Rok XVIII (XX) Listopad 1931. Nr. 9.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POŚWIĘCONE NOWYM PRĄDOM W WYCHOWANIU i NAUCZANIU

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Naczelny Redaktor: **DR HENRYK ROWID**
Kraków, ulica Lelewela L. 6.

HENRYK ROWID.

Dusza klasy szkolnej.

(Uczeń i nauczyciel. — Przyczynek do psychologji klasy).

Teorja pedagogiczna i praktyka wychowawcza zmierza do ustalenia odpowiednich metod, któreby ułatwiły nauczycielowi możliwie jak najbardziej objektywną ocenę ucznia pod względem poziomu jego inteligencji, postępów w nauce, jego wartości etycznej i stopnia jego uspołecznienia. Nauczyciel miewa często sposobność wypowiadania swych sądów o uczniu, mniej lub więcej objektywnych i sprawiedliwych, co zresztą jest zupełnie zrozumiałe i w działalności wychowawczej konieczne. Wiadomo jednak, że i uczniowie oceniają postępowanie nauczyciela, wyrażają również o nim swe zdanie mniej lub więcej trafne. Atoli rzadko kiedy nauczyciel stawia sobie zagadnienie, czy i jak uczeń ocenia jego postępowanie względem wychowanków, jakie o nim wydaje sądy. Zazwyczaj istnieje tendencja do lekceważenia głosu dziecka i młodzieży, a już o głębszem wniknięciu w zagadnienie to mowy niema. Nauczyciel na podstawie dłuższej obserwacji uświadamia sobie naogół swój stosunek do ucznia i grupy uczniowskiej, niewiele sobie jednak zadaje trudu rozwiązania kwestji, jak uczeń i cała grupa uczniowska ustosunkowali się względem swego wychowawcy. Tymczasem jest to zagadnienie niezmiernie ważne i od jego trafnego rozwiązania zależy rezultat pracy wychowawczej.

Analizując działalność wychowawczą i proces kształcenia, stwierdzić można istnienie trzech głównych czynników, któremi są: a) uczeń, jego dyspozycje psychofizyczne, jego potrzeby, skłonności i zainteresowania; b) śro-

dowisko i tkwiące w niem dobra i wartości kulturalne; c) osobowość nauczyciela. Zrozumienie procesu kształcenia zależy od poznania tych czynników i ich wzajemnej zależności czyli korelacji. Między wspomnianemi czynnikami, zwłaszcza między nauczycielem i uczniem, zachodzić może zgodność i odpowiedniość — i wówczas działalność wychowawcza, odbywając się w warunkach sprzyjających, umożliwia osiągnięcie odpowiednich rezultatów procesu kształcenia. Atoli podobnie jak w grupie rodzinnej i w życiu całego społeczeństwa, zachodzą między pokoleniem starszem i młodszem konflikty, tak i w szkole zdarzają się między nauczycielem i uczniem mniej lub więcej przykre nieporozumienia, które tamują działalność wychowawczą i rozwój dziecka. Każdy wychowawca uświadamia sobie niezawodnie, że konflikty takie istnieją, czasami jawne, częściej utajone, ale rzadko kto stara się głębiej wniknąć w ich źródła i przyczyny. Nasuwa się więc potrzeba zbadania przyczyn tych konfliktów, ażeby ich powstawaniu móc dość wcześnie zapobiegać i wytworzyć harmonijne współdziałanie nauczyciela i ucznia. Od tego bowiem zależy realizacja celu, jaki sobie stawiamy w działalności wychowawczej, a mianowicie wykształcenie człowieka, zdolnego do uczestniczenia w życiu kulturalnem, do współpracy w wytwarzaniu dóbr materjalnych i wartości duchowych.

Funkcja wychowania opiera się na zrozumieniu psychiki dziecka i zdolności wczuwania się w jego życie duchowe. Poznaniem właściwości duchowych ucznia, jego rozwoju w poszczególnych fazach życia, zajmuje się psychologja rozwojowa i pedagogiczna. Wiadomo, że dziecko przynosi ze sobą na świat pewne dyspozycje, jakoby zawiązki przyszłych zdolności. W procesie kształcenia pobudzamy owe siły potencjalne, które na zewnątrz ujawniają się jako pewne skłonności, zainteresowania, uzdolnienia, dążenia i działania. Budząc istniejące w organizacji psychologicznej dyspozycje, ułatwiamy ich rozwój i dojrzewanie, przy pomocy różnych wartości kulturalnych, zawartych w poszczególnych dziedzinach twórczości ducha ludzkiego, a mianowicie w technice, sztuce, religji, w nauce, we filozofji i t. d. W dziełach twórców tkwią imanentnie wartości kształcące i pod ich wpływem dojrzewają w duszy dziecka zainteresowania i uzdolnienia, które ujawniają się w postaci działania w kierunku najbardziej odpowiadającym wrodzonym skłonnościom jednostki.

W świat wartości tkwiących w dziedzinie techniki, sztuki, religji, nauki, ekonomji, socjologji wprowadza ucznia nauczyciel, ułatwiając mu ich poznanie i zrozumienie. Nauczyciel stara się też o rozwinięcie w uczniu zdolności zastosowania zdobytych wiadomości i zręczności w życiu osobistem i społecznem. Poznać więc trzeba, jakie warunki

posiadać winien nauczyciel, by proces kształcenia odbywać się mógł normalnie, by go ułatwiał, a nie tamował. Zagadnieniem tem zajmuje się psychologja nauczyciela-wychowawcy. We współczesnej literaturze psychopedagogicznej sporo istnieje opracowań, poświęconych psychologji ucznia i psychologji nauczyciela, niewiele jednak dotąd poświęcono uwagi badaniom i analizie psychologicznej stosunku wzajemnego ucznia i nauczyciela. Wspomniałem już, że od harmonijnego współdziałania tych dwu głównych czynników w procesie kształcenia zależy w znacznej mierze możność urzeczywistnienia celu wychowania. Stąd też nasuwa się zagadnienie, jaki obecnie istnieje i jaki być powinien wzajemny stosunek nauczyciela i ucznia. Analiza psychologiczna tego stosunku na podstawie odpowiednich materjałów i faktów pozwoli na głębsze zrozumienie i oparcie na konkretnych podstawach takich zagadnień wychowawczych, jak przymus i wolność w wychowaniu, jak autorytet, karność, odpowiedzialność, sumienie pedagogiczne i t. p. Wówczas te zasadnicze w pedagogice pojęcia, ukażą się nam we właściwem oświetleniu, wypłyną one bowiem z faktów rzeczywistych w życiu szkolnem, z reagowania nauczyciela i ucznia, z ich zachowania się i postępowania w różnorodnych sytuacjach, wynikających z wzajemnej ich styczności na terenie klasy lub też poza obrębem szkoły.

Styczność nauczyciela i ucznia może być bezpośrednia lub pośrednia. Nauczyciel styka się z uczniem bezpośrednio, jako człowiek z człowiekiem, gdy z nim rozmawia o jego warunkach życiowych, o jego troskach i planach na przyszłość, gdy mu służy radą i pomocą. Podobny charakter ma też styczność nauczyciela i ucznia podczas wycieczek, zabaw, zebrań towarzyskich, posiedzeń naukowych i t. p. Odmienny nieco charakter ma styczność bezpośrednia mistrza i ucznia, gdy nauczyciel wprowadza wychowanka swego w świat wartości kulturalnych, gdy kieruje jego pracą, dając mu wskazówki, jak się ma uczyć, gdy go egzaminuje i ocenia wyniki jego pracy. Oprócz tego istnieje styczność pośrednia, gdy nauczyciel ocenia wypracowania pisemne ucznia, jego rysunki i roboty ręczne, gdy rodzicom lub opiekunom udziela informacyj o zachowaniu się dziecka i jego postępach w nauce, wyrażając o niem swój sąd. Dzięki owej styczności, zarówno bezpośredniej jak i pośredniej, uczeń obserwuje również nauczyciela i wartościuje jego postępowanie, odnośnie do siebie samego i do całej grupy rówieśników. Zachodzi jednak ta różnica, że nauczyciel komunikuje uczniowi swe o nim zdanie, i to w różnej formie, co zaś uczeń sądzi o postępowaniu nauczyciela, tego oczywista powiedzieć mu nie może. Atoli w gronie kolegów, wobec rodziców i ro-

dzeństwa niezawodnie wyraża o swych nauczycielach sądy mniej lub więcej pochlebne. Ze względów wychowawczych niedopuszczalne byłoby, aby uczeń bezpośrednio wyrażał wychowawcy swe mniemanie o jego postępowaniu, bez względu na to, czy owo postępowanie budzi w nim zadowolenie, czy też niechęć. Szukać więc musimy innych dróg i metod, któreby nam umożliwiły jak najbardziej objektywne poznanie wzajemnego stosunku ucznia i nauczyciela. Zanim przejdziemy do rozpatrzenia odpowiednich metod, ułatwiających nam analizę psychologiczną interesującego nas zagadnienia, przypatrzmy się w treściwym zarysie, jak ów wzajemny stosunek ucznia i nauczyciela przedstawia się w ciągu dziejów wychowania i w związku z tem, jak się stopniowo wyzwalała d u s z a k l a s y s z k o l n e j.

W historji wychowania znajdujemy f a k t y, jak nauczyciel postępował względem swych uczniów tudzież rozważania na temat, jakie p o w i n n o b y ć postępowanie nauczyciela względem wychowanków. Fakty historyczne stwierdzają, że od najdawniejszych czasów aż niemal do chwili obecnej istnieje przeważnie stosunek bezwzględnego podporządkowania ze strony ucznia, przyczem podporządkowanie to jest najczęściej w y n i k i e m r e p r e s y j i p r z y m u s u. Symbolem władzy nauczyciela w starożytnej Grecji i w Rzymie jest rózga i bicz skórzany. Nie żałowali ich nauczyciele, nie żałował rózgi ani pedagog, ani gramatysta, zatruwając życie dziecku od lat najmłodszych, a później narzędziem tem posługiwał się lutnista i pedotriba tak, że i młodzież dojrzała narażona była na częste plagi w myśl powiedzenia komedjopisarza greckiego M e n a n d r a: „Kto nie brał kijów nie otrzymał wychowania". H o r a c y w swych „Listach" nazywa nauczyciela swego „katownikiem", który jako wysłużony wojskowy poświęcił się zawodowi nauczycielskiemu i założył szkołę w Rzymie. Św. Augustyn wspomina, że jako dziecko bał się swego nauczyciela, który go bił niemiłosiernie; modły gorące, które dziecko w drodze do szkoły zanosiło do Boga, nie odnosiły skutku. W muzeum neapolitańskiem znajduje się fresk z I-go wieku po Chrystusie, przedstawiający wymierzanie sprawiedliwości w szkole rzymskiej. Pomocnik srogiego nauczyciela dokonuje operacji na uczniu prawie nagim, którego przytrzymują dwaj koledzy, by ani drgnął podczas okładania go rózgą.[1]) Tak stosunek istniał pod względem „wychowawczym", pod względem zaś kształcenia i nauczania uczeń powtarzał wiernie słowa nauczyciela, dopóki ich sobie nie przyswoił pamięciowo.

