

# RUCH PEDAGOGICZNY

**CIASOPISMO POŚWIĘCONE NOWYM PRĄDOM  
W WYCHOWANIU I NAUCZANIU**

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO  
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

---

---

Naczelný Redaktor: **Dr HENRYK ROWID**

Kraków, ulica Lelewela L. 6.

---

---

HENRYK ROWID.

## Rozbrojenie duchowe a nowa szkoła.<sup>1)</sup>

### 1. Idee i prądy kulturalne współczesnej ery.

W rozważaniach naszych zajmiemy się zagadnieniem, w jakich warunkach dokonać się może rozbrojenie duchowe człowieka, co stanowi jego istotę i jaką rolę spełnić może w tym procesie psychicznym wychowanie młodzieży w nowej szkole — w szkole twórczej. Rozwiązanie tego problemu ułatwi nam w dużej mierze wyjaśnienie pojęcia samego wychowania i jego związku z prądami współczesnej doby kulturalnej.

Wychowanie jest funkcją społeczną, polegającą na metodycznym uspołecznianiu jednostki, w związku z budzeniem i kształceniem dyspozycji i zdolności, umożliwiających jej samorzutny rozwój i doskonalenie osobowości, przygotowanej do życia produktywnego i twórczego. Przygotowanie to odbywa się w szkole, gdzie wychowawca wprowadza swych uczniów w świat wartości kulturalnych, tkwiących w nauce, sztuce, religii, w technice i t. d. Zczasem wartości owe stają się duchową własnością młodzieży, umożliwiają jej uczestniczenie w aktualnym życiu kulturalnym danego społeczeństwa, narodu i całej ludzkości. Atoli szkoła twórcza stawia sobie jeszcze inne i trudniejsze cele: wychowanie człowieka zdolnego do tworzenia nowej ery kulturalnej. W związku z tem wychowawca uświadomić sobie musi prądy i siły kształtujące nową epokę w dziejach ludzkości. Wobec tych prądów i sił szkoła zająć musi

---

<sup>1)</sup> Odczyt wygłoszony staraniem Akademickiego Związku Pacyfistów U. U. J. dnia 12. II. 1932.

odpowiednią postawę i zużytkować je w realizowaniu współczesnego ideału pedagogicznego.

Ludzkość szuka dziś nowej treści i nowych form w różnych dziedzinach życia społecznego — w sferze gospodarczej i politycznej, w dziedzinie nauki, sztuki, religii, techniki i t. p. Nową treść stanowią pewne idee, koncepcje, dążenia i pragnienia, do urzeczywistnienia których zmierzają społeczeństwa wśród ciągłych zmagania z nasuwającymi się trudnościami. Owe trudności i przeszkody tkwią — jak zobaczymy później — przede wszystkim w samym człowieku, w jego psychice obciążonej smutnymi darami przeszłości. Najpierw jednak zwróćmy uwagę naszą na idee i prądy, jakie nurtują w zbiorowej psychice społeczeństwa, jakie treści kształtują psychikę człowieka nowoczesnego.

Obserwując życie współczesne, stwierdzić możemy, że motorem, który silny wywiera wpływ na tworzenie się treści duchowej nowego człowieka, jest idea demokracji. Zawiera ona w sobie: a) pojęcie równouprawnienia obywateli w sferze społeczno-politycznej, b) poczucie odpowiedzialności każdego członka grupy za dobro materialne i duchowe ogółu, a zwłaszcza za jego dobro etyczne i wreszcie c) prawo kontroli publicznej działalności osób, którym ogół obywateli powierza odpowiednie funkcje społeczne. Równocześnie w idei demokratyzacji tkwi konieczność podniesienia ogółu na możliwie wysoki poziom kultury i oświaty. W tym celu każda jednostka współdziałać musi w wytwarzaniu dóbr materialnych i wartości duchowych i zarazem rozwijając w sobie potrzeby, zainteresowania i zdolności, któreby jej umożliwiły korzystanie z owych dóbr i uczestniczenie w wartościach, jakie stworzył genjusz ludzkości.

W związku z dążeniem do demokratyzacji we wszystkich dziedzinach życia społecznego wyłania się więc idea pracy produktywnej i twórczej, jako najważniejszego źródła, z którego płyną dobra materialne i duchowe. Drogą ciągłego wysiłku wewnętrznego rozwija człowiek tkwiące w jego organizacji psychofizycznej dyspozycje i zdolności, któreby mu umożliwiły osiągnięcie maximum wydajności w dziedzinach wytwórczości, najlepiej odpowiadających jego uzdolnieniom i zainteresowaniom. W pracy wytwórczej znajduje człowiek istotny sens i cel życia, dzięki niej ma możliwość ciągłego doskonalenia się wewnętrznego i podnoszenia kultury społecznej na wyższy poziom. W takim ustosunkowaniu się do danego rodzaju pracy, obranego zgodnie z własnymi zdolnościami i zamiłowaniem, tkwi możliwość przepełnienia pracy fizycznej pierwiastkami duchowymi i uczynienia jej równowartościową z pracą umysłową.

Praca produktywna i twórcza wymaga współdziałania jednostek, zharmonizowania wysiłków mniejszych lub większych grup społecznych i stąd wyłania się idea kooperacji

oparta na poczuciu solidarności i sprawiedliwości, na wzajemnym zaufaniu i poważaniu. Idea ta toruje sobie zwycięsko drogę w sferze działalności duchowej, czego wyrazem są różne instytucje międzynarodowe o charakterze naukowym, jak kongresy, wystawy i wyprawy naukowe, instytuty badawcze, Komitet współpracy intelektualnej w Paryżu, Biuro Wychowania w Genewie, Instytut filmu wychowawczego w Rzymie, Instytucja wymiany profesorów i młodzieży, M. Biuro Pracy w Genewie, Liga Nowego Wychowania i t. d.

Wyniki współdziałania ludzi skupionych w tych instytucjach przyczyniają się do wzmocnienia twórczości, do wzbogacenia różnych dziedzin pracy, a co najważniejsze, dokonuje się dzięki idei kooperacji zbliżenie człowieka do człowieka. Idea ta łączy ludzi różnych ras i narodowości w jedną duchową całość, ożywioną wspólnym dążeniem do wytkniętego celu. We współdziałaniu takim nie zacierają się jednakowoż odrębne właściwości psychiczne i kulturalne grup narodowościowych i rasowych, lecz wytworzone przez nie wartości najwyższe i bezcenne składają się na harmonijną całość, stanowiącą własność duchową całej ludzkości. Pojęcie kooperacji nie oznacza więc pewnego uniformizmu, jakiejś jednakowości czy jednostajności, ale wprost przeciwnie. Podobnie jak w obrębie jednej grupy społecznej, jednego społeczeństwa i narodu istnieją jednostki o różnych zdolnościach, wytwarzające różne wartości, słowem różne osobowości, podobnie w obrębie całej ludzkości poszczególne narody cechuje różnorodność i różnaitość w dziedzinie twórczości kulturalnej. Tak więc w dziedzinie kultury naukowej, artystycznej, technicznej, pedagogicznej idea kooperacji stała się faktycznym i koniecznym czynnikiem rozwoju i postępu ludzkości.

Atoli dążności do kooperacji w sferze życia gospodarczego i politycznego, których wyrazem jest Liga Narodów, napotyka na nieprzewyciężone wprost trudności. Idea kooperacji, opierając się — jak już wspomniałem — na poczuciu solidarności i sprawiedliwości, wymaga atmosfery wzajemnego zaufania, szczerości i szacunku. Brak tych czynników niweczy jakiegokolwiek próby porozumienia się między narodami i państwami, uniemożliwiając kooperację we wzajemnych stosunkach gospodarczych i politycznych, z którą nieodłącznie związana jest idea pokoju i rozbrojenia powszechnego i która oświadczyła dziś umysłom ogromnej części ludzkości kulturalnej.

Wspomniane idee i koncepcje, jak idea demokratyzacji, pracy wytwórczej, kooperacji, pokoju i rozbrojenia tworzą treść psychiki człowieka nowego, stanowią dynamikę życia współczesnego, budują nową erę kulturalną. Wyzwalają one w duszach ludzkich, dzięki tkwiącym w nich energjom twórczym, pierwiastki emocjonalne, które są motorem działania.

Niezwykły rozwój techniki, znamionujący również naszą epokę, przyczynia się do rozpowszechnienia wspomnianych idei tak, że w szybkim tempie stają się one własnością zbiorowej psychiki ludzkości kulturalnej, rozwijając nowy pogląd na świat i życie. Narodziny nowego człowieka odbywają się jednakowoż wśród nader ciężkich zmagania z przeciwnościami, które utrudniają i opóźniają realizację nowej ery. Nasuwa się zagadnienie, w czym tkwi źródło owych trudności i przeszkód, z którymi boryka się ludzkość w swem dążeniu do stworzenia kulturalnych form współżycia narodów.

## 2. Rola czynników psychicznych w realizowaniu rozbrojenia.

Nasze rozważania dotychczasowe wskazują, że jedną z przyczyn, które uniemożliwiają wyzwolenie się z więzów barbarzyństwa, są obecne międzynarodowe stosunki gospodarcze i polityczne. Brak wzajemnego zaufania, dwulicowość i obłuda w stosunkach międzynarodowych usuwa na coraz dalszy plan możliwość porozumienia się i kooperację w dziedzinie gospodarczo-politycznej. Stwierdzić tu więc trzeba ujemne oddziaływanie pewnych czynników natury psychicznej, przede wszystkim czynników emocjonalnych o charakterze negatywnym. W sferze politycznej kryteria obiektywne, oparte na doświadczeniu, badaniu, rozumowaniu usuwają się na plan dalszy, a decydują najczęściej czynniki subiektywne, kierujące się uczuciami i nastrojami. Rozstrzygają tu nie tyle czynniki rozumowe, obiektywne, ile przede wszystkim t. zw. „siła” i postawa subiektywna walczących ze sobą grup.

Niemniej dużą przeszkodą, obok czynników psychicznych, jest też niewątpliwie niski jeszcze na ogół poziom oświaty szerokich mas obywateli, wskutek czego idea demokratyzacji nie jest dotąd silnie ugruntowana i możliwość decyzji nie wszędzie zależy od woli narodów. Atoli najgłębsza może przyczyna istniejących trudności w wyzwoleniu się z obecnego stanu, spychającego narody na dno nędzy materialnej i duchowej, tkwi w samej naturze człowieka, w jego organizacji psychicznej i w tej sferze dokonać się musi rozbrojenie duchowe, które dopiero zbliżyć może ludzkość do rozbrojenia fizycznego i do urzeczywistnienia idei pokoju.

Uświadomiwszy sobie ważniejsze przyczyny obecnego stanu nasuwa się z kolei zagadnienie, jakimi środkami usunąć można przeszkody, utrudniające wychowanie nowego człowieka i budowanie nowej epoki kulturalnej. Zagadnienia reformy stosunków gospodarczych i politycznych leżą w sferze działania ekonomistów, socjologów i mężów stanu, ożywionych duchem nowej ery. Ich zadaniem i obowiązkiem jest znalezienie takich form, któreby stosunki międzynarodowe

ugruntowały na zasadzie kooperacji, na sprawiedliwości społecznej, zapewniającej każdemu obywatelowi minimum egzystencji, na solidarności i zaufaniu wzajemnym, umożliwiającym rozwiązywanie sporów między państwami i narodami drogą porozumienia się i wzajemnych ustępstw. Podniesienie kultury i oświaty mas ludowych na wyższy poziom jest zagadnieniem rozumnej polityki szkolnej, owianej duchem demokracji, która zapewnia każdemu obywatelowi maksimum wykształcenia odpowiednio do jego zdolności wrodzonych i która popiera metody wychowawcze rozwijające w nim potrzebę i umiejętność samokształcenia, co zapewnia uczestniczenie w dobrach i wartościach kulturalnych.

W dalszych rozważaniach interesować nas będzie głównie założenie, że jedna z najważniejszych przyczyn, stojących na przeszkodzie wyzwoleniu się społeczeństw, tkwi w pewnych właściwościach psychicznych jednostki i z tem właśnie wiąże się problemat wychowania nowego człowieka. Zadanie, jakie podjąć musi szkoła twórcza, polega przedewszystkiem na dokonaniu głębokich zmian w treści duchowej człowieka dzisiejszego, często pogrążonego dotąd jeszcze, pomimo wspólnych zdobyczy kulturalnych, w głębokiem barbarzyństwie duchowem.

Zadanie to niezmiernie skomplikowane wymaga dużego wysiłku i umiejętności ze strony wychowawcy, wymaga zrozumienia psychiki rozwijającego się i dojrzewającego dziecka, jego właściwości i skłonności. Czy wśród tych właściwości i skłonności nie istnieją i takie, które, rozwijając się na skutek oddziaływania podnieć środowiska wychowawczego, stanowią główną przeszkodę wyzwolenia człowieka. A skoro poznamy te właściwości i skłonności, czy możliwe jest ich wychowanie i przy pomocy jakich środków?

Z pośród właściwości, tkwiących w organizacji psychofizycznej największą intensywnością i siłą odznaczają się te, które są wrodzone człowiekowi: są to instynkty. One to umożliwiają jednostce wykonywanie reakcji dla osiągnięcia określonych celów, np. środków zachowania życia, ochrony przed różnemi niebezpieczeństwami, zachowania gatunku i t. p. Instynkty, wyzwalając w duszy ludzkiej pierwiastki emocjonalne i aktywne, pełnią ważną rolę w mechanizmie życia, w jego dynamice. To też niemożliwe jest ich zniweczenie, stłumienie, bo temsamem zanikłoby samo życie. Z chwilą ich zaniku organizm stałby się niezdolny do spełniania najważniejszych funkcji życiowych zarówno jednostki jak i grupy społecznej. Są one ową siłą, która utrzymuje i kształtuje życie indywidualne i zbiorowe.

Oprócz instynktu samozachowawczego i gatunkowego, najsilniejszych w życiu każdej jednostki normalnej, istnieją jeszcze inne instynkty, wywierające wpływ na indywidualność człowieka, jak instynkt współzawodnictwa, postawienia się

i dążność do mocy, znaczenia i władzy, instynkt gromadki czyli stadny, instynkt walki i t. d. Psychologia amerykańska i angielska rozróżnia wiele rodzajów instynktów, oprócz wspomnianych mówi też np. o instynkcie religijnym i estetycznym. Dla naszego zagadnienia największe znaczenie mają: instynkt samozachowawczy, współzawodnictwa, stadny czyli społeczny i instynkt walki. Zajmiemy się najpierw instynktem walki, którego badaniu szczegółowemu poświęcił *Bovet* swą znakomitą pracę „*L'instinct combatif*”, znaną też w przekładzie polskim<sup>1)</sup>. W badaniach swych opiera się na obserwacji zachowania się młodzieży w różnych sytuacjach tudzież na materiałach zebranych drogą ankiety.

### 3. Instynkt walki a rozbrojenie duchowe.

Obserwujemy nieraz mniej lub więcej zawzięte bójki, jakie chłopcy staczają na dziedzińcu szkolnym, w domu, na ulicach i placach, przyczem powodem tych bójek są zazwyczaj bardzo błahе motywy. Oto *Bovet* przytacza w swej książce następujący obrazek rodzajowy:

„Rzecz dzieje się na przechadzce. — *Monnard* (w gniewie): Ty oszuscie! — *Marcin*: Kto jest oszust? — *Mon.*: Ty, do ciebie mówię! — *Mar.*: Dlaczego się przezywasz? — *Mon.*: A co, może nie widziałem, jakieś trać! łokciem mojego kuzyna *N.*, naumyślnie, żeby przegrał, ty oszuście; — *Mar.*: Nieprawda! — *Mon.*: Nieprawda. Jak ci dam w zęby, to zobaczysz, czy prawda! — *T.* (pojednawczo): Daj mu pokój, widzisz przecież, że to malec. — *Mon.*: Czy ja się do ciebie odzywam? — *T.*: Ale ja do ciebie mówię. — *Mon.*: Co?... stawiasz się?... stawiasz!?... A ja ci mówię wara! — *T.*: Coś ty powiedział? — *Mon.*: Powiedziałem — wara ci do mnie! — *T.*: Chcesz dostać w łeb? — *Mon.*: Spróbuj tylko... Myślisz, że się ciebie bardzo boję?... Podły tchórz, oszustów bronil — *T.*: Jeśli jeszcze raz powiesz „wara”, dostaniesz w zęby. — *Mon.*: Wara!

*T.* wymierza *Monnardowi* policzek, *Mon.* rzuca się na *T.* — Chwytając się za karki, okładają pięściami, nabijają sobie sińce, tarzają się po ziemi. Inni koledzy przerwali zabawę i otaczają ich kołem. Okrzyki, wrzaski, przekleństwa. — *Chór kolegów* (na nutę marsza zwycięskiego): To ci się dostało!... To ci się dostało!... To ci się dostało!...

Obserwując tak częste objawy bójek między chłopcami z lada przyczyny i to w najrozmaitszych formach, jak np. walki jako zabawy, walki „na serjo”, walki w pojedynkę i grupowe, przekonywamy się, jak głęboko tkwi ten instynkt w naturze człowieka. Czyż więc jest możliwe jego zniweczenie? Wspomniałem już, że instynktów wogóle nie można zniszczyć, a ich bezwzględne i gwałtowne tłumienie spowodować by mogło tworzenie się kompleksów, i w związku z tem ujawnić by się mogły dotkliwe urazy i zaburzenia psychiczne.

