

# RUCH PEDAGOGICZNY

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

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO  
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

---

---

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

---

---

Dr MIROSŁAW SEKRETA

## O pedagogicznym wykształceniu nauczycieli szkół średnich.

(Na marginesie dyskusji w sprawie ustroju szkolnictwa).

- I. Stanowisko szkoły wobec nowych form życia. — Teoretyczne podłoże reform nauczania i wychowania. — Potrzeba polskiego systemu wychowania narodowego. — Konieczność pedagogicznego kształcenia nauczycieli szkół średnich w polskiej literaturze pedagogicznej. — Wykształcenie nauczycieli szkół średnich w latach przejściowych.
- II. Dzisiejsza organizacja kształcenia nauczycieli. — Studja naukowe, pedagogiczne. — Praktyka przedegzaminowa. — Egzamin państwowy. — Do kształcanie.
- III. Sprawa pedagogicznego kształcenia nauczycieli szkół średnich w przy-szłym ustroju szkolnictwa. — Ocena. — Postulaty.

I. Konieczności pedagogicznego wykształcenia dla nauczycieli szkół średnich zbytnio wykazywać nie potrzeba; oczywistą jest bowiem dla każdego, pobieżnie choćby obeznanego ze sprawami szkolnictwa i wychowania. Głęboko sięgające przemiany dzisiejszego życia politycznego, społecznego, ekonomicznego, składające się na zjawisko popularnie określane mianem „kryzysu kultury” — wymagają dokładnego opanowania wszystkich dziedzin pracy w szkole, w zakresie teorii i praktyki wychowania i nauczania, by wobec powszechnego fermentu obowiązujących wartości, norm i ideałów utrzymać trwały kontakt z ciągle zmieniającym się nurtem życia, wciąż nowe przybierającego kształty.

Zasadnicza kwestja celu wychowania, wobec rozbieżności współczesnych prądów filozoficznych (pragmatyzm, intuicjo-

nizm, personalizm) jest ciągle jeszcze wielkością zmienną, wskutek czego punkt ciężkości rozważań pedagogicznych przesuwają się ze strony normatywnej na teren zagadnień biopsychicznych i socjologicznych.

Problemy metody wychowania i nauczania wymagają dziś dokładnej znajomości obecnych poglądów na istotę życia i rozwoju duchowego dziecka, zgodnie z najnowszymi zdobyczami psychologii (woluntaryzm, strukturalizm, freudyzm).

Najnowsze dociekania socjologiczne (*Barth, Dewey, Durkheim, Znaniecki, Bystron*) nakazują uwzględnić w wychowaniu społeczny charakter szkoły, jako instytucji społecznej, w której dokonywa się przeszczepianie dorobku kulturalnego pokolenia starszego na pokolenie młodsze, drogą adaptacji i rekonstrukcji.

Ciągły rozwój nauk przyrodniczych każe proces wychowania oprzeć na znajomości biologicznych właściwości rozwijającego się dziecka, stosując doń zarówno wewnętrzną konstrukcję materiału nauczania, jak i organizację życia szkoły, plan nauk i metody pracy.

Przytoczone dotychczas momenty natury teoretycznej, ogólnej (przemiany światopoglądu filozoficznego, rozwój psychologii, wyniki badań psychologicznych, odkrycia na polu biologii) nie są jedynymi, jakie na poparcie tezy o konieczności pedagogicznego wykształcenia nauczycieli szkół średnich wysunąć można; stanąwszy na gruncie polskiej rzeczywistości historycznej, widzimy, że wszak w polskiej szkole i codziennej pracy jej nauczycieli wysunąć się muszą realne kształty oryginalnego systemu wychowania narodowego. Zadaniem zaś polskiego systemu wychowania jest, ni mniej ni więcej jak, przebudowanie charakteru narodowego, przeistoczenie polskiej psychiki na bardziej racjonalistyczną i obudzenie w niej zainteresowań ekonomicznych, tak, by osiągnąć pewną harmonję w przygotowaniu do życia gospodarczo-praktycznego i w zrozumieniu wartości idealnych, tkwiących w naszej kulturze<sup>1)</sup>. Słowem, szkoła dzisiejsza musi iść ręką w rękę z obecnym życiem i jego zdobyczami oraz potrzebami na polu rozwoju myśli badawczej, postępu techniki, ewolucji społecznej, przemian w wytwórczości ekonomicznej, musi być szkołą życia. Jeśli żądanie to jest słuszne w odniesieniu do każdej szkoły nowoczesnej, tembardziej postawić je należy szkole średniej, wychowującej elitę kulturalną przyszłego społeczeństwa.

Tak tedy doniosłość i ważność pedagogicznego wykształcenia nauczycieli szkół średnich w całokształcie spraw wychowania nie ulega dziś wątpliwości. A jednak kwestja ta

<sup>1)</sup> Problem przygotowania młodzieży do życia ekonomiczno-gospodarczego porusza M. Ziemiłowicz: „Zagadnienie szkolnictwa średniego w Polsce” *Chowania* 1931. Nr. 2.

rzadko kiedy podejmowaną bywa w naszej literaturze pedagogicznej. Drobne uwagi i przyczynki wysunęli: *L. J. Bykowski*, *B. Kielski*, *N. Gąsiorowska*, *K. Zbierski*, *A. Jakiel*. I to wszystko na przestrzeni lat 1918—1931. Dorobek oczywiście bardzo skąpy, zwłaszcza w zestawieniu z bogatą literaturą w sprawie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, na której czele wymienić należy nazwisko *H. Rowida*, niezmordowanego bojownika idei wyższego kształcenia nauczycieli<sup>1)</sup>. Milczenie nie dowodzi tu bynajmniej nieistnienia problemu, przeciwnie, wykazuje jak wiele u nas spraw leżących odłogiem, naprzóżno czekających na wstępną choćby podorywkę.

Pomijając historyczne podłoże i systematyczny rozwój problemu kształcenia nauczycieli szkół średnich, stwierdzić można, że spuścizna, jaką w tej mierze przyjęliśmy po zaborcach „była tak różnolita, niejednokrotnie tyle pozostawiała do życzenia pod względem wartości wychowawczej i naukowej, że mogło nawet wydać się właściwszem zadaniem tworzenie wręcz nowego szkolnictwa średniego, niż przekształcanie dawniejszego”<sup>2)</sup>. Najlepiej pod tym względem przedstawiała się dzielnica małopolska, gdzie w latach 1918—1920 ilość nauczycieli kwalifikowanych wynosiła około 60%; najgorzej było na terenie Kongresówki, gdzie ilość osób zatrudnionych w szkolnictwie z wyższymi studjami wynosiła tylko 20%, wliczając w to osoby czasowo tylko w zawodzie nauczycielskim pracujące (adwokaci, technicy). Jeśli odsetek kwalifikowanych nauczycieli-mężczyzn dla miasta Warszawy dochodził do 44, to ilość kobiet posiadających studia, a zajętych na prowincji, nie przekraczała 3%. Prócz tego zaznaczyć należy, że wśród nauczycieli czynnych w Kongresówce było wówczas 17% pochodzenia małopolskiego, co odsetek nauczycieli kwalifikowanych, pochodzących z Kongresówki, jeszcze obniża. Wykształcenie ściśle pedagogiczne równało się najczęściej zeru<sup>3)</sup>.

Stan ten należy już do przeszłości. Planowa i systematyczna akcja władz szkolnych zdołała z biegiem czasu uwolnić szkolnictwo od elementów niepowołanych; część osób wogóle ustąpiła z chwilowego zawodu, część uzyskiwała kwalifikacje bez egzaminów, na zasadzie długoletniej i owocnej praktyki, względnie naskutek wykazania się wybitnym uzdolnieniem zawodowym<sup>4)</sup>, część, zajętych w szkolnictwie przed

<sup>1)</sup> Por. *H. Rowid*. Nowa organizacja studjów nauczycielskich w Polsce zagranicą. Warszawa 1931 — tamże bibliografia przedmiotu.

<sup>2)</sup> *K. Zbierski*. Zagadnienie kształcenia nauczycieli szkół średnich. Warszawa 1930, str. 9.

<sup>3)</sup> Cyfry wyjęte z pracy *N. Gąsiorowskiej*. Stan wykształcenia nauczycieli szkół średnich w Polsce. Rocznik pedagogiczny 1921. I.

<sup>4)</sup> Dz. urz. M. W. R. i O. P. 1921 Nr. 2. poz. 16.

rokiem 1921, złożyła t. zw. „egzaminu uproszczone”<sup>1)</sup>. Naostatek, uszczuplone kadry zawodu poważnie zasilają absolwenci uniwersytetów, kończący studia w warunkach normalnych, z dyplomami magisterskimi. Wynik jest taki, że obecnie poważna większość posiada już pewne studia i kwalifikacje zawodowe do nauczania określonych przedmiotów naukowych, na zasadzie odbytych studjów i złożonych egzaminów. Rozwiązuje to jednak sprawę tylko częściowo. Zyskał poziom wykształcenia nauczycieli szkół średnich pod względem naukowym, wykształcenie zaś pedagogiczno-dydaktyczne pozostało w dalszym ciągu nader szczupłe. Coprawda odpowiednie przepisy kładą silny nacisk na pedagogiczne wykształcenie nauczycieli szkół średnich, a mimo to w praktyce bywa ono przeważnie niezwykle ubogie.

