

# RUCH PEDAGOGICZNY

CHASOPISMO POŚWIECONE 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.

JÓZEF MIRSKI.

## Pedagogizm nowoczesny i jego przejawy.

(Dokończenie).

Z tego logicznego i realnego dylematu jakież było wyjście? Nie połowiczne wyjście lecz istotne i racjonalne?

Otwierały się tu zasadniczo trzy możliwości i wszystkie je też w rzeczywistości lub przynajmniej w teorii spotykamy.

Pierwsza możliwość polegała na tem, by usunąć dzieci z t. zw. środowiska kulturalnego w naturalne środowisko przyrody i ludu wiejskiego, tworzącego jedyną jeszcze, jak sądzono, prawdziwą „wspólnotę duchową“ wśród nowoczesnej atomizacji kulturalnej, by zespolić dzieci wraz z nauczycielstwem i tegoż rodzinami w nową wspólnotę, i w ten sposób stworzyć nowe formy, nowy styl życia, rozwoju, samowychowania, a przezeń przygotować kadry odrodzicieli narodu i ludzkości. Taka jest geneza ideologii „wiejskich ognisk wychowawczych“ w najrozmaitszych ich postaciach: angielskich, niemieckich, francuskich, szwajcarskich, austriackich, ideologii, która historyczny swój początek bierze od Rousseau'a i Fichte'go, ale którą nowe czasy wypełniły nową treścią, nowym duchem. Czy było to rozwiązanie sprawy istotne, trafne i zupełne? Nie wdając się tu w bliższą analizę struktury „wiejskich ognisk wychowawczych“, jak ją szczególnie w Niemczech wypracował Hermann Lietz i jego następcy, stwierdzić jednak należy, że stanowią one raczej obejście właściwego problemu, niż jego istotne rozwiązanie. Po pierwsze bowiem owe „ogniska“ nie zdołały pomimo wszelkich usiłowań uniknąć charakteru „wyspiarskiego“, wyizolowanego od całości żywego i pełnego życia, stanowiąły tedy i stanowią wciąż jeszcze środowiska poniekąd sztuczne, a co gorsza, już wskutek samych swych założeń arystokratyczną nie tyle zapewne w sensie rodowego czy finan-

sowego doboru dzieci, ile raczej wskutek wątpliwego pod względem wartości wychowawczej samego ich charakteru jako „pepiniery“ przyszłych odrodzicieli i przywódców narodu. Powtóre zaś: pomimo całej swej ideologii musiały one jednak nie tylko przepuszczać wpływy „z zewnątrz“, z owej wyklętej kultury współczesnej, ale wprost, aczkolwiek w pewnym wyborze, same ich szukać i wprowadzać, jeżeli nie miały zmarnieć na, „uwiad cieplarniany“. Jak już z tych pobieżnych uwag widać, „wiejskie ogniska wychowawcze“ pomimo nader cennych właściwości nie mogły zadowolić tych, którzy poszukiwali nie romantycznej ucieczki od kultury, ani też nie wierzyli w możliwość jej odrodzenia przez chów przyszłych orłów w odosobnionych gniazdach, lecz stojąc na twardym gruncie rzeczywistości, pragnęli nowe pokolenie jej odrodzicieli chować przez samo życie do życia.

I oto drugie wyjście z owej opisanej powyżej sytuacji, wyjście, które obrały właśnie t. zw. szkoły wspólnoty życiowej. W przeciwieństwie do „wiejskich ognisk wychowawczych“ z ich napoły sztucznym i wyjątkowym, wyspiarskim, romantycznym i arystokratycznym charakterem chcą one, jak wspomnieliśmy, pozostać na gruncie rzeczywistości, w środowisku realnym, chcą stworzyć nowe formy wychowywania, dające się jednak zastosować wszędzie, nawet do ogólnych ram starej szkoły, zarówno wielkomięskiej, jak i małomiastwieckiej i wiejskiej, chcą objąć w ten sposób całe pokolenie młode, a tak, i tylko tak, przyspieszyć proces regeneracyjny. „Wspólnota“, która „w wiejskich ogniskach wychowawczych“ z powodu braku rodziców dzieci i warunków życia przybiera postać pewnej sztucznej konstrukcji, mianowicie bądź „rodziny“ zastępczej (Familie) jak u Lietza, bądź „druhostwa“ (Kameradschaft), jak np. u Wyneckena w Wickersdorfie, odzyskuje w „szkołach wspólnoty życiowej“ całą swą pełną dynamikę realną głównie dzięki współdziałaniu w niej elementu rodzinnego, reprezentującego pierwiastek biologiczny i socjalny, a więc pierwiastek najistotniejszy właśnie w strukturze żywej wspólnoty. Wspólnoty żywej, gdyż tylko zespół wszystkich trzech elementów tj. dzieci, ich rodzin i nauczycieli, z których każdy dostarcza strukturze wspólnoty energii swoistych a niezbędnych dla jej zdrowego życia, i tylko w pośród pełnego rzeczywistego życia zrodzić się może, zdaniem ideologów tych szkół, nowy duch, mocen przetworzyć starą rzeczywistość na nową. — Jest to więc koncepcja bardziej rewolucyjna, niż „wiejskie ogniska wychowawcze“, a zarazem pomimo całego idealizmu bardziej też od nich realna.

Widzieliśmy jednak, że i one stanęły wobec faktu wręcz tragicznego dla swej struktury, a mianowicie wobec braku zwartej wspólnoty ogólnokulturalnej, a temsamem wobec konieczności tworzenia wspólnot specjalnych, czyli znowu

„sztucznych“ i już a priori „negatywistycznie“ nastawionych wobec środowiska szerszego. Czy jednak ten ich negatywizm, pełen ducha rewolucyjnego i, jak wszelki duch rewolucyjny, ideowo zwartego, porywającego i kształtującego, czy negatywizm ten i rewolucjonizm „szkół wspólnoty“ nie nosi w sobie samym zarodków wczesnej śmierci? Czy możliwą jest rewolucja trwała i statyczna? a ewentualnie rewolucja nierewolucyjna? Czy możliwy negatywizm pozytywny? lub inaczej, czy możliwym jest, by ten właśnie rewolucyjny i negatywny typ „szkół wspólnoty“ stał się typem powszechnym?...

Obok tych dwu poprzednich możliwe jest zasadniczo jeszcze trzecie rozwiązanie omawianego przez nas problemu. O jego przesłankach jużesmy po części wspomnieli. Są one następujące: wychowanie jest najważniejszą funkcją kultury, przynajmniej w obecnej sytuacji kulturalnej; od niego bowiem i tylko od niego zależy odrodzenie ludzkości; pokolenie dojrzale, zaskrzepłe już w formach starej i chorej kultury, nie zdoła dokonać w sobie dogłębnej przemiany; jeżeli tedy wychowanie młodych pokoleń w środowisku tejże kultury nie ma produkować tylko dalszej i coraz gorszej progenitury, a w ten sposób podtrzymywać procesu wyradzania się życia, należy samo życie przystosować do wychowania, należy je całe zorganizować ze stanowiska jaknajkorzystniejszych warunków dla rozwoju młodych pokoleń, słowem należy całą kulturę spedyagogizować. Użyliśmy z rozmysłu tej formuły nieco drastycznej, by tem wyraźniej uwydatnić znamienne cechy tego radykalnego, że go tak nazwiemy, pedagogizmu. W tej formie (w jakiej spotkałismy go już np. u Kriecka) musi on oczywiście pozostać tylko teorią, jeśli nie wprost mrzonką. A jeśli np. w Rosji sowieckiej widzimy dziś oba te zjawiska razem, mianowicie gruntowne zrewolucjonizowanie całego ustroju życia i kultury, a zarazem niemniej gruntowne zrewolucjonizowanie wychowania, to stosunek obu tych faktów jest tam jednak zgoła inny, a raczej wręcz odwrotny, niż ten, o którym marzyliby mógł skrajny pedagogizm. Rewolucja rosyjska bowiem wynikła z przyczyn zupełnie pozapedagogicznych, a jej „nowe wychowanie“, ekonomiczno-przemysłowe, stanowi jedynie proste przystosowanie wychowania do tej nowej „kultury“, jest więc formą narzuconą, heteronomiczną, apedagogiczną, a nawet skądinąd wprost antypedagogiczną.

Ta trzecia forma skrajnego pedagogizmu występuje, jak już powiedzieliśmy, bądź w postaci mrzonek tj. utopij o „państwie wychowawczem“ „prowincji, wychowawczej“, jakiej przykład poetycki znajdujemy n. p. w „Wilhelmie Meistrze“ Goethego, bądź też w postaci teoryj w rodzaju Kriecka.

Jeszcze o jednym z przejawów tego czysto teoretycznego pedagogizmu pragniemy tu wspomnieć. Jest to pewien kierunek nie tyle samej teorii wychowania, ile teorii tejże teorii tj. teorii nauki o wychowaniu, teorii nie pedagogicznej tedy, lecz — żeby tak rzec — *pedagogicznej*<sup>1)</sup>. W dotychczasowym swym rozwoju nauka o wychowaniu występowała i występuje w dwu postaciach, a mianowicie: jako dyscyplina pozytywna i empiryczna, oraz jako dyscyplina konstruktywno-normatywna; — w pierwszym zaś typie bądź w postaci socjologiczno-porównawczej (jak np. u E. Durkheima), bądź formalno- czyli fenomenologicznie deskryptywnej (jak np. u L. Cellieria<sup>2)</sup>). W żadnej z obu odmian typu pozytywno-empirycznej pedagogiki, „pedagogizm“ nie ujawnia się albo wcale, albo nie z tą wyłączością, jaką przybiera niekiedy w typie normatywnym. Wynika to z samej struktury pedagogiki „pozytywnej“, jako ogarniającej całą rzeczywistość wychowawczą w jej funkcjonalnym związku z całokształtem życia socjalnego i kulturalnego, wykluczającej tedy z góry koncepcję wychowania, jako autonomicznego centra życiowego. I w typie „normatywnym“ wychowanie występuje najczęściej jako „funkcja“ — wprawdzie nie faktów i czynników empirycznych, lecz pewnych idei i wartości np. religijnych, etycznych, socjalnych i t. d. Obok tej heteronomicznej jednak (i najpowszechniejszej) odmiany typu pedagogiki normatywnej istnieje także odmiana autonomiczna tj. ta, która pragnie naukę o wychowaniu oprzeć nie na wartościach i zasadach przejętych „z zewnątrz“ tj. z poza samej dziedziny wartości czysto pedagogicznych, lecz na nich samych, a przede wszystkim na samej idei wychowania, określonej jedynie naturą dziecka i prawem jak najlepszego jego rozwoju. Ono to, dziecko, stanowić ma nie tylko podstawę pozytywno-empiryczną, ale także — żeby tak rzec — normatywno-aksjologiczny ośrodek w całej strukturze zarówno wychowania, jakoteż nauki o niem — ośrodek, wobec którego wszelkie inne czynniki i idee, uważane dotąd — nie tylko w Herbartowskiej pedagogice, lecz i w eksperymentalnej i doświadczałnej — za podstawowe (jak: psychologia oraz socjologia, logika, estetyka i t. d. a przede wszystkim etyka), muszą zająć stanowisko podrzędne, pomocnicze. — Jest to zatem również skrajny pedagogizm, tylko, że tym razem już nie w dziedzinie bezpośredniej teorii samego wychowania, ile raczej w teorii pedagogicznej. Teoretyczny ten pedagogizm, płynący pod banderą „z defili-

<sup>1)</sup> Por. artykuł mój p. t. „W sprawie terminologii pedagogicznej“, („Chowanna“ 1930. Z. III—IV).

<sup>2)</sup> Lucien Cellier: „Esquisse d'une Science Pédagogique“, Paris, F. Alcan.

zofowania“ nauki o wychowaniu<sup>1)</sup>, spokrewniony niewątpliwie z całym praktycznym pedagogizmem nowoczesnym, nosi na sobie wyraźne piętno spekulatywnej wyłączości i skrajności. Przeciwwstawia się jej „syntetyczna“ myśl pedagogiczna, uwzględniająca równomiernie oba podstawowe czynniki wychowania, jako strukturalnie niezbędne tj. dziecko i kulturę, życie i wychowanie. Nie ulega bowiem wątpliwości, że jak to wielokrotnie stwierdza znany „filozof życia“ Ryszard Müller-Freienfels<sup>2)</sup>, życie kultury posiada autonomiczne a niezmiernie potężne centra dynamiczne i własne prawa rozwoju, wychowanie zaś, jako funkcja tego życia, musi splatać się organicznie z jego żywym całokształtem; gdyby bowiem chciało na odwrót „spedagogizować“ kulturę, oznaczałoby to nie tylko — utopję ze stanowiska realnego, ale przyjmując nawet możliwość takiego spedagogizowania kultury, równałoby się ono unicestwieniu a w każdym razie niezmiernemu zubożeniu samej kultury, temsamem zaś byłoby również samounicestwieniem się wychowania.

\* \* \*

Już z dotychczasowych uwag wynika z dostateczną ewidencją, że to, co nazwaliśmy „pedagogizmem“, stanowi zjawisko nie tylko rzeczywiście istniejące, ale nader wielostronne i wielopostaciowe. Można by je porównać z wielkim strumieniem energetycznym, który przepływa całą dziedzinę współczesnego wychowania i myśli pedagogicznej i rozgałęzia się w niezmiernie bogatą sieć bocznych ramion i centr, występujących nieraz bardzo daleko od prądu głównego, ale zawsze należących do niego, zespolonych z nim i stanowiących wraz z nim pewien jednolity system.

Obraz tego systemu nie byłby zupełny, gdybyśmy pod koniec naszych rozważań nie wspomnieli jeszcze o jednym jego przejawie, który chcemy nazwać „scholaryzmem“. Jest on niewątpliwie zbliżony do opisanego powyżej tradycyjnego „edukacjonizmu“; atoli na tle współczesnego ruchu neopedagogicznego z jednej strony, a z drugiej strony w związku z istniejącą organizacją szkoły publicznej wykazuje pewne cechy swoiste. Najogólniej można by go scharakteryzować, jako nadmierne obciążanie dzisiejszej szkoły funkcjami

<sup>1)</sup> Por. prace J. R. Kretschmara: „Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft (Lipsk 1912), a zwłaszcza „Das Ende der philosophischen Pädagogik“ (Lipsk 1921). — O całym zagadnieniu struktury „nauki o wychowaniu“ por. prace J. Wagnera: „Einführung in die Pädagogik als Wissenschaft“, (Lipsk 1926) „Wissenschaftsstruktur der Pädagogik“ (Berlin 1925) „Die wissenschaftsmethodischen Richtungen der gegenwärtigen Pädagogik“ (Erfurt 1928) oraz „Pädagogische Wertlehre“ (Monachium 1924).

<sup>2)</sup> Por. „Bildungs- und Erziehungsideale in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“ Lipsk, Quelle & Meyer).

wychowawczemi, którym ona podołać nie jest zdolna, temsamem zaś nadmierne (ze stanowiska wychowawczej wartości dzisiejszej jej struktury) poddawanie młodzieży wpływom tejsze szkoły a odrywanie jej od życia rzeczywistego. Jeżeli dawniejszy „edukacjonizm“ był przedewszystkiem wynikiem fałszywych poglądów, to na dzisiejszą „scholarystyczną jego odmianę składają się przedewszystkiem takie przyczyny, jak rozpręg kultury, rozkład pierwotnych grup społecznych, zwłaszcza rodziny oraz etatyzm wychowawczy. On to powoduje, że szkoła, będąca dotychczas instytucją głównie nauczającą i społeczno-selekcyjną, staje się coraz bardziej „powszechną“ i przejmować musi coraz nowe funkcje opiekuńcze i wychowawcze, które wypadają nieomal całkowicie z ram dotychczasowej jej organizacji. Otóż w imię prawdy i dobra powierzanych jej dzieci należy stwierdzić, że szkoła publiczna nie nadaje się żadną miarą do całkowitego spełniania przekazywanych jej przez samo życie oraz państwo funkcji wychowawczych a co gorsza, że wychodzą one nawet na szkodę tej funkcji, dla której została ona pierwotnie utworzona i organizacyjnie przystosowana tj. funkcji nauczania. Tak więc i z tego stanowiska wynika konieczność gruntownej przebudowy szkoły tradycyjnej.

\* \* \*

Na tem kończymy nasze uwagi poświęcone nowoczesnemu pedagogizmowi i jego przejawom. Przejawy to, jak widzieliśmy, nader różnorodne, to też i sam pedagogizm ma oblicze nieco proteuszowe. Daremnie byłoby kusić się o jakąś ściśle logiczną jego formułę lub definicję. Wystarczy, jeżeli udało nam się wykazać jego rzeczywistość, jako odrębnego i zmiennego fenomenu, a luźne jego przejawy wprowadzić z jednego wspólnego źródła i stwierdzić wzajemny pomiędzy nimi związek bądź genetyczny, bądź strukturalny, bądź myślowy. Właśnie ze względu na te wielorakie formy wzajemnego ich powiązania oraz na irracjonalizm wspólnego ich źródła, bijącego w głębinach współczesnego życia, ujęcie ich w jedną formułę byłoby nietylko trudne, ale i nie wskazane. Oczywiście tem trudniejszą jeszcze i mniej wskazaną byłaby chęć normatywnego rozwiązania problemu, nazwanego przez nas „pedagogizmem“. Zrodzony przez Wielkie Życie tylko przez Wielkie Życie może być rozwiązany.

Genewa, w maju 1930.

FELIKS KORNISZEWSKI.

## Z zagadnień rozwoju inteligencji dziecka.

Przyczynek do psychologii inteligencji.

„Toute pensée va de l'implicite à l'explicite, c'est-à-dire du schème ou du sentiment à l'idée”...  
A. Burloud.

„On peut être intelligent sans être très logique”.  
J. Piaget.