<sup>1)</sup> *Pierre Bovet. L'instinct combatif. Psychologie-Éducation, Neuchâtel 1927. Instynkt walki. Tłum. M. Górską. Warszawa 1928.*

Trzeba więc szukać innych dróg ujarznienia, a właściwie opanowania instynktów, zwłaszcza o charakterze antyspołecznym i etycznie negatywnym, do jakich zaliczyć trzeba instynkt walki.

W analizie tego instynktu stwierdzić można, że posiada on swą historję, że ulega ewolucji i przekształceniom. Zależnie od wieku, płci, temperamentu, typu i charakteru osobnika, od jego środowiska socjalnego i kulturalnego instynkt walki ujawnia się w różnej postaci i w różnym stopniu nasilenia. Przybiera na intensywności w czasach niepewnych, w związku z nienormalnymi stosunkami między poszczególnymi narodami. Wówczas grupy społeczne starają się za pomocą propagandy, literatury, prasy, szkoły, przez tworzenie związków młodzieży o charakterze bojowym, a nawet za pomocą specjalnych metod wychowawczych podsycać u swych członków instynkt walki. W normalnych czasach pokojowych instynkt ten traci na intensywności i wyładowuje się w inny sposób w różnych dziedzinach działalności społecznej.

Zarówno wśród jednostek, jak i całych grup społecznych rozróżnić można ze względu na stopień nasilenia instynktu pewne typy mniej lub więcej bojowe, albo też o słabo rozwiniętym instynkcie walki, który ujawnia się na zewnątrz w postaci słownej, mimicznej, w postaci mniej lub bardziej gwałtownych ruchów pod wpływem różnych podnieć, przy czem wyzwala ją silne przeżycia emocjonalne, ubezwładniające procesy jasnego rozumowania i myślenia.

Czasami reakcja następuje bezpośrednio po danej podniecie, podobnie jak się to dzieje przy odruchach, czasami zaś między podniecią a reakcją nawet o charakterze instynktowym wykryć można pewien szereg ogniw pośrednich. Zwierzę reaguje n. p. zazwyczaj bezpośrednio po danej podniecie, o ile poprzednio nie odbyła się tresura. Podobne jest zachowanie się małego dziecka w takiej sytuacji, które pod wpływem podniety odrazu wykonywa pewne ruchy. W miarę rozwoju duchowego dziecko starsze i człowiek dojrzały opanowuje swe ruchy i instynkty, reakcję poprzedza zazwyczaj namysł, refleksja, rozważanie motywów, uznawanych norm etycznych, religijnych, prawnych i t. p. Dopiero po tych skomplikowanych procesach następuje reakcja w odpowiedniej postaci lub też jej zahamowanie wogóle, tak, że przebieg ten dokonał się tylko w wewnętrznym przeżyciu jednostki. To istnienie ogniw pośrednich między podniecią a reakcją jest jedną z najbardziej istotnych cech człowieka kulturalnego. Nie posiada zdolności tworzenia tych ogniw zwierzę, małe dziecko, dzikus, człowiek pierwotny, alkoholik i matolek. Wychowanie zmierza właśnie do rozwinięcia tej zdolności, tak, by uczeń w coraz wyższym stopniu umiał kierować swymi ruchami i instynktami przy pomocy wyższych funkcji swej jaźni.

Energje, tkwiące w instynkcie walki, muszą jednak znaleźć jakieś ujście i jakąś formę wyładowania się w odpowiednim przeżyciu. W tym celu skierować je należy w pewne łożysko i uwolnić instynkt ten od jego cech ujemnych, destruktywnych i antyspołecznych, umożliwiając mu przekształcenie się i wyładowanie się w formie wyższej — pozytywnej i twórczej. Na tem właśnie polega uwzniesienie czyli sublimacja instynktów. Instynkt walki może się wyładować n. p. w grach i zabawach, w sportach i zawodach. Ujściem dlań są wycieczki, zwłaszcza wysokogórskie. Zdobywanie szczytów, narażanie się na różne niebezpieczeństwa, pokonywanie przeszkód zaspokajają instynkt, dokonywując równocześnie jego sublimacji. Podobną rolę spełniają różne gry, n. p. w szachy, warcaby i t. p. Na wyższym poziomie rozwoju duchowego ujawnia się instynkt walki w postaci dyskusyj na różne tematy, a wreszcie w postaci wysiłków i zwalczania trudności w dążeniu do urzeczywistnienia uznanych idei w dziedzinie gospodarczo-politycznej, technicznej, artystycznej, naukowej, religijnej. Sublimacja religijna instynktu walki ujawnia się n. p. w dziele ś. Ignacego Loyoli, założyciela T-wa Jezusowego, w Armji Zbawienia W. Bootha i t. p. Tak więc sublimowany instynkt walki ujawnia się w zdobywaniu i tworzeniu coraz wyższych form życia społecznego.!

#### 4. Kształcenie zmysłu kooperacji.

W dążeniu ku wyższym i doskonalszym formom życia ludzkiego nasuwa się konieczność współdziałania z innymi. Na przeszkodzie staje tu związany z instynktem samozachowawczym egoizm i egocentryzm, ujawniający się zarówno w zachowaniu się i postępowaniu jednostki, jak i całych grup społecznych. Nastawienie psychiczne, ujmujące swoje „ja” (czy niem będzie jednostka, czy cały naród) jako najważniejszy ośrodek, około którego skupia się wszystko i dla korzyści którego wszystko istnieje, nazywamy egocentryzmem. Motywem wszelkiego myślenia i działania są wyłącznie własne, rzekomo uzasadnione potrzeby i interesy, które stanowią punkt wyjścia i jedyny cel różnych poczynań. Z podobnego nastawienia psychicznego wynikają takie koncepcje, jak samowystarczalność (autarkja) w dziedzinie gospodarczej, z którą łączą się systemy ceł ochronnych, wojny handlowe, zbrojenia we wzmożonem tempie, pochłaniające olbrzymie budżety i t. d.

Atoli ludzkość uświadamia sobie coraz silniej konieczność współdziałania nietylko w dziedzinie techniki, nauki, sztuki i t. d., ale także i w dziedzinie ekonomicznej. Stąd w życiu współczesnem, którem kierują dwa czynniki: z jednej strony egocentryzm, z drugiej kooperacja, stanowiące antynomję, ciągle ujawniają się konflikty, zakłó-



cające pracę pokojową i rozwój cywilizacji. Czy możliwe jest zniesienie owej antynomji i uzgodnienie tych dwu czynników, mających swe źródło, pierwszy w instynkcie samozachowawczym, drugi w instynkcie społecznym. Uzgodnienie i przenikanie się obu czynników możliwe jest w układzie sił społecznych, opartych na stosunku wzajemności, uwzględniającego potrzeby zarówno jednostki, jak i grupy w obrębie danego narodu i państwa, a następnie potrzeby danego państwa i innych będących z niem w styczności państw, na terenie międzynarodowym.

Do życia społecznego, opartego na tych zasadach, przygotować może nowe wychowanie, przeniknięte nawskroś ideą kooperacji. Szkoła tradycyjna podtrzymuje egocentyzm, popiera współzawodnictwo, wywierające często ujemny wpływ na charakter młodzieży. Budzi ono bowiem u jednych nadmierną i fałszywą ambicję, u drugich zawiść i zazdrość, skłania nawet czasami do zatajenia przed kolegą sposobów i środków rozwiązania jakiegoś zagadnienia, zdobycia potrzebnych pomocy naukowych i t. p.

Nowe wychowanie wypracować musi nowe metody postępowania oparte o psychologję dziecka, któreby umożliwiły rozwój i wykształcenie nowego, wyższego zmysłu — zmysłu kooperacji i solidarności, jako istotnej właściwości człowieka.

W szkole twórczej dominuje współdziałanie. Uczniowie pod kierunkiem nauczyciela rozwiązują różne zagadnienia wspólnymi siłami, wykonują różne prace w warsztacie, ogrodzie, laboratorium, organizują wycieczki krajoznawcze i naukowe, przygotowują sztuki sceniczne, organizują chór, dbają o estetykę klasy, organizują wzajemną pomoc materialną i t. d. Jednostka uczy się rozumieć w sytuacjach konkretnych znaczenie kooperacji dla własnego dobra i dla dobra grupy. Działalność ta bowiem odbywa się zazwyczaj w ramach samorządu uczniowskiego, rozwijającego się stopniowo w miarę ujawniania się potrzeb i zainteresowań członków grupy klasowej. Tak więc nie drogą pouczeń słownych, ale przez działanie kształtuje się psychika ucznia w nowej szkole, gdzie idea kooperacji, oparta na poczuciu solidarności i sprawiedliwości jest wynikiem intensywnego przeżycia.

W miarę rozwoju duchowego otrzymują uczniowie coraz więcej praw, mają możność wypowiedzania swoich sądów w związku z różnemi sytuacjami w szkole i w świecie otaczającym. Życie w nowej szkole opiera się na wzajemnym szacunku i na zaufaniu. Nauczyciel nowoczesny, oddziaływując na młodzież swą osobowością, nie narzuca jej gotowych sądów, nie stosuje przymusu w sferze jej poglądów, wierzeń, umiłowań, ideałów, bo wie, że postępowanie takie pacyłoby charaktery. Ideały wypływają samorzutnie z głębi jaźni, ich ujawnienie się poprzedzić musi własny wy-

silek duchowy, są one owocem dłuższej pracy myślowej i głębokich wzruszeń. W żadnym wypadku nie mogą one być wynikiem jakiegokolwiek przymusu, albowiem wtedy pleni się w duszach fałsz i obłuda. „Człowiek — mówi *Trentowski* — zdobywa poczucie godności i samodzielności, skoro uznajemy w nim człowieczeństwo i obchodzimy się z nim, jako z człowiekiem. On, twój uczeń i młody przyjaciel, powinien cię szanować, ale twą powinnością jest na jego szacunek zasłużyć i zapłacić mu szacunek szacunkiem”. Tylko szczerze i życzliwieści pełne postępowanie nauczyciela względem uczniów stwarza w szkole atmosferę sprzyjającą działalności wychowawczej, wyzwała w duszach wychowanków nową treść ideową.

Oparcie wychowania na samorządzie uczniowskim, na zasadzie kooperacji wysuwa oczywisty i konieczny warunek uwzględnienia tychsamyh zasad w stosunku władz szkolnych do nauczyciela. Tylko w atmosferze rozumnie pojętej swobody uznającej prawa drugich, w atmosferze wolności pozytywnej, jak mówi *Hessen*, dojrzeć może osobowość wychowawcy, który wywiera wpływ na wychowanków i przygotowuje ich do życia w nowej epoce kulturalnej. „Nauczyciel — mówi *Dawid* — może wpływać i na otoczenie, w pewnym stopniu do swoich celów je przystosowywać, nauczyciel jest sam częścią otoczenia — częścią uczniowi najbliższą — i jakim on jest, nie pozostaje bez wpływu na to, jakim będzie otoczenie. A cele i 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 pomysłanych i przyjętych, ale narzuconych mu z zewnątrz, przepisanych zgóry na lata, tygodnie dni i godziny... Nauczyciel, który 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”. (O duszy nauczycielstwa).

Tak więc wychowanie nowoczesne wymaga również kooperacji władz szkolnych i nauczycielstwa, opartej na wzajemnem zaufaniu i szacunku. Czynniki takie, jak uprzedzenie, podejrzliwość, będące cechą niskiej kultury etycznej, nie zatruwają atmosfery wychowawczej tam, gdzie istnieje współdziałanie. Następuje tu zbliżenie człowieka do człowieka i realizowanie celów wychowawczyh przy pomocy wspólnych wysiłków.

W tych krajach, gdzie w wychowaniu realizuje się idee kooperacji i samorządu uczniowskiego, tudzież idee pokoju, konieczne jest również uzgodnienie prądów i tendencyj, panujących w życiu społeczeństwa a celami wychowania. Jeśli w wychowaniu i szkole propagujemy idee autonomji uczniowskiej, zawierającej w sobie poszanowanie godności,

uznanie osobowości, zasadę współdziałania, solidarności i sprawiedliwości, muszą te same idee i normy być czynnikiem kierującym i motorem działania w życiu społecznym ogółu obywateli. Inaczej znowu grozi dwoistość w życiu duchowym człowieka, nieszczerłość, fałsz i obłuda, a co gorsza, o ile dzieci wychowane w duchu kooperacji, znajdują się później w życiu obywatelskim w warunkach nieraz zupełnie różnych i dalekich od ich treści duchowej, pomnożą wtedy niezawodnie szeregi wykolejeńców życiowych.

Szkoła jest instrumentem społecznym bardzo czułym. W jej życiu, w stosowanych przez nią metodach wychowawczych, w psychice nauczyciela i uczniów głębokie żłobią ślady prądy nurtujące w dziedzinie gospodarczej, w stosunkach politycznych danego narodu i państwa. Poziom etyczny w życiu całego społeczeństwa silny wywiera wpływ na charaktery wychowanków, którzy doskonale uświadamiają sobie ewentualnie istniejące rozdzźwięki i sprzeczności między tendencjami wychowawczymi na terenie szkoły, a rzeczywistością w życiu społecznym dorosłych obywateli. Dziecko, nawet już w wieku szkoły powszechnej, zwłaszcza w ostatnich latach tej szkoły 11—14-letnie, doskonale wyczuwałoby owe rozdzźwięki i sprzeczności, nie mówiąc już o młodzieży starszej na poziomie szkoły średniej. W tworzeniu się sądów młodzieży, wartościujących podobne zjawiska, współdziała środowisko rodzinne dziecka i obserwacja samego życia społecznego. Tak więc kształcenie charakteru i odwagi cywilnej w duszach przyszłych obywateli zależy od harmonii tendencji wychowawczych i stosunków w życiu obywatelskim. Jedną i drugą dziedzinę przenikać winien duch kooperacji i sprawiedliwości zarówno w stosunkach w obrębie jednego państwa, jak i na terenie międzynarodowym.

### 5. Idea kooperacji międzynarodowej a program nauki w szkole.

Nietylko działalność wychowawczą, ale i całą naukę w szkole, programy naukowe ożywiać musi duch nowej epoki. Nauczyciel, wprowadzając uczniów w świat wartości, kierując ich pracą, ułatwiając im zdobywanie wiedzy i rozwinięcie sprawności technicznej i dzielności fizycznej, stoi na straży prawdy, dba o piękno w życiu szkolnym. Nauczyciel jest sługą prawdy i musi w sobie samym i w uczniach swych wyrobić silne poczucie obiektywności. Rozwijając przy pomocy materiału naukowego głębokie przywiązanie i miłość ku własnej ojczyźnie, narodowi swemu, zrozumienie i ukochanie rodzimej kultury duchowej, nie poniża kultury innych społeczeństw, nie budzi pogardy, czy też nawet nienawiści do innych narodów. Zasada obiektywności obowiązuje we wszystkich gałęziach nauki, a zwłaszcza w nauce

historji, która nadto rozwijać winna ducha tolerancji i kształcić zmysł kooperacji w ujmowaniu stosunków międzynarodowych.

Podręczniki obecnie używane do nauki historji we wszystkich niemal krajach sprzeciwiają się często wspomnianym zasadom. Zawierają one bowiem sporo błędnych i historycznie fałszywych przedstawień, oraz treść, budzącą często uczucie nienawiści czy pogardy, pragnienie zemsty w stosunku do drugiego narodu. Mowa tam o najeźdźcach, o wrogach dziedzicznych i odwiecznych i t. p. Opowiadania o krwawych bojach, już od pierwszych lat szkoły elementarnej, wyzwała, zwłaszcza w duszy chłopców, instynkt walki. Pod wpływem takiej nauki chłopcy urządzają często między sobą bójki, które mają wprawdzie charakter zabawy, ale mimo to przyczyniają się do spotęgowania instynktu.

W jednej ze szkół powszechnych nauczycielka obdarzona talentem narracyjnym przedstawiała chłopcom 10—11-letnim w klasie IV-tej tak barwnie i plastycznie wojny i bitwy z dziejów polskich, że po każdej godzinie historji pod wrażeniem krwawych opisów i wywołanych niemi silnych emocyj tworzyły się samorzutnie podczas przerwy dwa obozy wśród chłopców: wojska polskiego i wrogich Tatarów, Kozaków czy Krzyżaków. Zazwyczaj wodzem wrogiej armji, Dżingis-Chanem, Chmielnickim czy Wielkim Mistrzem Krzyżackim Ulrychem obierali jednomyślnie wszyscy kolegę nielubianego w klasie i ten oczywiście po poniesionej klęsce wracał po dzwonku do klasy z sińcami i guzami, zadanymi mu przez zwycięskie hufce polskie.

Reformatorskie prądy pedagogiczne w związku z tendencjami pokojowymi wysunęły problemat opracowania nowych podręczników do nauki historji we wszystkich krajach w duchu porozumienia i kooperacji między narodami. Na podstawie dokonanej rewizji podręczników i zbadania ich treści, tudzież metod nauczania historji ujawniły się w kompetentnych sferach pedagogicznych różne poglądy na rolę nauki historji w szkole.

