

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POŚWIĘCONE NOWYM PRĄDOM
W WYCHOWANIU i NAUCZANIU

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECH.

Naczelný Redaktor: **DR HENRYK ROWID**

Kraków, ulica Lelewela L. 6.

M. OREŁOW.

„Szkoła twórcza Sokratesa“.

(Ciąg dalszy).

W swem postępowaniu dialektycznym, pisze Arystoteles w „Politeji“, Sokrates zwykł był tylko pytać, nie odpowiadać, ponieważ uznawał, że on nic nie wie. Jak widzieliśmy, w rozmowie z Eudydemem, Sokrates tylko pytał, odpowiadał Eutydem. I w tem się kryje cała głębia różnicy pomiędzy nami, wychowawcami szkoły tradycyjnej, a Sokratesem. My, prowadząc z młodzieżą pogadanki treści moralnej, narzucamy jej pewne wzory, pewne pojęcia, wzięte czy to z utworów wielkich poetów, czy z historii, konstytucji, religji i stąd wyprowadzamy drogą analogji czy dedukcji wnioski szczegółowe, dotyczące postępowania obywatelskiego. Sokrates nie uznawał tego sposobu wychowania, ponieważ wierzył, że dusza człowieka jest tak zorganizowana, iż człowiek zawsze znajdzie w niej odpowiedź na pytanie, które postępowanie w danej sytuacji życiowej jest sprawiedliwe, a które niesprawiedliwe, które zbożne, a które bezbożne. Wychowawca winien tylko przyczynić się do porodu tych wiadomości, winien więc pytać, a nie odpowiadać. Punkt ciężkości tutaj przenosi się z nauczyciela na ucznia. Pojęcie sprawiedliwości znajduje się w duszy ucznia, on określa, które postępowania ludzkie zgadzają się z tem jego wrodzonym pojęciem sprawiedliwości, a które nie. Materjał, który podaje nauczyciel wychowankowi, musi mu być dobrze znany. Niema tutaj miejsca na werbalizm, każdy wyraz, który mówi wychowawca, musi mieć dla wychowanka ściśle określoną treść. ¹⁾

¹⁾ Język, pisze prof. Szober, nie jest doskonałym narzędziem porozumiewania się. Jak często się zdarza, że nawet najpospolitsze wyrazy, mające, zdawałoby się, zupełnie określoną treść konkretną w świadomości

Oto przyczyna, dla której nawiązywał Sokrates do najwykleszych i najprostszych zjawisk życiowych, używał mowy potocznej, unikał wszelkiej retoryki. Z rzemieślnikiem mówił o rzemiośle, ze śpiewakiem o poezji, czyli nawiązywał Sokrates do uprzedniej działalności wychowanka. Ponieważ treść pozajęzykowa wyrazu musi być ściśle dla wychowawcy i wychowanka ustalona, ponieważ celem dyskusji jest poznanie samego siebie, czyli uświadomienie sobie pojęcia tkwiącego w duszy, przeto jedyną formą nauczania musiał być dialog. Nie mogły to być pogadanki z całą klasą, jak to się robi w szkole tradycyjnej.

Jakkolwiek Sokrates dobierał materiał naukowy dobrane znany wychowankowi, jakkolwiek mówił językiem prostym, to jednakowoż wychowanek dawał mu często odpowiedzi, z którymi Sokrates nie zgadzał się. Prowadził długie i trudne dyskusje, które porównywał do mąk porodu. Dusza ludzka uświadamia sobie swoją treść wewnętrzną w związku z otoczeniem. Czyny ludzkie, które omawiał Sokrates, a więc życie nasze społeczne i polityczne nie jest niestety wyrazem, odzwierciedleniem pojęć, zawartych w duszy wychowanka, ponieważ nie jest doskonałe. Nic więc dziwnego, że w związku z tem życiem konkretnym wychowanek tylko z wielkim trudem mógł poznawać samego siebie, jak z trudem poznałby odbicie swej twarzy w marnym lustrze. Jak widzieliśmy, Eutydem nie nazwał ani jednej czynności ludzkiej, którą byłaby bezwzględnie sprawiedliwą. Kłamstwo jest niesprawiedliwością, lecz, kiedy kłamie ojciec, aby ratować chore dziecko, to taka czynność jest sprawiedliwa, raczej usprawiedliwiona. W życiu nie wybieramy pomiędzy absolutnie dobrem i absolutnie złem. Musimy jednakowoż nauczyć się w labiryńcie życia doczesnego odróżniać to, co możliwie dokładnie wyraża

rozmyślonych ludzi mają odmiennie znaczenie! Dusza ludzka nie odbija w sobie z obiektywną dokładnością wszystkiego, co się do jej środka od zewnątrz przeciska, lecz zbiera tylko te barwy i tony, które sąna w sobie nosi. St. Szober „Zarys językoznawstwa ogólnego“ zes. 1. Chodziło Sokratesowi o to, aby za pośrednictwem wyrazów wychowanek uświadomił sobie te własne barwy i tony. Historyk materializmu F. Lange zarzuca Sokratesowi, że dał się oszukać słowom. Myślał, że, jeśli słowo istnieje, to musi koniecznie posiadać jakąś treść pozajęzykową i tej treści szukał. Wprost przeciwnie, Sokrates nie chciał dać oszukać się słowom, które wtedy, na skutek nadzwyczaj szybkiej ewolucji społecznej, zatracaly swoją treść. To niebezpieczeństwo istnieje również i obecnie. Zyjemy, pisze J. Zaremba, w ogniu nieustannych przemian społecznych, stąd konieczność nieustannego dostosowywania szkoły do rzeczywistości. W przeciwnym razie grozi nam niebezpieczeństwo, że używać będziemy w szkole słów, nie mających już odpowiednika w rzeczywistości społecznej. („Głos Naucz.“ r. 1930. Nr 13).

wrodzone pojęcie sprawiedliwości. Musimy nauczyć się odnaleźć dla każdorazowej sytuacji życiowej czyn usprawiedliwiony, czyli słuszny.¹⁾ Sokrates, jak widzieliśmy, nazwał szereg czynów ludzkich. Eutydem określał: to jest sprawiedliwe, to nie. Kiedy się mylił, Sokrates stosował heurezę. Sokrates nic mu nie narzucał, Eutydem sam się namyślał, jakoby rozmawiał z samym sobą. Na skutek tej rozmowy dawał ostatecznie zawsze trafną odpowiedź. Myślenie więc jest tutaj rozmową duszy samej z sobą. Metoda heurystyczna, prowadzona w formie dialogu, jest tą metodą, która pobudza do takiego myślenia. Stąd widzimy, że pojęcie sprawiedliwości, orzeczenie sądu (jest sprawiedliwe, nie jest sprawiedliwe) czerpał Eutydem z samego siebie.

Jeżeli w człowieku jest dusza, która mówi mu: to jest dobre, a to jest złe, to dlaczego życie ludzkie jest niedoskonałe? Widocznie na nasze postępowanie ma wpływ nie tylko wrodzone pojęcie sprawiedliwości, lecz jeszcze jakiś inny czynnik, który to postępowanie, że tak się wyrażę, wykrzywia. W duszy człowieka, mówi Sokrates, jest coś boskiego i coś niskiego²⁾ Coś niskiego to żądze cielesne.

Jakież pozna Eutydem duszę swoją, jak poda definicję sprawiedliwości? Dusza ludzka jest ukryta w ciele i niewidoczna. Nazewnątrz w czynach ludzkich znajdują sobie wyraz raczej żądze cielesne, niż ta dusza. Drogą myślenia, przy pomocy dialogu i heurezy, wychowanek z trudem odnajduje czyny słuszną, i nie znajduje sprawiedliwych. W tych warunkach definicja wrodzonego pojęcia sprawiedliwości jest niemożliwa. Pojęcie to znajduje się w głębinach duszy Eutydem a i właściwie nazewnątrz się nie wyraża. Dlaczego więc pyta o to Sokrates Eutydem a i w jakich warunkach odpowiedź byłaby możliwa? Dusza jest energją, która w czyn się zamienia, która się objawia nazewnątrz jako postępowanie. Wyobraźmy sobie, że wszystkie czyny Eutydem a są wyrazem tego czegoś boskiego i niema ani jednego czynu, który byłby wyrazem tego czegoś niskiego. Czyli wyobraźmy sobie, że, wyrażając się językiem religji, Eutydem jest wolny od grzechu. Postępowanie jego jest adekwatne do jego duszy. Tylko w tych warun-

¹⁾ Czyn usprawiedliwiony możemy inaczej nazwać czynem słusznym. W. Tatarkiewicz „O bezwzględności dobra” nazywa ten czyn słusznym, który ze wszystkich czynów możliwych stwarza najwięcej dobra, (ewentualnie najmniej zła). Czynem słusznym, według Sokratesa, jest ten, który w danej sytuacji konkretnej możliwie najlepiej wyraża, duszę człowieka. O ile byłoby inaczej, dialog i heureza nie dałyby ani wychowankowi ani wychowawcy żadnych pozytywnych rezultatów, jak to zobaczymy poniżej.

²⁾ Platona „Fajdros”.

kach, mając świadomość swych czynów, określi Eutydem to swoje wrodzone pojęcie sprawiedliwości, czyli pozna samego siebie.

Tutaj zostały wytknięte Eutydemowi jego przyszłe drogi życia, które muszą iść w dwóch kierunkach. Aby postępowanie jego było adekwatne do jego duszy, musi za wszelką cenę zwalczać swoje własne żądze cielesne, czyli pracować nad sobą. Lecz na tem nie koniec. Eutydem jest nierozzerwalnie związany ze społeczeństwem. Postępowanie jego jest zależne od postępowania innych ludzi. O ile inni ludzie pod wpływem swych żądz cielesnych, będą postępować źle, zmuszą i Eutydem do jakkolwiek słusznych, lecz w istocie swej niemoralnych czynów. Napadnie na jego ojczyznę wróg, będzie mordował i kłamał. Czyny słuszne, lecz przecież nieadekwatne do jego duszy. Aby Eutydem mógł zawsze postępować zgodnie z wrodzonym mu pojęciem sprawiedliwości, muszą zgodnie z tem pojęciem postępować wszyscy inni ludzie. Aby poznać samego siebie, musi Eutydem dążyć do opanowania własnych żądz; musi dążyć do tego, aby inni ludzie uczynili to samo, czyli musi pracować nad podniesieniem społeczeństwa na wyższy stopień doskonałości.

Eutydem nie jest wolny od grzechu, ludzie, którzy go otaczają, również nie, nie może więc podać definicji sprawiedliwości. Sokrates znajduje się w tem samym położeniu, co i Eutydem, dlatego on również tej definicji nie potrafi podać. Pytał więc Sokrates o to, czego sam nie wiedział, dlatego też mówił, że wie, że nic nie wie, że nie poznał jeszcze samego siebie i nigdy niczym nauczycielem nie był. Oto przyczyna, dla której dialogi Sokratesa przerwają się zawsze, jakkolwiek definicja pojęcia nie została ustalona.

Jakież jest cel praktyczny tak pojętego wychowania? Jakiż jest cel tych pytań definicyjnych, które nigdy nie kończą się definicją pojęcia? Chodziło Sokratesowi o to, aby wychowanek jego szedł przez całe życie swoje zawsze z pytaniem na ustach, co to jest sprawiedliwość, zbroźność, dobro, piękno, aby potrafił zawsze w labiryncie życia odróżnić to, co jest najbliższej prawdy; aby przez całe życie swoje dążył do poznania samego siebie, czyli do definicji pojęcia, jako do ideału, którego ziszczenie przez pokolenia całe kryje się w nieskończoności.¹⁾ Poznać samego siebie

¹⁾ Rozpasanie żądz, czego skutkiem była wojna poloponseska, upadek gospodarczy Aten, podobnie jak wojna światowa i dzisiejszy kryzys gospodarczy powodują konieczność opanowania egoizmów ludzkich, oparcia życia na sumieniu człowieka. Stąd powstaje problem poznania samego siebie. Rozwija ten problem S. Zweig „Nowele Szalu“. „Wierzę“, pisze Zweig, „że tylko taki człowiek żyje naprawdę, który swój los

jednostka może tylko, pracując nad podniesieniem siebie i społeczeństwa na wyższy poziom doskonałości. Rozwój twórczych sił jednostki, dobro i rozwój społeczności to jedno i to samo. Jednostka oddaje tutaj bez zastrzeżeń, do ostatnich granic wszystkie swoje czyny, wszystkie swoje reakcje cielesne czyli ciało swoje społeczeństwu i otrzymuje w zamian za to definicję pojęcia czyli własną swoją duszę. Tylko człowiek, wyrażał przekonanie Sokrates, który poznał samego siebie, potrafi przynieść szczęście sobie, swojemu domowi, społeczeństwu i państwu.¹⁾

Jak widzieliśmy podał Sokrates Eutydemowi cały szereg postępowañ ludzkich, które ten ostatni określał jak sprawiedliwe czy niesprawiedliwe. Tok więc dialogu jest indukcyjny.

V. **Moralność to wiedza.** Na podstawie tego, co powiedzieliśmy wyżej, widoczne jest, że przedmiot poznania i sposoby poznania tego przedmiotu, a więc teoria poznania są całkiem odmienne w szkole tradycyjnej i twórczej. W szkole tradycyjnej przedmiotem poznania są zjawiska świata zewnętrznego, dlatego punktem wyjścia tej szkoły są spostrzeżenia i wyobrażenia, które następnie przetwarzają się na pojęcia.²⁾ Przedmiotem zaś poznania w szkole twórczej jest dusza ludzka, a więc istota wszechrzeczy, substancja. Jedyną więc nauką, którą się tutaj opracowuje jest metafizyka. Postrzeżenia i wyobrażenia nie prze-

żywa jako tajemnicę... Rozgorzej... we własnej głębi — ujrzysz głębie świata a Tajemnica drogę ci rozprości".

Sokrates nazywał czyny ludzkie. Eutydem odpowijał: tak lub nie. Nie potrafiłby jednakowoż ani wychowanek ani wychowawca uzasadnić słownie, dlaczego tak, czy dlaczego nie, nie posiadają bowiem definicji słownej pojęcia moralnego. Przygotowywał Sokrates Eutydemowi do zajęcia kierowniczego stanowiska w państwie. O ile Eutydem to stanowisko osiągnie, będzie wiedział, jak każdorazowo postąpić winien, aby być w zgodzie z samym sobą, lecz nie będzie mógł uzasadnić słownie swego postępowania. Program polityczny Eutydemowi jest odwiecznie wypisany w duszy jego, wyraża się jako reakcja duchowa, dostosowana do każdorazowej konkretnej sytuacji życiowej i nie transponuje się na słowa. Przeżywałby więc Eutydem swój los jako Tajemnicę. Sokrates na pytanie, dlaczego postępuje tak a nie inaczej, odpowiadał zwykle: tak chce bóg, który zamieszkał we mnie.

¹⁾ Memor. IV-2.

²⁾ L. Jeleńska „Metodyka pierwszych lat nauczania“ z tego punktu widzenia metoda wyświetlająca, jak ją określa Jeleńska, jest tylko ulepszoną metodą pouczającą, obydwie bowiem te metody zwracają wychowanka, obliczając do świata zjawisk. Metoda wyświetlająca pogłębia zdolność spostrzegania i kombinacji, może przyczynić się do szybszego, jeszcze rozwoju twórczości w dziedzinie technicznej, nie podniesie jednak społeczeństwa na wyższy stopień doskonałości moralnej.

rabia się tutaj na pojęcie, ponieważ pojęcie jest człowiekowi wrodzone. Wyobrażenie jest tutaj tylko bodźcem, na który dusza reaguje wrodzonym pojęciem. Poznanie w szkole tradycyjnej odbywa się od zewnątrz, w szkole twórczej od wewnątrz. Ponieważ każda rzecz w świecie zewnętrznym ma swoją nazwę, przeto proces poznania w szkole tradycyjnej odbywa się zapomocą słów. Określać duszę zapomocą słów nie możemy. Jest niewidoczna. Zawarta jest w ciele ludzkim w stanie in potentia. Zapomocą których kształtów, form przejawiać się będzie, wprowadzona będąc w stan in actu, tego przejrzyć, a więc i nazwać niepodobna słowem. A jednakowoż istnieje. Wydaje sądy moralne o czynach ludzkich. O ile błędzi wychowaniek, to zawsze dialog i heureka sprostuja bład. Wydawać jednakowoż sąd o czynach ludzkich, to nie znaczy jeszcze dokonać poznania swej duszy. Młodzieniec, który posiada talent do malarstwa, czyli inaczej instykt estetyczny, będzie, zwłaszcza pod kierunkiem nauczyciela, wydawał trafne sądy estetyczne o obrazach tego czy innego artysty-malarza, nie pozna jednakowoż jeszcze przez to charakteru i treści swych wrodzonych zdolności, o ile sam nie weźmie się do pracy i nie będzie malował. Dopiero pracując pendzlem, dobierając możliwie adekwatne reakcje ruchowe do powstających w jego duszy wyobrażeń twórczych, pozna, czem jest. Poznawać więc będzie siebie jako artystę-malarza stopniowo, przetwarzając zapomocą czynu swoje in potentia na swoje in actu. Nie słowa, lecz czyn, ruch jest tutaj procesem poznania. Podobnie Eutydem przez czyn winien zdobywać wiedzę, a więc poznać samego siebie. Eutydem jest społecznikiem, przygotowuje się do zajęcia wyższego stanowiska w państwie. A sztuka rządzenia państwem, mówi Sokrates, jest najpiękniejsza lecz i najtrudniejsza ze sztuk, jest królową sztuk. Instyktowi społecznemu, który posiada, odpowiada pojęcie sprawiedliwości. Bez sprawiedliwości nie może istnieć społeczność. Pozna Eutydem, co to jest sprawiedliwość, o ile będzie postępował sprawiedliwie, czyli, jak mówiliśmy wyżej, o ile jego postępowanie będzie adekwatne do jego duszy. Dialog i heureka zrobiły go wrażliwym na to, co jest sprawiedliwe, a co nie, rozbudziły jego wyobraźnię tak, że w świadomości jego będą, odpowiednio do każdorazowej sytuacji życiowej, powstawać wyobrażenia ruchów, które należy wykonać, aby być bliżej swej duszy. Lecz dopiero, wyrażając te wyobrażenia przez czyn, poznawać będzie samego siebie. Postępować adekwatnie do duszy czyli moralnie, to znaczy poznawać swoją duszę, a więc moralność to wiedza. Metafizyka Sokratesa nie pisze się piórem i atramentem, lecz czynami ludzkimi. Metafizyka ta jest ruchem, który wypływa z rdzenia, istoty duszy człowieka,

urzeczywistnia się w życiu prywatnem i publicznem jako postępowanie. Szkoła Sokratesa jest szkołą pracy. Źródła, jak zobaczymy zaraz, jednogłośnie i wyraźnie na to wskazują.