II. Uzyskanie pełnych kwalifikacyj do nauczania w szkole średniej obejmuje następujące etapy: 1) wykształcenie naukowe w zakresie danego przedmiotu, 2) studia pedagogiczne przy uniwersytecie, lub dwuletnia t. zw. praktyka przedegzaminowa, 3) zdanie egzaminu państwowego na nauczyciela szkół średnich.

Zasadniczem przygotowaniem naukowym kandydatów na nauczycieli szkół średnich są czteroletnie (11 trymestrów) studia uniwersyteckie na stopień magistra filozofji w zakresie danego przedmiotu, po myśli ustawy o egzaminach magisterskich<sup>2)</sup>.

Prócz wykształcenia naukowego obecna ustawa o kwalifikacjach zawodowych nauczycieli szkół średnich przewiduje uwzględnienie szerokiej podstawy wychowawczej. Kandydaci na nauczycieli szkół średnich równolegle obok swych studjów naukowych, lub po ich ukończeniu, odbywają pewne teoretyczne i praktyczne studia pedagogiczne. Studja takie zorganizowane na razie przy trzech uniwersytetach (Warszawa, Kraków, Poznań) obejmują w swym programie ogólne wykształcenie filozoficzne (historja filozofji, logika z metodologją i teorja poznania), psychologiczne (psychologja ogólna i pedagogiczna) i pedagogiczne (historja wychowania, pedagogika, dydaktyka, metodyka). Prócz zajęć teoretycznych odbywają się też praktyczne lekcje i hospitacje.

Program tych studjów opiera się na programie przedmiotów egzaminu państwowego na nauczycieli szkół średnich, gdyż przygotowanie do tego egzaminu jest właśnie zadaniem owych studjów, dość zresztą luźnie z uniwersytetami związanych. Charakter ich jest więc najściślej praktyczny, są po prostu ubocznem zajęciem profesorów, niezależnem od ich

<sup>1)</sup> Dz. Urz. M. W. R. i O. P. 1922 Nr. 6, poz. 156 oraz 1925 Nr. 13, poz. 123.

<sup>2)</sup> Rozp. z d. 26 stycznia 1926 normujące nową organizację studjów i egzaminów na wydz. filozof. uniw. t. zw. przepisy magisterskie, weszło w życie z dniem 15 maja 1926 (Dz. Urz. M. W. R. i O. P. 1926 Nr. 8, poz. 65).

zwykłych wykładów z katedry i prac seminaryjnych. Przymusu wpisywania wykładów na studjum pedagogiczne niema.

Ukończenie studjum i złożenie egzaminu daje podstawę do ubiegania się o dopuszczenie do egzaminu państwowego na nauczycieli szkół średnich, którego złożenie jest zyskaniem pełnych kwalifikacji do nauczania w szkołach średnich<sup>1)</sup>. Z udogodnienia tego korzystają słuchacze uniwersytetów dość skwapliwie, bywają nawet wypadki zaniedbywania swoich studjów naukowych na korzyść studjów pedagogicznych i do zawodu nauczycielskiego wstępują niekiedy absolwenci uniwersytetów z ukończonymi studjami pedagogicznymi, a bez egzaminu magisterskiego t. j. studjów naukowych w zakresie swej specjalności. Takich jest atoli niewielu. Większość studentów opuszcza uczelnie ze studjami naukowymi, a bez studjów pedagogicznych, bądź dla braku czasu, względnie środków na studia dodatkowe, bądź dlatego, że studia tego rodzaju przy danym uniwersytecie wogóle nie istnieją (Lwów, Wilno). Dla tych pozostaje odbycie dwuletniej t. zw. praktyki przedegzaminowej, jako równoważnika studjów pedagogicznych przy uniwersytecie i podobnie jak one upoważniającej do ubiegania się o dopuszczenie do państwowego egzaminu na nauczyciela szkół średnich.

Organizacja praktyki przedegzaminowej oparta o szczególne w tej sprawie przepisy<sup>2)</sup> obejmuje: 1) prowadzenie lekcji i wykonywanie związanych z niemi obowiązków nauczycielskich, oraz pewien udział w pracy wychowawczej; 2) poznanie życia, organizacji i pracy wychowawczej szkoły; 3) opanowanie praktyczne dydaktyki ogólnej i metodyki swego przedmiotu.

Praktyką kieruje wizytator, dyrektor i starszy nauczyciel, specjalista w zakresie dydaktyki przedmiotu. Pod ich opieką praktykant wdraża się stopniowo w zajęcia przyszłego swego zawodu, odbywa pewne lekcje, omawia je, uczestniczy w lekcjach prowadzonych przez swego mentora, zaznajamia się praktycznie z życiem i organizacją szkoły. Tak przedstawia się sprawa praktyki w założeniu i intencji przepisu.

W wykonaniu rzecz wygląda nieco inaczej. Instytucja pomysłana jako praktyczne przeszkolenie, nabywanie umiejętności nauczania przez praktykę, staje się ze strony władz okresem próby zdolności dydaktycznych kandydata, a ze strony praktykującego okresem ustawicznego błędzenia w labiryncie spraw związanych z życiem szkoły, poszukiwaniem doraźnego wyjścia z trudności na drodze najkosztowniejszej i najniebez-

<sup>1)</sup> Ustawa o kwalifikacjach zawodowych do nauczania z d. 26. września 1922, znowelizowana następnie 16 lipca 1924 i 12 stycznia 1929. Dz. Urz. M. W. R. i O. P. 1922 Nr. 30, poz. 370, Dz. Urz. M. W. R. i O. P. 1924 Nr. 18, poz. 178, Dz. Urz. M. W. R. i O. P. 1929 Nr. 3, poz. 26.

<sup>2)</sup> Dz. Urz. M. W. R. i O. P. 1926, Nr. 11.

piecniejszej, metodą próby i błędu. Kandydat, nie mogąc najczęściej pozwolić sobie na praktykę bezpłatną, w nie-licznym wymiarze godzin, co umożliwiłoby mu staranne przygotowanie zajęć praktycznych i studja w zakresie teorii nau-uczania i wychowania, bierze większą ilość godzin kontrakto-nych, co czyni wynik praktyki nader wątpliwym. Obciążony bowiem całym nawałem zwykłych zajęć zawodowych, ogra-nicza swe studja naukowe w zakresie teorii wychowania, dy-daktyki czy metodyki do przestudjowania dorywczego kilku dzieł o charakterze podręcznikowym i z takim przygotowa-niem przystępuje do końcowego egzaminu państwowego na nauczyciela szkół średnich.

Egzamin ten ma na celu stwierdzenie pedagogicznego przygotowania kandydata. Składa się z części praktycznej (lekcji próbnej, wyjątkowo, wobec napływu kandydatów, od-bywanej) egzaminu pisemnego i części ustnej. Egzamin pi-semny obejmuje wypracowanie z zakresu pedagogiki, dy-daktyki lub metodyki. Na egzamin ustny składa się historia wychowania, psychologia pedagogiczna, pedagogika, dyda-ktyka, metodyka, higiena wychowawcza, organizacja szkol-nictwa, znajomość programów i ważniejszych ustaw oraz roz-porządzeń<sup>1)</sup>. Zakres wymagań jest więc wcale obszerny i rze-czywiście szeroko uwzględnia psychologiczno-pedagogiczne podstawy zawodu nauczycielskiego. Zdawałoby się zatem, że w ten sposób sprawa wykształcenia pedagogicznego nauczy-cieli szkół średnich została rozwiązana zadowalająco. Oczy-wiście, o ile przyjmemy, że stworzenie przepisu o egzaminie pedagogicznym jest równoznaczne z zapewnieniem nauczy-cielowi pedagogicznego wykształcenia w stopniu odpowia-dającym potrzebie zawodu. Tak jednak nie jest.

Z doświadczenia wiadomo, że pod względem pedagogi-cznego wykształcenia, czynni nauczyciele szkół średnich dzielą się na dwie nierówne grupy; jedną z nich tworzą absolwenci studjów pedagogicznych przy uniwersytetach, druga, w prze-ważającej większości, jako jedyne wykształcenie pedagogiczne posiada swą pracę przygotowawczą do egzaminu państwo-wego, odbytą w czasie praktyki przedegzaminowej. Wykształ-cenie pedagogiczne nabyte na studjach pedagogicznych, po-siada, jak wykazano, charakter pewnego utylitaryzmu, jest zwykłym przygotowaniem się do państwowego egzaminu; wiadomości, nabyte tą drogą, należą do nieugruntowane, trak-towane jako coś ubocznego, na marginesie głównych studjów

<sup>1)</sup> Rozp. z dnia 9 paźdz. 1924 (Dz. Urz. M. W. R. i O. P. 1924 Nr. 18, poz. 185 oraz 13 rozp. dodatkowych).