Może jeszcze gorzej przedstawiał się wzajemny stosunek nauczyciela i ucznia w ciągu całego średniowiecza, w epoce panowania autorytetu, bezwzględnego posłuszeństwa i pod-

[1]) S t a n i s ł a w K o t. Historja wychowania. W-a 1924.

porządkowania się nietylko w rzeczach wiary, ale i nauki. W szkole panowała żelazna dyscyplina, stosowano najsurowsze kary, bito uczniów do krwi, o czem wspomina m. i. Bruno w „Żywocie ś. Wojciecha": „Mówią także, że ś. Wojciech, jako uczeń w szkole magdeburskiej trzema językami zamiast jednym krzyczał, gdy go smagano rózgami, a spadające razy zbolałe rozrywały ciało. Uczniów bowiem obowiązywał przepis, aby po łacinie rozmawiali, a nikt też wobec nauczyciela nie ważył się używać mowy barbarzyńskiej. Gdy mu z tego powodu wymierzano karę szczypiącemi prętami, wtedy naprzód: Mi Domine krzyczał, a potem gdy się ból zwiększał, błagał o miłosierdzie tymsamym wykrzyknikiem w języku saskim lub słowiańskim".[1])

W ciągu całego średniowiecza rzadko kiedy odzywa się głos w obronie dziecka, jak n. p. prof. un. Gersona, kanclerza Sorbony, który domaga się od nauczyciela cierpliwości i delikatności w postępowaniu z dziećmi. „Dzieci — mówi — można o wiele łatwiej prowadzić łagodnością, niż strachem i obawą".[2]) Dopiero w epoce humanizmu podnosi się silniejszy protest przeciwko barbarzyńskiemu dręczeniu młodzieży szkolnej. Erazm z Rotterdamu, znakomity humanista, stając w obronie dziecka, w ten sposób przedstawia ówczesny stosunek nauczyciela do ucznia: „Do pługa lepiej posłać takiego nauczyciela, który swym huczącym głosem wystraszyłby nawet woły i osły... Jak śmiesz, ty tępy kacie, bić batem młode istoty, zdolne, z uczciwej rodziny, które potrafisz raczej zabić, niż czegokolwiek wyuczyć! I to właśnie w budynku, który Grecy nazwali schole, a Rzymianie ludus, to jest miejscem zabawy i wytchnienia, ty popisujesz się swojem tyraństwem!"[3]). Tylko miłością i serdecznością wiele zdziałać można, nigdy biciem. Już w zaraniu odrodzenia, w pierwszej połowie XV stulecia, a więc jeszcze przed Erazmem spotykamy się nietylko z teoretycznemi rozważaniami wykazującemi konieczność życzliwego stosunku nauczyciela do ucznia, ale i z próbą urzeczywistnienia tego postulatu w praktyce. Oto pedagog włoski Vittorino da Feltre zakłada w Mantui szkołę, w której karność opiera nie na biciu, ale na pełnem życzliwości ustosunkowaniu się nauczycieli do uczniów. Szkołę tę nazwano Casa giocosa (Szkołą radosną).[4]) Jest to jednak zjawisko zdaje się zupełnie odosobnione w dziejach szkolnictwa epok ubiegłych, na ogół bowiem panuje w szkołach duch taki, jak to przedstawia Erazm i późniejsi humaniści, jak Vives, Rabelais, Montaigne i inni. Charakteryzują oni stan istniejący w szko-

[1]) St. Kot. op. cit. str. 108.
[2]) G. Compayré. Histoire de la Pédagogie. Paris 1917, str. 64.
[3]) St. Kot. op. cit. str. 160.
[4]) Compayré, op. cit. str. 64 i n.

lach ówczesnych i, biorąc w obronę dziecko i młodzież, wykazują jakie być powinno postępowanie nauczyciela w stosunku do uczniów:

Montaigne jako humanista, zwolennik swobody i wolności pragnie, by wychowanie dzieci odbywało się w atmosferze pogodnej i radosnej. Stosowanie gwałtu, przemocy i surowych kar uważa za niegodne i poniżające człowieka. „Usuńcie precz gwałt i przemoc — woła — niemasz mojem zdaniem nic, coby bardziej poniżało i tępiło naturę szlachetną od urodzenia!" Nauczycieli posługujących się barbarzyńską karą chłosty przedstawia niemal jako dręczycieli i katów dzieci. Ówczesne kolegja francuskie, w których karność opierała się na chłoście, budzą w nim niewymowny wstręt i odrazę. Mówi o nich, że „to są istne więzienia i kaźnie dla młodzieży: pcha się ją do występku, karając, zanim się go dopuści. Zajrzyjcież tam w godzinach nauki: usłyszycie jeno krzyki i dzieci katowanych, i nauczycieli pijanych gniewem. Jest-li to sposób, aby obudzić zamiłowanie do nauk w tych duszach czułych i lękliwych, gdy się je prowadzi ku nim z gębą obrzmiałą i przeraźliwą i z rękoma uzbrojonemi kańczugiem! Dodajmy do tego, iż despotyczna przemoc pociąga za sobą skutki bardzo opłakane, a zwłaszcza w naszym sposobie karania. O ile przystojniej sale i uczelnie młodzieży byłyby przystrojone kwieciem i listowiem, niż ułamkami zakrwawionej trzciny! Dałbym tam odmalować Radość, Uciechę, Florę i Gracje...",[1]) cztery postacie symboliczne, jak to uczynił jeden z filozofów starożytnych.

D. n.

Dr MIROSŁAW SEKRETA.

Pedagogiczne paradoksy[2]).

Każdemu z nas chyba wiadomo, czem jest t. zw. ironja losu, tragiczny rozdźwięk między chęcią a rzeczywistością powzięciem zamiaru a możliwością realizacji, teorją a praktyką. Niemożność pogodzenia tych krańcowych, zdawałoby się, przeciwieństw, niejedno już złamała życie ludzkie; zwłaszcza w wieku młodości „górnej i chmurnej", w epoce „mierzenia sił na zamiary", w okresie, gdy młodzieńczy optymizm nie unaocznił sobie jeszcze faktu, że życie ludzkie jest wszak linją wypadkową naszych sił woluntarnych i oporu ośrodka.

---

[1]) M. Montaigne. Pisma. Tłum. T. Żeleński. Kraków 1917. Zob. tom I. rozdz. XXIV. i XXV.

[2]) Autor „Paradoksów pedagogicznych", wykazujący wybitną zdolność ujmowania faktów życia współczesnego i ich syntetyzowania, kreśli w pięknej formie literackiej swe impresje pod wpływem objawów dzisiejszej przejściowej epoki kulturalnej. Na jej tle przedstawia też

Nigdzie jednak może nie występuje ów antagonizm ideału i rzeczywistości, teorji i praktyki, tak jaskrawo i nigdzie chyba tak ostrych nie wywołuje dysonansów, jak w życiu szkoły. Tu owa dysproporcjonalność zamierzeń i rzeczywistości, teorji i praktyki, prawdziwe święci triumfy, a rozdźwięk okazuje się przepaścią nie do zapełnienia.

I kto wie, może tu należy właśnie szukać przyczyny warunkującej występowanie stosunkowo dość często wśród nauczycielstwa typu pesymistów, mizantropów, życiowych z podciętemi skrzydłami wykolejeńców. Ale tem wypadnie zająć się jeszcze osobno.

Wróćmy raczej do rozdźwięków. Dowodów, faktów, nie trzeba zbytnio poszukiwać. Narzucają się same.

Współczesna teorja pedagogiczna zorjentowana jest całkowicie na afirmatywne podkreślenie twórczych, produktywnych pierwiastów ducha ludzkiego; dąży do pobudzenia, ukształtowania, rozwinięcia i wyzwolenia, tkwiących w dziecku pierwiastków do działania, czynu; mówi się ciągle o wychowaniu do pracy, przez pracę i w pracy. Praca, pojęta jako czynnik kształcący czy wychowujący, nie jako jedno z ogniw w ekonomicznym procesie wytwarzania dóbr użytkowych, zamiennych, czy kapitałowych, musi zawierać w sobie pewne momenty natury wybitnie wychowawczej. Jednym z takich jest jej charakter pozautylitarny, zabarwienie uczuciowo dodatnie, co daje łącznie przeżycie swobodne i radosne.

O tę radość właśnie idzie. Tyle się tak mówi o szkole radości, o radosnej dziecka twórczości, o radosnej nauczyciela wobec szkoły, dziecka i życia podstawie, tyle się ciągle o tem mówi i pisze, że w powodzi słów sama radość dziwnie jakoś powszednieje, staje się wręcz komunałem, hasłem efektownem, bez siły atrakcyjnej i mocy oddziaływania, monetą zdawkową bez kruszcowego pokrycia, pustym dźwiękiem bez treści znaczeniowej.

Co więcej, jeśli wziąć pod uwagę naszą dzisiejszą rzeczywistość wydarzeń aktualnych, zakrawa to wszystko na jakąś bolesną ironję.

Cały świat przeżywa dziś jeden z najsilniejszych, jakie zna ludzkość, wstrząsów. Objął on wszystkie dziedziny życia

---

oddziaływanie ciężkich nad wyraz warunków obecnych na szkołę i wychowanie, przyczem ujawnia się tu i ówdzie pewne przejaskrawienie, tu i ówdzie brzmi też nuta pesymizmu, któremu atoli poddać się nam nie wolno. Wychowanie bowiem i pesymizm są to pojęcia wykluczające się nawzajem.

W zawartych w następnym artykule myślach znakomitego pedagoga naszego J. Wł. Dawida znajdzie nauczyciel odpowiedź na niejedno pytanie, jakie mu nasuwa życie obecne. Przemyślenie wskazań Dawida pozwoli mu wytrwać w tworzeniu nowego ducha w szkole naszej, przezwyciężyć wiele trudności i ani na chwilę nie ustawać w pracy owianej miłością dusz ludzkich. (Przyp. Red.).

jednostkowego i zbiorowego. W zamęcie, co się wyłonił z wojennych konwulsyj, ginie świat etycznych ideałów, myślowych form, naukowych pojęć, wytworzonych przez wiek XIX, a rodzą się nowe kontury, nowe kształty, które treścią wypełni wiek XX. Przemiana ta niema bynajmniej charakteru stopniowej ewolucji. Nie jest to powolne zamieranie na uwiąd starczy. Raczej gwałtowny paroksyzm przedśmiertelnej agonji. Stąd owe wstrząsy.

Nie tu miejsce na niepewne i przedwczesne rozważania i przewidywania historyczne; poprzestać wypadnie na stwierdzeniu faktów.

Ludzkość z zawieruchy wojennej wyszła przedewszystkiem zmęczona: długotrwały a obfity upust krwi, ogrom uszczuplenia w ludziach i dobytku, potworność przeżyć, wyczerpały siły nerwowe do szczętu. Reakcją była chwilowa depresja, a później równie gwałtowna reakcja w kierunku przeciwnym. Poszukiwanie antidotum. Ludzkość, wyrwawszy się z objęć śmierci, rzuciła się z całym impetem sił pozostałych w poszukiwanie za życiem i użyciem. Po huraganie ognia zaporowego i odurzeniu luizytem, przyszła lawina ogni bengalskich i odurzenia dancingowo-jazzbandowego lat inflacji. Osią zainteresowań była nie likwidacja stanu wojennego w pośpiesznych traktatach, w Wersalu, Trianon, Rydze, czy St. Germain, ale nowe figury taneczne, wciąż nowe, szybko zmieniające się mody. Inflacja dzielnie tym dążnościom sekundowała i wspierała je, dostarczając środków, które dla uratowania przed deprecjacją należało czemprędzej wydać. Były to lata krótkotrwałej konjuktury, wzrostu fortun powojennych i utrwalenia wojennych. I trwał koszmarny taniec życia na mogiłach śmierci. Naprzekór.

A tymczasem wszystko waliło się z trzaskiem w niwecz. Padały jedne ustroje państwowe, a rodziły się zawiązki nowych. Bankrutowały ustalone kształty życia politycznego, na gruzach konstytucyjnej monarchji czy demokratycznego parlamentaryzmu rodzi się idea dyktatury, z prawa lub z lewa, faszyzm albo bolszewizm. Liberalizm ekonomiczny kapitalistycznych form wytwarzania bezładnego, bez względu na pojemność rynków zbytu, w wiecznej konkurencyjnej pogoni za konsumentem, ustępuje wobec polityki reglamentacji, ceł ochronnych, premij wywozowych, planowej organizacji wytwórczości i zbytu, w interesie związków zawodowych (syndykalizm) lub proletarjatu (komunizm).