## I.

## Wstęp.

Mowa potoczna zawiera mnóstwo wyrazów, posiadających znaczenie niejasne i mgliste a zastosowanie chwiejne i wielorakie. Do takich wyrazów wieloznacznych i przytem bardzo często używanych w życiu codziennym, należy niewątpliwie i wyraz: inteligencja. Treść tego pojęcia w języku ogółu bywa bardzo a bardzo mętna, ogólnikowa i ustawicznym podlegająca zmianom. Stałe i niezienne jest jedynie jego zabarwienie uczuciowe. Potoczne rozumienie pojęcia inteligencji zawiera więcej pierwiastka uczuciowego, aniżeli intelektualnego; moment emocjonalny i subiektywny przeważa tu wyraźnie nad momentem dyskursywnym i obiektywnym. W ustach przeciętnego inteligenta(!) słowo to nie posiada żadnego ściślejszego znaczenia, tylko poprostu wyraża pewną — dodatnią lub ujemną — ocenę unystowości tego, któremu się przypisuje lub odmawia inteligencji. Wiadomo, że każdy woli uchodzić w oczach swoich bliźnich za więcej inteligentnego, niż za mniej inteligentnego. Wszyscy bodaj wiedzą, że człowiek inteligentny jest jednostką, posiadającą pewne walory umysłowe, ale mało kto potrafiłby je wskazać i opisać, choćby tylko w przybliżeniu. Że tak jest naprawdę, świadczyć mogą o tem dobitnie przykłady różnorakiego użycia tego słowa. Często nazywają inteligentnym nie tylko tego, który ściśle myśli, poprawnie rozumuje, który łatwo i precyzyjnie ujmuje różne zagadnienia i trafnie je rozwiązuje, ale i tego, któremu los pozwolił lub którego los zmusił do ciągłego wędrowania a tem samem i oglądania wielu osobliwości w kraju i zagranicą, i tego, który, mając niezłą pamięć, dosyć czasu i wytrwałości (i niewiele ponadto), dużo zapamiętał w szkole z geografji, przyrody lub historii — słowem — dużo ma wiadomości, i tego, który sprawnie wykonywa swoje rzemiosło, a niekiedy nawet i tego, który niczem się nie wyróżnia, jak tylko miłą powierzchownością i pewnem obyciem towarzyskiem. Tak bywa w mowie potocznej ogółu, wśród laików. Ale

i w nauce, wśród fachowców, pojęcie inteligencji nie zostało jeszcze dotychczas należycie uściślone. I tutaj także panuje pewnego rodzaju dowolność w posługiwaniu się tym terminem. Nawet wśród czołowych psychologów doby obecnej niema jeszcze całkowitej zgody co do tego, czym jest inteligencja. Dla jednych inteligencja przejawia się wyłącznie w poprawnych rozumowaniach, a zatem jest to trwała zdolność (dyspozycja) do hipotetyczno-dedukcyjnego myślenia. Dla innych znowu myślenie świadome jako takie wcale nie stanowi istoty inteligencji.

Claparède twierdzi, że inteligencja właściwa ujawnia się zawsze w myśleniu dyskursywnem<sup>1)</sup>. Tylko ten zachowuje się, zdaniem tego psychologa, inteligentnie: kto, postawiony wobec pewnego zagadnienia, po pierwsze: zdoła je ściśle i trafnie sformułować, a po drugie, potrafi oprzeć się wpływowi pozalogicznemu i dopóty nie uzna żadnej z nasuwających mu się na postawione zagadnienie odpowiedzi (hipotez), dopóki nie przeprowadzi takiej kontroli, która mu pozwoli na uzasadnione przyjęcie jednej tylko z nich a odrzucenie wszystkich innych. Inteligencja jest narzędziem, przy pomocy którego jednostka potrafi przystosowywać się do takich warunków, do których nie przystosowują ją ani posiadane instynkty, ani zdobyte w życiu przyzwyczajenia.

Inny jest pogląd Williama Sterna<sup>2)</sup>. Czynność inteligencji nie zawsze, zdaniem tego psychologa, przebiega w świetle świadomego myślenia. Często bywa wręcz przeciwnie. Czasami myślenie, nawet całkiem poprawne, świadczyć może nie o inteligencji ale o jej braku. Bywają takie sytuacje w których, aby okazać się inteligentnym, trzeba właśnie jak najmniej myśleć, jak najmniej zastanawiać się i jak najmniej rozumować<sup>3)</sup>.

<sup>1)</sup> „...Or l'intelligence quelle que soit sa forme, quelle que soit la matière à laquelle elle s'applique possède un quid proprium qui ne varie pas... Quel est donc ce caractère commun à tout acte d'intelligence? Ce caractère, c'est d'être une recherche, recherche qui implique trois opérations, que j'appelle les trois opérations capitales de l'intelligence: une question, une hypothèse et une vérification”. (Dr. Ed. Claparède, Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers. Paris, Flammarion, 1927. str. 219).

<sup>2)</sup> „O inteligencji człowieka stanowi nie to, że on może myśleć, lecz że może rozporządzać swem myśleniem jako środkiem do osiągnięcia pewnych zadań życiowych — i to w wypadkach koniecznych i w sposób jak najbardziej celowy”. (William Stern, Inteligencja dzieci i młodzieży. Przekład Dra T. Klimowicza. Warszawa, 1927. str. 351). W obydwu cytatach podkreślenia moje.

<sup>3)</sup> Por. W. Stern, op. cit., str. 353: „Tak więc nieinteligentnym jest nie tylko ten, kto myśli za mało w tych wypadkach,



Wydaje mi się, że główną przyczyną panującą dziś w tym względzie rozbieżności zdań jest z jednej strony cechująca wielu psychologów tendencja do uogólniania, a z drugiej — niezbyt dokładne rozgraniczanie pojęcia t. zw. inteligencji praktycznej od pojęcia t. zw. inteligencji słownej (językowo-logicznej) oraz nieliczenie się z ich odrębnym charakterem. I tak najnowsza definicja Sterna odnosi się raczej do inteligencji praktycznej, aniżeli do inteligencji pojęciowej. Wprawdzie Stern nie wyklucza ze swej definicji inteligencji pojęciowej (językowo-logicznej), jednak wcale niedwuznacznie stawia ją na drugim planie, przypisując pierwszemu rodzajowi inteligencji większą wartość. Definicja Claparède'a dotyczy znowu wyłącznie inteligencji pojęciowej, a chce mieć ważność ogólną. Tymczasem nie należy zapominać o istnieniu drugiego jeszcze rodzaju inteligencji, zwanego najczęściej inteligencją praktyczną<sup>1)</sup>. Na konieczność wprowadzenia podobnego rozróżnienia wskazują wyniki obserwacji, poczynionych nad rozwojem dziecięcego myślenia (Piaget, Lipmann i Bogen), nad zachowaniem się ludzi pierwotnych (Lévy-Bruhl) oraz małp antropoidalnych (Köhler). Między inteligencją intuicyjną (praktyczną) a inteligencją pojęciową istnieją zasadnicze różnice, różnice nie ilościowe, lecz jakościowe. Niedostrzeganie tych różnic staje się, jak sądzę głównym powodem zamętu, jaki panuje obecnie w dziedzinie psychologii inteligencji.

Artykuł swój pragnę poświęcić omówieniu dwu zespołnianych rodzajów inteligencji. Właściwe rozważania na ten temat zostaną poprzedzone opisem wyników tych badań, które, idąc śladami Piaget'a przeprowadziłem nad dziećmi, uczęszczającymi bądź to do przedszkoli, bądź to do pierwszych klas wiejskich szkół powszechnych. Uzyskany stąd materiał stanowi, jak mi się zdaje, dobry punkt wyjścia

w których większy wysiłek myślowy mógłby doprowadzić do osiągnięcia lepszych wyników, lecz i ten, co myśli za dużo tam, gdzie przy zużyciu mniejszej ilości energii myślowej można byłoby osiągnąć te same lub nawet lepsze wyniki. Znana powszechnie zasada wszelkiej techniki i ekonomii: osiąganie jak największych korzyści przez jak najmniejszy wysiłek stosuje się szczególnie do inteligencji. (Podkreślenia moje).

<sup>1)</sup> Piaget nazywa także ten rodzaj inteligencji inteligencją motoryczną (l'intelligence motrice) a Lipmann — inteligencją naturalną (natürliche Intelligenz). Żadna z trzech nazw nie jest odpowiednia, gdyż żadna z trzech określających inteligencję przymiotników (praktyczna, motoryczna, naturalna) nie wskazuje trafnie, jaka jest „differentia specifica” tego rodzaju inteligencji, o którym mowa. Piszącemu te słowa wydaje się być tutaj najstosowniejszą nazwą „inteligencji intuicyjnej”. Dlatego, o tem dokładnie w drugiej części tej pracy.

dla zorientowania się we właściwościach obydwu rodzajów inteligencji, w ich genezie oraz w ich wzajemnym do siebie stosunku.

## Cześć doświadczalna.

### II.

Przewidywanie i wyjaśnianie pewnych prostych zjawisk fizycznych u dzieci w wieku od 5 do 12 lat.

A. Badania Piaget'a.

B. Badania własne.

1. Poziom wody : Stadjum I. Stadjum II. Stadjum III.

2. Pływanie i tonięcie: Stadjum I. Stadjum II. Stadjum III.

#### A. Badania Piaget'a.

Kilka metod stosował Piaget, gdy przeprowadzał badania nad zmianami, dokonywanymi w zasobie umysłowym wzrastającego dziecka. Jedną z tych metod, używanych przez genewskiego psychologa w celu wykrycia i zbadania mechanizmu kształtowania się podstawowych pojęć fizykalnych dziecka, polegała na stawianiu dziecku pytań, pozostających w ścisłym związku z urządzaniem i wykonywaniem wobec niego pewnych prostych doświadczeń z zakresu elementarnej fizyki. Doświadczenia te dotyczyły zjawiska cieni, poziomu wody, pływania i tonięcia<sup>1)</sup>. Materiał, otrzymany z zastosowania trzech wymienionych doświadczeń, przedstawia ogromną wartość nie tylko dla tego, kogo interesuje przebieg ewolucji kategorii przyczynowości, ale i dla tego, kto chce poznać drogę, na której dokonywa się rozwój inteligencji dziecka.

O cóż chodziło w tych doświadczeniach?

W doświadczeniu pierwszym<sup>2)</sup> chodziło o stwierdzenie: po pierwsze, czy dziecko potrafi przewidzieć trafnie zmianę kierunku cienia, rzuconego przez określony przedmiot wówczas, gdy się zapowie przesunięcie tego przedmiotu z jednego miejsca na drugie, albo też, gdy się zapowie podobne przesunięcie źródła światła; a po drugie, czy badane dziecko potrafi poprawnie wyjaśnić taki a nie inny kierunek cienia wtedy, kiedy uprzednia zapowiedź zostanie wykonana.

<sup>1)</sup> Opis tych doświadczeń znajduje się w książce Piaget'a o „przyczynowości fizycznej u dziecka” (Piaget, *La causalité physique chez l'enfant*. Paris, Alcan, 1927).

<sup>2)</sup> Piaget, op. cit., rozdz. VIII (str. 203–218), albo też artykuł Piaget'a p. t. *L'explication de l'ombre chez l'enfant*. *Journal de psychologie normale et pathologique*, XXIV, 1927, zes. 3.

W doświadczeniu drugim<sup>1)</sup> dziecko, któremu dano do rąk dwa przedmioty, różniące się ciężarem i objętością (przedmiot większy jest lżejszy a przedmiot mniejszy jest cięższy), ma powiedzieć — po pierwsze — który z pokazanych przedmiotów, włożony do szklanki z wodą, spowoduje wyższe podniesienie się poziomu wody (czy ten, który jest cięższy lecz mniejszy, czy też ten lżejszy lecz większy), a po wtóre — dlaczego ten właśnie przedmiot spowoduje wyższe podniesienie się poziomu wody, a nie ten drugi.

Ostatnie doświadczenie<sup>2)</sup> pozwala znów stwierdzić, jak dziecko przewiduje a jak wyjaśnia to, że z pośród kilku przedmiotów, puszczonech na wodę, jedne utrzymują się na powierzchni, inne zaś idą na dno.

Jakież wyniki dały te doświadczenia?

Najogólniej można je streścić w czterech następujących punktach. Po pierwsze: okazało się, że ewolucja dziecięcych przewidywań i wyjaśnień przebiega przez trzy kolejne stadia<sup>3)</sup>. Po drugie: stwierdzono, że najprzód dziecko źle przewiduje i źle wyjaśnia, przyczem przewidywanie to jest dostosowane do rodzaju podawanych przez to dziecko wyjaśnień (stadium pierwsze). Po trzecie: wstępując w stadium drugie, dziecko poczyną trafnie przewidywać a wyjaśnia nadal błędnie. Dzieci, pozostające na tym stopniu rozwoju, przewidują niezależnie od tego, jak wyjaśniają. Wreszcie, po czwarte, ostatnim etapem tej ewolucji jest okres poprawnych przewidywań i poprawnych wyjaśnień. Jest to stadium trzecie, w którym dzieci przewidują zgodnie z tem, jak wyjaśniają. Wyjaśnianie ich nadaje kierunek ich przewidywaniu.

Zadziwiające jest to stadium środkowe (drugie), w którym przewidywanie odbywa się wbrew wyjaśnianiu. Dziecko, należące do tego stadium, przewiduje nastąpienie określonego zjawiska fizycznego jak najpoprawniej, mimo, że wyjaśnia je nadal błędnie, zazwyczaj tak, jak wyjaśniało je wówczas, gdy przebywało jeszcze w pierwszym stadium. Motywy przewidywania nie pokrywają się tutaj zupełnie z motywami wyjaśniania. Między jednymi a drugimi zachodzi nawet niekiedy wyraźna sprze-

<sup>1)</sup> Piaget, op. cit., rozdz. VII (str. 185—202) oraz artykuł: Piaget, La naissance de l'intelligence chez l'enfant. Pour l'Ère Nouvelle, VI, 1927, zes. 26 (marzec).

<sup>2)</sup> Piaget, op. cit., rozdz. VI (str. 153—183).

<sup>3)</sup> Dla ścisłości muszę zaznaczyć, że w doświadczeniu pierwszym (kierunek cienia) i w doświadczeniu trzecim (pływanie i tonięcie) wyróżnia Piaget nie trzy, lecz cztery stadia. Dla naszych celów podział na trzy stadia jest bardziej wskazany — po pierwsze dlatego, że jest więcej przejrzysty, a po drugie, że nie odwraca zbyttnio uwagi czytelnika od rzeczy istotnych i nie skierowuje jej na rzeczy z naszego punktu widzenia całkiem drugorzędne.

czność. Motywy przewidywania są odpowiednikiem rzeczywistych przyczyn wchodzących tu w grę zjawisk, natomiast sprzeczne z nimi motywy wyjaśniania są odpowiednikiem przyczyn fikcyjnych. Gdy dziecko przewiduje, wygląda to tak, jakgdyby posiadało należyłą znajomość określonych praw fizycznych. Gdy zaś wyjaśnia, wykazuje kompletny brak takiej znajomości. Inny sąd należałoby wydać o inteligencji dziecka na podstawie tego, jak ono przewiduje, a zupełnie inny na podstawie tego, jak wyjaśnia. Ale pozostawmy narazie obydwa sądy w zawieszeniu. Wysnuwanie wniosków na temat inteligencji dziecka byłoby jeszcze przedwczesne. Sprawą tą zajmujemy się dopiero po dokładnym rozejrzeniu się w trzech wspomnianych wyżej stadjach i dokładnym ich zanalizowaniu. Analizy tej dokonamy na materiale konkretnym, zaczerpnętym z naszych własnych badań<sup>1)</sup>, które przeprowadzaliśmy przy pomocy doświadczeń z cieniami, poziomem wody, pływaniami i tonięciem<sup>2)</sup>.

## B. Badania własne.

Doświadczenia, o których była wyżej wzmianka, zostały przeprowadzone przez piszącego te słowa w podobny sposób, w jaki przeprowadzał je Piaget. Celem ich było skontrolować wyniki otrzymane przez Piaget'a, przyczem głównie chodziło tu o stwierdzenie tego, czy istnieje stadjum drugie w tej formie, w jakiej zostało przedstawione przez genewskiego psychologa, czy też rzecz ta polega może tylko na jakimś nieporozumieniu. Kontrola nasza potwierdziła jednak to, co otrzymał Piaget. Ta sama jest u nas ilość wyróżnionych wyżej stadjów i ten sam ich charakter. Jedynie w doświadczeniu pierwszym (kierunek cieni) nie spotkaliśmy ani jednego dziecka, któreby można było zaliczyć w chwili badania do stadjum przejściowego (drugiego). Dzieci te należały albo do pierwszego stadjum, albo do trzeciego. Dwadzieścia dwoje dzieci przewidywało kierunek cienia na chybił trafił i wyjaśniało go bylejak, a sześćoro i przewidywało i wyjaśniało zupełnie poprawnie. Doświadczenie to było więc dla jednych zbyt trudne a dla drugich zbyt łatwe. Dla młodszych za trudne, a dla starszych za łatwe. Wśród tych dwudzieściora ośmiorga dzieci nie było ani jednego takiego,

<sup>1)</sup> Przeprowadzenie tych badań zawdzięczam inicjatywie Prof. Dra Stefana Szumana.

<sup>2)</sup> Za ułatwienie mi dostępu do dzieci szkolnych i za pomoc udzielaną mi stałe przy przeprowadzaniu tych doświadczeń winien jestem w pierwszym rzędzie wdzięczność Pani Bogusławie Laberowej oraz bratu swemu Wiktorowi, a następnie Panom Mieczysławowi Wyczółkowskiemu, Józefowi Madeji i Eugenjuszowi Labrowi. Za udzielenie mi pomocy przy sporządzaniu czystopisu składam serdeczne podziękowanie Pani Helenie Kaweckiej oraz Panu Kazimierzowi Zychalowi.

któreby nie myliło się w przewidywaniu kierunku cienia a któreby mimo wszystko źle wyjaśniało. Doświadczenie to nie przyniosło nam przeto żadnego faktu, mogącego poprzeć nasze stanowisko w sprawie związku, zachodzącego między inteligencją intuicyjną (praktyczną) a inteligencją pojęciową. To też i nie będziemy się przy niem dłużej zatrzymywać. Więcej miejsca i czasu poświęcimy omawianiu wyników dwu następnych doświadczeń, które przedstawiają dla naszych celów wyraźnie pozytywną wartość.