Do 1 lipca 1931 można było na podstawie przepisu dodatkowego (Dz. Urz. M. W. R. i O. P. 1929 Nr. 10, poz. 136) zdawać [ten egzamin bez pra-ktyki przedegzaminowej po zwykłej 3-letniej pracy nauczycielskiej, uznanej przez władze szkolne jako zadowalająca.

naukowych, rychło wietrzeją prawie doszczętnie. Wykształcenia pedagogicznego drugiej grupy właściwie zupełnie nie można brać pod uwagę, jako że dorywcze przestudjowanie kilku podręczników nie może być uznane za równoznaczne z przyswojeniem sobie pedagogicznej kultury. Krótko mówiąc, ogół nauczycieli szkół średnich posiada wykształcenie pedagogiczne bardzo powierzchowne, dorywcze, niesystematyczne, a więc niewystarczające.

Częściowym środkiem zaradczym jest akcja doksztalcenia. Do tego celu służą instruktorzy ministerjalni, kursy metodyczne, kursy wakacyjne, rejonowe konferencje wychowawcze, kursy pedagogiczne, ogniska metodyczne. Wszystkie te urządzenia, mimo swą niewątpliwą wartość dodatnią, nie mogą jednak zastąpić wykształcenia systematycznego, możliwego jedynie na porządnym studjum uniwersyteckiem. (D. n.)

HENRYK ROWID

## O środowisku wychowawczem <sup>1)</sup>

(Dokończenie)

Wychowanie dziecka wiejskiego w związku ze środowiskiem stanowi obecnie jedno z najważniejszych zagadnień w literaturze pedagogicznej, francuskiej, niemieckiej i t. d. W pracach autorów francuskich zagadnienie to wyłoniło się głównie pod wpływem coraz silniejszej emigracji ludności wiejskiej do wielkich miast, wskutek czego grozić poczęło wsi francuskiej wyludnienie. Zjawisko to społeczne, zw. urbanizacją, pobudziło socjologów i pedagogów do szukania środków zaradczych przeciwko masowemu wędrowkom ludu do środowisk wielkomiejskich. Jednym z nich — to odpowiednie zreformowanie szkoły wiejskiej i przystosowanie jej do środowiska, do psychiki dziecka wiejskiego, wreszcie do potrzeb i warunków gospodarczych ludności wiejskiej. Projekty reformistyczne odnośnie do szkoły wiejskiej zmierzały do obudzenia miłości środowiska, wśród którego dziecko rośnie i rozwija się, do jaknajdokładniejszego poznania i zrozumienia wsi, wreszcie do rozwijania zdolności wczuwania się w jej piękno <sup>2)</sup>.

W początkowych sześciu latach nauki elementarnej szkoła wiejska, według wspomnianych projektów, podobnie jak i miejska kładzie podstawy kultury ogólnej, wspólnej dla wszystkich dzieci i na tym stopniu niema różnicy w progra-

<sup>1)</sup> Zob. Ruch Pedagogiczny Nr. 1 rok 1932.

<sup>2)</sup> G. Marnot. L'adaptation de l'école à la vie rurale. — M. Hénon. L'embellissement de la vie rurale (L'Éducation Nr. 4 r. 1929; i Nr. 10 r. 1927).

mach nauki, jakkolwiek i tu nauczyciel stara się związać swą pracę z danym środowiskiem.

W ostatnich zaś latach nauki elementarnej i w nauce uzupełniającej i zawodowej, organizowanej na wsi, młodzież należy tak przygotować, by później w swej pracy na roli osiągnąć mogła maksimum wydajności w stosunku do włożonych wysiłków. Funkcja szkoły w środowisku wiejskiem polega nadto na wytworzeniu w duszach młodzieży wiejskiej silnej więzi, łączącej ją z ziemią rodzinną. To przywiązanie do wsi będzie dla uczniów podniecią w pracy około podniesienia życia w środowisku na wyższy poziom kulturalny, tak że później już jako obywatele, mogąc zaspokoić swe potrzeby osobiste i społeczne, nie będą dążyli, przynajmniej nie w sposób masowy, do zmiany środowiska, do szukania lepszych warunków życia w wielkich miastach.

Odmienne pod wielu względami charakter, aniżeli na wsi, ma praca nauczyciela w środowisku miejskiem, zwłaszcza wielkomiejskiem, gdzie tempo i rytm życia cechuje pośpiech, udzielający się też i dziecku szkolnemu. Miasto jest ogniskiem intensywnego życia duchowego, stąd płyną na cały kraj prądy naukowe, artystyczne, religijne, społeczno-polityczne, które oddziałują bezpośrednio na młodzież, wychowującą się w środowisku wielkomiejskiem. Urządzenia techniczne i higieniczne, zbiory naukowe i artystyczne, zabytki i pomniki, wystawy i widowiska, a przedewszystkiem sama atmosfera i nurt życia wielkomiejskiego wybitną odgrywają rolę w rozwoju fizycznym i duchowym młodzieży, która w porównaniu ze swymi rówieśnikami na wsi dojrzewa w tempie szybszem i zdobywa sobie o wiele szerszy horyzont umysłowy. Środowisko wielkomiejskie obok oddziaływania dodatniego na rozwój duchowy młodzieży wykazuje też wiele objawów ujemnych. Fatalne warunki mieszkaniowe dzieci, zwłaszcza ze sfer proletarjackich, niedożywienie a często i zagłodzenie, rozluźnienie życia rodzinnego i w związku z tem ujemny wpływ tego środowiska wychowawczego, do czego dołącza się jeszcze i podobny wpływ „ulicy”, wreszcie wczesne zarobkowanie powoduje skarlówacenie, szybkie starzenie się, choroby i wysoki odsetek śmiertelności wśród dzieci z tych sfer. Wobec takich stosunków spada na szkołę obowiązek roztoczenia troskliwej opieki nad dziećmi, pozbawionymi często prymitywnych potrzeb życiowych.

Szkoła współczesna, jako środowisko wychowawcze, przejmując też w warunkach obecnych coraz więcej funkcji, które właściwie należą do rodziny i które spełniać powinno środowisko domowe. Dożywianie i żywienie dzieci szkolnych, dbałość o porządek i czystość ich ciała i odzieży, zaopatrywanie w odzież, obuwie, książki i pomoce naukowe, organizowanie zabaw i rozrywek, urządzenie wycieczek wspólnych, opieka nad dzieckiem w czasie feryj na kolonjach i półko-



lonjach, organizacja opieki lekarskiej, wpajanie zasad życiowych i moralnych i t. p. — oto funkcje, wykonywane dziś coraz powszechniej przez szkołę. W ten sposób szkoła staje się nieraz głównym środowiskiem wychowawczym, zwłaszcza dla dzieci w wieku szkolnym, pozbawionych naturalnej opieki, co obecnie jest zjawiskiem dość częstym, zwłaszcza w wielkich miastach. W porównaniu z domem dziecka proletariackiego szkoła stanowi zazwyczaj środowisko kulturalnie wyższe, zarówno ze względu na swe urządzenia higieniczne, jak i na swój poziom życia duchowego. Tutaj pod kierunkiem fachowo przygotowanego wychowawcy tworzą się warunki, sprzyjające ujawnieniu się i rozwojowi dyspozycji psychofizycznych o charakterze dodatnim, z drugiej zaś strony, tamujące rozwój odziedziczonych zawiązków cech ujemnych, któreby były przeszkodą w wychowaniu jednostki kulturalnej i uspołecznionej.

Mówiliśmy już o tem, że proces tworzenia środowiska subiektywnego odbywa się na skutek działania sił wewnętrznych danej jednostki, świat zaś zewnętrzny dostarcza jej tworzywa. Stąd wynika stosunek korelacji i wzajemnego oddziaływania między dyspozycjami i uzdolnieniami danego osobnika a jego środowiskiem obiektywnym. Nasuwa się tu zagadnienie, który z tych dwu czynników, czy dyspozycje odziedziczone, czy też środowisko obiektywne silniejszy wywiera wpływ na urabianie charakteru i osobowości.

Jeśli byśmy przyjęli, że dziedziczność jest czynnikiem decydującym i że środowisko nie ma żadnego znaczenia, byłoby to stwierdzeniem bankructwa wszelkich teoryj pedagogicznych, zarówno dawniejszych, jak i najbardziej nowoczesnych. Jeśli byśmy znów uznali dziedziczność za nic nieznaczący czynnik, a środowisko za potęgę bezwzględną, wówczas rezultat wychowania zależałby wyłącznie od stosunków rodzinnych, od szkoły i nauczyciela, od otoczenia społecznego — i wówczas nawet w najcięższych wypadkach obciążenia dziedzicznego, zbawienia trzeba by oczekiwać ze strony wychowawców. W rzeczywistości tak nie jest, gdyż obu tym czynnikom przyznać musimy wybitną rolę w wychowaniu i tworzeniu się osobowości, jak to wynika z badań Termana, Decrolyego, Freemana i innych<sup>1)</sup>. Badali oni wpływ środowiska na rozwój intelektualny i moralny dzieci adoptowanych, sierót, dzieci opuszczonych, wreszcie bliźniąt umieszczonych w różnych środowiskach. Porównywali wpływ środowiska rodzinnego o wyższym poziomie kultury umysłowej i społeczno-etycznej ze środowiskiem nisko stojącym. Badania te, dokonywane przez dłuższy okres czasu, stwierdzają niezaprzeczony wpływ środowiska o wyższym poziomie kulturalnym na rozwój sprawności intelektualnej i prawdopodo-

<sup>1)</sup> O. Decroly. L'hérédité et le milieu.

bnie także i na doskonalenie charakteru. Owe wpływy dodatnie są tem silniejsze, im warunki kulturalne samego środowiska są korzystniejsze i im oddziaływanie to rozpoczęło się wcześniej i trwało dłużej.