To są przemiany dokonywujące się niejako na powierzchni życia. Ważniejsze, ale trudniej dla ogółu uchwytne, dokonywały się w głębi, docierając do samych podstaw życia. W sferze życia religijnego wzrost ateizmu, indyferentyzmu, a częściej zupełna obojętność wobec ogółu zagadnień religijnych. W zakresie życia moralnego, pogarda wobec norm zakreślonych dogmatami religijnemi czy przepisami

prawnemi, w imię swobody indywidualnego samookreślenia. W podobnym kierunku i w imię tych samych haseł poszły też zmiany w życiu towarzyskiem, obyczajowem, nie ostała się wobec nich ni kobieta, ni małżeństwo, ani rodzina. A tymczasem na wyżynach życia umysłowego, zupełne przewartościowywanie wartości, odwrót od spekulacyj metafizycznych (bez względu na kierunek ,co najwyżej tolerancja wobec pragmatyzmu) a nawrót do nauk specjalnych. Wśród nauk uwydatnia się renesans dyscyplin humanistycznych na miejsce wyłącznej poprzednio supremacji przyrodoznawstwa, a z drugiej strony niebywały wręcz rozrost nauk i umiejętności technicznych, w oparciu o coraz rozleglejsze wykorzystanie energji ciał promieniotwórczych i coraz nowe zużytkowanie fal elektrycznych.

Ale jakby na poparcie marksowskiej doktryny o materjalistycznem pojmowaniu dziejów, na czoło zainteresowań powszechnych wysuwa się obecnie coraz bardziej kompleks spraw związanych z życiem gospodarczem. Rozpędzone w czasie inflacji koła maszyn wyrzucały coraz nowe i coraz większe ilości produktów, zasypując wszystkie możliwe rynki zbytu, wytwarzając mimo ich przesycenia dalej, bez żadnej potrzeby, raczej ze szkodą, bez sensu, siłą nabytego rozpędu. Następuje nadprodukcja i nowy kryzys, gospodarczy, bodaj że gorszy od poprzedniego, walutowego. Rozpiętość cen między płodami rolnemi a fabrykatami, cenami towarów w hurcie i drobnej sprzedaży, przybiera rozmiary niebywałe. Producent dusi się z powodu nadmiaru towarów, konsument z powodu braku gotówki. Siła nabywcza rynku maleje, następują bankructwa, poderwanie zaufania, ucieczka kredytów, ciasnota gotówkowa i szereg krachów giełdowych, od amerykańskiego począwszy, na ostatniem załamaniu funta kończąc. Dochodzi do tego, że w kraju o dziesięciu miljonach bezrobotnych równocześnie topi się w morzu miljony worków kawy i pali miljony buszli pszenicy i to dla... uzyskania równowagi. Tu już urywa się wszelka możliwość rozumowego ogarnięcia zjawisk, sprzężonych... logiką iracjonalności.

Przesilenie gospodarcze przeradza się w kryzys budżetowy. Zjawisko powszechne. U nas może nawet nieco łagodniejsze, z powodu wogóle słabszego tętna życia gospodarczego, ale jakże dotkliwie uderzające w życie szkoły. Kompresje, redukcje i inne podobne wykwity niwy przesileniowej bujnie rozwijają się ostatnio na polu naszego szkolnictwa. Nieoczekiwana zaś ich nagłość, oraz niesłychany rozmiar wywołują wśród sfer zainteresowanych uczucie niepokoju, obawy, niepewności, a niekiedy wręcz paniki.

Dodajmy teraz wszystkie przedstawione dotąd momenty charakteryzujące teraźniejszość, a otrzymamy przybliżony obraz epoki obecnej i jej nastrojów. Obraz w wielu szczegółach niewesoły, bardzo niewesoły. Wszelkie uspokojenia

fachowych ekonomistów mają to do siebie, co prognozy meteorologiczne: zastosowalność na 24 godzin naprzód. A co dalej? Niewiadomo. A że są to wszystko zjawiska bezpośrednio wszystkich dotyczące, że dzieje się to w kręgach niedostępnych zwykłym zasięgom myślowym, zrozumiałą się staje owa gorączka, niepokój, nerwowe napięcie dni ostatnich.

A teraz spytajmy, jak w tej atmosferze wygląda hasło szkoły radości? Czyż nie zakrawa ono na jakieś z nędzy ludzkiej urągowisko? Skąd czerpać ma szkoła ową radość? Z dzieci. A one skąd? Z domu? Wykluczone. Ze szkoły? A więc z nauczyciela. A on skąd? Z siebie. Też wykluczone. Zatem skąd? Z niewyczerpanych sił młodości? Frazes bez treści. Znikąd tedy? Nie! Z samego hasła. Z hasła, którem jakby sztandarowem godłem apostołowie gorliwi, zapatrzeni w obłoczny ideał, ciągle jeszcze powiewają, nawołując do radości i zbliżenia szkoły do życia, właśnie na przekór wszelkim życia tego impulsom. I to jest pierwszym paradoksem, rozdźwięku między ideałem a rzeczywistością.

Ideał temu nie winien. Ideału nie należy zniżać do przypadkowych przejawów rzeczywistości, raczej odwrotnie, rzeczywistość do ideału podnosić. Konkretna rzeczywistość świata zjawiskowego jest czemś czasowem, przemijającem, ideały mają trwałość wiekuistą.

Trudno o większy splot komunałów. Jeśli prawdą jest, że ideałów nie należy zniżać do poziomu przeciętnej codzienności, to jednak nie można tej rzeczywistości gwałtem do ideału naciągnąć. Tembardziej, że nie ma się tu do czynienia z czemś tak bardzo przypadkowem; konkretna rzeczywistość posiada własną logikę wydarzeń, rządzonych niezłomną koniecznością praw przyrody czy ekonomji, wbrew wszelkim psychologicznym czy filozoficznym indeterminizmom. Ponadto przeświadczenie o wiecznej trwałości ideałów jest najzwyklejszem złudzeniem optycznem, błędem perspektywy. Można tu przytoczyć słowa Ibsena o prawdach: „Prawdy, to nie długowieczne Matuzale, jak to sobie wyobrażają ludzie. Zwykła, przeciętna prawda żyje, powiedzmy, lat piętnaście, szesnaście, a co najwyżej dwadzieścia; rzadko kiedy zdarza się by przetrwała dłużej. Lecz takie postarzałe prawdy są zawsze przeraźliwie chude i suche. A jednak wówczas dopiero poczyna się niemi zajmować większość, zalecając je ludzkości jako zdrową strawę duchową". (Wróg ludu).

Czy ma to oznaczać przekreślenie i negację wszelkiej wogóle ideologji, płaską poziomość, trywialny utylitaryzm, beznadziejną żeglugę po niepewnych falach codzienności bez busoli i gwiazdy przewodniej? Nigdy! Nie idzie o przekreślanie czegokolwiek. Idzie o pewien umiar. Życie jest wiecznym kompromisem. Jeśli ugrzęźniecie w codziennej rzeczywistości jest krótkowzrocznym oaportunizmem, to zatopienie się

w pozazmysłowych regjonach ideologji czystej jest naiwnym mistycyzmem.

Wracając do rzeczy, nie idzie tu o to, by ze względu na smutną rzeczywistość dzisiejszą, wyrzec się wogóle hasła szkoły radości. Przenigdy. Zasada zostaje. Nie należy nią jednak szafować przy każdej sposobności i bez sposobności, w rzeczach wielkich i błahych, od święta i w dzień powszedni. A zwłaszcza nie szermować nią w chwili nieodpowiedniej, jak dzisiejsza naprzykład. Rzecz osobistego wyczucia, prawie taktu. Dla dobra człowieka i zasady. Hasło twórczej radości szkoły, wygłoszone w atmosferze kompresji budżetu, redukcji poborów i komasacji etatów, zakrawa na krwawą ironję. Co więcej, uczuciowa reakcja może wywołać radykalne odwrócenie się od wszelkich wogóle przesłanek ideologicznych pracy zawodu nauczycielskiego. A to byłoby czemś znacznie gorszem. Początkiem końca. Oczywiście kultury. Przekreśleniem wszystkich dotychczasowych na tem polu wysiłków, powrotem do status quo ante.

Tak to brak zharmonizowania życia i wskazań programowych, w interesie tego życia poczętych, może się stać tegoż życia uśmierceniem. Do tej zaś paradoksalności dopuścić niepodobna.

To jest paradoks — jak powiedziano — rozdźwięku ideału i rzeczywistości. Są i inne. Paradoksy rozdźwięku teorji i praktyki. O nich teraz pomówić wypada.

Teorja pedagogiczna, podając zasady wychowania nowoczesnego, umieszcza zwykle wśród nich zasadę samodzielności, spontaneizmu. Rzecz w tem, że proces wychowania nie jest czemś z zewnątrz narzuconem, nie jest zbiorem suchych, martwych, formułek, jest raczej procesem żywym, jest rozwojem biologicznym od wewnątrz. Niema tedy nic bardziej obcego nowoczesnej koncepcji wychowania jak wszelki schematyzm, sztywność, szufladkowanie. Praca w nowej szkole nie znosi skotniałych ram i zgóry ustalonych programów, wszystko powstaje na gorąco, na tle aktualnej sytuacji szkolnej. Impuls chwili dyktuje charakter zajęć, dobór prac, rodzaj lektury, tematy wypracowań. Niema sztywnych programów, drewnianych podręczników, stereotypowych pytań i sakramentalnej cenzury. Nic z szablonu, bezduszności, martwoty. Życiem szkoły kieruje swobodna inicjatywa, zgodna współpraca czynników nadzorczych, nauczyciela i młodzieży. Każdemu pozostawiony wolny dobór drogi i metod, byle dawały bez zbytnich wysiłków pożądane wyniki.

U podstawy wszystkiego tkwi ogólne zaufanie, jako czynnik regulujący. Władza szkolna obdarza pełnem zaufaniem nauczyciela; znając jego przygotowanie zawodowe, nie wątpi, że użyje go w sposób dla życia szkoły korzystny i w kierunku pożądanym; rozumie, że nic tak nie osłabia chęci do czynu, jak ciągła kontrola i niedowierzanie. Nau-

czyciel zaś, ufając zkolei uczniom, nie widzi w nich wiecznie kandydatów na przestępców zakonspirowanych. Młodzież nie jest bezkształtną masą galaretowatą, którą należy ugnieść wedle jednej formułki, ale zbiorem zamkniętych układów spoistych, osobowości. Stąd postulat indywidualizacji.

Na tem tle może wyróść wspomniana poprzednio atmosfera radości, jako wykwit wolnej inicjatywy, swobodnej pracy, indywidualnych wysiłków, ogólnego zaufania.

Tyle teorja. Jeśli odrzucić niektóre krańcowe pomysły reformatorów radykalnych, stwierdzić można, że w sformułowaniu umiarkowanem, zaczynają te zasady przenikać powoli umysły szerokich warstw nauczycielstwa, przebijając nawet i podwoje hermetycznie dotąd od wszelkiego nowinkarstwa izolowane. Zdawałoby się pozornie, że wobec powolnego tedy przesiąkania nowych pomysłów nic nie powinno stać na przeszkodzie stopniowej ich w życiu szkoły realizacji. Otóż tutaj właśnie rozwiera się nieprzebyta przepaść, dzieląca teorję od praktyki.

Uważny obserwator łacno dostrzeże coś nawet przeciwnego. Od czasu do czasu życie szkoły wysuwa tendencje, zgoła przeciwstawiające się wszelkim pomysłom uznanej skądinąd teorji wychowania. Spostrzec się daje niekiedy dziwna jakaś dążność do instytucjonalizacji życia szkoły, ujęcia wszystkich tego życia przejawów w ramy przepisu, normy, paragrafu, numeru, litery, szufladki. Jedno z odgałęzień ogólnej pasji normalizacji tego, co się z pod norm wyłamuje, etatyzacji rzeczy, delikatnych i niekiedy subtelnych, jak nastrój wieczornego odlotu kluczy żurawich.

