołać poczucie małowartościowości, na tendencje do usuwania od siebie trudności i osób i na rysy egoizmu i przeczulenia.

3. Czy miało wiele do roboty? Czego i kogo boi się najwięcej? Czy krzyczało przez sen? Czy moczyło łóżko? Czy jest żadne panowania? Czy także nad silnymi czy tylko nad słabymi? Czy okazywało niezwykły pociąg do leżenia w łóżku jednego z rodziców? Czy jest ociężałe? Niezgrabne?

Rachityczne? Inteligentne? Czy je bardzo drażniono i wyśmiewano? Czy okazuje zewnętrzną próżność co do włosów, sukni, obuwia? Czy dłubie w nosie? Czy obgryza paznokcie? Czy je łakomie?

Chodzi o wyjaśnienie, czy przejawia się więcej lub mniej śmiałe dążenie do przewagi. Następnie, czy upór nie był przeszkodą w pielęgnowaniu jego popędów.

4. Czy zawierało łatwo związki koleżeńskie, lub czy było nieznośne i dręczyło ludzi i zwierzęta? Czy ma skłonność do przewodzenia, czy też usuwa się od ludzi? Czy jest zbieraczem? Skąpe? Chciwe?

Pytania te dotyczą zdolności dziecka do współżycia i stopnia jego braku odwagi.

5. Jakiem jest ono obecnie pod temi wszystkimi względami? Jak zachowuje się w szkole? Czy chodzi do niej chętnie? Czy spóźnia się? Czy jest podniecone przed pójściem do szkoły, czy śpieszy się? Czy gubi swe książki, torbę szkolną, zeszyty? Czy podniecają je zadania szkolne i egzaminy? Czy zapomina wypracować swe zadania lub czy się z tem ociąga? Czy marnuje czas? Czy jest leniwe? Niezdolne? Brak koncentracji? Czy przeszkadza w nauce? Jak odnosi się do swego nauczyciela? Krytycznie? Arogancko? Obojętnie? Czy przy wypracowywaniu swych zadań szuka pomocy u innych, czy też przeciwnie czeka ono zawsze na ich wezwanie? Czy okazuje ono ambicję w ćwiczeniach gimnastycznych lub sporcie? Czy uważa się za częściowo lub za całkiem niezdolne? Czy czyta zbyt wiele? Jaką przekłada lekturę? Kradzież? Kłamstwo?

Pytania te pozwalają nam poznać przygotowania dziecka do szkoły oraz skutek oddziaływania szkoły na dziecko. Następnie także jego ustosunkowanie się do trudności.

6. Prawdziwe wiadomości o stosunkach domowych, o chorobach rodzinnych, o alkoholizmie, skłonności do przestępstw, neurozach, niedorozwoju fizycznym, luesie, epilepsji. O standard of life (stopie życia). Wypadki śmierci? W jakim wieku dziecka? Czy dziecko sierotą? Kto głową rodziny? Czy wychowanie jest surowe, dokuczliwe, rozpieszczające? Czy ostrzega się dzieci przed życiem? Jaki jest nadzór?

Poznaje się dziecko na tle rodziny, i można ocenić, jakich dziecko doznało wrażeń.

7. Które z rzędu miejsce zajmuje dziecko wśród rodzeństwa? Czy jest najstarsze, drugie, najmłodsze, jedyne, jedynakiem, jedynaczką? Rywalizacje? Częsty płacz? Złośliwe wyśmiewanie? Bezpodstawne tendencje do pomniejszania wartości drugich?

Ważne dla charakterjologii, rzucają światło na stosunek dziecka do innych.

8. Co myślało dziecko dotąd o wyborze zawodu? Co myśli o małżeństwie? Jaki zawód uprawiają jego członkowie rodzinni? Jakiem jest małżeństwo rodziców?

Pózwalają wnioskować o odwadze i wierze dziecka w przyszłość.

9. Ulubione zabawy? Ulubione opowieści? Ulubione postaci z historii i poezji? Czy lubi przeszkadzać zabawom drugim? Zatapianie się w fantastycznych obrazach? Chłodne myślenie i odrzucanie fantastycznych urojeń? Marzenia na jawie?

Dają wskazówki, jaka rola bohatera służy mu za wzór.

10. Najdawniejsze wspomnienia? Niezatarłe, lub często powracające marzenia sennie? (O lataniu, spadaniu, napotkaniu przeszkody, spóźnieniu się na pociąg, stawaniu do mety, uwięzieniu, sny przerażające).

Stwierdza się w ten sposób często skłonność do odosabniania się, ostrzeżenia w sensie przesadnej ostrożności, przejawy ambicji i dawanie pierwszeństwa poszczególnym osobom, życiu na wsi i t. d.

11. Pod jakim względem dziecko nie ma odwagi? Czy czuje się upośledzone? Czy reaguje przychylnie na uwagę i pochwałę? Zabobonne wyobrażenia? Czy cofa się przed trudnościami? Czy rozpoczyna różne rzeczy, by je wkrótce porzucić? Czy jest niepewne swej przyszłości? Wierzy w szkodliwe skutki dziedziczności? Czy odbierało mu systematycznie odwagę jego otoczenie? Pesymistyczny pogląd na świat?

Uzyskuje się ważne informacje co do tego, iż dziecko straciło wiarę w siebie i szuka własnej drogi w błędnym kierunku.

12. Dalsze przywary, jak strojenie grymasów, min głupich, dziecinnych, komicznych?

Mniej odważne próby skierowania na siebie uwagi.

13. Czy popełnia błędy językowe? Czy jest brzydkie? Kulawe? X- lub O- nogi? Czy fizycznie źle zbudowane? Anormalnie grube? Anormalnie wielkie? Anormalnie małe? Czy ma wady słuchowe, wzrokowe? Czy jest duchowo niedorozwinięte? Czy jest mańkutem? Chrapie w nocy? Czy jest niezwykle piękne?

Chodzi tu o trudności życiowe, które dziecko przeżywa. Wskutek tego może ono stale popadać w nastrój niewiary w swoje siły. Podobnie wadliwy rozwój spotyka się niejednokrotnie także u bardzo pięknych dzieci. Ulegają one sugestji, jakoby wszystko musiały otrzymać w podarunku, bez wysiłania się, i nie dbają o należyte przygotowanie się do życia.

14. Czy mówi ono otwarcie o swej niezdolności, o swym „braku uzdolnienia“ do szkoły? Do pracy? Do życia? Myśli

samobójcze? Czy zachodzi związek czasowy między jego niepowodzeniami i wadami (zaniedbywanie się, tworzenie band)? Czy przecenia ono zewnętrzne powodzenie? Czy jest służalcze? Świątoszkiem? Buntownicze?

Formy wyrażające dalekoidący brak otuchy. Objawiają się one często dopiero po daremnych poczynaniach wydobycia się z przykrego położenia, które z powodu swej nieodpowiedzialności, ale także z braku dostatecznego zrozumienia otoczenia spełzają na niczem. Następuje poszukiwanie zastępczego zaspokojenia na ubocznym terenie walki.

15. Pozytywne owoce pracy dziecka.

Ważna wskazówka, gdyż wskazują one ewentualne zainteresowanie, skłonność i przygotowania dziecka w kierunku odmiennym od dotychczasowego.

ALEKSANDER LITWIN.

Egzamin praktyczny

dla nauczycieli szkół powszechnych.