Działanie czynnika dziedziczności okazało się jednakże w stosunku do środowiska silniejsze, co zresztą podkreślił już Galton, według którego „natura ma ogromną przewagę nad wychowaniem, ponieważ odziedziczone siły potencjonalne ustalone są niezmiennie w organizmie”. Tak więc czynnik dziedziczności stawia działalność wychowawczej pewne granice, których zmienić nie można. Mimo to wpływ środowiska zaznacza się wybitnie. Wychowanie nie może wprawdzie zmienić zawiązków i dyspozycji odziedziczonych, ale przez stwarzanie jak najbardziej sprzyjających warunków kulturalnych może ułatwiać i wspierać ich rozwój, o ile mają charakter dodatni, natomiast utrudniać i zapobiegać ujawnieniu się cech ujemnych. W ten sposób pojmujemy oddziaływanie środowiska na rozwój fizyczny dziecka, na rozwój jego inteligencji, tudzież na jego wartość społeczno-etyczną.

#### IV. *Wpływy środowiska na rozwój fizyczny i duchowny dziecka.*

Badania antropometryczne w szkole mają na celu stwierdzenie stanu i rozwoju fizycznego ucznia w poszczególnych okresach jego życia. Oznaczając wzrost, wagę ciała, pojemność klatki piersiowej, siłę mięśni i t. p., stawiamy sobie zagadnienie, czy istnieje zależność rozwoju fizycznego dziecka od jego środowiska rodzinnego. Prof. F. A. Schmidt podaje rozwój wzrostu i wagi dzieci szkolnych, pochodzących z różnych środowisk według wyników badania Mc Donalda w Waszyngtonie (rozwój wzrostu) i Rietza w Berlinie (rozwój wagi ciała). Podana tu tabelka (I), zawierająca średnie dane, dotyczące dzieci szkół elementarnych ze sfer robotniczych, i średnich ze sfer zamożnych uwidocznia różnicę na korzyść tych ostatnich, zarówno pod względem wzrostu jak i przybieraniu na wadze<sup>1)</sup>. Podobnie i Schlesinger stwierdza, jak to wskazuje tablica (II), u młodzieży szkół średnich, pochodzącej ze środowisk ekonomicznie silniejszych, przewagę pod względem wzrostu w porównaniu z uczniami szkół elementarnych i z jej rówieśnikami wśród młodzieży robotniczej, pochodzącymi z warstw ekonomicznie słabych<sup>2)</sup>. Środowisko wpływa więc na tempo i rytm rozwoju, na proporcje wzrostu. U uczniów ze środowisk zamożnych przypada maksimum przyrostu długości ciała w wieku między 12—15 r. życia,

<sup>1)</sup> Prof. Dr F. A. Schmidt. Das Schulkind nach seiner körperlichen Eigenart und Entwicklung. Leipzig 1914.

<sup>2)</sup> Schlesinger. Das Wachstum des Kindes. Berlin 1926.

Tabl. I.

## Wzrost i waga dzieci szkolnych z różnych środowisk.

Uczniowie szkół powszechnych (Dzieci robotnicze)					Uczniowie szkół średnich (Dzieci ze sfer zamożnych)			
Wiek życia	Chłopcy		Dziewczęta		Chłopcy		Dziewczęta	
	wzrost cm	waga kg	wzrost cm	waga kg	wzrost cm	waga kg	wzrost cm	waga kg
8—9	121·1	23·3	119·6	23·3	121·7	26·2	121·3	26·0
9—10	125·8	25·7	124·4	24·7	126·8	27·8	125·2	27·8
10—11	130·1	27·6	129·0	27·5	131·1	30·6	130·8	32·1
11—12	133·9	30·0	134·0	30·3	135·9	33·1	135·9	34·4
12—13	139·3	32·9	141·1	34·4	140·6	37·1	142·4	40·5
13—14	143·2	36·5	146·5	39·5	145·5	41·6	148·3	43·1
14—15	140·0	37·5	151·8	43·1	151·6	46·0	154·1	49·7

Tabl. II.

## Przyrost w cm średnio.

Wiek życia	Uczniowie szkoły ele- mentarnej i młodzież robotnicza	Uczniowie szkoły średniej
13	6	5
14	4	7
15	3·5	6
16	4	5·5

u uczniów ze środowisk proletariackich o rok lub dwa później. W związku z tem, przypada też okres dojrzewania u młodzieży zamożnej wcześniej, niż u biednej.

Środowisko wpływa też na stan zdrowotny i na śmiertelność dzieci, która pozostaje w odwrotnym stosunku do możliwości, do wysokości zarobku, do ilości pokojów mieszkalnych.

Według A. Fischera <sup>1)</sup> na 10 tysięcy dzieci w wieku od 5—15 lat śmiertelność wyniosła:

a)	w rodzinach	zamożnych . . . . .	17	
b)	"	"	średniozamożnych . . . . .	25
c)	"	"	biednych . . . . .	40

Środowisko domowe dziecka pod względem higienicznym zależy na ogół od stosunków ekonomicznych rodziców, od ich zasobów materialnych. W środowisku proletariackim dziecko często pozostaje w warunkach nader niekorzystnych. Niewłaściwe odżywianie, wczesne nieraz używanie alkoholu, wspólne sypianie z rodzicami lub rodzeństwem z powodu braku własnego łóżka, niebezpieczeństwo chorób zakaźnych, przeludnienie w mieszkaniu i t. p., oto przyczyny niedorozwoju, degeneracji i wielkiej śmiertelności wśród dzieci. Stąd też tak ważną rzeczą jest, że szkoła dzisiejsza przejmuje niektóre funkcje wychowawcze domu, o czym już była mowa. Pomoc i umiejętna opieka organizowana w szkole przeciwdziała bodaj w skromnej mierze zgubnym skutkom fatalnych warunków gospodarczych i higienicznych, wśród jakich żyją dzieci proletariackie.

Nietylko rozwój fizyczny, ale i umysłowy dziecka jest obecnie przedmiotem badań w zależności od środowiska. Wspomniany już przez nas Freeman badał wpływy środowiska na inteligencję dzieci adoptowanych, bliźniąt, sierót, żyjących w różnych warunkach. Obserwacje jego stwierdzają, że inteligencja jest dyspozycją wrodzoną, ale rozwój jej jest rezultatem doświadczenia osobistego i wychowania, a więc oddziaływania środowiska <sup>2)</sup>.

Do podobnych wyników doszły badania Alicji Descoeudres, Roloffa, Termana, Burta i innych, którzy stwierdzają zależność poziomu i rodzaju inteligencji od środowiska. Środowisko sprzyjające pobudza jej rozwój, skierowuje jej funkcje na odpowiednie tory, wzmacnia jej wydajność bądź to w kierunku praktycznym, bądź też teoretycznym. Brak warunków sprzyjających i podniecie odpowiednich uniemożliwia ujawnienie się wrodzonych dyspozycji i ich rozwój. Tak więc środowisko kulturalne spełnia rolę czynnika dynamicznego, wyzwalając tkwiące w duszy dziecka siły potencjalne i umożliwiając ich rozwój i doskonalenie.

Psycholog angielski Burt badał inteligencję dzieci dwu szkół powszechnych w Londynie, położonych w dzielnicach, posiadających wręcz odmienną strukturę socjalną i gospodarczą. Okazało się, że różnica wieku inteligencji wynosiła

<sup>1)</sup> *Dr G. Tugendreich. Die biologischen Grundlager der Erziehung. (Nohl-Pallat. Handbuch der Pädagogik). Tom II.*

<sup>2)</sup> *F. N. Freeman. The effect of Environment on Intelligence. (School and Society, maj 1930).*

dwa, a nawet więcej lat na korzyść dzieci ze środowiska kulturalnie i gospodarczo wyższego, co przedstawia podana tu tabelka (III).

Tabl. III.