W obecnej dobie toczy się spór pomiędzy dwiema koncepcjami. Jedna podkreśla ideę narodowościową, jako zasadniczą w nauczaniu historji, które powinno przenikać gorące uczucie patriotyczne i które oświetlać należy wyłącznie ze stanowiska interesu narodowego. Druga koncepcja głosi, by w nauczaniu historji dominowała idea kooperacji narodów i państw, i by nauka historji rozwijała uczucia międzynarodowe i zrozumienie wzajemnej zależności wszystkich społeczeństw. Obecnie przeważa prawie wszędzie pierwsza koncepcja w nauczaniu historji. Idea kooperacji i pokoju wymaga atoli uzgodnienia tych dwu koncepcyj i stworzenia syntezy, o czem już przedtem była mowa. Synteza ta w nauczaniu historji łączyłaby w sobie dwa czynniki, zharmonizowane ze

sobą: budzenie miłości ku własnej ojczyźnie i własnej kulturze przez jej dokładne poznanie i zrozumienie, a równocześnie budzenie uczucia szacunku w stosunku do innych narodów oraz chęci poznania ich kultury, odmiennej od naszej, a jednakowoż zawierającej dużo wspólnych wartości.

Tak więc w nauczaniu historii należałoby większą wagę kłaść na momenty z dziejów kultury, na te czynniki, które łączą poszczególne narody w duchową jedność, anizeli na to, co je dzieliło w przeszłości i co je dzieli w dobie obecnej.

Poznanie odmiennych kultur innych narodów i urzeczywistnienie poprzednio wspomnianej syntezy osiągnąć by można przez zwiedzenie innych krajów, co umożliwiłaby obecnie instytucja międzynarodowej wymiany młodzieży i nauczycieli. W związku z tem pozostaje sprawa nauczania języków obcych w szkole. Rozwój zmysłu kooperacji międzynarodowej popiera w dużej mierze znajomość chociażby jednego języka nowoczesnego. W okresie obowiązków szkolnego, a więc już na poziomie szkoły powszechnej program nauki ostatnich 3—4 lat powinien każdemu dziecku umożliwić zdobycie początków, oprócz opanowania ojczystego, drugiego języka nowoczesnego. W naszych warunkach znajomość początków jednego z języków światowych (wchodzi tu w grę: język francuski, angielski lub niemiecki) przyczyniłaby się niezmiernie do utrwalenia idei kooperacji kulturalnej. Z tego punktu widzenia uważamy za konieczne uwzględnienie nauki jednego języka obcego w programie szkoły powszechnej.

Wybitną rolę w kształceniu i rozwoju zmysłu kooperacji ma nauka geografji tudzież nauka o Polsce współczesnej (nauka obywatelska), o społeczeństwie i państwie. Zrozumienie zależności wzajemnej w stosunkach gospodarczych wszystkich krajów, obudzenie poczucia prawa, zrozumienie ducha konstytucji, normującej prawa i obowiązki każdego obywatela, zaznajomienie się z działalnością Ligi Narodów, z jej ideami i dążeniami przyczynia się do kształcenia zmysłu kooperacji i poczucia łączności międzynarodowej.

Niezmiernie doniosłą rolę w tworzeniu nowej treści duchowej i w kształceniu typu człowieka nowej ery spełnia w szkole nowoczesnej literatura dla dzieci i młodzieży. Staraniem Międzynarodowego Biura Nowego Wychowania w Genewie wyszło właśnie w II-gim wydaniu dzieło, poświęcone literaturze dziecięcej i współpracy międzynarodowej, opracowane na podstawie materiałów, zebranych drogą ankiety psycho-pedagogicznej w 37 krajach.<sup>1)</sup> Ankieta

<sup>1)</sup> Bureau International d'Education. Littérature enfantine et collaboration internationale. Genève 1932.

ta zawiera m. i. pytania następujące: Jakie istnieją w danym kraju książki klasyczne dla młodzieży (t. zn. takie, które każde dziecko czyta dla swej przyjemności)? — Które z książek, opisujących życie młodzieży danego kraju, dzieci lubią najbardziej? — Czy znane są książki w danym kraju, które budzą i rozwijają w duszach dzieci przyjaźń dla innych narodów? Na podstawie zebranych materiałów opracowało M. B. W. katalog najbardziej ulubionych i najchętniej przez dzieci czytanych książek w 37 krajach, m. i. i katalog książek polskich dla dzieci i młodzieży.

Niemniej duże znaczenie mają czasopisma dla dzieci i młodzieży, tudzież poważne dzienniki, oświetlające zdarzenia współczesne. dotyczące rozwoju idei kooperacji międzynarodowej w różnych dziedzinach twórczości. Młodzież w ostatnich klasach szkoły powsz. w wieku 12—14 lat i młodzież szkół średnich winna pod kierunkiem nauczyciela czytać odpowiednie dla jej wieku, interesujące ją artykuły, sprawozdania i t. p., przedstawiające ważniejsze zdarzenia w różnych krajach. Bez względu na stosunek szkoły do tej sprawy, młodzież czyta dzienniki w domu i interesuje się żywo zdarzeniami życia codziennego. Negatywne stanowisko szkoły w tej sprawie oznaczałoby usunięcie z sali szkolnej świata współczesnego i w ten sposób stworzyłoby dualizm, szkodliwy ze stanowiska wychowawczego; świat, przedstawiony w prasie i w pismach periodycznych i drugi świat, obrazowany w klasie. Oświetlenie obiektywne treści czasopism, interesującej młodzież, wpłynęłoby niezawodnie na urobienie ducha obywatelskiego i zmysłu kooperacji.

W toku rozważań dotychczasowych starałem się podkreślić ważniejsze momenty, od których zależy rozbrojenie duchowe człowieka. W procesie tym, jak widzieliśmy, doniosła rola przypada nowej szkole, którą nazwać można szkołą twórczą, albowiem w niej wychowują się obywatele, zdolni do tworzenia nowej epoki kulturalnej. Główne cechy nowego wychowania to: 1) Przepojenie działalności wychowawczej duchem demokracji i kooperacji; 2) urzeczywistnienie zasady aktywności i pobudzenie w duszy dziecka pierwiastków twórczych; 3) utrwalenie szacunku dla innych narodów i ich kultury, przy równoczesnem budzeniu głębokich uczuć patriotycznych, miłości i aktywności w stosunku do kultury własnej; 4) sublimacja instynktu walki i współzawodnictwa.

W rozwiązaniu najważniejszego a zarazem najtrudniejszego problemu doby obecnej, jakim jest idea rozbrojenia fizycznego, współdziałać muszą różne czynniki, zarówno natury gospodarczej, jak i psychologicznej. Wśród tych czynników doniosłą rolę może spełnić szkoła, ożywiona nowymi ideami, w której dokonać się musi proces rozbrojenia ducho-

wego człowieka, jako najsilniejsza podstawa ugruntowania kooperacji między narodami i ocalenia kultury i cywilizacji europejskiej.

### Literatura:

- Pierre Bovet.* L'Éducation pour la paix. Genève 1927.  
 — L'instinct combatif. Psychologie-Éducation. Neuchâtel 1927.  
*E. Claparède.* Psychologie et collaboration internationale. (III-ème Cours pour le personnel enseignant).  
*J. Piaget.* Introduction psychologique à l'éducation internationale. (IV-ème Cours pour le personnel enseignant).  
*A. Ferrière.* Ecole active, méthodes actives et éducation internationale. (IV-ème Cours pour le personnel enseignant).  
*Maria Montessori.* La paix et l'éducation. Genève 1932.  
*C. Kiritzescu.* La pédagogie de la paix et les problèmes internationaux d'après-guerre en Roumanie. Genève 1930.  
*Secrétariat de la S. d. N.* L'Année de la Société des Nations (1928—1929). Genève.  
*Société des Nations.* Recueil pédagogique. Volume I—III. Genève 1930, 1931, 1932.  
*Bureau International d'Éducation.* Troisième cours pour le personnel enseignant. Comment faire connaître la S. d. N. et développer l'esprit de coopération internationale. Compte rendu des conférences. Genève 1930.  
*Bureau International d'Éducation.* Quatrième cours pour le personnel enseignant. Genève 1931.  
*Bureau International d'Éducation.* Littérature enfantine et collaboration internationale. Genève 1932.

JANINA MELCHERT.

## Działalność pedagogiczna Adama Szymańskiego

(w 80-letnią rocznicę urodzin).

O twórczości Szymańskiego mówi H. Biegeleisen: „Twórczość Szymańskiego podobna jest do meteoru, co po szalonej wędrówce gaśnie na skłonie widnokregu, zostawiwszy na niebie szlak płomienisty swojego przejścia... Lutnia twórcy obrazów syberyjskich, jak owa pierwotna lira Apolina, ma niewiele strun, ale ze szlachetnego kruszcu. Ponad wszystkim rozbrzmiewa potężny akord głębokiej, bezbrzeżnej miłości ojczyzny“. Miłość ojczyzny była motorem jego działania i jego twórczości. Bojownik idei, człowiek otwarty i jasny, w najtrudniejszych chwilach karczował zachwaszczoną niwę ojczystej pedagogiki, jeden z pierwszych torował drogi nowego wychowania.

Pracy tej jał się z uczuciem obywatelskim, gorącym i szlachetnym, z mocnym przekonaniem, że od wychowania

głównie zależą losy społeczeństwa, z silną, prawdziwie młodzieńczą wiarą, że fali myśli żywej, zdrowej nie nie zatrzyma. „Do najciaśniejszych umysłów, do najbardziej zatłuszczonych serc, dążenia nasze muszą znaleźć dostęp“. Z właściwą sobie wnikliwością potrafił przejrzeć nawskroś i przeniknąć życie duchowe wszystkich trzech zaborów. Tę obserwację i rzadki dar widzenia, zaostrzyło w nim długie a ściśle przestawanie z przyrodą. Na Syberji bowiem spędził lat siedem. Podczas wojny rosyjsko-tureckiej 1877—1878 został jako Komisarz Rządu na Król. Kongresowe aresztowany i po 13-miesięcznym więzieniu w X pawilonie skazany na zesłanie do Jakucka. Dowieziony do Irkucka ciężko zachorował, a gdy ówczesny generał-gubernator nie zezwolił na przeniesienie ciężko chorego do szpitala więziennego, Szymański, nie chcąc umierać w dusznej i zatęchłej celi, prosił, aby powieziono go dalej. (Na fotografii zdjętej w więzieniu 28-letni Szymański wygląda jak starzec). Gubernator przychylił się tym razem do prośby skazanego. Wymiesiony do kибitki, wyruszył w dalszą, jeszcze 3.000 wiorst liczącą drogę. To go ocaliło. Słońce (była to wiosna), powietrze idealnie czyste i młodość zrobiły swoje. Wysłany na śmierć pewną, szybko odzyskał zdrowie.

W r. 1886 powrócił do Rosji europejskiej i w tym roku ukazały się jego *Szkice*. Proste, a mocne duchem wyrazy, nacechowane prawdą i szczerością, w których tkwiło tyle dostojnego cierpienia, osłoniętego puklerzem rezygnacji, sprawiły, że *Szkice* stały się odrazu własnością narodu, a imię autora uczyniły powszechnie znanem i znakomitem. Oba tomy zostały wielokrotnie tłumaczone na obce języki.

Po śmierci Aleksandra III. otrzymał Szymański pozwolenie na stały pobyt w Królestwie, a w r. 1902 przeniósł się do Krakowa. Rozejrzawszy się tutaj w stosunkach społecznych, skierował główną uwagę na szkolnictwo.

Zapałony od pracy reformatorskiej na polu wychowania, szuka przyczyn fatalnego stanu szkolnictwa. Przedewszystkiem uderza go i boli brak udziału społeczeństwa w sprawach wychowawczych. Wykazuje, że wieki złożyły się na wzniesienie chińskiego muru między społeczeństwem a szkołą. Od czasu, gdy zakony nauczające ujęły troskę o wychowanie przyszłych pokoleń w swoje ręce, szkoła stała się czemś istniejącem poza społeczeństwem i jego wpływami. Stąd zupełny brak samodzielności i samopomocy, apatja i obojętność ogółu, stąd też niemożność oparcia jakiegokolwiek reformy na szerokiej, dyskusji, na żywym i czynnym współudziale całego społeczeństwa. Wszelkie reformy szkolne u nas od Komisji Edukacyjnej poczynawszy, były pracami przedsiębranymi zgóry, były dziełem garści ludzi, którzy dzięki swej obywatelskiej energii i wielkiemu rozumowi, mogli reformować szkoły. Można było jednak w ten sposób reformować szkoły, ale nie można było zreformować ani pogłębić przeciętnych pojęć wychowawczych ogółu.



Zdając sobie sprawę ze skutków, jakie wydała ignorancja i apatja ogółu, postanawia rozbudzić śpiącą myśl społeczeństwa. Pracę rozpoczyna więc na szerokich podstawach, od zakładania fundamentów w sercach i duszach ludzkich, budowa społeczna bowiem, jeśli ma mieć cechy trwałości, musi być produktem serc i umysłów świadomego ogółu.

W Krakowie zawiązuje „Towarzystwo Zreformowania nauczania i wychowania“ i w roku 1904 wydaje I. tom Reformy szkolnej, który bije w 400 egzemplarzach. Wyteżająca praca przy tem wydaniu spowodowała chorobę Szymańskiego, tak, że nie może być mowy o dalszem redagowaniu czasopisma. Dopiero podejmuje pracę na nowo i w 1911 r. ukazuje się II. tom „Reformy“.

Ukazanie się I. tomu Reformy Szkolnej wywołało w świecie pedagogicznym, zwłaszcza w b. Galicji niezwykle wrażenie, a w pismach życzliwą ocenę. W Tygodniku Ilustrowanym z 21 stycznia 1905 r. Ignacy Chrzanowski, poświęcając „Reformie“ długi artykuł, pisze wkońcu: „Witamy nowe pismo z serdeczną radością i głęboką wdzięcznością dla jego założyciela i współpracowników. Oby chciano je tylko czytać i rozumieć. Oby to wszystko się nie mówiło, jakoby „groch na ścianę miotał“. Oby się nie śpiewało „pustemu morza brzegowi“. „Reforma Szkolna“ wpłynęła na ożywienie się ruchu pedagogicznego, między innymi na reformowanie organu nauczycielstwa szkół średnich Muzeum.

W programowym artykule *Od Redakcji*, czyli *Nasze najbliższe zadania* w I. tomie ujął Szymański kwestję wychowania z szerokiej perspektywy dziejowej, wykazując przyczyny i związki sprawy wychowania z całokształtem życia narodu.

W gorących, pełnych przekonania słowach, rzuca społeczeństwu słowa prawdy. Nie krępując się żadnymi względami politycznej czy społecznej natury, wznosi się ponad wszelkie interesy partyjne czy wpływy chwili. Ostra jest jego krytyka, ale ta właśnie krytyka jest wyłomem, mającym zerwać tamę oportunistów i zacofania. Krytyka jego druzgoce, ale nie strąca w otchłań zwątpienia, wskazuje bowiem drogę, którą iść należy. On burzy, ale o tem burzycielstwie słusznie sam mówi, że jest „twórcze“. Bo on nie tylko krytykuje, ale wczuwa się w dusze narodu, chce odgadnąć jego potrzeby i pragnienia nurtujące. „Przykładaliśmy ucho swoje do wszystkich ziem naszych, przysłuchiwaliśmy się biciom serc polskich i zewsząd, z serc wszystkich, czyto w kraju, czy na wygnaniu będących, z lepianek bezrolnego wyrobniaka, z dusznych kasarni fabrycznych, z kazamatów więziennych i najdalszych pustyń Sybiru, z pod łańchmanów nędzarzy, dla których zda się ziemia piekłem się stała, szedł i idzie jeden jęk błagalny, wielki jęk ludu polskiego: wiedzy i światła. Na ziemi mogił i krzyżów musi więc raz narzeszoie zacząć się przygotowanie nie serc, bo wielcy poeci nasi już tego dokonali, ale przygotowanie umysłów pod zasiew

wolnego od nienawiści, dążącego do poznania prawdy, kochającego wszystko, co żyje — słowa“.

I tu jest geneza podjęcia sprawy reformy szkolnej. Organizując „Towarzystwo Zreformowania wychowania i nauczania“, wciąga doń umysły światłe, ludzi o szerokich poglądach. W Reformie Szkolnej, wydawnictwie podjętem na wielką skalę, znajdujemy prace, zajmujące wybitne miejsce w naszej literaturze pedagogicznej. Już same tytuły prac wskazują jak żywotne tu poruszane były problemy, a dobór ich wskazuje, jakie horyzonty obejmował światopogląd Szymańskiego, w czem widział braki i potrzeby.

Szymański doskonale rozumiał potrzeby oparcia nauczania i wychowania na znajomości duszy dziecka, zwłaszcza u nas, gdzie, jak powiada, wykwittem niewoli jest spotęgowanie pojęć o dowolnem traktowaniu umysłu i duszy dziecka. Ustawiczne zmiany programów ze względów politycznych, obarczanie nadatkami sprawiło, że na dziecko zaczęto się zapatrywać, jak na jakiś aparat, w który można wpakować wszystko, co się tylko komu podoba. Widząc szybki postęp w dziedzinie pedagogiki eksperymentalnej zagranicą, postawił sobie za cel rozbudzenie u nas żywszego zainteresowania i szerzenia głębszej wiedzy w tym kierunku. Dlatego też sam tłumaczy pracę p. t. Stan współczesnej pedagogji doświadczałnej Wiktora Henri, oraz umieszcza prace oryginalne z tego zakresu. On sam, choć pedagogiem zawodowym nie był, był, jak mówi prof. Zarzecki, pedagogiem z urodzenia. Znał i kochał duszę dziecka, jak wogóle znał i kochał duszę człowieka. O literaturze dziecięcej mówi: „Literatura dla dzieci powinna być żywa, obrazowa, barwna, pełna życia, śmiechu, wesela, wybuchami radości i lżą serdeczną przeplatana, rymem i rytmem, dźwiękiem i wdziękiem przepelniona. Lepiej złych książek wcale nie używać, niż przykuwać małeństwa do słuchania sentymentalnych bzdurstw na lokcie pisanych i ducha mającego się narodzić, zamienić na manekin bezduszny“.

