

# RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POŚWIĘCONE NOWYM PRĄDOM  
W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO  
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

---

Naczelnny Redaktor: **DR HENRYK ROWID**

Kraków, ulica Lelewela L. 6.

---

M. OREOW.

## „Szkoła twórcza Sokratesa“.

(Dokóńczenie).

### VIII. Przyjaźń.

Eutydem, jak przypominamy sobie, aby poznać samego siebie, winien nie tylko opanować siebie, lecz winien również pracować nad podniesieniem społeczeństwa na wyższy szczebel doskonałości. Praca ta winna trwać tak długo, aż ludzkość cała zostanie powiązana węzłami przyjaźni.

Sokrates, jak podaje Ksenofont, wyrażał przekonanie, że, jeśli wychowankowie jego pójdą za jego wskazówkami, to na przeciąg całego życia staną się dobrymi przyjaciółmi, zachowają przyjaźń również i dla niego.<sup>1)</sup> Rzeczywiście już po śmierci Sokratesa, mówi Fedon, że wspominać Sokratesa, to dla niego rzecz najmilsza ze wszystkich. Czyż istnieje większa przyjemność, mówi Sokrates, jak świadomość tego, że człowiek staje się coraz lepszym i coraz lepszymi czyni swoich przyjaciół.<sup>2)</sup> Wszystkie zabiegi i oświadczenia i państwowe należy skierować na to, żeby sprawiedliwość zamieszkała i rozumne panowanie na sobą, gdzie ma mieszkać szczęście; ustawicznie dbać o to, a nie pozwalać na rozpasanie żądź: to nieuleczalne zło i życie godne złooczyńcy. Toż ani innemu człowiekowi miły nie będzie ktoś taki, ani bogu, bo do wspólności niezdolny. A z kim wspólności niema, z tym i przyjaźni nie będzie. Niebo i ziemię i bogów, i ludzi wspólność utrzymuje w związku i przyjaźni i rozum i sprawiedliwość.<sup>3)</sup> Natura skłania człowieka tak dobrze do nienawiści, jak i do przyjaźni.

1) Memor. I. -2.

2) Memor. I. - 6.

3) Platona „Gorgiasz.

Ludzie źli nigdy nie będą dobrymi przyjaciółmi. Jeżeli bowiem ci ludzie określają jedne i te same rzeczy jako piękne i przyjemne, wtedy walczą o te rzeczy między sobą, jeżeli natomiast są odmiennego zdania, wtedy się kłóca.<sup>1)</sup> A jeżeli jeden tak myśli, a drugi nie, tacy dwaj nigdy się nie zgodzą na wspólne zasady działania; koniecznie będzie jeden drugim gardził, widząc, jak się tamten decyduje.<sup>2)</sup>

Zastanówmy się teraz nad tem, jaka jest treść znaczeniowa tego wyrazu przyjaźń, rozpatrywana pod kątem widzenia systemu wychowawczego Sokratesa.

Jak przypominamy sobie, podał Sokrates Eutydemowi szereg czynów ludzkich do oceny. Eutydem często się mylił. Stosował wtedy Sokrates heurezę i zawsze wychowanek i wychowawca zgadzali się na jedno. Widocznie wrodzone pojęcie sprawiedliwości jest jedno i to samo u Eutydemasa i Sokratesa. W ciele Eutydemasa zamieszkała dusza, o ile on z nią rozmawia, daje mu identycznie te same odpowiedzi, jakie daje Sokratesowi jego dusza. Te dwie dusze więc są sobie równe. Sokrates następnie prowadzi dialog z innym wychowankiem i okazuje się to samo. A przecież uczy nas matematyka, że dwie wielkości równe trzeciej są sobie równe. I oto stoi wychowawca wśród wychowanków i poprzez powłokę cielesną przyglądają się nawzajem duszom swoim i widzą zdumieni, że to są wielkości równe. Ale dusza jest energja, która w czyn się zamienia. Na nic dialog i heureza, o ile czynem nie zmanifestują wychowankowie tej równości i jedności swej substancji duchowej. Reakcje ich ruchowe muszą być dokładnem odbiciem ich duszy. Muszą być prawidłowe, nie maćone przez wpływ żądz cielesnych. Człowiek winien dążyć do tego, mówi Platon, aby jego reakcje duchowe były tak w prawidłowości swej niezmiennie, jak ruchy gwiazd. Panowanie nad sobą i gimnastyka są to przedmioty nauczania, które przygotowują, jak widzieliśmy, do tak pojętej woli obywatelskiej. Ponieważ dusze ludzkie są jednakowe i równe, w jednakowy i równy sposób wyrażane nazewnątrż, przeto pomiędzy Sokratesem a jego wychowankami, jak również wychowankami pomiędzy sobą niema żadnej właściwie różnicy. Ci ludzie stopniowo łączą się, stapiają się, zlewają się w jedno. Mówimy: ja i ty. Tutaj zanika ty, pozostaje ja. Sokrates nigdy nie nazywał swych wychowanków uczniami, zawsze przyjaciółmi. Nie pobierał za naukę pieniędzy, bo czyż można pobierać pieniądze od samego siebie? Pod wpływem tego systemu wychowawczego powstaną tacy ludzie, jak Bezmian Żeromskiego. Bezmian — bez imienia, bez nazwy, bo jakąż można dać nazwę temu, kto zatracił cechy specyficzne, wypływające z żądz cie-

<sup>1)</sup> Memor. II.—6.

<sup>2)</sup> Platono „Kriton“.

lesnych, stał się pojęciem człowieka? Sokrates i jego uczniowie winni mieć jedno imię, bo jak można nadawać różne nazwy wielkościom równym? Platon wszystkie swoje myśli przypisał Sokratesowi, bo przecież jedna i ta sama substancja duchowa przemawia ustami Platona i Sokratesa. Oto system wychowawczy, pod wpływem którego miała powstać przyjaźń pomiędzy ludźmi, wspólnota duchowa. <sup>1)</sup> Nauczał Sokrates swoich i obcych. <sup>2)</sup>

Kiedy tradycyjna moralność, która była niczem innym, jak narzędziem władzy arystokracji, ostatecznie załamała się, wtedy głosili sofiści, że niema obowiązującej wszystkich moralności. Miarą wszystkich rzeczy jest człowiek. Prawdą jest to, co się komuś wydaje prawdą. Dialog i heureza była to metoda, zapomocą której wykazywał Sokrates wszystkim, którzy chcieli i potrafili się jej poddać, że tak nie jest. Człowiek, przychodząc na świat, przynosi z sobą duszę, obowiązującą wszystkich i jednakową dla wszystkich prawdę. Dialog i heureza jest metodą, na skutek której etyka staje się nauką.

Na skutek zastosowania dialogu i heurezy powstawał ten słoneczny optymizm, ta wiara w człowieka i światłą przyszłość ludzkości, którą przepojona jest postać Sokratesa, entuzjazm wśród jego wychowanków. Bo cóż może spowodować większą radość człowieka, jeśli nie świadomość tego, że, nie bacząc na całą niedoskonałość życia ludzkiego, istnieje w człowieku wieczne źródło prawdy? Nic więc dziwnego, że po zamordowaniu Sokratesa uczniowie jego z takim wprost nadludzkim wysiłkiem szukają urzeczywistnienia jego zamierzeń, jakkolwiek już na innych drogach.

Spróbujmy przedstawić sobie ten ostateczny cel, do osiągnięcia którego dąży szkoła twórcza. Jest nim, jak wiemy, definicją pojęcia moralnego. Eutydem nie może podać tej definicji, ponieważ ani on, ani inni ludzie nie opanowali swoich żądz cielesnych, a przez to ludzie krzywdzą się nawzajem. I nie stoi tutaj na przeszkodzie ten, którego krzywdzą: o ile pracuje nad sobą, nie splami duszy swojej. Lecz prawdziwem nieszczęściem dla siebie i dla innych są ci, którzy krzywdzą. Popelniają, gwałt, zmuszają innych do przeciwstawienia się temu, a więc również do gwałtu, dlatego krzywdy drugich, mówi Sokrates, należy wystrzegać się więcej, niżli krzywdy własnej <sup>3)</sup> Lecz wyobraźmy sobie, że nastąpiła taka szczęśliwa chwila na świecie, że nikt nikogo nie krzywdzi. Skrzy-

<sup>1)</sup> Po wojnie światowej powstaje również dążenie do tworzenia takiej wspólnoty duchowej. Liga narodów, związek sowietów, faszyzm, etatyzm, spółdzielczość, scalanie ruchu zawodowego, gminy szkolne — są to różne drogi osiągnięcia tego celu.

<sup>2)</sup> Ksenofonta „Obrona Sokratesa”.

<sup>3)</sup> Platona „Gorgjasz”.

dlami przyjaźni objęta została ludzkość cała. Wszystkie reakcje cielesne człowieka wyrażają tylko jedno: duszę człowieka; są do tej duszy adekwatne. To znaczy, że reakcje cielesne, czyli ciało zaczyna się i kończy się tam, gdzie zaczyna i kończy się dusza. Powstają więc dwa pojęcia: ciała i duszy, identyczne co do zakresu i treści, a więc muszą się złąć. Dwa te pojęcia zlewają się w jedno, czyli ciało staje się duchem. Ponieważ wszyscy ludzie jednocześnie dochodzą do tego stanu najwyższej doskonałości, przeto ludzkość cała jednocześnie zrzuca z siebie powłokę cielesną. Dusze łączą się w jedno. Cel szkoły twórczej został osiągnięty. Unja z Bogiem, wyrażając się słowami Trentowskiego, stała się faktem dokonany. Ten stan rzeczy jest tą definicją sprawiedliwości, o którą pytał Sokrates Eutydem. Ale i teraz tej definicji nie określiliby Eutydem zapomocą słów. Sokrates podał mu do oceny czynu ludzkie. Eutydem odpowiadał: jest sprawiedliwe, nie jest sprawiedliwe. Teraz właśnie nastąpiłaby chwila, kiedy wszystkie reakcje duchowe, które podałby mu Sokrates, Eutydem określiłby jako absolutnie sprawiedliwe. Pomiędzy podmiotem a orzeczeniem postawiłby znak równania. Podmiot stałby się orzeczeniem, ciało duchem. I to jest zmartwychwstanie — ostateczny cel szkoły twórczej. Tylko metody tej szkoły mogą przynieść to zmartwychwstanie jednostce i ludzkości<sup>1)</sup>. Przekroczyliśmy granicę, jesteśmy po tamtej stronie

<sup>1)</sup> Nie możemy zapomocą słów opisać tego stanu rzeczy. Lepiej, może, potrafi to wyrazić muzyka. Jest wielkie podobieństwo pomiędzy muzyką, a naszą metafizyką. Metafizyka jest ruchem, który wypływa z istoty duszy człowieka, nie transponuje się na słowa, urzeczywistnia się w życiu prywatnym i publicznym jako postępowanie. Muzyka jest również ruchem, nie transponuje się na słowa i, jak uczył Schopenhauer, wypływa z istoty duszy artysty (I. Reiss „Problem treści w muzyce“). Różnica polega na tem, że czem są dźwięki w muzyce, tem są czynu ludzkie w metafizyce. Beethoven, dla którego wzorem był Sokrates, ideałem republika platońska, i który cierpiał straszliwie, ponieważ musiał żyć w świecie tak nędznym, wśród ludzi tak egoistycznych, odtworzył tę definicję pojęcia moralnego w IX. symfonji. Jest to hymn, pisze Reiss, na cześć wszechmiłości bratniej. Ludzkość wyciąga ramiona i w upojeniu szczęścia łączy się w bratniej miłości. Nad życiem człowieka rozciąga się promienna aureola radości (I. Reiss „IX. symfonia Beethowena“). Ewolucja historyczna jest ruchem, który wypływa niestety z żądz cielesnych. Jest krzywdą i wyzyskiem. Jedna warstwa społeczna wyzyskuje drugą, jeden naród krzywdzi drugi. Rozumiał to Sokrates, Platon (K. Forlender „Historja filozofji“). Tuczdydes (Wipper „Lekcje po historii Grecji“), naukowo pod nazwą materializmu historycznego opisał K. Marks. Kiedy życie jest tak nędzne i ludzie tak egoistyczni, wtedy dusza ludzka przeciwstawia temu nieprawidłowemu ruchowi ewolucji społecznej prawidłowy ruch muzyki. W tem szuka

życia. Nie zatrzymujemy się tutaj myślą zbyt długo, ponieważ cała energia myśli i woli Sokratesa jest zwrócona nie na to, co jest po tamtej, lecz na to, co jest po tej stronie. Bóg Sokratesa mieszka w człowieku. Religia Sokratesa jest po tej stronie. Osiągnięcie definicji pojęcia kryje się w nieskończoności. Udziałem naszym tutaj na ziemi jest wieczne dążenie, wieczne zmartwychwstawanie w rodzaju ludzkim. Umarł Sokrates, lecz pozostał Platon. A przecież istota duszy Sokratesa jest ta sama co i Platona, więc Sokrates żyje, jakkolwiek umarł cielesnie. Przez dobre uczynki człowiek żyje wiecznie w rodzaju ludzkim.

Oto droga życia, którą wskazał Sokrates demokracji ateńskiej. Perykles głosił wielkie hasła wolności i równości: nadał państwu rany organizacyjne, odpowiednie do tych haseł. Rany te pozostały puste, niema bowiem wolności i równości tam, gdzie panują żądze cielesne, chęć zysku, prywatna, egoizm. Perykles dążył do tego, aby Ateny stały się stolicą Hellady, a sprzymierzeńcy czekali tylko chwili, aby wyzwoić się z pod jarzma wyzyskującej ich demokracji. Demokracja była tylko nazwą, formą bez treści. Wtedy Sokrates stał się wychowawcą młodzieży, wskazał jej drogę, którą iść należy, aby demokracja rzeczywiście zapanowała na świecie. I czyż możemy wątpić, że, o ile Ateńczycy poszliby tą drogą, uzyskaliby wolność i równość, Ateny stałyby się nie tylko stolicą Hellady, lecz ludzkości całej po wieczne czasy. Nie poszli i zginęli.

## IX. Ironja.

Jak naturalną konsekwencją zastosowania metod szkoły twórczej jest przyjaźń, tak również naturalną konsekwencją tych metod jest ironja. W szkole tradycyjnej narzuca się wychowanekowi jak również i wychowawcy pewne wzory postępowania i myślenia. O ile wychowawcy nie chce, czy nie może dostosować się do tych wzorów, wzbudza to w wychowawcy gniew czy pogardę, co się zewnętrznie wyraża w takich środkach wychowawczych, jak kara cielesna, ośła ławka, usunięcie ze szkoły, złe noty i t. p. Inaczej się rzecz przedstawia w szkole twórczej. Tutaj wychowanek sam określa cel, do którego dąży. Nic mu się nie narzuca z zew-

zapomnienia i ukojenia. Lecz z chwilą, kiedy, pod wpływem metod szkoły twórczej, ewolucja społeczna stałaby się ruchem, wypływającym z duszy ludzkiej, a więc prawidłowym, harmonijnym, wtedy muzyka stałaby się zbyt uczynną. Poco w muzyce odtwarzać pojęcie, jeżeli samo życie społeczne staje się wyrazem tego pojęcia. Matematyka unicestwia muzykę. W systemie wychowawczym Sokratesa nie znajdujemy muzyki.

natrz. Lecz kiedy człowiek głosi, że stawia sobie pewien cel, że nieprzymuszony przez nikogo dąży do realizacji tego celu, a postępowanie jego w tym czy innym wypadku jest sprzeczne z tem, co głosi, wtedy na ustach widza zjawia się uśmiech ironiczny, padają słowa ironiczne. Sokrates dobrze wiedział, że Eutydem przygotowuje się do tego, aby w przyszłości stanąć na czele ludu. Wiedziony jednakowoż źle zrozumianą ambicją, nie chciał zostać niczym uczniem. Zauważył razu pewnego Sokrates, że Eutydem znajduje się niedaleko, korzystając ze sposobności, w te słowa przemówił do swych wychowanków. Wyobraźcie sobie, że ktoś ubiega się o posadę lekarza i tak zacznie swoje przemówienie: Ateńscy, u nikogo nie uczyłem się sztuki lekarskiej, zróbcie mnie swoim lekarzem, abym mógł wypróbować na was moje wiadomości. Wywołało to ogólny śmiech. Eutydem zrozumiał swój błąd i został uczniem Sokratesa. Nasilenie ironji może być mniejsze lub większe. O ile Sokrates widział, że wychowanek jest wrażliwy, chętnie nawraca na drogę prawdy, stosował ironję łagodnie. Natomiast w stosunku do ludzi krnąbrnych, jakim był n. p. Alcybiades, ironja przybierała charakter bardzo ostry.

Ironja jest karą naturalną w szkole twórczej, stosuje się ją poto, aby uzgodnić postępowanie wychowanka z nim samym, ciało z duchem.