Wystarczy wziąć pod uwagę choćby stosunek dzisiejszej rzeczywistości szkolnej do programów nauczania. Zdawałoby się ,wszystko jaknajlepiej. Życzliwe siły stworzyły nauczycielowi zorganizowany zespół wskazówek niezbędnych dla jego pracy zawodowej, jako pomoc, radę, wsparcie wobec piętrzących się trudności. A jednak często dzieje się coś wręcz nieoczekiwanego. Program przestaje być nauczycielowi pomocą, rozwiązaniem wątpliwości, natomiast on sam staje się programu niewolnikiem. Wszelkie najdrobniejsze próby korzystania z programu w sposób celowy w danej sytuacji szkolnej (a przez autorów wyraźnie przewidziany); każde odnoszenie się doń jako do zbioru wskazówek o względnej, niebezwarunkowej zastosowalności; wszelkie wogóle odstępstwo od martwej litery spotyka się z takiem niedowierzaniem, zastrzeżeniami, tyle pociąga za sobą wyjaśnień, usprawiedliwień, że ostatecznie niejeden woli dać za wygraną, odrabia program punkt za punktem, to jest wciska go gwałtem w młodzież, bez względu na jej odmienne często zainteresowania, niższy może poziom, opóźnienie i luki w poprzednim okresie kształcenia, z oczywistą szkodą dla młodzieży, szkoły, wbrew własnej wewnętrznej protestacji, je-

dynie dla dogodzenia wszechwładnej racji stanu, której na imię: wyczerpanie materjału nauczania.

Oto dalszy paradoks z życia szkoły. Przepis, pomyślany jako pomoc, wskazówka w samodzielnych poczynaniach, staje się tych poczynań i samodzielności największą zaporą. Czy winien temu przepis, program? Nigdy. Przepis może pozostać. Idzie o wykonanie. Celowe, rozumne, zgodne z interesem szkoły, oparte na ogólnych podstawach przyjętych założeń pedagogicznych. Zdawałoby się, drobiazg. A jak on trudno!

Drobiazgów takich bywa więcej. Tak naprzykład terminarz wypracowań pisemnych, z dokładnem podaniem daty i tematów. Darmo, iż metodyka nakazuje rozdawać wypracowania właśnie w czasie wysuniętej przez życie szkoły potrzeby, ani wcześniej ani później, próżno nakazuje stosować zasadę aktualności i indywidualizacji, przepis wymaga zgóry rzeczy, które się przewidzieć nie dadzą. I terminarz jest, urągając wszelkim zasadom nowoczesnej metodyki nauczania. Powie ktoś: można zlo usunąć, terminy przesuwać, tematy zmieniać. Ale czy przepis istnieje poto, aby go... obchodzić? Raczej znieść przepis przestarzały a w nowych warunkach niewykonalny. Ale przepis trwa... mocą bezwładności.

Albo coś takiego. Od czasów Herbarta wiadomo, że szkoła winna nietylko nauczać lecz i wychowywać, rozwijać nietylko sprawności umysłowe, ale kształtować też charakter moralny. Pedagogika nowsza — bez względu na swą denominację — na pierwszym nawet miejscu kładzie wychowanie, tak każąc ujmować materjał nauczania, by samorzutnie wyzwalać zeń, tkwiące w nim pierwiastki wychowawcze. Pierwiastek ten winien przepajać całe życie szkoły, winien tkwić u podstawy całego jej oddziaływania wychowawczego. Nie wskazuje atoli konkretnych prawideł, jako że czynności wychowawcze wypływają ze szczególnego nastawienia, instytucji, są sprawą odczucia, wchodzą raczej w zakres sztuki, artyzmu. Zachodzi tu oczywiście stosunek analogji, nigdy identyczności. Podobnie jak niema przepisów na twórczość artystyczną, która jest procesem inicjacji, tak też nie istnieje żadna formułka, recepta na działalność wychowawczą, inspirowaną aktem pewnego rodzaju natchnienia. Podobnie jak najbardziej nawet subtelne dysputy estetyczne, nie są jeszcze artystycznem tworzeniem, tak też działalnością wychowawczą nie jest mówienie o wychowaniu, wskazywanie zasad wychowania, wychowawcze pouczenia. Zwłaszcza pouczenia. Wszelkie tyrady, zaklęcia, groźby, prośby, przekonywania, moralizatorstwo, należą, do zakresu retoryki, wychowawczo są w najlepszym razie głosem wołającego na puszczy. Bywa i gorzej. Skuteczność ich pozostaje w stosunku odwrotnym do ich długości i czę-

stości. Wskazane i celowe są jedynie nieliczne, doraźne a skąpe w słowach pogawędki, z reguły poufne, wyjątkowo zbiorowe (zwłaszcza w zakładach koedukacyjnych), dotyczące kwestyj przez aktualny moment sytuacji szkolnej wysuniętych. Przewidzieć tego zgóry nie można, natomiast rzeczą wyczucia pedagogicznego jest odpowiedni moment uchwycić, by móc z powodzeniem wychowawczo oddziaływać. By zostać nauczycielem, wystarczy wyuczyć się niektórych rzeczy, jak: przedmiotu naukowego, zasad dydaktycznych, metod nauczania, programu. Wychowawcą, trzeba się urodzić, studja nic tu nie pomogą, co najwyżej rozwiną tkwiące już uzdolnienia wrodzone. Magister fit, paedagogus nascitur.

I szkoła nauczając, wychowuje. Raz lepiej, raz gorzej, zależnie od przyjętych założeń teorji pedagogicznej, a zwłaszcza od tego, czy w danym nauczycielu tkwi więcej z magistra, czy z pedagoga. Potrzebni są jedni i drudzy. Zespolenie obydwóch w jednej osobie, to ideał. Ideał na rozkaz nie powstaje, trzeba go w sobie wypracować. Gdy niema ludzi o nastawieniu i uzdolnieniu wychowawczem, niema atmosfery wychowawczej, nie będzie wyzwolenia kształcącej mocy materjału nauczania, nie będzie wychowania. Trudno! Nie będzie, bo być nie może.

Ale przepis chce, by było. I o dziwo, jest. Wstawia się poprostu do rozkładu zajęć szkolnych jeszcze jedną godzinę, nieobjętą programem, nazywając to eufemistycznie „pogadankami wychowawczemi". Co więcej, każe się nawet na cały rok zgóry przewidzieć tematy „pogadanek", z rozłożeniem na poszczególne miesiące. I to jest. Potem się to wszystko wizytuje, kontroluje i w ten sposób... wychowuje.

W tem miejscu zaczyna się błędne słowo fatalności. Nauczyciel, inteligentny a dość sprytny, przechodzi nad tem do porządku dziennego; robi plan, ustala godzinę i pozostawia to na papierze, obłudnie wykręcając się od wykonywania niemożliwości. W tym przypadku, przepis o wychowaniu młodzieży deprawuje nauczyciela. Nauczyciel, inteligentny a słaby lub niedołężny, szuka niemożliwego kompromisu; co zrobi, postępując wedle własnego sumienia i umiejętności wychowania, to popsuje na „wychowawczych pogadankach". W tym przypadku, przepis przypomina żarna miełące powietrze. Nauczyciel, nieinteligentny, a obowiązkowy, odbywa „pogadanki" wedle jakiegoś planu i czyni rzecz potworną. Po ostatniej (przeważnie) lekcji szkolnej, w klasie przepojonej zużytem powietrzem, niekiedy wśród odpadków pozostałych po lekcjach przyrody, robót, czy rysunków (nie wszędzie są oddzielne pracownie), wobec młodzieży zmęczonej i niechętnej względem nowego „przedmiotu", z którego niema stopni, nauczyciel, także zmę-

czony poprzednią pracą, też niechętny wobec godziny, za którą nic płacą, (bierzmy rzecz po ludzku, realnie, nie po doktrynersku), w atmosferze ogólnego znużenia, zniechęcenia, nudy, odrabia poszczególne partje... szkoły radości. W tym przypadku, przepis podcina gałąź, na której siedzi. Difficile est satiram non scribere!

Niewiadomo nawet od czego tu zacząć dyskusję, o ile wogóle warto ją zaczynać. Wypadałoby mówić o bankructwie psychologji atomistycznej i opartej na niej pedagogice racjonalistycznej, należałoby przedstawić zasady nowej psychologji strukturalnej, założenia behavioryzmu, woluntaryzmu, postulaty szkoły pracy, omówić ideologję całej pedagogiki nowoczesnej. Nie tu jednak miejsce po temu, ani czas odpowiedni. A życie szkoły toczy się w niepowstrzymanym pędzie naprzód, nie czeka na uzgodnienie stanowisk, nie znosi wahań, zgrzytów, wątpliwości, które przecież są i to jest paradoksem największym.

W trybach fatalnego nieporozumienia miażdżą się idee, intencje, zamiary i ludzie, zcierając się na mączkę, z której już nikt jednak chleba nie wypiecze.

J. WŁ. D.

Refleksje pedagogiczne na czasie.

Kilka myśli z rozprawy J. Wł. Dawida: O duszy nauczycielstwa, wybrał H. R. Wydanie pierwsze wyszło w r. 1912 jako odbitka z Ruchu Pedagogicznego.

1. Podstawy materjalne i warunki fizyczne pracy nauczycielskiej. „Nieustanna troska materjalna, walka o chleb powszedni, wytężona praca do zupełnego wyczerpania umysłu — tłumi wszelką możliwość życia prawdziwie ludzkiego, duchowego, a zatem w zarodku niszczy i te siły, które stanowią „duszę nauczycielstwa"... Troska o elementarne potrzeby życia, głód, lęk przed jutrem osłabia ciało, wyczerpuje energję, zwraca myśl wyłącznie na zewnątrz, rozprasza ją na tysiące drobnych, a koniecznych zabiegów i nietylko wyłącza życie duchowe, ale budzi i wzmaga przeciwne mu dążności — zwierzęce instynkty samozachowania, współzawodnictwa, walki, nienawiści. Nauczyciel stale głodujący, niepewny o przyszłość swoją i najbliższych, przeciążony pracą obowiązkową, która pochłania wszystkie siły i nieustannie myśl jego zaprząta, teroryzowany i poniżany przez zwierzchników, nauczyciel taki w najlepszym razie staje się apatycznym, na wszystko obojętnym, bardzo często — złym, złośliwym, ucznia swego nie przyjacielem i bratem, ale wrogiem i prześladowcą".

„Ironją byłoby u ludzi tych szukać „duszy nauczycielstwa", nawoływać ich do rozwijania i pogłębiania swego życia duchowego. Dopóki jesteśmy w tym świecie, dusza objawiać się może tylko w ciele i przez ciało, więc i dla „duszy nauczycielstwa" muszą być naprzód dane lub wywalczone zewnętrzne materjalne warunki i prawo do słusznej pracy, należytego odpoczynku i płodnej bezczynności".

W tych mocnych i tak przekonywujących słowach ujął Dawid stronę materjalną zawodu nauczycielskiego, która wprawdzie nie stanowi istoty pracy w szkole, jej motoru i celu, ale w wypadku zaniedbania tej strony intensywna działalność wychowawcza traci grunt realny, słabnie coraz bardziej i cierpi na brak sił żywotnych.

II. Swoboda nauczyciela w pracy szkolnej. „A cele, programy, plany, zgóry przez władze wyznaczone? Ale właśnie o to idzie, że nauczyciel nie może być biernym, mechanicznym wykonawcą celów i zadań, nie przez niego pomyślanych i przyjętych, ale narzuconych mu z zewnątrz, przepisywanych zgóry na lata, tygodnie, dni i godziny... Zgodzić się musimy, że nauczyciel, który działać ma na ucznia, jako człowiek na człowieka, który zatem działać może tylko wedle tego, czego chce własna jego wola, że nauczyciel ten musi cel i programy dawać sobie sam lub przez swych przedstawicieli, być ich współtwórcą, a w ich wykonaniu mieć zostawioną szeroką swobodę".