W poglądach na wychowanie przeciwstawia się pedagogice niemieckiej i jej karnością, która „zwierzęcość w ludzkość przemienia“. W przypisku do tłumaczenia Kanta czytamy: „W rozumnem wychowaniu karność osiąga się całkowicie troskliwą pieczą, która miarkuje niebezpieczne, nierozważne zapędy dziecka. Nawet wtedy, gdy to miarkowanie dąży do wszczepiania pewnych pożądaných przyzwyczajzeń, nie potrzebują one uciekać się do karności w ciasnem znaczeniu przymusu, karność zjawia się wtedy sama, jako rezultat pieczołowitego miarkowania“.

Sprawa reformy szkolnictwa, a zwłaszcza reforma seminarjów była według niego palącą potrzebą chwili, tem bardziej, że traktowanie reformy na zjazdach i konferencjach nauczycielskich nie wybiegało poza szablon zdawkowych narzekań i niemniej zdawkowych środków zaradczych. Dlatego też umieszcza w Reformie artykuł Rzeszowskiego: Nasze

seminarja nauczycielskie i Wasunga: O potrzebie reformy seminarjów nauczycielskich wogóle. Omawianą w artykule sprawę przeciążenia szkolnego podkreśla Szymański, uważając ją za najpoważniejszą przyczynę złego stanu seminarjów.

Powodowany szlachetną ambicją narodową, oraz urzeczywistniając jedną z zasad programu Redakcji, odnajdywania w literaturze myśli cennych, a zapomnianych, albo zupełnie nieznanych, pilnie wyszukuje wszystko, co ma najszybsze rozpowszechnienie wśród całego ogółu polskiego zasługuje. I tak w artykule Najlepszy elementarz świata drogą szczegółowego rozbioru jego treści, zasad i metody, wykazał, dlaczego z pomiędzy 500 najbardziej rozpowszechnionych Elementarzy, zgromadzonych ze wszystkich krajów świata przez Towarzystwo Pedagogiczne w Londynie, najlepszym okazał się Elementarz Promyka. Wyraża żal, że są całe ziemie polskie, w których ten najznakomitszy elementarz zupełnie jest nieznan. Z entuzjazmem zapewnia, że system tej książki, niezwykła prostota układu, jasność i przejrzystość metody, prędzej lub później muszą być przyjęte przez wszystkich pedagogów, przez wszystkie szkoły i Elementarze świata. Możemy, dziś zwłaszcza, nie podzielać entuzjazmu autora, podkreślić jednak należy szlachetne usiłowania wydobycia na jaw i uznanie zasług człowieka, tak zasłużonego w walce z analfabetyzmem, co Konrad Prószyński.

Tak samo odkrywa Szymański nieznaną postać skromnego nauczyciela rysunków J. Piwarskiego. Wykazuje, że nieznanemu ten reformator polski, którego działalność przypada na pierwsze dziesiątki 19-go stulecia, znacznie wyprzedził reformatorów amerykańskich, angielskich i niemieckich, a nawet niektórymi reformatorskimi pomysłami dotychczas góruje nad nimi w metodzie nauczania rysunków, nietylko w Europie, ale i w Ameryce. Przez wydobycie na jaw i należyte oświetlenie tej nieznannej dotychczas postaci wykazuje, że i Polska nie była na szarym końcu w nowym ruchu światowym. Szymański, rozumiejąc wartość rysunku, jako środka podniesienia kultury estetycznej, poświęca tej sprawie pokazną, bo 85 stronic druku, źródłowo ujętą pracę. Zbiera skrupulatnie całą bibliografię polską z tej dziedziny, omawia metody nauczania rysunków, zawarte w pracach Tadda, Kuhlmana, Kerschensteina i innych z końca 19 wieku i choć niefachowiec pisze pracę, którą każdy zawodowy nauczyciel rysunków z wielkim pożytkiem dla siebie przeczytać może. Szymański utrzymuje, że prędzej, niż przypuszczamy, nasze pojęcia o wykształceniu elementarnem, rozszerzone zostaną włączeniem doń umiejętności rysunku i wyraża nadzieję, że po upływie trzech lat przejściowych, już żadne dziecko bez przedstawienia kajetów rysunkowych, do gimnazjum przyjęte nie będzie. Sprawa nauczania rysunków jest według niego szczególnie ważną nietylko dla szkół elementarnych i przedszkolnego nauczania, ale dla całego naszego

narodu bez wyjątku. Każde opóźnienie w jej pomyślnem rozwiązaniu wyrządza szkody społeczeństwu, zwłaszcza tym setkom tysięcy naszego ludu, którym szkoła daje tak mało, a pozbawia w znacznej mierze przyrodzonego daru obserwacji i zdrowego rozsądku.

Szymański jest też rzecznikiem prawdziwej, rzetelnej oświaty ludowej. W artykule *O Redakcji* piętnuje zjawisko, jak dowodzenie na szpaltach pism postępowych, że rozwój przemysłowy kraju jest możebny i bez właściwego rozwoju oświaty. Ostrzega, że „te wszystkie niedole, hiobowa nędza, widokiem której proroczy duch Skargi starał się okiełznać zapamiętałość umysłów ciasnych, spadną na nas dopiero wtedy, gdy na tem płodnem, w nieobliczalne następstwa brzemiennej polu działalności ludzkiej wyprzedzić się damy“. Dokładniej omawia tę sprawę w niedokończonym niestety artykule p. t. *Domy ludowe*. Tu podaje trzy racje, dla których kwestję oświaty ludu należy wysunąć na czoło najpilniejszych zadań: względy natury ogólnie narodowej, względy ekonomiczne i moralne. Każda z nich jest racją wystarczającą do podjęcia wielkiego zadania, mającego postawić nas w rzędzie cywilizowanych narodów. „Tymczasem albo zupełnie nie rozumiemy tych rzeczy, albo mamy o niej spaczony i niewłaściwe pojmowanie. I to jest naszym wielkim grzechem“. Z całego artykułu wieje duch obywatelski. Szymański w słowach pełnych zapału i przekonania broni „boskiej wiedzy, nie dla jakichś ciasnych utylitarnych celów, ale dla jej uroku, dla jej czci“.

I sprawy wykształcenia kobiet nie zostawił autor na uboczu. W *U p o m i n k u*, książce zbiorowej na cześć Orzeszkowej w Krakowie, znajdujemy artykuł tej sprawie poświęcony, pisany w Petersburgu 1893 r. Mało jest u nas — mówi autor — zrozumienia potrzeby szerszej oświaty wśród kobiet, a nawet, — o zgrozo, stawia się publicznie kwestję nadmiernej ilości ludzi wyżej wykształconych. Przyczynę tego widzi autor w rozpowszechnionem ogólnie mniemaniu, że kobieta nasza zawsze znajdowała się w stanie prawnej i ekonomicznej zależności, a bywała jednakże zacną matką i dzielną obywatelką kraju. Szymański powołuje się na dawną swoją pracę *O prawach kobiet*, gdzie wbrew utartym u nas mniemaniom o odwiecznej zależności kobiet w Polsce, dowiódł na podstawie Statutów w Wiślickich i współczesnych aktów grodzkich i ziemskich, że kobieta w XIV. i XV. w. miała u nas niezależność ekonomiczną i niezawisłość prawną. Dopiero wiek XVII. i XVIII. pod wpływem prawa kanonicznego i rzymskiego, pozbawia kobietę praw dawniejszych i wolna niegdyś Polka podzieliła los swych siostrzyc Zachodu. Tylko, gdy dla tamtych świata jutrznia lepszej doli, u nas wciąż rozlegają się złowieszcze krzyki: za wiele światła, za wiele. Jak zawsze, tak i tu, szuka środków zaradzenia złemu. Chociaż postulaty jego są dziś spełnione, niemniej praca jego, w tym kierunku podjęta,

pozostanie pomnikiem jego obywatelskich, ogólnoludzkich poglądów, przerastających poziom epoki, w której żyje.

Przystępując do wydawnictwa Reformy, zaczął Szymański gromadzić w Krakowie bibliotekę pedagogiczną polską. Broszury oraz druki ulotne, programy i sprawozdania szkolne, wreszcie książki z 18-go i początku 19-go stulecia, a także prace emigracyjne, nabywane były w Krakowie, Warszawie, we Lwowie i Poznaniu, wobec tego biblioteka nie posiadała charakteru dzielnicowego, ale obejmowała wszystkie trzy zabory. Szymański nosił się z zamiarem stworzenia z tej biblioteki zaczątku wielkiej biblioteki pedagogicznej polskiej, na wzór tego rodzaju niemieckiej biblioteki centralnej w Lipsku.<sup>1)</sup>

Krótki zarys działalności Szymańskiego w dziedzinie wychowania nie może dać dokładnej charakterystyki jego postaci, ani objąć całokształtu jego twórczości.

Mojem zadaniem było dzisiaj, w 80-tą rocznicę jego urodzin,<sup>2)</sup> wspomnieć zasługi Szymańskiego. Wartość i znaczenie jego polega na ekspansji jego myśli, na przedziwnym wyczuwaniu zbiorowej duszy narodu i to go stawia w rzędzie najlepszych duchów polskich. Należał do tych, którzy, jak mówi o nim prof. Zarzecki, bez pomocy niczyjej, samotni niemal szli, wierząc w wielką gwiazdę genjusza i w wolę mocy niezłomną swojego narodu.

W ciężkich warunkach życia pracować mu wypadło, szedł jednak przez życie, pracując niezmiernie nad wyrabianiem i wyzwaniem myślącego człowieka, przemawiając zawsze do tych strun duszy ludzkiej, które są czyste i wielkie. Dlatego też można do niego zastosować jego własne słowa, wypowiedziane z powodu jubileuszu Świętochowskiego: „I oto w chwili, gdy już wydawać się mogło, że w ziemi, która kiedyś przyjmowała tak żywy udział w umysłowym odrodzeniu ludzkości, zaczyna ostatecznie obumierać wszelaka myśl niezależna, wśród głębokiej ciszy mogilnej rozległ się okrzyk donośny: „Niech żyje myśl“, a w okrzyku tym Twój głos górował ponad inne. Od tego czasu nie połowicznie, ale niepodzielnie, oddałeś siebie wielkiej służbie publicznej“.

Dr LEON LANGHOLZ.

## Charakterologia w życiu szkolnym.

(Dokończenie).

a) Lekcja. Czyż podczas lekcji szkolnej mało ma się sposobności do wyzyskania swej wiedzy charakterologicznej i typologicznej — i nie tylko do wyzyskania, ale do jej

<sup>1)</sup> Biblioteka liczy około 7000 numerów i jest obecnie w posiadaniu syna Adama p. Jana Szymańskiego w Warszawie.

<sup>2)</sup> Adam Szymański urodził się 18. lipca 1852 r. w Hruszniewie na Podlasiu, umarł dnia 6. kwietnia 1916 r. w Moskwie.

powiększania. Charakterologia naukowa dostarcza tylko ram, życie i obserwacja wciela w te ramy treść swoistą, bogatą. Przecież nauczyciel może bez eksperymentu, przy pomocy jedynie bacznej obserwacji odróżnić spośród uczniów słuchowców od wzrokowców, może za Dilthey'em<sup>47)</sup> określać typy t. zw. zmysłowe lub kontemplatywne lub wreszcie typy, w których życiu przeważa czynnik woli, za Ribotem,<sup>48)</sup> może poznać podczas wolnej dyskusji subiektywistów i obiektywistów — a więc takich, którzy treść percypowaną przerabiają według zdania osobistego i takich, którzy dostosowują się psychicznie do treści percypowanej, szukając w niej elementów pozaosobistych. A typy, które określił Jung,<sup>49)</sup> czyżby i one nie mogły znaleźć uwzględnienia w czasie lekcji szkolnych. W odpowiedziach uczniów dopatrzeć się można tego, czy oni np. w myśl podziału Schneidera<sup>50)</sup> mówią z rozwagą, ze świadomością, że tę wiedzę rzetelnie posiadli, czy też pod wpływem nagłego uświadomienia sobie pewnych prawd wypowiadają swe sądy nagle i bez uprzedniej refleksji, przyczem należy uwzględnić to, że według Schneidera rozważne mówienie i wypowiadanie się z powodu nagłego przypływu energii — to dwa bieguny, między którymi znajduje się wiele zjawisk pośrednich. Specyficzne cechy będą znamionowały odpowiedź emocjonalisty i racjonalisty. Uczuciowość, żywość i subiektywność, a ponad tem stanowczość — oto mniej więcej atmosfera psychiczna odpowiedzi emocjonalisty, sceptycyzm, rozwaga, powolność i świadomość, że możnaby jeszcze dalsze wnioski wysnuwać na tle omawianego problemu — takie przejawy będą towarzyszyły odpowiedzi racjonalisty. Emocjonalistę pasjonować będzie poezja, zawikłane zadanie matematyczne, arcyciekawe zjawisko przyrody, racjonalista będzie się przeważnie opierał na książce, będzie mimo sceptycyzmu „iurare in verba magistri“, będzie przecież praktyczny w zdobywaniu stopni szkolnych. T. zw. uczeń specjalista w szkole średniej odpowiada emocjonalistcie — typowy celujący uczeń — „kujon“ — racjonalistcie.

b) Ocena. Ocena wiedzy ucznia przez nauczyciela jest zwykle doskonałym wychowawcą. Uczeń t. zw. pokrzywdzony albo oceniony niesprawiedliwie traci zaufanie do swych nauczycieli, a z tem zwykle idzie w parze utrata poczucia powagi wobec przedmiotu i nauki wogóle. Z tem łączy się także kwestja następująca — oto zdarza się .b. często, że uczeń uzdolniony wybitnie w obrębie jednego przedmiotu, niedopisuje w obrębie drugiego. Formalistyka szkolna pozostaje zwykle na stanowisku, że szkoła nie kształci genjuszów-specjalistów i że uczeń musi odpowiadać wszystkim warunkom

<sup>47)</sup> o. c. — <sup>48)</sup> o. c. — <sup>49)</sup> o. c. — <sup>50)</sup> o. c. — <sup>51)</sup> Schiller: „Über naive und sentimentale Dichtung“, w pismach prozą — w zbiorowych wydaniach pism.

wymaganym przez program. Nie wdając się jednak w dyskusję, która toczy się zresztą od lat przy każdej sposobności, rozpatrzyć należy, czyby przy pomocy charakterologii i typologii nie udało się ocenę uzupełnić i ewentualnie ją skorygować, czyby, oceniając ucznia nietylko z punktu widzenia jego wiedzy, ale też jego stosunku do każdego przedmiotu z osobna nie można było usprawiedliwić na podstawie danych charakterologicznych niedomagań w jednym przedmiocie wybitną pracą skuteczną w obrębie przedmiotu drugiego. Ministerstwo Oświaty poleciło dyrekcjom szkół prowadzić od r. szk. 1930 — 1931 karty ocen wraz z uwagami i opinią nauczyciela danego przedmiotu o pojedynczym uczniu. Te karty mają już swoją historję. W pierwszej fazie swego istnienia zawierały one specjalną rubrykę — charakter i temperament ucznia, którą wypełniał wychowawca w porozumieniu z komisją klasową, w drugiej fazie zamieniono ową rubrykę na uwagi wychowawcy. Owa przemiana jest słuszna, gdyż wobec dzisiejszego stanu charakterologii, wobec rozbieżności jej metod nie możnaby wyrazić i jasno i co ważniejsze całkiem ściśle określić charakteru ucznia, a nawet jego temperamentu, — a gdyby nawet udało się osiągnąć jakieś terminy i określenia charakterologiczne, byłyby to tylko etykiety bez wyrazistego i celowego znaczenia. Opinia natomiast nauczyciela pojedynczego przedmiotu o uczniu — opinia o stosunku ucznia do przedmiotu może ocenę bogato uzupełnić i uczynić ją bardziej ścisłą pod warunkiem, że opinia musi być uczciwa i oparta na faktach, które wartoby w opinii przytoczyć. Wówczas charakterologia będzie stanowiła wyraźną pomoc przy powstawaniu i formułowaniu opinii. Dydaktyka każdego przedmiotu nauczanego w szkole podaje charakterystykę tego przedmiotu, określa przyczyny, dlaczego się tego przedmiotu naucza, wskazuje na metodę nauczania. Postawa ucznia wobec pojedynczego przedmiotu już może posłużyć do charakterystyki ucznia, bo jest ta postawa ustosunkowaniem się wobec dobra kulturalnego, a na tle tej postawy poeta niemiecki Schiller rozróżnił przeciwieństwentymentalnych i naiwnych,<sup>51)</sup> Müller-Freienfels<sup>52)</sup> kontemplatywnych i wczuwających się, a Spranger<sup>53)</sup> zbudował koncepcję słynnych swych sześciu typów. Z porównania różnych postaw wobec różnych przedmiotów można już coś powiedzieć o osobowości ucznia, a potem można owe ogólne zarysy osobowości ponownie określić bardziej szczegółowo na tle stosunku wobec danego przedmiotu. Otóż wracając do kwestji oceny szkolnej specjalistów i wybitnie uzdolnionych w jednym kierunku, a zanedbujących się w innych przedmiotach można na tle tak pojętej opinii i jej rozbudowania usprawiedliwić niedomagania wybijającego się

<sup>51)</sup> Patrz str. 310.