Drugi rok dobiega końca od chwili wejścia w życie przepisów Ministerstwa W. R. i O. P. o egzaminie praktycznym dla nauczycieli szkół powszechnych. Na podstawie dwuletniej próby stosowania wymienionych przepisów w praktyce można już mówić o pewnych doświadczeniach w tym kierunku poczynionych. Mając do czynienia z egzaminem praktycznym, jako członek i prezes Komisji egzaminacyjnych oraz jako prelegent na kursach informacyjno-przygotowawczych, pragnę podzielić się w tej sprawie swemi skromnymi doświadczeniami. Zadaniem mojem będzie przedstawienie osobistych poglądów na znaczenie i cele egzaminu praktycznego oraz wskazanie sposobu jego przeprowadzania pod tym kątem widzenia w ramach obowiązujących przepisów. Być może, garść tych uwag przyniesie pewną korzyść nauczycielstwu, które podlega obowiązkowi egzaminu praktycznego, jak również obudzi zainteresowanie wśród osób, pracujących w Komisjach egzaminacyjnych.

I. Znaczenie i cele egzaminu.

Egzamin praktyczny, wprowadzony rozporządzeniem Ministerstwa W. R. i O. P. z dnia 14 grudnia 1928 roku¹⁾ na całym obszarze Rzeczypospolitej, jako drugi egzamin nauczycielski, posiada dla rozwoju szkolnictwa powszechnego doniosłe znaczenie.

¹⁾ Dziennik Urz. W. R. i O. P. z dnia 10 stycznia 1929 r. Nr. 1/208.

Na zasadzie § 8 ustawy o stosunkach służbowych nauczycieli, złożenie egzaminu praktycznego stanowi jeden z koniecznych warunków do ustalenia w zawodzie nauczycielskim. Żądanie tego warunku nie może być uważane za zwykłą formalność lub niepotrzebny wymysł biurokracji szkolnej, jak to często daje się słyszeć ze strony zainteresowanego nauczycielstwa. Dobro szkoły i pozostające z niem w ścisłym związku dobro państwa wymaga, aby w zawodzie nauczycielskim były ustalane jednostki wartościowe, które potrafią należyście wywiązać się z trudnych i doniosłych zadań, jakie szkoła powszechna ma do spełnienia. Sprawdzianem tej wartości nauczyciela była dotychczas indywidualna opinia o jego pracy, wydawana przez inspektora szkolnego; obecnie zaś sąd o jego wartości wydaje grono osób doświadczonych w sposób możliwie obiektywny i wszechstronny. Tego rodzaju sprawdzian stanowi najogólniejsze zadanie egzaminu praktycznego.

Potrzeba takiego sprawdzianu, leżąca w interesie dobra szkoły, jak i samego nauczyciela, wypływa z organizacji studiów zawodowych i charakteru pracy nauczycielskiej.

Przedewszystkiem, gdy chodzi o przygotowanie naukowo-teoretyczne, żaden zakład kształcenia nauczycieli, żaden system tego kształcenia nie daje i nie może dać całkowicie wystarczającego przygotowania do pracy zawodowej. Wykształcenie, jakie nauczyciel z zakładu wynosi, bez względu na jego rodzaj i poziom, stwarza podstawy materialne i formalne dalszego i samodzielnego pogłębiania wiedzy w obranym kierunku, wyrabia pewne nastawienie intelektualne i uczuciowe do dalszej pracy samokształceniowej, która zadecyduje o istotnej wartości nauczyciela. Z tego względu przy ustalaniu w zawodzie nauczycielskim jest rzeczą niezmiernie ważną sprawdzenie, czy kandydat posiada w tym kierunku odpowiednie uzdolnienie i zamiłowanie; czy umie i lubi czytać książki, zwłaszcza z dziedziny nauk pedagogicznych i jaką z nich korzyść odnosi dla siebie i dla szkoły.

Następnie egzamin praktyczny nabiera jeszcze większego znaczenia, gdy chodzi o zbadanie uzdolnień nauczyciela w dziedzinie praktyki wychowawczej i dydaktycznej. Przygotowanie praktyczne nauczyciela, aczkolwiek pozostaje w związku z kształceniem teoretycznym, musi być zdobyte specjalną metodą i w specjalnych warunkach. Jeżeli zakład kształcenia nauczycieli nie daje dostatecznego przygotowania teoretycznego do zawodu, to tem bardziej nie przygotowuje do działalności praktycznej. Składają się na to niekorzystne warunki, w jakich odbywa się praktyka pedagogiczna w zakładach kształcenia nauczycieli, a mianowicie:

a) praktyka w zakładzie ma charakter jednostronny; cały niemal wysiłek skupia na nauczaniu, a w nieznacznym tylko stopniu uwzględnia przygotowanie działalności wychowawczej;

b) w zajęciach praktycznych przyszły nauczyciel pozbawiony jest samodzielności i nie może przejawiać własnej inicjatywy, gdyż czynnościami jego stale kieruje nauczyciel;

c) w pracy na terenie szkoły ćwiczeń kandydat do zawodu nauczycielskiego nie posiada żadnej egzekutywy i za wyniki tej pracy poza doraźnym skutkiem w postaci stopnia nie ponosi odpowiedzialności;

d) wszystkie zajęcia praktyczne odbywają się w sztucznych warunkach: stopień organizacyjny szkoły ćwiczeń, dobór dzieci i liczebność klas, zaopatrzenie w pomoce naukowe — wszystkie te warunki inne są w szkole ćwiczeń, niż w szkole powszechnej.

Nie więc dziwnego, że nawet najlepiej zorganizowana praktyka pedagogiczna w szkole ćwiczeń nie może należycie przygotować do praktycznej działalności nauczycielskiej. Dowodzą tego fakty, że uczniowie, którzy w zakładzie dobrze lekcje prowadzą, niezawsze są dobrymi nauczycielami po wyjściu z zakładu, pomimo, iż nie można im zarzucić braku pracowitości i sumienności. Tak więc przygotowanie praktyczne musi być zdobyte samodzielną pracą, obejmującą całość czynności i obowiązków nauczycielskich i wykonywaną w warunkach naturalnych — w pełnym poczuciu odpowiedzialności za wyniki tej pracy. Sprawdzenie, jak kandydat stosuje w praktyce szkolnej wiedzę, wyniesioną z zakładu, czy umie sobie radzić samodzielnie w warunkach realnych i przystosowywać się do okoliczności, czy na podstawie doświadczenia doskonalili swoje postępowanie w czynnościach wychowawczych i metodycznych — powinno stanowić najistotniejsze zadanie egzaminu praktycznego.

Wreszcie egzamin praktyczny powinien odegrać poważną rolę, jako sprawdzian stosunku nauczyciela do pracy wogóle, a wychowawczej w szczególności. Pod tym względem opinia zakładów kształcenia nauczycieli bardzo często jest zawodną, ponieważ nie opiera się na obiektywnych podstawach. Przede wszystkim dlatego, że takie cechy, jak pilność i obowiązkowość w pracy, zainteresowanie i zamiłowanie do zagadnień wychowawczych, uczniowie niejednokrotnie okazują w zakładzie tylko dla stopnia, od którego zależne jest otrzymanie dyplomu nauczycielskiego. Ileż to razy uczeń „interesuje się“ dzieckiem czy książką pedagogiczną, gdy nauczyciel na niego patrzy, albo okazuje „zamiłowanie“ do zagadnień wychowawczych, gdy wie, że to wpłynie na jego stopień z praktyki pedagogicznej? Z drugiej strony zakłady kształcenia nauczycieli, jak to widzieliśmy, nie stwarzają odpowiednich warunków, w których nastawienie uczuciowe do pracy mogłoby się w całej pełni rozwinąć. Nie może być mowy o rozwoju bezpośredniego zainteresowania do pracy nauczycielskiej i przejawach rzeczywistego umiłowania zawodu, jeżeli praca ta odbywa się w sztucznych warunkach, jeżeli uczeń nie

może przejawiać samodzielnej twórczości, jeżeli pozbawiony jest tego zadowolenia moralnego, jakie daje poczucie osobistej odpowiedzialności.