Ironja zwykle występuje wtedy, kiedy reakcje cielesne człowieka znajdują się w sprzeczności z jego duszą. Stąd wypływa stosunek ironiczny wychowawcy szkoły twórczej do życia starszego pokolenia<sup>1)</sup>. Życie to jest niedoskonałe dlatego, że nie jest wyrazem duszy człowieka, raczej żądz cielesnych. Na skutek tej niedoskonałości życia starszego pokolenia, musi powstać szkoła twórcza. Sokrates skonstatował, że Ateńscy to głupcy najpaskudniejsi, myślą, że coś wiedzą, kiedy nic nie wiedzą. Tacy ludzie oczywista nie potrafia wychować swych dzieci, dlatego też Sokrates stał się wychowawcą młodzieży. Stąd widzimy, że pojęcia: naród głupców i szkoła twórcza odnoszą się do siebie, jak przyczyna do skutku. Tak ujął swój stosunek do starszego pokolenia Sokrates, bo tak przemówił na sądzie: Jeśli mnie

<sup>1)</sup> Kto potrafi wejrzeć w duszę swoją i duszę młodzieży i pod tym kątem widzenia przygląda się życiu ludzi dorosłych, ten do tego życia będzie odnosić się ironicznie. Rousseau, twórca „Emila” z jakąż ironją, sarkazmem i goryczą opisuje życie współczesnych mu Francuzów. W tem należy dopatrywać się również źródła ironji do starszego pokolenia w nowelach B. Prusa: „Grzechy dzieciństwa”, „Anielka”, „Antek”. Rozkrywa B. Prus piękną duszę dziecka i na tem tle, w sposób ironiczny, miejscami sarkastyczny, rysuje obraz życia starszego pokolenia. Tutaj, bowiem występuje nadzwyczaj jasno to, czem mógłby być człowiek, mając wrodzone tak wielkie wartości, a czem się stał niestety.

skazecie, to nie łatwo znajdziecie drugiego takiego, któryby tak, śmiech powiedzieć, jak bąk z ręki boga puszczoney, siał na miastu na kark, ono niby koń wielki i rasowy, ale gnuśnieje i potrzebuje jakiegoś żądła, żeby go budziło: czemś takim z ręki boga jestem ja, który was ciągle budzę i nakłaniam i zawsze besztam każdego, a o swoje sprawy zgola nie dbam i spokojnie patrzę na mój dom w zaniedbaniu i to już od tylu lat, a ciągle jestem waszem dobrem zajęty.

Kto odczuwa w sobie wieczną prawdę, której na imię sprawiedliwość, kto o tę prawdę walczy w przeciagu całego życia, temu własny jego naród, rozpatrywany pod kątem widzenia tej prawdy, wyda się narodem głupców. A wtedy beszta i poniewiera i kasa, jak bąk z ręki boga posłany, nie w imię własnych interesów, lecz tej prawdy. To besztanie wypływa nie z nienawiści, lecz z miłości, nie z pogardy, lecz szacunku dla człowieka. Nazywając Ateńczyków głupcami, Sokrates jakoby mówił im: wejrzyj w siebie, człowieku, czem jesteś, a czem miałbyś być i powinienes być, mając tak piękną duszę. Nieszczęściem Aten, Hellady, ludzkości całej było to, że nie zrozumieli wtedy Ateńczycy Sokratesa. Obrażali się na niego, a później skazali go na śmierć.

A jednakowoż Ateny w sławnej epoce Peryklesa były szczytem i wieńcem rzeczy ludzkich <sup>1)</sup>. Złamała się wtedy i opadła skorupa tradycyjnej moralności. Wyrażając się słowami Żeromskiego, człowiek stał się nagi. Jedni upadli tak nisko. Inni natomiast wejrzeli w siebie i odnaleźli w sobie źródło wiecznej prawdy i weszli już na drogę realizacji najszczytniejszych haseł ludzkich. Na czele tych szedł Sokrates. Perykles stworzył ramy dla demokracji, Sokrates rozpoczął pracę nad stworzeniem obrazu do tych ram. I nikt nigdy nie był bliżej prawdy, jak ten naród głupców.

FELIKS KORNISZEWSKI.

## Z zagadnień rozwoju inteligencji dziecka.

Przyczynek do psychologii inteligencji.

(Ciąg dalszy).

Drugim, niemniej ważnym warunkiem rozwoju zdolności intuicyjnych jest to, aby nagromadzone doświadczenie zostało w należyty sposób zarejestrowane i aby zostało należytyce uporządkowane. Sprawa ta uzależniona jest w znacznym stopniu od wrodzonych właściwości psychicznych jednostki, zdobywającej doświad-

<sup>1)</sup> E. Freeman: „Instytucje polityczne Greków, Rzymian i Germanów“.

czenie. Jednostka, która przychodzi na świat z psychiką obciążoną dziedzicznie, nie potrafi zdobyć odpowiedniego doświadczenia, nie potrafi również tego doświadczenia należyście uporządkować, ani też nie potrafi robić z niego w przyszłości odpowiedniego użytku. Jednostka natomiast, która przynosi z sobą na świat dodatnie zadatki rozwojowe,<sup>1)</sup> taka łatwo zdobywa szerokie doświadczenie, łatwo chwyta je utrwala, dobrze organizuje to doświadczenie i segreguje oraz potrafi robić z niego, rzecz całkiem naturalna, właściwy użytek. Pierwsza jednostka nie wykształca u siebie w należytej mierze płaszczyzny intuicyjnej, nie zdobywa w dostatecznym stopniu „wiedzę” potencjalnej, stanowiącej naturalne źródło trafnych intuicji, choćby nawet stykała się z pewną dziedziną rzeczywistości dość często i w sposób dość wielostronny. Druga — odwrotnie — wszystko łatwiej osiąga, choćby nawet znacznie mniej miała okazji do stykania się z tą dziedziną rzeczywistości i choćby nawet znacznie mniej miała z nią do czynienia, aniżeli ta pierwsza. Chociaż mniej posiada poza sobą własnego osobistego doświadczenia, to jednak potrafi je lepiej wyzyskać, niż pierwsza — a to dzięki temu, że posiada pewne wrodzone właściwości psychiczne, sprzyjające rozwojowi inteligencji.

Sposób ujęcia i wykorzystania własnego doświadczenia jest dziełem wrodzonych dyspozycji psychicznych. Im więcej posiadamy danych wrodzonych na rozwój inteligencji, tem łatwiej gromadzimy doświadczenie, tem szybciej zdobywamy „wiedzę” potencjalną, tem lepiej i trwalej potrafimy ją lokować w głębszych warstwach psychiki, tem więcej rozwijamy swoje zdolności intuicyjne.

Dwa są zatem warunki, których spełnienie jest niezbędne dla wytworzenia się zdolności intuicyjnych.

Najprzód trzeba przynieść ze sobą na świat pewne możliwości rozwojowe, trzeba odziedziczyć pewne dodatnie właściwości intelektualne, pewne zawiązki inteligencji mającej się wytworzyć dopiero w przyszłości (= warunki wewnętrzne), a następnie — trzeba zetknąć się z rzeczywistością zewnętrzną fizyczną i społeczną, trzeba zdobyć odpowiednie doświadczenie (= warunki zewnętrzne). Współdziałanie albo, jakby powiedział Stern, konwergencja

<sup>1)</sup> Inteligencja, tak, jak wszelka inna zresztą dyspozycja psychiczna, rozwijać się może jedynie w tych ramach, jakie zostały jej wyznaczone przez dziedziczność. Istnieją różne możliwości rozwojowe u różnych ludzi. Stern nazywa je zawiązkami (Anlagen) na przyszłe, mające się dopiero rozwinąć właściwe dyspozycje psychiczne (Eigenschaften). Na to, aby się mogła wytworzyć jakaś zdolność, trzeba, według Sterna, aby istniały i współdziałały dwa rodzaje czynników: wewnętrzne wrodzone (możliwości rozwojowe, zawiązki, dyspozycje, Anlagen) i zewnętrzne odpowiednie środowisko (fizyczne i społeczne).



dwojakiego rodzaju czynników (wewnętrznych i zewnętrznych) stanowi właściwe źródło wszelkich zdolności intuicyjnych.

Działanie czynników zewnętrznych i wynikające stąd doświadczenie stanowi najbliższą, bezpośrednio przyczynę posiadanych intuicji. Nieco dalszą już, lecz nieodzowną ich przyczyną są warunki wewnętrzne, a więc pewne wrodzone zadatki intelektualne (Anlagen). Bez nich niemożliwą rzeczą byłoby zdobyć jakiegokolwiek doświadczenie.

Odpowiednie zarejestrowanie, odpowiednie uporządkowanie, a co za tem idzie, i odpowiednie wyzyskanie w przyszłości zdobytego doświadczenia jest wyłącznie uzależnione od tego, jaką posiadamy, powiedzmy swobodnie, wrodzoną inteligencję.

Możnaby zatem powiedzieć, że źródłem posiadanych intuicji jest doświadczenie, jakie zdobyliśmy w naszym dotychczasowym życiu i jakie zarejestrowaliśmy w głębi psychiki w płaszczyźnie podświadomej. Warunkiem zaś nagromadzenia tego doświadczenia i należącego jego uporządkowania są: 1-o nasze wrodzone zdolności, odziedziczone przez nas zawiązki inteligencji oraz 2-o różnorakie wpływy (bodźce) świata zewnętrznego, zarówno fizycznego jak i socjalnego.

Jakość zdobytego doświadczenia stanowi o tem, jaki charakter posiadają nasze intuicje.

Tak na przykład: jeśli czyjeś doświadczenie posiada charakter wyobrażeniowy, to takie doświadczenie stanowi może źródło trafnych intuicji w zakresie czynności, wymagających dla swego wykonania zdolności należytego wyobrażania sobie określonych przedmiotów lub sytuacji; jeśli natomiast na czyjeś doświadczenie składać się będą różnorakie przeżycia, jakich doznawał kiedyś osobiście, stykając się wielokrotnie z różnymi ludźmi na gruncie towarzyskim (przeżycia, których wprawdzie nie pamięta w danej chwili, lecz które przeżywają u niego w podświadomości, gdyż zostały jakoś tam zarejestrowane w płaszczyźnie intuicyjnej jego psychiki), to takie doświadczenie stanowić może źródło trafnych intuicji odnośnie do takich na przykład zagadnień, jak: czy można w takim a takim wypadku, w takiej a takiej sytuacji towarzyskiej zrobić to a to, czy nie można? albo: jak należy postąpić w takim a takim wypadku wobec takiej a takiej, tak a tak zachowującej się osoby? i t. p.

Doświadczenie o charakterze motorycznym leży u podstawy zdolności motorycznych (impulsy motoryczne); doświadczenie o charakterze intelektualnym lecz takie, które przebywa w podświadomości, stanowi źródło zdolności intuicyjnych, zdolności do wydawania trafnych

sądów bez umiejętności ścisłego ich uzasadnienia (impulsy intelektualne, intuicje); doświadczenie o charakterze wyobrazeniowym stanowi podstawę dla zdolności wyobrazeniowych (impulsy albo intuicje wyobrazeniowe).

Każdy niezły artysta malarz posiada szerokie doświadczenie w zakresie wyobrażeń spostrzegawczych. Doświadczenie to zdobywa bardzo łatwo już od wczesnych chwil swego życia a to dzięki temu, że posiada specjalne wrodzone zdolności, takie, jak: zdolność do wyraźnego spostrzegania przedmiotów, zdolność do łatwego i zarazem wiernego rejestrowania oraz długotrwałego przechowywania „w pamięci” obrazów wzrokowych tych przedmiotów, zdolność do widzenia i łatwego ujmowania przedmiotów (z istoty swej trójnatury jako bryły trójwymiarowych) w płaszczyźnie dwuwymiarowej, i t. d. Te wrodzone specjalne zdolności umożliwiają malarzowi nagromadzenie szerokiego doświadczenia spostrzegawczego, to zaś doświadczenie tłumaczy już dobrze, dlaczego malarz potrafi malować lub rysować przedmioty z pamięci a jednak zgodnie z rzeczywistością<sup>1)</sup>.

Między genezą zdolności malarskich a genezą inteligencji intuicyjnej istnieją wyraźne podobieństwa obok równocześnie występujących znacznych różnic. Doświadczenie malarza ma charakter nie myślowy, lecz wyobrazeniowy (wzrokowy) i dlatego stanowić może podstawę dla intuicji nie myślowych lecz wyobrazeniowych, takich intuicji, które umożliwiają wierne odwzorowywanie w obrazie rysowanym lub malowanym rzeczywistości przedmiotowej. Doświadczenie praktyka, dającego sobie dobrze radę w życiu, składa się z szeregu zaobserwowanych faktów i należyte zarejestrowanych w głębi psychiki faktów, takich, które są wyrazem jakichś związków przyczynowych, bądź takich, które same wchodzą ze sobą w takie związki. Odpowiednikiem psychicznym tego rodzaju faktów są przekonania, sądy. A zatem: doświadczenie, na któreby się złożyły takie fakty, miałyby charakter wyraźnie intelektualny, stanowiłoby przeto źródło intuicji myślowych, przekonaniowych. Jednostka, posiadająca gruntowne doświadczenie życiowe, znalazłszy się w nowej sytuacji, umie na podstawie intuicji wydawać poprawne sądy w odniesieniu do faktów nowych, jeszcze dotąd nie spotkanych, ale takich, które należą do tej samej kategorii faktów, do jakiej należą fakty, wchodzące w skład posiadanego przez tę jednostkę doświadczenia.

<sup>1)</sup> Myśli, które wypowiedziałem na temat genezy zdolności malarskich, znalazły także swoje potwierdzenie w wywnurzeniach introspekcyjnych artysty malarza, p. Eugenjusza Kazimirowskiego.

Zakres zdobytego doświadczenia wyznacza ściśle granice przejawiania się zdolności intuicyjnych. Jeśli doświadczenie jest różnorodne i wszechstronne, to różnorodnie i wszechstronne są również intuicje. Doświadczenie, zacerpnięte tylko z pewnej ograniczonej sfery rzeczywistości, stanowić może podstawę dla intuicji, mających wprawdzie zastosowanie w różnych nowych sytuacjach, ale tylko w takich sytuacjach, które zaliczyć można do tej właśnie ograniczonej sfery rzeczywistości, do tego tylko a nie żadnego innego jej typu. Doświadczenie dzieci, zaliczonych przez nas do drugiego stadium, odnosi się tylko do zjawisk: pływania, tonięcia lub przesuwania się poziomu wody w naczyniu. Doświadczenie to jest bardzo specjalne, wyraźnie jednostronne (albowiem składa się z zaobserwowanych i umieszczonych w świadomości lub podświadomości poszczególnych przypadków (faktów) pływania, tonięcia lub przesuwania się wody) i dlatego też stanowić ono może podstawę dla intuicji tak samo jednostronnych.

Ktoby jednak w zakresie różnorodnych zjawisk świata zewnętrznego posiadał takie doświadczenie i taką „wiedzę“, jaką posiadają dzieci z drugiego stadium w zakresie zjawisk przesuwania się poziomu wody, pływania i tonięcia, ten z pewnością potrafiłby zachować się w różnych sytuacjach życiowych w sposób najzupełniej dorównany do każdorazowych konkretnych wymagań, ten potrafiłby poprawnie przewidywać, dobrze spostrzegać a przypominąłby sobie zawsze tylko to, co trzeba.

Że nasze dotychczasowe doświadczenie, że wiedza, jaką rozporządzamy w danej chwili, decyduje w dużym stopniu o tem, co i jak spostrzegamy, co i jak myślimy w danych okolicznościach, — że wogóle cała zawartość naszej świadomości i podświadomości wywiera głęboki wpływ na sposób naszego reagowania w teoretycznym myśleniu i praktycznym działaniu, to zdaje się nie podlegać żadnej wątpliwości. Zupełnie śmiało można powiedzieć, że wszystkie fakty psychiczne, że każdy proces intelektualny, jaki zachodzi w naszym umyśle, stanowi rezultat, wypadkową dwojakiego rodzaju czynników: a mianowicie — czynników zewnętrznych, a więc jakichś aktualnych bodźców, fizycznych lub społecznych, oraz czynników a powtórę — wewnętrznych, a więc tego, co wypełnia naszą psychikę, co jest dorobkiem naszego prywatnego dotychczasowego doświadczenia. Każdy z nas spostrzega poprzez to, co dotychczas spostrzegał; wydaje sądy poprzez dotychczas wydawane sądy; myśli poprzez to, co i jak dotychczas myślał. Prawda ta wyrażona jest krótko w znanym aforyzmie psychologicznym: „Widzimy to, co wiemy“. On ne voit que

ce que l'on sait, pisze Toulouse<sup>1)</sup>). Znaczy to, że jakoś naszych spostrzeżeń, sądów, rozumowań pozostaje w ścisłym związku przyczynowym z ilością oraz jakością naszych dotychczasowych doświadczeń (sposzrzeżeń, sądów, rozumowań, działań). Posiadanie takiego a takiego doświadczenia wpływa w taki a taki sposób na kierunek naszego myślenia, na charakter naszych procesów intelektualnych, na całe nasze postępowanie.

Ktoby posiadał bardzo wszechstronne i bardzo różnorodne doświadczenie, o tym można by powiedzieć śmiało, że posiada również szeroką i wszechstronną inteligencję intuicyjną. Jednostka, która cechuje inteligencja intuicyjna, poprawnie przewiduje, choć nie umie wyjaśniać; poprawnie twierdzi, choć nie umie uzasadniać; ma rację, choć nie potrafi dowieść rozumowo słuszności swego stanowiska; skutecznie działa, choć nie potrafi ściśle rozumować. Jednostka taka zachowuje się inteligentnie w różnych sytuacjach, bo nie brak jej trafnych wyczuć, bo nie brak jej prawidłowych i pożytecznych, choć irracjonalnych, impulsów wewnętrznych (impulsów motorycznych, intelektualnych i mieszanych).

Irracjonalne nakazy wewnętrzne, trafne intuicje posiadać może każdy, kto tylko posiada odpowiednie doświadczenie, zdeponowane należycie w płaszczyźnie intuicyjnej (podświadomej) swej umysłowości. Dla praktycznych celów życia codziennego wiedza świadoma nie jest niezbędna. Dla własnego praktycznego użytku wystarczy w zupełności wiedza podświadoma, schematyczna. Zamiast ścisłych pojęć często wystarczy mieć schematy, byleby tylko schematy te były poprawne. Takie poprawne schematy posiada każdy, u kogo dobrze sformowana jest płaszczyzna intuicyjna jego psychiki, kto dość zmagazynował różnorodnych doświadczeń i należycie je posegregował, kto posiada „wiedzę” potencjalną (ukrytą w podświadomości), słowem, kto posiada zdolności intuicyjne.