<sup>52)</sup> o. c. — <sup>53)</sup> o. c.

w jednym przedmiocie ucznia i załagodzić wobec niego dynamikę wymagań szkolnych, dotyczących innych przedmiotów. Jeżeli w sumie opinii zarys osobowości wypadnie tak, iż można będzie powiedzieć o osobowości jednolitej, o pewnych stałych tendencjach rozwojowych, jeżeli okaże się, że osobowość owa daje gwarancję dalszego rozwoju, przynajmniej w jednym kierunku, już to będzie mogło usprawiedliwić mankamenty jej wiedzy i sprawności w innych przedmiotach. Ponadto każda opinia nauczycieli i opinia ogólna nie ma posiadać charakteru karty indywidualnej, tylko ma wyłącznie dotyczyć charakteru ucznia i tego, co doń należy.

A teraz jeszcze jedna ważna sprawa: Wrażliwość dorastającego chłopca lub dziewczyny wobec nieodpowiedniości oceny może spowodować rozmaite skoki nerwowe; może być pobudką perseweracji nerwicowych i ślady może zostawić po sobie znamienne i szkodliwe. Jedynie uwzględnienie ścisłe postawy ucznia wobec przedmiotu, jedynie wyjaśnienie sobie ustosunkowania się ucznia wobec materiału lekcyjnego może uchronić od przykrości. Jakże uporczywe i trapiące wydaje się naleganie ucznia o treści następującej: „Ach, z tego przedmiotu słusznie otrzymałem notę niedostateczną, ale z owego naprawdę niesprawiedliwie“. Ocena całości pracy ucznia, ocena jego tendencji intelektualnych i jego szczyrych, a owocnych zamiłowań musi być aktualna, a nie biurkowe i biurowe domaganie się odpowiedzi i stawianie stopni niedostatecznych, jeśli się jej nie otrzyma.

c) Inne tereny. Pełno możliwości do zużytkowania wiedzy charakterologicznej i tem samem do jej powiększania mieści się w życiu szkolnem pozaklasowem, w pracy samorządu i w ogólnem zachowaniu się uczniów na terenie szkoły. Samorząd i ogólne zebrania uczniów zrzeszonych w samorząd — oto doskonałe pole do obserwacji charakterologicznych. Uczeń przebywający na zebraniu, niekontrolowany przez nikogo, pozostający w gronie kolegów zdradza się, odkrywa się w pełni. Klasa jest przecież niejednokrotnie takim terenem, na którym rozmaite okoliczności jak karność szkolna, nauka, lekcja, obawa przed ujemną oceną i przed autorytetem nauczyciela są przyczyną tego, że uczeń wdziewa maskę; zczasem maska ta może pozostać jego drugą naturą. Ale na tle swobody samorządowej może bystry obserwator przydzielić uczniów do kategorii ludzi społecznych lub aspołecznych, lub wreszcie antyspołecznych, może uzupełnić swe uwagi dotyczące skłonności ekstr. czy introwertywnych jednostki badanej, może w myśl teorii Sprangera określić punkt widzenia jednostki na rzeczywistość jako ekonomiczny, władczy, socjalny, może uzyskać podstawy dla znajomości stopnia egoizmu lub altruizmu uczniów. Zresztą członkowie uczniowskiego samorządu posiadają tak różne funkcje, że na tle tych czynności wyłania się człowiek ukryty pod maską



ucznia w klasie. Sądy koleżeńskie, to tak że dziedzina oddzielna, w której urobić sobie można opinię charakterologiczną o uczniu, o jego ustosunkowaniu się wobec sankcyj natury społecznej i prawnej, o jego poczuciu sprawiedliwości, o jego stosunku do winy i kary, o tchórzostwie lub odwadze cywilnej i t. p.

A ogólne zachowanie się uczniów jako społeczności klasowej; — przecież jednostki uczniowskie tworzące zespół modyfikują się jako kontrolowana przez nauczyciela klasa. Ale tam, gdzie nie ma klasy, ani urzędowego nadzoru, postępowanie tej społeczności może być uzależnione nie tylko od osobistej woli jednostek wybitnych, ale też od woli zbiorowej. I właśnie przekształcenie czynności osobistej i osobistego postępowania w myśl postulatów społeczności, zdolność szybkiego i całkowitego podporządkowania się woli zbiorowej może być wyraźną cechą charakterologiczną.

Oczywista, że przy dajgnozie charakterologicznej nie należy pominąć charakterologicznej etiologii — czyli przyczyn, które tkwią u podstawy każdego charakteru. Nauka charakterologii zapatruje się na genezę charakteru osobniczego natywistycznie lub genetycznie. Cechy charakteru mogą być nabyte albo wrodzone. W związku z tem wskazane jest dla etiologii charakterologicznej zaznajomienie się z atmosferą pozaszkolną ucznia. Jeżeli naprawdę charakter tworzy się lub się normalizuje w latach dojrzewania, to bezwzględnie musi się zwrócić uwagę na to, ile rozmaitych wpływów może przekształcić albo zniekształcić pierwotne tendencje rozwojowe charakteru. Informacje w zakresie stosunków rodzinnych, mieszkaniowych, towarzyskich — towarzystwa i otoczenia rodziny i towarzystwa i otoczenia stałego wychowanków są koniecznością przy postawieniu dajgnozy charakterologicznej. Wybitne znaczenie ma też stosunek chłopca lub dziewczyny do zagadnień seksualnych, bo one istotnie w wielkiej mierze urabiają psychikę młodzieńczą wraz z całemi grupami kompleksów, które istnieją u osobnika od najwcześniejszej młodości, a które dla nauki i psychoterapii odkrył Freud. Nie zawahał się przeto Allers w artykule: „Charakter als Ausdruck“<sup>54)</sup> twierdzić, że istnieje wpływ kompleksów podświadomych na tworzenie się charakteru; wpływ taki uwidacznia się w uzewnętrznianiu się charakteru. Uwzględniając teorię psychanalizy i psychologii indywidualnej na ich tle, zbudował systemat charakterologii jako wyrazu kompleksów utajonych. Znamienne jest też, że Adler ustanowił specjalny typ charakterologiczny — t. zw. charakter nerwowy — albo neurotyczny „der nervöse Charakter“<sup>55)</sup> który dręczony

<sup>54)</sup> Allers: „Charakter als Ausdruck“. Jahrbuch d. Charakterologie. T. I. 1924.

<sup>55)</sup> Adler: „Über den nervösen Charakter“. Monachjum 1928.

kompleksami małowartościowości choruje i zniekształca swój plan życia, niwecząc przytem styl swej drogi przez życie. Np. typ tchórza jest wedł. Allersa<sup>56)</sup> w myśl teorii psychanalizy objawem przekształconej libido, dla psychologii indywidualnej jest rezultatem walki z nabytem w ciągu życia poczuciem małowartościowości.

Djagnozę charakterologiczną przy pomocy testów usiłuje też ustalić Henning;<sup>57)</sup> przy pomocy specjalnych aparatów pragnie on zbadać stosunek osoby do osoby, bo taki stosunek jest według niego najlepszą ilustracją osobniczego charakteru; obok aparatów poleca wykonywanie szeregu zadań, w których miałyby b. wyraźnie ujawnić się stosunek osób względem siebie. Rozwiązanie testów poprzedzone być powinno w myśl założeń Henninga informacjami nauczyciela, lekarza, rodziców i otoczenia jednostki badanej; można też korzystać w celach informacyjnych, ze świadectw szkolnych lub świadectw pracy zawodowej. Testy Henninga nie mają pretensji do ustalania typów charakteru. Chodzi mu tylko o to, aby dowiedzieć się, czy i w jakim stopniu osobnik badany jest uczciwy, stały w postępowaniu, bezczelny, czy posiada inicjatywę, odwagę cywilną, czy jest sugestywny, czy skłonny do wybijania się, przewodnictwa etc.<sup>58)</sup>

W związku z analizą cech charakterologicznych zaznaczyć należy, że charakterem dla nas jest harmonja struktur psychicznych, harmonja w znaczeniu psychologicznem, a więc korelacja struktur. Strukturą będzie cała sieć przedstawień, aktów woli, doznań psychicznych, wylaniających się na tle przeżywania jakiegoś jednostkowego uczucia wyższego, patriotyzmu, miłości ideału, doznania estetycznego etc., przyczem przeżycie takie uzależnione będzie od specyficzności dyspozycji psychicznych przeżywającego, a więc od jego wyobraźni, pamięci etc. W psychice jednostki takich struktur jest b. wiele, od ich odpowiedniego układu zależy mniejsza lub większa jednolitość osobowości. Dla celów analizy będziemy te struktury odróżniali i nazywali, w duszy osobowości są one ze sobą splątane i są jedną jak rzeźba lub dzieło literackie, ale praktyka wymaga od nas, abyśmy z pośród masy przeżyć jednostki wybierali najistotniejsze i uczynili owe struktury całościami izolowanemi.

Całościami izolowanemi uczynimy: a) strukturę etyki indywidualnej, a więc przeżycia psychiczne gromadzące się dookoła t. zw. uczuć etycznych, dookoła

<sup>56)</sup> Allers: „Charakter als Ausdruck“, cyt. popr.

<sup>57)</sup> Henning: „Ziele und Möglichkeiten der experimentellen Charakterprüfung“ Jahrbuch d. Charakterol. T. VI. i Henning: „Charaktertests.“ Industr. Psychotechnik 1927.

<sup>58)</sup> Por. Langholz: „Testy charakterologiczne Henninga“. Chowania 1932.

osobistego poczucia dobra i zła. Opinia będzie więc dotyczyła tego, czy uczeń jest wrażliwy na pewne niezgodności z własnym sumieniem, czy jest szczery, skryty, czy posiada odwagę cywilną, czy skłania się do hipokryzji, czy jest egoistą, czy altruistą, a więc, czy dąży do celów własnych kosztem drugich, czy sam własnymi siłami walczy o osobiste walery i t. d.

b) strukturę socjalną — a więc grupę przeżyć narastających na tle przeżywania uczuć społecznych. Uwagę zwrócimy wówczas na to, o ile uczeń jest wrażliwy na krzywdy drugich i o ile ta wrażliwość jest bezrefleksyjna czy refleksyjna, w jakim stopniu on jest obojętny na krzywdę bliźnich. Egocentryzm i egotyzm, altrocentryzm, stanowisko aspołeczne lub antispołeczne, skłonność do przewodnictwa i unikanie wyróżnień i cała gama stosunków społecznych będzie przedmiotem obserwacji.

c) strukturę estetyczno-religijną. Uwzględnić należy reakcję ucznia na zjawiska natury estetycznej, jego wrażliwość na dziedziny naukowe, jego ustosunkowanie się wobec rozbieżności między teorią i praktyką, jego przekonania t. zw. religijne, jego wiarę w pierwiastki boskie, jego ufnosć, optymizm etc.

d) strukturę woluntarną i taką, którąbym nazwał praktycystyczną. A więc obchodzić będzie obserwatora zdolność do wysiłania woli, trwałość powziętych zamiarów, czasowy okres od powzięcia zamiaru do jego wykonania, wykonywanie czynności i jakość pracy, pedantyzm lub pobieżność, rzutkość, ruchliwość, zadowalanie się mniej lub więcej trwałymi wynikami pracy własnej, dążenie do rezultatów trwałych i t. d.

Jeżeli te struktury tak tutaj przedstawione b. ogólnie będą tylko ramami, w które się wcieli treść psychiczną rzeczywistości indywidualności badanej, to wówczas będzie można przynajmniej zbliżyć się do cech charakteru wychowanka, bo istotna dla charakteru jest przecież jego potencjalność. Charakter objawia się w czynach, ale pojedyncze przejawy charakteru nie pozwalają na określenie całości charakteru; czasami cechy pojedyncze charakteru mogą oznaczać w zespole, w całym człowieku, coś zupełnie odmiennego, aniżeli jako cechy izolowane.

### C) Porządek szkolny w świetle i na tle charakterologii.

Nie należy pojęcia porządku szkolnego zamieniać z pojęciem psychologii grupy klasowej albo psychologii klasy, którą się zajmowano b. szczegółowo; rozpatrywano stopniowe organizowanie się grup, wrastanie w porządek szkolny i wylanianie się zwartej, znajdującej się w podobnym wieku i na podobnym poziomie umysłowym zbiorowości uczniów stanowiącej klasę. W zbiorowości tej budziła się powoli świadomość t. zw. zbior-

rowa, wytwarzały się warunki socjalne i t. d.<sup>50)</sup> Chodzi mi o to, że szkielet i schemat porządku ogólno-szkolnego, który nawet w bardzo swoistych szkołach pozostaje taki sam, należałoby wypełnić życiem i nadać mu cechy specyficzne, zharmonizowane z psychiką nauczycieli i uczniów. Normalizowanie porządku w klasie lub w szkole nie jest tylko funkcją ściśle organizacyjną, ale jest też przeżyciem psychicznym. Porządek w klasie lub nawet w szkole nastaje z początkiem roku stopniowo, jest to porządek, któryby można nazwać nawykowym. Dziecko powoli tylko przyzwyczaja się do rygoru szkolnego; do rygoru — tak się utarło to wyrażenie „rygor“ a możnaby je zastąpić słowem „życie“. Szkoła i jej porządek były dawniej podobne do maszyny zresztą zgodnie z poglądami psychologicznymi o mechanicznym nauczaniu i wychowaniu. Powstawały wówczas w duszy dzieci urazy psychiczne — traumata, uzyskujące początkowo wyraz w płaczu, w unikaniu szkoły, a potem w dręczących snach o szkole, nauczycielach, egzaminach, lekcjach. Owe sny perseweracyjne trwały potem do późnej starości i pojawiały się zwykle przy innym, a niezależnym od szkoły wstrząsie psychicznym w późniejszym wieku. Każdy zresztą miewa takie sny o szkole, z którymi łączą się zwykle uczucia nieprzyjemne. Także nauczyciele cierpią naogół pod wpływem tych snów — zwłaszcza młodzi kandydaci na nauczycieli, którzy w zakładach kształcenia nauczycieli miewali lekcje praktyczne i stykali się dla celów zawodowych ze szkołą. Kandydat taki śnił, że spóźnia się do szkoły, że inspektor asystujący przy lekcji nie jest zadowolony z pracy kandydata, że dzieci zupełnie nie reagują na słowa nauczyciela etc. Charakterologiczna znajomość grup niezorganizowanych — bo i one mają specyficzne cechy charakterologiczne, jak sprawniejsza, ale mniej celowa reakcja masy, jak zapał bez treści, jak obawa bez przyczyn, jak dalej niezdolność do porozumienia się i wzajemna nieufność — otóż znajomość ta i ścisła początkowa obserwacja charakterologiczna jednostek w klasie ze strony nauczycieli starszych może w wybitnej mierze ułatwić przeprowadzenie porządku. Zakładanie samorządu w klasach wstępnych nie może odbyć się zaraz po nastaniu roku szkolnego, kółka naukowe nie mogą być wprowadzone w określonej dacie od dnia rozpoczęcia nauki. Jeżeli szkoła stanowi naprawdę specyficzny odcinek życia, to celowość pracy osiągnie się po uformowaniu się spontanicznym gromady szkolnej, po wewnętrznym uspokojeniu się — że się tak wyrażę — nauczycieli i uczniów.

<sup>50)</sup> Por. Znaniecki: „Socjologia wychowania“, T. I-szy i II-gi. Warszawa 1928 i 1930; Nawroczyński: „Uczeń i klasa“. Warszawa 1923 i b. jasno napisany rozdział p. t. „Psychologia klasy jako grupy społecznej“ w książce Rowida: p. t. „Psychologia Pedagogiczna“. Kraków 1930. Wyd. II., str. 343.

Dodam jeszcze kilka uwag. Młodzież — a zwłaszcza młodzież dorastająca, doskonale orientuje się dzięki wybitnej intuicji osobistej w trwałości poczynania nauczyciela i na te poczynania odpowiednio reaguje. Klasa zachowująca się na początku wzorowo, nastraszona przeogromnym wybuchem autorytetu nauczyciela, spełniająca wszystkie jego postulaty, reagująca żywo na każde jego powiedzenie może przy końcu roku nie zwracać na nauczyciela uwagi, jego zarządzenia mogą wydawać się śmieszne, a jego polecenia będą najczęściej niewykonalne. Jest błędem dżagnozy charakterologicznej podanej przez nauczyciela, że nie zauważył on maski we wszystkich, albo w większości poczynania uczniowskich, że nie uwzględnił on tego faktu np., iż powolne wyłamywanie się jednostek z pod rygoru szkolnego jest hasłem do ogólnej albo częściowej dezorganizacji. Grupy organizujące się reagują sprawniej i szybciej niż grupy dawno zorganizowane, zwłaszcza jeśli podstawą organizacyjną jest wyraźne przeżycie uczuciowo zabarwione; wówczas energia grupy jest świeża i nie wciągnięta w kierat organizacyjnej biurokracji. Grupa organizująca się pragnie przez pierwsze wystąpienie mniej lub więcej świadomie wykazać swą energję, sprawność i celowość. T. zw. energia i surowość nauczyciela jest tylko dowodem jego nieznamośności psychiki grupowej, a nie jego właściwą siłą. Umiejętnie postawiona dżagnoza dotycząca grupy klasowej na tle psychologii może uchronić od nieprzyjemnych i szkodliwych dla wychowawstwa przypadków. Należałoby po zbadaniu charakterologicznem jednostek na podstawie obserwacji i nauki o charakterze przejść do badania tych jednostek w grupach, aby móc uzyskać dane dotyczące postawy psychicznej zbiorowości w klasie i w szkole.