### 1. Poziom wody.

Najprzód kilka słów o technice eksperymentowania.<sup>1)</sup>

Przed przystąpieniem do właściwego doświadczenia próbuję przeprowadzić z dzieckiem tego rodzaju rozmowę, któraby potrafiła wyprowadzić je ze stanu onieśmienia i pobudzić do dalszego swobodnego wypowiedzania się.<sup>2)</sup> Gdy ten cel zostanie już osiągnięty, wtedy pokazuję dziecku szklankę z wodą i kilka przedmiotów o różnym ciężarze i różnej objętości. Dziecko bierze je pokolei do ręki, dokładnie ogląda i na żądanie wymienia ich nazwy. Potem następują pytania. „Patrz, ja ten kawałek drzewa włożę na dno do tej szklanki. Jak myślisz, co się stanie z wodą w tej szklance?” Jeśli dziecko przepowiada podniesienie się poziomu wody, wtedy pytam: „dlaczego?” Kiedy otrzymam odpowiedź i na to pytanie, wówczas pokazuję dziecku następny przedmiot, znacznie mniejszy od poprzedniego lecz cięższy od niego np. półfuntowy ciężarek i znowu pytam o to samo, przestrzegając tej samej kolejności przy stawianiu pytań. Następnie doprowadziwszy wodę w obydwu szklankach do jednakowego poziomu, przed jedną kładę ów półfuntowy ciężarek a przed drugą wspomniany kawałek drzewa i zapytuję, w której szklance woda podniesie się bardziej: czy w tej, do której włożę półfuntowy ciężarek, czy też w tej, do której włożę ów kawałek drzewa. Potem, zapytuję jeszcze, dlaczego w tej szklance, a nie w tej drugiej woda podniesie się bardziej. Jeśli dziecko poda odpowiedzi wyraźne i zdecydowane, to doświadczenie należy uważać już za skończone. Jeśli zaś odpowiedzi jego są wymijające i niewyraźne, to w takim wypadku trzeba przeprowadzić jeszcze uzupełniające badania kontrolne, posługując się innymi dodatkowymi parami przedmiotów, z tem, że w każdej poszczególnej parze lżejszym

<sup>1)</sup> W eksperymencie tym posługiwałem się dwiema szklankami jednakowego kształtu i wielkości, a nie jedną tylko, jak to czynił Piaget.

<sup>2)</sup> Zabieg ten jest szczególnie wskazany wtedy, kiedy się przeprowadza doświadczenia z dziećmi wiejskimi, które są zazwyczaj bardzo nieśmiałe, i które bardzo często zwykły dawać wypowiedzi skąpe.

przedmiotem będzie przedmiot większy. — Tak mniejwięcej postępowałem przy przeprowadzaniu tego doświadczenia.

Wyniki otrzymałem podobne do tych, które otrzymał Piaget. Zbadałem osiemdziesięcioro dzieci i, stosownie do uzyskanych wypowiedzi, podzieliłem je na trzy grupy według trzech przyjętych stadiów. Dzieci, należące do pierwszego stadium, źle wyjaśniają zjawisko podnoszenia się poziomu wody a wskutek tego i źle je przewidują. Przyczyną podnoszenia się poziomu wody jest ciężar zanurzonego przedmiotu a nie objętość. Przedmiot cięższy powoduje znaczniejsze przesunięcie się poziomu wody, bo ma więcej siły na to. Objętość nie odgrywa tutaj żadnej roli. Dzieci, należące do drugiego stadium, przewidują jaknajpoprawniej, ale, rzecz zdumiewająca, wyjaśniają błędnie; przeważnie tak, jak dzieci z pierwszego stadium. Przewidują ze względu na objętość, a wyjaśniają ze względu na ciężar. Mamy tu do czynienia z rażącą nas niekonsekwencją. Wypowiedzi dzieci, należących do drugiego stadium, zawierają wewnętrzną sprzeczność. Trudno pojąć, jak mogą takie sprzeczne wypowiedzi nawzajem współistnieć. W trzecim stadium następuje uzgodnienie sposobu wyjaśniania ze sposobem przewidywania. I jedno i drugie jest już teraz poprawne.

Dokonawszy najogólniejszego streszczenia wyników tego doświadczenia, przejdźmy teraz do przykładów, charakteryzujących poszczególne stadja.

### Stadium I.

Genia N. (7;7).<sup>1)</sup> Pomijam tutaj zwykłą, na wstępie prowadzoną rozmowę, a przystępuję odrazu do tego, co ściśle się wiąże z omawianym eksperymentem.

— Patrz, tu, na stole leżą dwa przedmioty. Weź je do ręki i przyjrzyj im się dokładnie. (Dziecko spełnia polecenie). — Co to jest? — *Drewno?*<sup>2)</sup> — Dobrze! A to co? — *Funcik*. — Doskonale! A powiedz mi, co się stanie z wodą w tej szklance wtedy, gdy wrzucimy do niej to drewno? — *Wyżej pójdzie*. — A co się stanie z wodą wtedy, gdy wrzucimy do niej ten „funcik”? — *Trochę się uleje(!)* — A jeżeli włożymy do niej to drewno, to...? — *To wody będzie więcej*. — Czy też się uleje? — *Nie, ale będzie więcej*.

— Czy te dwie szklanki są jednakowe, czy niejednakowe? — *Niejednakowe*. — W której z nich jest wody więcej: w tej, czy w tej?... Przypatrz się im dobrze!... A może jest

<sup>1)</sup> Jest to skrócony sposób oznaczania wieku, wprowadzony do psychologii po raz pierwszy przez W. Sterna. Liczba umieszczona przed średnikiem oznacza ilość ukończonych lat, a liczba, znajdująca się po średniku, ilość ukończonych miesięcy. A więc: 7;7 = ukończonych 7 lat i 7 miesięcy.

<sup>2)</sup> Dosłowne wypowiedzi dzieci zostały wydrukowane kursywą.

jednakowo? — *Nie, w tej jest więcej.* — Ja z niej trochę uleję, tak, aby było równo w obydwu. (Czynię to przy pomocy małej łyżeczki). — *Teraz w tej jest troszkę więcej.* — A teraz? — *Teraz jest po równo.* Po tych słowach przed jedną szklanką kładę półfuntowy ciężarek, a przed drugą większy od tego ciężarka kawałek drzewa. — Patrz, ja ten „funcik“ włożę do tej szklanki, a drewno do tej. Powiedz mi, w której szklance będzie wody więcej: w tej, czy w tej? — *W tej co ten funcik.* — Dlaczego? — *Bo tutaj się woda wyżej podniesie.* — Ale dlaczego woda podniesie się wyżej tutaj gdzie „funcik“, a nie tutaj gdzie drewno? — *Bo funcik jest z żelaza i jest ciężki, a drewno jest z drewna i jest lekkie (lekkie).* — Zaraz zobaczymy. Po tych słowach wykonuję doświadczenie.<sup>1)</sup> Genia, widząc, że woda uniosła się bardziej w tej szklance, do której włożyłem kawałek drzewa, konstatuje z pewnym zdziwieniem: „*Tu więcej, gdzie drewno*“. — A dlaczego tutaj, gdzie drewno?... — *Drewno też jest ciężkie.*

Andzia P. (8;11) zachowuje się podobnie, jak poprzednia dziewczynka. Po wykonaniu przezemnie doświadczenia Andzia, widząc, że woda uniosła się więcej tam, gdzie został włożony kawałek drzewa, mówi szybko: „*Bo tutaj jest kamień*“ (!) — A weź to do ręki i zobacz, czy to jest naprawdę kamień. (Dziewczynka spełnia polecenie). — No, cóż to jest? — *Drewno* (przyciszonym głosem).

Przykłady te są dość charakterystyczne. Obie dziewczynki żywią przekonanie, iż przesuwanie się poziomu wody w szklance jest wyłącznie uzależnione od ciężaru zanurzonego przedmiotu. Im cięższy jest przedmiot, tem znaczniejsze musi być podniesienie się poziomu wody. Ze przekonanie to jest głębokie, świadczy o tem fakt, iż dziewczynki te wyjaśniają tak samo po wykonaniu doświadczenia jak i przed jego wykonaniem. I tak np. Genia nie przeprowadza rewizji swego dotychczasowego sposobu wyjaśniania, lecz pozostaje przy nim nadal, mimo, że po przeprowadzeniu doświadczenia mogła stwierdzić, iż stało się odwrotnie, niż dotychczas przewidywała (albowiem woda uniosła się bardziej tam, dokąd włożono drewno). — Dlaczego wody jest więcej tu, gdzie drewno? — *Bo „drewno jest też ciężkie*“. Odpowiedź ta wskazuje wyraźnie na to, iż dziewczynka nie tak łatwo zrezygnuje ze swego dotychczasowego wyjaśnienia. To samo stwierdzenie dotyczyć może i drugiej dziewczynki, Andzi. Ta znów, widząc, że woda podniosła się bardziej w szklance, do której włożone zostało drewno, tłumaczy fakt ten słowami: „*bo tutaj jest kamień*“, przez co upewnia nas, że i teraz odwołuje się ona

<sup>1)</sup> W doświadczeniu tem posługiwałem się krótkim patyczkiem, przy pomocy którego urzynałem kawałek drzewa na dnice szklanki, nie pozwalając mu w ten sposób wypłynąć na wierzch:

do ciężaru (a nie do objętości!) jako do rzeczywistej przyczyny podnoszenia się poziomu wody.

Ale przypatrzmy się jeszcze innym przykładom.

Stasia R. (11;1). W doświadczeniu użyty był tutaj korek od dużej butelki i niewielki kawałek surowego ziemniaka. Stasia sądzi, że *wody tam będzie więcej, gdzie będzie kartofel*, a to dlatego, że *„kartofel jest taki... cięższy”*. (Następuje wykonanie doświadczenia). — Widzisz, omyliłaś się, bo wody tu jest więcej, gdzie korek.. No, jak ci się zdaje, dlaczego wody jest więcej tu, gdzie korek, a nie tutaj, gdzie kartofel? — *Bo to przyciężato, jak pan korek kijkiem trzymał!*

Stasia O. (11;0). Na zapytanie, dlaczego woda podniosła się więcej w tej szklance, do której włożono korek, odpowiedziała następującym zdaniem: *„Bo korek jest ciężki, a kartofel lekki”*. — A weź do ręki korek i kartofel, i porównaj, co jest lżejsze... — No? — *Korek*. — No, widzisz! A dlaczego wody było więcej w tej szklance, w której był korek? — *Bo korek jest cięższy (bis!)*.

Zosia L. (8;8). Środki pomocnicze: dwie jednakowe szklanki z wodą, mała muterka żelazna i znacznie większy od niej kawałek kartofla. Zosia utrzymuje z początku, że *„wody będzie więcej tam, gdzie muterka”*. — Dlaczego? — *Bo muterka jest cięższa*. Potem, po wykonaniu doświadczenia to, że stało się inaczej, aniżeli przewidywała, próbuje tłumaczyć w taki oto sposób: *„Bo kartofel pewnie jest cięższy”*. — A zobacz!... — *Muterka*. — Cięższa, czy lżejsza? — *Cięższa*. — To dlaczego wody było więcej tam, gdzie był kartofel, a nie tam, gdzie była muterka? — *Nie wiem*. (Przyciszonym głosem).

Sądzę, że przytoczone wyżej przykłady są dostateczną ilustracją stadium pierwszego. Zapamiętajmy sobie z nich przedewszystkiem to, że: dzieci, należące do pierwszego stadium tak przewidują, jak wyjaśniają, a że błędnie wyjaśniają, więc i błędnie również przewidują. Sposób wyjaśniania decyduje tutaj całkowicie o tem, jaki kierunek ma mieć przewidywanie. Woda unosi się w górę, bo zanurzony w niej przedmiot jest ciężki, a zatem posiada dość siły na to, aby móc ją wypchnąć.

Nie wglądając w to, jakie może być źródło tej dynamicznej przyczynowości (la causalité dynamique), przejdźmy odrazu do przykładów, charakteryzujących stadium następnego.

## Stadium II.

Lucuś W. (6;4). Chłopczyk ten zdradza wyraźną inteligencję. Chodzi do pierwszej klasy szkoły powszechnej, mimo że nie posiada jeszcze ukończonych lat siedmiu. — Powiedz mi, Lucuś, co to jest? — *Zelazo*. — Dobrze! Weź je do ręki!



Chłopczyk spełnia polecenie i wypowiada spontanicznie: „*Ciężkie*“. — Co się stanie, kiedy włożymy to żelazo do wody? — *Pójdzie na dno*. — Tak, żelazo pójdzie na dno, ale co się stanie z wodą? — *Pójdzie na wierzch*. — Dlaczego? — *Bo żelazo jest ciężkie*. — A co się stanie z wodą wtedy, gdy włożymy do niej to drzewo? — *Będzie więcej*. — Dobrze. A powiedz mi teraz, w której szklance jest wody więcej? — *Po równo*. — Uważaj! Do tej szklanki włożymy drewno, a do tej żelazo. W której z nich będzie wody więcej? — *W tej, co to drewno*. — Dlaczego? — *Bo woda wypłynie*. — A dlaczego wypłynie? — *Bo drewno tak wypływa i woda*.

Adaś (10;10) przewiduje, że drewno pójdzie na dno, „*bo jest lekkie*“, a ciężarek pójdzie znów na dno dlatego, że jest ciężki. Dalej twierdzi, że wody będzie więcej w „*tej szklance, co drewno*“, a to dlatego, że „*drewno jest lepsze*“ (lżejsze). Po wykonaniu doświadczenia stwierdza, że się nie omylił w przewidywaniu i wyjaśnia tak, jak przedtem.

Helena (9;1) również przewiduje poprawnie, ale wyjaśnia błędnie, tak, jak poprzednie dzieci. Woda podniesie się wyżej w tej szklance, do której się włoży większy kawałek drzewa, a nie w tej, do której się włoży mniejszy kawałek żelaza. — Dlaczego? — *Bo to (drewno) jest lekkie*. A nieco później: „*Bo to jest drewno*“ i t. d.

Wypowiedzi trojga powyższych dzieci nie są wprawdzie wypowiedziami typowymi, ale można je mimo wszystko włączyć do drugiego stadium, ponieważ składają się z prawdziwych przewidywań a bylejakich wyjaśnień. Dzieci te przewidują zupełnie niezależnie od tego, jak wyjaśniają. Przyczyną podwyższenia się poziomu wody była dla nich pierwsza lepsza cecha zanurzonego przedmiotu (la causalité phénoméniste). Mimo tego fenomenistycznego (a więc czysto powierzchownego i w rezultacie błędnego) wyjaśniania dzieci te muszą jednak w jakiś sposób brać w rachubę objętość zanurzanych przedmiotów, skoro nie popełniają błędów w swoich przewidywaniach. To samo dotyczy musi również przypadków takich, gdzie występuje wyraźna sprzeczność między przewidywaniem a wyjaśnianiem.

Oto przykład:

St. (8;3) twierdzi, że w tej szklance będzie wody więcej, do której włoży się drewno, a nie w tej, do której się włoży ciężarek. Zatem przewiduje trafnie. Ale jak wyjaśnia? Całkiem błędnie. Widać to z następującej rozmowy: — Dlaczego w tej szklance będzie wody więcej? — *Bo się przyciśnie (drewno) do dna, to będzie wody więcej*. — A „*funcik*“ nie przyciśnie się? — *Też się przyciśnie*. — No, więc dlaczego będzie wody więcej tu, gdzie włożymy drewno?... Pomyśl dobrze? — *Bo drewno jest trochę ciężkie*. — A czy

żelazo jest lekkie? — *Ciężkie*. — A więc dlaczego? — *Bo drewno jest takie twarde*.

Ostatnią odpowiedź dało dziecko bez namysłu, jedynie w celu uwolnienia się od pytań. Odpowiedź ta nie jest wyrazem tego, co się nazywa u Piageta *croissance déclenchée* (przekonanie wywołane pytaniem), ale jest raczej wyrazem tego, co od czasów Binet'a nosi miano *n'importequisme'u*.

Nakoniec przytoczę przykład dziecka, porzucającego podczas doświadczenia stadjum drugie, a wstępującego w stadjum trzecie. W czasie przeprowadzania eksperymentu, dziecko spostrzega pewne fakty, które pozwalają mu uświadomić sobie po raz pierwszy to, iż przesunięcia poziomu wody zależą nie od ciężaru zanurzonego przedmiotu, ale od jego objętości.

Polcia (10;8). Środki pomocnicze: dwie szklanki, zawierające jednakowe ilości wody i dwie pary przedmiotów: korek od dużej butelki i kawałek surowego ziemniaka; żelazna muterka i większy od niej lecz lżejszy kartofel. — Do tej szklanki włożymy korek, a do tej kawałek kartofla. W której szklance będzie więcej wody: w tej, czy w tej? — *Tam, gdzie korek*. — Dlaczego? — *Bo korek jest cięższy*. — A w której szklance będzie więcej wody: czy w tej, do której włożymy ten kartofel, czy też w tej, do której włożymy tę muterkę? (Stawiając to pytanie, używam odpowiednich gestów). — *Tu, więcej, gdzie kartofel*. — Dlaczego? — *Bo kartofel jest cięższy*. — A zobacz, co jest cięższe! Dziewczynka spełnia polecenie i mówi pospiesznie: *Nie, gdzie muterka, tam więcej*. — Dlaczego? — *Bo muterka jest cięższa*. Po wykonaniu doświadczenia dziewczynka, widząc, co zaszło, oświadcza żywo: *Tu jest więcej, gdzie kartofel, bo kartofel jest większy(!)*. Powróciwszy następnie do poprzedniego pytania (korek i kawałek kartofla), otrzymałem taką odpowiedź: „*Więcej wody będzie tam, gdzie korek, bo korek jest większy od kartofla*“. Dalsze wyjaśnienia tej dziewczynki są już całkiem poprawne. Dokonało się u niej przejście od drugiego stadjum do trzeciego.

Początkowo dziewczynka ta przewidywała trafnie, ale wyjaśnienia dawała fałszywe. Przewidywała ze względu na objętość a wyjaśniała ze względu na ciężar. Dopiero fakty, zaobserwowane w doświadczeniu (naskutek czynnej interwencji eksperymentatora), zdołały zaprowadzić w jej umyśle pewien porządek. Dziewczynka uświadomiła sobie wreszcie to, o czym już dawniej niejako wiedziała, tylko, że „wiedza“ ta kryła się u niej gdzieś w podświadomości. To, co było dotychczas podświadome, stało się obecnie świadome. Dziewczynka zdała

sobie nareszcie sprawę z motywów swego przewidywania. W ten sposób nastąpiło u niej uzgodnienie przewidywania z wyjaśnianiem.