<sup>1)</sup> Zob. Dr Toulouse, Comment former un esprit: Librairie Hachette. Str. 39. — Ilustracją dla tego aforyzmu może być fakt, podany przez Dewey'a (op. cit., str. 155). Mowa tam o zachowaniu się kilku Indian, którzy znaleźli się w jakimś dużym mieście po raz pierwszy w życiu. Indianie ci podobno nie zwracali uwagi na żadne najnowsze nawet urządzenia techniczne tego miasta; nic ich nie interesowało i nie dziwiło. Oniemieli ze zdziwienia dopiero wówczas, kiedy spostrzegli robotników, wchodzących na słupy telefoniczne. Spozrzegli to, co było związane z ich żywotnymi potrzebami, co mogło ich zainteresować, co mogło być ujęte w ramach ich prywatnego dotychczasowego doświadczenia.

## 2. Trzy kolejne fazy umysłowego rozwoju.

O schematach można mówić w dwojakim znaczeniu: w znaczeniu intuicyjnym i w znaczeniu pojęciowym. Schemat w znaczeniu intuicyjnym może być najzupełniej poprawny, tymczasem ten sam schemat w znaczeniu pojęciowym może być niejasny, niewyraźny a niekiedy nawet widocznie błędny. Każdy schemat obok tego, że jest pewną tendencją intelektualną (intuicją), posiada równocześnie pewną treść znaczeniową. Nie trzeba mieszać jednego rozumienia schematu z drugim jego rozumieniem. Jako intuicja, jako pewna określona tendencja intelektualna, a zatem, jako proces natychmiastowego automatycznego zachowania się, spostrzegania, wydawania sądów schemat może mieć charakter bardzo wyraźny, zdecydowany, pewny. Ten sam jednakże schemat jako treść znaczeniowa, to znaczy, jako pewien fakt świadomości, może być niedość różniczkowany, niewyraźny, mętny, nieściśły.<sup>1)</sup>

O możliwości posiadania schematów poprawnych intuicyjnie a błędnych, pojęciowo świadczyć mogą chyba najlepiej klasyczne rozumowania Zenona z Elei, rozumowania, które tyle kłopotu sprawiły starożytnym filozofom a które i teraz jeszcze, jak to miałem możność przekonać się wielokrotnie, są nie do obalenia dla większości z pośród ludzi współczesnych, nawet wykształconych.

Wiadomo z historii filozofji, że Zenon z Elei dowodził w swoim czasie, że nie istnieje zjawisko ruchu — istnieje natomiast tylko wieczny spoczynek. Żaden przedmiot — zdaniem Zenona — nigdy nie był naprawdę, nie jest i nie będzie w ruchu, bo każdy był, jest i zawsze będzie w spoczynku. Nam się tylko niekiedy wydaje, że jakiś tam przedmiot porusza się. Ruch to tylko proste złudzenie, którego doznajemy wskutek niedoskonałości naszych zmysłów. Każdy przedmiot poruszający się jest w gruncie rzeczy w spoczynku. A to dlatego, że przecież: być w spoczynku, to tyle, co zajmować jedno tylko miejsce w przestrzeni a każdy przedmiot w każdym momencie swego ruchu zajmuje nie więcej tylko jedno miejsce w przestrzeni. W czasie trwania ruchu niema ani jednego takiego momentu, w którymby poruszający się przedmiot zajmował więcej, niż jedno jedyne miejsce w przestrzeni. A zatem przedmiot ten

<sup>1)</sup> Por. co pisze w tej sprawie Albert Burloud: „Il ne faut pas confondre en effet la détermination implicite du schème avec la détermination explicite de l'idée ou du concept. Le schème est à la fois une tendance et une notion: comme tendance, comme procédé automatique d'action ou de perception, il peut être très précis et très sûr; comme notion, c'est-à-dire comme fait de conscience, insuffisamment différencié et confus“.

(La pensée conceptuelle. Essai de psychologie générale. Paris, Alcan, 1927. str. 153).

jest ciągle w spoczynku, skoro w każdym momencie swego ruchu zajmuje tylko jedno miejsce w przestrzeni, a nigdy nie zajmuje dwóch miejsc. Strzała wypuszczona z łuku jest w spoczynku, bo w każdym momencie swego ruchu zajmuje jakieś jedno miejsce w przestrzeni. Dwa miejsca równocześnie nigdy ona nie może zajmować, a zatem stale jest w spoczynku.

Nikt z nas z pewnością nie zgodzi się na to, że każdy z kursujących codziennie pociągów jest stale w spoczynku, albo na to, że ten, który tańczy, nie wykonywa żadnych ruchów, tak, jak żaden prawdopodobnie ze starożytnych filozofujących filozofów nie sądził, aby mu nic nie groziło wtedy, gdy nieprzyjaciel wypuszcza strzały w jego stronę. A jednak, mimo wszystko, starożytny filozof stał bezradny wobec paradoksu Zenona, nie mogąc wykryć w nim myślowego błędu, a niejeden z nas nie potrafi znów podać ścisłej i poprawnej definicji ruchu oraz takiej definicji spoczynku. Każdy z nas intuicyjnie rozumie, co znaczy poruszać się a co spoczywać, ale mało kto zdaje sobie sprawę całkiem jasno i świadomie (pojęciowo) z tego, na czym polega zjawisko ruchu a na czym zjawisko spoczynku. Każdy trafnie wyczuwa, opierając się na swoim dotychczasowym doświadczeniu, choć jasno rzeczy nie pojmuje. Schematy ruchu i spoczynku posiada zupełnie poprawne a pojęcia ruchu i spoczynku całkiem mętne, niewyraźne a niekiedy nawet błędne. Intuicyjnie wie, co znaczy być w ruchu lub być w spoczynku a pojęciowo nie wie.

Schematy mogą być więcej lub mniej wydoskonalone, prawidłowe lub nieprawidłowe, poprawne lub błędne. Źródłem schematów poprawnych jest doświadczenie nagromadzone w dostatecznej ilości i odpowiedniej jakości w płaszczyźnie intuicyjnej naszej psychiki, źródłem zaś schematów błędnych jest doświadczenie niekompletne. Kto miał niezłe okazje do zdobycia doświadczenia i posiada wrodzone zdolności do należytego rejestrowania, i porządkowania własnych prywatnych doświadczeń, ten łatwo dochodzi również do posiadania poprawnych schematów.

Pojęcia wypełniają wierzchnie warstwy psychiczne, warstwy świadome. Warstwy te wymagają dla swego normalnego i prawidłowego rozwoju specjalnych warunków zewnętrznych.<sup>1)</sup> Dopóki brak tych warunków, dopóty nie może być mowy o możliwości wytwarzania się nowych pojęć lub wydoskonalania pojęć starych, już posiadanych.

<sup>1)</sup> O warunkach tych dokładniej mówić będziemy dopiero w drugiej części niniejszego rozdziału.

Inne są zatem źródła inteligencji intuicyjnej a inne inteligencji pojęciowej. Nic też dziwnego, że postępy w zakresie naszych zdolności intuicyjnych, w zakresie naszych schematów często nie idą w parze z postęпами w zakresie posiadanych pojęć, w zakresie zdolności do ścisłego logicznego myślenia.

W rozwoju psychiki dziecka najprzód występują schematy nieprawidłowe<sup>1)</sup> (wskutek posiadania niedostatecznego doświadczenia), którym towarzyszą zazwyczaj także błędne pojęcia (wskutek niedoskonałości dziecięcego myślenia). Potem, z chwilą zdobycia odpowiedniego doświadczenia, zjawiają się schematy poprawne, obok których mogą równocześnie występować mętne, nieścisłe a często nawet błędne pojęcia, zupełnie niezgodne z odpowiadającymi im schematami. Wreszcie formują się także i poprawne pojęcia.

Uświadomienie sobie poprawnych schematów, dyskusyjne ich ujęcie możliwe jest dopiero wówczas, kiedy zaistnieją odpowiednie po temu warunki, takie, które wywierają wpływ pozytywny na rozwój naszego świadomego myślenia, które sprzyjają doskonaleniu się płaszczyzny pojęciowej, które rozwijają naszą inteligencję pojęciową.

Widzimy zatem, że poprawne schematy i wynikające z nich trafne intuicje są wcześniejsze rozwojowo, aniżeli ścisłe i poprawne pojęcia. Wszelka myśl — pisze Burloud — posiada się w kierunku od niewyraźnego do wyraźnego, to znaczy, że zaczyna się od tego, co jest tylko schematem, pewnym poczuciem, pewną intuicją a kończy się na tem, co jest już pojęciem<sup>2)</sup>. Ewolucję tę możnaby ująć krótko w trzech następujących punktach:

|                               |   |                            |   |                    |
|-------------------------------|---|----------------------------|---|--------------------|
| schemat niedoskonały (błędny) | → | schemat poprawny           | → | Poprawny schemat   |
| i pojęcie nieścisłe (błędne)  |   | pojęcie nieścisłe (błędne) |   | i popraw. pojęcie. |

Oto trzy najważniejsze etapy, przez które kolejno przechodzi umysł ludzki w swym rozwoju. Kto posiada jeszcze doświadczenie niedostateczne i jednostronne, temu właśnie w są schematy niedoskonałe, niewyraźne, błędne. Jest to pierwsza faza umysłowego rozwoju, przejawiająca się w ubóstwie pomysłów, przypomnień,

<sup>1)</sup> Jeśli chodzi o odwzorowywanie przedmiotów świata zewnętrznego, to tutaj również występują wczesnie schematy wyobrażeniowe, aniżeli właściwe wyobrażenia, dostosowane do odpowiadających im przedmiotów fizycznych. Po szczególności mogą odesłać czytelnika do następujących prac: I. Stefan Szuman, *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka*. Warszawa, 1927 (Książnica Atlas). II. G.-H. Luquet, *Le dessin enfantin*. Paris, Alcan, 1927. III. G.-H. Luquet, *Le réalisme intellectuel dans l'art primitif*. Journal de psychologie norm. et path., XXIV, 1927, zes. 9 i 10.

<sup>2)</sup> La pensée conceptuelle (l. cit.), str. 154.

w ubóstwie przypuszczeń, hipotez, słowem, w braku inteligencji intuicyjnej.

Kto posiada dostateczny zasób doświadczenia dobrze zarejestrowanego i zorganizowanego w głębi psychiki, tego umysł zawiera schematy poprawne, stanowiące podstawę trafnych intuicji<sup>1)</sup>. Jest to druga faza umysłowego rozwoju, w której pojawia się już inteligencja intuicyjna.

Kto doświadczenie swoje, zlokalizowane w płaszczyźnie intuicyjnej, potrafi wciągnąć w sferę świadomości; kto potrafi ująć w sposób dyskursywny posiadane schematy, ten posiada zdolność operowania ścisłymi pojęciami, ten myśli w sposób obiektywny, ten posiada inteligencję pojęciową. Jest to trzeci i zarazem ostatni etap intelektualnego rozwoju jednostki.<sup>2)</sup>

Okres poprawnych schematów odpowiada drugiej fazie psychicznego rozwoju, w której pojawia się już inteligencja intuicyjna a w której brak jest jeszcze inteligencji pojęciowej. Na tym właśnie stopniu pozostają wszystkie dzieci, któreśmy zaliczyli w naszych doświadczeniach do drugiego stadium, naturalnie, tylko w odniesieniu do tej kategorii zjawisk, o którą w każdym poszczególnym doświadczeniu chodziło. Na tym stopniu pozostaje również i ten, kto potrafi zręcznie posługiwać się różnymi wyrazami, mimo, że nie zna dokładnie ich znaczeń (naturalnie, znowu tylko w odniesieniu do tych a nie innych wyrazów). Na tym stopniu rozwoju znajdują się również i te jednostki, które przy zetknięciu się z fizycznym światem rzeczy i zjawisk potrafią zachować się inteligentnie, które potrafią w życiu praktycznym postępować zgodnie z naturą rzeczy i naturą celu (sachgerecht und zielgerecht),<sup>3)</sup> mimo, że

<sup>1)</sup> Mówiąc jedynie o najważniejszych etapach ogólnej ewolucji myślowej, pomijam całkowicie sprawę rozwoju samych intuicji. Tymczasem w obrębie samych intuicji należałoby wyróżnić conajmniej trzy stopnie rozwojowe. Zaczątkiem intuicji byłby tylko pewien niepokój intelektualny. Drugi stopień stanowiłaby intuicja o charakterze negatywnym: „wiem, że nie to i nie tak, ale nie wiem jeszcze, co i jak”. Najwyższy stopień stanowiłaby intuicja o charakterze pozytywnym: „wiem, że to a to i tak a tak, choć nie wiem, dlaczego to a to i dlaczego tak a tak”.

<sup>2)</sup> Trzeba zaznaczyć, że w miarę stopniowego powiększania się zasobu naszych pojęć, coraz łatwiej przyswajamy sobie również nowe doświadczenia w sposób świadomy, racjonalny. Kto posiada dobrze rozwiniętą inteligencję pojęciową, ten odrazu dochodzi do nowych poprawnych pojęć, nie przechodząc zupełnie przez stadium intuicyjne, stadium schematów.

<sup>3)</sup> O. Lipmann u. H. Bogen, *Naive Physik. Theoretische und experimentelle Untersuchungen über die Fähigkeit zu intelligentem Handeln.* Leipzig, Barth, 1923. Str. 1.



nie zdają sobie jasno sprawy z rządzących tu prawidłowości fizycznych, mimo, że nie posiadają w odniesieniu do tych zjawisk, z którymi się stykają wyraźnej i ściślej wiedzy fizycznej, tylko wiedzę schematyczną, podświadomą. Istnienie tego rodzaju wiedzy stwierdza zupełnie wyraźnie Lipmann, mówiąc, że „intelligentes Handeln setzt physikalische Kenntnisse voraus, die natürlich nicht als solche, nicht explicite bewusst zu sein brauchen“.<sup>1)</sup>

U podstawy poprawnego przewidywania wymienionych zjawisk fizycznych, poprawnego posługiwania się mową oraz u podstawy działania „zgodnego z naturą rzeczy i naturą celu“ leży wiedza potencjalna, zdobyta na drodze stopniowego zwiększania się zasobu naszych prywatnych doświadczeń. I tak: zanim dziecko osiągnęło zdolność poprawnego przewidywania zjawiska podnoszenia się poziomu wody, pływania lub tonięcia, musiało przedtem wielokrotnie stykać się z wielu tego rodzaju konkretnymi zjawiskami. Zanim zdołaliśmy praktycznie (intuicyjnie) opanować język ojczysty, musieliśmy przedtem często spotykać się przy różnych okazjach z poszczególnymi zwrotami, z poszczególnymi wyrazami. Zanim zdobędziemy zdolność celowego wykonywania różnych czynności, musimy przedtem zetknąć się bezpośrednio z rzeczywistością zewnętrzną, musimy wiele doświadczyć.

Źródłem wszelkich intuicji są uprzednie jakieś doświadczenia. Doświadczenie zdobywamy ciągle, i to w różny sposób. Najłatwiej jednak i najczęściej w życiu codziennym, przez praktyczne działanie. Bo też działanie, ma swoją immanentną logikę. „Il y a une logique immanente de l'action“ — mówi Burloud<sup>2)</sup>. Wykonywując czynności praktyczne, zdążając do różnych celów, najsukuteczniej i najpewniej kształcimy swoje zdolności intuicyjne.

### 3. Opis fazy przejściowej na przykładzie zachowania się człowieka pierwotnego.

Ze zajmowanie postawy czynnej wobec rzeczywistości zewnętrznej wywiera głęboki wpływ na rozwój niższych warstw psychiki i wywołuje w nich zmiany, będące podstawą przyszłego przejawiania się inteligencji intuicyjnej, o tem świadczyć może najlepiej zachowanie się człowieka pierwotnego.

Umysłowość człowieka pierwotnego jest uderzająco podobna do umysłowości dziecka, należącego do drugiego sta-

<sup>1)</sup> Ibidem, str. 4.

<sup>2)</sup> „La pensée conceptuelle (l. cit.), str. 187.

djum, a więc do tego dziecka, które poprawnie przewiduje a źle wyjaśnia. Zachowanie się ludów dzikich nastęrcza wiele okazji do konstatawania tych samych zjawisk, które występowały u dzieci z drugiego stadjum. I tu i tam intuicje dominują wyraźnie nad pojęciami. Pierwsze nie zawodzą, drugie mylą. Prace znakomitego socjologa francuskiego Lévy-Bruhl'a<sup>1)</sup> dostarczają nam bardzo licznych dowodów na to, że rozbieżność między inteligencją intuicyjną a inteligencją pojęciową występuje znacznie wyraźniej u człowieka pierwotnego, aniżeli u dzieci, zaliczonych przez nas do drugiego stadjum. Dlatego też warto pozostać nieco dłużej przy analizie zachowania się ludzi pierwotnych.

Myślenie człowieka pierwotnego jest, według słów Lévy-Bruhl'a, przedlogiczne (prélogique), podobne do myślenia kilkuletniego dziecka. Myślenie to pozostaje w jaskrawem przeciwieństwie z codziennem jego postępowaniem wobec ciągle nastęrczających się praktycznych zadań i wymagań życia. Dziki zachowuje się inteligentnie tylko wtedy, kiedy działa, kiedy zaspakaja różnorakie potrzeby życia codziennego. Natomiast wtedy, kiedy rozumuje inteligencja jego wykazuje grube braki.<sup>2)</sup>

Wiadomo, że człowiek pierwotny umie sprytnie podchodzić zwierzęta, umie sporządzać i nastawiać doskonałe sieci, umie stwarzać i użytkować różne narzędzia. Wszystko to świadczy dobitnie o tem, że potrafi on postępować planowo, że potrafi snuć trafne przewidywania, że działa zgodnie z tem, jak przewiduje.<sup>3)</sup>

Ale czy to jego postępowanie jest wynikiem jakiegoś ścisłego myślenia? Czy wogóle człowiek dziki uznaje fizyczne

<sup>1)</sup> Mam tu na myśli trzy obszerne dzieła L. Lévy-Bruhl'a, a mianowicie: I. *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures* (Paris, Alcan, 1919); II. *La mentalité primitive* (Paris, Alcan, 1922) oraz III. *L'âme primitive* (Paris, Alcan, 1927). Zwięzłe streszczenie pierwszych dwóch dzieł Lévy-Bruhl'a znajdzie czytelnik w książce Ch. Blondel'a p. t.: *La mentalité primitive* (Paris, Stock, 1926).