## Różnica wieku inteligencji ze względu na środowisko.

Wiek życia		7	8	9	10	11	12	13	14
Wiek inteligencji	Szkoła w środowisku zamożnym	8·9	10·1	10·6	11·5	12·1	12·8	13·7	14·2
	Szkoła w środowisku proletariackim	6·1	7·2	8·4	9·6	10·3	11·0	11·7	11·6

Nasuwa się zagadnienie, jaki wpływ wywiera na rozwój inteligencji i wogóle na sprawność umysłową dziecka środowisko wiejskie w porównaniu z miejskim. Z badań autorów niemieckich wynika, że w rozwoju intelektualnym dziecko miejskie przewyższa na ogół dziecko wiejskie, przy czem tempo w rozwoju umysłowym różni się też na korzyść pierwszego. Zbadawszy 561 dzieci szkolnych ze środowiska wiejskiego i miejskiego, stwierdza Sassenhagen u pierwszych słabiej rozwinięte zdolności myślenia logicznego, uboższą fantazję i uboższy słownik, natomiast lepiej rozwinięte zmysły i większą zdolność obserwacji w porównaniu z dziećmi miejskimi<sup>1)</sup>. Do podobnych wyników doszli i inni autorzy, jak Bode i Fuchs, Goddard i Hauck, który badał inteligencję dzieci ze środowisk wiejskich i przemysłowych na niem. Górnym Śląsku, ogółem w liczbie 406 i doszedł do wniosku, że dzieci ze środowisk przemysłowych wykazują lepsze rezultaty w rozwiązywaniu testów w porównaniu z dziećmi wiejskimi. Różnica ta wynosiła ok. 22% na korzyść dzieci ze środowisk przemysłowych<sup>2)</sup>. Wyniki badań Haucka nasuwają pewne zastrzeżenia z tego względu, że odbywały się w środowisku, gdzie istnieje dwujęzyczność, gdzie badane dzieci polskie przy pomocy testów niemieckich miały niezawodnie pewne trudności językowe w ich rozwiązywaniu. Językiem ojczystym większości badanych dzieci jest właśnie język polski i można przyjąć, że wyniki byłyby może nieco odmienne, gdyby badania odbywały się w języku ojczystym dziecka.

Wkońcu przytoczymy jeszcze wyniki, które uzyskał Goddard, badając inteligencję dzieci amerykańskich, pochodzących ze środowiska miejskiego i wiejskiego. (Tabl. IV).

<sup>1)</sup> R. Sassenhagen. *Über geistige Leistungen des Landkindes und des Stadtkindes*. Lipsk 1926.

<sup>2)</sup> E. Hauck. *Zur differentiellen Psychologie des Industrie- und Landkindes*. Langensalza 1929.

Tabl. IV.

## Poziom inteligencji dzieci miejskich i wiejskich.

Środowisko	Inteligencja		
	powyżej normy	normalna	poniżej normy
Dzieci miejskie . . .	27·2 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>	36·8 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>	35·9 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>
„ wiejskie . . .	22·8 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>	33·5 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>	43·7 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>

Dane te stwierdzają wyższy na ogół poziom inteligencji dzieci amerykańskich ze środowisk miejskich w porównaniu z dziećmi wiejskimi. Można również stwierdzić pewien związek między środowiskiem a wydajnością pracy dzieci, wyrażoną oceną na świadectwach szkolnych. Badania statystyczne niemieckie wykazują, że wśród dzieci rodziców z wykształceniem uniwersyteckim 50·5<sup>o</sup>/<sub>o</sub> otrzymało oceny dobre i bardzo dobre, dzieci nauczycieli ludowych 49·7<sup>o</sup>/<sub>o</sub>, dzieci kupców 26<sup>o</sup>/<sub>o</sub>, rzemieślników 14·2<sup>o</sup>/<sub>o</sub>, robotników fabrycznych 11·7<sup>o</sup>/<sub>o</sub>, kramarzy 10·4<sup>o</sup>/<sub>o</sub>, wyrobników dziennych i służby 8·3<sup>o</sup>/<sub>o</sub>. Wyniki tych badań, które oczywista, stwierdzone być winny na naszym gruncie, nasuwają wiele zagadnień natury praktycznej, a przede wszystkim potrzebę organizowania dostatecznej opieki nad dziećmi ze środowisk gospodarczo i kulturalnie niższych, potrzebę stworzenia jak najbardziej sprzyjających warunków dla ich rozwoju umysłowego.

Zkolei zastanowimy się nad oddziaływaniem środowiska wychowawczego na rozwój moralny dziecka, na kształtowanie się jego charakteru i osobowości.

Dziecko, wychowując się w danej grupie społecznej, w środowisku domowym i szkolnym, przyswaja sobie szereg przyzwyczajzeń, nawyków i pojęć moralnych. W każdej grupie społecznej rządzi prawo naśladownictwa i dzięki niemu, jakoteż i oddziaływaniu sugestywnemu ujawniają się w postępowaniu jednostki reakcje dodatnie, względnie ujemne pod względem etyczno-społecznym. W środowisku o wysokiej kulturze etycznej tworzą się na skutek ciągle powtarzających się odpowiednich reakcyj przyzwyczajenia i nawyki dodatnie i równocześnie rozwija się aparat hamulcowy, przeciwdziałający ujawnianiu się instynktów antyspołecznych. Przeciwnie w środowisku o niskim poziomie etycznym mamy do czynienia z dziećmi zaniedbanymi i upośledzonymi moralnie. Dzieci, dojrzewające od urodzenia w takim środowisku cechuje brak wrażliwości moralnej; nie mają bowiem możliwości rozwinięcia w sobie poczucia moralnego i zdolności oceny postępowania własnego i drugich, brak im kryterjum warto-

ściowania czynów ludzkich. Brak im również zdolności budzenia w sobie skruchy, właściwej osobnikom normalnym lub też takim, którzy dopiero w późniejszym swem życiu narażeni byli na ujemne wpływy środowiska. Upośledzenie moralne dziecka przybiera wtedy charakter genetyczny i jedynym wyjściem byłaby zmiana środowiska, oddanie go do specjalnego zakładu wychowawczego. Tak więc charakter i osobowość kształtuje środowisko, zwłaszcza subiektywne, to znaczy wszystko, co dany osobnik w rzeczywistości przeżywa<sup>1)</sup>.

Obok czynnika dziedziczności i środowiska dużą rolę w zachowaniu się i postępowaniu osobnika odgrywa też wiek jego. Niebezpieczny zwłaszcza, w związku z budzącym się instynktem seksualnym, jest okres dojrzewania, między 13 a 17 rokiem życia, kiedy osobnik dąży do usamodzielnienia się i uniezależnienia od autorytetów, uznawanych w poprzednich fazach życia. Ale i w wieku wcześniejszym spotykamy się z różnymi objawami demoralizacji wśród dzieci. *A. Lund* badał w jednym z zakładów wychowawczych w Szwecji pierwsze objawy demoralizacji wśród wychowanków i przytacza następujące dane<sup>2)</sup>, (Tabl. V).

Tabl. V.

### Częstość objawów niemoralnych w poszczególnych latach.

Wiek życia .	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	lat
Częstość wypadków na 100 . . .	0.2	4.5	10.1	8.5	12.3	17.5	11.7	6.3	9.9	16.7	2.5	%

Inny autor *F. Stelzner* podaje statystykę częstości przekroczeń o charakterze seksualnym w poszczególnych latach życia młodzieży; ogółem zbadał 58 dziewcząt.

Wiek życia . . . . .	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Częstość przekroczeń .	1	1	6	20	18	8	3	0	1

Dane te uwidocznione w drugiej tabelce wskazują, że pod koniec okresu dojrzewania zmniejsza się ilość wykroczeń, niezawodnie na skutek wytworzenia się sprawnie działającego aparatu hamulcowego, wskutek działania motywów i woli świadomej. Przeważna część młodzieży ze sfer ekonomicznie słabych po skończeniu szkoły powszechnej w 14 r. życia,

<sup>1)</sup> *A. Busemann*. *Über Milieu und Charakter*. (Ztschr. für päd. Psych. Nr. 5, rok 1930).

<sup>2)</sup> *Nohl-Pallat*. *Handbuch der Pädagogik*, tom II. Langensalza 1929.

a więc już w początkach okresu dojrzewania musi szukać pracy zarobkowej, opuszcza często dom rodzinny i usamodzielnia się. Wytworzenie dla tej młodzieży odpowiedniego środowiska kulturalnego podczas pracy zawodowej i w godzinach wolnych działa zapobiegawczo w stosunku do wyłaniających się niebezpieczeństw natury moralnej i przyczynia się do rozwoju aparatu hamulcowego.

Niebezpieczeństwa natury etycznej tkwią też w środowisku szkolnym, w którym surowa panuje karność, oparta na czynnikach zewnętrznych, na autorytecie przemocy i brutalnej siły fizycznej. W takim środowisku pod wpływem obawy i strachu rodzi się w duszach uczniów kłamstwo, podstęp i chęć oszustwa, uczucie zawiści i nienawiści, pragnienie zemsty. To są właśnie główne motory demoralizacji, zdziczenia moralnego i wykołejenia młodzieży<sup>1)</sup>. Dobry przykład, zdrowa atmosfera moralna, karność wewnętrzna, oparta na prawdzie, szczerości wzajemnej i zaufaniu do dziecka, dobrowolne uznanie autorytetu, sprzyja wychowaniu zarówno w środowisku domowym, jak i szkolnym. W miarę doskonalenia osobowości dokonuje się opanowanie sfery emocjonalno-instynktowej przez inteligencję i wolę świadomą — słowem środowisko o wysokiej kulturze etycznej przyczynia się w znacznej mierze do rozwoju zdolności samokształcenia charakteru, co właśnie jest głównym zadaniem wychowania.