### Stadium III.

Dla ostatniego stadium przykładów podawać nie warto, gdyż jest ono dla nas zupełnie zrozumiałe. Dla dokładności zaznaczę jednak, iż do tego stadium zaliczałem takie tylko dzieci, które nietylko trafnie przewidywały podnoszenie się poziomu wody, lecz które potrafiły również objaśniać różnice poziomów wody różnicami objętości zanurzonych przedmiotów w. I tak np. St. W. (11;1) twierdzi, że woda podniesie się bardziej w tej szklance, do której się włoży drewno, ponieważ *„drewno jest szersze... i na drugiej stronie jest szersze“*. St. P. (8;5) na pytanie dlaczego? odpowiada w formie ogólnej: *„Bo co większe, to lepiej się woda podnosi“*. W. L. (9;2) utrzymuje, że wody będzie więcej w tej szklance, do której zostanie włożony kartofel, ponieważ *„kartofel rozpostrze się i zajmie miejsce, a muterka nie tak dużo zajmie miejsca“*.

Widzimy, że wyjaśnienia te są zbyt wyraźne, aby się przy nich dłużej zatrzymywać. Przystępujemy przeto do trzeciego i zarazem ostatniego naszego doświadczenia.

### 2. Pływanie i tonięcie.

W doświadczeniu tem posługiwałem się naczyniem z wodą oraz kilkoma przedmiotami o różnym ciężarze gątkowym i o różnej objętości. Były tu przedmioty małe i lekkie, małe a ciężkie, duże i ciężkie oraz duże a lekkie. Najpierw dziecko ogląda kolejno użyte w doświadczeniu przedmioty i nazywa je po swojemu a później następują pytania dwojakiego rodzaju: 1° co się stanie z tym a tym przedmiotem wtedy, kiedy go się wrzuci do naczynia z wodą; będzie pływał, czy pójdzie na dno? i 2° dlaczego ten a ten przedmiot będzie pływał, względnie dlaczego pójdzie na dno?

W ten sposób przepytalem 68 dzieci. Odpowiedzi otrzymałem różne. Naogół mało takich, co do których nie miałyby się żadnych wątpliwości, do jakiej rubryki należy je zaliczyć: czy do tej, która reprezentuje stadium pierwsze, czy też do tej, która reprezentuje jedno z dwu następnych stadiów. Być może, że przyczyną tego była wielka stosunkowo różnorodność przedmiotów użytych w doświadczeniu. Możliwe, że ta duża ilość przedmiotów rozpraszała właśnie uwagę badanego dziecka i nie pozwalała mu jej należycie skoncentrować na żadnym z nich. Okoliczność ta mogła faktycznie sprawę nieco komplikować a nawet powodować powstawanie zjawiska perseweracji w procesie przewidywania

i wyjaśniania. W każdym razie i w tem doświadczeniu dały się wykryć takie same stadja, jakie zostały wyróżnione w doświadczeniu poprzednim.

Przypatrzmy się im zbliska.

### Stadium I.

Dzieci pozostające na tym stopniu rozwoju, nie potrafią przewidywać poprawnie, który przedmiot utrzyma się na powierzchni wody, a który pójdzie do dna, — a to dlatego, że: po pierwsze, wyjaśnienia ich są najzupełniej fałszywe, a po drugie, że przewidywania ich wypływają prosto z wyjaśnień. Dzieci te powszechnie sądzą, iż to, co jest ciężkie, będzie pływać, a to, co lekkie, zatonie. Dla wyjaśnienia trzeba nadmienić, że dziecko ujmuje tutaj ciężar w sensie bezwzględnym, a raczej tylko ze względu na samego siebie. Tylko to jest ciężkie względnie lekkie, co dla samego dziecka wydaje się być takim. Łatwo pojąć, że dziecko takie musi z reguły przewidywać mylnie. Jeśli zaś przewiduje trafnie, to tylko przypadkowo, np. wtedy, kiedy uzna kawałek drutu za przedmiot lekki i oświadczy, że drucik ten pójdzie do dna, ponieważ jest lekki.

Oto przykłady:

Olusia R. (6; 2)<sup>1)</sup> Środki pomocnicze: szklanka z wodą, korek od butelki, kawałek zapałki, kawałek drzewa (o wymiarach: 2 cm., 2<sup>1</sup>/<sub>2</sub> cm., 3 cm.), stugramowy ciężarek, blaszka w kształcie trójkąta o boku równym 1 cm.

Olusia twierdzi, że korek „nie będzie pływał”, tylko „pójdzie podspód!” — Dlaczego pójdzie podspód? — *Bo to jest lekkie.* — A ten kawałek zapałki będzie pływał, czy pójdzie na dno? — *Pójdzie na dno, bo zapałka też jest lekka.* — A ten ciężarek? — *Będzie na wierzchu.* — Dlaczego? — *Bo to jest ciężkie i grube.* — A to drewno? — *To jest też grube,<sup>2)</sup> to będzie na wierzchu.* — A ta blaszka? — *Będzie na wierzchu.* — Dlaczego? — *Bo jest z żelaza.* — A dlaczego, jak jest z żelaza, to będzie na wierzchu? — *Bo żelazo ma dużo sił.* — Skąd wiesz, że żelazo ma dużo sił? — *Bo żelazo jest ciężkie i nie da się złamać.* — Ale przecież ta blaszka jest mała i wcale nie jest ciężka. — *Żelazo, chociaż jest małe, to ma dużo sił<sup>3)</sup>.*

<sup>1)</sup> Doświadczenie to było przeprowadzone w jednym z krakowskich przedszkoli.

<sup>2)</sup> Słowo „grube” użyło dziecko najprawdopodobniej w znaczeniu „ciężkie”.

<sup>3)</sup> Dobry przykład na zjawisko partycypacji (Lévy-Bruhl).

J. Ch. (5; 6) twierdzi, że „blaszka pójdzie na dno, bo jest lekka”. Zapałka też pójdzie, bo jest lekka. — A włóżno ją do szklanki!... — *Nie poszła, bo jest zabardzo lekka.*

Jerzyk P. (4; 5). Blaszka „pójdzie na dół, bo jest lekka”. — A ten kawałeczek drzewa pójdzie? — *Pójdzie.* Po tych słowach wrzucam to drewnienko do szklanki z wodą. — *Nie, nie poszedł, bo jest ciężki, a tamto* (tu wskazuje blaszkę) *jest lekkie i poszło.* — Następnie, dając dziecku do ręki korek, zapytuję: A to pójdzie na dno, czy będzie pływać? — *To może pójdzie, bo jest lekkie.* — Zaraz się dowiemy. Włóż to do szklanki! (Dziecko spełnia polecenie). Widząc, że korek pływa po wodzie, mówi: „Ciężkie“ (!) — Dlaczego, skoro to jest ciężkie, to pływa? — *Bo to jest zrobione z flaszki, z piwa.* Odpowiedź ta wskazuje wyraźnie, że doświadczenie należy już skończyć.

Tad. P. (7; 8) z początku utrzymuje, że „korek pójdzie do dna” a potem, po wykonaniu doświadczenia, woła: „*Nie poszedł, bo jest ciężki*“ (!)

Jasia M. (9; 4) przewiduje, że „korek pójdzie na dół, bo jest lekki”, pluskiewka też, dlatego, że „*jest lekka*”; przy czyną pływania stalówki jest to samo.

Powyższe przykłady stwierdzają aż nazbyt dobitnie to, co Piaget nazwał krótko dynamiczną przyczynowością. To, co wydaje się być dziecku ciężkiem, będzie pływać, bo ma dość sił na to, aby móc pływać. To, co jest według dziecka lekkie, pójdzie na dno, bo jako lekkie nie ma odpowiedniej siły na to, aby móc utrzymać się na powierzchni wody.

(D. n.).

DR MIKOŁAJ RUBAKIN. (tłomaczyła *Marja Gutry*).

## Czytelnictwo młodzieży i różnice zainteresowań pokoleń.

(Odczyt wygłoszony na Międzynarodowym Kongresie Zrzeszeń Pedagogicznych w Genewie, lipiec 1929 r. w Sekcji Bibliotek.)

Szanowna przewodnicząca naszej Sekcji prosiła, abym przedstawił swój punkt widzenia na książkę i jej rolę w życiu młodzieży. Od 45 lat zajmuję się tem zagadnieniem, stale żyję w świecie książek, wśród czytelników, pomiędzy którymi jest wiele młodzieży i dzieci. Na 5500 czytelników, których samokształceniem kierowałem przed wojną, 854 miało mniej niż

lat 20. Pozostali, to w większości ludzie mało wykształceni, u których łatwo było śledzić rozwój i wpływ czytelnictwa, ustalić pewne prawa kierujące wyborem książek.

Pierwsze zagadnienie, które staje przed nami, to organizacja czytelnictwa młodzieży z punktu widzenia ekonomji sił, czasu i środków. Spróbuję wskazać jakie wnioski mogą wysnuć rodzice, pedagogowie, bibliotekarze, autorzy i wydawcy książek dla dzieci z rozpoznania dróg wyboru książek. Zagadnienie to może być rozpatrywane z dwóch stron: 1) badania przebiegu czytania: 2) wpływu lektury.

Dzisiaj chcę zwrócić uwagę na proces czytania, lecz na wyniki czytelnictwa ze szczególnem uwzględnieniem wpływu dorosłego pokolenia i środowisk społecznych na czytelnictwo młodzieży. Wyobraźmy sobie czytelnika o pewnem już odczytaniu. Odrzucimy podręczniki szkolne, weźmy jedynie pod uwagę czytelnictwo właściwe. Co książki dały? Na pytanie to dotychczas nie szukano odpowiedzi. Niemniej jestto podstawowe zagadnienie czytelnictwa.

Zajmuje się niem nowa gałąź psychologii, Bibliopsychologia, nauka, która bada wpływ książki, wpływ słów pisanych, drukowanych albo wypowiedzianych na jednostkę, społeczeństwa, ludzkość. W tym celu bibliopsychologia obejmuje badanie wytwarzania, rozpowszechniania i użytkowania książki. W przeciwieństwie do bibliologii przedmiotem jej nie jest badanie książki, jako obiektu materialnego, lecz raczej badanie czytelnika.

Zagadnienie wpływu książki na czytelnika jest bardzo złożone, przedstawił je świetnie J. Piaget jako poznawanie samego siebie i obcego „ja”. Każda książka działa na czytelnika za pośrednictwem związków ze sobą elementów; rodzaju dźwięku, słów, zdań, poszczególnych rozdziałów, stylu, idei i t. d. Wpływ książki można podzielić na 3 fazy niepodzielne w swej podstawie: otrzymanie podnieć, przyjęcie ich, spożytkowanie. Działanie jakiego słowa na czytelnika zaczyna się z chwilą, kiedy promienie świetlne ześrodkowane na druku dają obraz na siatkówce i wywołują na niej szereg zjawisk, na które organizm nasz reaguje. Pierwszą fazę stanowią wrażenia wywołane przez druk. Dla wszystkich czytelników o normalnym wzroku jest ona podobna. Druga faza najważniejsza zaczyna się w chwili pojmowania treści. Następuje przyswajanie, spożytkowanie podnieć optycznych przez aparat psychofizyczny czytelnika. Różnica pomiędzy czytelnikami charakteryzuje ich najlepiej w tej fazie tajemniczej pracy, przez którą treść książki tworzy się, wzrasta, zmienia, zmniejsza albo zanika w umyśle czytelnika.

W zależności funkcjonalnej od tych dwu faz jest trzecia, w której można ocenić wyniki lektury. Są one zmienne wedle stanów psychicznych czytelnika. Czytelnik chory inaczej reaguje na książkę niż zdrowy. Dziecko lub młodzieniec inaczej niż dorosły lub starzec. Płeć, wiek, narodowość i inne czynniki modyfikują wpływ książki. Podnieć wywołane przez czytanie,

doprowadzają do czynności mięśni, (kiedy czytelnik drży, śmieje się lub zaciska pięści), gruczołów (kiedy płacze). Hormony, produkty czynności gruczołów i t.d. wpływają na emocje, spostrzeżenia, skojarzenia, wyobraźnię, uwagę i inne zjawiska psychiczne, które występują w trakcie czytania.

Wpływ książek jest różnorodny, dotyczy zarówno życia intelektualnego, jak i wrażeń i woli. Wpływ książek uwydatnia się w postępowaniu czytelnika. Mamy możliwość badania wpływu książki na czytelnika za pośrednictwem tych reakcji. W ten sposób książka jest rozpatrywana jako przeżycie czytelnika, jako odpowiednik jego reakcji, zaś każdy znak, wyraz, zdanie jako bodźce, wywołujące reakcje. Wyraz, który sam przez się jest refleksem wywołuje serię refleksów, mówiąc słowami Bechterewa: refleks złączony. Dzięki wskazanej metodzie rozpatrywania wpływu czytania zjawia się możliwość celowej organizacji czytelnictwa, to jest oddziaływania na postępowanie czytelnika przez wpływ na pierwszą i drugą fazę procesu czytania, co oddziaływa na trzecią fazę. Znajdujemy się więc nietylko wobec zagadnienia wpływu książki, ale także zagadnienia sztuki użytkowania książki jako narzędzia czytelnika.

Psychika czytelnika jest silnie zabarwiona przez psychikę jego środowiska społecznego i wpływ dziedziczności. Każda książka, zbliżając się do czytelnika, jest już otoczona jakimś nimbem, jako wartość uznawana za dodatnią lub ujemną. Metoda tradycyjna badania czytelnictwa zajmuje się zanadto „żądaniem” książki, innymi słowy tą jej aureolą. Zabotrzebowanie poprzedza czytanie i jego wiadomości charakterystyczne raczej dla środowiska niż dla jednostki.

Na drodze racjonalnej organizacji czytelnictwa, piętrzą się rozliczne trudności. Pomiędzy najbardziej znane trudności techniczne, braki książek i tp. Zwróćmy się odrazu ku czytelnikom. Mamy przed sobą dwa pokolenia, dwa różnorodne i przeciwne typy czytelnicze. Zwyczajowe metody organizacji czytelnictwa nie liczą się z antagonizmem tych dwu pokoleń, czyniących z nich do pewnego stopnia dwie armje o przeciwnych sobie dążeniach.

Pokolenie młode poniżej 20 lat obejmuje we Francji 34%, w Szwajcarii 41%, w Anglii 40%, w Stanach Zjednoczonych 42%, w Meksyku 52,5%. Ten odsetek jest zależny biologicznie i społecznie — od starszych. W r. 1902 Schurz w książce godnej uwagi p. t. „Alters Klassen und Männerbünde”, uwydatnił antagonizm pokoleń w historii cywilizacji. Istotnie antagonizm, który powstaje w łonie rodziny, antagonizm biologiczny, gra rolę równie doniosłą, jak antagonizm klasowe w społeczeństwie. Różne pokolenia mogą mieć sprawy wspólne, nie wszystkie jednak! Program lektury, który starsze pokolenie ustala dla młodzieży, cierpi z tego powodu. Stosunki stają się naprężone. Jakie elementy można wyodrębnić w tej walce pokoleń? W r. 1900 ogłosiłem

badania nad „Czytelnikami dręczonymi“. Dręczonymi, albo dlatego, że czytają zbyt dużo, lub za mało, albo że nie czytają tak, jakby tego chcieli dorośli. W walce, która się toczy pomiędzy pokoleniami w dziedzinie czytelnictwa największe znaczenie posiada stan emocjonalny, zjawiający się na tle tendencji rozwojowych. Mam na myśli wzruszenia, związane z siłami irracjonalnymi każdego „ja“, niezależnymi ani od inteligencji, ani od poziomu wiedzy, ani od świadomego wysiłku woli, ani od postawionego z góry celu.

Stosunek młodego czytelnika do książki, która mu została polecona, zależy od tego, kto mu ją poleca i od stanu emocjonalnego czytelnika. Znajdujemy się wobec naturalnego prawa czytelnictwa, prawa zgodności i niezgodności wzruszeń (raczej stanów emocjonalnych). W procesie przyjmowania słowa emocja, inaczej mówiąc składniki irracjonalne, ich harmonje i dysharmonje odgrywają rolę pierwszorzędą. One wywołują, dokonywują wyboru zestawiają, umacniają składniki intelektualne, wpływają na obrazy, pojęcia. Harmonja emocyj u dwu jednostek, może sprawić, że zostanie przejęta nawet idea sprzeczna z przekonaniem jednej z nich. Dysharmonja emocjonalna może doprowadzić do odrzucenia własnej idei, jeżeli propagator tej idei jest nam wrogi emocjonalnie..

Książka polecana przez rodziców lub nauczycieli staje się inną, niż książka, którą polecają koledzy. Są to inne kategorie książek. Niema statystyki książek, odrzucanych, przez młodych czytelników z powodu dysharmonji emocjonalnej z kierownikami czytelnictwa. Wysnuć można prosty wniosek, ażeby organizować skutecznie czytelnictwo młodzieży, należy młodych czytelników kochać. Ta prawda nie opiera się na etyce, lecz na prawie podstawowym czytelnictwa: zgodności i niezgodności wzruszeń. Oczekujemy przyjścia nowego Pestalozzkiego, któryby uzgodnił rozliczne rozdzwęki we wszystkich dziedzinach życia młodzieży, łącznie z dziedziną czytelnictwa.

To prawo zgodności emocjonalnej wyjaśnia szereg zjawisk na pierwszy rzut oka paradoksalnych. Np. zmiana w dziedzinie wzruszeniowej, zachodząca pod wpływem okoliczności z książką niezwiązaną, może zmienić zrozumienie książki, uwagę czytelnika, wyobrażenie, rozumowanie, rodzaj i ilość idei, które książka poddaje.