<sup>2)</sup> Warto zapoznać się z dyskusją, jaka rozwinęła się na ten temat na lamach genewskich *Archives de psychologie* w roku 1927. Myślę o dwu artykułach polemicznych: I. Jean Larguier des Bancels, *Prélogique et civilisés*, II. Adrien Naville, *La contradiction et l'esprit humain*.

<sup>3)</sup> „Des primitifs qui ne prennent aucun intérêt apparent aux liaisons causales les plus évidentes, savent fort bien les utiliser pour se procurer ce qui leur est indispensable, par exemple de la nourriture, ou tel ou tel engin. En fait, il n'existe guère de société si basse où l'on n'ait trouvé quelque invention, quelque procédé d'industrie ou d'art, quelque fabrication à admirer: pirogues, poteries, paniers, tissus, ornements, etc... L'Australien saura tailler le boomerang... Le Mélanésien trouvera pour se piéges à poissons les dispositions les plus ingénieuses, etc.“

(L. Lévy-Bruhl, *La mentalité primitive*, I. cit., str. 517).

następstwo zdarzeń? Bynajmniej! On trafnie przewiduje i skutecznie działa nie na podstawie wyrozumowania, lecz na podstawie intuicji. On wie, że będzie tak a tak, chociaż nie umie powiedzieć, dlaczego to będzie tak a tak. Przewiduje, lecz nie wyjaśnia. Zasada fizycznego determinizmu ma u niego swoje zastosowanie, ale tylko wtedy, gdy mu chodzi o praktyczne zaspakajanie podstawowych potrzeb życiowych. Człowiek pierwotny zna tę zasadę, ale tylko wtedy, kiedy działa a nie wtedy, gdy myśli. Uznaje ją praktycznie, lecz nie uznaje jej pojęciowo.

Świadomość dzikiego obejmuje całkiem inny świat, niż ten, który da się dostrzec przy pomocy zmysłów.<sup>3)</sup> W świecie tym niema miejsca na naturalne następstwa zdarzeń. Przeciwnie, w świecie tym panuje przyczynowość mistyczna (la causalité mystique), jak najdalej będąca od przyczynowości fizycznej. Ludzie pierwotni nie dostrzegają nawet najprostszych i najbardziej oczywistych związków przyczynowych, jakie zachodzą pomiędzy zjawiskami nawet najbardziej im bliskimi. Nazbyt często natomiast wierzą niezachwianie w takie następstwa, które nigdy się jeszcze nie sprawdziły i nigdy nie sprawdzą.

Doświadczenie, zdobywane przez ludzi pierwotnych, nie dociera do ich świadomości. „Leur mentalité est imperméable à l'expérience“, pisze Lévy-Bruhl.<sup>1)</sup> Doświadczenie, jakim rozporządzają wskutek tego, że musieli samodzielnie zdobywać pożywienie, wogóle radzić sobie w życiu, ma dla nich doniosłość praktyczną, nie mając równocześnie żadnego znaczenia teoretycznego.<sup>2)</sup> Istotnie, dla dzikiego rozumującego nic nie jest naturalne, przeciwnie, dla niego wszystko ma swoją przyczynę ukrytą, nie dającą się ani zobaczyć, ani dotknąć. Dla dzikiego działającego determinizm fizyczny zachowuje w całej pełni swą moc obowiązującą.

Okazuje się, że chociaż doświadczenie<sup>3)</sup> życiowe nie ma dostępu do świadomości ludzi pierwotnych, to jednak nie

<sup>1)</sup> Krótką lecz trafną charakterystykę umysłowości człowieka pierwotnego skreśla nam L. Brunshwig w jednym rozdziale swego kapitalnego dzieła: „L'expérience humaine et la causalité physique“. (Paris, Alcan, 1922).

<sup>2)</sup> Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures. Paris, Alcan, 1912. Str. 75.

<sup>3)</sup> Bardzo ładnie wypowiada tę samą myśl Piaget w pracy p.t.: Le jugement et le raisonnement chez l'enfant. Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1924. Str. 268: „L'expérience — pisze genewski psycholog — ne le détrompe que sur des points très spéciaux de technique (culture, chasse ou fabrication), mais sans que cette prise de contact momentanée et partielle avec les faits ne rejaillisse en rien sur l'orientation de la pensée“.

pozostaje ono bez wpływu na głębsze warstwy ich psychiki. Doświadczenie to sprawia, że inny wygląd posiada płaszczyzna intuicyjna ich psychiki, a zupełnie inny ich płaszczyzna pojęciowa. Człowiek pierwotny chociaż myśli kategorjami kilkuletniego dziecka, to jednak w zetknięciu się z rzeczywistością zewnętrzną działa i postępuje tak, jak normalny dorosły.<sup>3)</sup> Sfera życia świadomego zdaje się nie mieć u niego nic wspólnego ze sferą jego praktycznego postępowania.

Psychika człowieka pierwotnego jednoczy zatem w sobie jaskrawe przeciwieństwa. Między jego myśleniem a działaniem zachodzi wcale niedwuznaczna sprzeczność. Człowiek pierwotny potrafi doskonale unikać niebezpieczeństw, chronić się przed napadami wroga i dzikich zwierząt, potrafi zabezpieczać się skutecznie przed zimmem i deszczem, potrafi zdobywać pożywienie i zaopatrywać się w potrzebną broń i odzież, a nie potrafi zupełnie rozwiązywać myślowo nawet bardzo prostych i bardzo łatwych zagadnień, a nie potrafi dać rozsądnej odpowiedzi nawet na bardzo proste pytanie typu: „dlaczego?”. Przypatrując się temu, jak człowiek pierwotny zaspakaja swoje codzienne potrzeby, jak radzi sobie w życiu, trzeba stwierdzić, że jest on sprytny, chytry, przebiegły, czasem ostrożny i przewidujący — słowem — inteligentny. Jeśli natomiast dobrze przypatrzymy się temu, jak człowiek pierwotny myśli, jak rozumuje, jakie sobie stawia do rozwiązania zagadnienia, jak wyjaśnia różne zjawiska i jak motywuje swoje praktyczne posunięcia, to wtedy dochodzimy do wręcz odmiennego wniosku, a mianowicie: konstatujemy, że jest tępy, ograniczony, słowem — nieinteligentny.

Krótko mówiąc, człowiek pierwotny potrafi działać, lecz nie potrafi myśleć. Dziki ciągle przystosowuje się do różnorodnych, mniej lub więcej nowych zadań i warunków życia, ale nie myślowo, tylko praktycznie; nie przy pomocy inteligencji pojęciowej, tylko przy pomocy inteligencji intuicyjnej; nie przy pomocy ścisłego rozumowania, tylko raczej przy pomocy intuicji. Jego myślenie nie ułatwia mu w niczem jego działania. Można by nawet powiedzieć, że u niego myślenie stanowi często przeszkodę dla skutecznego działania.

<sup>1)</sup> Stwierdza to dobitnie Ch. Blondel, gdy mówi, że „l'activité sensori-motrice des primitifs est toute semblable à la nôtre”... (La mentalité primitive, str. 45).

<sup>3)</sup> Zagadnienie to ciekawie oświeta C. Bouglé w książce p. t.: „Leçons de sociologie sur l'évolution des valeurs” (Paris, Colin, 1922). Zob. rozdział VIII, Les origines de la technique positive. Str. 157 — 177.

Odwrotnie rzecz ma się u ludzi cywilizowanych. Ci w myśleniu swoim znajdują częściej pomoc, aniżeli przeszkodę.

Porównując dzikich z cywilizowanymi, nie dostrzegamy żadnych istotnych różnic, jakie zachodzą pomiędzy właściwościami sensomotorycznymi jednych a takimi właściwościami drugich.<sup>1)</sup> Rzecz ulega zasadniczej zmianie dopiero wtedy, gdy się pominie sferę sensomotoryczną ich psychiki a spróbuje wniknąć w sferę świadomego myślenia jednych i drugich. Dopiero tutaj występują między nimi wyraźne różnice.

W życiu praktycznym dzicy zachowują się podobnie, jak cywilizowani. Praktyczna postawa dzikich wobec rzeczywistości zewnętrznej jest podobna do tej postawy, jaką posiadają również cywilizowani. Ale inaczej ujmują i tłumaczą tę samą rzeczywistość jedni a zupełnie inaczej ujmują ją i tłumaczą drudzy.<sup>1)</sup> W postępowaniu praktycznym występuje pewna inteligencja, zarówno u jednych jak i u drugich. W myśleniu inteligencja ujawnia się tylko u drugich i to: nie u wszystkich i nie w każdym poszczególnym wypadku.

Dziki bardzo często potrafi postępować w życiu „zgodnie z naturą rzeczy i naturą celu“, ale prawie nigdy nie potrafi „zgodnie z naturą rzeczy i naturą celu“ myśleć i rozumować. Chcąc zaspokoić własne potrzeby życiowe, dziki potrafi zachowywać się zupełnie celowo, potrafi skutecznie działać, lecz ani to jego zachowanie, ani też to działanie nie jest u niego następstwem świadomego myślenia. Dość częste są wypadki, kiedy postępowanie człowieka pierwotnego jest wyraźnie inteligentne, lecz nigdy się nie zdarza, aby było inteligentne jego myślenie. Obok pewnej inteligencji intuicyjnej występuje u niego zupełny brak inteligencji pojęciowej. (D. n.).

<sup>1)</sup> Tego rodzaju fakty świadczą mogą o tem, że nasze zdolności sensomotoryczne są zupełnie niezależne w swym rozwoju od zdolności ściśle myślowych. Tego samego zdania jest również Blondel, czego dowodem może być następujący cytat zaczerpnięty ze wspomnianej przed chwilą jego książki: „Si... l'activité sensori-motrice se sert de la conscience comme d'une voie de passage où elle se perfectionne en s'éclairant, elle est néanmoins indépendante de la vie proprement mentale et peut s'exercer sans elle. Or dès que nous entrons dans la vie mentale, dès que nous considérons chez les primitifs non plus leur activité sensori-motrice, mais la manière dont ils se représentent le monde au sein duquel ils la déploient, ils cessent radicalement de nous ressembler“. (str. 45). — Podkreślenia moje.

## Praca młodzieży w szkole i w domu.

(Ciąg dalszy).

8. Starano się na podstawie doświadczeń ustalić pewien wymiar czasu dla pracy domowej młodzieży w różnym stopniu nauczania w różnym wieku, przyjmując odpowiednio korzystne warunki zewnętrzne, przeciętne zdolności, normalny materiał naukowy i umiejętność organizacji pracy. Oczywiście stopień, w jakim każdy z tych czynników w indywidualnym przypadku odbiega od normy in plus czy in minus, wpływa na zmianę ustalonych wymiarów. Przyjmuje się np., że w trzecim roku nauczania, tj. u nas w trzeciej kl. szk. powsz. dziecko nie powinno pracować w domu dłużej niż 40 minut dziennie, w czwartym i piątym roku nie więcej niż godzinę, w szóstym i siódmym roku nauczania nie więcej niż  $1\frac{1}{2}$  godziny, w latach następnych: w czwartej i piątej klasie szk. średniej około  $1\frac{1}{2}$  do 2 godzin dziennie, w wyższych 2—3 godzin. Praca ponad tę miarę powoduje przemęczenie, które, częściej się powtarzając, stać się może niebezpiecznym dla stanu zdrowotnego, doprowadzając czasami do wyraźnego stanu chorobowego, zwanego przeciążeniem umysłowym.

9. Poważną przeszkodą dla ciągłości, planowości i regularności pracy domowej stają się niejednokrotnie pozaszkolne zajęcia popołudniowe młodzieży, które przerywają popołudnie, a temsamem pracę dla szkoły. Zajęcia te, do których należą lekcje nadobowiązkowe języków, muzyki itp., powinny być, wedle możliwości, tak ułożone, by nie rozrywały popołudnia. Często przyczyniają się te zajęcia pozaszkolne, zwłaszcza u dzieci mniej zdolnych, lub mających luki w materiale naukowym, do zbyt dużego obciążenia i stawiania zbyt wygórowanych wymagań wobec sił i energii dziecka. W takim wypadku koniecznym jest zwolnić takie dzieci od zajęć pozaszkolnych, choćby one były same w sobie pozytywne.

10. Dalszą przeszkodą dla poważnego ustosunkowania się młodzieży do obowiązkowej pracy domowej jest przesadne zainteresowanie sportem, cechujące dzisiaj młodzież. Za wiele czyni się dziś dla ciała, a stanowczo za mało dla umysłu, jeszcze mniej dla ducha. Sport i zabawy, uprawiane nad miarę, wywołują zmęczenie, przeszkadzające skupieniu, i spokojowi w pracy umysłowej. Są też szkodliwe pod względem zdrowotnym. Anglja i Ameryka, owe klasyczne kraje sportu, wcieliły go w rozkład zajęć dla uczniów (mieszkających przeważnie w internatach), wyznaczając im odpowiednią porę i trwanie. U nas uprawia się sport jeszcze zbyt swobodnie, bezplanowo i prze-

sadnie tak, że odciąga on młodzież od pracy umysłowej i wpływa niejednokrotnie na jej jakość.

11. Również częstą dzisiaj i ważną przeszkodę, odrywającą młodzież od regularnej, skupionej pracy, jest udział młodzieży w życiu towarzyskim i rozrywkach wielkomiejskich. Dorosli dają młodzieży aż nazbyt często zły przykład w tym kierunku, sami niezbyt sumiennie spełniając swe prace i „używając życia“, a nadto, nie rozumiejąc szkodliwości takiego postępowania, wciągają jeszcze młodzież. Młodzież szkolna nie powinna zasadniczo brać udziału w zebraniach i rozrywkach towarzyskich osób starszych, z wyjątkiem zebrań w domu rodzinnym lub ściśle dobranym kole prywatnym. Ale i w zebraniach takich nie powinna ona uczestniczyć zbyt często. W każdym razie należy dzieciom zapewnić zupełny spokój do pracy i spoczynku i nie wciągać jej niepotrzebnie między dorosłych. Przy dzisiejszych sposobach i zwyczajach życia towarzyskiego, nacechowanych zbyt dużą swobodą w obcowaniu płci, lekkim traktowaniem etyki jednostkowej i społecznej, powierzchownością poglądów na zagadnienia życiowe, lekceważeniem wiedzy i ducha, a podkreśleniem materji i użycia, udział młodzieży jest poważnym niebezpieczeństwem tak dla jej rozwoju umysłowego, jak i dla jej charakteru i światopoglądu.

12. Młodzież dąży dzisiaj do własnych zrzeszeń i własnych rozrywek we własnym kole, we własnych organizacjach, bądźto na terenie szkolnym, bądźto pozaszkolnym. Jest to dziedzina, w której rozwija się także jej praca umysłowa, tem wartościowsza, że wypływająca tu zupełnie z inicjatywy i zainteresowania samej młodzieży. Niektórzy pedagogowie uważają jednak organizacje młodzieży w większości wypadków za szkodliwe dla regularnej pracy szkolnej i domowej młodzieży, jako odciągające ją od tej pracy i powodujące pewne zobojętnienie dla szkoły i jej życia.<sup>1)</sup> Wszelkie zakazy jednak należenia do organizacji nie są w stanie osłabić tego pędu młodzieży do zrzeszania się. Chodzi tylko o odpowiednie ustosunkowanie się dorosłych do organizacji młodzieży, polegające na pewnego rodzaju opiece i subtelnym dozorze, poręczającym pozytywną ich działalność.

13. Nie zapominajmy także o tempie życia współczesnego, huczącego silną falą poprzez ulice wielkomiejskie, rozedrganego światłem tysiąca reklam, nęcącego obrazem

<sup>1)</sup> Frieda Kundt: Zur Überlastung und Interessensplitterung der Schülerinnen w „Montatsschrift f. höh. Schulen“ Nr. 4/1930.

i dźwiękiem jazzu i kin, rozlegającego się falami radja po całym świecie, siłą przepotężnej techniki urzeczywistniającego najśmielsze marzenia... Tempo to musi przecież odbić się na ustosunkowaniu się młodzieży wobec życia i pracy. Może nie razi ono młodzieży, wyrastającej w tych stoczniach i nie znającej innych, tak, jak razi nas dorosłych, przywykłych do powolnego tempa lat przedwojennych, ale bezwątpienia wpływa ono na jej system nerwowy, a więc i na jej pracę, na jej tempo i na jej jakość. Pośpiech, brak skupienia i powierzchowność w pracy naszej młodzieży zaczynają być objawem nader niepokojącym, na który zwrócić powinni uwagę i rodzice i nauczyciele, i z którym trzeba rozpocząć energiczną, a konsekwentną walkę. Do środków, któreby w tej walce mogły odgrywać ważną rolę, zaliczyć należy z jednej strony przeprowadzenie postulatu syntezy zacji względnie koncentracji w programach nauczania szkolnego, w jego metodach oraz dziennym rozkładzie pracy szkolnej, z drugiej zaś strony celowe, konsekwentne i powszechne pouczanie młodzieży o sposobach sumiennego i racjonalnego uczenia się. D. n.

DR M. SEKRETA.

## Funkcjonalizm dydaktyczny.

### *Próba ustalenia pojęcia.*

Naczelną troską pedagogiki, podobnie jak każdej nauki, która, wyzwoliwszy się z powijaków spekulacji filozoficznej o własnych siłach kroczyć zamierza, jest dążenie do ugruntowania teoretycznych podstaw i zaznaczenia odrębności od nauk pokrewnych. Teoretyczne podstawy osiąga nauka przez: określenie terenu pracy, ustalenie metod badawczych i wytworzenie własnego słownictwa, terminologii. Bez spełnienia tych trzech warunków, żadnej dziedzinie myślenia scjentyficznego nie przysługuje tytuł nauki i naukowości.