Nauczycielstwo, pragnąc uzyskać tę swobodę, możność inicjatywy i współpracy w tworzeniu nowej szkoły, zmierza do tego celu drogą najbardziej właściwą, t. j. usilnem staraniem o reorganizację studjów nauczycielskich i podniesienie ich na poziom wyższy, uniwersytecki. Takie przygotowanie zawodowe i późniejsze samokształcenie zapewni przedstawicielstwu nauczycieli należny im głos w opracowywaniu programów i metod oraz dostateczną swobodę w ich umiejętnem stosowaniu w życiu szkolnem, zgodnie z zasadami psychologji i pedagogiki współczesnej.

III. Zgodność wewnętrzna i odwaga jako istotne cechy charakteru. „Gdy człowiek w pewnej liczbie sytuacyj z przyczyn zewnętrznych ulega pokusie zaparcia się siebie, nie ma on już dostatecznej pobudki ani siły, ażeby w pełni być sobą w tych wypadkach, gdy niema zewnętrznego nacisku. A że zgodność z sobą, wewnętrzna prawdziwość uczuć, przekonań, sumienia jest rdzeniem życia moralnego, warunkiem i ostoją poczucia godności, które zkolei życie to umacnia i podtrzymuje, to gdy rdzeń ów zostaje podcięty, samo życie to musi w pewnym stopniu zostać nadwątlone i zakłócone. W warunkach tych wychowanie traci głęboki swój sens, staje się czemś sprzecznem w sobie, połowicznem, konwencjonalnem. Może być jeszcze przystosowywaniem, tresurą, przestaje być wpro-

wadzaniem człowieka do życia wyższego, budzeniem w nim boskiego pierwiastku, walką, którą w każdem nowem pokoleniu podejmujemy o swoje wyzwolenie i zrealizowanie na ziemi — dobra".

Najwyższym celem wychowania jest uzdolnienie jednostki do życia samodzielnego i czynnego, do tworzenia wartości społecznych, materjalnych i duchowych. Życie takie uwarunkowane jest wyrobieniem w sobie charakteru, którego cechą najważniejszą jest odwaga, polegająca na tem, że nie zapieramy się swoich przekonań, poglądów, ideałów, że pozostajemy im wierni w sytuacjach życiowo trudnych. Ewolucja, a nawet zmiana przekonań, poglądów, ideałów jest w życiu możliwa, a nawet może być nieraz uzasadniona, ale taka przemiana wewnętrzna nie powinna nigdy iść w parze z pewnemi zdobyczami materjalnemi, z zapewnieniem sobie karjery, zaszczytów i t. p. Równoczesność tych dwu faktów budzi bowiem poważne wątpliwości co do czystości pobudek „nawrócenia", czy też zmiany poglądów. Wiara nasza w charakter danej jednostki zostaje zachwiana. Ma to zwłaszcza znaczenie istotne, gdy chodzi o osobę nauczyciela; wiadomo bowiem, że atmosferę, w której istniejące w duszy dziecka zawiązki charakteru kształcić się mogą i rozwijać, wytworzyć może tylko osobowość, t. zn. człowiek z charakterem. Od osobowości nauczyciela zależy też rozwój nowej szkoły.

IV. Szkoła twórcza i obowiązek. „W każdym razie to jasnem staje się dla nauczyciela, że wychowanie, szkoła nie może być szkołą zabawy, łatwości, gry, ale musi być szkołą wysiłku, pokonywania trudności, wyrzeczenia się, przymusu. Rozumie się, nie przymusu z zewnątrz fizycznie narzucanego, ale takiego, który rodzić się będzie z własnej woli i wewnętrznej potrzeby ucznia, ze wspólnego u nauczyciela i ucznia — entuzjazmu dla wysiłku, przymusu, obowiązku".

Zasadniczą cechę szkoły twórczej stanowi samodzielna praca ucznia, zarówno fizyczna jak i umysłowa, z którą związany jest odpowiedni wysiłek duchowy, wyzwalający w duszy jego czynniki emocjonalne i zainteresowanie. Zasada działania w wychowaniu i nauczaniu, w związku z ideą kooperacji, solidarności i samorządu stanowi istotę nowej szkoły, odpowiadającej duchowi tworzącej się nowej ery kulturalnej. Odpowiednikiem rodzącego się świata pracy jest tak pojęta szkoła twórcza, w której uczeń pod względem obowiązków, zadań i celów życiowych, przechodzi stopniowo od heteronomji do autonomji.

V. Istota powołania nauczycielskiego. „Wychowawca z powołania „nie może pogodzić się z tem, że są ludzie niewiedzący, ciemni, słabi, nie może żyć, nie odczuwając ich ciemnoty i słabości, jako czegoś, co jego wła-

sne życie pomniejsza i poniża, nie może uspokoić się, dopóki dla podniesienia jego i udoskonalenia czegoś nie uczyni".

„Sądzę, że to jest istotą nauczycielskiego powołania, które możnaby określić jako miłość dusz ludzkich. Jest to miłość, bo człowiek wychodzi poza siebie, troszczy się, bezinteresownie czyni coś dla drugiego; jest to miłość dusz, bo przedmiotem jej jest wewnętrzna duchowa treść człowieka, jego dobro moralne, jego oświecenie i udoskonalanie jako istoty duchowej. Dla nauczyciela z takiem powołaniem każdy nowy uczeń to jakby rozszerzenie i przyrost własnej jego jaźni, to nowe zadanie do spełnienia w zakresie własnego jego osobistego życia".

HELENA RADOMSKA STRZEMECKA.

Stadja rozwojowe definicji dziecięcej i ich ważniejsze korelacje.

(Dokończenie).

7. Definicje mieszane.

W definicjach niektórych wyrazów współistnieją tendencje definicji klasycznej i słownikowej obok siebie. Z jednej strony odpowiedź dąży do zaklasyfikowania danego zjawiska, wyrażenia, czem ono jest, z drugiej do wyjaśnienia, co znaczy dany wyraz. Tak jest w niżej podanym przykładzie.

Część definjow.	Łącznik.	Część definjująca.		
		Rodzaj	Wyjaśnienie znaczenia	Różnica
Zachód słońca	jest to	zjawisko	znikania	kuli słonecznej z horyzontu
„ „	„ „	chwila	kiedy (słońce) znika	(słońce) z horyzontu
„ „	„ „	czas	kiedy (słońce) zachodzi	(słońce) za góry

Osobliwe zachowanie się wyrazu „zachód słońca" w definicji wywołane jest obecnością nazwy pozornej urobionej od czasownika „zachodzić". (por. T. Kotarbiński „Elementy logiki formalnej" — nazwa pozorna). Przytoczone przykłady ujawniają tendencje w kierunku definicji klasycznej i słownikowej, lecz w innych wypadkach tendencje te ulegają rozszczepieniu i definicja przyjmuje postać bądź wyłącznie klasyczną, bądź słownikową. Obszerniej o tem w „Monografji Testu Definicji".

Dokonana powyżej klasyfikacja definicyj na typy, a w obrębie typów na stopnie rozwojowe z wyjątkiem grupy 1. oparta jest na konstrukcji, czyli budowie, na formie definicji.

Obecnie omówimy w krótkości treść definicji. W najliczniej reprezentowanej definicji klasycznej jest ona związana z tem, co w odpowiedziach wypełnia rubrykę różnicy.

Dla nazw przedmiotów konkretnych (telegraf, młotek i t. d.) na pierwszy plan wysuwa się tu funkcja (użytek): „co się przybije" (młotek) — „którem się przybije" — „do przybijania".

W połączeniu z właściwym rodzajem otrzymujemy dla tych nazw prawdziwą definicję, którą da się odwrócić.

Kiedyindziej znajdujemy w rubryce różnicy opis: „łopata... z drzewa; żelaza; długi kij; płaska blacha" i t. d. W opisie występują bądź cechy charakterystyczne: „słoń zwierzę ogromne", „bocian, co ma długi dziób, czerwone nogi" bądź niecharakterystyczne: „koń ma 4 nogi". Czasem trafiają się cechy rodzajowe: „mysz — zwierzę, które ma zęby, jak zając". Małe dzieci często wymieniają cechy przypadkowe (zwężające definicję): „ptak, co taki szary, mały", lub fałszywe: „...mysz czarna..., kot ma 3 nogi" (upośledzeni). Ciekawie zachowuje się opis w wyrazach o znacznym stopniu ogólności jak: zwierzę, owoc. Na niższych stopniach rozwoju nazwy te używane są w zwężonym zakresie, więc „zwierzę" jest rozumiane tylko jako jakiś ssak. W takim wypadku definicje tego wyrazu często mają opis: „zwierzę... ma 4 nogi, sierść, łeb" i t. d. Owoc wówczas jest „słodki, okrągły, zielony" i t. d. Kiedy jednak wyrazy te są rozumiane we właściwym, szerszym zakresie, natychmiast opis znika; nie mówi się nic o częściach, kształcie, barwie, smaku i t. d.

Ciekawym elementem treści są sądy oceniające n. p. „żelazo jest metalem najpożyteczniejszym" — „róża to kwiat najpiękniejszy" — niebieski — kolor miły, delikatny itd. W definicjach przymiotników, gdy chodzi o określenie prostych jakości czuciowych, nie dających się zanalizować, występuje podkreślenie roli poznającego podmiotu (czynnik subjektywny) lub też wyjaśnienie przedmiotowe genezy fizycznej danej cechy (czynnik objektywny). Obydwa te czynniki zauważymy w odpowiedziach: „biały poznajemy po czuciu", „jest to wrażenie wzrokowe", „ciepły jest to szybszy ruch atomów danego ciała".

W definicjach nazw stosunków jak: „bliski", „dawny" bardzo ciekawym elementem ze względu na porę pojawienia się jest rozumienie względności danych pojęć n. p.:

„...bliski jeden od drugiego", „jest to stosunek odległści między przedmiotami".

W definicjach nazw zjawisk przyrody znamienna jest rola opisu i tłumaczenia („piorun to taki gzygzak na niebie" — „piorun zjawisko powstające z potarcia się chmur").

Wymienione wyżej elementy występują zarówno w rubryce „różnicy" def. klasycznej, jak i w innych typach definicji. W formie „bez definicji" stanowią całkowicie wartości odpowiedzi. W sumie stanowią treść definicji w odróżnieniu od tej formy. I tak: odpowiedź: „łopata jest to, co chleb sadzać" jest pod względem formy odpowiedzią „bez rodzaju", pod względem treści mówi o użytku. Odpowiedź: „młotek jest to kawał żelaza gruby, ciężki i na trzonek" jest pod względem formy odpowiedzią z rodzajem pozornym, pod względem treści stanowi opis. Ale może być też opis lub użytek w definicjach z rodzajem właściwym lub odległym n. p.„ telegraf jest to przyrząd, który ma druty izolowane i służy do telegrafowania". Mamy tutaj prócz opisu tautologiczną wzmiankę o funkcji, (która jednak nie stoi na równi z tautologją czystą). Mogą być odpowiedzi „bez definicji" z opisem, użytkiem, oceną itd. np.: „młotek służy do wbijania gwoździ", „obcęgi zrobione są z żelaza", „kolor biały jest bardzo ładny" itd.

Dawniejszym autorom, omawiającym definicje dziecięce, zarzucam to, że mieszali treść definicji i jej formę, wskutek czego ich łańcuchy ewolucyjne definicji nie miały właściwej zasady klasyfikacji i były bezładne.