Słów Sokrates nie uznawał. Przygotowywał do życia czynnego¹⁾ w społeczeństwie i państwie. W życiu zaś praktycznem ważne są nie słowa, lecz czyny.²⁾ Wszelką cnotę zdobywa się przez czyn. Zapytano Sokratesa, opowiada Ksenofont, czy męstwo jest to wrodzony dar natury, czy jest to coś, czego się można nauczyć? Na to Sokrates: jakkolwiek męstwo jest to rzecz wrodzona, jeden ją posiada w większym stopniu, inny w mniejszym, to zawsze przez ćwiczenie i naukę można wiele zyskać. Bo, oczywista, Lacedemonczycy nie odważą się walczyć, mając lekkie tarcze i luki.³⁾ Kawalerzyści śmiało walczą z koni, ponieważ umieją jeździć.⁴⁾ Przyglądając się znów, jak młoda akrobatka śmiało skoczyła na miejsce, w które powtykane były stojące miecze, Sokrates powiedział, czyż należy jeszcze wątpić, że męstwa można się nauczyć.⁵⁾ Kawalerzyści mężnie walczą z koni, ponieważ przez częste powtarzanie czynności nabyli dokładne wyobrażenia ruchu własnego ciała, niezbędne do walki z koni. Podobnie przez ćwiczenia stała się mężna akrobatka. Lacedemonczycy natomiast nie ćwiczyli w walce zapomocą lekkich tarcz i luków, nie będą więc postępować mężnie, otrzymawszy taką broń. Kiedy Sokrates badał poetów, polityków i rzemieślników, to okazało się, że tylko rzemieślnicy posiadali dokładne pojęcia, ale tylko te, które dotyczyły ich pracy zawodowej, a które zdobyli przez czyn. I tylko od nich mógł się Sokrates czegoś nauczyć. Bo przecież ktokolwiek się czegoś nauczył jest takim, jakim go dana umiejtność robi; kto się budownictwa nauczył, jest budowniczym; kto muzyki, jest muzykiem; ten, który się sprawiedliwości nauczył, jest sprawiedliwym.⁶⁾ Czy sprawiedliwi, pyta Sokrates Eutydema, mogą wykazać się swojemi czynnościami, jak cieśle swojemi? Eutydem nie rozumie i odpowiada: ja znam sposoby wyrażania się sprawiedliwych. Lecz jak nie nazwiemy cieślą tego, kto potrafi mówić o ciesielstwie, a nie potrafi wykonać pracy cieśli, tak nie nazwalibyśmy sprawiedliwym tego, kto potrafiłby mówić o sprawiedliwości, a nie postępował sprawiedliwie. Jeżeli się jedno mówi a drugie czyni, to jest to dzieciństwo i takie sobie gada-

¹⁾ Memor IV-5.

²⁾ Memor IV-4.

³⁾ Memor III-9.

⁴⁾ Platona „Protagoras“.

⁵⁾ Ksenofonta „Uczta“.

⁶⁾ Platona „Gorgiasz“.

nie.¹⁾ Sprawiedliwość to może tyle, co być sprawiedliwym²⁾ Ważne są nie słowa, lecz czyny głosił również wierny uczeń Sokratesa, Antistenes. Na pytanie, jak powstaje cnota, na skutek nauki, czy ćwiczenia? Odpowiedziano w jego szkole, że właśnie najlepszą nauką jest ćwiczenie. Kto tą drogą osiągnął cnotę, jest mędrce. Wszyscy inni to głupcy.³⁾ Podobnie stawia w ścisły związek poznanie i ruch Platon, według niego myślenie jest właściwie ruchem.⁴⁾ Mądrość i moralność, pisze Ksenofont, nigdy nie oddzielał on jedno od drugiego; utrzymywał, że kto wie, co jest piękne i dobre, ten w życiu zwraca się do tego, kto zaś wie, co jest nieszlachetne, ten unika tego i tak są obydwaj w jednej osobie mądry i moralny.

Dziwnie to brzmi dla nas, wychowawców szkoły tradycyjnej, że mądry i moralny jest to jedno i to samo. Nie zdajemy bowiem sobie sprawy z tego, że świadomość ludzka, którą urabia szkoła tradycyjna jest odmienna od tej, którą urabia szkoła twórcza. Dla wychowawców tradycyjnych mądrym jest ten wychowanek, który pamięta, ewentualnie potrafi uzasadnić przepisy moralne, które narzuca mu szkoła. Często zdarza się, że taki właśnie mądry wychowanek postępuje całkiem niemoralnie. Wtedy mówimy, że świadomie postępuje źle, to znaczy, że pamięta i rozumie, lecz nie chce się do tych przepisów dostosować. Mądry i moralny dla nas to są różne rzeczy. Całkiem odmiennie przedstawia się ta sprawa w szkole twórczej. Szkoła ta nie narzuca nic, absolutnie nic wychowankowi. Świadomość więc tutaj nie polega na pamięci. Świadomością tutaj jest świadomość wrodzonego pojęcia moralnego. Taka świadomość, jak wskazywaliśmy wyżej, powstaje na skutek dostosowania reakcyj ruchowych do tego pojęcia. Mądry to ten, który ma świadomość pojęcia wrodzonego, ale ta świadomość powstaje wtedy tylko, kiedy się postępuje zgodnie z tem pojęciem, a więc pojęcia mądry nie można oddzielić tutaj od pojęcia moralny.⁵⁾

VI. Panowanie nad sobą. Poznawanie samego siebie, jak widzieliśmy, jest postępowaniem, dostosowującym się do własnej duszy, do tego czegoś boskiego. Lecz na postępowanie nasze wpływają również żądze cielesne, to coś niskiego. Chodzi o to, aby ten czynny proces poznawa-

¹⁾ Platona „Kriton“.

²⁾ Platona „Gorgiasz“.

³⁾ Zeller op. cit.

⁴⁾ Zeller op. cit.

⁵⁾ Stało się utartem zdaniem zarzucać Sokratesowi bezkrytyczny intelektualizm za to, że głosił: moralność to wiedza. Ci, którzy to głoszą, dają się oszukać słowom, nadają bowiem takim wyrazom, jak wiedza, moralność itd. tę treść pozajęzykową, która powstaje pod wpływem szkoły tradycyjnej. Interpretować Sokratesa jak i uczniów jego należy w świetle metod szkoły twórczej.

nia nie był macony, lub całkiem przerwany przez żądze cielesne, ten czynnik irracjonalny, jak to miało miejsce z Alcybiadesem, uczniem Sokratesa. Opanowany przez żądze cielesne, porzucił Sokratesa. Oddał się działalności politycznej, która okazała się szkodliwą dla państwa i dla niego. Po stronie fizjologicznej było to podporządkowaniem ośrodków mózgowych wyższych niższym. Stąd, jak zobaczymy, kładzie nadzwyczajny nacisk Sokrates na opanowanie instynktów niższych. Kto tego nie uczyni, nigdy nie utoruje sobie drogi do poznania samego siebie. Tych, którzy przygotowują się do zajęcia w przyszłości wyższych stanowisk w państwie, mówi Sokrates, należy przede wszystkim pobudzić do pracy nad sobą. Zaczynać należy od powstrzymywania się od obżarstwa, opilstwa, przestrzegając umiarkowanie w jedzeniu i piciu. Należy zwalczać w sobie ospalstwo, żądze rozkoszy miłosnych.¹⁾ Należy ćwiczyć się w wytrzymałości na mrozy i upały.²⁾ Należy poskramiać dążenia do wszelkich rozkoszy cielesnych, oraz do zdobywania pieniędzy.³⁾ Tylko ci, którzy ćwiczą się w tem opanowaniu ciała są silni na ciele i duszy, stają się dobrymi gospodarzami, dobroczyńcami swych przyjaciół, dobrymi obywatelami.⁴⁾ Tylko takiego można wybrać dowódcą armji w czasie wojny, tylko takiemu człowiekowi, w razie zbliżającej się śmierci, można powierzyć swoje dzieci, majątek.⁵⁾ Natomiast nie tak nie przeszkadza człowiekowi w spełnieniu swych obowiązków, jak żądze cielesne. Wychowanków swoich przygotowywał Sokrates do czynnego życia w społeczeństwie, dlatego najusilniej podkreślał im konieczność hartowania ciała oraz ograniczania swych potrzeb. Wolność jest pięknem i szczytnym dobrem tak dobrze dla jednostki, jak i dla państwa. Wolność tę uzyskać można tylko przez opanowanie żądz cielesnych. Tylko temu, komu udało się opanować samego siebie, danem jest rozumieć to, co jest dobre, dzielić wszystko według rodzajów, w słowie i czynnie przedkładać dobro, złego natomiast unikać. Samoopanowanie jest źródłem największego zadowolenia.⁶⁾ Ten jest najbliżej boskości, kto ma potrzeb tak mało, jak tylko jest to możliwe.⁷⁾ Lecz aby ostatecznie opanować ciało należy pracować nad tem z wielkim napięciem i w pocie czoła, zanim to samoopanowanie stanie się przyzwyczajeniem, nałogiem.⁸⁾ Jak nie można bez odpowiedniego ćwiczenia rozwinąć i uzdolnić ciało, tak również i duszę.⁹⁾ Lecz tylko w taki sposób człowiek nauczy się panować nad sobą, a jest to najpiękniejsze i najlepsze,

¹⁾ Memor. II-1.

²⁾ Memor. I-2.

³⁾ Memor. I-5.

⁴⁾ Memor. I-1.

⁵⁾ Memor. I-5.

⁶⁾ Memor. IV-5.

⁷⁾ Memor. I-6.

⁸⁾ Memor. II-1.

⁹⁾ Memor. I-5.

co człowiek zdobyć może.¹⁾ W każdym z nas dwie jakieś mieszkają istoty, władczyni i przewodniczki, za którymi idziemy w tę lub inną stronę. Jedna z nich wrodzona: to pragnienie rozkoszy, obżarstwa, opilstwa, rozkoszy miłosnych; druga to nabyty rozsądek, który się do tego zwraca, co najlepsze. Władza rozsądku, który argumentami prowadzi do tego, co najlepsze i panuje, to władza nad sobą, a pierwiastek pragnienia, który bezmyślnie ciągnie nas do rozkoszy i opanowuje to buta.²⁾ Toć i wojny i rozruchy i bitwy z nikądinąd nie pochodzą tylko z ciała, z jego żądź. Przecież we wszystkich naszych wojnach chodzi o zdobycie pieniędzy, a pieniądze musimy zdobywać dla ciała i jak niewolnicy dogadzać mu jesteśmy zmuszeni.³⁾

VII. Gimnastyka. Pestalozzi wskazywał na to, że posuwanie się od rzeczy najłatwiejszych przy pomocy bezwzględnie dokładnych ćwiczeń wyrabia w dzieciach nadzwyczajną siłę duchową. Kto, jak Sokrates, przygotowuje młodzież do czynnego życia w społeczeństwie, ten musi zastosować takie stosunkowo łatwe ćwiczenia, zapomocą których przyzwyczajają się wychowanek do podporządkowania ciała duszy. Ćwiczenia te muszą być bezwzględnie dokładne. Dokładność ruchu polega na należytem odwzorowaniu jego obrazu danego w świadomości t. zn. ruchu wyobrażonego przez ruch rzeczywisty. Gimnastyka, sport, roboty ręczne, są właśnie takim ćwiczeniem. W czasie lekcji gimnastyki, na dany przez nauczyciela znak, powstaje w świadomości wychowanka wyobrażenie danego ruchu, które natychmiast wykonuje. Jest to więc ćwiczenie, mające na celu przyzwyczajając wychowanek do podporządkowania ciała pewnym wyobrażeniom. Jeżeli zważymy, że wychowanek szkoły twórczej w przyszłej swojej działalności społecznej nie będzie posiadał wzorów do naśladowania i że będzie zmuszony zawsze urzeczywistniać

¹⁾ Memor. I-2.

²⁾ Platona „Fajdros”. Podobnie ujmuje tę rzecz W. Hugo, kiedy mówi, że w duszy człowieka żyją obok siebie Gomora i Termopile. Gomorę przedstawił w postaci archidyjaka, Termopile — młodej cyganki „Dzwonnik katedry Notre Dame w Paryżu”. Czem jest cyganka W. Hugo, tem jest Anielka B. Prusa „Anielka”, tem jest Bezmian. bezymiannyj ustaw Żeromskiego „Uroda życia”. Lecz pod wpływem czego staje się człowiek Bezmianem, a wtedy nie buta, nie żądze cielesne, nie egoizm gospodańczy, nie walka klas, lecz bezymiannyj ustaw czyli pojęcie Sokratesa kieruje społecznością? Nad rozwiązaniem tego wielkiego problemu w przeciągu całego życia pracował L. Tolstoj, lecz rozwiązać tego nie potrafił. Dał niejasny obraz Karatajewa „Wojna i pokój”. Czem jest Karatajew Tolstoja, tem jest zwarty system pedagogiczny Sokratesa, będąc zastosowany, wychowa Bezmiana, spowoduje urodę życia.

³⁾ Platona „Fedon”.

w czynie te wyobrażenia, które będzie uważał za dobre, to zrozumiemy, że gimnastyka w szkole twórczej staje się niezbędnym przedmiotem nauczania. Gimnastyka jest przygotowaniem, wstępem do czynnej moralności. Jeżeli samoopanowanie ma na celu zabezpieczenie ośrodków mózgowych wyższych przed atakiem od strony ośrodków niższych, to gimnastyka ma na celu połączenie zapomocą dróg kojarzeniowych ośrodków sensorycznych z motorycznymi. Kto przygotowuje młodzież do czynnego życia w społeczeństwie, ten musi nadać wychowaniu charakter sensoryczno-motoryczny. Stąd jasne jest, że Sokrates musiał kłaść wielki nacisk na naukę gimnastyki. Z pomocą gimnastyki, mówi Sokrates, dusza poskramia gwałtem aż do bólu, żądze, gniew, obawę. ¹⁾ Zauważył Sokrates, że jeden z jego wychowanków, człowiek młody, lecz słabo rozwinięty fizycznie, zaniedbał gimnastykę. Dłaczego zaniedbujesz gimnastykę, przemówił do niego Sokrates. Czyż nie widzisz, że człowiek, który ćwiczy ciało jest zdrowy i silny i powodzi mu się w życiu lepiej, niż temu, kto zaniedbuje gimnastykę. Tylko ten, kto uprawia gimnastykę, jest zdrowy i silny, potrafi mężnie ratować swe życie na polu bitwy, być pożytecznym swym bliskim, ojczyźnie, do starości zachować piękno i siłę. Ale nawet i tam, gdzie, zdawałoby się ciało najmniej znaczy, a więc w dziedzinie myślenia zachodzą wielkie niedomagania, jeżeli ciało nie jest zdrowe. Zaniedbanie ciała powoduje brak panieci, obawę; ogólne niezadowolenie, utratę rozumu, zanik nabytych wiadomości. ²⁾ Stąd widzimy, że Platon i Ksenofont zgodnie świadczą, jak wielki kładł nacisk Sokrates na naukę gimnastyki. U Ksenofonta znajdujemy wzmiankę, że Sokrates uważał taniec za jeden z pożytecznych środków wychowania i sam postanowił ćwiczyć się w tańcu. ³⁾ O ile figury tańca są ściśle określone, o ile taniec nie odbywa się pod wpływem bodźców o charakterze seksualnym, nie różni się niczem właściwie od gimnastyki.

¹⁾ Platona „Fedon”.

²⁾ Memor. III.—12.

³⁾ Ksenofonta „Uczta”. T. Zieliński, „Religia starożytnej Grecji”.

Któż z nas, pisze prof. Zieliński, potrafi pojąć do głębi te tak ważne słowa Platona: „trzeba by młodzież nasza nietylko dobrze tańczyła -- trzeba by tańczyła rzeczy dobre”. Nam, aby domyśleć się ich sensu, potrzebna jest analogja z dziedziny słowa: „nietylko dobrze mówić, ale i mówić rzeczy dobre”. W szkołach naszych, jak pisze Dewey „Szkoła i dziecko” wieje wiatr słów tylko. Nic więc dziwnego, że szuka się rozwiązania tej zagadki, porównując znaczenie wychowawcze tańca z mówieniem. Można pięknie mówić, a źle czynić. Już Pestalozzi wskazywał na to, że wiadomości, bez zręczności, a więc werbalizm prowadzą do nieprawdy i moralnego zepsucia.

Kto pojmuje metafizykę jako ruch, dla tego propedeutyka tak pojętej metafizyki muszą stać się panowanie nad sobą i gimnastyka. D. n.

FELIKS KORNISZEWSKI.

Z zagadnień rozwoju inteligencji dziecka.

Przyczynek do psychologii inteligencji¹⁾.

IV.

Rozwój inteligencji.

- A. Geneza inteligencji intuicyjnej.
1. Warunki rozwoju zdolności intuicyjnych.
 2. Trzy kolejne fazy umysłowego rozwoju.
 3. Opis fazy przejściowej na przykładzie zachowania się człowieka pierwotnego.
- B. Geneza inteligencji pojęciowej.
1. Warunki rozwoju logicznego myślenia.
 2. Przyczyny rozbieżności, zachodzącej między inteligencją intuicyjną a inteligencją pojęciową u dzieci oraz ludzi pierwotnych.
- C. Streszczenie.