Doskonała ilustracja jest zjawisko, zaobserwowane w Rosji. Książki, które w ciągu trzech lat ubiegłych ukazały się w celu walki z religią, wywołały rozbudzenie uczuć religijnych u wielkiej liczby ludności, w szczególności włościan. Podobnie bywa z literaturą moralizatorską dla dzieci i młodzieży. Obserwując bliżej młodzież, często daje się zauważyć, że książki te wywołują niechęć, w konskwencji przenoszone na hasła moralne, patryjotyczne, religijne i na czytanie. P. Rubcowa przeprowadziła w Z. S. S. R. bardzo ciekawą ankietę, dotyczącą wpływu szkoły na wybór książek w bibliotece. Podaje ona, że książki obycza-



jowe są wypożyczane rzadziej pod wpływem szkoły, niż przy wyborze ochotniczym (12,4% — 22%). Baśni pod wpływem szkoły nie są czytane, tymczasem przy wyborze dowolnym poczytność ich stanowi 18,3%. Opisy podróży 1,5% przy wpływie szkoły, 16,7% bez jej wpływu.

Wręcz przeciwnie wypożyczanie książek popularno-naukowych i technicznych 4,8%, pod wpływem szkoły podnosi się sześciokrotnie, do 24,5%.

Książki, dotyczące historii i historii rewolucji dają 4,1% w pierwszym wypadku, 5 razy więcej w drugim. Poczytność klasyków wynosi 2,9% bez wpływu szkoły, 22,2% przy jej udziale.

Życiorysy 1,9% — 9,8% i t. d.

Cyfry te wskazują, że popęd naturalny młodzieży nie odpowiada temu, który usiłuje nadać szkoła.

W pierwszym wypadku, kiedy młodzież wybiera książki sama, kieruje się potrzebami emocjonalnymi, w drugim wypadku prowadzi ją intelekt, który szkoła usiłuje rozwinąć.

Rozdźwięk emocjonalny stwarza antagonizm duchowy i niweczy wysiłki tych, którzy wedle własnej tylko psychiki chcą kierować czytelnictwem młodzieży.

Jasnym się staje, że organizatorzy czytelnictwa powinni poznać najpierw siebie — uprzytomnić sobie własne przeżycia młodzieńcze, zanim przystąpią do pracy wśród młodzieży.

Przechodząc do drugiej fazy, trzeba stwierdzić, że badania psychologiczne oświeiliły już dostatecznie jej zagadnienia. (Wybitne prace: Semona, Spencera, Schelera, Bourdona, A. Ferrière'a, Hennequin'a, Piageta, Saint Paula), niestety organizatorzy czytelnictwa nie interesują się temi badaniami.

Obserwacje bibliotekarzy dopomagają do oświelenia tego pytania. Czytelnictwo wymaga pewnej specjalnej sprawności. Nie wszyscy czytelnicy są zdolni czytać wszystkie książki, ani czytać w ten sam sposób, ani z taką samą łatwością.

Wprowadzenie w umiejętność czytania jest rzeczą trudną.

Dobrze byłoby, aby w szkole, przed przystąpieniem do nauki zbadano uczniów, by ustalić ich typy psychiczne, ich indywidualności jako czytelników. Jest to koniecznie potrzebne przy wyborze książek, odpowiednich dla każdego ucznia.

Ale, co to jest „wybrać książkę” dla czytelnika, który stoi przed Wami? Jestto wskazanie z możliwie największą precyzją tego, co jemu najbardziej będzie odpowiadało. Dobór książki, która odpowiada indywidualności czytelnika, oto podstawowe zagadnienie umiejętnej organizacji czytelnictwa.

Osoby dobierające młodzieży książki muszą znać młodzież; ich typ psychiczny powinien odpowiadać typowi młodych klientów. Dlatego podkreślam konieczność zbadania typów wszystkich organizatorów czytelnictwa młodzieży i zestawienia ich z typami młodocianych czytelników.

Ażeby umiejętnie wybrać książkę czytelnikowi, należy umieć znaleźć odpowiednią książkę dla siebie.

Organizatorzy czytelnictwa powinni rozpoznać metodę używaną najczęściej samorzutnie przez czytelnika i usiłować użytkować tę metodę, w imię ekonomji czasu i sił. Potem należy zbadać czytelników i podzielić ich na grupy typów psychicznych. Byłaby więc potrzebna przy każdej bibliotece pracownia biblio-psychologiczna dla dorosłych i dla dzieci, która zajmowałaby się doбором książki najodpowiedniejszej dla danego czytelnika.

Stoimy w obliczu taylorizmu intelektualnego z tą różnicą, że w przemyśle staje on w interesie pracodawcy, tutaj jest na usługach czytelnika, otrzymującego wszystkie środki dla celu, który sam pragnie osiągnąć. Bacon powiedział, że doświadczenie jest źródłem poznania. Praktyka moja wśród książek i czytelników doprowadziła do uogólnień, które pomagają odszukać w drugiej fazie wpływ książki na czytelnika.

Pierwsze uogólnienie: podświadomość góruje u czytelnika nad świadomością.

Zazwyczaj się przyjmuje, że książka wywiera wpływ na czytelnika w miarę świadomego przyswajania jej treści. Patrzę inaczej na tę sprawę. Opieram się na badaniach prof. Augusta Forea (Der Hypnotismus) odróżniających 9 stopni w dziedzinie świadomości i podświadomości.

Przyjrzyjmy się czytającemu dziecku lub młodzieńcowi. Lektura działa równocześnie na jego świadomość i podświadomość. W podświadomości zatrzymuje się, to o czym czytelnik „zapomina”. Po skończeniu czytania czytelnik może sądzić, że wszystko zapomniał, ale w okolicznościach sprzyjających zda sobie sprawę, w jakim stopniu lektura na niego podziałała.

Pozwalam sobie przytoczyć przypadek już opisywany. Wiejska dziewczyna, nie znająca greckiego i hebrajskiego, deklamowała w gorące urywki w tych językach, czytane głośno przez pastora, u którego służyła. Podobnie książka czytana w dzieciństwie może wywrzeć wpływ w latach późniejszych. Wpływ ten bywa często pośredni.

Przeżycia wojenne i rewolucyjne pomnożyły przypadki t. zw. „podwójnej osobowości”. Spotykamy na każdym kroku ludzi, którym się zdaje, że posiadają jak gdyby kilka dusz, raczej kilka kompleksów. Ma to wielkie znaczenie w organizacji czytelnictwa. Poruszenie chorobliwego kompleksu może spowodować wyzwolenie, ale, niekiedy potęgując podniecenie, może zabić czytelnika-dziecko. Chłopiec, z bardzo biednej rodziny, utalentowany pianista, po przeczytaniu opowiadania o tragicznej śmierci młodego muzyka, popełnił samobójstwo. Inny 11-letni chłopiec z Lozanny, zabił się, zobaczywszy film „Anna Karenina”; film ten przypomniał mu tragedję odruchną. Młodzień reaguje silnie. Grają przytem rolę dwojakię odruchny, (scharakteryzowane przez Pawłową):

- 1) Odruchy dziedziczne, albo naturalne.
- 2) Odruchy wtórne, wytworzone przez powtórzenie, pod wpływem środowiska socjalnego i osobistego doświadczenia jednostki.

Gdy czytelnik śmieje się, płacze, lub ziewa grają rolę odruchy naturalne, gdy śledzi treść książki, rozumie słowa dzięki środowisku w którym się obraca, to są odruchy wtórne. Znajdujemy się wobec zjawisk, które stają się automatyczne, mówiąc inaczej podświadome. Czytanie wywołuje szereg zjawisk zarówno uświadomionych przez czytelnika jak i nie dochodzących do jego świadomości.

Przechodzę do znaczenia emocji, o której wspomniałem już, mówiąc o niezgodności emocjonalnej pomiędzy pokoleniami.

Przed 40 laty mniemałem, że proces czytania ma charakter czysto intelektualny. Nauka w drugiej połowie XIX wieku i na początku wieku obecnego twierdziła tak samo.

Wybierałem młodzieży książki, które działają na rozum, dając możliwie dużą ilość wiadomości. Zauważyłem, że młodzież nie lubi tych książek. Przypisywałem to małej wartości książek i niskiej inteligencji czytelników. Stwierdziłem, że młody czytelnik mało interesuje się zjawiskami przyrodniczymi, faktami historii, przeszłością i przyszłością ludzkości, powstaniem słońca, gwiazd, roślin i zwierząt. Badania, które podjąłem, wyprawa prowadziły mnie z błędu. Młodzi czytelnicy interesują się temi sprawami, ale poprzez emocje, poprzez sympatje, antypatje. Jesteśmy w obliczu zjawiska dobrze znanego w psychologii, przeniesienia emocji. Zdumiewające badania psychologów amerykańskich, rosyjskich, jak również Instytutu Pracy Pozaszkolnej (Sekcji czytelnictwa dziecięcego w Moskwie) pozwalają zrozumieć zainteresowania młodzieży. Oddziaływałem zawsze na młodzież za pośrednictwem nużących podręczników szkolnych, sfabrykowanych przez dorosłych, obojętnych dla przedmiotu, o którym traktują. Obserwacje, poczynione na młodych czytelnikach różnego wieku, wskazują, że książki abstrakcyjne, w których przeważają pojęcia i rozumowanie, oddziałują najslabiej. Książki, które wywołują u czytelnika obrazy, mają wpływ największy. Jeszcze potężniejszy wpływ mają te, które wywołują wzruszenie.

Wiadomo, że emocje mogą mieć źródło dziedziczne lub socjalne. Dziedziczne są silniejsze niż socjalne. Strach i gniew np. są emocjami dziedzicznymi. Ich rola w czytelnictwie młodzieży jest olbrzymia, pociągają one młodzież ku powieściom awanturniczym. Przypomnijmy działanie książek strasznych, i tych, które wywołują uczucie zemsty, nienawiści, okrucieństwa. Książki wywołujące wzruszenie pochodzenia socjalnego, takie, które poruszają uczucia społeczne, bohaterskie, patriotyczne i wyznaniowe wywierają wpływ mniej potężny.

Jeszcze silniejszy wpływ mają książki, które przemawiają do instynktów: miłości rodziców, instynktu „stadnego“, in-

stynktu seksualnego (od 12, 13 lat) wreszcie instynktu walki (tak głęboko zbadanego przez prof. *Piotra Boveta*). Młodzież widzi cały wszechświat przez pryzmat uczucia i wola młodzieży nie jest niczem innym jak gorącym pragnieniem. Jest to emocja, która utrwała różnorodne składniki „ja” młodych czytelników.

Wszystko, co było wyżej powiedziane, doprowadza nas do sformułowania dwu podstawowych zasad: w organizacji czytelnictwa liczyć się musimy z t. zw. osobowością czytelnika i indywidualizować czytelnictwo.

Jeżeli nie weźmiemy pod uwagę osobowości młodego czytelnika, jeżeli nie wpłyniemy na całą jego osobowość, lecz tylko na jakiś rys jego umysłowości, albo jego charakteru, nie będziemy mogli stworzyć podłoża pod racjonalną organizację czytelnictwa.

Niedostateczne wmyślenie się w umysłowości młodych czytelników sprawia, że w stosunku z młodzieżą za wiele analizujemy. Zapomnieliśmy o synkretyzmie młodych czytelników, o tem jak im jest trudno rozdzielać to, co spostrzegają jako całość. uczyć się np. o lesie z jednego punktu widzenia botaniki, o mieście z punktu widzenia geografji. W szkołach, w książkach zaczęliśmy za bardzo analizować i odzwyczailiśmy młodzież od patrzenia na świat syntetycznie. Jeżeli podkreślam „pierwszorzędne” znaczenie emocji, nie chcę zaprzeczać wagi intelektu. Stwierdzam jedynie, że czynnik emocjonalny jest najpotężniejszy i nie może być zwalczany przez czynnik intelektualny. Gdy trzeba oddziaływać na czytelnika, tylko emocja może zwalczyć emocję.

Możnaby ustopniować potęgę, które pobudzają procesy zachodzące przy czytaniu. Będą szły kolejno: instynkty, emocje dziedziczne, socjalne, potem obrazy, potem idee, wiadomości, pojęcia.

Przejdźmy do zagadnienia indywidualzacji czytania:

Wybór książek powinien najściślej odpowiadać osobowości czytelnika. Należy pociągnąć samych czytelników do współdziałania, co więcej, dać im swobodny dostęp do książek. Przy dotychczasowej organizacji czytelnictwa myślimy o książce dobrej i złej wedle pojęć organizatorów: dobrej i złej dla wszystkich czytelników we wszystkich epokach na całym świecie. W istocie książka, która zadowoli jednego czytelnika, może nie zadowolnić innego. Książka zrozumiała dla jednego będzie niejasna dla innego; pożyteczna dla pewnej jednostki, może przynieść szkodę innej. Tomek Sawyer Marka Twaina pobudza niektóre dzieci do swawoli i okrucieństwa, u innych przeciwnie wywołuje litość i współczucie.

Książka jest podobna do iskry. Zależnie od tego, gdzie padnie, może wzniecić pożar lub zagasnąć. Snując dalej porównanie, uprzytomnijmy sobie, że zabarwienie zmienia się w ciągu palenia.

Wracając do książki — wiemy, że dzieła Lenina wywołują zachwyty u niektórych czytelników, oburzenie u innych.

Byłem świadkiem rozmowy nauczycielki z 16-tetnim wyrobnikiem, z powodu Dostojewskiego. Nauczycielka mówiła mu, że to jest dobra książka. Robotnik, nie zrozumiałszy książki, z rozpaczy zarzucił projekty czytania i trudno będzie skłonić go do ponownego wzięcia książki.

Historja dostarcza tysiące przykładów, jak te same książki odgrywają różną rolę. Św. Inkwizycja opierała się na Ewangeli. Wartościowanie w czytelnictwie jest indywidualne.

Każdy czytelnik tłumaczy książkę na swój sposób. Wyjaśnienia to rozdzźwięk opinii. W Rosji ukazało się około 15 tysięcy książek i artykułów, dotyczących Tołstoja — i nie było wśród nich ani jednego, który zgadzałby się całkowicie z innymi. Rozliczne opinie komentatorów Biblii odbijają ich własne pojmowania. To, co upodabnia pisarzy, wynika z podobieństwa ich indywidualności zestawienia książek polecanych i katalogi rozumowane, oceniając książki, biorą jako miernik wartość książki, subiektywną opinię oceniającego. Każda klasyfikacja książki ma dobrą i złą stronę, jest subiektywna. Nie można wiedzieć, czy dana książka będzie dobra, czy zła dla człowieka dorosłego, tem trudniej rozpoznać, czy odpowie ona uczuciu młodego czytelnika w danej chwili i w danym środowisku.

Wniosek: U podstaw racjonalnej organizacji czytelnictwa staje zasada: Najpożyteczniejsza jest ta książka, która najlepiej odpowiada w danej chwili indywidualności czytelnika.

Taka klasyfikacja książek będzie obiektywna i naturalna, opiera się na metodach psychologii obiektywnej. Klasyfikacja taka powinna zastąpić klasyfikację subiektywną i czysto literacką, która rozpatruje książkę według pojęć dorosłych. Klasyfikacja obiektywna czytelników i książek ustrzeże młodzież przed skutkami błędów popełnianych przez starszych. Któż lepiej niż sam czytelnik może odnaleźć, odpowiednią książkę. Najzdolniejszy okulista nie może wybrać okularów dla chorego bez jego udziału. W rzeczywistości czytelnik odrzuca wszystkie książki, które mu nie odpowiadają. Do tego sprowadza się zagadnienie cenzury stosowanej do czytelnictwa młodzieży.

Bibliopsychologja bada typy książek i typy czytelników oraz ich wzajemny stosunek. Instytut Bibliopsychologiczny w Lozannie, opracował dla Biblioteki Domu Ludowego w Lozannie tablicę; przy pomocy której czytelnik może sam wybrać książki, które odpowiadają jego typowi psychologicznemu. Wprowadzwszy formułę bibliopsychologiczną do katalogu biblioteki, pomożemy wszystkim czytelnikom w wyborze książek, które im odpowiadają.

Celem Instytutu jest badanie porównawcze czytelników i ulubionych książek. Rozmiary referatu nie pozwalają na charakterystykę metod bibliopsychologii. Są one różne, dążą do

objektywności, do usunięcia w miarę możliwości zabarwienia osobistego, nadawanego przez badacza. Klasyfikacja tradycyjna książek opiera się na ich treści. Z punktu widzenia biljo-psychologicznego, jest ona klasyfikacją sądów recenzentów o książkach. Czem jest książka? Nie są książką słowa, zdania, tekst drukowany, lecz zjawiska psychiczne, które odgrywają rolę w życiu czytelnika. Treść książki nie jest niczem innym jak odbiciem osobowości czytelnika. Treść książki — wykładnik indywidualności czytelnika, ma swoją dynamikę. Zmienia się, idzie za czytelnikiem. Każdy czytelnik wytwarza w sobie odbicie książki; czytanie jest więc procesem twórczym. Książka sama przez się nie wnosi nic, lecz wywołuje grę sił, drzemiających w czytelniku. Pascal określił to zjawisko, mówiąc: „Ty mnie szukałeś, ponieważ tyś mnie już znalazł”.

Stanełiśmy w obliczu prawa psycho-fizycznego, które rządzi lekturą. Wyświetliły je badania Wilhelma Humboldta, Lazarusa i Potebni, zajmują się niem Ogden, Bechterew i inni.

Czy należy mówić o czytelnikach tylko jako o jednostkach, czy też możemy mówić o grupach społecznych, które jednakowo reagują na książkę? Środowisko — społeczne bezsprzecznie wpływa na jednostkę. To środowisko jest złożone z różnych typów psychicznych. Psychologia socjalna, praktyka zawodowa i bibliopsychologia pozwala do pewnego stopnia ocenić typy, które tworzą zbiorowość.

W bibliopsychologii badania społeczne są nierozdzielne od badań jednostki.

Panie i Panowie, przedstawiłem Wam zagadnienia czytelnictwa młodzieży tak, jak je rozumiem. Zagadnienie czytelnictwa jest bardzo złożone. Pozwalam sobie przytoczyć słuszne słowa E. Claparède'a. „Wyżej stawiam wyrzeczenie się zrozumienia, niż przyswojenie schematu, który zniekształca rzeczywistość”.