W interesie pomyślnego rozwoju szkoły jest rzeczą bardzo ważną przekonanie się, jak kandydat ustosunkowuje się do pracy szkolnej i wogóle do zawodu, gdy nie podlega bezustannej kontroli, gdy nie jest na każdym kroku zagrożony złym stopniem. Byłoby rzeczą niemałej wagi stwierdzenie, czy kandydat, który nie posiadał bezinteresownego nastawienia do pracy w chwili opuszczania zakładu, usiłuje wyrobić w sobie postawę uczuciową do swego zawodu. Stąd wypływa nowe zadanie egzaminu praktycznego, pozostające w związku z poprzednimi zadaniami. Sposobności do zbadań tej strony osobowości nauczyciela jest bardzo wiele, szczególnie, gdy egzamin odbywa się w jego własnej szkole. Częstość wystarczy wejść do klasy, spojrzeć na dzieci i rozejrzeć się po klasie, aby stosunek nauczyciela do wykonywanej pracy i powierzonych sobie dzieci należycie ocenić.

Ocena tej właściwości nauczyciela, odgrywającej tak wielką rolę w jego pracy zawodowej, jest tem konieczniejsza, że zakład kształcenia nauczycieli albo wcale nie zwraca na nią uwagi, albo ustala ją w sposób subiektywny, a opinia jego najczęściej nie wychodzi nazewnątrz zakładu. Nie należy się dziwić, że ludzie, którzy przez pięć lat, a nieraz i więcej obcuja z wychowankiem, jak to ma miejsce w seminarjach nauczycielskich, ustosunkowują się do niego w sposób uczuciowy, patrzą na niego przez różowe okulary i skłonni są nawet ukrywać pewne jego wady i niedociągnięcia. Jakże niewielu jest takich kierowników zakładów, którzyby corocznie nie pragnęli stuprocentowych wyników egzaminu dyplomowego, którzyby nie przeżywali uczuciowo i nerwowo egzaminu narówni ze swoimi wychowankami, którzyby wreszcie nie zabiegali o to, aby wszyscy ich absolwenci otrzymali posady nauczycielskie. Ocena istotnej wartości kandydata jako nauczyciela mogą wydać osoby obce, wolne od pobudek subiektywnych, jak to jest możliwe przy egzaminie praktycznym.

Wreszcie jedno jeszcze znaczenie posiada egzamin praktyczny dla podniesienia sprawy przygotowania nauczycielstwa i poziomu szkolnictwa powszechnego. Jednostki wybitniejsze, odznaczające się zdolnościami umysłowymi, dużą inicjatywą wychowawczą i metodyczną, oraz pozytywnem nastawieniem do pracy zawodowej, powinny korzystać z pomocy materialnej w sprawie dalszego kształcenia się zawodowego. Pod tym względem wynik egzaminu praktycznego, jako wyraz oceny wszechstronnej wartości nauczyciela, wydanej przez ciało kolegjalne, będzie miał dla władz szkolnych w wyborze kandydatów do dalszych studiów daleko większe znaczenie,

aniżeli jednostkowa opinia inspektora szkolnego, jak to miało miejsce w dotychczasowej praktyce.

Egzamin praktyczny posiada zatem wielorakie znaczenie dla podniesienia poziomu szkoły powszechnej, z czym nieodłącznie związane jest dobro nauczyciela tej szkoły. Niezależnie od tego egzamin praktyczny przynosi nauczycielowi bezpośrednie korzyści osobiste: a) pobudza go do kontynuowania pracy zapoczątkowanej w zakładzie i doskonalenia się w swym zawodzie; b) upewnia go, czy w tej pracy samodzielnej nad sobą i na terenie szkoły znajduje się na właściwej drodze i czy posługuje się właściwymi środkami; c) daje gwarancję, że jego dorobek osiągnięty w pierwszych i najtrudniejszych latach pracy oceniony będzie wszechstronnie i obiektywnie; d) stwarza pewność moralną, że tak oceniona jego praca znajdzie uznanie, gdy będzie chodziło o pomoc materialną w dalszych studiach zawodowych.

Ogólnie tedy należy stwierdzić, że egzamin praktyczny, racjonalnie prowadzony, przyczyni się do podniesienia poziomu nauczycielstwa, a w związku z tem — podniesienia szkoły powszechnej, co w dalszej konsekwencji nie pozostanie bez wpływu na kształcenie masowe obywateli i na losy państwa.

Rozważając w powyższy sposób znaczenie egzaminu praktycznego, dochodzimy do wniosku, że celem tego egzaminu jest sprawdzenie:

- a) uzdolnienia nauczyciela do pracy samokształceniowej i doskonalenia się zawodowego,
- b) umiejętności radzenia sobie w realnych warunkach pracy szkolnej,
- c) zamiłowania do zawodu nauczycielskiego.

W związku z tem podaję bardziej szczegółowe ujęcie celów egzaminu praktycznego przez Kuratorjum Okręgu Szkolnego Warszawskiego. Odnośne zarządzenie w tej sprawie w następujący sposób ustala cel tego egzaminu ¹⁾.

„Zdający winien wykazać:

- a) że umie praktycznie zastosować wiedzę nabytą w seminarjum i dba o podniesienie poziomu dydaktycznego i wychowawczego swej pracy,
- b) że osiągnął dokładną i praktyczną znajomość programu szkoły powszechnej odpowiedniego stopnia organizacyjnego i podręczników używanych przez niego w szkole,
- c) że pilnie obserwuje życie swej szkoły i zagadnienia przez nie wysuwane traktuje świadomie i z należytem zainteresowaniem,
- d) że dba o wychowanie moralne, społeczne i państwowe, o zdrowie fizyczne i higienę młodzieży szkolnej,

¹⁾ Okólnik Kuratorjum O. S. Warszawskiego z dnia 15 października 1929 r. Nr. I. KN. 6550/29.

e) że posiada ogólną znajomość organizacji szkolnictwa w Polsce oraz najważniejszych przepisów w sprawach administracji szkolnej,

f) że pracuje pilnie nad dalszym kształceniem się.

II. Rodzaje i charakter egzaminu.

Przepisy ministerjalne o egzaminie praktycznym postanawiają, że egzamin ten może być zdawany:

a) w tej szkole powszechnej, w której dany nauczyciel jest zatrudniony w chwili zdawania egzaminu (§ 1—a),

b) w innej szkole powszechnej, względnie w szkole ćwiczeń przy zakładzie kształcenia nauczycieli (§ 1—b).

Egzamin pierwszego rodzaju składa się z wizytacji i z kolokwjum, a egzamin drugiego rodzaju obejmuje trzy części: pracę piśmienną, lekcje próbne i kolokwjum. Wyboru rodzaju egzaminu dokonywa dowolnie prezes Komisji na wniosek inspektora szkolnego. Przepisy o egzaminie nie określają podstaw tego wyboru, a w praktyce dotychczasowej decydują o tem względy natury wyłącznie finansowej.

Jak wynika z samej nazwy egzaminu oficjalnie wprowadzonej oraz z intencji odnośnych przepisów ministerjalnych, egzamin bez względu na jego rodzaj powinien mieć charakter wybitnie praktyczny. Wszystkie części egzaminu (wizytacja, lekcje próbne, praca piśmienna i kolokwjum) muszą pozostawać w ścisłym związku z konkretnymi warunkami i okolicznościami, w jakich odbywa się praca zdającego jako nauczyciela i wychowawcy, ewentualnie także jako kierownika szkoły. Utrzymanie tego charakteru nie jest jednakowo możliwe w obydwu rodzajach egzaminu. Zarówno dla zdającego, jak i dla Komisji nie jest rzeczą obojętną, czy egzamin odbywa się we własnej szkole, czy też w siedzibie Komisji.