Skoro już porozumieliśmy się co do tego, czym jest inteligencja oraz jakie są dwa główne jej rodzaje, możemy teraz całkiem spokojnie, bez obawy narażenia się na nieporozumienia, przystąpić do omówienia ważniejszych zagadnień, dotyczących się ściśle sprawy rozwoju inteligencji. Niektóre z pośród tych zagadnień zostały już częściowo poruszone w poprzednim rozdziale, a to w związku z przeprowadzaną analizą wyników, jakie dały dzieci, zaliczone w naszych badaniach do drugiego stadium. Obecnie zagadnienia te rozpatrzemy w sposób systematyczny i dokładny. Zadaniem niniejszego rozdziału będzie: opisać mechanizm powstania i rozwoju inteligencji; wskazać źródła inteligencji intuicyjnej oraz inteligencji pojęciowej omówić oddzielnie czynniki, powodujące wytworzenie się oraz rozwój inteligencji intuicyjnej a oddzielnie czynniki, wpływające na rozwój inteligencji pojęciowej; wreszcie określić bliżej związek, jaki zachodzi między rozwojem jednej inteligencji a rozwojem drugiej.

¹⁾ Jest to ciąg dalszy rozprawy *F. Korniszewskiego* o rozwoju inteligencji dziecka. Zob. *Ruch Pedagogiczny* Nr. 9 i 10 (listopad, grudzień 1950).*

*) SPROSTOWANIE.

W N-rze 10-tym należy sprostować:

na str. 448, wiersz 25 od góry zamiast nakazów zewnętrznych — powinno być: *wewnętrznych*; na str. 448, wiersz 26 od góry zamiast nakaz zewnętrzny powinno być: *wewnętrzny*. — Ostatnie dwa zdania na str. 451 i 452 należy przedstawić.

Rozpocznijemy od nawiązania do głównych wyników, jakie otrzymaliśmy przy pomocy eksperymentów z poziomem wody, pływaniem i tonięciem.

Pamiętamy zapewne dobrze, że te dzieci, które zostały przez nas zaliczone do drugiego stadjum, orjentowały się doskonale bądź w tem, który z dwu różnych pod względem ciężaru i objętości przedmiotów spowoduje wyższe podniesienie się poziomu wody w szklance, bądź też w tem, który z pośród kilku różnych przedmiotów utrzyma się na powierzchni wody, a który zatonie, — ale pamiętamy również i to, że mimo tego ich orjentowania się pierwsze dzieci nie potrafiły uzasadnić tego, dlaczego jeden z dwu przedmiotów włożonych do szklanki z wodą wypycha wodę bardziej aniżeli drugi przedmiot, a drugie dzieci nie potrafiły znów wyjaśnić tego, dlaczego jeden przedmiot pływa, a dlaczego inny tonie. Dzieci te twierdziły zgodnie, że będzie tak a tak (i miały pod tym względem całkowitą rację!), ale żadne z nich nie umiało powiedzieć bez błędu, dlaczego to będzie właśnie tak a nie inaczej.

Tak naprzykład, jedna dziewczynka twierdziła, że korek będzie pływał a pluskiewka pójdzie na dno. A zatem twierdzenia jej były zupełnie poprawne. Ale jak uzasadniała ta dziewczynka swoje twierdzenia? Oto na zapytanie, dlaczego korek będzie pływał, odpowiadała: „*bo jest ciężki*“(!), — a na zapytanie, dlaczego pluskiewka pójdzie na dno, odpowiadała: „*bo jest lekka*“(!). W obydwu wypadkach twierdziła przeto poprawnie, mimo że w obydwu wypadkach uzasadniała błędnie.

Inna znów dziewczynka utrzymywała, że woda podniesie się więcej wtedy, kiedy do szklanki włożymy kartofel a nie wtedy, kiedy włożymy do niej muterkę żelazną (znacznie mniejszą od tego kartofla ale zato cięższą od niego), — ale na pytanie, dlaczego będzie tak a nie inaczej, odpowiadała: „*bo kartofel jest cięższy*“, choć rzecz się miała odwrotnie. A zatem i ta dziewczynka twierdziła poprawnie, mimo że uzasadniała swoje twierdzenie błędnie.

Obie dziewczynki trafnie przewidywały, chociaż obie błędnie wyjaśniały. I jedna i druga nie myliła się, że będzie tak a tak, chociaż żadna nie umiała poprawnie powiedzieć, dlaczego będzie tak a tak. Przewidywania tych dziewczynek świadczą dobitnie o ich praktycznym orjentowaniu się w mechanizmie takich zjawisk fizycznych, jak: pływanie, tonięcie lub przesuwanie się poziomu wody w naczyniu, — natomiast wyjaśnienia ich najwyraźniej dowodzą, że żadna z nich nie zdawała sobie świadomie sprawy z tego, co jest istotną przyczyną wystąpienia określonego zjawiska. Pierwsza nie wiedziała, co stanowi o tem, że jedno ciało pływa a inne tonie, — druga znów nie wiedziała, jaka cecha przedmiotu włożonego do naczy-

nia z wodą decyduje o tem, że poziom wody w naczyniu przesuwają się w górę. Obie dziewczynki miały trafne wyczuć, lecz żadna z nich nie posiadała jasnych i zrozumiałych przekonań, albowiem ani pierwsza ani druga nie posługiwała się w sposób ścisły słowami: „duży“, „mały“, „ciężki“ i „lekki“, jak również żadna z nich nie orjentowała się świadomie w tem, jaki związek logiczny zachodzi między znaczeniami powyższych wyrazów. Obie dziewczynki, z jednej strony, dały dowód posiadania inteligencji intuicyjnej w odniesieniu do wspomnianych zjawisk fizycznych, a z drugiej znów strony wykazały wobec tych zjawisk zupełny brak inteligencji pojęciowej.

Taka rozbieżność między jednym rodzajem inteligencji a drugim jej rodzajem występuje u wszystkich dzieci, które zostały zaliczone do drugiego stadium. Wszystkie dzieci z drugiego stadium trafnie przewidują określone zjawiska fizyczne, choć żadne z nich nie potrafi dać poprawnego wyjaśnienia tych zjawisk. Wszystkie posiadają trafne intuicje w odniesieniu do pewnego zakresu rzeczywistości fizycznej, a mętne pojęcia. Można by powiedzieć, choć powiedzenie to będzie wyglądać paradoksalnie, że dzieci, należące do drugiego stadium, znają istotną przyczynę zachodzącego zjawiska, ale w sposób nieświadomy. Dzieci te „wiedzą“ dobrze, co stanowi właściwą podstawę występowania określonego zjawiska, lecz „wiedza“ ta jest jeszcze u nich ukryta w głębi psychiki. Nigdy jeszcze „wiedza“ ta nie przebywała u nich w sferze świadomości i dlatego to charakter jej nie jest pojęciowy, ale raczej, powiedzielibyśmy, że intuicyjny.

Piaget zakłada, że siedliskiem wiedzy tego rodzaju są głębsze warstwy psychiki dziecka, warstwy „motoryczne“. Warstwy te wykształcają się stopniowo, w miarę tego, jak dziecko coraz więcej i coraz częściej wykonywa różne czynności, jak coraz więcej eksperymentuje, słowem, w miarę tego, jak coraz bardziej wzbogaca zasób swoich prywatnych doświadczeń. Im szersze posiada dziecko doświadczenie, tem więcej rozwiniętą i lepiej rozbudowaną posiada „płaszczyzną motoryczną“ swej psychiki, tem więcej posiada „wiedzy“ ukrytej, podświadomej, tem więcej trafnych intuicji.

Uświadomienie sobie tej „wiedzy“, która spoczywa w płaszczyźnie podświadomej (motorycznej) psychiki dziecka, jest ważnym krokiem naprzód w rozwoju jego inteligencji. Jest ono równoznaczne ze wzbogaceniem się jego świadomości, z wytworzeniem się nowych pojęć, które będą mu od tej chwili bardzo pomocne przy ujmowaniu, interpretowaniu i wyjaśnianiu nowych zjawisk.

Przejdźcie od niesprecyzowanych wyczuć i intuicji do

jasnych sądów i pojęć dokonało się u dzieci, które opuściły stadjum drugie a wstąpiły w stadjum trzecie.

A. Geneza inteligencji intuicyjnej.

Przypuszczenie, jakoby psychika dziecka zawierała dwie płaszczyzny, świadomą i podświadomą, które rozwijają się względnie niezależnie od siebie, jest, według mego zdania, pomysłem bardzo szczęśliwym, pomysłem zupełnie jeszcze niewyżytkowanym we współczesnej psychologii. Być może, że właściwym powodem niewyżyskania przez psychologów tego pomysłu jest niedokładne opracowanie przez Piaget'a hipotezy o dwu warstwach psychicznych¹⁾ oraz zbyt jednostronne jej przez tego autora sformułowanie.

O jednostronności tego ujęcia świadczyć może już choćby to, przy pomocy jakiego przymiotnika określa geneński psycholog tę głębszą, podświadomą warstwę psychiki dziecka. Nazywając ją płaszczyzną motoryczną (*le plan moteur*) wyraźnie podkreśla, że, według jego mniemania, jednym istotnym źródłem wytworzenia się tej płaszczyzny w psychice dziecka są różnorakie czynności, jakie ono codziennie, przy różnych okazjach, wykonywa, że zasadniczym i koniecznym warunkiem dalszego jej rozwijania się i doskonalenia jest ciągłe zwiększanie się doświadczenia dziecka drogą praktycznego działania, przejawiającego się normalnie na zewnątrz w różnych jego czynnościach motorycznych, w różnych jego ruchach. Zdaniem Piaget'a, tylko w taki sposób zdobywane doświadczenie może stanowić podstawę dla późniejszego wytworzenia się w psychice dziecka „wiedzy” podświadomej, będącej źródłem różnych jego intuicji.

Tak zdaje się twierdzić Piaget. Tymczasem trudno na to się zgodzić, gdyż tak nie jest. Ujęcie to grzeszy mocno swoją krańcowością. Przedewszystkiem: nietylko dziecko

¹⁾ Koncepcja ta zrodziła się w umyśle Piaget'a przy omawianiu wyników znanych już nam z części I niniejszej pracy eksperymentów fizycznych, których pierwotnym i zasadniczym bodajże celem było wykryć to, jaką ewolucję przechodzi kategoria przyczynowości w psychice dziecka, w miarę zwiększania się jego wieku. Sprawa dwu warstw psychicznych dziecka została poruszona przez Piaget'a jedynie okolicznościowo, przy omawianiu wyników wspomnianych eksperymentów, i dlatego została zaledwie dotknięta. Istnieją tylko luźne wzmianki na ten temat w książce Piaget'a p. t.: „*La causalité physique chez l'enfant*” (l. cit.) — str. 192, 196, 197, 215 — oraz w króciutkim jego artykułiku p. t.: „*La naissance de l'intelligence chez l'enfant*”. Pour l'Ère Nouvelle, VI, 1927, zesz. 26.

Pomysł wysunięcia hipotezy o istnieniu dwu warstw psychicznych dziecka zrodził się u Piaget'a, zdaje się, że pod wpływem myśli zawartych w niemieckiej pracy z roku 1923 p. t.: *Naive Physik. Theoretische und experimentelle Untersuchungen über die Fähigkeit zu intelligentem Handeln*. Leipzig, Barth. Autorami tej pracy są O. Lipmann i H. Bogen.

zdobywa czasem doświadczenie i rozwija swoje zdolności intuicyjne, lecz to samo czyni również i człowiek dorosły. To raz. A następnie: wzbogacać swoje doświadczenie, rozwijać swoje zdolności intuicyjne można w różny sposób. Nietylko przez wykonywanie czynności motorycznych, jak to zdaje się utrzymywać Piaget, ale i przez wykonywanie czynności ściśle myślowych.

Wiadomo powszechnie, że nietylko ci, którzy są czynni w życiu, nietylko praktycy potrafią postępować inteligentnie bez jasnego zdawania sobie sprawy z motywów swego postępowania, nie wiedząc dobrze, dlaczego takie a takie posunięcia należy uważać w danym wypadku jako najbardziej zgodne z ich prywatnymi, czysto osobistymi interesami jako najbardziej dostosowane do obiektywnych aktualnych warunków zewnętrznych. Nietylko praktycy potrafią działać bez namysłu a skutecznie. To samo potrafią również i teoretycy; nawet ci z pośród nich, którzy zajmują się sprawami ściśle i wyłącznie abstrakcyjnymi. Szczęśliwe pomysły, trafne, choć niedające się rozumowo uzasadnić intuicje posiadać może i matematyk, i historyk, i psycholog, i inny jeszcze naukowiec. Naturalnie, każdy w swojej dziedzinie. Podstawą trafnych intuicji, występujących u matematyka, są, mówiąc najkrócej, jego dotychczasowe studia nad różnymi gałęziami wiedzy matematycznej; podstawą zjawiania się trafnych pomysłów w głowie historyka są znów jego dotychczasowe prace nad badaniem różnych źródeł historycznych, jak również przeczytane przez niego różne dzieła z zakresu historii i t. d. Krótko mówiąc, płaszczyzna podświadoma, ta, która stanowi źródło wszelkich intuicji, rozwija się u teoretyków nie wskutek wykonywania przez nich czynności motorycznych, ale wskutek wykonywania przez nich różnych czynności myślowych, wskutek gromadzenia mimowolnego różnych wiadomości, czy to przy przeprowadzaniu odpowiedniej lektury, czy też przy przeprowadzaniu jakichś rozmów, czy też wreszcie przy uprawianiu jakichś naukowych dyskusyj. A zatem w tym wypadku o wytwarzaniu się i rozwijaniu się płaszczyzny motorycznej stanowczo nie może być mowy. Należałoby raczej powiedzieć, że u podstawy pożytecznej twórczości teoretyków-naukowców leży płaszczyzna intuicyjna ich umysłowości, mieszcząca w sobie całe ich dotychczasowe doświadczenie teoretyczne.

Z tego, cośmy przed chwilą powiedzieli, wyraźnie wiadać, że stanowisko Piaget'a w sprawie charakteru płaszczyzny głębszej, podświadomej jest zbyt jednostronne, zbyt ciasne, aby można było dłużej przy niem pozostawać. Chcąc być w zgodzie z faktami, trzeba koniecznie to stanowisko rozszerzyć. Pozbawiając hipotezę Piaget'a, dotyczącą dwu warstw psychicznych, tej jednostronności, o której mówiliśmy wyżej oraz nadając jej sformułowanie więcej ścisłe i wyczerpujące, niż miała dotychczas, równocześnie zwiększamy znacznie zakres jej stosowności, czynimy ją w psychologii bardziej płodną, bardziej użyteczną. Przekonamy się, że zmodyfikowanie tej hipotezy pozwoli nam dość gruntownie wniknąć i dość dokładnie rozpatrzyć zagadnienia rozwoju inteligencji, umożliwi nam ścisłe rozgraniczenie dwu zasadniczych rodzajów inteligencji oraz należyte zrozumienie genezy każdego z nich, a co najważniejsza, to to, że pozwoli dotrzeć do właściwych źródeł wszelkich intuicji.

1. *Warunki rozwoju zdolności intuicyjnych.*

Nietylko dziecko posiada dwie odrębne płaszczyzny psychiczne: jedną głębszą, podświadomą — nazwijmy ją płaszczyzną intuicyjną, i drugą wierzchnią, świadomą, którą znów możemy nazwać płaszczyzną pojęciową. Te same płaszczyzny można wyróżnić także i w psychice dorosłego. Płaszczyzna głębsza, podświadoma, stanowi podstawę dla inteligencji intuicyjnej. Płaszczyzna, wierzchnia, świadoma, stanowi postawę dla inteligencji pojęciowej. Doskonaleniu się płaszczyzny podświadomej towarzyszy rozwój inteligencji intuicyjnej, a doskonaleniu się płaszczyzny świadomej — rozwój inteligencji pojęciowej.

Obecnie zajmujemy się sprawą doskonalenia się płaszczyzny głębszej, intuicyjnej, przyczem starać się będziemy omówić rzecz w sposób możliwie zwięzły i zarazem możliwie dokładny.

Każdy człowiek, tak dziecko jak i dorosły, ustawicznie doświadcza, a to dlatego, że pozostaje w częstym kontakcie ze światem zewnętrznym: martwym i żywym. Kontakt ten miewa charakter sensomotoryczny lub intelektualny. Jednostka, która czuwa i przytem jest przytomna, doświadcza ciągle, bez przerwy. Jednostka taka doświadcza zatem wtedy, kiedy wykonywa jakies czynności ruchowe, kiedy zachowuje się w sposób dla innych widoczny, naprzykład gdy się bawi lub gdy pracuje oraz wtedy, gdy zachowuje pozorną beczynność a właściwie kogoś lub coś obserwuje, o czemś myśli, coś sobie przypomina a choć i tego nie czyni, to jednak mimowoli coś słyszy, wi-

dzi, odczuwa... Wszystkie wymienione przed chwilą czynności nie przemijają bez pozostawienia w psychice jednostki pewnych śladów, które, narastając na siebie powoli, w miarę powtarzania się i uzupełniania dawniejszego doświadczenia, stopniowo coraz bardziej się pogłębiają, coraz bardziej korygują.