Korelacje definicji. Dokonana powyżej analiza definicji pozwoli nam na ustalenie korelacyj pomiędzy poszczególnemi formami i elementami treści definicji, a takiemi czynnikami jak: wiek, inteligencja i płeć. Możnaby poszukiwać i innych współzależności, lecz główną praca moja („Monografja") w tym kierunku jeszcze nie poszła. Jak widać, zarzuciliśmy rozważanie definicji jako całości, stosowane dotąd przez autorów prac na ten temat. Uwzględniamy je tylko tam, gdzie odpowiedź jest kompletną definicją z rodzajem i różnicą w typie klasycznym lub też zupełnie dokładnie wyjaśnia znaczenie wyrazu w typie definicji słownikowej i semantycznej. Taka poprawność zdarza się jednak dość rzadko (w „Monografji" jeden rozdział jest tej sprawie poświęcony), w większości więc wypadków wysuwamy korelacje poszczególnych cząstek składowych definicji. W krótkim referacie nie można przedstawić tej sprawy dokładnie, poprzestajemy przeto na kilku przykładach dla ilustracji. Rozpatrzymy korelację z wiekiem. Definicja jest bowiem testem wybitnie rozwojowym, stąd też korelacje jej z inteligencją dadzą się określić na podstawie korelacyj z wiekiem. Badania nasze okazały silny rozwój

w podawaniu definicyj (poszczególnych jej rozwojów), zwłaszcza między rokiem 10 i 11 oraz 12 i 13 u chłopców, a między 10 i 11 u dziewcząt. Potem następuje zwolnienie w rozwoju między rokiem 13 i 15 u chłopców, i o rok wcześniej u dziewcząt (okres dojrzewania!).

Odpowiedzi przykładowe kulminują w 8-mym roku życia, około 10 roku prawie znikają, by ustąpić miejsca innej wyższej formie odpowiedzi. Panowanie „przykładów" nie przekracza daleko 10-ciu lat życia z wyjątkiem upośledzonych i małozdolnych, „rodzaje" zaś rozwijają się gwałtownie po 10-tym roku.

W innych typach definicji synonimy panują około lat 12—13, definicje z wyjaśnieniem znaczenia (słownikowe i semantyczne) dopiero około lat 15—16. Pełne definicje z rodzajem i różnicą pojawiają się dopiero po 11 roku życia dla wyrazów najłatwiejszych (młotek, łopata) i rosną w górę w niezbyt wysokich procentach u najzdolniejszych. Nadmienić wypada o szczególnem zachowaniu się elementów opisu i tłumaczenia w definicjach nazw zjawisk przyrody (zachód słońca, piorun). Opis wzrasta przed rokiem 10-tym aż do 100%, po tym okresie opada, ustępując miejsca szybko odtąd rosnącej linji tłumaczenia.

Zastosowania testu definicji do indywidualnych badań inteligencji tutaj nie przedstawiam; obszernie omówione jest ono w „Monografji". Nadmieniam tylko, że współczynnik korelacji między inteligencją a zdolnością do definjowania wynosi na podstawie moich obliczeń 0.946, czyli jest bardzo wysoki. Zagadnienie wcielenia definicji do skali testów n. p. Bineta — Termana pozostaje do opracowania.

Charakterystyka przełomowego momentu w rozwoju pojęć: Definicja pozwala wejrzeć w mechanizm tworzenia się pojęć, jak rzadko który test. W okresach rozwojowych pojęć najciekawiej przedstawia się rok 10—11 życia. Wtedy znagła zjawiają się definicje przez rodzaje właściwe i odległe, ustaje operowanie przykładami i surogatami definicyjnemi „bez rodzaju" i z „rodzajem pozornym". Dziecko zaczyna władać pojęciami, ustala między niemi stosunek nadrzędności. U najzdolniejszych występują pierwsze definicje z rodzajem i różnicą w związku z obudzeniem się zdolności do działań logicznych (mnożenie klas).

Zjawia się rozumienie roli poznającego podmiotu przy uwzględnianiu prostych cech wrażeniowych, występuje rozumienie przyczyny w związku z tłumaczeniem zjawisk przyrody w miejsce pierwotnego opisu treści zjawisk.

Występuje też po raz pierwszy rozumienie względności przy definicjach nazw stosunków (bliski, dawny). Sądy oceniające zaczynają wyrażać stosunek krytycz-

ny dziecka do danej rzeczy. Rozwijają się synonimy i przeciwstawienia jako objaw rosnącego bogactwa językowego i zjawiają się nazwy pozorne, urobione od czasowników, jako tendencja do zekonomizowania myślenia i mówienia.

Drugi kryzys ku końcowi okresu dojrzewania (lat 15—16) cechuje się liczniejszem wystąpieniem kompletnych definicyj z rodzajem i różnicą oraz definicyj semantycznych i słownikowych z dokładną analizą znaczenia wyrazów definjowanych.

H. R.

Psychologja dziecka we filmie.

Duże zainteresowanie nietylko wśród szerszej publiczności, ale i w kołach zawodowych psychologów i pedagogów budzi jedyny dotąd w swoim rodzaju niemiecki film kulturalny „Budzenie się duszy", opracowany pod kierunkiem badacza wrocławskiego Simoneita.[1]) Treść tego filmu (długości 20 tys. m) stanowią zjawiska z dziedziny psychologji genetycznej, ilustrujące naturalny rozwój dziecka od urodzenia do trzeciego roku życia.

Film demonstruje kolejno dojrzewanie dziecka w pierwszym roku życia, a mianowicie przebieg odruchów, ruchy instynktowe i reakcje umysłowe na podstawie licznych i zajmujących dla oka przykładów. Następnie widzimy przebieg tworzenia się postrzeżeń przestrzennych, koordynację ruchów oka z innemi, przyczem obrazy zwracają uwagę naszą na dużą ich zależność od uczuć dziecka. Przed oczyma widzów przesuwa się też w szeregu obrazów rozwój funkcji opanowywania ciała własnego od pierwszych odruchów chwytnych aż do umiejętności swobodnego stania, chodzenia, biegania. Widz przekonuje się naocznie, że umiejętność chodzenia nie jest wynikiem uczenia się, ale naturalnego ćwiczenia i dojrzewania osobnika.

W miarę dojrzewania dziecko coraz bardziej powiększa swój horyzont życiowy, jego sfera motoryczna ujawnia coraz większą samodzielność i sprawność, w jego działalności instynktowej i celowej zaznacza się silniej samorzutność. Widać to w zabawach dziecka (n. p. w budowaniu), w jego ulepiankach i rysunkach. Ujawnia się podczas tych czynności struktura psychiki dziecka, które nie odróżnia jeszcze „ja" od „nie ja", świata wewnętrznego od zewnętrznego, ani też rzeczywistości od świata ułudy.

Ten pierwszy film „niemy", przedstawiający „budzenie się duszy" na podstawie zachowania się dziecka w różnych sytuacjach życiowych, jego postępowania, jego różnorodnych reakcyj, mimiki, gestów i innych ruchów, otwiera nieskończenie wiele możliwości dla psychologji rozwojowej i pedagogiki. Sfilmowanie tego budzenia się życia duchowego

---

[1]) M. Scherer — B. Katzenstein. Kinderspsychologie im Film — (Zeitschrift für päd. Psych. u. exp. Päd. Nr. 10 r. 1931).

trwało około czterech lat — oczywista bez wiedzy dziecka, że jego zachowanie się zostaje utrwalone na taśmie filmowej. Obecnie przygotowuje się pod kierunkiem znakomitego psychologa K. Lewina drugi film na tensam temat, tym razem dźwiękowy, który zademonstruje też tak niezmiernie ważną dziedzinę życia psychologicznego, jak tworzenie się i rozwój mowy dziecka.

W filmie tym zobaczyć i usłyszeć będzie można o wiele dokładniej wyrażenie się dziecka, jego zachowanie się w różnych sytuacjach, w zabawach, w mimice i gestach, jego stopniowe uspołecznienie i ustosunkowanie się do otoczenia: do rodziców, osób obcych, do zwierząt i rzeczy. Reakcje dziecka na głosy otoczenia, jego łzy i płacz, jego pierwszy uśmiech, ujawnią przed oczyma widzów niewypowiedziany czar duszy dziecięcej. Zobaczyć też będzie można we filmie, jak dziecko wyobraża sobie świat otaczający i jak go wyraża zapomocą różnych środków technicznych, zapomocą słowa, tonu, następnie zapomocą ulepianki i rysunku.

Nie będą to „gotowe dzieła" ręki dziecka, ale żywy akt rysowania i formowania z gliny, przyczem okaże się, że rysowanie nie jest dla dziecka zwykłą reprodukcją rzeczy postrzeganych, ale częścią składową „wypowiadania" własnych przeżyć. Tu ujawni się z całą wyrazistością synkretyczne i strukturalne ujmowanie świata otaczającego, właściwe dziecku. Film ilustruje też znakomicie budzenie się i rozwój inteligencji dziecka, stosując n. p. metodę Alicji Descoeudres (czyt. Dekoedr), która przy pomocy różnych gier i loteryjek badała inteligencję małych dzieci, lub też znane eksperymenty Köhlera stosowane w badaniach, dotyczących zachowania się i inteligencji szympansów.

Tak więc demonstracje podobnych filmów ułatwią poznanie rozwoju życia psychicznego dziecka w jego różnych fazach. Przyczyni się to do spopularyzowania i pogłębienia wiedzy o duszy dziecka wśród szerszych sfer społeczeństwa, co niezawodnie dodatni wywrze wpływ na dobór i stosowanie właściwych środków i metod wychowawczych.

Recenzje.

S. Studencki. Psychodiagnostyka dzieci umysłowo upośledzonych metodą Rorschacha. „Szkoła Specjalna" Tom VII. Nr. 1. (S. S.).

O typie psycho-fizycznym Polaka. Przyczynek do charakterystyki psychologicznej typów antropologicznych wśród młodzieży polskiej. „Kwartalnik Psychologiczny, zesz. 1-2," (K P). odbitka Poznań 1931.

Autor stosuje nową metodę badań psychologicznych. Obie rozprawy są opracowaniem wyników. Pierwsza — informuje też o samej metodzie. Autor twierdzi: metoda Rorschacha[1]) jest doskonałem narzędziem do badania upośledzenia umysłowego. Posiada

[1]) Hermann Rorschach, Psychodiagnostik 1921 (Psk.).

ona, w porównaniu z innemi metodami, tę wyższość, że pozwala nie tylko na określanie stopnia upośledzenia umysłowego, lecz umożliwia również analizę jakościową właściwości charakteru, temperamentu i usposobienia. (S. S.). Zdania tego autor nie dowiódł. Natomiast sposób ujęcia metody i wyników oraz same wyniki nasuwają poważne wątpliwości co do wartości naukowej jego pracy.

Albowiem:

Autor zna metodę Ror. tylko powierzchownie. Świadczą o tem liczne nieścisłości, niejasności, sprzeczności, i błędy w ekspozycji i interpretacji „psychodiagnostyki".

Autor jest niekrytyczny i w stosunku do metody i — do własnych badań. Zdania: metoda nie jest jeszcze w zupełności ugruntowana i wymaga dalszego opracowania. Nie jest też wolna od subjektywizmu w ocenie (SS). Wnioski oparte na stosunkowo nielicznym materjale, w dodatku selekcjonowanym, nie mogą być oczywiście przyjęte bez zastrzeżeń i wymagają weryfikacji (KP) — zdania te są sprawą tylko maniery krytycznej. Autor o nich nie pamięta na całej przestrzeni swoich rozważań.

Autorowi jest obojętna sprawa kontaktu czytelnika z treścią rozpraw. Są one niezrozumiałe i to w momentach ważniejszych.