## Recenzje.

Nasza Walka o Szkołę Polską 1901 — 1917. Opracowania, wspomnienia, dokumenty zebrała Komisja Historyczna pod przewodnictwem Prof. Dra Bogdana Nawroczyńskiego. Tom. I. Nakładem Komitetu obchodu 25-lecia walki o szkołę polską. 1932, str. XII + 487 + XX tablic.

Postulat zbadania niedawno minionej pracy szkolnej i oświatowej na przelomie XIX i XX wieku nawracał ustawicznie we wszystkich rozprawach poświęconych zobrazowaniu stanu badań i postulatów w zakresie historii wychowania. Najsilniej akcentował ten postulat prof. Stanisław Lempiecki,<sup>1)</sup>

<sup>1)</sup> Dzieje szkolnictwa i wychowania w Polsce. (Stan badań i postulaty). Referat IV Zjazdu historyków polskich w Poznaniu. 1925.

Potrzeby historii oświaty, szkolnictwa i wychowania w Polsce. X tom „Nauki Polskiej“. 1929.

uwytłumiał znaczenie tego problemu piszący te słowa.<sup>2)</sup> Najdobitniej wyraził się ten postulat w wezwaniu prof. Stanisława Łempickiego: „Przynajmniej o syntezy tymczasowe, o zarysy całości i o opracowanie kwestyj najbliższych nam latami — postarać się należy możliwie szybko. Dopóki żywa jest tradycja tych czasów, dopóki żyją i mogą opowiadać ci, co pamiętają dalsze i bliższe dzieje szkoły zaborczej i naszych walk o oświatę własną, dopóki nie zatraci się niejedno cenne źródło żywe czy dokumentalne... Niechby to było nawet za świeże, subiektywne, zabarwione tendencją, niedoskonałe ze stanowiska nauki, byle było... Czas sprostuje kiedyś omyłki, skrupulatniejsze badana usuną nalot ludzkiej stronniczości. Praca nasza nad szkolnictwem i edukacją polską XIX i XX wieku rozpocząć się powinna na szeroką miarę czempredziej“. („Potrzeby...“ str. 641).

Niestety wezwanie to rzucone przez prof. Stanisława Łempickiego w roku 1929 mały stosunkowo wywołało odgłos: przybyło wprawdzie trochę wspomnień, tu i ówdzie zjawili się drobny jakiś zarysy historii jednej szkoły, wszystkie te jednak poczynania nie miały charakteru pracy podejmowanej systematycznie, zorganizowanej, celowej. Do tego typu pracy zbliżał się już potroszę tom wydany w roku 1930 p. t. „Walka o Szkołę Polską. W 25-lecie strajku szkolnego“ pod redakcją S. Drzewieckiego, Z. Nowickiego i T. Wojeńskiego. Tom ten dał trochę materiału archiwalnego (nieco nieraz surowego), garść wspomnień (najciekawsze p. Heleny Orszy-Radlińskiej, Z. Nowickiego) i zestawienie miejscami może zbyt sumaryczne procesu rusyfikacji szkoły polskiej po powstaniu styczniowym w rozprawie Dra A. Próchnika. Wydawnictwo to, będąc zresztą wyrazem postawy jednego tylko odłamu społeczeństwa polskiego w chwili wybuchu strajku szkolnego — odłamu postępowego — dawało też w następstwie obraz tylko fragmentaryczny i niepełny usiłowań oświatowych i szkolnych owej doby. Było ono już jednak wyraźną zapowiedzią, że 25-lecie strajku szkolnego musi zaktualizować podjęcie systematycznej pracy nad historią tego okresu.

Próbie objęcia systematycznego, pełnego, wszechstronnego wysiłku tej ery przedstawia wydawnictwo komitetu obchodu 25-lecia walki o szkołę polską p. t. „Nasza Walka o Szkołę Polską. 1901 — 1917“. W podjęciu inicjatywy w tym kierunku dużą rolę odegrał niedawno zmarły Minister W. R. i O. P. Dr Sławomir Czerwiński. Na czele Komisji Historycznej powołanej przez komitet do opracowania wydawnictwa stanął prof. Bogdan Nawroczyński. Wybór szczęśliwy, gdyż zapewniał z jednej strony dziełu wniesienie momentu bezpośredniości, jaką dawał redaktor — wybitny współuczestnik i współtwórca wypadków na terenie b. zaboru rosyjskiego, z drugiej gwaran-

<sup>2)</sup> Niewyzyskana rola historii wychowania we współczesnym szkolnictwie polskim. „Chowanna“ 1931, zeszyt I, str. 10.

tował wysoki stopień obiektywizmu naukowego, umiaru, spokoju, braku wszelkiego doktrynerstwa w ocenie wypadków, — cech znamionujących całość działalności naukowej autora „Zasad nauczania“. Dziełu nadano odrazu rozmach szerszy: zdając sobie doskonale sprawę z doniosłości skutków strajku szkolnego w życiu społeczno-politycznym Polski XX wieku, wydawnictwo usiłuje objąć całość zagadnień związanych ze strajkiem szkolnym 1905 roku, nie zacieśnia się ani do jednej tylko dzielnicy, ani jednego jakiegoś odłamu, przeciwnie, usiłuje wszystkie traktować możliwie równomiernie i wszechstronnie. Tom I. obejmuje wypadki w b. zaborze pruskim, protest przeciwko nauczaniu religii po rosyjsku w 1902 r. na Podlasiu i Polesiu, oraz akcję młodzieży w b. Kongresówce od 1905 do 1914 r. Tom II. ma przynieść obraz starszego społeczeństwa, organizacji nauczycielskich, tajnego nauczania w b. Kongresówce, oraz wysiłki b. zaboru austriackiego. Komisja Historyczna „nie zaniedbując poszukiwań archiwalnych, główną uwagę zwróciła na zgromadzenie opracowań i wspomnień, pochodzących od najczynniejszych uczestników wypadków“, przyzem „autorom wspomnień, przedstawicielom organizacji, które brały udział w walce, pozostawiono swobodę oświetlania zdarzeń z własnego punktu widzenia“. (str. VII).

Takie ujęcie zagadnienia sprawiło, że dzieło pokazało strajk szkolny 1905 roku na tle całości wysiłków szkolnych społeczeństwa, zaś przez uwzględnienie wszystkich trzech zaborów uwydatniła się nader wyraziście rola czynnika zespalającego prace w tych trzech ośrodkach — rola tajnych organizacji samokształceniowych i politycznych młodzieży. Przez dopuszczenie zaś do głosu przedstawicieli różnych odłamów ideowych, dzieło pokazuje jasno zasięg, rozmiary i jakość wpływów organizacji polityczno-społecznych na szkołę i młodzież.

By dać przybliżone bodaj wyobrażenie o bogactwie zagadnień poruszonych w dziele, przytoczę w krótkości spis ważniejszych opracowań: słowo wstępne skreślił prof. B. Nawroczyński, walkę zaboru pruskiego i jej echa omawiają dwie rozprawy Zygmunta Moczyńskiego i Wacława Łapińskiego, — pierwszy etap walki b. zaboru rosyjskiego w 1902 r. o język polski w nauczaniu religii na Podlasiu i Polesiu odtwarza rozprawa W. Łapińskiego i wspomnienia Witolda Staniszkisa, Czesława Jankowskiego, Rajmunda Zawadzkiego, Franciszka Czubalskiego oraz kilka dokumentów. Właściwa rewolucja szkolna w Królestwie Kongresowem (1905—1915) zajmuje w tomie I. główny trzon: tło historyczno-polityczne roku 1905 szkicuje Bolesław Lutomski, poczem w dwóch wielkich działach skreślono rolę młodzieży i przebieg wypadków w poszczególnych szkołach. Organizacje młodzieży rozpadaly się na tajne i półjawne. Grupę pierwszą omawiają: Stanisław Dobrowolski — Związek Młodzieży Polskiej (Zet 1886—1906), Stefan Szwedowski — Związek Młodzieży Polskiej (O. M. N. 1906—1915), Mieczysław Bujalski — Kilińczycy w walce o szkołę polską,

Adam Śtebelski — Zarzewie (1909—1915), Stefan Grostern — Związek Młodzieży Socjalistycznej (1902—1906), Henryk Kąkolowski — Młodzież postępowo-niepodległościowa (1909—1914), Stefan Starzyński kreśli rolę polskiej młodzieży akademickiej w Warszawie wobec bojkotu szkolnego w latach 1906—1914. Organizacje półjawne są przedmiotem rozpraw prof. Bogdana Nawroczyńskiego — Pomoc Bratnia (1889—1905), Tadeusza Tomaszewskiego — Spójnia (1899—1905), Przemysława Podgórskiego — Zjednoczenie Studentów Politechniki Warszawskiej (1898—1906), Tadeusza Dybczyńskiego — Koło Delegatów i Centralizacja młodzieży szkół średnich, Zygmunta Rothauba — Koło Delegatów (1905). Z kolei 15 autorów kreśli w sposób barwny i plastyczny opis wybuchu i przebiegu strajku szkolnego w Warszawie (z tych plastyką przedstawienia celuje rozprawa Dra Kazimierza Konarskiego), zaś 19 dalszych autorów uzupełnia ten obraz relacjami o wypadkach na prowincji (tu znów na czoło wysuwają się wspomnienia Dra Tadeusza Kupczyńskiego o strajku szkolnym w Piotrkowie, odtwarzające dobrze nie tylko sam wybuch strajku, ale także atmosferę życia młodzieży i jej rolę w ośrodku prowincjonalnym).

Sama już ilość autorów wskazuje na ogrom pracy włożonej przez redaktora wydawnictwa, ileż bowiem starań trzeba było niezawodnie włożyć w zmobilizowanie tyłu uczestników i przygotowanie takiego olbrzymiego materiału. Pochodząc z ręki bezpośrednich współtwórców i uczestników ruchu, materiał ten przedstawia się niezmiernie żywo, barwnie i plastycznie. To samo zagadnienie zyskuje tu oświetlenie z punktu widzenia zwalczających się kierunków ideowych społeczeństwa. Stąd materiał ten nie może uchodzić za ostatni głos nauki w tej sprawie, wręcz przeciwnie, dopiero na jego podstawie nakreśli historyk kiedyś obiektywny zarys historii strajku szkolnego. Dla takiego zarysu materiał tu zgromadzony będzie stanowić pierwszorzędną, niczem niezastąpioną budulec. Badania dalsze niezawodnie niejedną szeregół zmieniają, inaczej oświetlają czy wyjaśniają, potrafią zdobyć się na większy zapewne spokój i chłód w ocenie samego zagadnienia. Ale dla tej przyszłej syntezy materiał ten o tyle jest bezcenny, że daje rzecz, którą z perspektywy trudno, a w wielu wypadkach wprost wogóle niepodobna odtworzyć, — daje mianowicie to wczucie się w atmosferę, to uchwycenie ducha okresu, jego nastrojów i dążeń, jakie jest udziałem ludzi, którzy stoją wobec omawianego problemu nie w roli chłodnych obserwatorów, badaczy, lecz żywych, uczuciowo reagujących współtwórców faktu historycznego. Dzieło omawiane w szeregu rozpraw daje istotny, wnikliwy wgląd w koloryt lokalny czasu, w nastroje psychiczne ludzi.

Kilka twierdzeń przewija się poprzez wszystkie rozprawy niezależnie od oblicza ideowego ich twórców. Wydaje mi się, że uchodzić one mogą za ustalony rezultat badań. Co do samej genezy strajku szkolnego w b. Kongresówce i ruchów szkolnych



w pozostałych zaborach, to obraz zawarty we wspomnieniach zdaje się prowadzić do wniosku, że naczelną rolę odegrał tu konspiracyjny niepodległościowy ruch młodzieży, który przekraczał i niszczył granice państw zaborecznych. Akcja szkolna miała charakter przede wszystkim ruchu młodych przy dość daleko posuniętej apatii starszego pokolenia. Między pokoleniem młodem a starym zarysował się typowy konflikt dwóch generacji. Młodzież narzuciła swą wolę pokoleniu starszemu, ale uległa rozbiciu, jakie zarysowywało się wśród generacji dorosłej. Dzieło, dając obraz różniczkowania się politycznego i społecznego zbiorowości polskiej na przełomie XIX i XX wieku, wychodzi mimowoli dość daleko poza granice zakreślone tematem zagadnienia, będąc dziełem z zakresu historii wychowania, jest równocześnie ważkim fragmentem dla historii idei i prądów społecznych, pokazując formy kształtowania się nowoczesnej polskiej ideologii społeczno-politycznej. Sam bowiem proces strajku szkolnego zarysowuje się tu na tle walki ideowej tych dwóch kierunków, które sięgają po władztwo dusz pokolenia Polski XIX i XX wieku — na tle walki socjalizmu z nacjonalizmem. Dwie partje, będące odpowiednikami organizacyjnymi tych dwóch kierunków ideowych — P. P. S. i N. D. zajmują diametralnie przeciwne stanowisko wobec ruchu młodzieży. P. P. S. poprze go, N. D. będzie go zwalczać. Wyjaśnienie najlepsze ideowych różnic między obozem narodowym a postępowym dał w dziele prof. Bogdan Nawroczyński, omawiając różnice ideologiczne „Spójni“ i „Pomocy Bratniej“. Proces różniczkowania się sięgnął głębiej: w obozie narodowym dochodzi do rozłamu, odrywa się grupa popierająca strajk, równocześnie zaś obóz postępowy, stojący w kręgu wpływów ideologii socjalistycznej, w różnych swych odcieniach okazuje też pewne wahnięcia i różnice. „Strajkowicze“ najpokaźniej zasiła obóz t. zw. „młodzieży niepodległościowej“. Wychowali się oni w kołach samokształceniowych, karmieni na pożywece zarówno romantyzmu, jak i pozytywizmu, entuzjazmujący się zarówno poezją wieszczów, jak tomami „Poradnika dla Samouków“, socjologią i naukami przyrodniczymi. „Nasza Walka o Szkołę Polską“ przynosi dla historii ruchu samokształceniowego młodzieży poważny zasób informacji. Ale nie tylko stanowisko młodzieży zarysowuje się jasno, równie dobrze śledzić możemy konflikt zachodzący wśród starszego społeczeństwa na tle postawy wobec strajku szkolnego. Skala ta zwłaszcza duża jest w stanowisku duchowieństwa: od nieugiętej postawy wobec rządu rosyjskiego, jaką zajmie biskup lubelski Jaczewski, do oportunistu i uległości arcybiskupa gnieźnieńsko-poznańskiego Stabilewskiego wobec rządu pruskiego. Ten moment zarysowuje się jednak w dziele niejako na marginesie, główny bowiem zrab książki, to sprawa młodzieży. „Nasza Walka o Szkołę Polską“ pokazuje po raz pierwszy w sposób dokumentalnie stwierdzony, olbrzymi zasięg organizacyjny i rozpię-

tość ideową ruchów młodzieży polskiej XIX i XX wieku. I w tem tkwi jej wielka wartość naukowa.

Ale jest jeszcze inna: czysto wychowawcza. Książka ta pokazując rozrastanie i przenikanie wzajemne ruchów młodzieży w trzech zaborach unaocznia proces scalania się ideowego polskiej młodzieży, niwelowania różnic wynikających ze specyficznych warunków życia w poszczególnych zaborach. Z tego względu nadają się niektóre jej części doskonale jako lektura pomocnicza przy nauce historii wychowania w zakładach kształcenia nauczycieli. Z tego punktu widzenia rzecz biorąc, odpowiednie wyzyskanie dzieła przy nauczaniu historii wychowania w zakładach kształcenia nauczycieli może być pierwszorzędnym środkiem ukazania dzisiejszej młodzieży olbrzymiego wysiłku i trudu włożonego w budowę szkoły polskiej, może tę młodzież nauczyć cenić szkołę wolną, której to wartości generacja nowa, w innych całkowicie warunkach wychowana, niekiedy nie docenia w pełni. Niektóre rozprawy dzieła nadają się tem więcej do lektury, że ilustrowane są ciekawymi, pięknie wykonanymi rycinami.

I tu pozwolę sobie nawiasowo zwrócić uwagę na niezmiernie piękną — można — wytworną stronę zewnętrzną wydawnictwa: papier, dobór czcionek, wyrazistość druku, znakomicie wykonane fotografie — wszystko to świadczy o pieczyźnie redakcji, jak niemniej o sumiennosci i poważnym wysiłku ze strony wybijającej się coraz bardziej w wydawnictwach pedagogicznych cieszyńskiej drukarni P. Miłęgii.