Na zakończenie pozwalam sobie przedstawić wnioski praktyczne:

1. Proponuję, ażeby Międzynarodowe Biuro Wychowania przeprowadziło ankietę w różnych krajach nad psychologią czytelnictwa młodzieży, t. j. nad psychologią-porównawczą młodych czytelników.

2. Trzeba stworzyć międzynarodowy ośrodek badań nad czytelnictwem młodzieży, co będzie z wielką korzyścią dla wzajemnego porozumienia się między sobą młodych pokoleń różnych krajów. Powołaniem tego ośrodka byłoby kompletowanie, ukazujących się dzieł, badanie ich krążenia i użytkowania przez młodych czytelników różnych typów psychicznych i środowisk socjalnych.

3. Niezależnie od tego ośrodka trzeba będzie wydać międzynarodowy katalog książek dla młodzieży, katalog zaopatrzonej w wyjaśnienia i formułę biblijo-psychologiczną, charak-

teryzująca typ każdej książki. Katalog ten w przeciwieństwie do współczesnej szkolnej metody analitycznej, byłby oparty na podziale zjawisk natury, życia społecznego, jednostkowego, ułatwiając każdemu czytelnikowi orientację. Biblioteka — to odbicie wszechświata. Katalog powinien dopomóc do samokształcenia, samowychowania, utrzymania w karności, uzbrojenia w wiadomości niezależnie od wszelkich przeciwieństw. Dajmy się wypowiedzieć młodemu pokoleniu przez wybór z wielkiego wszechstronnego zasobu.

4. Równie ważne jest redagowanie i wydawanie książek dla dzieci i młodzieży według metod bibliopsychologii, na podstawie eksperymentalnej i stosowanie do różnych typów psychicznych czytelników, różnych typów książek, zbadanych w zależności od ich wpływu na czytelników.

5) Wielkie znaczenie miałyby, przy każdej bibliotece dział biblio-psychologiczny, ustalający typy psychiczne i indywidualności czytelników, ażeby użytkować jego popędy wrodzone i zdolności.

Na tem, Panie i Panowie, kończę swój referat bardzo niekompletny. Z wielu doniosłych zagadnień wymieniłem tylko te, które mają związek z organizacją bibliotek dziecięcych i powstawaniem książek do użytku młodzieży. Książka powinna być bronią w rękach młodzieży, przeciw fałszerstwom, które ukazywały się po ostatniej wojnie, przyjęły kształty książek sensacyjnych. Wokoło nas rozgrywa się prawdopodobnie najsilniej antagonizm pokoleń. Dewizą Instytutu Bibliopsychologicznego jest wszystko dla czytelników, wszystko przez czytelników, ponieważ wszystko jest w czytelnikach.

ALEKSANDER LITWIN.

## Egzamin praktyczny dla nauczycieli szkół powszechnych.

(Dokończenie).

Nie należy również streszczać — według mnie — książek o charakterze podręcznikowym, ani z dziedziny administracji szkolnej. (Jeden ze zdających usiłował streścić pragmatykę nauczycielską!) Natomiast nie jest rzeczą wykluczoną, że zdający, kierując się swymi zainteresowaniami, może streścić książkę wartościową z każdej dziedziny wiedzy, która ma jakikolwiek związek z programem szkoły powszechnej.

Umiejętny sposób czytania odgrywa rolę decydującą. Jak wiadomo, czytanie racjonalne jest sztuką, wymagającą długiej wprawy. Wiedząc z doświadczenia, jak trudno przychodzi opanowanie tej sztuki, podaję w tej sprawie kilka

uwag natury praktycznej, wypróbowanych na kursach informacyjno-przygotowawczych do egzaminu praktycznego <sup>1)</sup>.

Czytanie książki, mające charakter studjowania, musi być co najmniej dwukrotne, przyczem każdorazowo zmieniać się będzie postawa czytającego. Pierwsze czytanie ma głównie na celu zrozumienie treści czytanej, odróżnienie rzeczy istotnych i uchwycenie myśli przewodniej danej książki, dlatego też czytanie to musi się odbywać ze słownikiem, względnie encyklopedją w ręku. Celem powtórnego czytania będzie przetrwanie i przyswajanie treści i łącznie z tem robienie notatek, co nie może się odbywać bez ołówka i zeszytu. Notatki owe, które można nazwać dziennikiem lektury, są dowodem solidnie przeczytanej książki, a zarazem stanowią materiał i podstawę do streszczenia. Dobre notatki — to gotowe niemal streszczenie. Chcąc udowodnić, że streszczenie jest pracą samodzielną (w praktyce zdarza się i inaczej!), należy dołączać notatki do streszczenia, względnie okazywać je Komisji w czasie kolokwjum. Wprawdzie przykro jest o tem mówić, ale istnieją już „specjaliści“ od streszczeń, pobierający za wykonywane prace 10—25 złotych! Czy to wychodzi na dobre zdającym, niech powiedzą o tem sami zdający.

Na podstawie dziennika lektury (notatnika) ma być wykonane streszczenie piśmienne, które powinno zawierać: a) zasadniczą treść książki, b) własne uwagi krytyczne. Treść książki niekoniecznie musi być ujęta w takiej dyspozycji, jaką autor w danej książce zastosował. Im więcej oryginalności wykaże zdający w sposobie ujęcia treści, tem lepsze świadectwo wydaje o swojej dojrzałości umysłowej. Dla przykładu zaznaczam, że książki, traktujące o nowych kierunkach w pedagogice, przy streszczaniu na kursach informacyjnych ujmowaliśmy w poniższy sposób: a) geneza systemu, b) podstawy teoretyczne, c) zasady organizacji wychowania i nauczania, d) cechy charakterystyczne, e) wątpliwości i zastrzeżenia, f) porównanie z innymi systemami. Przy sposobności należy zwrócić uwagę, że bardzo trudne i zupełnie nieprodukcyjne jest streszczenie części praktycznej (przykładów realizacji), podawanych zazwyczaj w książkach tego rodzaju.

Umieszczanie własnych rozważań na temat danej książki, świadczących o krytycznym stosunku czytającego do omawianych w książce zagadnień, nie powinno być lekceważone. Recenzje tego rodzaju, podawane w końcu streszczenia, świadczą o tem, jak czytający daną książkę zrozumiał, jakie wątpliwości treść książki w nim obudziła, co sądzi o możliwościach zastosowania praktycznego poruszanych projektów,

<sup>1)</sup> Bardziej wyczerpujące wskazówki w tej sprawie zdający mogą znaleźć w książce W. Kozłowskiego „Co i jak czytać“.



jakie wogóle korzyści odniósł z przeczytania danej książki.

W pracy streszczeniowej należy wyraźnie zaznaczać tematy poruszanych zagadnień w ujęciu książkowym, albo w swoim własnym sformułowaniu. Nie należy tylko umieszczać drobiazgowych podtytułów, jak to ma miejsce w książkach o charakterze podręcznikowym. To niepotrzebnie przedłuża pracę, zaciemnia jej przejrzystość, a nawet w pewnych wypadkach przeszkadza w streszczaniu.

Pod względem zewnętrznym praca winna być przejrzysta i czytelna, pisana atramentem i pozostawiająca miejsce na uwagi (marginesy). Ze względów technicznych pożądane jest wykonywanie streszczeń na papierze kancelaryjnym, a nie w grubych zeszytach, które utrudniają przesyłanie prac pocztą oraz ich przechowywanie w aktach egzaminacyjnych.

Opracowanie streszczeń pozostaje w ścisłym związku z ogólną pracą kandydata w kierunku pogłębienia swojej wiedzy przez studjowanie podręczników i książek, których spis winien być dołączany do podania o dopuszczenie do egzaminu praktycznego. W całości kształcie tej pracy kandydat powinien kierować się wskazówkami i uwagami praktycznymi, które wyżej zostały poruszone w sprawie wyboru książek, a zwłaszcza sposobu umiejętnego ich czytania. Dotychczasowe doświadczenia w tej sprawie niedwuznacznie wykazują, że ten udział pracy przygotowawczej najgorzej przez zdających jest traktowany. Kandydaci, jakby nie wiedząc o tem, że samo napisanie i dołączenie wykazu książek, nie stanowi jeszcze wszystkiego, zazwyczaj przedkładają sążniste spisy, obejmujące nieraz ponad 20 książek. Gdy jednak przyjdzie do sprawdzenia przy kollokwjum, czy kandydat istotnie książki wymienione przeczytał, zdarzają się wypadki, że nie potrafi zdać sprawy z żadnej książki, nie wyłączając tych nawet, które rzekomo streścił. W wypadkach tego rodzaju mogła zajść jedna z dwu ewentualności: a) albo zdający wcale książek wymienionych nie czytał, a w takim razie daje dowód swej opieszałości i chęci okłamania egzaminujących; b) albo czytał może te książki, lecz robił to nieumiejętnie, wobec czego nie jest jeszcze dojrzały umysłowo, by mógł pożytecznie pracować w zawodzie nauczycielskim. Tak czy inaczej egzaminatorowie będą sobie tłumaczyli takie zjawiska, w żadnym razie nie wpływa to dodatnio na ocenę wartości zdającego, który znajdzie się w podobnej sytuacji, a niejednokrotnie przesądza o wyniku jego egzaminu. Wobec tego, jak wszędzie, tak i tutaj musi być przyjęta stara, ale praktyczna zasada: *non multa, sed multum*. Niech wykaz obejmuje niewiele książek, ale naprawdę przeczytanych tak, że treść ich stanowi faktyczny dorobek samodzielnej pracy kandydata, stojącego do egzaminu.

e) Sprawozdania z doświadczeń pedagogicznych.

Oprócz obowiązujących streszczeń kandydat w myśl przepisów o egzaminie może jeszcze dołączać do podania „godne zaznaczenia doświadczenia dydaktyczne i wychowawcze, jakie zdołał zdobyć w ciągu dotychczasowej pracy“. Jak wynika z intencji tego przepisu, nie chodzi tutaj o referowanie zagadnień na podstawie materiału książkowego, lecz o sprawozdania oryginalne z własnych doświadczeń w dziedzinie pedagogicznej. Dla przykładu podaję kilka tematów tego rodzaju sprawozdań:

Zasób wyobrażeń u dzieci I oddziału (wymienić miejsce i czas przeprowadzonych badań). Charakterystyka dzieci, które w tym roku przybyły do szkoły (ewentualnie charakterystyka pewnego oddziału). Obserwacje nad postrzeganiem u dzieci N oddziału. Wyniki badań ankietowych w sprawie stosunku dzieci do przedmiotów nauczania (względnie w sprawie ogólnego kierunku zainteresowań, wyboru ideałów, poczytności książek i t. p.). Czynniki, wpływające na wytwarzanie życia zbiorowego w klasie (ewent. szkole). Zestawienie pomiarów rozwoju fizycznego dzieci. Ocena wartości pedagogicznej stosowanych w mojej praktyce gier i zabaw. Środki utrzymania karności, które stosuję w szkole. Dzieci specjalnie trudne pod względem wychowawczym w mojej szkole. Próby wprowadzenia przeze mnie samorządu szkolnego. Moje doświadczenia w sprawie modyfikowania instynktów. Zaobserwowany wpływ czytelnictwa na rozwój duchowy dzieci. Sposoby pokonywania specjalnych trudności programowych (przedmiot, zagadnienie, środki). Opis (ew. i rysunek) oryginalnych pomocy naukowych. Program szczegółowy pogadanek dla dzieci I oddziału. Roczny plan wypracowań stylistycznych (wymienić, dla którego oddziału). Trudności napotkane u dzieci w kształceniu pojęć liczbowych. Stwierdzona w praktyce szkolnej wartość obrazów liczbowych. Sposób zaznajomienia dzieci III oddz. z mapą Polski (w związku z nauką historii). Stosunek moich dzieci do zagadnień społecznych. Jak wyzyskuję lekcję przyrodoznawstwa w kierunku budzenia uczuć altruistycznych? Hodowle zwierzęce i roślinne, które prowadzę u siebie w szkole. Co robię w sprawie estetycznego wyglądu klasy? Próby stosowania nowych metod w nauczaniu.

Do ćwiczeń tego rodzaju zdający może znaleźć bardzo wiele tematów w książkach:

a) H. Rowid. Psychologia pedagogiczna (Zagadnienia i ćwiczenia, podawane w końcu każdego rozdziału).

b) K. Sośnicki. Zarys dydaktyki (ćwiczenia po każdym rozdziale).

Cel omawianych ćwiczeń jest zupełnie zrozumiały: umiejętnie wykonywane, stanowią one najlepszy sposób przygoto-

wania się do egzaminu z zakresu organizacji wychowania i nauczania. Dla Komisji egzaminacyjnej ćwiczenia te stanowią ciekawy i pożądany materiał do omawiania z kandydatem przy kolokwium.

Jak widać z powyższych rozważań, kandydat, przygotowujący się do egzaminu praktycznego, musi wyszukać w tym celu dwie drogi: a) doświadczenie bezpośrednie, pozostające w związku z pracą szkolną (droga praktyczna) i b) doświadczenie pośrednie, zdobywane przez studjowanie lektury (droga teoretyczna). Z tem łączą się dwa źródła, z których czerpać musi przygotowanie: a) szkoła, b) książka. Między wymienionymi drogami i źródłami kandydat musi utrzymywać ścisły kontakt: umiejętność praktyczną zdobywaną w pracy szkolnej, powinien uzasadniać rozumowo, odwołując się do książki — i odwrotnie: wiadomości teoretyczne, zaczerpnięte z książki, winien przenosić na teren praktycznego zastosowania w szkole.

Wobec tego książka będzie służyła kandydatowi do trzech conajmniej celów: a) uświadamiania sobie swojego postępowania praktycznego, b) poszukiwania nowych i skuteczniejszych dróg postępowania, c) podnoszenia poziomu wykształcenia ogólnego i zawodowego. Jedne z tych książek będzie studjował w całości; z innych będzie czerpał wskazania, dotyczące pewnych zagadnień, w miarę zjawiających się potrzeb aktualnych. Pierwsze może wypożyczać do czytania, drugie zaś musi mieć stale pod ręką.

#### V. Stosunek zakładów kształcenia nauczycieli do egzaminu praktycznego.

Na zakończenie chciałbym zwrócić uwagę, że zakłady kształcenia nauczycieli nie mogą przechodzić do porządku dziennego nad sprawą egzaminu praktycznego. To, czy kandydat, kończący dany zakład, będzie zdolny samodzielnie i umiejętnie przygotować się do drugiego egzaminu, zależy w dużym stopniu od organizacji pracy w tym zakładzie, a przede wszystkim od sposobu realizowania programu przedmiotów pedagogicznych. Jeżeli kandydat, jako uczeń zakładu kształcenia, jest bezustannie pobudzany do obserwacji życia szkolnego i uświadamiania sobie jego przejawów; jeżeli dobrze opracowuje konspekty i prowadzi dziennik praktyki pedagogicznej umiejętnie, jeżeli zdobędzie pewną wprawę w poznawaniu dziecka i opracowywaniu jego charakterystyki, jeżeli wreszcie nauczy się racjonalnego czytania i referowania książek — to będzie on nie tylko odpowiednio przygotowany do zawodu nauczycielskiego, ale zarazem i uzdolniony w kierunku samodzielnego przygotowania się do egzaminu praktycznego. Zaznajomienie wychowanków, kończących zakład kształcenia, z przepisami o egzaminie praktycznym, wskazanie im odpowiedniej metody pracy w tym kierunku i pou-

czenie w sprawie wyboru lektury zadecyduje o tem, że kandydat nie będzie szukał żadnych kursów, mających specjalny charakter przygotowawczy do egzaminu praktycznego. Przygotowanie się samodzielnie do egzaminu przyniesie zdającemu obok zadowolenia moralnego większą korzyść w jego dalszej pracy samokształceniowej, jak również będzie posiadało większe znaczenie dla podniesienia poziomu szkoły powszechnej.

## Przegląd czasopism pedagogicznych.

„**Die Erziehung**“, Monatschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben. Herausgeber: A. Fischer, W. Flitner, Th. Litt, H. Nohl, E. Spranger, Leipzig 5. Jahr. 1930, Heft 4-10.

Wśród różnorodności i bogactw zagadnień wypełniających łamy „Die Erziehung” — pisana wybijającego się zarówno przez dobór współpracowników jak i wysoki, naukowy w każdym calu poziom artykułów na czoło współczesnego czasopiśmiennictwa pedagogicznego w Niemczech — jak czerwona nić przewija się stale, niemal w każdym numerze do głosu dochodzący problemat reformy studjów uniwersyteckich. Zagadnienie to, zaledwie wyłaniające się w latach przedwojennych, stało się jednym z najbardziej spornych i szeroko dyskutowanych zagadnień pedagogicznych powojennych Niemiec. Nie jest to bynajmniej jednak problem specyficznie niemiecki, przeciwnie wyłonił się on z różną siłą w całej Europie i Ameryce, przybierając rozmaite charakter zaleźnie od układu stosunków społeczno-politycznych i stanu kulturalnego poszczególnych narodów. Ujawnił się w swoistej zresztą formie i na terenie polskim. Ale największe może nasilenie zyskał w Niemczech. Punktem wyjścia całej dyskusji w sprawie reformy studjów uniwersyteckich stała się klęska Niemiec w wielkiej wojnie światowej. Moment ten — stanowiący najistotniejszy nerw wszelkich poczynań współczesnego niemieckiego szkolnictwa, ożywiający reformę studjów nauczycielskich, pobudzający do radykalnej zmiany programów szkolnych — stał się też fermentem, zaczynem dyskusji w sprawie reformy studjów uniwersyteckich. Materiał pod tę dyskusję gromadził się zwolna i systematycznie w ciągu drugiej połowy XIX wieku w związku z komplikowaniem się stosunków społecznych i gospodarczych, dopiero jednak klęska Niemiec w wielkiej wojnie światowej zaktualizowała go i wysunęła na czoło problemów pedagogicznych.