Egzamin drugiego rodzaju (według § 1—b) mimowoli przyjmuje charakter teoretyczny przede wszystkim dlatego, że taki charakter nadaje mu praca piśmienna, zwłaszcza gdy temat jej nieodpowiednio jest wybrany; następnie — dlatego, że lekcje próbne przeprowadzane są w warunkach zawsze niemal różnych od tych, w jakich kandydat normalnie pracuje; wreszcie — że kolokwjum w tych wypadkach oderwane jest od konkretnych faktów, zaobserwowanych w jego własnej szkole.

Drugą stroną ujemną tego egzaminu jest to, że stawia on nauczyciela w znacznie trudniejszym położeniu w porównaniu z kandydatem, zdającym egzamin pierwszego rodzaju. Oprócz pracy piśmiennej, wykonywanej w zwykłej atmosferze egzaminowej, kandydat musi przeprowadzać lekcje w gorszych warunkach: nie zna on zupełnie dzieci, z którymi ma przeprowadzać lekcje, a często i podręczników,

z których ma uczyć; nie wie, w jakim stosunku pozostają jego lekcje do materiału, przerobionego na danym poziomie; wogóle obce mu są warunki, w których musi lekcje przeprowadzać. Wymienione różnice stanowią prawdopodobnie przyczynę, że przepisy o egzaminie drugiego rodzaju nie przesadzają wyniku egzaminu na podstawie niedostatecznej oceny z lekcji próbnych.

Wreszcie egzamin drugiego rodzaju chyba do pewnego stopnia swojego celu, ponieważ nie daje on Komisji sprawdzianu wszechstronnej wartości kandydata, zwłaszcza, gdy chodzi o jego uzdolnienia natury wychowawczej i organizacyjnej.

Tak więc egzamin drugiego rodzaju, stawiając zdającego w trudniejszym położeniu, wymaga również od Komisji większego wysiłku, aby nie odbiegał od swojego charakteru. Jako sprawdzian daje on Komisji pojęcie o uzdolnieniach metodycznych kandydata, a niewiele, albo i wcale — o umiejętności stosowania środków wychowawczych. Z tych względów egzamin według § 1—b winien być traktowany jako konieczność, podyktowana w każdym wypadku ważnymi przyczynami.

Pamiętając o tych różnicach i ujemnych stronach, Komisje muszą dokładać wszelkich starań, aby ten rodzaj egzaminu utrzymać w duchu praktycznym, aby w szczególności organizację lekcji próbnych zbliżać do warunków, w jakich nauczyciel normalnie pracuje. W tym celu należy;

a) tematy lekcji z reguły dawać w tych oddziałach, które nauczyciel dany prowadzi i z tych przedmiotów, których uczy w bieżącym roku szkolnym;

b) jeżeli kandydat uczy kilku lub wszystkich przedmiotów w jednym oddziale, powinien otrzymać obie lekcje w tym oddziale w godzinach bezpośrednio po sobie następujących, aby mógł zorganizować pauzę z dziećmi tego oddziału;

c) w przeddzień egzaminu kandydat powinien mieć możliwość zapoznania się z dziećmi, z którymi ma lekcje przeprowadzać, w czasie pauz, a także na lekcjach innych nauczycieli danej szkoły;

d) należy również umożliwić kandydatowi uprzednie zapoznanie się z podręcznikami, używanymi w danej szkole, dziennikiem pracy szkolnej i szczegółowym rozkładem materiału naukowego;

e) jeżeli warunki na to pozwalają, oprócz lekcji próbnych można dawać kandydatom pewne ćwiczenia praktyczne, jak: poprawianie zeszytów, wydawanie książek z biblioteki, organizowanie wycieczki i t. p.;

f) tematy prac piśmiennych, zgodnie z postanowieniami § 16 przepisów, muszą być ściśle związane z pracą szkolną kandydata; tematy o charakterze ogólnym winny być wykluczone;

g) kolokwjum powinno być nawiązane do lekcji próbnych i do pracy klauzurowej, jak również do ćwiczeń piśmiennych, wykonanych do egzaminu, a zwłaszcza do dziennika pracy szkolnej.

Te i tym podobne zabiegi są konieczne, inaczej bowiem egzamin, odbiegając od swojego charakteru, niewiele różniłby się od pierwszego egzaminu nauczycielskiego.

III. Program wymagań.

Zgodnie z przedstawionymi wyżej zadaniami egzaminu praktycznego i jego charakterem, wynikającym z ducha przepisów ministerjalnych, przedmiotem tego egzaminu ma być rozważanie całości kształtu pracy nauczyciela na terenie szkoły z uwzględnieniem konkretnych warunków, w jakich praca się odbywa.

Praca nauczyciela na terenie szkoły jest bardzo skomplikowana i w całości swym obejmuje następujące czynności:

- a) poznanie dziecka jako przedmiotu wychowania;
- b) oddziaływanie na jego rozwój fizyczny i duchowy;
- c) organizowanie nauczania jako czynnika rozwoju duchowego;
- d) stosowanie zasad higieny szkolnej;
- e) przestrzeganie przepisów ustawodawstwa szkolnego.

Z tego wynika, że program egzaminu praktycznego musi objąć następujące dziedziny wiadomości: a) psychologię dziecka, b) pedagogikę praktyczną, c) metodykę ogólną i szczegółową (łącznie ze znajomością programów i podręczników), d) zasady higieny szkolnej, e) ustawodawstwo szkolne (organizacja szkół i administracja szkolna).

Prócz tego nauczyciel musi interesować się tem, co się dzieje w pedagogice współczesnej, musi w miarę możliwości zaznajamiać się z nowymi prądami w wychowaniu i nauczaniu. Ta część programu wymagań, podobnie jak niektóre wiadomości z ustawodawstwa szkolnego, będzie posiadała charakter raczej teoretyczny.

a) Wiadomości z psychologii dziecka.

Zagadnienia z psychologii dziecka nie powinny stanowić przedmiotu specjalnych pytań, lecz należy je ściśle łączyć z organizacją wychowania i nauczania, jak to zresztą wynika ze stosunku psychologii do pedagogiki. Pytania specjalne mogą mieć zastosowanie tylko o tyle, o ile wiązać się będą z wykonaną i przedstawioną na egzaminie charakterystyką dziecka. Przykłady tego rodzaju zagadnień mogą być następujące:

(Dok. nast.)

Recenzje.

Stefan Truchim: Szkice z dziejów szkolnictwa i kultury.
Poznań 1930. Str. 137.

Główny zrab omawianych szkiców odnosi się do dziejów szkolnictwa wielkopolskiego w okresie Komisji Edukacji Narodowej; częściowo są one przedrukiem artykułów z „Minerwy Polskiej”. Szkice to o wartości bardzo nierównomiernej. Najcenniejszą jest bezwątpienia analiza projektu księcia Augusta Sułkowskiego założenia w Rydzynie konwiktów dla panien szlacheckich i szkoły kunsztów. Opracowanie szkoły kunsztów jest zbyt ogólnikowe, natomiast wyczerpująco ujął Truchim sprawę wykształcenia kobiet w projekcie księcia Augusta Sułkowskiego. Ów projekt maluje dosadnie opłakany stan wykształcenia kobiet w dobie Komisji Edukacji Narodowej, który to stan staje się punktem wyjścia dla nowych, reformatorskich prób i poczynień na tem polu. Projekty księcia Sułkowskiego dają dokładną analizę tego zagadnienia, podkreślają przeżycie się wszystkich dotychczasowych typów wychowania i kształcenia dziewcząt. Ani bowiem wychowanie klasztorne, ani wykształcenie w pensjach prywatnych, ani temniej wychowanie domowe — nie odpowiadają potrzebom epoki. Z wycucia tych potrzeb zrodzi się śmiały, jak na owe czasy, pomysł założenia szkół publicznych dla panien, względnie — charakterystyczny dla umysłowości epoki oświecenia — projekt przetrworzenia klasztorów żeńskich, które odpowiednio zreformowane mogłyby się podjąć tych nowych zadań pedagogicznych. Wstępem do rozwiązania tej kwestji miało być założenie w Rydzynie szkoły dla szlacheckich dam. Znamienny jest program naukowy tej szkoły: przewaga przedmiotów humanistycznych, naczelną rolę języków w wykształceniu i nadmiar ich (polski, francuski, włoski i niemiecki), elementy historii i geografji, małe, minimalne wprost miejsce na nauki przyrodnicze. Uderza tu nadmierna przewaga wykształcenia językowego, — która długo utrzyma się w wykształceniu kobiet.