Dzieło podkreśla w tytule słowo: „nasza”. Bezwiednie niewątpliwie w tem podkreśleniu niezamierzonym uwypukliła się górująca tendencja pokolenia zapelniającego ławy szkolne w b. zaborze rosyjskim — tendencja uczynienia ze szkoły zaborczej, szkoły „naszej” — polskiej. Śledzenie walki żywiołu polskiego z zapędami rusyfikacyjnymi, pokazane na tle głębokich przemian ideowych, polityczno-społecznych zbiorowości polskiej XX wieku, jest lekturą tak pociągającą i instruktywną, że każdy kto wziął do ręki I tom „Naszej Walki o Szkołę Polską”, ten z tem większem zaciekawieniem i niecierpliwością oczekiwać będzie na II tom wydawnictwa, które niewątpliwie stanowi jedną z najpoważniejszych pozycji wśród literatury naukowej polskiej z zakresu historii wysiłków szkolnych i oświatowych na przełomie XIX i XX wieku.

Jan Hulewicz.

Juljusz Kleiner. „Zarys dziejów literatury polskiej. Tom pierwszy. Od początków piśmiennictwa do końca rządów Stanisława Augusta”. Z 35 ilustracjami i 4 tabelami, str. XIX+208. Lwów, wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, 1932.

W świecie polonistyki w szczególności w świecie dydaktyki języka i literatury polskiej w szkołach średnich książka Kleinera jest niewątpliwie zjawiskiem przełomowym: jest pierwszym nowoczesnym podręcznikiem literatury. Nie znaczy to,

że „Historja literatury niepodległej Polski“ Chrzanowskiego nie spełniała swego zadania wychowawczego. Spełniała, ale w sposób swoisty przedewszystkiem w całości swej, nie zaś przystosowana przez Wojciechowskiego do szkół średnich. Dziesięć wydań tej znakomitej książki świadczy wymownie o zapotrzebowaniu wśród publiczności: do dziś jeszcze stanowi ona jedyną pozycję, jeśli idzie o rzeczowe, umiejętne i mądre zebranie, usystematyzowanie i naświetlenie materiału odnoszącego się do faktów literatury polskiej doby przedrozbiorowej. Wszystko to jednak, powtarzam, odnosi się do dzieła Chrzanowskiego w jego wymiarach oryginalnych, nie skróconych, nie przykrojonych, nie dostosowanych przez Wojciechowskiego dla dorastającej, wychowywanej dopiero publiczności, jaką jest młodzież szkolna.

Wojciechowskiego, wybitnego dydaktyka języka polskiego, nęciły zapewne walory wysoce pedagogiczne, których wielką sumą była i jest „Historja literatury niepodległej Polski“ Chrzanowskiego. Usiłował tedy przyswoić ją młodzieży szkolnej, mechanicznie skracać już nietylko „Wypisy“, ale sam oryginalny tekst Chrzanowskiego. Wyrządził mu tem samym wielką szkodę, gdyż z dzieła, które swą doskonałą kompozycją całości właśnie jako całość oddziaływało na czytelnika, zrobił poprostu podręcznik szkolny starego typu z całym zapasem formuł, definicyj, oddalając od wychowanka teren właściwy, teren dzieła literackiego i pisarza w głąb jakiejś kapryśnej, wichrowatej perspektywy.

Takie, pobieżne być może, refleksje nasuwają się przy zestawieniu szczególnie „Wypisów polskich“ Chrzanowskiego i Wojciechowskiego z „Zarysem dziejów literatury polskiej“ Kleinera. Cóż bowiem nowego wnosi do dydaktyki literatury polskiej książka Kleinera?

Nowoczesność podręcznika Kleinera, tak uderzająca czytelnika, polega przedewszystkiem na wzorowej wprost kompozycji całości obrazu kultury literackiej polskiej, obrazu, na który mają patrzeć młode, niedoświadczone oczy wychowanka. Jak widać z przedmowy, autor liczył się z tem poważnie, skoro pisze: „Chciałbym, żeby ta książka ułatwiła młodzieży dostęp do nurtu energii, skupionego w dziełach wybitnych, życie się duchowe z Polską i z całą kulturą europejską, zetknięcie się z bogactwem psychicznym jednostek twórczych i z rytmem zbiorowości, spojrzenie na świat przez potęgujące i skupiające szkła utworów znamiennych — i to wzbogacenie duszy własnej, to podniesienie życia i urozmaicenie i rozradowanie, którem darzy obcowanie ze sztuką i z przeszłością“.

Przepełnienie treści książki myślą pedagogiczną wyraziło się również w tem, co nazwałbym umiejętnem rozplanowaniem tendencyj dydaktycznych i wychowawczych. Zarówno dzieło Chrzanowskiego, jak jego cień w postaci „Wypisów polskich“ Wojciechowskiego za we-

wewnętrzną zasadę, powiedzmy pedagogiczną, obrało sobie wartościowanie faktów literatury z punktu widzenia ideałów obywatelskich. U Kleinera ta sama dążność uzyskała podstawę w charakterystyce, obejmującej momenty nie tylko narodowo-społeczne, ale etyczne, moralne, estetyczne. Widać to najlepiej w charakterystyce działalności literackiej Krasickiego. Tu, w sposób o wiele silniejszy niż Chrzanowski, uwydatnił Kleiner tę „wieloplanowość“ w traktowaniu twórczości autora „Hymnu do miłości ojczyzny“. Rzadko kiedy podciągnie pod jeden strychulec ogólnego sądu czyjąś działalność twórczą. Nawet Andrzej Maksymilian Fredro, choć należy do „takich, co utrzymywali społeczeństwo w senności i zaślepieniu“, jest przecież „autorem ciekawego zbioru maksym, wykształconym i doświadczoneym“. Przykładów takich jest więcej; zdawałoby się, że z tej wieloplanowości obiektywnej uczyniono jedyną podstawę wewnątrz-kompozycyjną całej książki, gdyby nie fakt, iż niekiedy autor da wyraz swej najgorętszej sympatii i szacunku dla pisarza i działacza tej miary co Skarga.

Wychowawcza wartość takiego sposobu przedstawiania faktów literatury oraz jego znaczenie dydaktyczne jest wielkie. Charakterystyka ujęta w kategorie wartości różnych dziedzin: społecznej, politycznej, etycznej i estetycznej, umieszczenie jej na tle kompleksu równorzędnych faktów kultury europejskiej stanowi dla wychowanka specyficzną szkołę sądu o dziele literackim, sądu opartego na prawdzie, zdobytego drogą bezpośredniego obcowania z utworem literackim, drogą samodzielnego przemyślenia jego wartości, jego funkcji: społecznej, etycznej i estetycznej. Okazanie dzieła literackiego w jego wielości funkcjonalnej, szczególnie jeżeli odbywa się to w zespoleniu z faktami kultury pozaliterackiej, zapobiega jednemu wielkiemu niebezpieczeństwu, które nie tylko zagraża młodzieży, ale również pokoleniu starszemu, a mianowicie niebezpieczeństwu literaryzacji kultury. Zjawisko to znajdowało swój wyraz np. na terenie dydaktyki literatury polskiej w szkołach średnich w abstrakcyjnych, scholastycznych i jakże subtelnych analizach „estetycznych“ dzieła literackiego, których rezultatem były „disiecta membra poetarum“.

Wdrażanie młodzieży do poglądu na utwór literacki jako na „wielość“ jego funkcji nie dozwala również na inny zakręt dydaktyczny, mianowicie na zbytne socjologizowanie. Zapatrywanie się na dzieło sztuki literackiej jedynie przez pryzmat użyteczności społecznej, mierzenie go miarą potrzeb narodowych czy obywatelskich czy nawet państwowych przyczyniało się tylko do wypaczenia sądu o dziele w umyśle wychowanka. Książka Kleinera zatem przez swój nadzwyczajny umiar w możliwie równorzędnym traktowaniu wartości dzieła literackiego spełnia trudny dziś do zrealizowania ideał wychowania krytycznego, naukowego, którego jądrem jest dążenie do prawdy czystej w przeciwieństwie do rozpowszechnionej prawdy „stosowanej“.

I jeżeli mówi się o wartościach wychowawczych i dydaktycznych „Zarysu dziejów literatury polskiej“ Kleinera, nie można pominąć strony estetycznej samej książki. Formę jej nazwałbym intelektualną rozmową z czytelnikiem młodocianym. Jest to pełna wdzięku, humoru, a przede wszystkim mądrości mistrza, forma inicjacji adepta w arkanach sztuki literackiej, stylu epok, kultury. Bystre uwagi np. o polskim średniowieczu w wieku... XVII, doskonała analiza baroku, znakomite wprost omówienie twórczości Kochanowskiego czy Krasieckiego mają trwałą wartość już nie tylko jako syntezy podręcznikowe dla szkół, lecz także jako wyniki badań ścisłych w zakresie wiedzy o literaturze. Język wykładu świetny, indywidualizowany stosownie do stylu omawianego pisarza, przechodzi niekiedy, np. przy analizie „Pamiętników“ Paska, delikatnie w skąpcę języka staropolskiego. Przy takich walorach, oczywiście, zyskuje tylko ogólny obraz literatury polskiej, staje się żywy, barwny, i co najważniejsze, bliski młodemu odbiorcy.

Wydawnictwo Zakładu narodowego im. Ossolińskich, którego nakładem ukazała się książka Kleinera, wyposażyło ją zewnętrznie pierwszorzędnie. Portrety pisarzy, przedruki autografów i pierwodruków, fotografie stylowych budowli oraz plansze nadają publikacji wysoki poziom graficzny. Na osobną uwagę zasługują 4 tabele synchronistyczne. Oczywiście, umieszczenie ich wypływa z założenia kompozycyjnego autora, który pragnie dać wychowankowi wszechstronny obraz kultury europejskiej oraz umożliwić mu kontrolę chronologicznego powstawania faktów kultury.

„Zarys dziejów literatury polskiej“ jest cennym darem wybitnego badacza literatury, darem nauki złożonym codziennej praktyce wychowawczej i dydaktycznej języka i literatury polskiej.

Stefan Kawyu.

Helena Radomska-Strzemecka: Monografia testu definicji (studjum z zakresu logiki dzieci i młodzieży). Wyd. Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego. Składnica Główna: Książnica - Atlas, Warszawa, Lwów 1931.

Praca p. Strzemeckiej powstała z inicjatywy prof. J. Joteyko i w swej części doświadczalnej opiera się na badaniach testowych, przeprowadzonych raz na podstawie listy stuwyrzowej (ilość osób badanych wynosiła 40), drugi raz na podstawie listy o 15 wyrazach „symptomatycznych“ (łopać, telegraf, żelazo, owoc, kwiat, zwierzę, ptak, piorun, zachód słońca; biały, ciepły, dawny, bliski; kopać, pracować), wybranej z poprzedniej listy (ogółem zbadano 800 osób, opracowano odpowiedzi 403 osób, z tego 162 chłopców i 241 dziewcząt w latach od 4 do 18). Ze względu na 14 roczników, które wchodzi w zakres badań przy pomocy listy skróconej, liczba zbadanych osobników jest stosunkowo za małą, ażeby wysnute wnioski mogły być solidnie ugruntowane i uzasadnione dostatecznym materiałem statystycznym. Nieplanową prowadzi się u nas gospodarke

naukową skoro, jak powiada autorka, „z powodu zbyt wielkich różnic wieku w poszczególnych klasach, któreby nie pozwoliły wyciągnąć wniosków co do korelacji, więcej niż połowę materiału z rozważań usunęłam“ (str. 174). Taki stan rzeczy ma dwa następstwa: marnotrawienie sił oraz brak dostatecznego uzasadnienia dla uogólnień.

Psychologowie dużą wagę przykładają do badań nad definicją. „Definicja pozwala wejrzeć w mechanizm myślenia, szczególnie myślenia dziecka“ (str. 242). Definiowanie ma wybitne korelacje społeczne, stąd badania nasze nad definicją „moga wejść w zakres psychologii społecznej i pedagogiki socjalnej“ (str. 242). Niemale mają znaczenie badania nad definicją dla nauki o rozwoju języka. Studium nad różnicą definicji u dziecka obraca się na terenie granicznym pomiędzy psychologią a logiką. Te studia mają ustalić, jak pod wpływem otoczenia społecznego, a szczególnie szkoły dziecko zbliża się w określaniu pojęć do form najdoskonalszych, których normy znajdują się w logice. Górny kres rozwoju tkwi w poprawnej pod względem logicznym definicji; sam rozwój zaś zdąża od zupełnej mglistości pojęcia do zupełnej jego wyrazistości i ujmowania go w poprawną formę. Od strony logiki znajdujemy ustalone normy, od strony psychologii badamy sposób i stopnie zbliżania się do logicznego ideału.

Badania nad rozwojem definicji u dziecka i młodzieży musi wyprzedzić gruntowna analiza logiczna funkcji definiowania. I tutaj natrafiamy na pewne trudności. Według prof. Śleszyńskiego „definicja jest równością logiczną, którą przyjmujemy jako umowę“. <sup>1)</sup> „Znaczenie definicji jest praktyczne. Wprowadza ona skrót zastępujący zawilsze wyrażenie“. <sup>2)</sup> Razi w „Monografii“ stosowanie kategorii prawdy i fałszu do definicji (str. 70, 88, 118, 124), którym definicja jako umowa nie podlega.

W analizie struktury definicji autorka oparła się głównie na podręczniku prof. Kotarbińskiego, <sup>3)</sup> którego wpływ w całości pracy jest bardzo wyraźny. Prof. Kotarbiński rozróżnia definicję słownikową, semantyczną, aksjomatyczną, matematyczną, klasyczną (per genus proximum et differentiam specificam). W zakresie szkół niższych najwyższym osiągalnym stopniem poprawności logicznej jest definicja klasyczna. Powstaje zagadnienie, czy w zakresie tych możliwości ma sens stawianie dziecka wobec pytania: co to jest biały, ciepły, dawny, bliski? względnie co to znaczy biały i t. d.? Otóż prof. Kotarbiński taki wypowiada pogląd: „można się spotkać z przykładami, w których definiendum jest czasownikiem, np. kuszykać jest to chodzić, utykając, lub przysłówkiem — lakonicznie, jest to krótko a treściwie; takie

<sup>1)</sup> Prof. Jan Śleszyński: Teoria dowodu; tom I. Kraków, 1925. Str. 7. — <sup>2)</sup> tamże, str. 22.

<sup>3)</sup> Tadeusz Kotarbiński: Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk. Lwów, 1929.

jednak definicje (w rozmowach wcale nierzadkie) na terenie logiki szkolnej mają charakter wyjątkowy i trudno je zmieścić w ramach tradycyjnego poglądu szkolnego na istotę definicji; dobrze odpowiadają temu pogładowi tylko nazwowe przykłady<sup>4)</sup> Jeszcze dobitniej podkreślone takie stanowisko znajdujemy w cytowanej przez autorkę „Logice“ W. S. Jevonsa: „żadna część mowy oprócz rzeczownika lub grupy wyrazów, użytych w znaczeniu rzeczownika, nie może być podmiotem czyli pierwszym terminem zdania“ (str. 15). Autorka zdawała sobie sprawę z tego, że „zachowanie się przymiotników w definicjach jest odmienne od zachowania nazw rzeczownikowych“, że „nie dadzą się dobrze zmieścić w schemacie definicji klasycznej“ i stwierdza na podstawie materiału doświadczalnego, że zamiana pytania „co to jest...“ na „co to znaczy...“ w zastosowaniu do definicji przymiotników „nie wiele wpłynęła na charakter odpowiedzi“ (str. 87).

Na podstawie zestawienia wyników podaje Autorka, że „definicje przymiotników przechodzą przez cztery główne stadia: 1) przykłady, 2) wyrazy bliskoznaczne i synonimy wraz z przeciwstawieniami, 3) rodzaje i 4) definicje semantyczne“ (str. 205). Definicje przez przykłady osiągnęły dla niektórych przymiotników nawet u najstarszych osobników 40% u chłopców i 30% u dziewcząt (dawny), przeciwstawienia i synonimy 50% u chłopców (ciepły), 30% u dziewcząt (dawny, porówn. tablica V, VI, str. 203—205). „Najdoskonalszym wyrazem myśli logicznej są definicje semantyczne oraz klasyczne z uwzględnieniem obu stron definicji“ (str. 209). Ten typ odpowiedzi zjawia się dopiero w 14 roku życia i osiąga swe maksimum dla przymiotników biały, bliski, ciepły, dawny u chłopców w najstarszym 17 roku (70%, 50%, 60%, 20%), oraz dla przymiotników biały, dawny, bliski u dziewcząt w 18 roku (42%, 25%, 25%), dla przymiotnika ciepły w 17 roczniku (60%, porówn. tabl. V, VI). Z zestawienia liczbowego wynika nadto, że ten typ odpowiedzi pojawia się bardzo późno i osiąga naogół niewielkie liczby procentowe. Do liczb procentowych dla najstarszych roczników, na które przesuwają się w danym wypadku punkt ciężkości nie można mieć dużego zaufania, ponieważ liczba zbadanych chłopców w latach 16 do 18 wynosi 10, dla dziewcząt w latach 17 do 19 ilość ta wynosi 31 (por. str. 176). Nadto obraz definicji semantycznych zaciemnia się w zestawieniu przez to, że obliczała je autorka łącznie z definicjami klasycznymi z uwzględnieniem obu stron. Przy tych ostatnich potrzeba jednak rodzaju dla przytoczonych przymiotników. Z wyszukaniem odpowiednich rodzajów usiłowały sobie dzieci bezskutecznie radzić. Do bardziej precyzyjnych należały „dawny, jest to stosunek czasu“, „bliski oznacza stosunek odległości — łączność w przestrzeni“, „ciepły jest to wrażenie termiczne“, „dawny oznacza przeszłość“ (str. 208—9).