Niniejsze rozważania są próbą wzbogacenia słownictwa pedagogicznego o termin w nagłówku podany. Potrzeba wprowadzenia terminu wydaje się rzeczą niezaprzeczalną<sup>1)</sup>, natomiast uzasadnienie jego celowości i trafności pozostaje narazie kwestją otwartą do swobodnej dyskusji.

Zagadnienie, które proponuję określić mianem funkcjonalizmu, pozostaje w logicznym i genetycznym

<sup>1)</sup> B. Nawroczyński w ostatniej swej pracy (Zasady nauczania. Wa. 1930) używa określenia „nauczanie kształtująco-wychowujące”. Określenie to ze względu na swą wieloznaczność, nie będzie wygodne w używaniu, mniej się więc nadaje na termin techniczny.



związku z problemami dydaktycznego materializmu i formalizmu. Dlatego od nich rozpocząć wypada.

Materializmem dydaktycznym nazywamy — jak wiadomo — teorię i praktykę pedagogiczną, wedle której jedynym celem nauczania jest udzielenie wiadomości i przyswojenie materiału nauczania. Cały zasób wartości, będących wytworem wiekowego doświadczenia, zawartych w zwyczajach, wierzeniach, normach prawnych, urządzeniach społecznych, płodach badawczego umysłu i poetyckiego natchnienia, a utrwalonych w mowie bądź piśmie, należało wszczepić w świadomość młodszej generacji. Wiedza pokolenia ustępującego, zamieniona na szereg odpowiednio dobranych wiadomości, zamknięta w pewną całość klasyfikacyjną, przybrała postać gotowych formuł, ustalonych pojęć, zakrzeplonych definicji. Centralnym punktem urządzeń szkolnych był ów spetryfikowany materiał naukowy i drogi jego przyswojenia. Drogi nader proste: wykładanie, asymilacja, memorowanie, reprodukcja. Następstwa takiego proceduru znane powszechnie; nadmierne poszanowanie słowa, bezduszna rutyna, bałwochwalczy kult autorytetu, werbalizm, bezpłodna wielowiedza, martwa erudycja.

Z krytyką wystąpiła dopiero filozofja epoki humanizmu i oświecenia (Montaigne, Locke), a środki zaradcze wysunęli Komeński, Rousseau, Pestalozzi. Jednostronny rozrost przedmiotów intelektualnych (sciencias, linguas) Komeński usiłował zrównoważyć przez popieranie t. zw. umiejętności (artes) t. j. robót ręcznych, rysunków, malowania. Lekarstwo okazało się jednak niezbyt skuteczne. Niewłaściwie ustalono bowiem stosunek starych wiadomości do nowych wiadomości, jak to za naszych dopiero czasów wykazano (Montessori, Decroly, Dewey, Gaudig). Przerost wiadomości słownych powściągnąć można nie samym wprowadzeniem umiejętności do programu szkolnego, ale przez zastosowanie typu pracy, panującego w tych nowych przedmiotach, do nauczania wszystkich innych przedmiotów. Materializm siłą tradycji pokutował w nauczaniu aż do końca XVIII. w., a nawet początków ubiegłego stulecia.

Nowy sposób podejścia do nauczania i nowy pogląd na jego istotę i znaczenie wysunął wiek XIX., stworzywszy teorię dydaktycznego formalizmu. Korzenie nowej tej koncepcji tkwią w krytycznej filozofji Kanta, oraz w atomistycznej psychologii Herbart'a.

Kant wyróżnia w procesie poznania dwa czynniki: materję i formę. Poznanie powstaje na podstawie uporządkowania materiału wyobrażeń przy pomocy form oglądu (przestrzeń i czas) i form rozsądku (kategorje). Forma jest pierwiastkiem czynnym, porządkującym, materia czemś bier-

nem, chaotycznym. Rozróżnienie to przeniesiono następnie do teorii nauczania, wyróżniając cele materialne i formalne.

Podstawowe założenie psychologii Herbart'a wyrażają trzy tezy: 1. umysł ludzki jest zbiorem dyspozycji, połączonych na zasadzie praw kojarzenia — asocjacionizm; 2. dyspozycje psychiczne są związkami faktów psychicznych, mechanicznymi agregatami elementów prostych — atomizm; 3. rozum jest podstawową „władzą ducha“, a uczucia, akty woli są pochodną procesów myślowych — racjonalizm.

Wniosek, jaki z tych przesłanek wysunął dydaktyczny formalizm, brzmi następująco: jeśli umysł ludzki jest sumatywnym zbiorem skojarzonych dyspozycji, to ćwiczenia jednej pociąga wprawę innej dyspozycji, niezależnie od materiału. Ogólną kulturę umysłu osiągnąć można przez studjowanie jakiegoś jednego, byle odpowiednio dobranego przedmiotu.<sup>1)</sup> Ogólne takie wykształcenie umysłu najlepiej osiągnąć można przez uprawę matematyki i filologii klasycznej. Konsekwencją tego jest neohumanizm i nadmierny rozrost gimnazjów, których „podstawą wychowawczą“ były języki starożytne.

Doktryna ta, zapanowawszy w praktyce wychowawczej XIX. w., tak długo cieszyła się uznaniem, dopóki nie podano rewizji podstawowego jej aksjomatu o przeniesieniu wprawy. Zaufanie, jakim ją ślepo darzono, podważyły przeprowadzone przez różnych badaczy doświadczenia laboratoryjne, które wykazały nieznaczną stosunkowo zdolność przeniesienia się nabytej wprawy na dziedzinę pokrewną (dla faworyzowanych nauk językowych wynosi ona tylko 0-3 proc., a zupełnie już nie stwierdzono istnienia jakiejś ogólnej zdolności, rozwijanej na skutek ćwiczeń specjalnych.<sup>2)</sup> Ostatecznie sprawę ustalił Thorndike, sformułowałszy t. zw. teorię wspólnych składników. W świetle jej okazało się, że zmiana jednej funkcji zmienia inną, tylko o ile w obydwu funkcjach są czynne wspólne składniki; jeśli wystąpiła wprawa we funkcji niećwiczonej, znaczy to, że jej składniki uległy wyćwiczeniu w funkcji ćwiczonej; jednakowoż brak przeniesienia wprawy bynajmniej jeszcze nie świadczy o nieistnieniu wspólnych składników.

W ten sposób odpadło jedno z psychologicznych założeń formalizmu: wiara w przenoszenie wprawy. Pozostało jeszcze drugie: wiara w istnienie „władz duszy“. Coprawda

<sup>1)</sup> Dowcipnie i obrazowo wyraził się o tem B. Nawroczyński: „Z władzami psychicznymi można się obchodzić jak z nożem: wystarczy wyostrzyć go na jednej osetce, a będzie krajał wszystko“. Op. cit. s. 68.

<sup>2)</sup> Obszerniej o tem mówi R. Rusk Pedagog. Eksper. Wa. 1926 s. 384 nn. Inne wyrażenie wyników Thorndike'a znaleźć można u M. Ziemiowicza. Problemy wychowania współcz. Kraków 1927, str. 115.

teoria wspólnych składników obaliła przekonanie o istnieniu niezależnych dyspozycji psychicznych, ale pozostała przy mniemaniu, iż umysł ludzki jest sumatywnem ich połączeniem. Dyspozycje dadzą się rozłożyć na składniki prostsze, atomy życia psychicznego łączą się w dyspozycje, które drogą skojarzenia tworzą jedność umysłu.

Ten dogmat obaliła dopiero najnowsza psychologia strukturalna. Umysł nie jest sumatywnem połączeniem procesów elementarnych, przeżycia psychiczne są całościami, posiadającymi cechy, których nie posiadają ich elementy. Tworzą one struktury, kompleksy, układy spójne. Nie można tedy mówić o jakichś określonych władzach, umysł ludzki obejmuje pewną ilość ogólnych całkiem tendencji do reagowania na pewnego rodzaju sytuacji. Wobec tego zmienić się musi pogląd na istotę nauczania. Kształcenie nie może polegać na wdrażaniu pewnych wiadomości, ani na ćwiczeniu określonych władz, lecz istotą kształcenia jest rozwój funkcjonalny, tak iż wobec pewnych sytuacji życiowych następują określone reakcje. Wyniki nauczania nie zależą od ćwiczenia poszczególnych dyspozycji, ale od tego, czy wychowanek jako całość stał się uformowaną, ukształtowaną osobowością.

Pozostawiając na uboczu określenie wprowadzonego w tej chwili pojęcia osobowości, <sup>1)</sup> która, wedle współczesnej refleksji pedagogicznej, jest ostatecznym celem nauczania i wychowania, zająć się wypada dokładnym sprecyzowaniem dzisiejszego pojmowania istoty kształcenia, od tego bowiem zależy celowość terminu postawionego na czele.

Przedewszystkiem zwrócić należy uwagę na tkwiący w kształceniu pierwiastek aktywizmu. Moment ten przeoczały wszystkie dawniejsze teorie pedagogiczne, kładły raczej na jakość materiału i sposób jego podania, stawiły ucznia w pozycji nawskroś biernej, pasywnej. Stąd wszystkie dotychczasowe systemy dydaktyczne konstruowane były wyłącznie od strony programu i nauczyciela. <sup>2)</sup> Umysł dziecka był cieniem w rodzaju naczynia, które można wypełnić dowolną treścią, oczywiście w ilości nieprzekraczającej jego pojemności, albo bryłą gliny, z której dowolnie lepić można garnczek polewany, albo posąg Diskobola. Tymczasem kształcenie jest procesem czynnym, stanem aktywnym, samorzutną funkcją umysłu,

<sup>3)</sup> Analizę pojęcia osobowości w duchu krytycznego personalizmu Sterna podalem w rozprawie „Przesłanki filozoficzne...” *Ruch Pedag.* 1929 Nr. 10. i odtbitka.

<sup>2)</sup> Wyjątkowe z tego względu stanowisko zajmuje w naszej literaturze cytowany już kilkakrotnie prof. B. Nawroczyński. *Zasady nauczania* Wa. 1930 s. 139—221 i 353—381. Por. G. Kerschensteiner. *Theorie der Bildung.* Lipsk 1928.

spontaniczną reakcją wychowanka na oddziaływanie wychowawcze. Kształcenie polega na zespoleniu wewnętrznego życia wychowanka z kulturą duchową społeczności otaczającej. Na kulturę duchową składają się pewne wartościowe dobra kulturalne (język, obyczaje, wierzenia, normy prawne, twory nauki, sztuki itp.), które drogą oddziaływania wychowawczego przekształcają się w dobra kształcące. Kształcenie jest tedy subiektywnym przeżywaniem obiektywnych dóbr kulturalnych, zamienionych na dobra kształcące, przez zwolnienie tkwiącej w nich mocy wychowawczej. Drogą przeżywania następuje dorabianie się własnej struktury osobniczej na tle struktur zewnętrznych.

Drugi moment, jaki pedagogika współczesna podkreśla w procesie kształcenia, jest jego dynamizm. Kształcenie, i jego produkt wykształcenie, nie jest wielkością stałą, jest czynnością ciągłą, nie kończy się nigdy. Obok pobudzenia wychowanka do czynnego przeżywania wartości już istniejących, zmierza nauczanie do usprawnienia wychowanka do wytworzenia wartości nowych. Umysł raz rozbudzony nie poprzestaje na zaspokojeniu potrzeby wartości poznawczych, spontaniczna czynność umysłu przemienia się w dążenie dalszego tworzenia obiektywnych dóbr kulturalnych drogą własnej inicjatywy w pracy twórczej. W konsekwencji tego wszystkie zabiegi dydaktyczne winny liczyć się z dynamicznym charakterem procesu kształcenia, co osiągnąć można, odwołując się w nauczaniu do instynktu konstrukcyjnego<sup>1)</sup>, który jest wyrazem samorzutnej ruchliwości psychicznej, płynącej z pobudek tkwiących w zainteresowaniach wewnętrznych.

Odwoływanie się do samorzutnych tendencji rozwojowych wychowanka, znane pod nazwą spontaneizmu, jest trzecim momentem procesu kształcenia i nauczania. Proces kształcenia jest czynnością samorzutną, wynika z wrodzonych skłonności (instynkty, zainteresowania, głód wiedzy), nauczanie jest tylko pobudzaniem ich do samorozwoju (Selbstentfaltung) krystalizacji, zewnętrznej obiektywizacji.

Jako istotne tedy momenty nowoczesnej koncepcji kształcenia podkreślam: aktywizm, dynamizm, spontaneizm.

Momenty te doskonale są znane nowoczesnym kierunkom wychowania. Różnorodne odcienie szkoły pracy zgodnie zalecają swobodne poruszanie się dziecka w obrębie

<sup>1)</sup> O instynkcie konstrukcyjnym p. E. Thorndike. Psychologie d. Erzieh. Jena 1922. S. 10—45.

szkolnej sytuacji, podnosząc je do godności personae agentis wychowania<sup>1)</sup>, dają dziecku możność samemu obcować ze swem dziełem, skoncentrować się i w tej koncentracji wewnętrznie dojrzewać, kształtować duchową i moralną osobowość.<sup>2)</sup> Nie inaczej powiada łacińska odmiana szkoły pracy, zwana szkołą czynną (école active). Dziecko jest z natury czynne, wystarczy tylko pobudzić wrodzoną mu aktywność i śledzić spontaniczny jej przebieg, podtrzymywać i potęgować wrodzony rozpęd twórczy (spontanéité créatrice)<sup>3)</sup> Na podobnym stanowisku stoi też niemiecka t. zw. Kunstpädagogik, która dąży do wydobycia, uwolnienia drzemiących w dziecku sił twórczych, ułatwiając mu wyrażenie zewnętrznymi środkami jego przeżyć wewnętrznych.<sup>4)</sup> Na naszym terenie zbliżone hasła głosi H. Rowid, twórca polskiej koncepcji szkoły pracy, szkoły twórczej oraz J. Ostrowski, oparty o metodę Decroly'ego i K. Koniniski, zbliżony raczej do Claparède'a z pewnym nawiązaniem do tradycyj M. J. Hubego, dyrektora Korpusu Kadetów (1781).

Jako ostateczny wynik dotychczasowych rozważań wysuwa się wniosek: ponieważ kształcenie jest procesem czynnym, opiera się na spontanicznej aktywności umysłu i odwołuje do wrodzonych tendencji rozwojowych, a jego produkt, wykształcenie, zmierza do wyrażenia się w czynie twórczym, najtrafniej momenty te określić można mianem dydaktycznego funkcjonalizmu.

LUDWIK BANDURA.

## Film jako pomoc naukowa.

W szkole dzisiejszej dążymy do tego, by dziecku naukę ułatwić, uprzyjemnić i zbliżyć do życia. Nauka przyrody nie zadowala się już obrazami i zasuszonemi w herbarjach roślinami, ale przenosi się z klasy do ogródka, w przestrzeń pól i lasów. Również nauczanie geografji więcej aniżeli dawniej posługuje się wycieczkami. Ale i same roboty ręczne stają się środkiem, służącym do lepszego zrozumienia materiału naukowego; dzieci wykonują nietylko przybory użyteczne,

<sup>1)</sup> G. Gaudig Die Schule im Dienste der werden. Persönlichkeit Lipsk. 1922 I. s. 43. 10--45.

<sup>2)</sup> P. Bergemann über Erziehung u. Unterricht in. Montessori-Schule. Neue Erziehung 1925.

<sup>3)</sup> A. Ferrière L'active spontanée chez l'enfant Genewa 1922

<sup>4)</sup> H. Hölken, Vom Expressionismus des Kindes im Schulleben str. 14.

ale wprawę nabytą na lekcjach slöjdu wykorzystują i na lekcjach języka polskiego, i historii, a nawet matematyki.

W ostatniem stuleciu przybył nam nowy środek poglądowy: — film. Dużo narzekań było i jest na kino, jako siedzibę demoralizacji. Nie tu miejsce wnikać w słuszność czy niesłuszność tych żalów. Stwierdzić jednak trzeba, że film posiada pierwszorzędną walory dydaktyczne. Małeńka taśma celuloidowa rzuca na ekran krajobrazy egzotyczne, tajniki przyrody, dostrzegalne tylko pod mikroskopem, odległe czasy minionych wieków i dzięki ruchliwości obrazów daje złudzenie rzeczywistości, złudzenie prawdziwych przeżyć. Film podbił świat, przyjęły go masy, jest więc środkiem daleko lepszym aniżeli skioptykony i martwe przeźroczka.

Czy film może być pomocą naukową? Przyzwyczajaliśmy się do tego, że daje nam rozrywkę. Jednak czynniki kulturalne zainteresowały się tem odkryciem i stworzyły cały szereg filmów naukowych: czy to krajoznawczych, czy technologicznych, czy przyrodniczych, które jako dodatki wyświetla się przed każdym seansem rozrywkowym w kinie. Istnieją nawet filmy ilustrujące takie dziedziny jak teorie psychoanalityczną Freuda. W ten sposób staje się kino środkiem kształcącym dla najszerzych mas. Koła akademickie również uznają walory poglądowe filmu. Skorzystały z tego niektóre uniwersytety, wyświetlając dla swych słuchaczy filmy, które korzystnie wpłynąć mogą na przebieg studjów (zwłaszcza na medycynie).

Nasuwa się więc pytanie, czy szkoły w równej mierze mogą korzystać z tego odkrycia. Wiele szkół zagranicą, i w Polsce również, wprowadziło tę pomoc. Kinem jako środkiem dydaktycznym zainteresowała się nawet Liga Narodów, pod której egidą powstał Międzynarodowy Instytut Filmu Wychowawczego w Rzymie, wydający swój własny organ, drukowany w kilku językach europejskich (po francusku, włosku, niemiecku, angielsku, hiszpańsku), poświęcony badaniom filmu z punktu widzenia wychowawczego i dydaktycznego.