---

Dr J. WACHTEL

## Wyjaśnienia dziecięce w eksperymencie ejdetyzmu.

Wyjaśnienia dziecięce — to mało opracowane a istotne zagadnienie psychologii dziecka. Wyjaśnienia dziecięce otwierają horyzont logiki i „magji“ w psychice dziecka, w genetycznym opracowaniu pokazują narodziny myśli uspołecznionej, — drogę od „n'importequisme“ do konstrukcji „naukowej“ lub „pseudonaukowej“. A zależnie od tego, w jakiej dziedzinie powstają pytania i wyjaśnienia — czy są to zjawiska przyrodnicze, czy społeczne, — można wnikać w postawę intelektualną dziecka wobec różnych aspektów świata, w którym żyje.

W badaniach nad ejdetyzmem uzyskałem nową formę wyjaśnień dziecięcych, a mianowicie: wyjaśnienia „zjawisk psy-

<sup>1)</sup> P. Lindsey. Bunt młodzieży.



chicznych<sup>1)</sup> Materiał ten został zebrany niejako poza intencjami badania. Geneza jego jest taka. Badania nad ejdetyzmem odbywają się w atmosferze dużego ożywienia. Zainteresowanie badanych i ciekawość tych, którzy mają być badani, — rozrywają ramy codziennego życia szkolnego. Rozpoczyna się życie domysłami, najbardziej nieraz fantastycznymi, — oraz twórczość myślowa, którą należy potraktować poważnie i omówić z badanymi. Wobec zbyt „niespokojnych młodych badaczy“ wystarczy zastosować próbę czasu: po kilku dniach przemija nadmiar zainteresowania. W tych warunkach okazało się możliwym i celowym zbieranie wyjaśnień, związanych z talk nowemi dla dzieci zjawiskami, jak obraz następczy i obraz ejdetyczny. Większa część wyjaśnień została podana samorzutnie. W pozostałych wypadkach są one rezultatem bezpośredniego wypytania. W jednym z gimnazjów badane uczennice odpowiedziały piśmiennie na szereg pytań, związanych z badaniami, a m. in. podawały wyjaśnienia obrazów nast. i ejdet. Wyjaśnienia, otrzymane w eksperymencie ejdetyzmu, mają niezawodnie znaczenie dla ogólniejszej teorii wyjaśniania dziecięcego. W warunkach jednak, w których powstały, mają inną rolę: mają przede wszystkim wartość dla analizy doświadczenia. Swoją szczerością — wzmacniają prawdziwość opisu przeżycia; a model i treść wyjaśnienia pozwalają wnikać w psychiczną strukturę zjawiska.

Pomijam wszelkie „wyjaśnienia“ nie związane z samym eksperymencie. (Obawiano się m. in. aktu administracyjno-szkolnego: „kto przejdzie, a kto nie“ i t. p.). Dziele materiał na dwie klasy. Wyjaśnienia, z których przemawia zrozumienie psychologicznej, subiektywnej strony zjawiska, — oraz wyjaśnienia, w których zjawiska są traktowane jako obiektywne zdarzenia w świecie zewnętrznym: wyjaśnienia psychologiczne i fizyczne. Nie jest to jednak rozróżnieniem zasadniczym, a klasyfikacja — alternatywną. W wielu wypadkach trudno jest ocenić, do której klasy wyjaśnienie należy. Młody umysł oscyluje tu między *percipi* i *esse*... jak wogóle umysł ludzki filozofujący. A to komplikuje jeszcze język potoczny, w którym wyrazy o treści psychologicznej posiadają znaczenie fizyczne — i odwrotnie. Tak jest w wypadkach użycia pojęć „przedstawia się“, „odznacza się“, „oddaje“ i t. p. Można bowiem interpretować „przedstawia się“, jako „przedstawia mi się“ i jako „ktoś przedstawia“ (film). Oczywiście wiele wyjaśniają warunki wypowiedzi, ale rozstrzygać tych kwestyj na podstawie rozmowy z dzieckiem — nie można.

W klasie wyjaśnień psychologicznych wyróżniam wyjaśnienia, w których występują: 1) złudzenie, 2) pamięć,

<sup>1)</sup> Warunki badań opisałem w „Ruch Pedagogicznym“, zes. 3, 1932 r. „Badania nad rozpowszechnieniem ejdetyzmu w szkołach m. Łodzi“.

3) moment emocjonalny, 4) różne pojęcia psychologiczne.<sup>1)</sup>

(Gż) III A. Zdaje się że jest to dotychczas oprawa nie wyjaśniona. Zdaje się, że jest to złudzenie optyczne. B. Ekran był biały, — mnie się zdawało, że przybrał kolor czerwony, było to złudzenie. Jest to złudzenie, są to bowiem kolory odwrotne. — (Gm) II A. Pewnie oczy się mylą, no... złudzenie. Czasem, jak się jedzie na pustyni, to widać jakby woda tam dalej była. — B. Jak się długo patrzy, to wzrok się myli... to dopiero wtedy widać, kiedy oczy się zmęczą, to jest złudzeniem: jasne staje się ciemne, ciemne — jasnym. — (Spm) II A. Jak się długo patrzy, to wzrok myli. — B. Patrzałem, to mi się przewidziało. — C. Bo się zdaje.

(Gż) III A. Nie wiem dokładnie, lecz zdaje mi się, że to jest pamięć wzrokowa po tem, jak się długo patrzę w jakąś rzecz. — B. Zdaje mi się, że kwadraty odżywają w pamięci. C. To trwało tak długo, póki dana rzecz nie utkwiała mi w pamięci. Było to jakie 15 minut. — D. Przypuszczam, że gdy wpatrzyłam się w dane fotografie, utkwily mi w pamięci wzrokowo i potem mimowolnie się przedstawiły. Zmiany koloru nie rozumiem. — II. Jak się patrzę, patrzę długo, to to mi zostaje w pamięci, a później, jeżeli ja o tem myślę, to tutaj musi to być widoczne. — (Gm) I. Że go sobie zapamiętałem, to się odbija.

Aczkolwiek w powyższych grupach wyjaśnień figurują te same centralne pojęcia, to istnieją różnice w konstrukcji całego wyjaśnienia, jak np. „mimowolnie się przedstawiły“ i „to musi być widoczne“.

(Gż) III A. Pocztówki, na które patrzyłam ukazywały się na ekranie, a tę która mi się lepiej podobała, wyraźniej widziałam. (Podawane kilkakrotnie). — B. Całe to zjawisko zrobiło na mnie duże wrażenie, gdyż nigdy nie przypuszczałam, by coś podobnego mogło istnieć. Myślę, że obraz zachowywał mi się w oczach wskutek silnego wrażenia, a następnie odbijał się na ekranie. — C. To się zdarza po silniejszych wrażeniach. Gdy się przeczyta, to też się może przedstawić.

Oczywiście pojęcie „wrażenia“ jest wzięte ze sfery określeń emocjonalnego życia, używanych w mowie potocznej, —

<sup>1)</sup> Używam następujących skrótów: (Gm) — gimnazjum męskie; (Gż) — żeńskie; (Spm) — szkoła powszechna męska; (Spż) — żeńska; (Ss) — szkoła specjalna dla dzieci niedorozwiniętych umysłowo. II, 10 — oznacza: druga klasa, 10 lat.

<sup>2)</sup> Przeniesienie czasu ekspozycji jest bardzo częste u dzieci. 30 sekund minuty oceniają często jako kilka minut. Wypadek powyższy jest krańcowy i wyjątkowy.

i w tym znaczeniu zostało użyte. Podaję grupę wyjaśnień, w których występuje jeszcze kilka pojęć psychologicznych, które jednak były stosowane tylko epizodycznie.

(Gz) III A. Gdy o czemś myślę, to widzę to tak, jak przed oczami. A gdy czytam, to jest tak, jakbym była w innej krainie. Teraz np. jest lato, to mnie jest trudno czytać o zimie.  
B. Bo się ma źle w głowie. — II A. Tu gra właściwie rolę wyobraźnia. — B Bo w oczach mamy nerwy.

Do grupy tej należy również zaliczyć te wyjaśnienia, w których użyte jest pojęcie zmęczenia. Bywa ono jednak używane i dla wyjaśnienia wypadków negatywnych eksperymentu: brak obr. ejd., obrazy mniej wyraźne.

W kilku wypadkach spotkałem dłuższe wywody wyjaśniające i ciekawsze z nich przytaczam w całości.

Jaś H. 14. Gdy wpatrujemy się, to wzrok się przez ten czas osłabia. I gdy spojrzymy na ścianę, to widzimy prawdziwy kolor. Wzrok się osłabił, to znaczy, że przechodzą wszystkie kolory, aż się zatrzymamy na kolorze przeciwnym... przechodzą w myśli. Dlatego, co do pocztówki, to widzimy horyzonty (?) te same, ale tło i osoby są odwrotne.

Emil 11. Jest to długa droga od oka do mózgu. Ja sobie zapamiętuję: to idzie do mózgu. Później mózg się zastanawia: ja sobie to w mózgu uzmysławiam. To — przypomnienie — wchodzi do oka (z mózgu przez nerw). Bo mózg się przyzwyczaja, bo pada długo ten sam obraz, a on później jakby z rozpędu... zdaje mu się, że widzi to samo. To się robi tylko w oku, nie na ścianie — i dlatego tam, gdzie się popatrzę, tam się to ukazuje. Dlatego trzeba patrzeć na gładkie, gdyby na tem tle były figury, tobym nie widział. Ma pan najlepszy dowód, że to nie jest na ścianie, bo jak zamknę oczy, to też widzę... Gdyby było rzeczywiste, toby się zmniejszało przy odsuwaniu.