Projekt zwiększenia funduszków Komisji Edukacji Narodowej, zredagowany przez księcia Augusta Sułkowskiego oświetla inną, mniej chlubną kartę jego pracy na terenie szkolnictwa — jego udział w rozdrapywaniu majątku pojezuickiego i niefortunne pomysły zasilenia skarbcza Komisji Edukacji Narodowej, któremi usiłował pokryć swe nie przynoszące mu zaszczytu zerowanie na funduszach publicznych.

Te dwa szkice stanowią najcenniejszą część omawianej książki. Mniejszą już wartość posiadają trzy następne szkice, które omawiają poczynania Komisji Edukacji Narodowej na polu bibliotekarstwa szkolnego i dają obraz inwentarza biblioteki i pracowni szkoły średniej w XVIII wieku. O ile jednak szkice te przynoszą spory szereg ciekawych dla historyka wychowania szczegółów dobrze oświetlających wewnętrzne życie szkoły XVIII

wieku, — o tyle następny szkic, omawiający liczbowy stan posiadania bibliotek państwowych szkół średnich kuratorjum poznańskiego w roku 1929, nie przynosi właściwie niczego ciekawego. Z tego względu pomysł drukowania tego szkicu możnaby poniekąd uważać za chybiony. W pewnej mierze dotyczy to i szkicu ostatniego „Śmierć i pogrzeb magnata wielkopolskiego w XVIII wieku” (Augusta Sułkowskiego). Szkic ów mógł mieć swą rację bytu na łamach popularnej „Tęczy”, ale nie przynosi znów on tyle ciekawych i charakterystycznych rysów życia kulturalnego, by zasługiwał na przedruk. W całości więc, jak widać z niniejszego sprawozdania, książka o charakterze mocno nierównomiernym: obok szkiców wartościowych i ciekawych, błahostki i pomysły poniekąd chybione.

Dr Jan Hulewicz.

Dr John Alfred Stevenson: Metoda projektów w nauczaniu, przekład Wandy Piniówny, Biblij. Przekładów Dziel Pedagog. Tom 8. (red. Dr Z. Ziemiński), Księgarnia Atlas, 1930, Lwów—Warszawa, str. 259.

Możnaby mówić o amerykanizacji naszej literatury pedagogicznej, kiedy się przegląda polskie wydawnictwa pedagogiczne ostatnich lat. Nie jest to objawem niekorzystnym, że zaczynamy czerpać z bogatej skarbnicy doświadczeń praktycznych społeczeństwa amerykańskiego i jego szkolnictwa, które, nie stojąc bynajmniej na wzorowym dla naszych pojęć poziomie, prześciga szkolnictwo europejskie rozmachem i śmiałością eksperymentalnych poczynań. Należałoby tylko życzyć, by wraz z pomysłami pedagogiki amerykańskiej, zawartymi w dziełach jej czołowych przedstawicieli, przyszła do nas jej inicjatywa i odwaga, zapomocą których burzy ona mury szkolne, by wpuścić strumień huczącego życia do szkolnych sal. Łączność z życiem — oto hasło zasadnicze i naczelne pedagogiki amerykańskiej. Temu hasłu służy też interesująca książka Stevensona.

„Zasada projektu zmierza do tego, by przedstawiać zagadnienie w sytuacjach, nie różniących się zasadniczo od sytuacji życiowych, oraz rozwijać umiejętność praktycznego rozwiązywania takich zagadnień”. Metoda projektów nie jest bynajmniej czemś zupełnie nowem, albowiem niejedni nauczyciel stosuje ją, nie znając nawet tej nazwy, łącząc prosto zagadnienia praktyczne z nauką szkolną tak, by młodzież widziała dowodnie praktyczne stosowanie abstrakcyjnych dociekań i badań. Zasługą jednak ostatnich czasów jest, że zaczyna się tę zasadę łączności z praktyką życia rozbudowywać i stosować ją na szeroką skalę. Metody projektów używa się bowiem nie tylko w szkole elementarnej i średniej, lecz we wszelkiego rodzaju innych szkołach i kursach. Stevenson opisuje praktykę tej metody w dziedzinie inżynierji, prawa, medycyny, dziennikarstwa, języków nowożytnych, ubezpieczeń życiowych, dowodząc wybitnej korzyści, jaką przynosi ona dla

studujących. Obszerny rozdział ilustruje zastosowanie jej w rozmaitych przedmiotach szkolnych (str. 181—249). Autor zastrzega się jednak wyraźnie, że nie jest zwolennikiem bezwzględnie stosowania metody projektów zawsze i wszędzie. Postępowanie się projektem jest niekiedy nieekonomiczne i niecelowe. Ale tam, gdzie chodzi o przerzucenie mostu między pracą szkolną a pracą wykonywaną poza szkołą, gdzie chodzi o rozwiązywanie zagadnienia na jego naturalnem podłożu, tam metoda projektów jest na miejscu.

Książkę warto przeczytać i mieć ją stale pod ręką, by częściej do niej zaglądać. Jak wszystkie książki amerykańskie odznacza się systematycznością układu, przejrzystością treści, łatwością stylu i nastawieniem praktycznym, przyczem jednak i strona teoretyczna uwzględniona jest dostatecznie. Zarzucićby można zbyt częste powtarzanie tychsamyh myśli i tu i ówdzie niepotrzebne ich rozwałkowywanie. Ale i w tem jest pewna metoda. „Repetitio est mater studiorum”. Przekład poprawny i staranny.

M. Friedländer.

Marja Grzegorzewska: Opieka wychowawcza nad dziećmi niewidomymi i głuchoniemymi. — Tom. 12. Wydawnictwa Zbiorowego „Zagadnienia Opieki nad macierzyństwem, dziećmi i młodzieżą w Polsce”, (red. B. Krakowski. (Nakł. Polsk. Komitetu Opieki nad Dzieckiem. Warszawa 1930, stron 91, zł. 5'—

Znana pracowniczka w dziedzinie pedagogiki specjalnej, p. Marja Grzegorzewska, daje nam oto książkę piękną, dobrą i użyteczną. Dotknęła w niej struny bolesnej dla każdego społeczeństwa, pisząc o losach tych najnieszczęśliwszych, którzy pozbawieni wzroku, lub też innych zmysłów, żyją wśród nas, obcy, nie z tego świata, którego poznać nie mogą. Kiedy na pierwszych stronach tej książki czytamy o tem, jak się dawniej do niewidomych odnoszono, jak stopniowo budziło się w społeczeństwach poczucie odpowiedzialności i za tych członków zbiorowości ludzkiej, jak wiek XVIII, a potem XIX, wydaje ludzi pełnych poświęcenia i pracy dla dobra tych nieszczęśliwych — to zaczynamy zaprawdę znowu wierzyć w postęp kultury ludzkiej.