Przykłady! W pierwszej pracy (jest to sprawozdanie z badań 28 dzieci umysł. upośl. w wieku 14 — 16 lat.) p. Stud. wymienia czynniki eksperymentu (symbole w polskim przekładzie) i podaje 6 „sposobów ujmowania", a mianowicie: całość, część, detal, drobny detal, detal oligofreniczny, plama wewnętrzna, w symbolach: C, Cz, D, dD, Do, Pw. A przecież Ror. podaje tylko 5: G, D, Dd, Do, Dzw! Tego, co p. Stud. nazywa częścią, nie spotykamy ani u Ror., ani w literaturze o Ror. (por. Psk. str. 26 i 29). Jeżeli to jest świadoma modyfikacja, to jaką gra rolę w ocenach? Jeżeli to jest nieporozumienie, to wszystkie psychogramy p. Stud. są fikcyjne. Pozatem: definicje symboli są niejasne. I tak: Cz — część — interpretacja części, łatwo dającej się wyodrębnić z całości, zaś D — detal — interpretacja detalu! Zupełnie błędnie Do, detal oligofreniczny, jako interpretacja części detalu; bo u Ror. Do znaczy: „ein Teilbild gedeutet, wo andere Versuchspersonen eine gute Ganzfigur deuten". (Psk. str. 29 albo 171). F% — procent dobrych form jest stosunkiem dobrych form do złych; Ror. podaje stosunek dobrych form do wszystkich form (P. obliczenie na str. 118 w Psk., albo wzór w rozprawie Loosli —

Usteri w Arch. de Psych., t. 22, str. 56).[2]) O — oryginalne odpowiedzi wdg. p. Stud. — r z a d k i e o d p o w i e d z i, o k o ł o 1 % (czego?); ale wdg. Ror. są to odpowiedzi, które padają jeden raz w stu eksperymentach z osobami normalnemi; nie jest to więc jeden procent odpowiedzi. Następnie: „Ki" — kinestezje — w y o b r a ż e n i a r u c h u ilustruje p. Stud. przykładami: „tu fontanna", „woda, jak leci"... W sensie Ror., jakkolwiek to jest dziwne, przecież, nie są to przykłady odpowiedzi „ruchowych" (por. Psk. str. 14).

W związku z Ki zwrócimy uwagę na zdanie Ror. „Stereotypisierte und Schwachsinnige haben keine B (Bewegungsantworten, Psk. str. 15). A p. Stud. znajduje, że 33% dzieci (z tych 28-miu) posiadają wysoką ilość Ki (np. 6!), a reszta mniej — i nie dziwi go to: jest niekrytyczny.

Brak poszanowania dla dzieła twórcy metody jest rażący. Oto czytamy (na str. 45 w SS): S t o s u n e k p o m i ę d z y i l o ś c i ą o d p o w i e d z i k i n e s t e z y j n y c h a i l o ś c i ą o d p o w i e d z i b a r w n y c h (Ki:Ba) j e s t w s k a ź n i k i e m t y p u p r z e ż y w a n i a c z y l i m i a r ą i n t r o w e r s j i, w z g l ę d n i e e k s t r a w e r s j i w z n a c z e n i u J u n g o w s k i e m. Jakto? Przecież to ignorowanie koncepcji typu przeżywania, ciekawszego i pięknego rozdziału psychodiagnostyki. Sam Ror. pisze: „Um jeglichen Missverständnissen den Boden zu entziehen, betone ich, dass ich im Folgenden den Begriff Introversion in einem Sinne verwenden werde, der mit dem Jungschen Introversionsbegriffe eigentlich fast nur noch den Namen gemeinsam hat". (Psk. str. 73). Samo zaś zastosowanie nauki o typie przeżywania jest nieoczekiwane. B a d a n y z e s p ó ł p o d t y m w z g l ę d e m (t. przeżyw.) m o ż e b y ć p o d z i e l o n y m n a d w i e (?) g r u p y: 1) introwertycy i depresyjni, 2) neurotycy, 3) psychotycy. Co jest źródłem tego podziału i co demonstruje jego fenomenologiczną podstawę? Może te rzetelne i małomówiące opinje szkolne (których nie ma zresztą grupa 1) i 2)? W tem miejscu wyrażam swoje współczucie „Gór.", (SS str. 51, wiersz 12) „sprytnej, miłej, samodzielnej", ofierze t y c h badań.

W rozdziale „właściwości charakteru" wyróżnia p. Stud. dwie grupy: o w y b u j a ł y m r o z w o j u u c z u ć i o n i e d o r o z w o j u u c z u c i o w y m. Więc „Klos" — uparty, krnąbny, mściwy — negatywista „Siedl." — miła i dobra, „Pop. O. W." — są nie uczuciowi? Zresztą jest się zmuszonym przerwać krytykę rozdziału o badaniu „afektywności" (i w oryginalnej koncepcji mocno „labilną") — dopóki p. Stud. nie zdradzi sekretu pewnych definicyj: np.

[2]) W tem miejscu i w kilku innych można stwierdzić, że p. Stud. czerpie wiele z rozprawy Schneidera w Zeitschr. f. angew. Psych., tom 32, — pomijając źródła.

B a F to wskaźnik zmienności usposobienia dodatniego samopoczucia... Co to znaczy?

Badanie poziomu inteligencji odbyło się przy pomocy wskaźników inteligencji, ustanowionych przez Schneidera. (Por Z. f. ang. Psych. t. 32, str. 100 i SS. str. 46). Autor opowiada, że percentylował wyniki (które?), ustalił normy dla osób normalnych, wyraził wyczyny dzieci w liczbach skali ogólnej, wyznaczył rangi i porównał z badaniami metodą Bineta. Wszystko to — w tajemnicy — poza rozprawą. I w konsekwencji co się okazuje? Otóż w 4-ch wypadkach otrzymano jaskrawą niezgodność. A w pozostałych 24-ch wypadkach? zgodność?... Okazuje się przecież, że owe 4 wypadki niezgodności są tylko pozorne. I tu w trakcie dowodu spotykamy sprawy fantastyczne. Otóż (dla dowodu i dla sprawdzenia wyników) p. Stud. porównywa ze sobą opinje szkolne, psychotechniczne i wyniki obserwacji z psychogramami rorschachowskiemi. I tak czytamy, że „Ror." wykrywa u biednej „Tym" na tle ogólnego niedorozwoju brak aktywności duchowej; płynność wyobrażeń mglistych... Natomiast u „G. B." występuje wzmożona aktywność na tle niedorozwoju umysłowego, pozatem brak stereotypji myślowej i braki (?) myślenia syntetycznego. Zaś u „Jag." wewnętrzna aktywność duchowa jest sparaliżowana wskutek działania pewnych kompleksów, które wywołały lęki i neurotyzm. P. Stud. nie ujawnia podstaw eksperymentalnych tych diagnoz; a psychogramy brzmią jak szyfr. Jak wygląda genetycznie diagnoza, dotycząca stanu skupienia wyobrażeń, jakie fragmenty protokółu w treści i ze względów formalnych wykrywają paraliżujące kompleksy? Co wreszcie odpowiada fenomenologicznie wzmożonej aktywności na tle niedorozwoju umysłowego? A co mówią o tych „zjawiskach" obserwacja, badania psychotechniczne i opinje szkolne (nie zawsze staranne: „Tym" jest bardzo bierna i dość samodzielna, SS str. 47). Nic. I tajemnicą p. Stud. pozostaje zgodność między uwagą nauczycielki „nudna, ciągle o jedno i to samo pyta", a wynikiem Ror., stwierdzającym istnienie kolizji między aktywnością umysłu a upośledzeniem umysłowem.

Literatura, którą p. Stud. podaje, nie zawsze wiąże się w treści lub w tendencji z metodą Ror. P. Stud. zapewnia czytelników, że wszystkie te prace potwierdzają w ogólności myśli Ror. Dziwne, że obfita bibljografja

---

[1]) Może przez nieporozumienie tablica X. w pracy Schneidera? Bo Ror. wymienia tylko następujące typy przeżywania: introwersyjny, ekstrawersyjny, koartywny i ambiekwalentny.

pomija jedyną polską pracę o zastosowaniu metody Ror.,[1]) której autor zajmuje właśnie odrębne stanowisko.

Pewne zagadnienia w cytowanych rozprawach p. Stud. przedstawia niewłaściwie. Jest rzeczą ciekawą, że obserwacje Ror., dotyczące stosunku do barw znalazły całkowite potwierdzenie w pracach innych autorów. Otóż zagadnienie związku odpowiedzi „barwnych" w teście Ror. i reakcji w eksperymentach szeregu badaczy nad „wyodrębniającem uważaniem"[2]) barwy lub kształtu, ma sens. Ale problemu tego przecież nie stawiają ani cytowani Scholl i Metz, ani też wymienieni Tobie i Lutz. Tylko Pfahler i Lutz zestawiają wyniki obu eksperymentów. W ten sposób p. Stud. imputuje rozwiązanie problemu skromnym badaczom.

Pozatem łączy p. Stud. w owej argumentacji prace, różniące się w idei i donoszące o sprzecznych wynikach eksperymentu. Zagadnienie „barwy i kształtu" jest bowiem rozwiązywane przez pewnych badaczy z punktu widzenia ewolucji psychicznej (linja wyznaczona przez badania Katza, Volkelta i in.), u innych — z punktu widzenia typologji (uczniowie Kroha).[3])

Wracając do głównego tematu „psychodiagnostyki dzieci umysłowo upośledzonych", — właśnie nie wiadomo, na czem polegało badanie niedorozwoju i o ile metoda Ror. jest „nowem i pożytecznem narzędziem pracy".

Po raz drugi używa p. Stud. metody Ror. dla oświetlenia problemu typu psycho-fizycznego Polaka. Problemem jest: współzależność pomiędzy typami rasowemi a typami konstytucjonalnemi z jednej strony, oraz typami fizycznemi a typami psychicznemi z drugiej strony. Droga myślowa i eksperymentalna autora jest następująca. Z pośród kilkuset uczniów Szkoły Budownictwa wybiera 105-ciu o wyraźnym typie konstytucjonalnym, opierając się tylko na wrażeniu optycz-

---

[1]) Z. Drohocki, psychologiczne badania nad epilepsją metodą Rorschacha, VIII, Zjazd Psychjatrów Polskich, Nowiny Psychjatryczne, zesz. III i IV, 1928 r.

[2]) Termin polski wprowadzony przez prof. Blachowskiego.

[3]) „Wir finden..., dass die Beachtung der Farbe in einer primitiveren Schicht des Bewusstseins wurzelt und eben darum dem Kinde „natürlicher" ist. (Metz, Z. f. ang. Ps. t. 35, str. 352). „Von einer Allmählichen Umwandlung des Farbtypus in den Formtypus bezw. von Normalität der Farbbevorzugung in frühjugendlichem Alter wohl kaum die Rede sein kann" (Scholl, Z. f. Ps., t. 101, str. 272). Inny jest aspekt tego problemu w ujęciu badaczy typologji i fenomenologji eidetyzmu. (W „Auseinandersetzung in Sachen der Eidetik und Typenlehre", wyd. przez E. Jaenscha w Z. f. P., rozdziały Rittera i Onno Poppinga).

nem! Podług Czekanowskiego klasyfikuje materjał ludzki pod względem rasowym. Podaje następnie liczbowy rozkład pod względem konstytucjonalnym dla poszczególnych ras. W ten sposób zostaje stwierdzony ścisły związek między typami budowy ciała a typami antropologicznemi. Wyraża go wysoki procent przeważającego w danej grupie antropologicznej typu konst. Badania par excellence statystyczne! język wielkich liczb! A tymczasem liczby wielkie są małe i pretensjonalne. I tak — typ alpejski reprezentuje 9 osób: 2 atl., 3 pikn., 4 ast. Stąd wniosek, że przeważa tu typ, a może przeważają tu typy (trudno to ująć) „ast-pikn". Procent 77! W rasie prasłowiańskiej jest 9-ciu atl., 8 pikn., 7 ast. Więc przewaga „atl.-pikn." — 65%. Ale procenty te są sugestywne dopóty, dopóki nie obliczymy ich analogicznie dla innej, hipotetycznie przeważającej konstytucji. Np. — „atl.-ast." dla rasy presł. — 62%!!

Z liczb podanych w rozprawie wynika, że ci, którzy nie mają odpowiedniej do rasy konstytucji stanowią aż 26%. Dają oni warstwę neurotyków i psychotyków. Albowiem, gdzie rasowe i konst. typy nie pokrywają się w zupełności..., zachodzi (w poszczególnych wypadkach) rozszczepienie konstytucji i rasy, prawdopodobnie wskutek procesów krzyżowania się ras (Mc. Dougall). Co się tyczy konstytucji psychicznej (mieszańców), to chociaż nie możemy bezpośrednio zaobserwować i wymierzyć dysharmonij struktury, jednak istnieje słuszna podstawa do mniemania, że dysharmonje takie występują. P. Stud. ilustruje to jednym jedynym przykładem. Otóż pewien prasłowianin, z przekleństwem astenji, opowiada: „Wydaje mi się wciąż, jakgdybym był nie we własnej skórze". To zdanie — typowo literackie — uważa p. Stud. za znamienne i stara się udowodnić „psychodiagnostycznie", że wszyscy, którzy utracili postać swej rasy (26%!) zdradzają te lub inne anomalje. (Tylko w rasie laponoidalnej niema rozszczepień a zatem dysharmonij i neurotyzmu: 2 lapon. — w tem wszyscy są atletyczni).