Człowiek gromadzi doświadczenie przy mniejszym lub większym udziale świadomości, albo też bez udziału świadomości: automatycznie. Przy udziale świadomości — wtedy, gdy dokonywa samodzielnych spostrzeżeń, gdy przysłuchuje się rozmowie osób starszych poto, aby móc w przyszłości wykorzystać ich doświadczenie, gdy zdobywa wiadomości przez czytanie różnych książek, gdy uprawia studia nad różnymi gałęziami wiedzy, gdy przeprowadza jakieś doświadczenia z myślą o jakimś celu, gdy czyni jakiegokolwiek próby, krótko mówiąc, gdy rozumuje, stawia hipotezy, kontroluje je i sprawdza. Bez czynnego udziału świadomości gromadzimy doświadczenie wówczas, gdy poddani jesteśmy w sposób bierny wpływom oddziaływujących na nas warunków zewnętrznych, gdy czynimy jakieś praktyczne posunięcia bez większego namysłu i nie osiągamy pożądanego celu, gdy spotyka nas jakiś zawód, jakieś nieszczęście, gdy wykonywamy czynności sensomotoryczne w sposób zupełnie mechaniczny, bezmyślny, nie stawiając sobie przy ich wykonywaniu żadnych zagadnień (ani teoretycznych ani praktycznych) oraz nie próbując tych zagadnień samodzielnie rozwiązywać.

Zarówno pierwszy rodzaj doświadczenia jak i drugi jego rodzaj wpływa dodatnio na rozwój płaszczyzny intuicyjnej naszej psychiki.

Czynności praktyczne, którym nie towarzyszyło świadome myślenie, nie rozwijają wprawdzie w nas zdolności do pojęciowego, dyskursywnego ujmowania pewnej określonej rzeczywistości, lecz zato pozostawiają w naszym umyśle takie ślady, które pozwalają nam praktycznie przystosowywać się do tej rzeczywistości, pozwalają inteligentnie wobec niej postępować, pozwalają intuicyjnie stwierdzać, że np. taka a taka czynność w takim a takim wypadku może doprowadzić do takiego a takiego celu, zaś taka a taka jest zupełnie niewskazana i niecelowa. Doświadczenie praktyczne typu sensorycznego lub sensomotorycznego pozwala nam zająć poprawne stanowisko (w sposób negatywny a niekiedy również i w sposób pozytywny), lecz nie daje nam jeszcze dostatecznej podstawy do ścisłego i rzeczowego uzasadnienia zajętego stanowiska.

Rzeczowo uzasadnić potrafimy tylko wówczas, kiedy rozporządzamy dostatecznym zapasem doświadczenia zdobytego w drodze refleksyjnego myślenia, kiedy posia-

damy jasne pojęcia, wyraźne sądy (szczegółowe i ogólne) oraz ścisłe wiadomości. Z chwilą, gdy takie pojęcia, sądy i wiadomości zostaną zapomniane, gdy przejdą ze świadomości do podświadomości, z tą chwilą przestają również służyć za podstawę do ścisłego uzasadniania naszych twierdzeń, wchodzą w skład doświadczenia, wypełniającego płaszczyznę intuicyjną. W takich razach, choć nie potrafimy już z tych pojęć, sądów i wiadomości robić użytku dla uzasadniania swego stanowiska, to jednak na ich podstawie potrafimy trafnie wyczuć, że takie a takie ujęcie rzeczy jest mylne, taki a taki sąd jest błędny a znów taki a taki jest nieco bliżej prawdy.

A zatem, streszczając się, możemy powiedzieć, że doświadczenie, które zdobywamy zczasem wskutek wielokrotnego stykania się fizycznego i intelektualnego ze światem zewnętrznym, bywa magazynowane w podświadomych (intuicyjnych) warstwach naszej psychiki i to w dwojaki sposób: 1) przy czynnym udziale świadomości, za pośrednictwem intelektu lub 2) bez udziału świadomego i ścisłego myślenia, po torach sensomotorycznych. Zarówno pierwsze doświadczenie (a więc to, które najprzód znalazło się w płaszczyźnie pojęciowej a dopiero potem przeszło do podświadomości), jak i drugie (a więc to, które zostało zdobyte w sposób sensomotoryczny) mieści się w płaszczyźnie intuicyjnej, stanowiąc właściwe źródło wszelkich naszych nieprzemysłanych a jednak celowych pounięć praktycznych, wszelkich trafnych choć nieuzasadnionych przekonań, wszelkich irracjonalnych odczuć. Mówiąc krótko a wyczerpująco, powiemy, że doświadczenie zawarte w płaszczyźnie intuicyjnej stanowi istotną podstawę wszelkich impulsów wewnętrznych, impulsów natury motorycznej i natury intelektualnej. Impulsy wewnętrzne natury motorycznej pozwalają nam niejako automatycznie przystosowywać się w życiu praktycznym do obiektywnych warunków zewnętrznych, umożliwiają nam skuteczne działanie. Impulsy wewnętrzne natury intelektualnej pozwalają znów wydawać trafne orzeczenia, zgodne z rzeczywistością sądy, powodują trafne przewidywania, trafne intuicje.

Zdobywanie oraz rejestrowanie w podświadomych warstwach psychicznych jakiegoś nowego doświadczenia jest równoznaczne z wytwarzaniem się u nas jakichś nowych zdolności intuicyjnych. Zakres oraz charakter nagromadzonego doświadczenia warunkuje zakres oraz charakter wytworzonych intuicji. Nie należy sądzić, jakoby zdo-

bywane przez nas doświadczenie posiadało charakter sztyw-
 wny. Wcale nie! Intuicje, wynikające z nagroma-
 dzonego doświadczenia, przekraczają wyraźnie
 ramy tego doświadczenia. Mają one swoje zastoso-
 wanie nie tylko do takich przypadków i sytuacji, z którymi
 się miało już kiedyś do czynienia, ale i do takich także,
 które są jedynie podobne do dawnych (już spotykanych)
 albo też całkiem nawet się od nich różnią, są zupełnie nowe,
 jednakże takie, że dałyby się wywieść i zrozumieć z kilku
 razem z pośród przypadków dawnych, już spotykanych. Zna-
 czenie zdobywanego doświadczenia polega zatem zawsze na
 wytworzeniu się w naszej psychice takich zdolności, które po-
 siadają znacznie szersze zastosowanie od tego, które
 jest zakreślone treścią zdobytego doświadczenia.

Wpływ uprzedniego doświadczenia na wy-
 twarzanie się pewnych mniej lub więcej ogólnych
 zdolności występuje nie tylko w sferze
 intelektualnej ale i w sferze motorycznej. Przy-
 kładem może być tutaj ten, kto uczy się jeździć na rowerze,
 albo ten, kto uczy się grać na jakimś instrumencie muzy-
 cznym n. p. na fortepianie, albo ten, kto uczy się czytać.
 Ktoś uczył się jazdy na rowerze, próbując swoich sił tylko
 na równym gruncie i nauczył się w końcu jeździć wprawnie
 po równym gruncie. Ale nie tylko, — on potrafi również je-
 chać poraz pierwszy i po gruncie nierównym. Doświadczenie
 motoryczne, jakie zdobył, jeżdżąc po równinach, stworzyło
 u niego podstawę, umożliwiającą mu przewyciężanie nowych
 trudności motorycznych, dotychczas niespotykanych. Ktoś
 grał na fortepianie w swoim życiu X utworów muzycznych,
 tak a tak skomponowanych, i zdobył wskutek tego taką
 wprawę (takie doświadczenie motoryczne) w grze na forte-
 pianie, że potrafi zagrać jakiś nowy utwór, nigdy jeszcze
 przez siebie niespotykany. Ktoś nauczył się czytać po polsku,
 gdyż stykał się z tylu a tylu wyrazami, tyle a tyle razy. To
 dało mu takie doświadczenie, że potrafi teraz czytać auto-
 matycznie i wyrazy bez sensu i wyrazy łacińskie. Nigdy ich
 jeszcze w życiu nie spotykał, a jednak potrafi je odrazu prze-
 czytać. A więc nawet doświadczenie motoryczne
 i zdolności motoryczne nie są tak sztywne, jak-
 by się mogło zdawać na pierwszy rzut oka. Mię-
 dzy doświadczeniem motorycznym a doświadczeniem intelek-
 tualnym można dostrzec dość wyraźne analogie, jeśli
 się zwróci dobrze uwagę na to, jaki wpływ wywiera pierw-
 szy rodzaj doświadczenia na kształtowanie się zdolności mo-
 torycznych a jaki wpływ wywiera drugi rodzaj doświadczeni-
 a na kształtowanie się zdolności intuicyjnych.

Doświadczenie bywa różne. Może mieć ono znaczenie
 mniej lub więcej ogólne, a może mieć również znaczenie
 bardzo specjalne. Może dotyczyć wyłącznie sfery intelektual-

nej naszej psychiki albo też może dotyczyć raczej sfery motorycznej. Nasze stykanie się ze światem zewnętrznym pozostawia ślady w wyższych warstwach psychiki (w płaszczyźnie pojęciowej lub w płaszczyźnie intuicyjnej) oraz w niższych jej warstwach (w płaszczyźnie sensomotorycznej). Doświadczenie o charakterze intelektualnym wywiera wpływ na rozwój inteligencji (pojęciowej lub intuicyjnej), a doświadczenie sensomotoryczne raczej na rozwój sprawności motorycznych, choć nie wyłącznie. Doświadczenie to znajduje zazwyczaj równocześnie pewien oddźwięk w sferze intelektualnej. Kto praktycznie opanował sztukę czytania, jazdę na rowerze lub grę na fortepianie, ten posiada również (oprócz pewnych określonych sprawności motorycznych) pewną świadomą lub intuicyjną orientację odnośnie do sprawy czytania, jazdy na rowerze oraz gry na fortepianie. A przecież wszelkie orjentowanie się (świadome lub intuicyjne) świadczy o tem, że się posiada pewną inteligencję (pojęciową lub intuicyjną). Kto dużo czytał, ten intuicyjnie wyczuwa, że to a to można przeczytać w takim a takim czasie, a tego a tego nie można; taki a taki druk da się odczytać z takiej a takiej odległości a nie da się odczytać z takiej a takiej i t. d. Kto dużo jeździł na rowerze, ten nie tylko posiada pewną określoną sprawność motoryczną, lecz również wykazuje pewną inteligencję w odniesieniu do sytuacji, związanych ze sprawą jazdy na rowerze: umie na przykład przewidzieć, czy pan X dojedzie do miejscowości Y w czasie Z; potrafi rozstrzygnąć trafnie zagadnienie — jechać czy nie jechać tam a tam w takich a takich warunkach i t. d.

Możnaby powiedzieć, że efektem wszelkiego gruntowniejszego doświadczenia, jakie zdobywamy w życiu, jest pewna „wiedza“ potencjalna, mieszcząca się w płaszczyźnie intuicyjnej naszego umysłu i stanowiąca właściwe źródło wszelkich umiejętności posunięć praktycznych, skutecznych działań, trafnych decyzji, szczęśliwych pomysłów, nieomylnych przewidywań, trafnych intuicji. Ilość oraz charakter tej „wiedzy“ pozostaje w ścisłej zależności z ilością oraz jakością nagromadzonego doświadczenia. Zdobywanie zatem odpowiedniego doświadczenia jest równoznaczne ze zwiększeniem się w naszym umyśle zasobu „wiedzy“ potencjalnej, jest równoznaczne z rozszerzeniem się pola zastosowalności naszej inteligencji intuicyjnej. Zarejestrowanie w psychice dostatecznej ilości nowych doświadczeń stanowi pierwszy zasadniczy warunek wytworzenia się nowych zdolności intuicyjnych.

(D. n.).

Praca młodzieży w szkole i w domu.

5.

Zakres pracy domowej ucznia.

Szkola wkracza w dom rodzicielski przez zadawanie prac domowych. Przez to, że po pracy szkolnej następuje praca domowa, a praca domowa łączy się potem z pracą szkolną, tworzy się łańcuch; wynik kształcenia umysłu dziecka zależy przeważnie od sposobu, w jaki łączą się ogniwa tego łańcucha... Jest więc zrozumiałem, jak donośnego jest znaczenia atmosfera w jakiej odbywa się praca domowa ucznia.

Hugo Gaudig.

Materiał, uzyskany w nauce szkolnej, ma praca domowa ucznia utrwalić w jego umyśle w ten sposób, by uczeń nabył biegłości w dowolnym rozporządzeniu nim w razie potrzeby. Ze względu na sposób pracy nad materiałem naukowym można rozróżnić następujące rodzaje:

- a) pracę utrwalającą przez pamięciowe opanowanie materiału,
- b) pracę ćwicząco-utrwalającą,
- c) pracę przygotowawczą,
- d) pracę swobodnie twórczą.¹⁾

ad a) Praca pamięciowo-utrwalająca.

Praca utrwalająca przez pamięciowe opanowanie pewnego materiału naukowego jest czynnością umysłową, polegającą na działaniu pamięci odtwórczej, a więc, pozwalającą na dosłowne przyswojenie sobie danego materiału. Praca taka odpowiada przedewszystkiem strukturze duchowej wieku lat 10—13. Pamięć odgrywa wtedy w życiu umysłowym dziecka rolę dominującą, a umysł jest tak świeży i łaknący, że łatwo i ochoczo przyswaja sobie wtedy wszelkie wiadomości. Memorowanie czyli uczenie się na pamięć jest w tym okresie pracą zwykle lubianą

¹⁾ Friedr. Günther rozróżnia w swej rozprawie: „Die Gestaltung der Hausarbeit der Schüler“ w czasop. „Monatschrift f. d. höhere Schulen“ 1930: Gedächtnisarbeit, Einübung und Befestigung, Vorbereitende Einarbeitung in den Unterrichtsstoff, Freischaffende Arbeit. Ficker (j. w.) rozróżnia: Arbeit im Dienste des Behaltens, Übung von Fertigkeiten, Anwendende Arbeit. —

przez dzieci. Szkoła powinna dlatego na niższym stopniu nauczania wydatnie czynić użytek z takiej dyspozycji umysłowej i ćwiczyć pracę pamięciową racjonalnie i ekonomicznie tak ze względu na sam materiał naukowy, jak i na konieczność ćwiczenia i doskonalenia samej pamięci. Na stopniach wyższych zaniedbuje szkoła dzisiejsza pracę pamięciową, uważając ją za zabytek starej szkoły encyklopedyczno-werbalistycznej. Zaniedbuje zupełnie niesłusznie. Nie wrócimy już do zadawania całych stron jakiegoś podręcznika, szeregu reguł, bezliku werbalistycznych definicji i twierdzeń i kilometrowych poematów dosłownie na pamięć; ale z korzyścią używać możemy pracy pamięciowej na wszystkich stopniach nauczania przy uczeniu się wierszy w języku ojczystym i obcych, zwrotów, słów i form gramatycznych itp. Utrwalanie pamięciowe pewnych wiadomości i ćwiczenie pamięci okazuje się w praktyce czynnikiem nader korzystnym dla całego rozwoju umysłowego.¹⁾

Zadawanie na pamięć powinno być jednak w szkole połączone ze wskazówkami nauczyciela, jak się najracjonalniej uczyć na pamięć. Pedagogika eksperymentalna doszła drogą obserwacji i doświadczeń do ustalenia pewnych sposobów uczenia się na pamięć, odpowiadających pewnym typom uczniów. Jedni uczą się najekonomiczniej, tj. z najmniejszym nakładem energii i czasu, jeśli dzielą sobie pewną całość, którą mają opanować dosłownie na pamięć, na małe cząstki i wyuczają się ich przez kilkakrotne powtarzanie każdej z osobna, czyli używają metody częściowej (Teillerner); inni uczą się, powtarzając całość tak długo, aż ją opanowują, używają więc metody całościowej (Ganzlerner); inni wreszcie uczą się wprowadzić całością, części jednakowoż, które jeszcze nie są dobrze opanowane, wyuczają się osobno, włączając je następnie w całości, używają więc metody mieszanej (Lerner des gemischten Typus). Jest zdaniem nauczyciela drogą obserwacji, a u starszych uczniów drogą ich własnej introspekcji, dojść do ustalenia powyższych typów i udzielenia poszczególnym uczniom odpowiednich wskazówek co do najodpowiedniejszej metody.²⁾

Znacznie ułatwia oczywiście pracę pamięciową dokładne zrozumienie danego tekstu, zainteresowanie dłań, oraz wentalnie, np. przy wierszach, występujący moment uczuciowy. Nauczyciel powinien te momenty uwydatniać przy opracowaniu materiału w klasie, ułatwiając w ten sposób pracę pamięciową.

¹⁾ E. Meumann: *Ökonomie und Technik des Gedächtnisses*, 2. Aufl. Leipzig, 1912.

²⁾ M. Lobsien: *Die Lernweisen der Schüler*, Leipzig 1917.

Gruntowne opanowanie pamięciowe danego materiału nastąpić może dopiero po szeregu powtórzeń. Liczne badania w tym kierunku (Ebbinghaus'a ii.) doprowadziły do ustalenia zasady, że powtórzenia muszą być odpowiednio rozmieszczone w czasie, aby były skuteczne. 1) Psycholog Jost stwierdza np., że 2 powtórzenia dziennie przez 12 dni są lepsze, aniżeli 4 powtórzenia dziennie przez 6 dni, a te znów lepsze, aniżeli 8 powtórzeń dziennie przez 3 dni. Przyczyna tego faktu leży prawdopodobnie w tem, że w przeciągu dłuższej przerwy między jednym powtórzeniem a drugim silniej utrwalają się w pamięci skojarzenia między poszczególnymi wyobrażeniami; jeśli natomiast powtórzenia są skupione w krótkim stosunkowo okresie czasu, to skojarzenia są zbyt świeże, by mogły się głębiej utrwalić. Najekonomiczniejszą więc metodą utrwalania pamięciowego będzie rozłożenie pracy na dłuższy okres czasu, oszczędzamy bowiem wtedy energii i czasu na większą ilość powtórzeń a zyskujemy gruntowniejsze opanowanie materiału.

Wpływa stąd ważna i stale aktualna dla naszej młodzieży zasada, by nie odkładała lekcyj, zwłaszcza pamięciowej jej części, do wykonania dopiero na przeddzień wyznaczonego terminu, lecz by nauczyła się rozkładać sobie taką pracę na szereg dni. Niestety, młodzież częstokroć lekceważy sobie pracę pamięciową, uważając rozumowe opanowanie za wystarczające. Temu pogładowi przytakuja nieraz i niektórzy nauczyciele, nie doceniający właśnie materialnie i formalnie kształcącej wartości pracy pamięciowej. Stąd owo ogólnie dziś zauważane powierzchowne przyswajanie sobie przez młodzież wiadomości „polebkach“, stąd ów stale powtarzany zarzut braku gruntowności w dzisiejszej nauce szkolnej.