Współczesne metody wychowawcze i nauczania wyszły przeważnie z poszukiwań metod pracy nad dziećmi nienormalnymi i upośledzonymi. Dlatego książka ta zainteresować powinna każdego nauczyciela ze stanowiska pedagogicznego. Za interesować go jednak winna także ze stanowiska ogólnoludzkiego. To, co widzimy na przykładach postaci głuchociemnych Laury Bridgman, Heleny Keller, oraz Marji i Marty Heurtin, o których opowiada nam autorka nader zajmująco i szczegółowo w drugiej części swej książki, to graniczy wprost z cudem — a jest tylko wynikiem silnej woli ludzkiej i pełnej ofiarności pracy pedagogów z Bożej łaski.

Nie wiele w Polsce dotychczas uczyniono dla rozwiązania problemu wychowania i nauczania dzieci upośledzonych. Wystarczy fakt, że niema jeszcze ustawowego obowiązku nauczania

dla takich dzieci tak, że np. z liczby 2000 dzieci niewidomych w Polsce kształci się w 6 istniejących zakładach wychowawczych tylko około 300 tj. 15⁰/₁₀₀. Czyli „85⁰/₁₀₀ wyrasta więc na żebraków i ciężary społeczne“. Należy się spodziewać, że ciężka praca zapoczątkowana w Polsce przez grupę pedagogów, na których czele stoi p. M. Grzegorzewska oraz praca prowadzonego przez nią Instytutu Pedagogiki Specjalnej, zostanie poparta także przez szersze warstwy społeczeństwa. Książka niniejsza przyczynić się może do popularyzacji zagadnienia. Nauczycielstwo zaś powinno ze swej strony nad tem zagadnieniem współpracować.

M. Friedländer.

Sigm. Freud: Das Unbehagen in der Kultur. Wien. 1930.

W ostatniej swej pracy stara się słowny twórca teorii psychoanalitycznej wniknąć w przyczyny niezadowolenia z obecnej kultury, stworzonej mozolną pracą wieków. Kulturą nazywa sumę wyników i urządzeń, które nas dzielą od życia naszych przodków i które służą dwom celom: ochronie człowieka przed przyrodą i regulowaniu stosunków ludzkich. Pierwszym szczeblem w rozwoju kultury to poczucie własnego ja, rozwój którego według Freuda uwarunkowany jest „zasadą rozkoszy“ (Lustprinzip). Poczucie to rozwija się u dziecka z usuwania uczuć nieprzyjemnych, a pożądaniami uczuć przyjemnych. Jest ono pozostałością jakiegoś uczucia, które łączyło „ja“ ludzkie z otoczeniem, pozostaje więc w ścisłym związku z uczuciem kosmicznem, którego znamię jest poczucie wieczności, ciągłości, nieograniczoności. Niektórzy widzą w uczuciu tem pierwiastek psychiczny religii. Freud umiejscawia je raczej w niemowlęcej niezaradności (zarówno w niemowlęctwie osobniczem jak ogólnoludzkim), w potrzebie opieki i w lęku przed przemocą losu.

Zdaniem Freuda „zasada rozkoszy“ owładnęła życiem i jego celem. Na tej zasadzie opiera się też rozwój kultury. W życiu jednak wszystko przeciwstawia się pogoni za szczęściem. Cierpienia grożą człowiekowi z trzech stron: 1) z niedomagania własnego ciała, 2) z niebezpieczeństw otoczenia, 3) ze stosunków ludzkich. Mądrość życiowa zmierza do unikania cierpień i urobiła sobie w tym celu rozmaite metody. Jedną z nich, metoda chemiczna, dąży do zapominania przykrych rzeczywistości przez używanie narkotyków i alkoholu. Inną techniką unikania zła to sublimacja, przeniesienie „libida“ na zaspokojenie sił twórczych. Ujemną stroną tej metody to jej ograniczoność, jest ona zaledwie jednostkom dostępna. Miłość płciowa, użycie piekna, to również przejawy pogoni za szczęściem.

Najwięcej nieszczęść doznaje człowiek skutkiem zależności swej od przyrody (niedomagania cielesne, niebezpieczeństwa otoczenia). Stosunki z ludźmi bywają też przyczyną cierpień może dlatego, że i psychika ludzka jest zależna od przyrody. Kultura zmierza więc do osiągnięcia maksymalnej korzyści

przez opanowanie przyrody. Czy człowiek opanuje ją kiedyś całkowicie, jest wątpliwe. Kulturalnem nazywamy jednak nie tylko to, co pożyteczne, ale coś więcej, a mianowicie czystość i porządek, które są cprawda pożyteczne ale nie bezpośrednio, oraz piękno.

Zadaniem kultury jest stworzenie jak najszerszych stosunków ludzkich. Człowiek, powodowany miłością płciową, tworzy rodzinę, najpierwotniejszą komórkę społeczną. Rodzina jest więc podstawą dzisiejszej kultury. Bywa jednak rodzina jednocześnie tamą dalszego jej rozwoju; gdyż dla własnego szczęścia wyrzeka się szerszych stosunków ludzkich, w których może utracić swych członków.

Człowiek w stosunku do człowieka jest nie tylko objektem seksualnym, ale i objektem do wyładowania własnej agresywności. Jest to moment szkodliwy w stosunkach ludzkich, który zagraża kulturze. Zadaniem kultury jest więc również tworzenie tam dla agresywności ludzkiej. Przybywa przez to jeden powód więcej do niezadowolenia człowieka ze współczesnej kultury. Tryby agresywne zostają stłumione przez poczucie winy. Poczucie winy rozwija się z powstaniem „nad — ja“ (Über — Ich), z lęku przed odkryciem winy. Nad — ja prześladuje grzeszne „ja“ uczuciem strachu i poszukiwaniem kary. Im cnotliwszy człowiek, tem surowsze jego sumienie, tem częstsze pokusy i większa wiara w własną słabość; święci np. uważali się za wielkich grzeszników. W „natręctwie myślowem“ (Zwangsneurose) poczucie winy napiera się świadomości ze zdwojoną mocą. Poczucie winy jest najważniejszym problemem rozwoju kultury. Cena tego rozwoju została jednak okupiona szczęściem osobniczem.

Losy rodzaju ludzkiego zależne będą od tego, czy w rozwoju kultury uda się zapanować nad popędami agresywnymi i tem samem stworzyć warunki współżycia. Zagadnienie to jest niezmiernie ważne w dobie współczesnej, gdyż ludzkość do tego stopnia opanowała siły przyrody, że przy ich pomocy jest zdolna wzajemnie się wytepić.

L. Bandura.

K. F. Sturm: Die pädagogische Reformbewegung der jüngsten deutschen Vergangenheit, ihr Ursprung und Verlauf, Sinn und Ertrag, A. W. Zickfeld, Osterwieck-Harz, 1930 r., stron VIII + 115

Kto chce zrozumieć współczesną pedagogikę, musi poznać jej źródła i rozwój. Na ukształtowanie się idei pedagogicznych współczesności silnie podziałała pedagogika niemiecka. To też książka, malująca genezę i stawanie się prądów pedagogicznych w Niemczech lat ostatnich, powinna zainteresować także polskiego czytelnika.

Sturm przedstawia w pierwszej części swej książki nastrój i dążenia lat 90-tych ub. stulecia, w których doszukuje się początków dzisiejszych dążeń pedagogicznych, zwłaszcza hasła indywidualizmu i pedagogiki socjalnej; kreśli następnie walkę poglądów wokoło idei szkoły Herbartowskiej oraz odrodzenie

idei Pestalozzi'ego; maluje plastycznie oblicze starej szkoły encyklopedycznej i werbalistycznej.