Film jest niewątpliwie jedną z najlepszych pomocy naukowych. O ile nauka szkolna winna być jak najwięcej zbliżona do życia, to film użyty jako pomoc oddaje najlepsze usługi. Wycieczki geograficzne, przyrodnicze, historyczne mogą się odbywać tylko na małej przestrzeni. Bez względu na to, co sami zobaczymy, co przemierzymy własnymi stopami, co namacalnie stanie przed naszymi oczyma w całej swej okazałości, ma większą wartość. Jednak nie wszędzie można z dziećmi pojechać, nie starczy ni czasu, ni pieniędzy, by pokazać im całą Polskę w pełnej krasie, nie mówiąc już o innych krajach i częściach świata. Film o Wilnie, oglądany swego czasu przez dzieci, więcej je zbliżył do tego miasta aniżeli by to zwykła lekcja była w stanie uczynić. Nie

możemy też sięgnąć w czasy przeszłe. A jednak takie filmy jak „Ben Hur“, „Quo vadis“ dały nam wspaniały obraz świata rzymskiego. Nie chcę przez to powiedzieć, aby te filmy miały oglądać dzieci, ale gdy jako pomoc szkolną się więcej rozpowszechni, to z pewnością znajdą się również piękne filmy, dostosowane już do programów szkolnych.

Przy oglądaniu seansów filmowych dla dzieci zauważyłem, że najczęściej były one pewnym dodatkiem do nauki. Lekcje szkolne szły swoim torem, film również swoim. Nie było żadnych więzów, łączących ściślej naukę, objętą programem z filmem. Jest to spowodowane trudnością czysto techniczną. Nie każdy film można w danej chwili obejrzeć, czy nawet wypożyczyć. W rzadkich wypadkach było można film użytkować jako ilustrację lekcji. Jest to może winą wadliwej administracji. Filmy wypożyczają przedsiębiorcy prywatni, brak pewnej centralizacji, któraby szła na rękę szkołom; nie zawsze też ma nauczyciel odpowiedni wpływ na wyświetlenie filmu. Szkoły, które posiadają własne kino, na palcach można naliczyć. Praktykuje się w miastach, że prowadzi się dzieci na pewne seanse do kina, ale tam spada zadanie nauczyciela tylko do roli dozorczy. Byłoby pożądanym, żeby na miejscu mógł udzielić pewnych wyjaśnień.

Ciekawie i bardzo korzystnie posługiwał się filmem jako pomocą naukową kierownik szkoły powszechnej przy rue Etienne Marcel w Paryżu, p. Collette. Przez 7 lat uczył przy pomocy kina i ma pod tym względem bogate doświadczenia. Profesor Angé nazywa go apostołem filmu naukowego. Mogłoby się wydawać, że przy oglądaniu filmu dziecko biernie poddaje się wrażeniom, tymczasem Collette doprowadził i przy pomocy tego środka do czynnej współpracy między nauczycielem a uczniem. Najlepiej niech to konkretny przykład wyjaśni. Lekcja o przeżuwach. Nauczyciel omawia z dziećmi charakterystyczne cechy przeżuwaczy. Następnie nakręca film. Wyjaśnia tu i owdzie, gdzie zachodzi potrzeba. Miejscami zatrzymuje filmy, by pewne zjawiska dokładniej omówić i lepiej zanalizować. Zwraca uwagę na sposób żucia; szczeka przeżuwaczy jest ruchoma nie tylko w kierunku prostopadłym, ale i obocznym. Podczas wyświetlania filmu stawia pytania. Nie wyświetla od razu całości, ale gdy film nie wystarcza, przerywa seans, rysuje na tablicy części żołądka, użębienie (dzieci rysują również w resztytach), pokazuje odpowiednie okazy. Taka lekcja jest naprawdę ciekawa, a film w ten sposób użyty wiele korzyści przynosi dzieciom.

Wprowadzenie filmu do szkoły należy rozpatrzyć i z punktu widzenia higieny szkolnej. Utrzymuje się przesąd, że film szkodzi oczom. Międzynarodowy Instytut Filmu Wychowawczego w Rzymie postanowił wyświetlić tę kwestję. Rozpisano ankietę celem zbadania problemu: kino a zmęcze-

nie. Materiału wpłynęło bardzo wiele, nie jest on też jeszcze całkowicie zbadany. Z samych Włoch wpłynęło 25.000 odpowiedzi, z których wynika, że 56,14 proc. wogóle nie odczuwa zmęczenia oczu przy oglądaniu filmu, 28,62 proc. odczuwa zmęczenie, 4,41 proc. odczuwa tylko w pewnych wypadkach, 10,83 proc. odpowiedzi nie można było uwzględnić. Po opracowaniu tej olbrzymiej ankiety zamierza Międzynarodowy Instytut Filmu Wychowawczego wydać specjalną monografię, poświęconą temu zagadnieniu. **Problemem** tym zajęli się też lekarze okuliści. Profesorowie Angelucci z Neapolu, Gross z Budapesztu i Lapersonne z Paryża stwierdzają, że 1-godzinny, a nawet 2-godzinny seans nie mogą szkodzić oczom, szkodę wyrządzają tylko filmy zużyte. Dr Bishop Harman z Londynu twierdzi, że na zmęczenie oka wpływa jaskrawe oświetlenie, drganie obrazów przy filmach zużytych, zbyt szybkie nakręcanie filmu, częsta akomodacja oka i długość seansu. Według jego zdania seans dla dzieci winien normalnie trwać godzinę.

## Recenzje

*J. St. Bystron* „**Szkoła i Społeczeństwo**“. Nakładem Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego. Skład główny w księgarniach S. A. Książnica-Atlas. Warszawa—Lwów 1930, str. XVIII + 476.

Szkoła jest funkcją życia społecznego. Można więc rozpatrywać jej mechanizm jako instytucji społecznej. Badanie może być historyczne albo socjologiczne. Zainteresowanie historyczne zwraca uwagę na rozwój instytucji w związku z grupą społeczną, jest zlokalizowane w czasie i przestrzeni. Rozpatrując szkołę z tego punktu widzenia otrzymamy historję wychowania i oświaty.<sup>1)</sup> Będzie to pole badań dla historyka lub pedagoga. (por. np. „Historję wychowania“ prof. St. Kota). Wszelako przejawy życia szkoły jako instytucji społecznej możemy rozpatrywać także na wielu płaszczyznach jednocześnie i zestawiać je z różnych okresów czasu, o ile oczywiście są produktem tych samych warunków. Takie stanowisko socjologiczne zajął prof. Jan St. Bystron w swej najnowszej pracy „Szkoła i społeczeństwo“.

Dzieło prof. Bystronia składa się z dwóch części. Pierwsza obejmuje selekcje społeczne uczniów, byłych uczniów i nauczycieli. Część druga traktuje o selekcjach biologicznych grupy szkolnej. Szkoła jako funkcja mechanizmu społecznego przeprowadza selekcje jednostek na podstawie różnych zasad zależnych od stanu wiedzy w danym czasie. Na

<sup>1)</sup> Francuz przez „éducation“ rozumie i savoir-vivre i culture intellectuelle, podobnie Anglik wychowanie i wykształcenie określa jednym słowem „education“.



ten stan wiedzy wpływa oczywiście ideologia grupy społecznej rządzącej. A ta ideologia pozostaje w ścisłym związku z warunkami, w jakich się grupa znajduje. Armia powołana jest do obrony grupy, ale selekcja militarna przyczynia się w dużym stopniu do zmniejszenia wartości grupy. Sparta upadła, ponieważ brakło jej mężczyzn z grupy rządzącej. Natomiast szkoła przeprowadza selekcję w celu zwiększenia aktywności mechanizmu społecznego, ale dąży do tego przez zwiększenie (podniesienie) wartości grupy. Takie właśnie sformułowanie wartości szkoły, jako instytucji społecznej, stanowi nie przewodnią w badaniu prof. Bystronia. Szkoła jest jednym z najważniejszych czynników współdziałających w tworzeniu elity społecznej. Teorię elit rozwinął socjolog Pareto, przyczyni wskazuje, że są dwie elity: rządząca (*elette di governo*) i nie rządząca (*elette non di governo*). I tę rolę aparatu selekcyjnego spełnia szkoła wyższa czy średnia-ogólnokształcąca. Do elity należą wyższe stany z tytułu dziedziczności i ludzie zamożni ze względu na poziom życia, ale społeczna podstawa funkcjonowania obydwu tych warstw jest uwarunkowana odpowiednią skalą majątności. Skala owa ma tendencję do zwiększania się, a między dziedziczeniem majątności a więc utrwaleniem względnie zabezpieczeniem poziomu stopy życiowej i wartościowaniem selekcji da się ustalić ścisły związek.

Szkoła jest narzędziem selekcji społecznej, ale na polu selekcji biologicznej działa raczej kontraselekcyjnie, jak pisze prof. Bystron. Szkoła wytwarza elitę społeczną, ale wywyższenie socjalne działa obniżającą na wzrost potomstwa. Analizę prowadzi autor za pomocą metody statystyczno-demograficznej, przytacza więc dane cyfrowe, że płodność wieśniaków jest większa, niż mieszkańców miast, że im wyższe wykształcenie, tem mniejsza płodność, że wykształcenie opóźnia wiek zawarcia małżeństw, — co wpływa na zmniejszenie urodzeń i skróca okres trwania generacji; kobiety z wyższym wykształceniem są mało płodne; że wogóle inteligenci dają niskie cyfry płodności, przyczem celibat stanu nauczycielskiego pogarsza sytuację selekcji biologicznej.

Szkoła wpływa na selekcję urodzin, ale również wpływa i na selekcję żywotności, tj. nie tylko na społecznie uwarunkowaną nierównomierność szans fizycznej i psychicznej aktywności (Bystron). Co się tyczy żywotności, to ilość chorób zwiększa się z latami nauki, środowisko szkolne działa niekorzystnie na rozwój fizyczny, wogóle wpływają szkodliwie na zdrowie niekorzystne warunki zewnętrzne życia szkolnego, jakoteż organizacji nauczania (przeciążenie, praca książkowa, kary, ideologia szkolna); zauważa się również szkodliwe skutki życia zbiorowego przez wpływ alkoholizmu, seksualizmu itp. Wpływy szkodliwe, zmniejszające żywotność, szkoła stara się paraliżować, prowadząc akcję zdrowotną,

wychowania fizycznego, opieki lekarskiej, szkoły leczące, dożywianie itp.

Metoda statystyczna w badaniach socjologicznych, oprócz niewątpliwych zalet, ma także i swoje niedogodności. Cyfry mają znaczenie z uwzględnieniem środowiska i warunków, dopiero bowiem wtedy rezultat będzie uprawniał do wniosku, zwłaszcza jeśli badanie oparte jest na materiale wielopłaszczyznowym. Miałbym pewne zastrzeżenia co do niektórych dat statystycznych podawanych przez prof. Bystronia, oraz co do metody. Np. prof. Bystron pisze: „nawet, jeżeli uwzględnimy daleko większą śmiertelność niemowląt u warstw niższych, która obniża ich przyrost naturalny, to i tak związek płodności ze stanem socjalnym nie może ulegać wątpliwości... ponieważ klasy wyższe uzupełniają się drogą selekcji szkolnej, przeto zdaje się nie ulegać wątpliwości, że szkoła, umożliwiając jednostkom przechodzenie ku wyższemu warstwowi społecznym, tem samem zmniejsza ich widoki na wydanie liczego potomstwa. Wywyższenie socjalne idzie tu w parze z ograniczeniem biologicznem; szkoła działa więc kontraselektorycznie“. Twierdzenie to oparł autor na materiale statystycznym z Anglii i Walji za r. 1911, podającym ilość potomstwa przypadającego na poszczególne warstwy społeczne. Z tablicy przytoczonej przez prof. Bystronia wynika, że od warunków społeczno-materiałnych zależy liczba urodzeń; pozostaje ona w odwrotnym stosunku do pozycji społecznej. Ale można zauważyć, że od warunków społeczno-materiałnych zależy też i liczba zgonów. Niceforo <sup>1)</sup> przytacza statystyki z różnych czasów i krajów, i z liczb tych jest widoczne, że śmiertelność znajduje się w stosunku prostym do zamożności; i to nie tylko śmiertelność niemowląt, ale i dorosłych. Szkoła, działając selekcyjnie, pomnaża grupę elity, której jedną z cech jest zmniejszenie liczby urodzin, a więc ilościowe ograniczenie biologiczne. Wynikałoby, że selekcja biologiczna szkoły paraliżuje selekcję społeczną. Ale wskutek mniejszej liczby zgonów i lepszej sytuacji życiowej zwiększa się żywotność elity tak, że zmniejszenie liczby urodzeń może zostać skompensowane. Zauważamy zresztą zjawisko w przyrodzie, że im osobnik jest bardziej zróżnicowany i wyżej stoi na szczeblu rozwojowym, tem mniejszą odznacza się płodnością na korzyść cech jakościowych. Z badań Nicefora wynika, że z zamożnością podnosi się wzrost, zwiększa waga ciała, wysokość czoła, obwód głowy, co zresztą zauważa prof. Bystron w innym miejscu swej książki (§ 132). Wulffen podkreśla, że wśród dzieci proletariatu bardzo jest rozpowszechniony lek-

<sup>1)</sup> Alfr. Niceforo, *Lo studio scientifico della miseria*, 1904; *Les classes pauvres*, Paris 1905.

ki stopień niedorozwoju umysłowego<sup>1)</sup>). Wrodzone predyspozycje i warunki obniżają żywotność osobniczą i grupową proletariatu. To są przyczyny także wpływające na trwałość i cyrkulację elity w sensie jej stabilizacji.

Opierając się na skuteczniejszych przez antropologów niemieckich pomiarach czterech tysięcy dzieci obojga płci w Norhausen, prof. Bystron wnioskuje, że uczniowie o większej głowie dają zawsze lepsze wyniki szkolne. Ale tego rodzaju wnioski z pomiarów przyjmować należy zawsze z pewną ostrożnością. Pomiaru są teraz modne, zwłaszcza masowe; nauka jest pod wpływem pewnych poglądów, które mogą nie być w bezpośredniej korelacji z rzeczywistością, są tylko ideowym (naukowym) wyrazem stosunków społeczno-gospodarczych. Oto inne znów badania nad uczniami szkół powszechnych i średnich wykazały, że uczniowie mało uzdolnieni, wykazują nie tylko mniejsze pomiary głowy, ale też są i mniejszego wzrostu, w ogóle są upośledzeni fizycznie. Wskazywać to może na niedobre warunki materialne rodziców, na kiepskie odżywianie dzieci, małą opiekę. Zresztą sam autor zwraca uwagę na zależność postępu intelektualnego od stanu społeczno-materialnego, omawiając selekcje wewnętrzne uczniów (§§ 90-91). Bezpośredniego ścisłego stosunku zależności między pojemnością czaszki a zdolnościami duchowymi i rozwojem kulturalnym, nie zdołano dowieść. Prof. Bystron przytacza cyfry różnych pomiarów, z których wynika, że w szkołach „zespół coraz to wyższych klas przesuwają się na niekorzyść krótkogłowych“, którzy są jakoby mniej zdolni. Ale co począć z faktem, że w Europie długogłowcy zostali wyparci przez krótkogłowców? I co począć z faktem, że Eskimosi wykazują pojemność czaszki zarówno średnią, jak wielkości minimalne i maksymalne znacznie wyższe niż np. Polacy i Czesi. Czy możemy powiedzieć, że Polacy są obdarzeni mniejszymi zdolnościami duchowymi niż Eskimosi, ponieważ mają mniejsze czaszki? Goring, lekarz angielskiego więzienia, przeprowadził badania nad 4000 osób. Otrzymał wynik prawdziwie paradoksalny, mianowicie, że studenci z Oxfordu mają formy głowy takie same jak przestępcy, studenci zaś szkoccy mają cyfry obwodu głowy jednakowe z przestępcami. Zdaje się, że orzecznictwo oparte na wskaźnikach (w tym wypadku głowy) bywa niekiedy, jeśli nie często, zawodne. Zupełnie więc słusznie pisze prof. Bystron (przy innej okazji), że samo stwierdzenie korelacji pomiędzy np. kształtem czaszki, a postępami w szkole nie może nam wystarczyć“ (Str. 158).

Jednogatunkowość dat statystycznych może jednostronnie a nawet fałszywie oświetlać zagadnienie ile, że często w nauce bywa, że stwierdzenie faktu może mieć

<sup>1)</sup> Wulffen, Das Kind, Berlin 1913.

charakter wnioskowania, nawet wbrew chęci. Niewątpliwie np., że są specjalne choroby wieku szkolnego, ale istotne znaczenie może mieć dopiero statystyka, która wykaże nam stan zdrowia dzieci przed wstąpieniem do szkoły, w czasie trwania nauki i po jej skończeniu. W dwudziestu miejskich szkołach Berlina tylko 44 proc. dzieci było zdrowych przed rozpoczęciem nauki szkolnej. Według badań dr. Th. D. Woda na 20 milj. dzieci w szkołach amerykańskich tylko 5 milj. jest zdrowych. Przyczem 96 proc. dzieci ma próchnicę, 30 proc. cierpi na obrzmienie gruczołów chłonnych, 25 proc. jest niedożywionych, pół miliona dzieci chorych na serce. Są to choroby mające poważny wpływ na zdrowie, a więc i na żywotność organizmu. I są one więcej zależne od sytuacji społecznej, niż od konstytucji fizycznej. Szkoła może sprzyjać nasileniu tych chorób, ale może również wpływać profilaktycznie, może także dążyć do ich leczenia. Analiza statystyki poboru wojskowego wskazuje nam, że zdrowotność się zmniejsza, ale czy nato wpływa szkoła czy też wzrastająca industrializacja, której szkoła jest tylko funkcją? Robotnicy fabryczni dają najmniejszy procent całkowicie zdalnych do służby wojskowej. Dane statystyczno-demograficzne na terenie szkoły muszą uwzględniać warunki społeczne, uwzględniać środowisko, z którego pochodzą dany, tam właśnie dane statystyczne nabierają szczególnej wartości. Badanie pozwala wnioskować, dajagnozować.