Dobrze wprowadzają w istotę tego zagadnienia dwa artykuły w „Die Erziehung”: Waltera Mecklenburga: „Max Scheler und die deutsche Universität. Zur Frage der Hochschulreform“ (zeszyt 6) i Edwarda Sprangera: „Über Ge-

fährdung und Erneuerung der deutschen Universität". (zeshyt 9)\*) Max Scheler, jedna z czołowych postaci wśród niemieckich uczonych, żąda radykalnej reformy uniwersytetów. Wychodząc z założenia, że dotychczasowa struktura uniwersytetów w coraz większej mierze jest podważana i rozsadzana przez rozwój współczesnej gospodarki kapitalistycznej, która spycha uniwersytet przez olbrzymi napływ słuchaczy i mechanizację pracy do rzędu wyższej szkoły zawodowej, Scheler uważa, że nadszedł czas podjęcia rewizji w zakresie pracy uniwersyteckiej. Potrzebę tej rewizji odczuwają i profesorowie, przeciążeni nadmiarem słuchaczy, którzy niejednokrotnie uginają się pod balastem zajęć pedagogicznych kosztem pracy naukowej, — odczuwają ją i inteligentniejsi z pośród słuchaczy, którzy nie mogą znaleźć złotego środka między nadmierną specjalizacją a zdobyciem kultury ogólnej, — odczuwa tę potrzebę wreszcie i szeroki ogół inteligencji, który widzi jasno dysproporcję między pracą uniwersytecką a postulatami życia. Głębokie antynomie zarysowują się w jednolitej dotąd strukturze uniwersyteckiej: uprawianie badań czysto naukowych czy kształcenie zawodowe, — nadmierna specjalizacja czy zdobycie podstaw kultury ogólnej, — wolność studjów czy ścisłe uregulowanie toku nauczania — oto kilka punktów, około których rozgorzała dyskusja, wskazując, iż nadszedł czas na nowe uregulowanie stosunków uniwersytetów do potrzeb kultury narodowej i na podjęcie całego szeregu zmian w metodyce nauczania uniwersyteckiego. Nie kusząc się na przedstawienie na tem miejscu ogólnych podstaw i założeń metodologicznych Schelera, wyrażonych w pracy „Die Wissensformen und die Gesellschaft“ (1926), a stanowiących ideologiczną bazę jego pomysłów w zakresie reformy studjów uniwersyteckich, wypadnie stwierdzić, — iż w pojęciu Schelera — współczesny uniwersytet ma spełnić 5 następujących zadań: 1) metodyczne przeprowadzenie badań naukowych, 2) metodyczne przekazanie oddziedziczonego dorobku naukowego, 3) metodyczne wykształcenie zawodowe i fachowe, 4) wytworzenie poglądu na świat i 5) przekazanie dorobku kulturalnego za pomocą instytucyj pośrednich szerokim masom. Punktem węzłowym wywodów Schelera jest stwierdzenie, że uniwersytet, dziś coraz częściej stający się wyższą szkołą zawodową, nie może podolać tym wymaganiom i że zatem konieczny jest rozdział funkcyj przez: 1) stworzenie instytutów czysto badawczych (Forschungsinstitut), 2) szkół wyższych zawodowych (Fachschule), 3) stworzenie instytutów ogólnie kształcących dla wszystkich akademików, zmierzających do wyro-

\*) Tą samą kwestję omawia w 5 zeszytce Fr. Klatt: „Geistige Uebung statt Lernbetrieb. Gedanken zur Hochschulfrage“. W zeszytce 6 R. Ulich: „Ueber den Begriff des Akademischen“.

bienia ogólnego poglądu na świat (Bildungsakademien), 4) stworzenie wyższych uniwersytetów ludowych dla szerokich mas (Volkshochschule), 5) stworzenie akademii zajmującej się szkoleniem i przygotowaniem do życia społecznego (polityka, ekonomia).

Projekt Schelera, silnie utopijny i życiowo trudny do zrealizowania, przyczyniłby się prawdopodobnie do wytworzenia jeszcze większego chaosu. Mecklenburg, poddając go ostrej krytyce, trafnie konstatuje, że jest on symptomatyczny dla całej problematyki tego zagadnienia.

Daleko konkretniejszy, bardziej liczący się z warunkami aktualnymi i wiekową tradycją historyczną wyłobioną przez bieg rozwojowy uniwersytetów, jest projekt Sprangera. I on uważa, że dzisiejsza niemiecka organizacja uniwersytecka, będąca spadkiem poczynań neohumanizmu, pracy Fichtego, Humboldta i Schleiermachera, wykazuje cały szereg przeżytków, że opiera się zbyt często na fikcji. Pierwszą taką kapitalną fikcją jest nieliczenie się z masowym przyływem studentów, co znów jest wynikiem przemian w ustroju społeczno-gospodarczym XIX i XX wieku. Przygniatająca większość tych słuchaczy skłania się ku pracy zawodowej, gdy natomiast najwyższy cel pracy uniwersyteckiej — to wykształcenie pracownika naukowego. Na tle starcia tych dwóch tendencji rodzi się druga — zdaniem Sprangera — fikcja współczesnego życia uniwersyteckiego. Trzecia fikcja — to stanowisko czysto naukowe profesorów uniwersytetów, faktycznie coraz więcej uginających się pod brzemieniem zajęć pedagogicznych.

Taka jest diagnoza Sprangerowska współczesnego stanu kwestji uniwersyteckiej. Przechodząc do omówienia środków zaradczych odrzuca Spranger postulat czystych instytutów badawczych i oddzielenia ich od kształcenia zawodowego, które to kształcenie, odcięte od prawdziwej nauki, spadłoby niezawodnie do poziomu rzemiosła. Instytuty zaś badawcze trudne do zorganizowania ze względu na ciężką sytuację gospodarczą, odcięte od kształcenia zawodowego, zawisłyby w próżni i straciłyby wszelki kontakt z życiem. Trzeba zatem stanąć na gruncie realnie istniejącej organizacji uniwersyteckiej, wytworzonej długowiekową tradycją, i w niej poczynić szereg zmian: punktem wyjścia zaś poczynań reformatorskich winno być przekonanie, że uniwersytet ma trzy kapitalne cele: kształcenie pracowników naukowych, kształcenie zawodowe na tle wytworzenia kultury ogólnej. Te zmiany można skutecznie przeprowadzić przez: a) wytworzenie stopni kształcenia w obrębie samego uniwersytetu, b) odpowiednią reorganizację wykładów dla początkujących, dla których należałoby wprowadzić kursy podające uporządkowany elementarny zarys systematyczny danej gałęzi nauki, c) wprowadzenie obowiązkowych dla wszystkich słuchaczy

wykładów z zakresu wykształcenia ogólnego (socjologia lub historia kultury). Zorganizowanie takich stopni kształcenia w obrębie uniwersytetu pozostawia Spranger w zakresie poszczególnych przedmiotów profesorom zwyczajnym danej specjalności, przyczem dla niższych stopni wyraża konieczność doboru nowych odpowiednich sił, wyszkolonych naukowo i pedagogicznie. Omawia dalej Spranger kwestję zastąpienia wykładów przez ćwiczenia, opowiadając się za kompromisem załatwieniem tej sprawy, sprawę reformy egzaminów państwowych, która winna być też rozwiązana na drodze pośredniej między wolnością studjów a pewną ścisłą organizacją.

Całość pomysłów Sprangera zmierza ku temu, by stojąc na gruncie historycznie wytworzonej organizacji uniwersyteckiej, zbliżyć jej kształt organizacyjny do wymogów współczesności, możliwie najbardziej go usprawnić, nie tracąc równocześnie nic z dotychczasowego dorobku.

Oba te — streszczone w najogólniejszych rysach artykuły donoszą jasno, jak skomplikowana i zawiła jest problematyka tego zagadnienia. Zagadnienie to ma w Niemczech już za sobą bogatą literaturę, sam Mecklenburg, podając bibliografię przedmiotu, cytuje 52 pozycje \*) „Die Erziehung“, dopuszczając na swych łamach przedstawicieli najróżnorodniejszych koncepcyj w tej sprawie, potrafiła się uchronić od wszelkiego dogmatyzmu i doktrynerstwa: bo przecież zarówno koncepcje Schelera jak Sprangera to nie wskazania o charakterze autorytatywnym, lecz próby sformułowania i wyznaczenia nowych dróg rozwiązania tej zawiłej nad wyraz kwestji. Niemcy powojenne — w osobach swych najwybitniejszych uczonych — zrozumiały, że struktura uniwersytecka wymaga reformy, że jednakowoż należy przed rozpoczęciem tej reformy przystąpić do wszechstronnego naukowego zbadania tego problemu, że należy liczyć się z dotychczasowym dorobkiem i wytworzoną w ciągu wieków formą organizacyjną.

I na naszym terenie zagadnienie reformy studjów uniwersyteckich w związku z masowym przyływem studentów i reorganizacją studjów na wydziale filozoficznym przez wprowadzenie t. zw. magisterjów żywo było omawiane przez pewien czas i na łamach „Przeglądu Współczesnego“, „Myśli Narodowej“ i w tomach wydawnictwa

\*) Podaje — dla przykładu — kilka pozycyj: E. Wiegand: Bibliographie der Hochschulpädagogik. 1912; E. Spranger: Wandlungen im Wesen der Universität seit 100 Jahren. 1913; C. H. Becker: Gedanken zur Hochschulreform 1919; K. Jasper: Die Idee der Universität 1923. K. Vossler Die Universität als Bildungsstätte 1923; Die deutschen Universitäten und der heutige Staat. Referate erstattet auf der Weinarter Tagung deutscher Hochschullehrer, am 23 u. 24 April 1926 vom W. Kahl, F. Meinecke, G. Radbrück. Tübingen 1926.

zbiorowego „Nauka Polska“. Choć problem reformy studjów uniwersyteckich w Polsce na tle odmiennych warunków rozwojowych wysunął na czoło inne zagadnienia niż w Niemczech, jednak niemniej istnieje on, ma pewne bolączki i niedomagania identyczne jak w Niemczech i domaga się szerokiej a możliwie wszechstronnej dyskusji, któraby przyczyniła się do wyświecenia całokształtu zagadnienia. Dla tego należy wyrazić życzenie, by czasopisma polskie, mające zrozumienie dla tego zagadnienia, ponownie podjęły dyskusję, która w ostatnim roku nieco ucichła. Wszak od pomyslnego rozwiązania tej kwestji zawisł w wielkiej mierze stopień kulturalny polskiej inteligencji, a co zatem idzie i w poważnym stopniu byt naszej kultury narodowej. Dostateczna to chyba racja, by odnowić dyskusję nad tą niesłychanie ważną i żywotną kwestją.

*Jan Hulewicz.*

## Recenzje

*Władysław Wolert: Demokracja i kultura.* Praca oświatowa za granicą. Kierunki — organizacje — typy — działalność — metody. Warszawa 1930, str. 728.

Stan dotychczasowy naszych badań nad pracą oświatową w najszerszym tego słowa znaczeniu, to jest nad całokształtem wysiłków podjętych przez społeczeństwo polskie w dziedzinie oświaty pozaszkolnej — zarówno jeśli idzie o historyczne ujęcie wysiłków epok minionych, jak i zobrazowania aktualnego stanu rzeczy na tem polu — przedstawia się nad wyraz ubogo i skromnie. Moznaby rzec, że badania w tej mierze nie wyszły poza fazę wstępną, zawiązkową. Jeśli się bowiem pominie kilka przestarzałych opracowań z okresu przed wojną światową, jeśli odtrąci się kilka nazbyt popularnych, dorywczych, publicystycznych szkiców z doby współczesnej — to wypadnie stwierdzić, że poza cząstkowymi próbami opanowania historycznego, właściwie jedynym poważniejszym organem skupiającym badania w tym zakresie jest czasopismo „Polska Oświata Pozaszkolna“<sup>\*)</sup>. Pismo takie, choćby najlepiej nawet redagowane, nie może wyczerpać i ogarnąć całości zagadnień, jakie się tu nasuwają. Ujęcie całokształtu wysiłków zbiorowości polskiej na tem polu, pogłębienie badań w tej mierze jest pożądane i konieczne już nie tylko ze względów poznawczych, czysto naukowych, ale wyrasta także z potrzeb całkiem praktycznych, życiowych i konkretnych. Potężniejący bowiem i krzepnący mimo wszelkie zapory i trudności polski ruch

<sup>\*)</sup> Garść informacji daje prof. Roman Dyboski: „Nauka a oświata pozaszkolna“.



oświatowy, musi sobie zdawać jasno sprawę i z dorobku dotychczasowego na terenie polskim i z naczelných, kierunkowych tendencyj linii rozwojowych tego ruchu w chwili współczesnej zagranicą. Jeśli ruch ten nie ma być dorywczą improwizacją, ale pracą skoordynowaną, systematyczną, świadomą swych celów i metod, musi się bezwzględnie oprzeć na podstawach ściśle naukowych. Badania socjologiczne i historyczne oraz zaznajomienie się z dążeniami na Zachodzie muszą dostarczyć trwałych podstaw dla rozwoju tego ruchu. Konieczność tego rodzaju badań wyrasta nieodpornie z potrzeb praktycznych życia. Takie naukowe ujęcie tych zawitych zagadnień nie obce jest narodom zachodnim; Niemcy bowiem zdobyły się już w roku 1921 pod wpływem rosnącego postępu badań socjologicznych i wzmagającego się w niesłychanie silnym stopniu ruchu na terenie oświaty pozaszkolnej na pomnikowy — rzec możnaby bez przesady — okaz tych badań w postaci wielkiej zbiorowej pracy „Soziologie des Volksbildungswesens“ po redakcją L. Wiesego. Szereg wybitnych teoretyków — spośród nich uczeni tej miary co Max Scheler, L. Wiese — i praktyków — oświatowców dał gruntowny, wszechstronny obraz tendencyj i kierunków oświaty pozaszkolnej w Niemczech i zagranicą.

Natomiast w naszej literaturze badania na tem polu leżały niemal zupełnie odlegiem. To też obszerna, przeszło 700 stron licząca praca Władysława Wolerta, docenta Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie, zająć musi miejsce zgoła odrębne. Zapoczątkowała ona naukowe badania w tej dziedzinie, odrabiając poważną część naszych zaniedbań na tem polu. W intencji Wolerta „książka nosi charakter przedewszystkiem informacyjny. Próbuje przedstawić w najogólniejszym zarysie organizację, metody, typy, kierunki i działalność oświaty pozaszkolnej poza granicami Polski. Przyczem oświatę pozaszkolną pojmuję się tutaj jako wielkiego znaczenia ruch kulturalny, który rozwinął się szczególnie przy końcu XIX i na początku XX stulecia“ (str. 7).

Wychodząc ze słusznej całkowicie zasady, że demokracja winna być nie tylko formą życia politycznego i społecznego, ale przedewszystkiem formą życia duchowego „przez wytworzenie takiego klimatu ducha, w którego atmosferze wszyscy mogliby korzystać i współdziałać w dorobku kultury“ (str. 10.) — daje autor w 12 rozdziałach historję pochodzenia myśli demokratycznej na terenie oświaty pozaszkolnej.

Zaczynając od Francji (rozdz. 1.) uważa, że na tym terenie oświata ludowa stoi na „usługach demokracji politycznej“; że tutaj „potrzeba pracy oświatowo-wychowawczej zostanie sformułowana jako przesłanka zasady demokracji“ (str. 14.), że duch republiki i demokracji owiewa całość prac francuskich, poczynając od pierwszych instytucyj

wyrosłych z inicjatywy Saint Simona poprzez Ligę Oświaty z r. 1866, Stowarzyszenie byłych uczniów szkół powszechnych i pokrewne organizacje do wspaniałego rozwoju Uniwersytetów Ludowych, Uniwersytetu Robotniczego i Wolnej Szkoły Nauk Społecznych.

Inne warunki rodzą ruch oświatowy w Anglii (rozdź. 2.), który wyrasta z rozwoju przemysłu i ruchu zwolenczego klasy robotniczej. Zapoczątkował go socjalista Owen. Potężną dźwignią tego ruchu stały się systematyczne odczyty urządzone przy uniwersytetach, które przybrały skryształizowaną formę tak zwanych uniwersytetów rozszerzonych. Niebawem ruch robotniczy wyłoni własną formę organizacyjną Związek Oświatowy Robotników, który obejmie pełnię pracy oświatowej klasy robotniczej. Nową formą uniwersytetów rozszerzonych są tak zwane uniwersyteckie klasy wychowawcze, w których naukę opiera się na systemie seminaryjnym. Poza tem rozległą pracę oświatową prowadzą samorządy, spółdzielnie, kluby, związki religijne, fabjaniści, tak zwane ogniska wychowawcze, ruch szkół dla dorosłych i t. d. „Kształcenie dorosłych — w pojęciu Anglików — nie powinno być uważane jako luksus dla garstki wybranych, lub jako sprawa dotycząca tylko młodzieży lecz jako trwała konieczność narodowa i dlatego powinno być zarówno powszechne jak też trwać przez całe życie człowieka“. (str. 48.). Oświata pozaszkolna ma wytworzyć kulturalną, ukształconą demokrację.

Rozdział 3. zaznajamia nas na tle bardzo wnikliwej analizy współczesnej ideologii amerykańskiej ze stosunkami w Ameryce, gdzie oświata stoi na usługach demokracji przemysłowej. Omawia tu Wolert drobiazgowo imponujący rozwój bibliotek, uniwersytetów rozszerzonych, kursów korespondencyjnych, kursów wspólnego czytania, obozów na wolnym powietrzu (Chautauqua), stowarzyszeń religijnych (Y. M. C. A. i Y. W. C. A.), t. zw. osad uniwersyteckich, klubów, instytucyj oświatowych dla robotników fundacji Carnegiego, muzeów pojmujących swą pracę zgoła inaczej niż w Europie, teatru, kina i radja. Specjalnie ciekawe są wywody Wolerta o roli prasy w życiu amerykańskiem. Jak zasada wytyczną pracy szkolnej jest amerykanizacja, tak merkantylizacja i mechanizacja życia, kult wszechwładny pieniądza doprowadzają do wytworzenia „przemysłu oświatowego“, do ograniczenia wolności nauki i skrajnego utilitaryzmu w pojmowaniu pracy oświatowej. Są naturalnie pewne próby odrodzenia w duchu idealistycznym, ale są to wysiłki sporadyczne.

Oświata pozaszkolna w Skandynawji (rozdź. 4.), rozpadająca się na dwa typy — duński i szwedzki, — kolebkę ma w Danji, gdzie wyrosła jako reakcja antyracjonalistyczna i jako wykwit stosunków społeczno-gospodarczych.