W części drugiej zajmuje się autor poszczególnymi tendencjami. Omawia więc prąd estetyczno-pedagogiczny Avenariususa, Lichtwarka, Wolgasta, Webera, Lindego, domagający się szerokiego uwzględnienia pierwiastka sztuki w wychowaniu, i nauczaniu, znanym pod nazwą „Persönlichkeitspädagogik“; dokładnie przedstawia narodzinę hasła „Vom Kinde aus“; większy rozdział poświęca omówieniu idei „Szkoły pracy“, zwłaszcza poglądów Kerschensteinera i Gaudiga: interesująco wyjaśnia zasadnicze dążenia pedagogiki społecznej, starającej się oprzeć wychowanie na zasadzie „in der Gemeinschaft und durch die Gemeinschaft für die Gemeinschaft“; z sympatją odnosi się do grupy bojowników „Entschiedene Schulreform“ i jej przewodcy Pawła Oestreicha; wreszcie kreśli losy idei Marji Montessori w Niemczech, jako jedyne go prądu zagranicznego, który silniejsze w Niemczech zapaścił korzenie.

Część trzecia, utrzymana w tonie bardziej subiektywnym, niż poprzednie, poświęca autor omówieniu krytycznemu panujących dążeń i praktycznych rezultatów dotychczasowego rozwoju („Sinn und Ertrag“).

Obszerna bibliografia uzupełnia książkę, pisaną żywo, językiem jasnym i łatwym. *M. Friedländer.*

Paul Ficker: Didaktik der Neuen Schule. Nakł. A. W. Zickfeldt, Osterwieck im Harz, 1930 r. str. 292.

Niezliczona mnogość nowych metod i metodycznych środków nauczania w szkole powojennej spowodowała wreszcie potrzebę pewnego syntetycznego ujęcia i przeglądu ich. Książka Fickera stara się tej potrzebie uczynić zadość.

Wychodząc z praktyki szkolnej, od stosowanych w nich metod pracy, dąży autor do ustanowienia pewnych zasadniczych jej typów, przybierających tylko odmienny wygląd przy poszczególnych dyscyplinach szkolnych, przy różnym poziomie naukowym uczniów i różnych celach pracy. Autor rozróżnia więc pracę nad bezpośrednią rzeczywistością której głównym środkiem jest obserwacja, w dalszym rzędzie eksperyment i praca ręczna, pracę nad pośrednią rzeczywistością, ujętą w model, obraz lub w mapę; pracę nad materiałem słownym, bądźto podanym jako żywe słowo przez nauczyciela, ucznia referenta, gramofon lub radjo, bądźto jako tekst pisany lub drukowany w książce beletrystycznej, naukowej, podręczniku szkolnym, w gazecie, słowniku, leksykonie i t. p. Każdy z tych rodzajów pracy omawia autor szczegółowo, podając możliwości wprowadzenia młodzieży w technikę pracy, zbyt dotychczas w szkole zaniedbywaną. Wskazówki autora mają dla każdego praktyka szkolnego nieocenioną wartość praktyczną, albowiem pozwalają doświadczyć w szkole najrozmaitszych środków, odwołując się do szablonu i ru-

tyny, najgorszych wrogów produktywnej pracy szkolnej. „Każdy materiał — powiada Ficker — wymaga odpowiedniego do swej struktury opracowania... Każdy proces pracy — czyto w dziedzinie nauk humanistycznych, czy przyrodniczych, technicznych czy artystycznych — jest indywidualnością dla siebie, cały szereg czynników warunkuje jego indywidualne oblicze...”. Jako takie czynniki przytacza autor psychikę nauczyciela, ucznia, klasy, warunki zewnętrzne pracy, specyficzny charakter materiału naukowego i tp. Dlatego stale przestrzega on przed szablonowym używaniem tychsamych metod pracy w różnych przedmiotach, z różnymi uczniami, wśród różnych warunków, wymagając od nauczyciela prawdziwego artysty w doborze środków technicznych dla pracy szkolnej. Ale sam artysta nie wystarcza — trzeba też doświadczeń i wiadomości. Książka Fickera daje ich ogromną ilość i dlatego staje się niezmiernie cenną, jako prawdziwy poradnik praktyczny. Krytyki niemieckie uważają ją za jedną z najcenniejszych, jakie się w latach powojennych w Niemczech pojawiły. Ponieważ pisana jest bardzo przejrzysto, ułożona systematycznie, językiem bezpretensjonalnym i łatwym, przeto i polskiemu czytelnikowi stać się może książką pożyteczną i pożądaną.

M. Friedländer.

Kronika pedagogiczna.

V-ty Międzynarodowy Kongres wychowania moralnego

odbędzie się w Paryżu (w Sorbonie) od 25 — 28 br. Program Kongresu obejmuje następujące referaty: 1. Nauczanie historii jako pomoc w wychowaniu moralnym (K. Atlamira, sędzia Międzynarodowego Trybunału w Hadze i M. D. [Parodi, insp. gen. wychowania publ. w Paryżu). 2. Rola kaźności i opanowania samego siebie w wychowaniu moralnym (Prof. Petersen z Jeny, Dr Helena Wodehouse prof. un. w Bristolu). 3. Różne metody wychowania moralnego (Prof. I. Piaget z Genewy, S. Radhakrishman, prof. un. w Kalkucie).

IV-ty Międzynarodowy Kongres poświęcony psychologii indywidualnej

odbędzie się od 25 — 28 września br. w Berlinie. Odczyt inauguracyjny „O sensie życia” wygłosi twórca psychologii indywidualnej Dr Alfred Adler z Wiednia. Główny temat obrad „Psychologia indywidualna a szkoła” obejmie następujące referaty: Podstawy psychologii indywidualnej w dydaktyce — Psychologia indywidualna w szkolnictwie średnim — Porady pedagogiczne w szkole — Psychologia indywidualna a sport — Psychologia indywidualna i psychologia socjologiczna.

Eyup Hamdi (Nigde, Turcja). Organizacja szkolnictwa w Turcji. Jednym z najważniejszych zadań młodej republiki tureckiej była od samego początku radykalna reforma szkolnictwa, oraz jego reorganizacja. Przedstawia się ono obecnie następująco:

Cale szkolnictwo podlega ministerstwu oświecenia. Wedle ustawy o szkolnictwie z marca 1926 r. podzielony jest kraj na 12 okręgów szkolnych, na czele których stoją podlegli ministerstwu naczelnicy.

Szkoły powszechne dzielą się na: szkoły 5 klasowe miejskie, 3 klasowe wiejskie oraz szkoły specjalne dla dzieci upośledzonych. Władzom państwowym podlegają także szkoły powszechne cudzoziemskie, których jest w Turcji pewna ilość. W kilku miastach istnieją przedszkola dla dzieci w wieku przedszkolnym, prowadzone metodą Froebła. Nauka w szkole powszechnej obowiązkowa i bezpłatna. Obowiązek szkolny rozpoczyna się w 7. roku życia. Klasy są zwykle mieszane. Personal nauczycielski składa się z nauczycieli i nauczycielek. Wedle statystyki oficjalnej liczy Turcja 6.596 szkół powszechnych z liczbą 492.652 dzieci i 13.196 nauczycielstwa.

Dla młodzieży starszej istnieją szkoły dokształcające, dla dorosłych kursy dokształcające, utrzymywane przez samorządy (powiaty wilajety). Liczba uczestników tych szkół i kursów wynosiła w u. r. około 500.000.

Szkoły stopnia wyższego obejmują: szkołę średnią, liceum i seminarjum nauczycielskie. Szkoła średnia trwa 3 lata. Absolwenci szkoły średniej mogą wstąpić do liceum, w którym studjum obejmuje również okres trzyletni. Ostatni rok nauki w liceum posiada dwa typy naukowe: techniczny i humanistyczny tak, że uczeń może sobie jeden z nich wedle swych skłonności wybrać. Liceum kończy się egzaminem dojrzałości. Świadectwo dojrzałości uprawnia do studjum akademickiego.