Jest widoczne, że rozbieżność wyjaśnień ma swoje źródło nie tylko w innym modelu wyjaśnienia, albo w innym przygotowaniu językowym, ale przede wszystkim w innym sposobie przeżywania doświadczenia. I dlatego w wyjaśnieniach zjawisk ejd. może znaleźć materiał wartościowy typologia ejdetyczna.

W wyjaśnieniach psychologicznych tkwi stale moment subiektywności, albo jawnie podkreślony, albo zaznaczony przez użycie pojęć psychologicznych (złudzenie, wrażenie). W grupie wyjaśnień, które umieszczam między psychologicznymi i fizycznymi, — jest trudno zbadać treść z tego punktu widzenia. Często występują obok siebie oba czynniki wyjaśniające. Treść tych wyjaśnień obejmuje przeważnie zmysł wzroku. Zjawiska ejdetyczne są traktowane jako zjawiska w pierwszym

rzędzie optyczne. Dzieci szukają tajemnicy w oku i w świetle barw... poza okiem, a starsze próbują stworzyć optyczny mechanizm zjawiska. Zdarza się, że dzieci nie są zdziwione ani obrazem nast, ani obr. ejd., ale tylko zmianami barw. Zamiast wyjaśnienia podają wtedy opis: „bo widzę“, „przecież długo patrzałem“, „zapatrzyłam się, to się pokazało“. W grupie tych „optycznych“ wyjaśnień spotkałem obserwację i wykorzystanie i kontrastu współczesnego, ale w sposób tylko opisowy i obiektywny.

(Spm) 10. Bo było takie oświetlenie na pocztówce. — 11. Dlatego, że dokoła tego czerwonego robiły się łuki. — 9. Bo taka jasność robiła się na pocztówce. — 8. Jak się patrzałem na kółko, to tu przychodziło takie różowe (?) i przeszło na mapę.

(Gz) III. To jest zjawisko optyczne. — II A. Jak się trze ręką oczy, to też się różne kolory widzi. Bo jak się trze oko, to ono się nadwyreża, więc widać barwy. Tu się też oko trochę nadwyreżyło. — B. Bo w oczach mamy nerwy. — (Gm) II A. Kiedy patrzałem, to mi się rysy wbiły w oczy, a później się zdawało, że widzę. — B. Oczy się przemieczyły. — (Spm) V. Wzrok to zabadzo zauważył. Może kolor oczu? Ja mam oczy niebieskie. — (Gm) III A. To jest siła oczu — dlatego jest napisane odwrotnie i w innym kolorze. — B. Patrzałem długo i przyzwyczaiłem sobie oko. — C. Wzrok jest specjalnie słaby na ten kolor. — D. Gdy patrzałem na ekran miałem już wzrok ściemniony, więc widziałem ten obrazek. — E. Jest to wrażliwy, ostry kolor. Najwrażliwszy dla mnie jest czerwony i żółty. Patrzałem się tak długo, aż mi się w oczach podwoiło i przeniósłem wzrok na inny kolor, żeby była gwałtowna zmiana kolorów. — (Spm) 11. Bo jestem słaby na oczy troszkę. — 12. W oczach mi się zatroiło(!). — 11. Chore oczy. — 12. Jak się długo oczy zapatrzą, to w oczach zostają kolory. — 12. W oczach odbija się cień, to go się widzi później. — 12. Oczy są niebieskie, to ściąga więcej na zielone, niż na czerwone. — 12. Bo już oczy zemglały. — 14. Jak się długo patrzy, to razi w oczy, to oczy są osłabione i nie widzą na arkuszu, to się widzi tylko powietrze, a powietrze jest niebieskie. — 10. Przemieniło się w oczach. — 11. Zostało trochę w oczach. — (Spr) 10. Bo w oczach mi się dziwnie robiło. — 10. Bo bił blask w oczy. — 11. Bo się mieniło w oczach po patrzeniu. — 29. Bo mi się kołowało w oczach. — 9. To się widzi na oczach. — (Ss) 12. Bo w oczach jest tak, jak światło.

Wyjaśnienia te, jako grupa, znajdują się między typem wyjaśniania dzieci starszych a młodszych, oraz między wyższym i niższym poziomem inteligencji. W wyjaśnieniach fizycznych spotykamy zmianę treści i zmianę modelu. Jest tu często stosowany związek przyczynowy, w sposób charakterystyczny dla młodszych dzieci. Często jeden szczegół eksperymentu figu-

ruje jako ogniwo związku przyczynowego. Szczegółem tym bywa barwa wzoru, sposób oglądania wzoru, ekran, wiadomość z dziedziny mieszania barw, rzadko czynniki pozaeksperymentalne.

(Gż) II A. Co to! czerwień ma taką siłę? — B. Czerwone na szarem nie robi się niebieskie. — C. No! przerzuciłam oczami na papier, z czerwonego na szare — zrobiło się zielone.

(Spm) 12. Bo czerwony papier tak odbija. — 10. Bo blask. —

11. Bo światło. Gdy patrzę w słońce też widzę zielone. — (Gm)

II. Teraz zdaje się nic nie zobaczę, bo jest dużo kolorów. —

(Spm) 10. Przy świetle dziennem toby tego nie było. — (Gż)

II. To się zdarza tylko wieczorami.

(Spm) 9. Bo obrazki są nalepione. Gdyby były namalowane, toby się nie pokazało.

(Gż) II. Bo oczy się ciągle patrzyły w jedno i to samo miejsce.

III. Bo się patrzy na jeden punkt i dlatego widzę całe. A jak się patrzy na całe, to później nic nie widzę.

(Ss) A. To jest cień. Pan to trzymał tutaj (t. i. wzór za osobą badaną, co nie miało oczywiście miejsca). — B. To od słońca. — C. Cień się odbija.

(Spż) 8. Tam musi być coś włożone. Jasne albo ciemne.

7. Pod spodem było takie. — 8. Ja myślę, że tam była taka dziureczka i pan trzymał za plecami i się pokazało. — 7. Bo pan przesuwał kartką. — 7. Pani też raz wyświectliwała. —

8. (Bada odwrotną stronę wzoru). — 9. Kółko się odcisło.

9. Może z drugiej strony jest niebieskie kółko. — (Spm) 9. Bo

przedtem paliło się na czerwono, a teraz... (i szuka źródła

zielonego światła). — 10. To kółko czerwone zostało na

mapie, kiedy w rękach trzymałem, a po tamtej stronie mapy

jest kolor niebieski. — 9. To przybywa z tamtej strony

(ekranu). — (Gm) I. To się przekalkowało, ale nie wiem,

w jaki sposób. Aha, ta lampa prześwieca to (wzór) i to się

oznacza tam. — (Ss) Bo to grubszy papier.

Na zakończenie przytoczę jeszcze kilka wypadków, w których dzieci nawiązują do znanych im i podobnych przeżyć. Mamy tu informacje zapewne o halucynacjach i o samorzutnej twórczości ejdetycznej.

(Ssz) 12. Jak się na coś patrzy, to się przedstawia. Kiedy byłam u babci, to przedstawiało się niebo i gwiazdy. Leżałam na łóżku i głowa mnie bolała. — 11. To się w oczach tak przedstawia. Jak się ściemnia, to mi się przedstawia, jakby coś fruwało w kącie. — (Ssm) 14. Jak się na coś patrzę, to później

widzę to samo. Raz ptalka złapałam i ugryzł mnie w oczy

(w powieki), to go później widziałem. — (Spm) 13. Jak się

patrzy, to czasem z boku też coś widać. Np. w polu patrzę

na górkę, to z boku też jest górka, ale jak mgła.

(Gm) 10. Bo ja raz na wakacjach patrzałem na staw. Był

bardzo cichy. Patrzałem, jak ryby pluskają. Wtedy się robi

taki ował, takie koła, które się rozszerzają. (Trwało to 15 minut). Potem wróciłem do domu na obiad. Słońce świeciło w okna. I zupełnie obrus jest w takie kropki. I ja patrzałem na obrus, to się rozszerzały te kropeczki... Później nie było kropeczki, tylko to koło... — (Gż) 12. Ja się czasem boję patrzeć, bo widzę kolory. Kiedyś na lekcji patrzałam na czerwony notes. Widziałam wszystko na zielono. pamięć też, zakreśliło mi się w głowie, byłam jak głupia.

Jak wspomniałem, usunąłem te próby „wyjaśnień“, które nie miały znaczenia dla opisu przeżywania eksperymentu (czary, czarna magia, sztuczki i t. p.). Przytoczę jednak z tego materiału jeden epizod:

(Spm) 12. Może mnie pan hipnotyzuje?... Wprawdzie patrzy się prosto w oczy. Pan mógł zboku patrzeć mi w oczy wtedy, kiedy ja patrzałem na obrazek.