Najpełniejsze skryształizowanie zyskała w ideologii uniwersytetów ludowych Grundtviga. „Rozwój osobowości, poczucie narodowe, pielegnowanie wartości kulturalnych, wogóle nauka w atmosferze poezji: oto świat idei Grundtvigowski, dotyczących uniwersytetu ludowego“ (str. 279.). Uniwersytet ten stał się pierwszorzędnym sierzmierzem demokracji, niebawem znajdując licznych naśladowców w Norwegji, Finlandji i Szwecji. Silne oparcie znalazł w rosnącym ruchu emancypacyjnym klasy chłopskiej. Wkrótce zaś postępujące coraz szybciej uprzemysłowienie Skandynawji powoła do życia potężny ruch oświatowy robotniczy (Kółka Naukowe). Obie te odnogi demokratycznego ruchu oświatowego sprawiły, że poziom kulturalny mas doszedł do wysokości nieznanej gdzieindziej, że wytworzyła się tu prawdziwa „demokracja kulturalna“.

Inaczej zgoła ułożyły się stosunki we Włoszech (rozdź. 5.), gdzie „inteligencja stała się siłą motoryczną całego ruchu oświatowego“. Przyczyną tego był głównie fakt, że inteligencja dzierżyła prym w ruchu socjalistycznym, że dała inicjatywę stworzenia Uniwersytetów Ludowych. Rozwinięto szeroką akcję w kierunku wzmoczenia czytelnictwa, zwalczania analfabetyzmu, zakładania domów społecznych (Umanitaria). Faszyzm, mimo że zdobył się na reformę Gentilego na terenie szkolnictwa, jednak będąc ruchem antydemokratycznym osłabił tętno pracy i na polu oświaty pozaszkolnej nie wykazał poważniejszej inicjatywy.

Belgja (rozdź. 6.) stoi pod znakiem pracy oświatowej idącej wszere, i to oświaty w duchu partyjnym. Dużą rolę odegrał tu „Université Nouvelle“ i „Maison du Peuple“. Ten ostatni stał się terenem socjalistycznego ruchu oświatowego zmierzającego do podniesienia poziomu kulturalnego klasy robotniczej. Ruch ten wytworzył bogato zróżniczkowany typ oświaty partyjnej.

Pod znakiem dominowania oświaty partyjnej stoi też Austria, która może poszczycić się tak szeroko rozbudowanymi instytucjami oświaty pozaszkolnej jak Volksheim, Urania, Powszechne wykłady uniwersyteckie w duchu ogólnokulturalnym i szeroko rozbudowanym systemem oświaty partyjnej w duchu socjalistycznym (Arbeiterbildungvereine), zmierzającym do stworzenia proletarjackiej kultury. Praca ta idzie wszere i wgląb zarazem.

Upaństwowienie oświaty przeprowadziły Czechy (rozdź. 7.). „Oświata ma służyć do obrony egzystencji narodu na drodze wytworzenia jednolitości kulturalnej“ (str. 461.) — taki cel stawiał sobie przed wojną światową Svaz Osvetovy, centralizujący w swem łonie działalność kilku związków oświatowych. Prócz tego ruch oświatowy różniczuje się zależnie od zabarwienia partyjnego. Działalność kul-

turalną prowadzą też związki gimnastyczne. Po wojnie światowej oświata pozaszkolna przybrała charakter pracy państwowej, unormowanej ustawodawczo. Cele państwowe, wyrobienie kultu idei państwowej — owiewają całość oświaty pozaszkolnej bardzo bogatej i różnorodnej, która stała się w ten sposób instrumentem polityki państwowej, niekiedy narzędziem czechizacji.

Rozdział 8. poświęcony jest omówieniom stosunków w Rosji sowieckiej. Obszerny ten rozdział, zajmujący w książce Wolerta 100 stron, należy obok rozdziału poświęconego Ameryce do najciekawszych partyj książki. Na tle analizy stosunków społecznych i komunistycznego poglądu na świat omawia Wolert działalność komunistów na polu szkolnictwa ogólnego, zawodowego i wyższego, dokładnej analizie poddając ideową stronę reform szkolnych, zajmując się dokładnie ideologią t. zw. proletkultu, bada życie uczonych, pisarzy w Sowietach, zajmuje się zagadnieniem stosunku państwa komunistycznego do oświaty. Cała oświata pozaszkolna — podobnie jak cały zresztą ustrój szkolny — stoi na usługach t. zw. politgramoty, to jest uświadomienia politycznego w duchu komunistycznym. Oświata jest znopolizowana w ręku państwa i poprzez swe najprzeróżniejsze formy organizacyjne zmierza konsekwentnie do jednego celu: wychowania komunistycznego. Jak słusznie zauważa Wolert: „W Stanach Zjednoczonych w kraju najwyższej rozwiniętego kapitalizmu, a więc najdoskonalszej cywilizacji maszynowej — niemasz wolności myśli. W Rosji Sowieckiej, czyli w kraju najbardziej zorganizowanego komunizmu także niema wolności myśli i sumienia. Państwo przywłaszczyło sobie monopol na tresowanie dusz ludzkich wedle systemu koszarowego“ (str. 621 — 622).

Jakże diametralnie przeciwna atmosfera ideowa cechuje pracę oświatową w Szwajcarii (rozdz. 9.). Czynnikiem kierunkowym tej pracy stają się tendencje emocjonalno-religijne. Wybuchały one zwłaszcza po wojnie światowej na terenie uniwersytetów ludowych (Volkshochschulbewegung), jako gwałtowny odruch przeciw zmaterjalizowaniu i racjonalizmowi czasów współczesnych. Punkt ciężkości pracy uniwersytetów ludowych spoczywa w pogłębieniu życia wewnętrznego, w wychowaniu charakterów, w odnowie etycznej, w nawrocie do religijności.

Oświatowy ruch powojenny w Niemczech (rozdz. 10.), przechodzi głęboki kryzys ideowy, jaki ogarnął całość kultury niemieckiej na tle klęski wojennej i zupełnej zmiany w układzie stosunków społecznych. I tu także przywiązuje się ogromną — większą może niż gdziekolwiek indziej — wagę do pracy uniwersytetów ludowych. One to bowiem mają przerobić i zmienić kulturę duchową narodu, mają uspołecznic oświatę (Sozialisierung der Bildung). Od pracy

ekstensywnej przeszły Niemcy w okresie powojennym do pracy intensywnej, stąd w następstwie postulat indywidualizacji pracy oświatowej. Tak pojęta praca oświatowa ma wytworzyć rzeczywistą spójność narodową, ma zasypać przedziały i antagonizmy klasowe, ma zrodzić jedność kulturalną nowoczesnego, demokratycznego społeczeństwa. Metodą pracy uniwersytetów ludowych jest metoda seminaryjna — *Arbeitsgemeinschaft* — czyli wspólnota pracy. Te same tendencje i nastroje przenikają i ożywiają działalność reformacyjną na polu bibliotekarstwa podjętą przez Waltera Hoffmanna. Indywidualna, intensywna praca oświatowa niemiecka zmierza do wyrobienia jedności narodowej, do stworzenia kultury jednolitej (*einheitlichen Volkskultur*), pojętej nie w duchu mechanicznego egalitaryzmu, ale w drodze wyłonienia nowoczesnej elity społecznej, zawodowej i moralnej. Dobro jednostki i narodu — oto ideologiczne spręża niemieckiej pracy oświatowej.

Krótki rozdział 11. omawia pracę organizacyjną oświatową na terenie międzynarodowym: Y. M. C. A., Wszechświatowy Związek Dorosłych, Międzynarodowe Kursy Wakacyjne.

Rozdział 12. zawiera wnioski ideowe: „Demokracja — wedle słusznych założeń Wolerta — jest przeciwstawieniem arystokracji, ale to nie znaczy że demokracja to proletarijacja. Demokracja to nie jest także partjokracja. Każda z tych form byłaby pewnego rodzaju dyktaturą. Demokracja zaś jest przeciwieństwem dyktatury. Demokracja — na polu naszych rozważań — to swoboda, wolność, równość. A „zdemokratyzowanie kultury“ to danie możność wszystkim, aby mogli czerpać z dorobku umysłowego wielu pokoleń, a nawet ten dorobek pomnażać. To możność dla wszystkich korzystania ze skarbcza cywilizacyjnego. Najpilniejsze to bodaj zadanie demokracji. I najważniejsze“: (str. 703 — 704).

Przegląd treści, choć nazbyt ogólnikowy i fragmentaryczny, unaocznia jednak już bogactwo i szerokość zagadnień poruszonych w książce Wolerta. Jest to wyczerpujący i sumienny zarys monograficzny pracy oświatowej poza granicami Polski. Oparty na bogatej literaturze przedmiotu, utrzymany w duchu obiektywnym, ma wartość rzetelnej pracy naukowej. Sam układ materiału sprawił, że książka wyszła poza ramy zarysu informacyjnego, że unaoczniała i pokazała, co dla kultury szerokich warstw przyniosły dwa ruchy społeczne XIX i XX wieku: liberalna demokracja miejska i socjalizm. Książka Wolerta w zarysie bodaj najogólniejszym to historia demokracji i socjalizmu na terenie oświaty pozaszkolnej. To razem hołd i apoteoza intelektualizmu, — choć to może nie leżało w zamierzeniach autora — i ostrzeżenie przed mechanizacją amerykańską i niwelizacją bolszewicką. Jeśli książka Wolerta stała się czemś więcej niż

zarysem informacyjnym, jeśli dała ogólnikową bodaj historję pewnych prądów społecznych na terenie oświaty pozaszkolnej, to stało się to dlatego, że Wolert miał trafne wyczucie, iż historję oświaty musi się traktować na tle społecznem i kulturalnem epoki w zależności od zróżniczkowania narodowego. Wolert okazał dobrą znajomość prądów społecznych i kulturalnych współczesnej Europy i Ameryki, — niektóre jego ujęcia jak n.p. ideologicznych przemian na terenie francuskim czy włoskim są wręcz doskonałe. Wszystko zaś poparte bardzo bogatym materiałem dowodowym, statystycznym, — przyjemnie uderza brak ogólników. Styl Wolerta jasny, lapidarny i przejrzysty, niekiedy tylko może w charakterystykach ogólnych ulegający łatwiznie komunalów dziennikarskich.

Książka Wolerta to pierwszy solidny krok naukowego ujęcia pracy oświatowej zagranicznej w literaturze polskiej, to zarazem nieoceniona kopalnia faktów i wiadomości dla pracownika oświatowego, to dobry przewodnik w gęstwinie przejawów ruchu oświatowego.

Najpilniejszymi dalszemi postulatami badań w tej dziedzinie zdają się teraz być:

1) monografia współczesnego stanu ruchu oświatowego w dziedzinie pozaszkolnej w Polsce,

2) szereg monograficznych opracowań objawów tego ruchu w epokach minionych.

Do opracowania monografji współczesnego ruchu oświatowego polskiego na tle analizy prądów społeczno kulturalnych nurtujących zbiorowość polską w pierwszej linii zdaje się być powołany Wolert.

Zrealizowanie drugiego postulatu należy do historyków wychowania. Jako najciekawsze i najpilniejsze zagadnienia można tu wymienić: historję polskich towarzystw oświatowych w dobie porozbiorowej, dzieje tajnego nauczania, praca samokształceniowa ruchu robotniczego i studenckiego, robota oświatowa emigracji. Monograficzne opracowanie zagadnień na tem polu w zakresie historji wychowania wyprzedzić musi syntetyczne ujęcie, które dziś z konieczności zamykać się musi w ramach ogólników. Dopiero całkowite urzeczywistnienie postulatów w zakresie opracowania współczesnego ruchu oświatowego jak i okresów minionych przez historyków wychowania odsłoniłoby w pełni historję kształtowania się polskiego ruchu oświatowego.

*Jan Hulewicz.*

## Kronika pedagogiczna

**Dziesięciolecie Biblioteki J. A. Komeńskiego w Pradze.** Ministerstwo Ośw. Publ. w Czechosłowacji, w swych dążeniach do reformy szkolnictwa, zdaje sobie sprawę, że cel ten może urzeczywistnić tylko

wówczas, jeśli nauczycielstwo przeniknięte będzie duchem i ideami współczesnej pedagogii naukowej. W myśl tej pedagogii intuicja wychowawcza musi się opierać na podstawach naukowych, wykluczających przypadkowość, zapewniających natomiast pracę systematyczną. Zadanie to spełnia Biblioteka im. Komeńskiego, w Pradze założona w r. 1919 głównie dzięki staraniom prof. Drtiny i prof. Kadnera z Krakowa, licząca obecnie 25 tysięcy tomów z dziedziny nauk pedagogicznych. Podział systematyczny dzieł w bibliotece przedstawia się następująco: 1. Podstawy filozoficzne wychowania. 2. Pedagogia ogólna i historia wychowania. 3. Uczeń. 4. Pedagogia biologiczna. 5. Psychologia i psychotechnika. 6. Specjalne galeje wychowania. 7. Logika, dydaktyka i metodologia. 8. Socjologia. 9. Nauczyciel, jego stanowisko prawne i materialne. 10. Organizacja szkolna, reforma szkolnictwa, praca oświatowa pozaszkolna. Zarząd Biblioteki śledzi rozwój wiedzy ped., gromadzi literaturę ped. współcz. i informuje o stanie badań pedag. w różnych krajach ogół nauczycielstwa czeskiego zapomocą biuletynów i wiadomości bibliograficznych. W bibliotece istnieje osobna czytelnia publiczna, w której znajduje się 260 czasopism ped., 15 encyklopedyj i ważniejsze podręczniki, mające znaczenie dla pedagogii. Nadto powstała ostatnio wędrowna biblioteka ped. służąca nauczycielstwu pracującemu po wsiach i miasteczkach. Dla tych nauczycieli wydaje też Zarząd „Przewodnik Biblioteki Pedagogicznej” z wykazem podstawowych dzieł, jakie się ukazały w ostatnim czasie. Nauczycielstwo czeskie korzysta w szerokiej mierze z pomocy tej znakomicie zorganizowanej instytucji.

**Akademia Pedagogiczna** w Bratisławie została otwartą z początkiem roku szk. 1930/1, po praskiej i berneńskiej trzecia w republice czechosłowackiej. Zorganizowaną została jako szersze dwusemestrowe studjum. Administrację powierzono dyrektorowi państw. seminarjum naucz. w Bratisławie pod nadzorem krajowego inspektora i ministerstwa oświaty. Kierownictwo pedagogiczne ma spoczywać w rękach jednego z profesorów (na rok 1930/1 Dr Józef Hendrich), a grono pedagogiczne stanowią profesorowie uniwersytecy, średnioszkolni i ze szkoły ćwiczeń.

Zadanie akademii obejmuje przysposobienie teoretyczne i praktyczne w sztuce nauczania i wychowania. Warunki przyjęcia: świadectwo dojrzałości ze szkoły średniej ogólnie kształcącej, lat najmniej 18, dojrzałość fizyczna, stwierdzenie słuchu muzycznego i dowód ewentualnego wykształcenia muzycznego. Liczbę słuchaczy kursu zamknięto w granicach 20—40.

Przedmioty naukowe są: główne (filozofja, pedagogika, psychologia, dydaktyka, higiena i wychowanie muzyczne), specjalne metodyki i ćwiczenia w nauczaniu i dopełniające tj. te, z których zdaje się nauczycielski egzamin dojrzałości. Rozkład nauki wykazuje aż 23 przedmiotów w ilości godzin 33 (34) tygodniowo.

**Akademia Pedagogiczna w Brnie** jest instytutem również dwusemestrowym. Przedmioty jej ujęte są z 5 grup: filozofja (z etyką, estetyką i socjologją), psychologia, pedagogika, praktyka szkolna i pomocnicze (aż 15: biologia dziecka, higiena szkolna, cielesne wychowanie, prawo szkolne, gospodarstwo rolne, gramatyka czeska, niemiecka, skrzypce, śpiew, pisanie, rysowanie, wychowawcze prace ręczne, roboty kobiece,

nauka o państwie i wstęp do gospodarstwa narodowego). Ilość godzin wynosi tu 40—44 tygodniowo.

„Vestnik Pedagogický“ (7) dodaje uwagi, że ilość godzin dla przedmiotów głównych jest prawie jednakowa w Brnie i Bratisławie, a to w dyscyplinach pedagogicznych (35%, 37%), w praktyce szkolnej 31%, 31%). Ilość godzin w Brnie większa, bo tam dopełniają słuchacze swe ogólne wykształcenie gimnazjalne, gdy w Bratisławie baczność zwrócona na treść i zakres egzaminu końcowego. Mg.

## Zapiski bibliograficzne.

*J. Metallman.* Elementy determinizmu przyczynowego. Odbitka z „Przeglądu Współczesnego“. Kraków 1928.

*Stanisław Kot.* Źródła do historii wychowania. Część II. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1930.

*Jan St. Bystroń.* Szkoła i społeczeństwo. Nakł. Nauk. T-wa Ped. Skł. Gł. Książnica-Atlas 1930.

*Dr Franciszka Baumgarten.* Badania uzdolnień zawodowych. Przełożył Juliusz Saloni. Nakł. Pol. T-wa Psychotechnicznego. Warszawa 1930.

*Marjan Golias.* Organizacja pracy domowej ucznia. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1931.

*Edm. Chodaś.* Dydaktyka i metodyka języka polskiego. — Cz. I. Pierwszy rok nauczania. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1930.

*Dr Jan Kuchta.* Zabytki i tradycje historyczne po Twardowskim. Odbitka z kwart. Etnograf. „Lud“ Nakł. Tow. Ludoznawczego. Lwów 1930.

*Wiktor Ormicki.* Szkic geografji gospodarczej Tarnowa i okolicy. Tarnów 1930.

*St. Pawłowski.* Geografja krajów i mórz pozaeuropejskich. Książnica-Atlas 1931.

*St. Pleśniewicz.* Podręcznik chemji. Książnica-Atlas 1930.

*W. Zillinger.* Zbiór ćwiczeń z fizyki dla szkół powszechnych. Książnica-Atlas. 1930.

*S. Banach, W. Sierpiński, W. Słożek.* Arytmetyka i geometria dla kl. II szkół średnich. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1930.

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

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% taniej. Ogłoszenia w tekście o 50% drożej.

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