Praca pamięciowa powinna więc znaleźć poważne zastosowanie w szkole, której zadaniem jest ułatwienie jej przez wskazówki, oparte na wynikach badań i doświadczeń, oraz przez przeprowadzenie pracy pamięciowej od czasu do czasu na lekcjach samych bądźto metodą cząstkową, bądź całościową, bądźto mieszaną. Przyzwyczajając młodzież, od stopnia niższego począwszy, do racjonalnej pracy pamięciowej, nie natrafimy już na stopniu wyższym na znaną dziś niechęć młodzieży do uczenia się na pamięć i nauczymy ją pracować sumiennie i gruntownie. Obok innych środków może się to przyczynić do zmiany dzisiejszego powierzchownego ustosunkowania się młodzieży wobec pracy umysłowej.

ad b) Praca ćwicząco-utrwalająca.

Utrwalaniu materiału naukowego w umyśle służą oczywiście prócz memorowania w znacznie szerszej mierze różnego rodzaju ćwiczenia.

W ćwiczeniach tych chodzi o utrwalenie materiału drogą rozumowego, możnaby powiedzieć, twórczego ujmowania go. Jest to ta forma pracy umysłowej, którą na miejsce dawnej pracy czysto pamięciowej, reprodukującej, uprawianej w szkole uczącej (Lernschule), postawiła teoria „szkoły twórczej“, czyli szkoły pracy (Arbeitsschule), a którą powoli wprowadzają wszystkie szkoły. Utrwalanie materiału naukowego, zdobytego pod kierunkiem nauczyciela lub zupełnie własnym wysiłkiem w szkole lub w domu — następuje tu przez opracowanie go z innego stanowiska lub w innej formie. Tu należą wszelkiego rodzaju parafrazy tekstu, trawestycje, porównania, syntetyczne ujęcia, analizy, przekroje podłużne i poprzeczne, dramatyzacja, zamiana poezji na prozę, przedstawienie treści we własnym ujęciu w piśmie, ilustracja opisu itd. itd. Przy opracowaniu materiału w taki sposób następuje w umyśle przypominanie sobie przyswojonych wiadomości nie w tym porządku, w jakim zostały one przyswojone, lecz przez łączenie poszczególnych zagadnień, tematów, motywów, które uczeń musi własną pracą myślową kojarzyć ze sobą, wyszukując zachodzące między nimi związki, podobieństwa, różnice itp.

Częstokroć występują nieporozumienia między szkołą a domem na tle sposobu utrwalania materiału naukowego. Rodzice skarżą się nieraz wobec nauczyciela: mój syn w domu znakomicie umiał lekcję, sam go przepytalem; w szkole natomiast nauczyciel nie jest z jego odpowiedzi zadowolony i daje mu złe stopnie. Nauczyciel stwierdza, że uczeń w szkole faktycznie nie daje dobrych odpowiedzi. Przyczyna nieporozumienia leży w tem, że w tym wypadku rodzice uważają czysto pamięciowe opanowanie materiału, ujawniające się w umiejętności mniej lub więcej dosłownej reprodukcji za umienie lekcji, podczas gdy nauczycielowi chodzi o umiejętność samodzielnego, swobodnego rozporządzania przyswojonymi wiadomościami. Rodzice powinni z wolna zrozumieć, a szkoła obowiązana jest im to wyjaśnić, że dydaktyka współczesna zarzuciła werbalistyczne i encyklopedyczne traktowanie nauki szkolnej, wymagając natomiast samodzielnego myślowego wysiłku około pogłębienia zdobytych wiadomości, oraz umiejętności posługiwania się nimi w razie potrzeby i że jedynie pamięciowe opanowanie materiału rozwojowi tej ważnej umiejętności bynajmniej nie sprzyja. Chodzi o to by przez ćwiczenie i utrwalanie przyswojonych wiado-

mości nabył uczeń pewien zapas elastycznej widzy, zapomocą którego byłby w stanie w dalszym ciągu zdobywać samodzielnie coraz nowe wiadomości, rozszerzać swe horyzonty, wykonywać prace. Gaudig nazywa ten zapas wiedzy „arbeitendes Wissen“, wiedzą pracującą, wiedzą obrotową. Jeden z współpracowników Gaudiga, Platen wyjaśnia: „Wiedza pracująca jest wielostronna, lecz nie encyklopedyczna. Składa się ona z materiału, który dał się zdobyć, nad którym trzeba było pracować celem wzmożenia energii potencjalnej, zapomocą którego można zdobyć nową wiedzę. Jest to więc materiał, zawierający w sobie coś typowego, istotnego... Wiedza pracująca przyczynia się do poznania, jest twórczą, czynną“.¹⁾

W pracy ćwiczącej i utrwalającej wybitną rolę odgrywają ćwiczenia pisemne, przyczyniające się do głębszego wnिकnięcia i gruntowniejszego przyswojenia sobie materiału naukowego. Konieczność intensywniejszego skupienia uwagi i dokładniejszego rozpatrzenia materiału, służącego za podłoże tematu pisemnego opracowania, bardzo korzystnie wpływają na przyzwyczajanie ucznia do gruntowności i dokładności w pracy. Tu znów przesadziła nieco nowa szkoła w swem dążeniu zwolnienia ucznia od przesadnie w dawnej szkole uprawianej pisaniny. Praca pisemna, utrzymywana w rozumnych granicach, może ustosunkowaniu się ucznia wobec pracy umysłowej wyjść tylko na korzyść. Należałoby np. przyzwyczajać do tego, by uczeń za pierwszą, czynność przy swej pracy domowej do lekcji szkolnych uważał pisemne utrwalenie toku danej lekcji w szkole, o ile to już w szkole nie nastąpiło. Przy takim bowiem pisemnem reprodukowaniu przeżycia lekcyjnego, przypominają się znakomicie poruszone na lekcji zagadnienia lub wiadomości uzyskane w klasie, wątpliwości, wynikię w dyskusji itp. Bardzo ważną pracą pisemną, niedocenianą jeszcze niestety i przez nauczycieli i przez młodzież jest praca nad poprawą zadań szkolnych. Pracę tę powinien, zdaniem mojem, na stopniu średnim i wyższym, przeprowadzić uczeń samodzielnie w domu, oczywiście, o ile został przez nauczyciela wprowadzony do niej odpowiednio na niższym stopniu w szkole. Samopoprawa jest jednym z ważnych środków utrwalenia wiadomości, należy więc jej wydatnie używać. Zadań szkolnych na stopniu średnim i wyższym niema znów tak wiele, by poprawa ich w domu, i to dokładna, uzasadniona poprawa, miała być

¹⁾ Paul Platen „Arbeitendes Wissen im Unterrichte“, w dziele zbiorowem p. t. „Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis“, wyd. przez H. Gaudiga z ramienia „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht“, nakł. F. Hirt, Breslau 1924.

uważaną za niepotrzebne, jak twierdzą niektórzy, obarczanie młodzieży. W szkole powinni uczniowie otrzymać ogólne wskazówki co do popełnionych błędów oraz sposobu poprawy w kierunku merytorycznym i technicznym, poczem powinni umieć na tej podstawie samodzielnie przeprowadzić poprawę w domu przy pomocy odnośnych pomocy naukowych, jak podręczników, gramatyki, słownika itp. Tak ujęta poprawa staje się pracą wybitnie ćwiczącą, utrwalającą, twórczą. Oznacza ona oczywiście pewne obciążenie ucznia, a w szczególnym stopniu nauczyciela, który zobowiązany jest taką poprawę znów przeglądać i poprawiać; ale ma ona swoją wielką wartość dydaktyczną i wychowawczą i dlatego należy ją tak przeprowadzać, kosztem ilości zadań szkolnych lub innych jeszcze prac, normalnie zadawanych.

Należałoby tu wreszcie wspomnieć o pewnych środkach, używanych dziś w niektórych nowych szkołach, jako środkach utrwalających. Należy tu np. modne w ostatnich czasach z powodu fałszywie rozumianego hasła „szkoły pracy“, ilustrowanie ćwiczeń, zwłaszcza obcojęzycznych, robienie różnych prac ręcznych na temat czytanych ustępów itp. Widziałem np. na naszych wystawach szkolnych, zeszyty polskie, niemieckie i francuskie w których ćwiczenia, słówka, odmiany itp., ilustrowane były przez uczniów obrazkami i rysunkami, pięknie wykonanymi farbami, tuszem, ołówkiem. Wygląda to bardzo efektownie! Ale musiałem zadać sobie pytanie: czy nakład czasu i wysiłku tych uczniów stoi w godziwym stosunku do wartości kształcącej wykonanej pracy? Dla niewielu tylko praca ta zapewne stanowić mogła miłą, nadobowiązkowe zajęcie, większość odczuwać ją musiała jako znaczne, a — przynajmniej — niepotrzebne obciążenie. Prace takie powinny być wyłącznie dobrowolne, a i wtedy należałoby rozważyć, czy dla zrozumienia i utrwalenia np. wyrazu „der Fuchs“ musi być wymalowany lis przy tym wyrazie w zeszycie, lub czy konieczne bajkę o „Czerwonym Kapturku“ musi się ilustrować własnymi obrazkami, mając tyle znakomitych do niej ilustracji. Nie zapoznając oczywiście wartości takiej pracy dla rozwoju wyobraźni, jakoteż jej wartości, jako czynnika kształcącego, ale występuję stanowczo przeciw przesadnemu, niemal ze szablonowemu stosowaniu tych metod, które odpowiednie w jednej szkole, w odpowiednich warunkach, u danego nauczyciela, zupełnie nie są na miejscu gdzieindziej, wśród innych warunków i dlatego więcej przynoszą szkody, niż korzyści. Praca na pokaz ze szkodą dla dzieci nie jest chyba celem nauczyciela.

c) Praca przygotowawcza.

Przygotowawcza praca domowa występuje na stopniu niższym tylko wyjątkowo. Za mało jeszcze samodzielności u młodzieży. Zwolna jednak muszą ją do takiego rodzaju pracy przygotowywać. Na podstawie udzielanych ogólnych wskazówek powinni najpierw zdolniejsi uczniowie, potem i przeciętni i słabsi próbować w domu samodzielnie przygotowywać nowe lekcje, jeszcze nie opracowywane w szkole. W pewnych przedmiotach będzie to prędzej możliwe, w innych później. W każdym razie ten rodzaj pracy staje się ważnym działem pracy domowej na stopniu średnim, a przeważa wogóle w pracy na stopniu wyższym. Wymaga on oczywiście więcej samodzielności, aniżeli praca ćwicząca i utrwalająca wiadomości, już przedtem przyswojone pod kierunkiem nauczyciela. Praca przygotowawcza zadawana bywa albo całej klasie, albo poszczególnym grupom, albo jednostkom przy uwzględnieniu ich zainteresowań i zdolności. Dadzą się w ten sposób opracować obszerniejsze tematy, oświetlane ze specjalnego stanowiska przez opracowania poszczególnych uczniów. Prace jednostkowe składają się w ten sposób na pewien ogólny obraz danego zagadnienia. Oczywiście, że praca przygotowawcza powinna być tak stosowana przez nauczyciela, by młodzież nie odczuwała zbyt trudności, do których jeszcze nie dorosła. To gotuje ją zniechęcić i zużyć. Odpowiednie przygotowanie techniki pracy, odpowiednie wskazówki rzeczowe i odpowiednio dostosowany do indywidualności uczniów materiał są ważnym warunkiem owocności tego rodzaju pracy ucznia.

d) Praca swobodnie twórcza.

Od pracy przygotowawczej krok już tylko do pracy dobrowolnej i swobodnej. Mianem tem określaną pracę wybraną przez samego ucznia w celu uzupełnienia lub pogłębienia materiału szkolnego stosownie do własnego zainteresowania. Wartość jej leży w dobrowolności i samodzielności wykonania. Możliwą jest ona na wszystkich stopniach nauczania w różnych oczywiście rozmiarach i różnym nasileniu. Ze wszystkich rodzajów pracy uczniowskiej jest ten rodzaj pracy — zdaniem poważnych pedagogów współczesnych — najwartościowszym. Jest to bowiem praca prawdziwie twórcza, nie nakazana, a wypływająca z wrodzonego popędu do samodzielnego tworzenia. Rozbudzenie tego drzemającego w młodym człowieku pędu, skierowanie go w odpowiednie łożysko i utrzymywanie go w odpowiednich granicach, zapomocą odpowiednio podawanego materiału, należy do ważnych zadań szkoły i domu. Swobodnie twórczą pracę należy na wszystkich stopniach we wszystkich jej przejawach otaczać jak najpieczołowitszą

opieka, jako objaw samoczynnego, ku samodzielnej twórczości dążącego ducha." ¹⁾

W kołach pedagogicznych podniesiono kwestję, czy wobec tak wielkiej wartości pracy dobrowolnej nie należałoby oprócz nauczania wyłącznie lub w przeważnej części na tym rodzaju pracy młodzieży. Znany pedagog-reformator niemiecki Bertold Otto oparł naukę w swej słynnej szkole w Berlinie-Lichterfelde na zasadzie pracy dobrowolnej, stwierdzając, że daje ona znakomite rezultaty. Należy jednak pamiętać o tem, że do szkoły B. Otta, jako prywatnej i eksperymentalnej, uczęszczają przeważnie dzieci inteligentne, rozbudzone, wychowujące się w atmosferze domowej, sprzyjającej rozwojowi zainteresowań i uzdolnień tych dzieci.

W szkole przeciętnej mamy poważny odsetek dzieci, które z atmosfery domowej nie przynoszą zainteresowań umysłowych i zapału do pracy, tak, że oparcie szkoły wyłącznie na systemie pracy dobrowolnej t. j. nie zadawanej wydaje się jeśli nie wręcz niemożliwym, to przynajmniej niezmiernie trudnym. Natomiast może tu praca dobrowolna młodzieży odegrać ważną rolę, jako uzupełnienie i pogłębienie pracy obowiązkowej. Będą więc nader pożądane dobrowolne referaty, lektury, rysunki, własne próby literackie, prace ręczne itp. Przy dzisiejszej sztywności naszych programów szkolnych jest możliwość wykorzystania ochoty młodzieńczej dla prac dobrowolnych czasami dość ograniczona (należy przecież przebrać wyznaczony program materiału). Mimo to należałoby od czasu do czasu, przy pewnem ograniczeniu materiału obowiązkowego, zwłaszcza z podręczników, pozwolić na pracę wedle zainteresowań młodzieży. Takie czasowe zwolnienie od przymusu (takim bowiem zawsze jest obowiązek odrabiania codziennych obowiązków szkolnych) działa pobudzająco na umysł i kształcąco na charakter młodzieży, przyjmującej wtedy na siebie dobrowolnie pewne prace i zobowiązującej się je w pewnym terminie wykonać: w miejsce nakazu i przymusu zewnętrznego — wchodzi wtedy nakaz i przymus wewnętrzny.

¹⁾ Fr. Günther: „Die Gestaltung der Hausarbeit der Schüler“ w czasop. „Monatsschrift f. höhere Schulen“ nr. 4/1930.

Technika i warunki pracy domowej.

„Ekonomia sił jest zupełnie w takim samym stopniu problematem dla pedagogii, jak dla mechaniki”.

Edgar Swift.

Mówi się dzisiaj wiele o racjonalnej organizacji pracy w przemyśle, handlu, urzędach itd. Naukowa organizacja pracy staje się, i słusznie, hasłem dnia. Chodzi przecież o „wścig pracy” w powstającym „świecie pracy”. Godzi się więc zaczynać tę organizację od pracy dziecka i młodzieży. Obserwując bowiem sposób pracy młodzieży szkolnej w szkole i w domu, musimy dojść do smutnego wniosku, że pracuje ona wielce niezaradnie i marnotrawi wskutek tego wiele sił, energii, czasu i materiału.

W jednym z popularnych artykułów spotykamy taki opis pracy uczniowskiej, bynajmniej nie skarykaturowany: ¹⁾ „Najpierw uczeń przysuwa sobie pod nos tekst, po chwili odsuwa, biorąc słownik — przewraca, znajduje, szuka pióra, wstaje, przysuwa kałamarz, przerzuca kajet, wyciąga bibułę, coś tam na bibule gryzmoli, odsuwa drugą książkę, rozkłada kajet etc. Szuka pióra, przysuwa atrament, potem mu brak kartki „na brudno”, niema gumy, ołówek się złażał, niema scyzoryka i t. d.” Same to drobnostki, można by na to powiedzieć. Prawda, ale jakże ważne są te drobnostki dla wyniku pracy! Jakże inaczejby się ona odbywała, gdyby wszystkie potrzebne przy pracy utensylja ułożone były w jednym miejscu pod ręką, np. w szufladce stolika, przy którym uczeń stale pracuje, gdyby uczeń przywykł do pewnego systematycznego rozkładania ich przy pracy, trzymając np. zeszyt przed sobą, po prawej kładąc bruljon, ołówek, gumę, bibułę, po lewej książki potrzebne do pracy, przed siebie stawiając kałamarz, obok którego leżą 2 ręczki z nowymi piórami itd. Uważając na te wszystkie drobnostki, przyzwyczajając ucznia w szkole i w domu do zważania na nie, niezmiernie ułatwiamy mu pracę. Co więcej jednak; przy tej pracy zyskane nawyki i nastawienia przenoszą się i na inne dziedziny postępowania dziecka. Jeśli zaczniemy od kałamarza, atramentu, pióra, ołówka, zeszytu, pisma, rysunku itp., to z czasem z pewnością dojdziemy do tego, że ta młodzież potrafi na wyższym stopniu dokładnie ująć myśl czytanego dzieła, starannie wykonać referat, sumiennie zebrać i opracować źródła jakiejś naukowej pracy, precyzyjnie sporządzić aparat radjowy,

¹⁾ W. Kopczewski: Organizacja pracy domowej ucznia. „Wiek Szkolny” 4/29.

umiejętnie załatwić sprawunki w jakimś urzędzie itd. Nie wolno nam zaniedbywać tzw. drobnostek! I ze stanowiska wychowawczego i z dydaktycznego, mają one doniosłe znaczenie. Dziecko wkrótce samo pojmie korzyści płynące z przestrzegania pewnych technicznych szczegółów pracy, zacznie samodzielnie poszukiwać innych jeszcze sposobów usprawnienia pracy i jako dorosły potrafi je zastosować w swoich zajęciach zawodowych, przyczyniając się do ogólnego, tak nam bardzo potrzebnego usprawnienia pracy we wszystkich dziedzinach pracy społecznej.