Statystyka wymaga podobnej ostrożności jak testy inteligencji. Psychotechnik niemiecki Poppelreuter przedstawił kilku osobom inteligentnym listę właściwości wymaganych przez pewien zawód, i zapytał się, o jaki to zawód chodzi. Wszystkie osoby wymieniały różne zawody z wyższej hierarchii społecznej; ktoś wymienił „Kunsthändler'a”, a ktoś inny nawet ministra oświaty. A tymczasem chodziło o ...zawód krawca męskiego, któremu psychotechnicy postawili tak wysokie wymagania.

Należy być również ostrożnym z indeksami inteligencji, na których podstawie badacze amerykańscy stwierdzają, że Włosi stoją niżej od murzynów<sup>1)</sup>, a Polacy i Belgijczycy stoją na samym końcu pod względem uzdolnień. Włosi, i Słowianie stanowią wielkie niebezpieczeństwo dla Anglosasów na terenie Stanów Zjednoczonych. Zwłaszcza Włosi systematycznie wypierają rdzennych Amerykanów pochodze-

<sup>1)</sup> Przeczą temu inne badania na innym terytorjum, nieamerykańskim. Aczkolwiek „zdarzają się murzyni, którzy co do poziomu intelektualnego przewyższyc mogą młodych Niemców”, to badania Pyle'a dokonane w południowej Afryce nad dziećmi europejskimi, murzyńskimi i hinduskimi stwierdzają, że „dzieci czarne we wszystkich klasach wieku dawały wyniki niższe od europejczyków o 50%, zaś 25% niższe od Hindusów, następnie stwierdzono daleko wolniejsze tempo myślenia“ (Bystroń, Str. 148).

nia anglo-saskiego i germańskiego. Niebezpieczeństwo włoskie zwalcza się w Stanach różnymi sposobami. Odnosna literatura pełna jest niezmiernie ciekawego materiału w tej kwestji. Wcale bym się nie zdziwił, jeżeliby noty inteligencji tak niskie, które Włosi otrzymują od uczonych amerykańskich płynęły poprostu z ducha czasu. Wygląda to na herezję naukową, ale tylko pozornie. W historii poglądów naukowych znane są wypadki podobne. Przed laty bodaj trzydziestu powstała we Francji literatura naukowa, medyczna, uzasadniająca pożytek płynący z picia alkoholu. Wzmożenie konsumpcji wina leżało w interesie właścicieli winnic, a więc, była to sprawa i gospodarstwa narodowego. Wytworzyła się atmosfera, zbiorowa sugestia, taki był duch czasu. Lekarze dowodzili i bona fide. Bardzo ciekawe wnioski natury socjologicznej nasuwa prohibicja. Ostrożnie wnioskuje Louis J. Dublin powiada, że nie można jeszcze stwierdzić, czy nie wywołane przez zatrucia alkoholowe<sup>1)</sup>. A włoski socjolog Ferrero wykazuje (Illustration, 1929), że prohibicję wprowadzono w Stanach w interesie przemysłu samochodowego. Obecnie jesteśmy świadkami czegoś podobnego w Polsce. W interesie cukierników prowadzona jest na szeroka skalę propaganda konsumpcji cukru. Wciągnięci są już i lekarze. Czytalem w piśmie lekarskiem (bodaj w publikacji Pogotowia Ratunkowego w Warszawie), że cukier jest znakomitym środkiem profilaktycznym przy grypie; kiedy człowiekiem przeziębiony, dobrze jest zjeść parę razy na dzień kostkę cukru. Jest już nastawienie, wytworzył się klimat, i niedaleko jest do badań na temat niezwyklej użyteczności cukru przy wielu chorobach. U podłoża wielu badań leży interes gospodarczy, a co więcej, interes ów wpływa na kierunek tych badań z czego niezawsze uczeni zdają sobie sprawę.

„Nie wiem czy trzeba jeść dużo, czy mało; dużo czy mało pracować, robić wysiłki fizyczne czy nie, pić alkohol, czy go nie pić itd. Próżno nawoływać do zachowywania przepisów higieny, gdy najstarsze osobniki spotykamy częstokroć wśród ludzi bynajmniej nie prowadzących higienicznego żywota i nieraz nadmiernie przez całe życie pracujących, np. wśród wielkich uczonych“ (Jan Dembowski). Wygląda to na paradoks, ale przecie warto się zastanowić nad tą uwagą wypowiedzianą przez biologa. Podobnego typu uwagi nasuwają się nieraz przy czytaniu dzieła prof. Bystronia.

Mam zastrzeżenia co do zespołów statystycznych traktowanych w oderwaniu bez uwzględnienia milieu, jak również mam wątpliwości co do tych partyj w rozważaniach

<sup>1)</sup> L. I. Dublin, Heath and Weatsa N. Y. 1928.

autora, gdzie próbuje on postawić zagadnienie za pomocą jednopłaszczyznowego ujęcia statystycznego.

Oczywiście jest to nieunikniony los badacza, który wkra-  
cza na nowy mało zbadany teren. Aleć trzeba oddać spra-  
wiedliwość autorowi, który w przedmowie sam wyjaśnia:  
„książka jest pisana pośpiesznie, poszczególne jej części są  
opracowane nierównomiernie... Nie chodzi o gromadzenie  
szczegółów... lecz o wskazanie na mechanizm socjalny  
instytucji...”. Zasługą jest wielką prof. Bystronia, że  
postawił sprawę w sposób nowy. W naukowej literaturze  
polskiej nie mamy monografii socjologicznej o szkole<sup>1)</sup>;  
a bodaj i w literaturze obcej brak opracowań w tym zakre-  
sie poświęconych szkole i w podobny sposób napisanych.

Naturalnie trudność poważną przedstawiało zebranie ma-  
terjałów, w wielu wypadkach badacz musi rezygnować ze  
ścisłości, bo brak dostatecznych danych; wystarczy zaledwie  
tyle, aby stwierdzić, że istnieje zagadnienie, które wymaga  
zbadania. To też tam, gdzie autor rozporządza dostateczną  
ilością materiału porównawczego, raz po raz wskazuje na  
niezwykle ciekawe zagadnienia, które nasuwają się przy  
analizie socjologicznej. Widzimy przesuwały się przed na-  
szymi oczyma społeczny mechanizm szkoły.

W pierwszej części dzieła autor omawia selekcje spo-  
łeczne dokonywane przez szkołę. Omawia tu różne gra-  
nice selekcji<sup>1)</sup> jej czynniki i warunki, selekcje wewnętrzne  
oraz analizuje zespoły szkolne ze względu na wiek, wyzna-  
nie, pochodzenie socjalne, terytorjalne, i skład antropolo-  
giczny zespołów uczniowskich. Badając byłych uczniów,  
prof. Bystron rozważa elitę społeczną (szkoły tworzące elitę,  
analiza zespołów elity, dynamika elity), ugrupowania zawo-  
dowe, przegrupowania osadnicze, asymilację przez szkołę,  
przebudowę szkolnictwa w związku z przegrupowaniem.  
Poddaje także badaniu grupę nauczycieli, rozważając jej  
selekcje, granice i czynniki tej selekcji, analizuje zespoły  
nauczycieli i omawia selekcje wewnętrzne.

Niezmiernie interesujące są badania, z których widzimy,  
że podobny mechanizm socjalny niezależnie od czasu i te-  
renu daje na polu szkolnictwa te same rezultaty. Przy lek-  
turze książki prof. Bystronia występuje wyraźnie — fakt,  
że szkoła jest wielkim aparatem selekcyjnym. Szkoła —  
to nie tylko instytucja, która w myśl zasad demokracji niesie  
oświatę dla wszystkich; szkoła to także, a może przedewszy-  
tkiem aparat selekcyjny dla potrzeb hierarchji spo-

<sup>1)</sup> Poza pracami Znanieckiego i Chalasińskiego, którzy inaczej temat traktują.

<sup>2)</sup> Omawiając wyrównywanie szans materialnych (§ 20), pisze autor o stypendjach, któremu to tematowi poświęcił osobne studjum, druko-  
wane w r. ub. w „Ruchu Prawniczym, Ekonomicznym i Socjologicznym“  
(Poznań).

lecznej. Nauka, oświata, którą daje szkoła staje się kryterium społecznym. Przebija to nawet z najbardziej demokratycznego sformułowania zadań szkoły powszechnej w St. Zjedn. Amer. Półn. „Funkcja szkoły elementarnej — czytamy tam — polega na stwarzaniu takich warunków wychowawczych, aby (przy udziale innych instytucji społecznych) dzieci w szkole elementarnej musiały nabyć tych przyzwyczajzeń, umiejętności, wiadomości, ideałów i przekonań, które powinny się stać wspólną własnością wszystkich, aby każdy obywatel mógł być wydajnym członkiem społeczeństwa postępowego i demokratycznego, zdolnym do utrzymania się i pokierowania sobą, usprawnionym i skłonny do zbiorowego wysiłku, a jeśli można, umiejącym kierować innymi na odpowiedzialnych stanowiskach, wymagających uzdolnień administracyjnych“.

Już elementarna szkoła staje się, jeśli można, aparatem selekcyjnym. Charakterystyczne, że z tej roli, jaką szkoła spełnia w charakterze aparatu selekcji społecznej tworzącej elitę, nie zawsze zdają sobie jasno sprawę pedagodzy, nawet wybitni<sup>1)</sup>.

Otóż szkoła z natury swej jest instytucją selekcyjną, wytwarzającą elitę. Niezwykle ciekawy i jakże obfity materiał zebrany przez prof. Bystronia przedstawia nam mechanizm społeczny szkoły. Widać, że w różnych środowiskach cywilizacyjnych szkoła spełnia tę samą funkcję socjalną. Związek szkolnictwa zwłaszcza średniego z interesami klasowymi warstwy rządzącej jest niezaprzeczony. Jakże znamienne jest stanowisko „Les Compagnons“, którzy, przemysławszy zagadnienie w okopach francuskich, wystąpili w r. 1918 z hasłem demokratyzacji szkolnictwa i selekcji młodzieży według uzdolnień w celu wytworzenia nowej elity w społeczeństwie. To też specjalnego znaczenia nabiera to, co mówi prof. Bystron o dostosowaniu szkoły do potrzeb społecznych, jeśli się zwłaszcza zwróci uwagę, że np. Polska ma dwa razy więcej gimnazjów niż Francja, i że co najmniej około 5—6 tysięcy studentów odpada rocznie od studjów uniwersyteckich, tworząc element zdeklasowany. Materiał badawczy, którym operuje prof. Bystron, wynikające z niego wnioski i stwierdzenia interesują nie tylko socjo-

<sup>1)</sup> Bogdan Nawroczyński występuje jako gorący zwolennik doboru pedagogicznego w szkołach średnich „gimnazja, o ile mają być istotnie gimnazjami, nigdy nie mogą stać się otworem dla wszystkich. One są przeznaczone tylko dla wybranych... Po zaprowadzeniu doboru pedagogicznego szkolnictwo stałoby się celowo urządzonym aparatem segregującym młodzież... Idea doboru pedagogicznego wyrasta na podłożu pewnych tendencji społecznych, pewnych ideałów... (Uczeń i klasa, Warszawa 1923) Choć ogólne wykształcenie średnie jest przeznaczone nie dla wszystkich, lecz dla niektórych, to jednak nie dąży ono świadomie, przynajmniej za naszych czasów, do zespalania inteligencji w zwartą grupę“. (Zasady nauczania, 1930). Wyrażna niekonsekwencja.

loga z naukowego punktu widzenia. Są one niezaprzeczenie cenne dla pedagoga i polityka społecznego. Każda bowiem reforma szkolnictwa jest związana z przebudową społeczną: jest jej wynikiem, a także i często wpływa na tę przebudowę. „Nie chodzi w tych zmianach — pisze Bystron — tylko o szyld, o terminy, o nauczanie treści dogadzających temu czy innemu ustrojowi, lecz przede wszystkim o rolę społeczną szkoły, jako uwarstwienia społecznego. Celowi temu służyć ma zarówno na wielką skalę zakrojona faszystowska reforma szkolna, jak też reforma bułgarska, mająca służyć ustaleniu społeczeństwa agrarnego, jak wreszcie głęboko sięgająca w życie całego społeczeństwa rosyjskiego bolszewicka reforma, mająca ustalić ustrój komunistyczny. Aby tę łączność pomiędzy zagadnieniami ustroju społecznego a szkołą stwierdzić, nie trzeba jednak sięgać do jaskrawych przykładów historycznych; wystarczy spojrzeć nieco głębiej na walkę o t. zw. „szkołę jednolitą“ w centralnej Europie (wraz z Polską), aby zauważyć, że poza namiętnościami politycznymi i obroną interesów zawodowych tych czy innych grup nauczycielskich wyłania się wyraźnie zagadnienie przyszłego ustroju społecznego. Obrona tradycyjnych form szkoły czy walka o nową szkołę jest tylko jedną z postaci walki o przyszłe społeczeństwo“.

Jakiegolwiek możnaby książce postawić zarzuty, jest ona bezsprzecznie oryginalna, ujęcie zagadnienia jest nowe i znacznie rozszerza temat socjologii wychowania, o której w 1908 rozpoczął wykłady prof. amerykański Suzzalo, a po wojnie W. R. Smith.

Kto przeczytał tom pierwszy, z niecierpliwością będzie oczekiwał — następnych. Książka prof. Bystronia jest zjawiskiem zmiennym dla naszych czasów.

Władysław Wolert.

## Z włoskiej literatury pedagogicznej.

1. *Giovanni Gentile*: Preliminari allo Studio del fanciullo. Appunti. Terza edizione. Milano, Fratelli Treves, Editori 1929.

Znany uczoney włoski prof. uniwersytetu i b. minister oświaty, obecny prezes Instytutu kultury włoskiej, Giovanni Gentile jest autorem cennych znanych dzieł filozoficznych i pedagogicznych. W pracy p. t. wymienionym w nagłówku podał szereg cennych uwag z dziedziny psychologii dziecka. Jest to trzecie wydanie wykładów, które autor wygłosił przed kilku laty w szkole pedagogicznej w Rzymie jako wstęp do nauki o dziecku.

Dziecko jest symbolem stawania się („divenire“). Lecz nietylko dziecko — i człowiek nie może uchodzić za istotę skończoną; jest o tyle człowiekiem, o ile staje się człowiekiem; jest w ciągłym stanie przetwarzania się ducho-



wego, doskonalenia się, podobnie jak doskonali się nauczyciel, ucząc się ciągle i nauczając, jak uczony, artysta, filozof, który rozwija się stale w pewnym kierunku. Dziecko jest zapowiedzią nowego rozwoju życia duchowego („eter-na promessa”). Podstawą takiego ujęcia problemu jest wiara w lepsze jutro dzięki wysiłkom przyszłych pokoleń. Gentile przypomina Hektora, który wyraża wobec syna swego Astianaxa nadzieję nie tylko ojca, lecz nadzieję całej ludzkości, wszystkich ludzi dorosłych wobec dorastających.

Wychowanie — to świadomy proces duchowy, który autor określa jako „azione inter-spirituale... onde uno spirito promuove lo svolgimento d'un altro spirito“. Jest to stosunek wychowawcy do wychowanka, działanie wychowawcy na dziecko w pewnym kierunku.

Gentile rozróżnia trzy pojęcia dzieciństwa. Jedno „wieczne“ (eterno) istniejące w każdym okresie życia, które w sobie zawsze odnaleźć możemy. Drugie to pojęcie dziecka „marjonetki“ stworzonego wedle zasad psychologii pedagogicznej 19 wieku, które w pewnym okresie ma zacząć mówić, myśleć, bawić się, powtarzając w swym rozwoju psychicznym drogę ludzkości od stanu tak zwanego barbarzyństwa do obecnego stanu kultury; trzecie wreszcie dziecko realne, żyjące wśród nas w rodzinie, istota żywa, potrzebująca opieki, którą kochamy, o którą się troszczymy, która odbiega nieraz od „typu dziecka w rejestrze pedologów“. Studjujemy dziecko realne, poznajemy je dzięki owemu wiecznemu dziecku, które w nas żyje. Wychowawcami jesteśmy wtedy, kiedy poznajemy i odczuwamy indywidualność wychowanka. Żyjemy i rozwijamy się wraz z nim przy stałym oddziaływaniu wzajemnym, w którym wychowawca ma przewagę. A więc wychowanie to — wedle określenia Gentilego — „zespolenie procesu duchowego jednostek“, a punktem wyjścia zasada „poznaj samego siebie“ i w czasie poznawania dziecka.

Prof. Gentile widzi w dziecku artystę, marzyciela, ożywającego swe otoczenie, swoiście patrzącego na świat. Nie odczuwa jeszcze wokół siebie żadnej granicy, tworzy sobie swój świat, świat fantastyczny, któremu dorosły zarzuca brak doświadczenia, jednostronność. Zajęcia dziecka mają cel w sobie, podobnie jak praca artysty. Sztuka i zabawa nie mają teleologicznego charakteru, podczas gdy pracę ludzką określa Gentile jako „system celów“ podporządkowanych jednemu najwyższemu celowi życia ludzkiego. A jednak i zabawę dziecka można mimo danej różnicy psychologicznej uważać poniekąd za pracę, innego rodzaju oczywiście, niż pracę dorosłych. Przejawia się i w zabawie dziecka wysiłek w kierunku naśladowania, budowania, niszczenia. Taką jest i forma przejawów ducha w dziejach ludz-

kości, w których rozróżniamy epoki konstruktywne oraz dekadencji, rozkładu.