Wbrew zdaniu autorki, że „definicje przymiotników zawie-

<sup>4)</sup> tamże, str. 46.

raja bardzo cenne elementy, mogące służyć za ważne symptomy przy ocenie rozwoju umysłowego“ (str. 168), uważam, że zarówno ze względu na zasadnicze trudności, jak wyniki doświadczeń, należy w badaniach nad definicją u dzieci i młodzieży pominąć przymiotniki. To samo dotyczy czasowników.

Przyjmując za ogólną formę definicji A jest BC, gdzie A jest definiendum, B rodzajem, zaś C cechą, każdą definicję dziecięcą rozpatruje autorka 1° pod względem formy, to znaczy bada zmienną B czyli „rodzaj, oraz wszystkie postaci definicji, które stoją w związku z trudnością znalezienia rodzaju“, 2° pod względem treści, jeżeli kładzie się nacisk na zmienną C, to znaczy na to, „co indywidualnie wyróżnia rzeczy, których nazwy definiujemy“ (str. 70).

W definicjach dziecięcych nazw rzeczy ustaliła autorka umiejętnie szereg szczebli rozwojowych, po których dziecko od braku rozumienia wyrazu poprzez tautologję, synonimy, przeciwstawienie, definicję bez rodzaju, rodzaj odległy (za obszerny) zdąża do definicji z rodzajem właściwym (genus proximum). Stara się autorka nadto o ustalenie ściślejszych korelacji zdolności definiowania do wieku, uzdolnienia i płci. Podaje przepis na punktowanie wyników badań.

Niektóre zestawienia liczbowe wyników badań nie są dostatecznie wyjaśnione, np. w tablicach §§ 2, 3, 4, 5, 6 rozdziału VII niewiadomo na jakiej podstawie pewne dzieci autorka zalicza do zdolnych, inne do średnich, inne do niezdolnych. Układ tych tablic nie jest dostatecznie przejrzysty, niewiadomo co do czego się odnosi, od czego procent się oblicza; niewiadomo skąd autorka na str. 146 w dziale rodzaj właściwy wpisała badanego pólanalfabete, Leona, w wieku 17 lat (porówn. str. 49) w rubryce lat 12—16 (to samo dotyczy innych nieścisłych szczegółów w tych tablicach). Podając tablicę dla obliczenia współczynnika korelacji według wzoru Bravis-Pearsona (str. 230), nie wyjaśnia autorka dostatecznie, jak oblicza się  $x$  i  $y$ <sup>1)</sup> ( $x$  otrzymujemy, odejmując od oceny szkolnej średnią wartość oceny definicji;  $y$  otrzymujemy, odejmując od oceny definicji średnią wartość oceny szkolnej).

Dr Skrzyszewski Stanisław.

Pamiętnik V-go Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Warszawie, 28-go listopada do 4-go grudnia 1930 r. Część II. Protokoły. Lwów 1931. Nakładem Polskiego Towarzystwa Historycznego, wydane z zasiłkiem Wydziału Nauki Ministerstwa W. R. i O. P. Stron XVIII + 410.

W tomie I Pamiętnika, omówionym w Nrze 5 „Ruchu

<sup>1)</sup> Przy tej sposobności należy sprostować omyłki drukarskie tej tablicy; w wierszu 3 od góry, oraz trzeciej rubryce ma być  $x$  zamiast  $X$ , zaś u dołu ostatniej rubryki ma być  $E_{xy} = 29.20$ , zamiast  $xy 29.20$ . — Nadto dostrzeżono błędy drukarskie na str. 112, 177, 252 (jest 78, ma być 87). Numeracja tablic oraz wzmianki o ich numerach w tekście nie są jednolite (numeracja cyframi rzymskimi, wzmianki arabskimi, porówn. str. 180, 196, 197).



Ped.“ z r. 1931, podane były referaty, wygłoszone na Zjeździe Historyków, w tomie zaś II znajduje się sprawozdanie z dyskusji. Nauczaniem historii zajmowała się sekcja IV, której przewodniczyli prof. Bujak, Nanke i Opatrny. W związku z referatami prof. Bujaka i prof. Radlińskiej ciekawe uwagi o historii pracy podała p. H. Witkowska. Po uzasadnieniu, iż reforma w kierunku wprowadzenia historii pracy jest pożądana, wskazała na wyniki dotychczasowych wysiłków w tej dziedzinie. I-tak pierwszą książkę z zakresu historii pracy wydał Albert Thomas, dyr. M. Biura Pracy w Genewie. Tytuł tej książki: „Lectures historiques, Histoire anecdotique du travail“. Sprawę wprowadzenia historii pracy do szkół poruszył F. Maurette na kongresie Federacji stowarzyszeń pedagogicznych (w tłum. pol. w „Pracy Szkolnej“ z r. 1930).

Żywe zainteresowanie wzbudził postulat prof. Bujaka, że „nauka obywatelska jako zakończenie nauki historii powinna pozostawać w rękach nauczyciela historii“. Szereg mówców poparło te wywody i szczegółowo uzasadniało konieczność połączenia historii z nauką o Polsce współczesnej. Postulat ten ma wartość również w szkole powszechnej, gdzie w ostatnim oddziale jest nauka o Polsce. Dużo czasu poświęcono w dyskusji kwestji podręcznika. Tak np. prof. Żukowski po stwierdzeniu, iż obecne podręczniki „ukazują tylko cień życia minionych wieków“, wysuwa żądanie, by podręcznik był obrazowy, drgał życiem, budził myśl i uczucie, uwzględniał rolę sztuki i był przesycony materiałem cyfrowym. Ciekawą uwagę dorzucił p. Zand, mianowicie, że podręcznik powinien powstawać z życia drogą eksperymentów przez nawiązanie kontaktu z uczniem i z nauczycielem. P. Cz. Pawłowski wyraził przekonanie, iż nauczanie historii winno być oparte nie na podręcznikach, lecz na monografiach, opracowanych zwięźle i przystępnie. Pogląd ten podzieliła p. H. Mrozowska, która jest zwolenniczką używania większej ilości drobnych opracowań, połączonych ze sobą pracą nauczyciela. W klasie musiałby się nauczyciel posługiwać niewielkim podręcznikiem w formie np. tablic synchronistycznych albo chronologicznych. Uwagi te świadczą o tem, że nauczycielstwo odczuwa potrzebę reformy podręcznika.

W czasie dyskusji wysunięte zostało także zagadnienie nauczania historii polskiej w szkołach mniejszościowych. Grupa nauczycieli historii z Wilna zgłosiła kilka wniosków, w których domagała się m. in. opracowania specjalnych programów historii polskiej dla szkół mniejszościowych, obsadzania stanowisk nauczycieli historii w tych szkołach siłami o wybitnych kwalifikacjach naukowych i pedagogicznych. W obszernym memoriale uzasadniano konieczność odmiennego traktowania dziejów Polski w szkołach mniejszościowych przez usunięcie w programie szczegółów, dotyczących wojen, walk o wolność, powstań i czynów bohaterskich tych lub innych jednostek, które mogą być drogie jedynie sercu dziecka polskiego. W związku z tym memoriałem p. Żukowski zauważył, że jednak powinniśmy przypominać Rusinom i Litwinom, iż uratowaliśmy pierwszych

przed nawalą turecką, drugich przed doszczętną rusyfikacją. Nadto p. Radlińska zwróciła uwagę, iż zupełne pominięcie walk narodu polskiego o niepodległość byłoby niesłuszne, gdyż tradycje powstańcze polskie zawierają budzenie świadomości narodowej Białorusinów i Ukraińców, hasła równouprawnienia obywateli wszystkich narodowości i wyznań, co ma pierwszorzędne znaczenie dla rozbudzania sympatji dla narodu polskiego.

Przyjęte w wyniku dyskusji wnioski odzwierciedlają poglądy dydaktyczne uczestników Zjazdu. I tak wyrażono życzenie, aby historia społeczna i gospodarcza była przedmiotem obowiązkowym dla przygotowujących się na nauczycieli historii w szkołach ogólnokształcących i aby podręczniki historii te w całej pełni uwzględniały; aby podręczniki historii dla szkół zawodowych były oparte na zróżniczkowaniu programów; aby w związku ze studjum historycznym na Wydziałach humanistycznych i filozoficznych Uniwersytetów polskich wprowadzono magisterjum z nauk ekonomicznych; aby do wykładów historii we wszystkich uczelniach polskich wprowadzić historię sztuki polskiej. Poza tem uchwalono także wniosek z opinią, iż „Zjazd uważa powołanie do życia Instytutu wychowania obywatelskiego lub jakiejś innej instytucji zajmującej się tem zagadnieniem naukowo i pedagogicznie — za postulat ważny ze stanowiska państwowej pedagogiki“.

Z innych wniosków wymienić warto ten, w którym Zjazd wyraża zdanie, iż wydanie razem referatów i dyskusji Sekcji nauczania na obu Zjazdach historyków polskich jest pożądane dla kontynuowania i realizowania poruszonych zagadnień. Wykonanie tej uchwały w najbliższym czasie byłoby wskazane, gdyż nie każdy może zakupić Pamiętniki z obu zjazdów z powodu wysokiej ceny (ok. 100 zł.), zakupiłby zaś chętnie za parę złotych broszurę z referatami i dyskusją o nauczaniu. Protokół Zjazdu daje dużo cennego materiału dydaktycznego. A sądzić można, iż w razie realizacji wniosku o utworzenie w Towarzystwie Historycznym oddzielnej sekcji dydaktycznej, materiał ten wzrośnie na następnych zjazdach — wzrośnie przede wszystkim przez objęcie referatami i dyskusją niższych oddziałów szkoły powszechnej jako podstawy nauczania historii.

Stanisław Nowaczyk.

## Kronika pedagogiczna.

Państwowa Rada Oświecenia Publicznego, ustanowiona rozp. Ministra W. R. i O. P. z dnia 25. X. 1932 r. na podstawie art. I i 10 Ustawy z 4. VI. 1920 r. o tymczasowym ustroju władz szkolnych:

§ 1. Ustanawia się Państwową Radę Ośw. Publ. jako organ opiniodawczy Ministerstwa W. R. i O. P. w sprawach oświaty i wychowania.

§ 2. Państwowa Rada Ośw. Publ. ma za zadanie rozważanie przekazanych jej do opinii przez Min. W. R. i O. P. zagadnień oraz projektów. dotychczasowych organizacji oświaty i wychowania publicznego.

§ 3. Przewodniczącym P. R. O. P. jest Minister W. R. i O. P. W skład P. R. O. P. wchodzi: podsekretarze stanu Min. W. R. i O. P., dyrektorowie departamentów, kuratorowie okr. szkol., wojewoda śląski oraz wizytator Liceum Krzemienieckiego, przedstawiciel — z wyboru — Rad szkol. Okr., których kolejność udziału w P. R. O. P. ustala Min. W. R. i O. P., 5 przedstawicieli wyznani zaproszonych przez Min. W. R. i O. P., 4 nauczycielstwa szkół powsz., 3 naucz. szkół średn. i zakładów kształcenia nauczycieli, 3 naucz. szkół zawodowych, delegowani przez związki i zrzeszenia naucz., zaproszone przez Min. W. R. i O. P., przedstawiciel Pol. Akademii Umiejętności, 4 rektorowie szkół akademickich, których kolejność udziału w P. R. O. P. ustala Min. W. R. i O. P., 8 znawców zagadnień oświatowych i wychowawczych, których zaprasza Min. W. R. i O. P., delegat Zw. Harc. Polsk., Centr. Komitetu do spraw młodzieży wiejskiej, 3 przedstawiciele po jednym — Izb Roln., Izb Handl.-Przem. i Izb Rzemieśln., których kolejność udziału w P. R. O. P. ustala Min. W. R. i O. P., 3 związków i instytucyj artystycznych, zaproszonych przez Min. W. R. i O. P., delegat Państw. Inst. Wych. Fiz., przedstawiciel Naczelnej Izby Lekarskiej.

§ 4. Min. W. R. i O. P. zaprasza<sup>2</sup> na członków P. R. O. P. przewodniczących komisji oświatowych Sejmu i Senatu, względnie wskazanych przez nich członków tych komisji; członkom tym przysługuje pełne prawo głosu.

§ 5. Członkowie P. R. O. P. pełnią swe obowiązki honorowo; członkowie, zamieszkałi stale poza Warszawą, otrzymują zwrot kosztów podróży oraz diety.

§ 6. Kadencja P. R. O. P. trwa trzy lata.

§ 7. Regulamin wewnętrzny P. R. O. P. ustala Min. W. R. i O. P.

§ 8. Rozporządzenie niniejsze wchodzi w życie z dniem ogłoszenia.

Dnia 9 i 10 listopada 1932 r. odbyło się I posiedzenie P. R. O. P., na którym minister p. Janusz Jędrzejewicz złożył sprawozdanie z działalności Ministerstwa W. R. i O. P. za rok szkolny 1931—32, podkreślając znaczenie Ustawy o ustroju szkolnictwa i w związku z tem omówił wytyczne nowych programów szkolnych, sprawę przeszkolenia personelu nauczycielskiego, organizację szkolnictwa zawodowego. W sprawozdaniu swem zajął się też P. Minister zagadnieniem przyrostu dzieci w wieku szkolnym tudzież działalnością Ministerstwa na polu pracy oświatowo-społecznej. Wkońcu Państw. Rada Ośw. Publ. zajęła stanowisko wobec nowego projektu ustawy o szkołach akademickich.

Działalność Sekcji Polskiej Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania. Sekcja Polska M. L. N. W. ogłosiła właśnie swój Biuletyn (Warszawa, październik 1932), w którym po informacjach, dotyczących celów i organizacji, tudzież wydawnictw i Kongresów Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania, znajdujemy sprawozdanie z działalności Sekcji.

Sekcja Polska M. L. N. W. powstała podczas Kongresu w Locarno w r. 1928 na zebraniu uczestników z Polski, któremu przewodniczyła Dyr. L. Rudzka. Statut Sekcji uzyskał legalizację dnia 23 lipca 1929. Do zadań Sekcji Polskiej należy:

a) podejmowanie akcji na rzecz urzeczywistnienia zasad wytycznych „nowego wychowania”.

b) ułatwianie współpracy nauczycielstwa i wychowawców różnego typu szkół i różnych stopni nauczania, oraz rodziców i nauczycielstwa.

c) branie udziału w organizacji Kongresów międzynarodowych.

d) wydawanie czasopisma pedagogicznego w języku polskim (które będzie organem polskim M. L. N. W.), wydawnictw informacyjnych o szkolnictwie, wychowaniu i naukach pedagogicznych w Polsce.

e) organizowanie wycieczek, zjazdów, wystaw, konferencji i t. d.

Członkami Ligi mogą być stowarzyszenia nauczycielskie, instytucje oraz zakłady naukowe i wychowawcze, interesujące się nowym wychowaniem.

Do Sekcji Polskiej M. L. N. W. należy obecnie 15 instytucji i stowarzyszeń nauczycielskich, oświatowych i pedagogicznych.

Adres Sekcji Polskiej M. L. N. W.: Warszawa, Koszykowa 9;

Biuletyn Sekcji Nr. 2 podaje nadto sprawozdanie z I. Słowiańskiego Kongresu Pedagogicznego w Warszawie (lipiec 1931 r.) tudzież z VI. Międzynarodowego Kongresu Ligi Nowego Wychowania w Nicei (lipiec—sierpień 1932).

## Zapiski bibliograficzne.

*F. Śliwiński.* Organizacja szkolnictwa w Polsce współczesnej. Wyd. III. Żnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1932.

*Władysław Horoch.* Intelektualizm a woluntaryzm na gruncie pedagogji. Gebethner i Wolff. Wyd. II. Warszawa 1932.

*Dr J. Wachtel.* Badania nad ejdetyzmem w szkołach łódzkich. Nakł. Magistratu m. Łodzi 1932.

*Z. Perkowski i M. Hertzberżanka.* Mowa ojczysta. Wyd. XI. Dom Książki Polskiej. Warszawa 1932.

*R. Dobrzyński.* Praca i zabawa. Ilustrowane czytanki polskie. II-gi rok nauki. Warszawa 1932.

*Juljusz Kleiner.* Zarys dziejów literatury polskiej. Tom I. Wyd. Zakł. Narod. im. Ossolińskich. Lwów 1932.

*Wł. Semkowicz i Cz. Nanke.* Szkolny atlas historyczny. Cz. II. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1932.

*Michał Mścisz.* Geografja dla V kl. szkół powsz. Wyd. II. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1932.

*Konstanty Bzowski.* Geografja dla kl. VI gimn. M. Arct. Warszawa-Kraków 1932.

*Dr Józef Wąsowicz.* Jak powstaje geograficzna mapa szkolna. Książnica-Atlas 1932.

*Michał Halaunbrenner.* Ćwiczenia praktyczne z fizyki w szkole średniej. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1932.

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 50%, 6-krotnie o 100%, 10-krotnie o 200% taniej. Ogłoszenia w tekście o 500% drożej.

Wydawca w imieniu Związku Nauczycielstwa Polskiego:

Władysław Sieńko.

Redaktor odpowiedzialny: Henryk Schlenker.

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

Zakłady Graficzne „Styl”, Kraków, Krupnicza 6, Telef. 111-0..