Szkółka zapewnia dziecku mocą swego przeznaczenia i przystosowanych doń urządzeń możliwie dogodne warunki do nauki. W domu sprawa ta komplikuje się bądźto z powodu nieodpowiednich warunków życiowych, materialnych, bądźto z powodu niezrozumienia, panującego jeszcze u większości rodziców dla pracy dziecka. Ze względu na wykazaną w poprzednich wywodach doniosłość pracy domowej w całokształcie pracy młodzieży szkolnej, musimy uważać za obowiązek szkoły uświadomić rodziców i młodzież o konieczności stworzenia jak najdogodniejszych warunków tej pracy.

Rozważmy je więc nieco szczegółowiej.

1. Przedewszystkiem powinno mieć dziecko zapewniony spokój i wygodę. Własny kąt ze stoliczkiem i ewentualnie szafeczką, czy etażerką jest prawem ucznia i uczenicy. Stałość miejsca odgrywa w organizacji pracy dość poważną rolę, trzeba ją więc dziecku zapewnić.

2. A dalej: spokój w otoczeniu podczas pracy dziecka nad zadaniami szkolnymi. Pamiętać jednak należy, że nie jest bynajmniej korzystnem pozostawianie dzieci samych w osobnym pokoju z nakazem: teraz masz spokój, ucz się! Niejednokrotnie taka samotność skłania dziecko do pofolgowania skłonności do marzeń (występująca zwykle w wieku przełomowym u dziewcząt, jakoteż i u chłopców), do załatwienia rozlicznych innych spraw, niewiele mających wspólnego z nauką itp. Najlepszą atmosferę do pracy stwarza się, pozostawiając dziecko w pokoju, gdzie przebywa jeszcze ktoś, który sam pracuje, zachowując przytem zupełny spokój. A więc ojciec przy swoim biurku, matka z robótką lub książką w ręce, starszy brat lub siostra przy swem cichem zajęciu, obok w „swym kącie“ dziecko przy swej pracy, pod nieznacznym dozorem starszych.

3. Taksamo koniecznym, a może nawet konieczniejszym, jak spokój zewnętrzny, jest spokój wewnętrzny, który należy dziecku zapewnić. Rodzice powinni zdala trzymać od dziecka, nawet doroślejszych, codzienne troski i kłopoty, co do których dziecko w niczem nie potrafi poradzić ani pomóc. Pocóż więc daremnie martwić dziecko, które przecież ma swoje liczne obowiązki i własne zmartwienia,

wydające się dorosłym zwykle blahami, ale jakże głęboko wnika ją one w jego serce! Byłoby niesprawiedliwością ka-
zać dziecku dźwigać ciężar podwójny: trosk własnych i trosk
dorosłego otoczenia. Pogoda ducha jest najlepszym
bodźcem i czynnikiem intensywnej pracy. Dużo oczywiście
znaczą zachęta i uznanie ze strony starszych. Świadomość
dobrze wykonanego zadania działa podniecająco na dalszą
pracę. Nic tak nie sprzyja powodzeniu, jak samo powo-
dzenie.

4. Ważnym warunkiem owocnej pracy jest jej planowe
i celowe rozłożenie. Jest obowiązkiem szkoły i do-
mu wskazywać młodzieży na pożytek układania sobie planu
pracy i konsekwentnego przeprowadzenia go. Dlatego na-
uczyciel powinien wymagać od ucznia podawania dokład-
nego planu każdego nadającego się do tego wypracowania,
każdego opisu, opowiadania, referatu itp., by przyzwyczać
go do rozumnego układu pracy. Powinien wskazywać mu
na korzyść rozkładania sobie pracy na dni i godziny oraz
jej regularność. Wiemy dobrze, jak nieregularnie nasza
młodzież pracuje, jak zabiera się do swych zadań zwykle
w ostatniej dopiero chwili, na czeń cierpi oczywiście grun-
towność pracy. Im lepsze rozłożenie pracy, tem do-
godniejsze są warunki dla pogłębienia materiału, dla pracy
ćwiczącej i utrwalającej. W powierzchownej pracy, będą-
cej przedewszystkiem skutkiem nieodpowiedniego jej roz-
łożenia, należy upatrywać jednej z ważnych przyczyn prze-
pracowania czy przeciążenia. Powierzchnowa bowiem
praca zmusza do ciągłego wracania do rzeczy dawniejszych,
nienależycie pamięciowo i rozumowo opanowanych, a więc
niejasnych i nieutralnych w umyśle, co oczywiście utru-
dnia zarazem przyswajanie sobie coraz przybywającego no-
wego materiału naukowego. Im gruntowniejsza na-
uka na stopniu niższym, tem łatwiejsza na sto-
pniu wyższym. Jeśli młodzież z natury rzeczy, z racji
swej niedojrzałości umysłu i charakteru nie potrafi tego
rozumieć, to powinni to przecieź rozumieć nauczyciele
w szkole oraz rodzice w domu i uczyć młodzież planowej,
regularnej, temsamem gruntownej pracy, a nie pobłażać
lenistwu, pocieszając się, że dziecko z tego wyrośnie i potem
zacznie pracować należycie. Chcemy mieć sumiennie pra-
cujące społeczeństwo dorosłych, baczmy więc, byśmy dzieci
do takiej pracy przyzwyczaili! Nie mogą się tu powstrzy-
mać od uwagi, że należałoby wyznaczyć w szkołach dla
niższego stopnia najlepszych fachowców-dydaktyków, a nie
nauczycieli, nauczających danego przedmiotu, jako pobo-
cznego i traktujących go częstokroć dość po macoszemu.
Największy nacisk pod każdym względem, i dydaktycznym
i wychowawczym, należy położyć właśnie na stopień niższy,
na młodzież do 14—15 roku życia. Z tego bowiem okresu

wynosi młodzież wszystkie swoje nawyki, a więc także ustosunkowanie się wobec pracy fizycznej i umysłowej.

5. W związku z postulatem rozłożenia i regularności pracy domowej pozostaje kwestja doboru godzin pracy i przerw, jakie należy czynić. Na podstawie licznych badań można stwierdzić u człowieka w ciągu doby pewien odpływ i przyływ energii fizycznej i psychicznej, czyli rytm energii.¹⁾ Stwierdzono, że energia fizyczna zwykle jest najniższa wczesnym rankiem między drugą a czwartą rano, poczem następuje stopniowy przyrost, osiągający swe maximum około południa; popołudniu znów opada, by począć wzrastać około godziny trzeciej i rość stopniowo do wieczora. Rytm energii psychicznej niezupełnie się z tem zgadza, gdyż przedpołudniem wprawdzie wzrasta ona zgodnie z fizyczną, zaraz popołudniu jednak znacznie opada, utrzymując się na minimum mniejwięcej do godz. piątej. Teraz dopiero znów wzrasta, utrzymując się w napięciu do wieczora, poczem ku północy się obniża. Wynikałaby stąd praktyczna wskazówka, że dla nauki okazuje się najodpowiedniejszą porą przedpołudnie alboważ pora popołudniowa między piątą a ósmą wieczorem. Jeżeli więc przedpołudnie zajmuje szkoła, to nauka domowa powinna odbywać się normalnie późnem popołudniem, podczas gdy czas poobiedni powinien służyć dla wypoczynku fizycznego i umysłowego. Naturalnie, u poszczególnych jednostek dadzą się zauważyć indywidualne wahania w rytmie energii tak, że u nich należy porę pracy przystosować indywidualnie.

6. Równie ważne dla energii fizycznej i psychicznej, jak pory dnia, okazują się także pory roku, wogóle wpływy atmosferyczne.²⁾ Że wszelka wydajność pracy umysłowej zależy od stanu fizycznego,³⁾ a więc od zdrowia organizmu, od odpowiedniego odżywienia i wystarczającego snu, nie potrzebujemy chyba specjalnie wywodzić. Jest to rzecz ogólnie znana, zbyt mało jednak jeszcze uwzględniana w pracy młodzieży, tak w szkole, jak i w domu.

7. Podczas samej pracy umysłowej daje się zauważyć rów-

1) R. Rusk: *Pedagogika Eksperymentalna*, rozdz. XIV. „Warunki pracy umysłowej” str. 307 i n.

2) Por. A. Kostelecky: „Beobachtungen über den Einfluss der Witterung auf die Leistungsfähigkeit der Schulkinder“ w książce Steiskala „*Pedagogische Versuchsarbeit in Oesterreich*“ I. Teil, „Lehrerbücherei“, str. 95—180. — Wein 1922.

3) Por. J. Provin *Beziehungen zwischen dem körperlichen Befund und der geistigen Leistungsfähigkeit der Schüler*“ w *tysamym tomiku*.

niez przyływ i odpływ energii, czyli rytm pracy. Zwykle, gdy zabieramy się do interesującej nas pracy, istnieje tzw. napęd początkowy, charakteryzujący się uczuciem zainteresowania, podniecenia, ochoty. Podczas dalszej pracy odczuwany pewne napięcie umysłowe, wysiłek, po pewnym zaś czasie występują początki zmęczenia. Wtedy jest czas na przerwę. Ma ona na celu wyrównanie tego ubytku sił duchowych, który nasąpił skutkiem pracy. Po przerwie czujemy znów przyływ sił i ochoty. Gdy praca zbliża się ku wyznaczonemu celowi, zjawia się napęd końcowy, objawiający się wzmoczeniem wysiłku, by pracę zakończyć.¹⁾ Szkoła zorganizowała kwestję przerw dość szablonowo, nie uwzględniając różnic wieku młodzieży. W domu dadzą się przerwy bardziej indywidualizować. U dzieci młodszych należy przerwać pracę po godzinie lub półtorej na jakie 30 minut, u starszych po tym samym czasie na jakie 15 minut, przy dłuższej pracy oczywiście na dłużej. Zbyt długie przerwy są nie tylko niepotrzebne, ale i szkodliwe, albowiem niweczą dyspozycję do pracy, rozpraszają uwagę i osłabiają zainteresowanie. Na ponowne włożenie się do pracy zużywa potem dziecko nieproporcjonalnie dużo czasu. Przerwy nie powinny też służyć oddawaniu się innemu zajęciu umysłowemu, np. czytaniu książki, gdyż wtedy zmęczenie nie ustępuje w całości i przyływu energii albo niema zupełnie, albo też następuje on tylko w niedostatecznej mierze.

D. n.

Recenzje

S. Klebanowski. **Zasady kierowania szkołą.** Nakł. „Naszej Księgarni” Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. Warszawa 1930.

W polskiej literaturze pedagogicznej zagadnieniu — „jak kierować szkołą” — stosunkowo niewiele dotąd poświęcono uwagi. Problemem tym zajmowali się między innymi Dr J. Jarosz (Zadania dydaktyczne dyrektora gimnazjum — praca ogłoszona w wydawnictwach Sekcji Szkolnictwa Średniego Min. W.R. i O.P. w r. 1921), Fr. Michejda (Obowiązki dydaktyczne dyrektora), K. Bzowski (Regulamin dla dyrektorów) — prace ogłoszone w publikacji zbiorowej „Z aktualnych zagadnień szkolnictwa średniego”. Pamiętnik I i II Konferencji dyrektorów szkół średnich na terenie Okr. Szkol. Łódzkiego 1925 r. Wspomniani autorzy ujmują — jak wynika z tytułów ich prac — problem kierownictwa szkołą głównie

¹⁾ R. Rusk: *Pedagogika Eksperymentalna*, rozdz. XIV. „Warunki pracy umysłowej”, Książnica-Atlas 1926.

z punktu widzenia potrzeb i zadań szkoły średniej ogólnokształcącej, praca zaś S. Klebanowskiego, podana w tytule uwzględnia przede wszystkim stosunki i potrzeby szkoły powszechnej — i stąd też stanowi pożądany i ważny przyczynek w dziedzinie naszej literatury pedagogicznej.

Autor omawia zagadnienie kierownictwa szkołą w czterech rozdziałach swej niewielkiej książki i poddaje analizie psychologicznej samą osobowość kierownika i jego ważniejsze funkcje, wynikające z potrzeb całokształtu życia szkolnego. Punktem wyjścia w rozważaniach autora jest praca nauczycielska kierownika szkoły (Rozdz. I). Ten sposób podejścia do problemu należy uznać za nader trafny i zgodny ze stosunkami realnymi, ponieważ nauczyciel z chwilą objęcia funkcji kierowniczej w szkole nie przestaje być równocześnie nauczycielem. Jego działalność wychowawczo-dydaktyczna wywierać może bezpośredni wpływ sugestywny na kolegów-współpracowników, o ile oczywiście sam jest jednostką wybitnie uzdolnioną w swym zawodzie. Jego obowiązkowość i punktualność, zamiłowanie i zapał, ujawnione w całej jego działalności, wyższy poziom jego kultury pedagogicznej i towarzyskiej uczynią nieraz zbytecznymi słowa i polecenia skierowane do nauczycieli.

W rozdziale II-gim, najobszerniejszym w tej książce, podaje autor szczegółowe wskazania i rady, dotyczące kierowania pracą nauczycieli. Kierownik powinien objąć całokształt życia w szkole, musi też ująć jasno cel, do którego zmierza w całej swej działalności, a którym jest ciągle doskonalenie i podnoszenie szkoły na wyższy poziom pod względem wychowawczym i naukowym, winien sobie uświadomić środki urzeczywistnienia tego celu i umiejętnie je stosować. Urzeczywistnienie celu zależy przede wszystkim od osobowości nauczycieli pracujących w danej szkole i dlatego autor słusznie podkreśla konieczność poznania ich zalet i braków, ich uzdolnienia pedagogicznego, ich zainteresowań naukowych, artystycznych, czy społecznych, poziom ich kultury pedagogicznej i towarzyskiej. Poznanie to ułatwi kierownikowi odpowiednie ustosunkowanie się do swych współpracowników, umiejętne wyzyskanie ich zdolności i zamiłowań, a temsamem ułożenie najbardziej odpowiedniego podziału pracy w gronie. W związku z tem zastanawia się autor nad rolą kierownika w pobudzaniu nauczycieli do dalszego kształcenia i samokształcenia.

W dążeniu do podnoszenia szkoły na coraz wyższy poziom musi też kierownik dbać o nawiązanie życzliwych i przyjaznych stosunków między domem a szkołą, między rodzicami a gronem nauczycielskim, tu-

dzień o zdobycie sobie należytej powagi i wpływu wśród tych czynników w gminie, które przyczyniają się do zapewnienia szkole potrzebnych środków materialnych.

Bardzo cenne wskazania autora odnoszą się do sprawy kierowania obradami Rady Pedagogicznej pod względem ich treści i ducha, pod względem techniki przewodniczenia — do czuwania na skrupulatnem wykonywaniem uchwał Rady, do sposobu hospitowania i dzielenia się swemi spostrzeżeniami podczas hospitacji w formie taktownej i z całą życzliwością. Autor zwraca wreszcie uwagę na konieczność poznania dzieci w poszczególnych oddziałach i roztoczenia nad nimi troskliwej opieki. Kierownik powinien sobie jasno uświadomić stan i poziom każdej klasy pod względem wychowawczo-naukowym.

Zkolei rozpatruje autor obowiązki kierownika w związku z administrowaniem majątkiem szkolnym, przyczem udziela rad w sprawie prowadzenia kancelarii szkolnej. Rozdział ostatni poświęca omówieniu stosunku kierownika do władz szkolnych. W zakończeniu streszcza autor jeszcze raz swe poglądy, dotyczące roli i obowiązków kierownika szkoły.

Autor zastrzega się wprawdzie, że nie rości sobie pretensji do wyczerpania przedmiotu, mimo to jednak podnieść należy, że niektóre zagadnienia związane z funkcją kierownika szkoły wymagają bardziej pogłębionej i wszechstronnej analizy. Przedewszystkiem funkcja kierownika szkoły winna być rozpatrywana na podłożu konkretnego środowiska socjalnego, gospodarczego i kulturalnego; od środowiska bowiem w dużej mierze zależy wybór środków i sposobów, zmierzających do urzeczywistnienia celu, jaki przyświeca szkole w działalności wychowawczej i kulturalnej. Dlatego też pożądane byłoby omówienie w sposób przykładowy struktury jakiegoś konkretnego środowiska, najlepiej autorowi znanego, n. p. czy to środowiska rolniczego, fabrycznego, górniczego, czy wielkomijskiego i t. p., i rozpatrzenie działalności kierownika w warunkach rzeczywistych.

Interesujące byłoby również wyjaśnienie i oświetlenie procesu stopniowego przekształcenia środowiska, kulturalnie nisko stojącego na poziom wyższy pod względem życia gospodarczego, higienicznego, etycznego, intelektualnego i politycznego grupy — i o ile proces ten pozostaje w związku z działalnością kierownika i wogóle całej szkoły w danej miejscowości. Sądzę, że i pod tym względem możnaby zdobyć materiał faktyczny na podstawie dotychczasowej pracy kulturalnej nauczycielstwa, zwłaszcza w środowiskach wiejskich. Sprawa to nader ważna, ponieważ podnoszenie i doskonalenie środowiska jest istotnem zadaniem szkoły powszechnej.