Na drodze swego rozwoju duchowego staje się dziecko z „fantasty“ osobą „czynną“ w świecie realnym. Obudziło się ze snu wskutek ciągłego, nieraz szorstkiego kontaktu z rzeczywistością. Wchodzi zarazem i w świat moralny, świat, w którym panuje wolność i celowość. Na dalszym szczeblu rozwoju tworzy się, raczej ujawnia wola. Zależnie od celu, do jakiego dąży, określamy ją jako dobrą lub złą. Jako energia moralna jest zawsze dobrą. Wola jest wysiłkiem i zdobyczą zarazem (sforzo conquista). Wysiłek ten, z początku egocentryczny zmienia kierunek w miarę uświadomienia społecznego jednostki. Społeczność tworzy jakby system sfer koncentrycznych dookoła naszej osoby. W miarę naszego rozwoju staje się żywotna w nas samych. Dokoła dziecka tworzy się też świat społeczny, świat moralny, które pojmuje dzięki swej samorodnej twórczości duchowej (per la spontanea creazione dell suo spirito). Tak to zawiera indywidualność dziecka już w sobie samej granice i prawo własnego rozwoju (quell'individualita stessa contiene il limite e la legge nel proprio seno).

*Dr A. Brossowa.*

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

Po książce Greena<sup>1)</sup> — książka Pfistera. To już nie przypadek ale symptom, ale oznaka, że psychanaliza w Polsce zyskuje coraz większy teren w dziedzinie wychowania, coraz bogatsze pole w praktyce wychowawczej. Nie jest też grą kaprysu przypadkowego, że właśnie prawdziwa wiedza o wychowaniu i odczucie silniejsze jej potrzeby wyłania się wraz z rozrostem psychanalizy. Psychanaliza staje się wiedzą o ludzkim „ja“, o strukturze człowieka, o etycznym uszlachetnianiu jednostki i masy, staje się powoli środkiem poznania duszy ludzkiej, a wreszcie nieodzownym narzędziem nie tylko korygującym czynności człowieka ale pomocnym w nowych planach i przedsięwzięciach. Ze zdobyczy psychanalizy czerpią korzyści już nie tylko lekarze, ale księża i nauczyciele. Organem znamionym dla współpracy psychanalizy z wychowaniem staje się „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“.<sup>2)</sup>

Książka Pfistera jest dziełem duszpasterza i nauczyciela, który umiejętnie, z taktem i dystynkcją kulturalną potra-

<sup>1)</sup> „Psychanaliza w szkole“.

<sup>2)</sup> Wychodzi we Wiedniu.

fił wyzyskać zagadnienia i metody psychanalizy w pracy wychowawczej. <sup>1)</sup> Dzięki działalności Pfistera jako wychowawcy i tonowi zasadniczemu, który panuje w jego rozprawie, została złagodzona dynamika zagadnień drażliwych wywołujących tak bogatą i gwałtowną dyskusję, freudyzm znikł pod sutanną księdza, namietności ustąpiły miejsce chwilowym niedomaganiom, które napewno usunie spokojna, mądra pogadanka z łagodnym i cierpliwym doradcą. Ale doradca jest też konsekwentny, jest naukowo wyszkolony, a przytem nie można mu zarzucić zawilości i trudnego ujmowania sprawy. Książka jego — to trzy rozdziały o prostych, bezpośrednich ale zaciekawiających tytułach. „Dlaczego wychowawca powinien zająć się pedagogiką psychoanalityczną?” pyta autor w rozdziale pierwszym. Dlatego — odpowiadają refleksje autora i jego wiedza — bo psychanaliza nie tylko usuwa szkodliwe procesy w duszy jednostki, nie tylko tę duszę leczy, ale uleczoną oddaje dalszej aktywnej pracy w atmosferze czystej, wywołuje nowe siły i nowe konstelacje zamiarów i pomysłów jednostki, dlatego też — pozwalamy sobie dodać — bo psychanaliza, odkrywając niejedną gorzką prawdę, odślanając niejednokrotnie najrzeczywistszą rzeczywistość, wymazała w duszy złudzenia i błędy i oczyściła pole dla prawd istotnych, dla życia istotnego. Brak złudzeń usunie też tragiczne rozczarowania.

Ale poza tą naczelną sferą psychanaliza ma zastosowanie w codziennem szarem napozór, a tak bogatem w utajeniu życiu szkolnem; co więcej we wszystkich przedmiotach nauki szkolnej, w postawie każdorazowej ucznia wobec nauczyciela może ujawnić się potrzeba wychowania analitycznego. Zbyt dużo jest tych przypadków, zbyt za ciekawe, należy je znaleźć w książce Pfistera, a wtedy inaczej przemówią do czytelnika aniżeli z notatki sprawozdawczej.

Ale oto rozdział drugi, zdawałby się trudny, uteoretyzowany. — „Naukowe uzasadnienie oraz postulat wychowania analitycznego” — gdzie tam. Oto zagadnienia, które w pierwotnej nauce Freuda miały charakter zawiły, nabierają tu dziwnej, wprost oczywistej jasności. Laik nawet może znaleźć wyjaśnienie, co to znaczy: wyparcie i przedstawienia stłumione, co to jest fiksacja, regresja, przeniewierzenie, jakie są cechy infantylnizmu, jak sfera somatyczna i psychiczna ingerują w działalność treści podświadomych, jak występuje i jaki ma przebieg sublimacja i desublimacja. Ale a propos sublimacji — tu się ujawnił autor w kapłańskiej dostojności <sup>2)</sup>, bo sublimacja we-

1) Por. tegoż autora: „Die psychanalytische Methode“ 1924.

2) Pfister jest pastorem.

dług Pfistera nie dotyczy tylko przemiany popędu niższego na popęd tego samego rodzaju, lecz złagodzony, ale dotyczy wyzwalania się się sił nowych, nowych dążeń i to przede wszystkim moralnych, czyli inaczej sublimacja nie zmienia popędu człowieka, ale zmienia człowieka całego, wyzwala go całego, odradza go i daje mu środki celem umiejętnego poprowadzenia nawy życia.

Takie ustosunkowanie się wobec sublimacji narzuca już postulaty praktyce wychowania psychanalitycznego. (Rozdział III.) i wychowanie czyni istotnym celem psychanalizy. Analiza każdej jednostki zawierająca w sobie implicite pewne akty wychowawcze musi być prosta i trzeźwa, gruntowna i ostrożna, przeprowadzając analizę na innej osobie musi odbyć proces autoedukacji.

Ostatnie ustępy o „Zarzutach przeciwników“ i „Korzyściach wychowywania psychanalitycznego“ tchną subtelną propagandą.

Książka ma też syntezę znamioną dla osoby autora: „Zdrowy religijny pogląd na świat i ufność w Boga wspiera w sposób nader zbawienny usiłowania analityka“. Nie jest to bynajmniej doktryna, ale psychologicznie uzasadniony postulat i rozumienie katartycznej roli religii i wiary. Zresztą wszystkie wywody autora grupują się harmonijnie dookoła tego zagadnienia.

Przez wnikliwie i umiejętnie podane zagadnienia w książce Pfistera psychanaliza uczyni może krok naprzód w polskiej refleksji pedagogicznej; literatura psychanalityczna w Polsce nie jest wprawdzie bogata ale artykuły o psychanalizie w czasopiśmie i przekłady odpowiednich książek<sup>1)</sup> usuwają ów chłód tradycyjny i przelamują obojętność.

Książka Pfistera jest zapowiedzią nowej fazy. Tłumaczenie dobre, germanizmy macą niekiedy wyrazistość i jasność wykładu.

*Dr Leon Langholz.*

*Dr Rudolf Taubenszlag. Samorząd uczniowski w świetle opinii różnorodnych grup młodzieży szkolnej.* Skład Gl. Dom Książki Polskiej. Warszawa 1951.

Samorząd uczniowski stał się w przekonaniu wspólczesnej myśli pedagogicznej jednym z tych środków, za pomocą których obecne tendencje reformatorskie w zakresie szkolnictwa usiłują wlać nowe życie w ustrój tradycyjnej szkoły. Wierzy się dziś w to, że samorząd sta-

<sup>1)</sup> G. Coster: Psychoanaliza w zastosowaniu do ludzi normalnych.

nowi walny środek uspołecznienia wychowanków, że rozbudzając drzemiące w każdej jednostce popędy społeczne, stwarza dla nich najlepszą formę wyładowania, formę zbliżoną przynajmniej częściowo do rzeczywistych objawów życia socjalnego. Rozbudzenie aktywizmu, uspołecznienie, wzrost poczucia solidarności socjalnej — oto te najgłówniejsze momenty wychowawcze samorządu, akcentowane przez współczesną pedagogikę, która zresztą niesłusznie przypisuje sobie zasługę stworzenia tej koncepcji, faktycznie bardzo starej i w historii wychowania dawno już znanej.

Ujęcie tego zagadnienia od strony młodzieży, zagajenie dyskusji nad tą sprawą nie od strony społeczeństwa dorosłych lecz od strony wychowanków, stanowiące punkt wyjścia rozprawy Taubenszlaga jest niewątpliwie pomysłem ciekawym i oryginalnym. Opierając się na dość dużym materiale ankietowym, usiłuje autor określić stanowisko młodzieży wobec zagadnień samorządu. I tu od razu wyłania się kwestja, czy ankietę wśród uczniów może być jedynym środkiem i sposobem, zapomocą którego możnaby się pokusić o ustalenie tego problemu. Wydaje mi się bowiem, że ilość pracy włożonej w zestawienie statystyczne materiału ankietowego jest wysoce niewspółmierna z wynikami badań. Wyniki te są bowiem — skromnie mówiąc — minimalne: stwierdza autor, że „w grupach młodzieży młodszej, żeńskiej i żydowskiej znajdujemy więcej zwolenników samorządu uczniowskiego, uczniów czynnych oraz oceniających wyniki pracy samorządowej jako naogół zadowolające, niż w grupach młodzieży starszej, męskiej i polskiej” (str. 47). Ogół młodzieży ustosunkowuje się naogół pozytywnie wobec idei samorządu, choć jest krytycznym, podkreślając obawę wybijania się li tylko uczniów ruchliwych, przedsiębiorczych, rzutkich przy apatji większości, choć widzi błędy w odnoszeniu się nauczycielstwa do tego przejawu życia szkolnego i choć dostrzega szablonowość i formalizm w kształtach organizacyjnych samorządu. Te momenty oceny samorządu przez młodzież wydobyła rozprawa Taubenszlaga. Może zastosowanie rozleglejszych metod aniżeli ankietę dałoby bogatsze wyniki. A zresztą autor ogranicza się do skonstatowania faktów, do ich zrejestrowania, nie próbując zupełnie ich interpretacji. I z tego stanowiska rzecz biorąc, rozprawa Taubenszlaga stanowi raczej materiał dla badań nad samorządem niż analizę tego problemu. Materiał ów może należałoby dopiero oświetlić i pokusić się o wyjaśnienie, dlaczego i skąd płyną różnice w ustosunkowaniu się młodzieży wobec tego zagadnienia. Kryterja oceny socjologicznej i psychologicznej dostarczyłyby może tu klucza dla analizy. A wreszcie pozostaje jeszcze sposób podania wyników w rozprawie Taubenszlaga. Już w poprzednich rozprawach tegoż autora widoczna była tendencja

ujmowania rzeczy w formuły zbyt schematyczne, rozdrobnianie spraw na punkty, paragrafy i punktiki. Intencja — o ile wolno mi się domyślać — jest bardzo słuszna: chęć precyzyjnego i ścisłego formułowania wyników, ale w przeprowadzeniu daje to niezawsze rezultaty szczęśliwe. Czytelnik gubi się w owych arcyzawiliwych punktach i tak w ostatecznym wyniku sprawa zamiast się wyjaśniać, gmatwa się i zaciemnia. W poprzednich rozprawach autora widać było jeszcze pewien umiar w tej schematyzacji problemów, w omawianej rozprawie staje się to manierą. Przyczem owe szablonowe zestawienia, podziały i poddziały usiłują niekiedy sugerować czytelnika bogactwem tez, gdy faktycznie stoi za tem szczupłość spostrzeżeń, a w większym jeszcze stopniu przerost komunałów i ogólników. Mały zasięg rzeczywistych wyników pracy przy tak nadmiernej i zawilej schematyzacji robi wrażenie silenia się na zewnętrzny efekt. I dlatego o ile sam pomysł rozprawy Taubenszłaga wydaje mi się oryginalny, o tyle jej charakter zewnętrzny, jej zawartość treściowa i sposób ujmowania zagadnienia są tego rodzaju, że rozprawa omawiana to raczej materiał dla analizy problemu samorządu uczniowskiego, niż próba samodzielnego rozwiązania tej kwestji.

*Jan Hulewicz.*

## Kronika pedagogiczna.

### Ankieta w sprawie egzaminów.

Liga Nowego Wychowania w Anglii zorganizowała Komitet Międzynarodowy, którego celem będzie zbadanie skutków egzaminów w szkolnictwie.

Komitet pragnie zebrać materiały pochodzące od profesorów, nauczycieli, rodziców, uczniów, itd. Pytania są następujące:

Co sądzi Pan(i) o roli egzaminów i ich wpływie w szkolnictwie publicznem?

Jakie są Pańskie propozycje dotyczące przekształcenia egzaminów istniejących aktualnie pod względem ich charakteru, administracji, liczby i wpływów. Odpowiedzi należy wysyłać: Examinations Enquete Committee, 11, Tavistock Square, London W. C. 1.

### Kształcenie nauczycieli szkół średnich w Genewie.

Genewa stara się zrealizować w możliwie krótkim czasie konieczne postulaty kształcenia nauczycieli. W kantonie tym od szeregu już lat nauczyciele szkół powszechnych przygotowują się w Uniwersyteckim Instytucie Pedagogicznym. W tym roku Departament Oświaty wydał rozporządzenie, wedle którego kandydaci na nauczycieli szkół średnich

mają się przygotowywać razem z kandydatami na nauczycieli szkół powszechnych w Instytucie Uniwersyteckim im. J. J. Rousseau'a. Fakt ten musimy podkreślić jako wysoce właściwy i godny naśladowania. W następnym numerze podamy program kształcenia nauczycieli szkół średnich.

#### Utworzenie Instytutu badań pedagogicznych w Australji.

Ostatnio zorganizowano w Australji przy pomocy Fundacji Carnegiego (Stany Zjednoczone) Instytut badań pedagogicznych. Działalność Instytutu obejmie wszystkie kraje Federacji (Australian Commonwealth). Celem Instytutu jest wprowadzenie najnowszych metod dydaktycznych i badań psychologicznych do szkół. Zadaniem Instytutu będzie także udzielanie wszelkich informacji o szkolnictwie w Australji. Po informacji może zwracać się każda osoba, pracująca na polu pedagogicznym. Adres tej pożytecznej instytucji jest następujący: „Australian Council for Education Research, 145, Collins Street, Melbourne C. 1. Sec. Dr Cunningham”.

#### Prof. Piaget w Polsce.

W dniu 19 marca br. przyjechał do Polski prof. Piaget, dyrektor Międzynarodowego Biura Wychowania, wicedyrektor Instytutu J. J. Rousseau'a, znany dziś autor dzieł z zakresu psychologii dziecka. Prof. Piaget wygłosił szereg odczytów na kursie dyrektorów szkół średnich.

## Zapiski bibliograficzne.

- Ludwik Chmaj.* Rozwój filozoficzny Kartezjusza. Nakł. Polskiej Akademji Umiejętności. Kraków 1930.
- Stefan Balex.* Psychologia wieku dojrzewania. Książnica - Atlas. Lwów-Warszawa 1931.
- Société des Nations.* Recueil pédagogique. Volume I. Genève 1930.
- Recueil pédagogique. Volume II. Genève 1931.
- S. M. Studencki.* Jak obserwować dzieci. Nakł. „Naszej Księgarni”. Zw. N. P. Warszawa 1931.
- F. Pawłowski — A. Warczak.* Arkusz obserwacyjny. Wskazówki. Tuchola 1930.
- Michał Wałorzynowski.* Opieka Wychowawcza nad dziećmi upośledzonymi umysłowo. Nakł. Pol. Komitetu Opieki nad Dzieckiem. Warszawa 1931.
- Dr I. Pannenkowa.* Współpraca domu ze szkołą w Ameryce Półn. Książnica-Atlas 1931.
- M. Poliszewski.* Społeczna akcja oświatowo-wychowawcza. Nakład. T-wa Szkoły Ludowej. Kraków.
- Wydawnictwo Instytutu Oświaty Dorosłych. Wybrane zagadnienia oświatowe. Warszawa 1931.

*St. Chyżewska — M. Rärichowa.* Wieczorem. — Czytania na II-gi stopień kursów dla dorosłych. Wyd. Instytutu Oświaty Dorosłych. Skład Gl. w I. O. D Warszawa 1931.

*Stanisław Posner.* Zbliżska i Zdaleka. Książka dla młodzieży i wychowawców. Skład Gl. Księgarnia Robotnicza. Warszawa 1930.

*Walerz Nowicki.* Nauka języka polskiego w szkole powszechnej. Włocławek 1931.

*Cz. Pawłowski.* Feodalizm jako typ untroju społecznego. Warszawa 1930 r.

*Dr T. Manteuffel.* Powstanie i organizacja miast średniowiecznych. Warszawa 1930.

— Życie miejskie w wiekach średnich. Warszawa 1930.

*Anna Bross.* Quelques rapports à Metternich sur Charles Albert de Savoie (1828—1831). Paris 1930 (*Extrait de la Revue historique*).

*Rzaca zbiorowa.* Harcerstwo w szkole powszechnej. Warszawa 1931.

*N. Bobieńska.* Ćwiczenia w rysunku przestrzennym na terenie szkoły powszechnej i niższych klas gimnazjum. Nakł. „Naszej Księgarni“ Warszawa 1931.

*Sprawozdanie Instytutu Poradni Zawodowej w Katowicach za r. 1930.*

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

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

Wydawca w imieniu Związku Nauczycielstwa Polskiego:

**Władysław Sieńko.**

Redaktor odpowiedzialny: **Henryk Schlenker.**

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

Drukarnia Gablankowskiego, Kraków Sławkowska 6, tel. 14465.