Kluczem, rozwiązującym zagadnienie centralne rozprawy, jest metoda Ror. Tym razem zostaje wprowadzona jako metoda, która jak wiadomo(?) polega na interpretowaniu tworów wyobraźni. Określenie to jest niejasnem i niewiernem uproszczeniem. Jakkolwiek analiza psychologiczna interpretowania plam przypadkowych nie wpływa na „empiryczną psychodiagnostykę", — nie można przecież tak niedbale opisywać i wyjaśniać zjawisko, które jest treścią eksperymentu, podstawą testu. Ror. poświęca istocie oznaczania szereg głębokich uwag; oznaczanie nie

jest produkcją wyobraźni, metoda nie jest interpretowaniem jej tworów (Psk., str. 4 i nn. „Die Deutung der Bilder als Wahrnehmung").

Metoda Ror. została zastosowana do „zmechanizowanego i zobjektywizowanego" badania charakterologicznego. Wyniki są szeroko omówione, a pozatem zebrane w 2 tablicach. Tabl. XII i XIII ma pokazać, jak zostało zrekonstruowane oblicze duchowe ras polskich. W pewnem miejscu twierdzi p. Stud., że metoda Ror. jest nie tylko nauką, ale przedewszystkiem sztuką (SS). Sztukę tę stosuje p. Stud., zapominając o nauce. I tak: w tabl. XIV. podaje szczegółowy wynik obliczeń protokółów dla każdej badanej osoby wraz z „krótką charakterystyką". Z tych krótkich charakterystyk na podstawie wyboru częściej występujących cech, powstają syntezy psychik rasowych. Sposób, w jaki to zostało wykonane, stoi poza nauką. Bo podając „charakterystyki" czerpie p. Stud. z następującego magazynu pojęć: zmienność afektów, żyw. usposob., opozycyjny, opanowany, impulsywny, zmien. uczuć, towarz., intel.-prakt., fantazyjny, lekkomyślny, wrażliwy, motor.-opanow., zdolny, nieśmiały, introwertywny, neurotyczny, psychotyczny, koart., i t. d. i t. d. (pominięty jest ekstratensywny typ przeżywania). Charakterystyki zaś są złożone tylko z dwóch lub trzech z powyższych cech, aczkolwiek nie ma powodu, dla którego nie mogłyby być rozwinięte. Ze względu na skróty psychogramu należałoby się tedy spodziewać j a w n e j zbieżności cech i podobieństwa charakterystyk w tych grupach które są psychicznie jednorodne. Tymczasem obraz tablicy XII i XIII jest wprost przeciwny. Jeżeli charakterystyka A, oznajmia introwersję, to B — inteligencję a C — opozycyjność... Należałoby się spodziewać, że wszędzie jest opisany chociażby typ przeżywania. A w rzeczywistości nawet w wypadku równości odpowiednich wskaźników u różnych osób — stwierdzić można różne charakterystyki. I tak subnord. Nr. 1 posiada 10 A, 6 G, 1 G —, 3 D, 2 B, 1FbF, T% — 40, F% — 90, O — 10, E. T. — 2 : 1; subnord. Nr. 11 — 10 A, 9 G, 1 D, 2 B, 1 FbF, T% — 40, F% — 90, O — 20, E. T. — 2 : 1. A charakterystyka Nr. 1 oznajmia zmienn. afekt. i tyle tylko, — Nru 11 natomiast — jeszcze towarzyskość i neurotyzm. Dlaczego Nr. 30 subn. jest depresyjny, a 31 — pedantyczny — caeteris paribus — i czem różnią się (w eksperymencie) od Nru 17 subn., ani depres., ani pedant?. To samo o Nr. Nr. 8, 9, 10 dynarskiej rasy: jeden jest fantazyjny a pozostali opozycyjni. W innych znowu wypadkach charakterystyki są zgodne, mimo różnic w tabeli, n. p.: Nr. 30 subn. i Nr. 25 presł. Trudno zrozumieć dlaczego Nr. 8 presł., wykazujący T% — 70 jest „stereotypowym", a Nr. 1 i 9 presł., gdzie T% — 85, nie

są pod tym względem wogóle opisani. Co to wreszcie znaczy, że nord. Nr. 4 jest i introwertywny i koartatywny (i debil?). Potworny syndrom nordyka Nr. 4 i wogóle „charakter" rasy nord. dowodzą znowu, że p. Stud. niewłaściwie stosuje zasady typu przeżywania. Koartacja przecież nie występuje tam, gdzie występuje introwersja, a pojęć koartacji i koartatywności autor rozpraw nie odróżnia.

Tablica XIV. uzasadnia barwne opisy porównawcze psychik rasowych (n. p. typ sarmacki (subnordyczny) jest w porównaniu z innemi typami najbardziej lekkomyślny, impulsywny, wrażliwy, towarzyski, najmniej depresyjny i koartatywny... Przedstawiciele psychiczni Chopin i... Tołstoj!). Autor zapewnia, że tablica ta jest przejrzysta. W rzeczywistości w żaden sposób nie można zrozumieć zasady, podług której jest skonstruowana. Zupełnie ukryta jest podstawa procentów: jakiś „rebus psychoarytmetyczny".

Na zakończenie pragnę zwrócić uwagę na pewien motyw metafizyczny. P. Stud. pisze: Klasyfikacja na typy rasowe wzgl. typy psychiczne pomaga zorjentować się w rzeczywistości. Podstawą typu jest indywidualność, która siłą rzeczy jest czemś niepowtarzającem się i samoistnem. Zdanie to jest nieprzemyślane. Jest nieprzygotowane analizą pojęć. Przecież p. Stud. używa pojęcia „typ" w kilku znaczeniach! A wreszcie czyżby autor sam chciał wyrazić aluzje sceptyczne w kierunku swej pracy?...

Obie prace Studenckiego — będą dezorjentowały.

Dr J. Wachtel.

Kronika pedagogiczna.

Kurs wakacyjny dla nauczycieli rysunku, pracujących w zakładach kształcenia nauczycieli.

Poraz pierwszy w lipcu 1931 r. rozganizowało Ministerstwo WR. i OP. w Warszawie kurs rysunku. Kierownikiem naukowym był prof. Jastrzębowski, który też wykładał zasady kompozycji w bryle i na płaszczyźnie, prowadził ćwiczenia w technice rysowania, malowania i modelowania, zajął się również analizą prac rysunkowych, wykonanych przez uczniów w szkołach średnich i seminarjach. Uznaniem cieszyły się prelekcje prof. Wł. Skoczylasa o technikach graficznych, sztuce ludowej, malarstwie i architekturze współczesnej, prowadzone obok studjów z natury. — Celem należytej organizacji nauki rysunku w zakładach kształcenia nauczycieli odbyło się pod kierunkiem instr. St. Gabrjela kilka konferencyj, na których zaznajomił uczestników z metodą pracy i programami a także metodami nauki rysunku, stosowanemi w Czechosłowacji i w szkołach wiedeńskich. Pozatem odbyły się wykłady Dra T. Kupczyńskiego o wpływie

nauki rysunku na wychowanie obywatelskie oraz wykłady z zakresu psychologji rysunku dziecka.

Przedstawiony powyżej materjał, opracowany w ciągu kursu przez wybitnych fachowców świadczy o wczuciu się organizatorów kursu w istotne potrzeby nauki i nauczycieli rysunku. Należałoby i w przyszłości podobne kursy organizować i na nich zaznajamiać szczególnie starszych nauczycieli rysunku z rezultatami badań nad rysunkami dzieci, gdyż tylko tą drogą można wpłynąć na zmianę poglądów o kształceniu artystycznem i na stosowanie właściwych metod i technik w nauce rysunku.

P. H

Konferencje w sprawie wychowania międzynarodowego odbyły się w Genewie od 3—8 sierpnia 1931, jako IV-ty Kurs Specjalny dla nauczycielstwa, poświęcony kwestji kooperacji międzynarodowej i działalności Ligi Narodów. Na kurs przybyło ok. 80 osób nietylko z krajów europejskich, ale także z Ameryki i Azji. Przedmiotem wykładów i dyskusji było zagadnienie: „Jak można budzić w duszy młodzieży ideę zjednoczenia narodów i rozwinąć w niej ducha współpracy międzynarodowej?" Prof. Boissier poświęcił swe rozważania sprawie rozbrojenia, prof. Piaget omówił podstawy psychologiczne wychowania międzynarodowego, które zależy od stosowania odpowiednich metod, a przedewszystkiem od tego, by młodzież sama dochodziła do poznania głównych zasad życia społecznego. Badania prof. Piageta, dotyczące pochodzenia reguł, mających zastosowanie w grach i zabawach, wykazały, że prawidła te tylko wówczas bywają trwałe i przestrzegane, gdy są wyrazem wewnętrznej solidarności i zgody. Wreszcie prof. Bovet zajął się analizą instynktu walki u dziecka oraz jego wychowanie w duchu porozumienia międzynarodowego.

A-Z, nowe czasopismo dla młodzieży wydaje obecnie Komitet kooperacji wielkich stowarzyszeń międzynarodowych (jak n. p. Czerwony Krzyż Młodzieży, Federacja profesorów i nauczycieli, Związki przyjaciół Ligi Narodów, M. Biuro Wychowania itd.). Na treść czasopisma „A-Z" składają się przeważnie obrazy, przemawiające do wszystkich swą mową międzynarodową. Krótki tekst objaśniający podany jest w 4 językach: francuskim, niemieckim, angielskim i hiszpańskim. W ten sposób budzi się u dzieci zainteresowanie dla nauki języków obcych. Za pomocą dokumentów ilustrowanych, przedstawiających życie narodów, sztukę, naukę, handel, przemysł, sport, zdarzenia aktualne itp. „A-Z" podkreśla fakt, że każdy naród wnosi do cywilizacji swój własny dorobek kulturalny i że istnieje wzajemna zależność narodów. Czasopismo to zmierza do realizacji pokoju międzynarodowego przez wychowanie nowego pokolenia młodzieży. Zeszyt okazowy „A-Z" otrzymać można na żądanie. Adres wydawnictwa: Librairie Larousse 13, rue de Montparnasse, Paris.

Zapiski bibljograficzne.

Stefan Szuman. Badania nad rozwojem rozumienia obrazów o symbolicznej treści u dzieci i młodzieży. Nakł. Nauk. T-wa. Ped. Książnica-Atlas. Warszawa-Lwów 1931.

Henryk Rowid. Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne nowej szkoły i drogi jej urzeczywistnienia. Wyd. III-cie poprawione i uzupełnione. Gebethner i Wolff. Kraków 1931.

M. Weryho-Radziwiłłowiczowa. Metoda wychowania przedszkolnego. Podręcznik dla wychowawców. Książnica-Atlas 1931.

Dr Józef Lewicki. Włoska reforma wychowawcza. Studjum w zakresie organizacji wychowania. Nakł. Księg. „Światło". Warszawa 1931.

Michał Friedländer. Dzieci i dorośli. „Dom Książki Polskiej"". — Warszawa 1932.

Dr Rudolf Taubenschlag. Młodzież szkolna a samorząd uczniowski. „Dom Książki Polskiej". Warszawa 1932.

Publications du B. I. E. Le Bureau International d'Education en 1930—1931. Genève 1931.

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. 1/8 strony 30 zł, 1/16 strony 17 zł; 3-krotnie o 5%, 6-krotnie o 10%, 10-krotnie o 20% taniej. Ogłoszenia w tekście o 50% drożej.

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.