Stosunek kierownika do nauczycieli i do przedstawicieli władz szkolnych — do inspektora, względnie do wizeratora — na ogół trafnie przez autora ujęty, wymaga jednak bardziej wnikliwej analizy pojęcia autorytetu. W znaczeniu dzisiejszem, w związku z coraz głębiej sięgającym procesem demokratyzacji autorytet znajduje swe uzasadnienie przede wszystkim w kompetencji, jaką reprezentuje dana osoba w dziedzinie wiedzy i umiejętności fachowej, w poziomie kultury społeczno-etycznej. Autorytet pojmujemy dziś raczej jako słuźbę idei, pociągającej za sobą wzmoczenie obowiązków, aniżeli jako przywilej, wynikający z piastowania mniejszej lub większej władzy. Zdajemy sobie wobec tego sprawę, że autorytet opiera się na walorach wewnętrznych, istotnych danej jednostki, a nie na czynnikach zewnętrznych, nieraz nawet zupełnie przypadkowych. Jedną z istotnych cech prawdziwego autorytetu jest też prostota, ujawniana w postępowaniu ze współpracownikami, którzy zazwyczaj nie mają niższych kwalifikacji zawodowych, niż kierownik czy inspektor.

Kierownik pojmujący w tym duchu autorytet nie będzie sobie uważał za ujmę, że i on nieraz korzysta z doświadczeń nauczycieli o dużej inicjatywie, pomysłowości i o wybitnych zdolnościach pedagogicznych — i z całą prostotą do tego się przyzna. Takie nastawienie, umożliwiające wzajemne oddziaływanie i korzystanie z doświadczeń i wiedzy kolegów, przyczyni się tylko do utrwalenia autorytetu kierownika w gronie, opartego na trwałej podstawie życzliwości i przyjaźni. Ostatecznym celem, jaki nam tu przyświecać winien, jest autonomia, t. zn. by każdy nauczyciel sam miał wyrobione poczucie obowiązkowości i odpowiedzialności i by najwyższą dlań władzą było jego własne sumienie pedagogiczne, jak najbardziej wrażliwe i subtelne.

Zastanawiając się nad stosunkiem kierownika do nauczycieli, zwłaszcza wtedy gdy ma im udzielić rad, uwag czy pouczeń, sądzimy, że należałoby tu podkreślić potrzebę odpowiedniego różnicowania.

W stosunku do nauczycieli starszych, sumiennych, doświadczonych praktyków, kierownik powinien się odnosić do dość dużą wstrzeźliwością w udzielaniu im uwag, czy pouczeń. Może najwdzięczniejszą tu rolą jego będzie przeciwdziałanie zapomocą odpowiednich środków, by nauczyciel starszy nie popadł w rutynę i zmechanizowanie. Podobna wstrzeźliwość wskazana jest w stosunku do nauczycieli młodszych w służbie, ale wyrobionych pod względem pedagogicznym, dydaktycznym i mających pełne kwalifikacje zawodowe. Natomiast wdzięczne zadanie ma kierownik — sam zdolny i wykształcony pedagog — w szkoleniu prak-

tycznym nauczyciela początkującego i niedoświadczonego, któremu jednak też nie narzuca swych poglądów, ale drogą argumentacji i dyskusji stara się go przekonać o ich słuszności i celowości.

Rozważania autora na temat dalszego kształcenia i samokształcenia nauczycieli winny być uzupełnione uwagami bardziej konkretnymi. Należałoby podkreślić konieczność przygotowania na posiedzenie Rady Pedagogicznej sprawozdań z książek i czasopism o charakterze naukowym, czy też referatów na temat ważniejszych objawów i zagadnień, jakie wysuwa życie szkolne. Referaty takie po należytem przedyskutowaniu mogłyby się stać przedmiotem obrad na szerszym terenie, n. p. na konferencjach rejonowych czy powiatowych. Pomimo wspomnianych niedociągnięć książka Klebanowskiego zasługuje w pełnej mierze na przeczytanie i przemyślenie i zarówno kierownicy szkół, jak i nauczyciele prawdziwą z niej odniosą korzyść. Zastosowanie się do uwag i wskazań autora przyczyni się niezawodnie do podniesienia sprawności w funkcjonowaniu szkoły, do zapewnienia harmonji w gronie nauczycielskiem, do wytworzenia w życiu szkolnym zdrowej i wysokiej atmosfery duchowej.

H. Rowid.

Dr Władysław Sterling. „Dziecko moralnie upośledzone“ Biblioteka Pedagogiki Leczniczej pod red. Dr M. Grzegorzewskiej Nr. 12. Warszawa 1929.

Praca Dra Władysława Sterlinga o „dziecku moralnie upośledzonym“ wypełnia dotkliwie lukę w naszym piśmiennictwie pedagogicznym. Krótko i jędrnie ale nader rzeczowo i głęboko ujął w niej autor dwojakie zagadnienie: z jednej strony pokusił się o charakterystykę psychologiczną „dziecka moralnie upośledzonego“ i podał próby typologii tego rodzaju wychowanków, z drugiej starał się zwrócić uwagę na pewne nowe poczynania wychowawcze w odniesieniu do nich i ich kształcenia moralnego.

W przeciwnieństwie do normalnego dziecka, u którego zaszczepione mu elementarne pojęcia moralne mogą być zawsze pobudzone z zewnątrz i powołane do życia, (która to zdolność jest cechą ściśle wrodzoną), i które jest zdolne do „altruistycznego odczuwania“ — dziecko moralnie upośledzone jest w tym kierunku od wczesnego dzieciństwa wybitnie upośledzone przez naturę.

Jeśli chodzi o typy dzieci moralnie upośledzonych, wyróżnia Dr Wł. Sterling w swej pracy dwie ich zasadnicze kategorie:

- a) typ czynny i
- b) typ bierny.

Typ dziecka pierwszej kategorii, dziecko nadmiernie pobudliwe, gwałtowne, niekoleżeńskie, cechuje

w pierwszej mierze okrucieństwo, jedna z najbardziej charakterystycznych cech upośledzenia moralnego, dalej popychaczem dla kłamstwa, i to szczególnie wyrafinowanego bo potwarczości pseudologicznej, lenistwo i skłonność do życia pasożytniczego.

Dziecko typu drugiego ma z pierwszym wiele punktów stycznych. Jest jednak bardziej obojętne, mniej impulsywne, mniej skłonne do złośliwych psot, czy udręczeń. Zło, jakie takie dzieci przynoszą jest raczej natury negatywnej, przez niewypełnianie tego, co spełnione być powinno. Otoczeniu przynoszą takie dzieci wielką krzywdę, gdyż będąc krańcowymi egoistami cenią raczej wygodę i spokój.

Gdy chodzi o źródła upośledzenia moralnego dziecka, autor zwraca słusznie uwagę, że głównie doszukiwaćby się go należało w dziedzinie uczuć.

Omawia w związku z tym metodę badania uczuć moralnych, (str. 11.) Jakkolwiek docenia wagę testów afektywnych przy tego rodzaju badaniach, a więc metodę wartościowania etycznego Chaparède'a, testów afektywnych Decroly'ego, próby sprawiedliwego podziału Ali'cji Descoeu-dres, oraz biometrii moralnej Declairfayta, (u nas Jaroszyński) podkreśla, że dla sprawy rozpoznania niedorozwoju moralnego nie mają one znaczenia rozstrzygającego i nie zastępują nigdy dokładnej obserwacji i znajomości całokształtu życia dziecka, które jedynie w tym wypadku o „rozpoznaniu“ decydują.

Trafne są uwagi autora o psychologicznym mechanizmie moralnego upośledzenia wrodzonego i nabytego.

Dalszy los dzieci, dotkniętych niedorozwojem moralnym, kreśli autor w czarnych barwach, zaznaczając, że o ile chodzi o niedorozwój moralny tzw. typu czynnego, nadzieje nasze co do przyszłości takiego dziecka i wyników pomyślnych oddziaływań wychowawczych są naogół niewielkie. Wszystkie środki wychowawcze, które stosujemy zazwyczaj u dzieci normalnych okazują się tutaj zawodne z powodu niewrażliwości takiego dziecka na napomnienia, pochwały, nagany, kary. Co do typu biernego sprawa przedstawia się o wiele lepiej, ale i tu potrzeba specjalnych metod pracy.

W ostatniej części książeczki omawia też autor nowsze środki wychowawczo-lecznicze, skuteczne w walce z upośledzeniem moralnym, szczególny nacisk kładąc na próby angielskiego badacza Burta, oraz wiedeńskiego psychologa Witaska. Burt radzi kultywować u takiego dziecka instynkty szlachetne, wpływające hamująco na instynkty steniczne, te zaś ostatnie powściągać, skierowując je na właściwą drogę. Witasek wpadł na genialny pomysł stosowania w odniesieniu do dzieci moralnie upośledzonych

„sugestyj uczuciowych“. Ciekawy także jest pomysł „stworzenia specjalnej kliniki psychologicznej“ dla dzieci moralnie upośledzonych ze skłonnościami przestępczymi przez Dra Healy'ego z r. 1909 w Ameryce poraz pierwszy zrealizowany.

Pomysł ten zdobył sobie wielką popularność i dziś istnieje już kilka takich klinik w większych miastach; istnieją również „kliniki wędrowne“ tego rodzaju. Nawiasowo dodam, że omówienie znaczenia tej nowej instytucji poświęcił wyczerpującą pracę Harold H. Anderson: „Les cliniques psychologiques pour l'enfance aux Etats-Unis et L'oeuvre du Dr. Healy. Préface de Edouard Claparède. 1929.

Nadmienić muszę w końcu chociażby w słowach kilku, że użyteczną okazała się także „idea patronaży rodzinnego“ (patronage familial), drogą stworzenia sztucznego gniazda rodzinnego, oparta na doświadczeniu, że wpływ środowiska obcego na wrodzone defekty sfery moralnej dziecka jest niekiedy daleko bardziej pomyślny, aniżeli najbardziej nawet pogodna i życzliwa atmosfera domu rodzinnego.

Praca Dra W. Sterlinga podaje bardzo wiele materiału faktycznego, chociaż w formie bardzo skondensowanej, autor bowiem dążył do tego, by wszystkie istotne problemy z zagadnieniem związane omówić. To też czytelnik z jej przeczytania odniesie prawdziwą i głęboką korzyść; z jednej strony jest to bowiem pierwsza polska syntetyczna praca z tej dziedziny, z drugiej autor z wielką, właściwą sobie sumiennością i gruntownością opracował zagadnienia, którego omówienia się podjął.

Praca Dra Sterlinga o „dziecku moralnie upośledzonym“ to poważny przyczynek do naszej literatury pedagogicznej, podobnie jak i druga jego praca pt. „Dziecko umysłowo upośledzone“. Warszawa, 1929.

Dr Jan Kuchta.

Rocznik Pedagogiczny Tom IV. część II, str. 81—381. Nakładem Komisji Wydawniczej Rocznika Pedagogicznego. Warszawa 1930 r.

Ukazała się część II. czwartego tomu Rocznika Pedagogicznego, zawierająca kronikę za lata 1926—1928 oraz Bibliografię za lata 1926 i 1927.

W kronice znajdujemy w ujęciu I. Skowronkówny i A. Staszkiewiczówny: „Sprawy oświaty i szkolnictwa w Sejmie i w Senacie“; spis wszystkich rozporządzeń i ustaw z dziedziny szkolnictwa; spis Pedagogicznych Instytucyj Naukowych; jako nowość przegląd wykładów i zajęć uniwersyteckich poszczególnych uniwersytetów za ostatnie pięciolecie; Zjazdy w sprawach wychowania, nauczania i szkolnictwa; Zrzeszenia Nauczycieli; Instytucje prowadzące lub wspomagające szkoły; Organizacje młodzieży szkolnej; Opieka nad Dziećmi i Młodzieżą; Pamięci Zmarłych.

W Kronice Światowej z lat 1926—1929: Ogólny pogląd na Międzynarodowy ruch pedagogiczny; Zjazdy Międzynarodowe.

Biblijografja w szeregu przejrzystości ułożonych działów obejmuje (w opracowaniu M. Rychterówny): czasopisma i książki za lata 1926 i 1927 (3368 pozycji) wraz ze spisem alfabetycznym rzeczy i nazwisk.

Skorowidz rzeczowy i nazwisk do całego Rocznika oraz streszczenia poszczególnych działów w języku francuskim i angielskim kończą dzieło.

Rocznik jest bez wątplenia dziełem mrówczej wprost pracy kilku jednostek i podaje materiał pierwszorzędny dla badacza szkolnictwa w Polsce. A jednak odczuwa się pewien brak: brak syntetycznego przeglądu aktualnych zagadnień szkolnictwa polskiego wogóle i jego poszczególnych działów w szczególności. Należałoby sobie życzyć, by najbliższy rocznik przyniósł jako główny dział: „Aktualne problemy szkolnictwa i oświaty w Polsce” w opracowaniu najwybitniejszych znawców tych zagadnień, począwszy od organizacji szkolnej aż do oświaty ludowej i samokształcenia.

Co do części II. mamy zastrzeżenie odnośnie do nierównomierności okresów, ujętych przez poszczególne działy. Dlaczego Kronika polska obejmuje okres 1926—1928, Kronika Światowa czas 1926—1929, Biblijografja natomiast lata 1926 i 1927? Rozumiemy dążność do uzupełnienia tych działów Rocznika, ale uważamy za racjonalniejsze uzupełnienie równomierne wszystkich działów za jeden i ten sam okres. Najbliższy rocznik powinien uzupełnić wszystkie działy do roku 1930 włącznie, tak, by następne miały pracę sprawozdawczą tylko za rok ubiegły.

I jeszcze jedno. Czyby w Biblijografji nie byłyby racjonalny podział na czasopisma i wydawnictwa książkowe?

M. Friedländer.

Rocznik Wołyński, wydany staraniem Wołyńskiego Zarządu Okręgowego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Tom. I. pod redakcją *Jakóba Hoffmana*. Równe, nakład Wołyńskiego Zarządu Okręgowego Z. P. N. S. P. 1930 162 str.

„Nauczycielstwo Województwa Wołyńskiego doszło do przekonania, że chcąc pracować na tej polaci ziemi musi się z nią lepiej zapoznać”. Wyrazem dążności do pogłębienia owego poznania, do rozszerzenia swego horyzontu intelektualnego jest ogłoszony „Rocznik”. Związek Wołyński ma wszelkie prawo do dumy z tytułu podjęcia tak nietylko pożytecznego, ale i potrzebnego wydawnictwa. — Rozglądając się po naszej literaturze naukowej, dostrzeżemy z łatwością brak regionalnych opracowań. — Jestto luka zabijająca możliwość rozwoju naszej wiedzy o Polsce. W każdej niemal dziedzinie posiadamy dzieła o charakterze ogół-

nym lub przeglądowym, cierpimy zaś i to dotkliwie wskutek braku znajomości szczegółów.

W omawianym Roczniku znajdujemy rozprawy regionalne, prace, nawiązujące do ciasniejszej „Ojczyzny“ i to jest postępek ogromnym. Nie negujemy bynajmniej znaczenia prac generalnych, wydobywających zasadnicze podobieństwa i kontrasty, niemniej jednak jesteśmy zdania, że wartość ich zwielokrotni się z chwila, gdy będzie je można oprzeć na zdrowym fundamencie znajomości szczegółów.

I. tom Rocznika zawiera wcale bogatą treść. Otwiera go studjum Smoleńskiego („z geografii fizycznej Wołynia“), rzucające nader interesujące światło na morfogenezę krajobrazu wołyńskiego. Roślinności Wołynia poświęcono dwie rozprawy:

Koczwań M. przedstawia geobotaniczne stosunki całego Wołynia, podczas gdy J. Panek zajął się opracowaniem roślinności okolic Równego.

Prawie połowa tomu poświęcona jest człowiekowi. Ormicki W. daje zarys ważniejszych regionów geograficzno-gospodarczych na Wołyniu, B. KostECKI opowiada o budownictwie wiejskiem. Obrzędy i wierzenia ludowe z okresu Świąt Bożego Narodzenia stanowią temat rozprawy N. Dymnycza. Również do zakresu etnografji zaliczyć trzeba pięknie ilustrowane studjum J. Hoffmanna o pisankach wołyńskich. Bogatą w treść jest rozprawa A. Bobkowskiego o zwyczajach spadkowych i o składzie wołyńskiej rodziny włościańskiej.

Ze szczególną satysfakcją podkreślamy tu fakt, że inicjatywa do podjęcia tak ważnej pracy — jak gromadzenie materiałów do poznania bliższej okolicy — wyszła z kół Z. P. N. S. P. W ten sposób Wołyński Zarząd Okręgowy, który znalazł i pieniądze na publikację (w dzisiejszych czasach) zrobił bodajże pierwszy poważny krok w kierunku prawdziwego regionalizmu.

„Rocznik Wołyński“ zasługuje na jaknajdalej idące poparcie.

Popierać zaś — to znaczy kupować!

Nb. Jedyną „ciemną“ stroną Rocznika jest dołączona do niego mapa. Byłoby pożądanem, aby w przyszłości i tej stronie wydawnictwa poświęcić więcej uwagi.

Wiktor Ormicki.

Z. Gąsiorowski, Kuraktor Okręgu Szkolnego Poleskiego: **Szkola na Polesiu na ile stanu i potrzeb szkolnictwa Rzeczypospolitej**, Brześć n/B., 1930, nakł. Poleskiej Rady Wojewódzkiej, str. 69.

Jest to bodaj pierwsza u nas tego rodzaju publikacja. Po słowie wstępnem i omówieniu ogólnem ciężkich warunków, w jakich rozwija się szkolnictwo na Polesiu, przechodzi autor do szczegółowego rozstrząsania następujących zagadnień, ujętych w osobne rozdziały: I. Administracja szkolna, II. Szkolnictwo powszechne, III. Szkolnictwo średnie ogólnie-

kształcające, IV. Szkolnictwo zawodowe, V. Oświata powszechna, VI. Wydatki na oświatę, VII. Znaczenie oświaty powszechnej.