Seminarja nauczycielskie mają dział trzyletni dla dokształcenia nauczycieli wiejskich i dział pięcioletni dla dokształcenia nauczycieli szkół powszechnych miejskich. Do seminarjum przyjmuje się absolwentów pięcioklasowej szkoły powszechnej. Seminarjów wiejskich jest 2, miejskich 26, nadto seminarjum ochroniarskie dla kształcenia freblanek w Stambule.

W szkołach średnich i liceach istnieje koedukacja.

Seminarja nauczycielskie połączone są zwykle z internatami. Z języków obcych uczy się jęz. francuskiego, niemieckiego i angielskiego.

Szkoły akademickie. W Stambule istnieje uniwersytet, posiadający fakultet teologiczny, prawniczy, medyczny i filozoficzny, ponadto fakultet inżynierji. Przy fakultecie medycznym jest oddział dentystryczny, farmakologiczny i dla kształcenia położnych. Z instytucji uniwersyteckich należy wymienić: instytut fizykalny, chemiczny, elektro-techniczny, administracyjno-polityczny dla kształcenia urzędników i polityków, oraz akadanię sztuk pięknych, pielęgnującą ornamentykę, rzeźbę architekturę, rysunek i malarstwo.

Fakultet prawniczy założono też niedawno w Angorze.

W Angorze znajduje się też specjalny trzyletni instytut pedagogiczny dla kształcenia nauczycieli szkół średnich, oraz nauczycieli seminarjów. Dla kształcenia nauczycieli licealnych istnieje specjalne wyższe seminarjum nauczycielskie.

Szkolnictwo zawodowe.

Szkoły zawodowe przygotowują do zawodów rzemieślniczych i przemysłowych. Do szkół tych przyjmuje się po ukończeniu szkoły powszechnej. Wyjątkowo tylko do zawodu drukarskiego wymagane jest ukończenie trzyletniej szkoły średniej. Specjalną szkołą zawodową jest 5-letnia

instytut dla dzieci w cęąt w Angórze, w którym udziela się m. i. nauki gospodarstwa domowego, prac ręcznych itp.

Nauczycielstwo tureckie interesuje się silnie współczesnym ruhlem pedagogicznym zagranicą. Władze popierają samokształcenie i do-kształcanie zawodowe nauczycieli, baczac zwłaszcza na pogłębienie wykształcenia psychologicznego. W dziedzinie metodycznej przyjmuje się w szkole tureckiej coraz bardziej metody szkoły pracy oraz wychowania społecznego.

tlum. mf.

Egzamin praktyczny. Przygotowanie się do egzaminu praktycznego z istoty swej i założeń Ministerstwa jest formą dalszego kształcenia się nauczycieli szkół powszechnych w wiedzy pedagogicznej oraz jest czynnikiem, który ma uzupełnić braki kształcenia seminarjów nauczycielskich. Seminarjum nauczycielskie, ani inne zakłady kształcenia nauczycieli nie dają przygotowania do nauczania w szkołach niższego typu, nie dają także przygotowania z dziedzin organizacyjno-administracyjnych szkolnictwa w Polsce. Sam akt egzaminu ma być sprawdzianem, w jakim stopniu kandydat teoretyczne wiadomości, zdobyte przedtem, umie zastosować w praktyce. Środowisko i warunki, wśród których nauczycielstwo odbywa praktykę, mają bardzo doniosłe znaczenie na wybór planu i metod nauczania w pracy nauczyciela; dlatego też Ministerstwo poza regulaminem nie dało programu egzaminu. Podano jedynie ramy, które ma możną i trudną pracą wypełnić sam nauczyciel.

Aby jednak nauczycielstwo nie błędziło poomacku i nie opierało swej pracy na intuicji i fantazji, przechodzą temu nauczycielstwu z pomocą: samo Ministerstwo przez urządzenie kursów wakacyjnych, które jednak nie przygotowują do egzaminu, ale dają wiadomości przydatne do tego egzaminu. Związki i stowarzyszenia nauczycielskie, artykuły w czasopismach fachowych, a wreszcie urządzone przez Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny w Warszawie (ul. Chmielna 55) Kurs egzaminu praktycznego, który liczy się przedewszystkiem z potrzebami nauczyciela początkującego, nauczyciela pracującego w szkołach niżej zorganizowanych tak, by jego własna szkoła mogła w czasie egzaminu wystąpić jako całość wychowawcza i dydaktyczna. Gotowego materiału Kurs nie daje, ale skierowuje nauczyciela do zagadnień z dziedziny pedagogiki i dydaktyki, do pewnych podręczników; Kurs zawiera wystarczające streszczenia z dziedziny pedagogiki, dydaktyki, psychologii dziecka, higieny szkolnej, programów i metod nauczania poszczególnych przedmiotów w szkołach powszechnych, organizacji szkolnictwa i t. p.; Kurs daje kandydatom do opracowania zagadnienia z życia szkoły, poprawia wypracowania pisemne kandydatów, konspekty (plany) lekcji oraz streszczenia dzieł z przedmiotów pedagogicznych i administracji szkolnej.

Cały powyższy zakres opracowują fachowcy i znawcy dziedzin pedagogicznych i szkolnictwa. Dyrektorem jest znany pedagog Janusz Jędrzejewicz, kierownikiem Dr Stanisław Tynelski, autorami kursów: Dr Kazimierz Sońnicki, prof. Marjan Nawrocki, naucz. Klementyna Statlerówna, naucz. Stanisław Marchowski i inni.

Zapiski bibliograficzne.

Nauka Polska, jej potrzeby, organizacja i rozwój. XIII. Wydawnictwo Kasy im. Mianowskiego, Instytutu popierania polskiej twórczości naukowej. Warszawa 1930.

Ministerstwo Wyz., Rel. i Ośw. Publ. Kultura wsi. Biuletyn XIII. Konferencji oświatowej. „Książnica-Atlas”. Warszawa 1930.

Rocznik Wołyński. Wydany staraniem wołyńskiego Okr. Zw. Pol. Naucz. Szkół Powsz. pod redakcją *Jakóba Hoffmana*. Tom I. Równe 1930.

Ministerstwo W. R. i O. P. Organizacja Szkół zawodowych żeńskich. (Projekt). Warszawa 1930.

Fr. L. Bertrand. Alfred Binet et son oeuvre. F. Alcan. Paris 1930.

L'Année de la Société des Nations. 1928—1929. Genève. Secrétariat de la S. d. N.

M. Mścisz. Geografia Polski. Wyd. II. M. Arct. Warszawa 1930.

Dr. Ż. Krzemicka. Powstanie Listopadowe 1830—1831. Lwów 1930. Nakł. Macierzy Polskiej.

J. Filipkowska-Szemplińska. Biblioteki publiczne w Czechach. Organizacja i rozwój Warszawa 1930. (Wyd. Ministerstwa W. R. i O. P.).

J. Tor. Plastyka w szkole. Nauka rysunku. Katowice 1930.

O. M. Żukowski. Hejnał. Wybór pieśni w układzie na 4 glosy m. dla użytku seminariów naucz., szkół średnich i t. d. Część I. Lwów. Nakł. Państw. Wyd. Książek szkolnych w Kuratorjum Okręgu Szkolnego Lwowskiego.



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

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

Półroczna 6— zł., kwartalna 3'50 zł.

Prenumerata roczna w Ameryce 3 dol.

- Ogłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 90 zł, ćwierć strony 50 zł.
1/8 strony 30 zł, 1/16 strony 17 zł; 3-krotnie o 5%, 6-krotnie o 10%, 10-krotnie o 20% laniej. Ogłoszenia w tekście o 50% drożej.

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

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