Mówiąc o warunkach pracy przedstawicieli administracji szkolnej, autor przedstawia niezmiernie ciekawe zestawienia z warunkami tej pracy w innych połaciach kraju. Dowiadujemy się więc np., że o ile na jeden inspektorat wypada powierzchni wizytacyjnej w Okr. Szk. Pomorskim 820 klm., 71 szkół i 156 naucz., w Warszawskim — 1650 klm., 107 szkół i 288 nauczycieli, w kuratorjum poleskiem mamy 4.200 klm. kw., 107 szkół i 192 nauczycieli. „Warunków życia na Kresach“ — pisze dalej autor — nie zmienimy przecie z roku na rok, byłoby więc do rozważenia, czy pracownikom administracji państwowej i nauczycielstwu nie przyznać pewnej kompensaty wzamian za uciążliwe warunki pracy, pewnych ułatwień i jakiegoś wyrównania, które dałoby możność racjonalnego spędzenia urlopów, wyjrzenia na świat szerszy itp. Dłuższe np. o tydzień urlopy, jeden w roku rodzinny bezpłatny przejazd kolejami, ulgi w uzdrowiskach i sanatorjach, doliczanie jednego roku do wysługi emerytalnej na każde 5—6 lat... nie wymagałyby nawet obciążenia budżetu, byłyby zaś dla pracownika państwowego zachętą, związałyby go z terenem pracy, urabiały w nim poczucie pewności, poczucie, że oto stoi za nim Państwo i otacza go swą możliwą opieką“... Jest to głos, który czynniki miarodajne powinny wziąć stanowczo pod rozwagę. Jeśli Kresy nie mają być stracone dla Państwa, należy im poświęcić więcej uwagi, niż to się robiło dotychczas.

W rozdziale o szkolnictwie powszechnem znajdujemy niezmiernie interesujące dane, dotyczące rozwoju szkolnictwa powszechnego, zapotrzebowania sił nauczycielskich w związku ze wzrostem liczby dzieci. Tablica statystyczna i wykresy oraz zestawienia z innemi województwami czynią rzecz, interesującą nie tylko nauczycielstwo Polesia. I nie tylko nauczycielstwo, ale każdego, kto sprawami oświaty i szkolnictwa się zajmuje. Tak więc widzimy, że o ile w roku szkoln. 1921-22 w woj. wschodnich uczęszczało do szkół 28,9 proc. dzieci, w r. 1928-29 — 80 proc.; o ile w roku szkoln. 1913-14 na terenie, obejmującym dzisiejszy okręg szkolny polski, było 795 nauczycieli i 45,000 dzieci, uczęszczających do szkół, — w roku szkoln. 1929-30 było 2010 nauczycieli i 110,000 dzieci. Począwszy od roku 1929-30 liczba etatów będzie stale wzrastała o kilkaset rocznie, np. w roku 1930-31 wyniesie 2.674, w r. 1933-34 — 3.660, by dojść w r. 1939-40 do liczby 4.670. Taki się przedstawia zapotrzebowanie nauczycieli wobec napływu dziatwy. Niestety jednak, wniosek kuratorjum o przyznanie w r. szkoln. 1930-31 330 nowych etatów Ministerstwo Oświaty uwzględniło to zaledwie w 50 proc. Sprawa budowy szkół nie przedstawia

się lepiej. „Gdybyśmy chcieli w r. szk. bieżącym pomieścić wszystkie szkoły we własnych budynkach, to należałoby pobudować — pisze autor — w r. 1929-30 — 1.135 izb, w r. 1930-31 — 447 izb itd.“ Tymczasem w okresie od 1921 do 1930 r. pobudowano zaledwie 105 szkół o 244 izbach, a w budowie znajdują się 23 szkoły o 123 izbach. Mówiąc dalej o kształceniu nauczycielstwa, podnosi autor konieczność utworzenia w Brześciu n-B. Wyższego Kursu Nauczycielskiego. „Warunki do zorganizowania kursu typu geograficzno-przyrodniczego Brześć obecnie już w dużej mierze posiada. Istniejące w gimnazjum państwowym ognisko metodyczne z biologii oraz centralna pracownia przyrodnicza ułatwiłyby znakomicie organizację kursu. Uczelnia taka miałaby znaczenie nie tylko dla szkolnictwa. Na obszary poleskie nie docierają już bezpośrednio wpływy kulturalne Warszawy, Wilna i Lwowa. Brześć zatem musi sam z siebie wytworzyć promieniejący na cały obszar poleski ośrodek kulturalny. A możliwe to będzie wówczas, gdy skupi sporą liczbę instytucyj, jak największą liczbę wysokowształconego, gruntownie do zawodu przygotowanego nauczycielstwa“.

Systematyczne dane, dotyczące szkolnictwa średniego ogólnokształcącego i zawodowego wykazują, że o ile liczba młodzieży, uczęszczającej do szkół ogólnokształcących maleje, o tyle zwiększa się w szkołach zawodowych. Koniecznością jest zorganizowanie pewnej liczby szkół zawodowych różnego typu dla dziewcząt, kończących szkoły powszechne.

Z rozdziału, poświęconego oświacie powszechnej dowiadujemy się, że przy kuratorjum itnieje oddział oświaty pozaszkolnej z fachowym kierownikiem na czele. Jeżeli zagadnienie oświaty pozaszkolnej jest ważne na terenie Rzeczypospolitej, to stokroć ważniejsze jest na Kresach. Pod tym względem kuratorjum poleskie pozostaje daleko w tyle np. za Wołyniem. Wątpimy, by obecny kierownik był w stanie podolać trudnemu zadaniu. Stopień naukowy nie czyni jeszcze człowieka fachowcem w dziedzinie oświaty powszechnej. Można być bardzo solidnym człowiekiem, doskonałym bibliotekarzem, dobrym historykiem, ale słabym oświatowcem. Z tego punktu widzenia nie podzielamy optymizmu autora omawianej publikacji, jeśli chodzi o oświatę pozaszkolną na Polesiu.

W ostatnim rozdziale autor mówi o znaczeniu oświaty powszechnej.

Całość pracy, sposób jej ujęcia, przedstawienie potrzeb szkolnictwa na Polesiu na tle stanu i potrzeb szkolnictwa Rzeczypospolitej czyni rzecz zajmującą i bardzo wartościową. Powinna się znaleźć w bibliotece każdego Ogniska.

Kronika pedagogiczna.

Prof. Piotr Bovet o szkolnictwie polskiem.

Musimy podkreślić z uznaniem propagandową akcję naszego Ministerstwa Oświaty. Znajomość szkolnictwa polskiego szerzy się przez wydawnictwa w językach obcych, oraz przez zapraszanie wybitnych pedagogów zagranicznych do Polski. Ostatnio na zaproszenie Ministerstwa bawił w Polsce P. Bovet, profesor uniwersytetu geneńskiego i dyrektor uniwersyteckiego Instytutu Pedagogicznego im. Rousseau'a.

W dniu 7 stycznia 1931, na zebraniu bibliograficznym profesorów Instytutu i pracowników Międzynarodowego Biura Wychowania, po referacie p. Jakiela o ruchu kooperatywnym, p. Bovet podnosił nadzwyczajny rozwój kooperatyw szkolnych w Polsce, wykazując, że szkoła polska, to szkoła społeczna, i że ta właśnie cecha jest największą wartością szkoły nowej i najlepiej przygotowuje do życia. Omówił następnie zasady organizacyjne samorządu szkolnego w Polsce; podkreślił, że w Polsce już w XVIII w. Komisja Edukacji Narodowej wprowadzała samorząd szkolny, wprawdzie w innej nieco formie. Samorząd szkolny w Polsce ma podstawy czysto rodzime, ma ciągłość historyczną i przybrał charakter o wiele szerszy, niż samorząd szkolny w innych krajach.

W następnym dniu P. Bovet poświęcił godzinę wykładu w uniwersytecie na omówienie szkolnictwa polskiego. Zajął się szczególnie układem programów naszych szkół powszechnych i średnich, podkreślając znakomitą koncentrację i momenty regionalistyczne; oryginalną rzeczą w naszych programach są podstawy dydaktyczne i wychowawcze; następnie mówił P. Bovet o rozwoju szkoły twórczej w Polsce, gdzie najnowsze prądy są bardzo dobrze znane i pomysłowo stosowane. Obecni na wykładzie słuchacze, reprezentujący 34 narodowości z zainteresowaniem śledzili wywody prof. B. o szkolnictwie polskiem.

P. Bovet nie ograniczył się do tego tylko, ale urządził jeszcze „Wieczór Polski” poświęcony Polsce i śp. Pieczyńskiej. W „Wieczorze” wzięła udział P. min. Sokalowa. P. Gounelle odczytała szereg listów śp. Pieczyńskiej, w których autorka opisuje swoje wrażenia z Polski; listy te wyjdą wkrótce w druku.

Monografia o „Wychowaniu w Polsce“.

W tych dniach ukazało się dzieło o szkolnictwie polskiem, wydane przez Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie. Dzieło wyszło dzięki staraniom Ministerstwa; składa się z szeregu artykułów polskich pedagogów. Konstrukcja dzieła bardzo dobra, zapoznaje z całokształtem rozwoju szkolnictwa w ostatnich latach. Wykazuje olbrzymi wysiłek i postęp nadzwyczajny w szkolnictwie polskiem; monografia ujęta nie w formie statystyki, ale interesujących i barwnych artykułów przedstawia cenne dzieło dla pedagogów zagranicznych, a równocześnie zapozna świat pedagogiczny ze stanem naszego szkolnictwa. Musimy z uznaniem podkreślić pracę tego rodzaju, która wykazuje aktywność i twórczość naszych sfer wychowawczych; prace należałoby kontynuować. Omówieniem monografii zajmiemy się później.

V. Ogólnopolski Zjazd Nauczycieli Geografii w Gdyni.

„Zarząd Główny Zrzeszenia Polskich Nauczycieli Geografii w Poznaniu organizuje w dniach 14—25 maja br. V. Ogólnopolski Zjazd Nauczycieli Geografii w Gdyni. Przedmiotem obrad będą aktualne zagadnienia geograficzno-dydaktyczne oraz kwestje naukowe odnoszące się bezpośrednio do naszego Morza i Pomorza. Zjazd ten budzi nie tylko silne zainteresowanie naukowe lecz i polityczne, ponieważ w tym samym czasie urządzają niemieccy geografowie zjazd w Gdańsku, nie pozbawiony cech politycznych. Przeto zjazd nasz ma być odpowiedzią na powtarzające się od niedawna ataki geografów niemieckich na całość granic. Szczegółowy program zjazdu zostanie członkom rozesłany, względnie wkrótce opublikowany“.

Stowarzyszenia rodzicielskie przy szkołach.

Taki był temat grudniowego odczytu Dr K. Velemińskiego w Pedagogickiej Jednocy w Pradze. Omówił rozwiązywanie tego problemu społecznego przez Anglosasów, skupiających już dziś w organizacjach szkolnych rodzicielskich półtora miliona członków, potem wskazał na Polskę, która ze wszystkich Słowian wykazuje najsilniejszy ruch na tem polu.

Z referatu Dra Walemińskiego wyjmiemy jedno ze zdań syntetycznych: „Sprawna działalność rodzicielskich stowarzyszeń (Komitetów) wytwarza atmosferę szkole życzliwą, podnieca ofiarną rodzicielską, zwiększa zainteresowanie się rodziców pracą szkolną, podnosi zaufanie do nauczyciela, daje sposobność wybrania odpowiednich ludzi do wspierania szkoły, bywa często dla rodziców pewnym memento, jak urządzić środowisko domowo-rodzinne, aby nie przeciwdziało szkole i może w ruch wprawić dla dobra szkoły i rodziny nieznaną dotychczas siłę. Zależy przedewszystkiem od nauczycieli, jak sobie urobą rodzicielskie zjednoczenie“.

Wskazał, że w Ameryce nie lękają się nauczyciele nawet obecności osób postronnych w klasie podczas nauczania. Wykazał przykładem, że rodzice poprawiają swój pogląd na szkołę, porównując szkołę ze swej młodości z dzisiejszą i stają się z nauczycielem naprawdę współwyciawcami. Zresztą „w demokratycznym ustroju nie można i nie należy rodziców trzymać zdala od szkoły“. Przez współpracę wesprze się wzajemnie i dom i szkoła.

Centralny Instytut Wychowania i Nauczania w Berlinie (*Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin W 35, Postdamer Strasse 120*) organizuje, podobnie jak w ub. latach i w roku 1931, w czasie feryj „Tydzień studjów pedagogicznych“ dla cudzoziemców. Kursy te, mające na celu zaznajomienie pedagogów i nauczycieli innych krajów z pracą niemiecką w dziedzinie szkolnictwa, trwają 2—3 tygodni i odbywają się w różnych miejscowościach. W b. r. odbędą się kursy, poświęcone następującym zagadnieniom i ćwiczeniom.

I. „Nowa organizacja kształcenia nauczycieli w Prusiech“ we Frankfurcie nad Odrą, w Altonie i w Kilonji (od 1 do 14 lipca) pod kierunkiem prof. Haasa. W związku z wykładami odbędzie się zwiedzanie szkół ćwiczeń Akademii Pedagogicznych.

II. *Kurs informacyjny muzyczno-pedagogiczny* w Berlinie od 22 czerwca do 4 lipca, oraz kurs praktyczny dla nauczycieli muzyki we Frankfurcie n/O od 6 do 26 lipca.

III. *Kurs robót ręcznych* oraz kurs artystyczno-rysunkowy w Berlinie od 29 czerwca do 11 lipca. — Nadto odbędzie się kurs gimnastyczny w Loheland od 1—14 lipca i w Düsseldorfie od 20 lipca do 1 sierpnia. Osobny kurs poświęcony będzie problemom pedagogiki ogólnej w Berlinie od 6—19 sierpnia. Oplata za każdy kurs wynosi od 30 do 60 marek niem. Zgłoszenia przyjmuje i informacji udziela Centralny Inst. Wych. i Naucz. pod adresem wskazanym w nagłówku.

Przegląd czasopism.

„Ogniwo“. Wyszedł numer styczniowy r. b. miesięcznika „Ogniwo“, organu Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich. Numer obecnie ukazuje się w nowej estetycznej szacie.

Na treść numeru złożyły się ciekawe artykuły Wandy Pechnikówny o polonistyce w szkole średniej, p. Drzewieckiego o charakterystycznych objawach szkoły w dziedzinie stosunku nauczyciela do dziecka i do szkoły i wiele innych artykułów, omawiających żywo zagadnienia wychowawcze, oraz sprawozdania z próby realizacji nowego szkolnictwa w Polsce i w Niemczech, które niezawodnie zainteresują nietylko ogół nauczycielski, lecz także szerokie warstwy rodziców. Pozatem numer zawiera sprawozdania z pedagogicznej prasy polskiej, francuskiej i niemieckiej, dające obraz pracy pedagogicznej również i na terenie międzynarodowym.

Wiedza i Życie., miesięcznik poświęcony popularyzacji wiedzy oraz samokształceniu. Wydawnictwo Związku Pol. Naucz. Szk. Powsz., Warszawa, (Marszałkowska 123). Wychodzi od 6 lat pod redakcją J. Jędrzejewicza. Zeszyt I. za styczeń 1931, ukazał się w zwiększonej objętości i w nowej, estetycznej szacie, i zawiera artykuły i rozprawy: Nauki humanistyczne, (Tad. Zieliński). — O teatrze średniowiecznym, (K. Husarski). — O lodzie na łądach polarnych, (A. B. Dobrowolski). — Fryderyk Szopen, (F. Szymanowski). — August Cieszkowski, (Dr A. Minkowska). — Wystawa higieniczna w Dreźnie, (F. Turynowa) i inne. Bogata kronika i sprawozdania z książek zamykają zeszyt.

Zapiski bibliograficzne.

Rocznik Pedagogiczny. Serja II. Tom IV. Cz. II. Nakładem Komisji wydawniczej Rocznika Ped. Skł. Gł. Książnica-Atlas. Warszawa 1930.

Prof. Dr Eugenjusz Piasecki. Zarys teorii wychowania fizycznego.

Cz. I. ogólna, Cz. II szczegółowa. Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich. Lwów 1931.

Dr Oskar Pfister. Psychanaliza na usługach wychowania. Przełożyl *Dr Józef Mirski.* Książnica-Atlas Lwów-Warszawa 1931.

Ignacy Chrzanowski. Historia literatury Niepodległej Polski (Z wypisami) Wyd. X. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1930.

Jadwida Makosińska. Etnografia Polski w nauczaniu geografji. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1931.

M. Przybylska. Mapki konturowe w nauce geografji. Książnica-Atlas 1931.

Adolf Klar. Historia jako problem wychowawczy. Brody 1930.

Lucjan M. Frextag. Wiara, wiedza i miłość jako główne elementy prawa stworzenia. Skł. gl. Księgarnia Kuncewicza i Hojmana. Warszawa 1930.

Dr L. Żamenhof. Język międzynarodowy Esperanto. Wyd. IV. Wydawnictwo M. Arcta. Warszawa 1930.

Karol Hlawiczka. Solfeż polski Cz. VI. Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1930.

Prenumerata roczna . . .	10'— zł.		Nabyć można w Administracji „Ruchu
Dla człon. Zw. P.N.S.P. . .	8'— zł.		Pedagogicznego“ w Krakowie, Rynek
Cena oddzielnego zeszytu	1'50 „		Główny L. 29, II. piętro.
	Półroczna 6'— zł., kwartalna 5'50 zł.		
	Prenumerata roczna w Ameryce 3 dol.		

Ogłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 90 zł, ćwierć strony 50 zł.
 $\frac{1}{8}$ strony 30 zł, $\frac{1}{16}$ strony 17 zł; 5-krotnie o 50%, 6-krotnie o 100%, 10-krotnie o 200% taniej. Ogłoszenia w tekście o 50% drożej.

Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych:
Władysław Sieńko.

Redaktor odpowiedzialny: **Henryk Schlenker.**

Administracja: Kraków, Rynek Główny L. 29. Telefon Nr. 133-60.

Drukarnia Gablankowskiego, Kraków Sławkowska 6, tel. 14465.