Badacze ejdetyzmu podkreślają to, że obrazy ejdetyczne (i obr. nast.) są przeżywane tak, jak spostrzeżenia, ale że różnią się od przedmiotów tła, że nie są brane za fragmenty otaczającej badanego optycznej rzeczywistości. Okazuje się, że dziecięce wyjaśnienia eksperymentu ejdetyzmu potwierdzają ten pogląd. Okazuje się ponadto, że dzieci umieją myśleć „psychologicznie“, czerpiąc wiele ze słownika psychologicznego mowy potocznej, i mogą, nie bez finezji, oceniać swoje przeżycia. Widoczne jest, że wiąże się to z wiekiem i rozwojem, że nie spotykamy zupełnie tego sposobu myślenia u dzieci młodszych. Nie ma jednak pewności, czy poczucie subiektywności nie wyrażone w wyjaśnieniach młodszych dzieci — nie jest nieraz zatarte naskutek trudności wypowiedzi. Pozaatem: w całej dziedzinie wyjaśnień dziecięcych są często zaznaczone specyficzne cechy umysłowości dziecięcej: nadużycie związku przyczynowego, konstrukcja „magiczna“, przesąd i fantazja, mit jako wiedza.

## Recenzje.

Stefan Żeromski: „Syzyfowe prace“. Objasnienia i przypisy opracował *Stanisław Adamczewski*. Wielka Biblioteka Nr. 142. Warszawa 1930. str. 232. — „Ludzie Bezdomni“. Objasnienia i przypisy opracował *Konrad Górski*. Wielka Biblioteka Nr. 143. Warszawa 1930. str. 129. — *Władysław Pobóg-Malinowski*: „Stefan Żeromski, Życie i twórczość“. Złoczów 1930. 575.

Ogłoszone ostatnio dwie statystyki<sup>1)</sup> czytelnictwa powieści wykazały dowodnie, że Żeromski jest najpopularniejszym

<sup>1)</sup> *M. J. Ziomek*: „Czytelnictwo powieści“. Przegląd Współczesny, 1931. *J. Kuchta*: „Książka zakazana“. Muzeum, 1931.

pisarzem wśród współczesnej młodzieży. Już sam ten fakt usprawniającym byłoby potrzebę wydania tekstów komentowanych dla użytku szkolnego; potrzeba ta zaś tem jest aktualniejsza, że dla młodzieży naszej okres dziejowy, w którym żył twórca „Popiołów”, rysuje się dość mgliście i niewyraźnie, młodzież nasza mało wie poprostu o faktach, kulturalnych i politycznych, wypełniających okres lat 1864—1925. Większość zaś naszych prac krytycznych o Żeromskim gubi się w powodzi bądź publicystyki i to najczęściej publicystyki utrzymanej w niewybrednym dość stylu, bądź zawiera szereg komunałów estetyzujących.

Dlatego z uznaniem powitać należy wydanie dwu komentarzy do tekstów, które stawiają sprawę na jedynie możliwym i właściwym gruncie: przez odpowiednie zebranie materiału pokazują tło historyczne, z którego wyrastają oba utwory. Wydania te, opracowane przez wybitnych fachowców, są też w każdym calu doskonałe.

Stanisław Adamczewski, autor najlepszej i najobszerniejszej dziś monografii o Żeromskim („Serce nienasycone”) był jakby specjalnie predestynowany przez swe studia do napisania komentarza do „Syzyfowych prac”. Tomik ten wszak jest — rzecz można bez przesady — jeśli nie monografią najlepszą, to znakomitym budulcem, zebraniem materiału dla monograficznego opracowania „Syzyfowych prac”. Dane zebrane nader skrętnie przez Adamczewskiego nie tylko zaciekawiają ucznia, dla którego będą kopalnią nieznanych wiadomości, ale nawet w pewnych szczegółach przynoszą nowy materiał dla badań nad Żeromskim. Wyzyskał przedewszystkiem bardzo umiejętnie Adamczewski materiał biograficzny, zawarty w cennej nader książce Stanisława Piołuna-Noyszewskiego, następnie na podstawie dobrze dobranych wyjątków z dzieł o charakterze krajoznawczym, silnie uwypuklił niezwykle doniosłą rolę „kraju lat dziecińczych” — Kieleckiego, zwłaszcza Gór Świętokrzyskich — w kształtowaniu umysłowości i poczucia artystycznego autora „Puszczy Jodłowej” (ciekawe przyczynki dla tego zagadnienia przyniósł ostatnio wydany „Pamiętnik Świętokrzyski”). Równie dobrze zebrany został materiał porównawczy z sądów krytycznych o Żeromskim. Ale już wprost znakomitem jest zestawienie materiału porównawczego z utworów autorów polskich przedstawiających stosunki szkolne. Wyjątki z Kitowicza, Syrokomli, Dygasińskiego, Sienkiewicza, Perzyńskiego — z tem zagadnieniem łączy się zaś także wyjątek z pracy Antoniego Rybarskiego o szkołach kieleckich — dają niezwykle plastyczny i instruktywny obraz poglądów pisarzy różnych epok na szkołę w Polsce. Wyjątki te nadają się też równie dobrze do lektury przy nauce historii wychowania w zakładach kształcenia nauczycieli. Dla mnie osobiście materiał ten był lekturą niesłychanie miłą i ciekawą. Rys to podkreślenia tem więcej

godny, że u nas grzeszy się nazbyt często niezrozumieniem olbrzymiej wartości, jaką daje w nauczaniu historia wychowania. Adamczewski, prawdopodobnie nie mając świadomej intencji w tym kierunku, świetnie pokazał w przytoczonych wyjątkach ile ciekawego materiału kulturalnego daje ten przedmiot nawet w drobnych stosunkowo urywkach.

Ładnie zestawione tematy zagadnień, kilka rycin i bibliografja uzupełniają treść tego naprawdę wzorowego, pociągającego, — chciałbym rzec — miłego komentarza.

Na tej samej wyżynie stoi opracowanie „Ludzi Bezdomnych” Konrada Górskiego. Za naczelną zdobycz należy tu uważać zwrócenie uwagi na wpływ ideologii „Głosu”, informacje o współpracownikach i stosunku Żeromskiego do pisma, wyjątki z artykułów „Głosu” — są to rzeczy pomnażające znacznie krąg wiadomości o Żeromskim w tym okresie jego życia. Zdaje mi się tylko, że w „Głosie” — jak pisałem w roku 1930 na łamach „Ruchu Literackiego” — dałyby się wyszukać artykuły, w których styczeń z poglądami Żeromskiego jest bardziej jednak widoczna, niż w artykułach cytowanych w wydaniu. To jednak kwestja dyskusji, którą rozstrzygnąć może pełne i szczegółowe zbadanie ideologii „Głosu”. Bardzo trafnie zestawione są wyjątki oświetlające wrażenie i wpływ „Ludzi Bezdomnych” na społeczeństwo polskie (wymownym przyczynkiem dla tej kwestji jest wspomnienie prof. Juliusza Kleinera umieszczone w Księdze Pamiątkowej 50-lecia Gimnazjum IV im. J. Długosza we Lwowie). Doskonałe są wyjątki z dzieł krytycznych, zwłaszcza z pracy I. Matuszewskiego i prof. J. Ujejskiego, mniej może nadawały się zbytnio frazeologiczne ustępy z artykułu A. Potockiego. W całości i to wydanie zasługuje w pełni na miano doskonałego komentarza.

Od tych dwóch znakomych wydań Adamczewskiego i Górskiego jaskrawo odbija szablonowo skonstruowana, kompilacyjna, nudna, rozwlekła książka Władysława Pobóg-Malinowskiego. W całości typowy okaz dawnych tak zwanych „bryków”, o tyle jeszcze mniej interesujący, że pisany z dużym tupetem a małą znajomością rzeczy. Czytając tę książkę, zadawałem sobie pytanie: dla kogo właściwie, dla jakich czytelników przeznaczają ją autor? Badaczowi Żeromskiego nie daje ona literalnie żadnej nowej wiadomości, wszystko są to rzeczy znane z rozpraw dawniejszych, czytelnikowi przeciętnemu, czy też uczniowi także nie wiele przyniesie, bo poza szczegółami biograficznymi — których źródłem w lwiej części książka Piołuna-Noyszewskiego — pozostają właściwie streszczenia dzieł. A nawet mało inteligentny uczeń mając do wyboru oryginał Żeromskiego czy streszczenie autora, wybierze chyba tekst Żeromskiego. Te rozwlekłe, nudnawe streszczenia nie wiem na kogo są obliczone, uczeń inteligentny odrzuci je z pewnością! Tak samo w książce o Żeromskim mało nas interesują poglądy polityczne Wł. Pobóg-Ma-



linowskiego na dzieje Polski Niepodległej. Nie jesteśmy ciekawi wynurzeń osobistych i jego zupełnie z zagadnieniem właściwym nie wiążących się dygresyj o charakterze aktualno-politycznym. Co więcej autor podsuwa własne poglądy Żeromskiemu. To jednak wszystko maleje w porównaniu z tem, że książka zawiera cały szereg sądów fałszywych, bałamutnych, ferowanych równie szybko, jak niesłusznie. I tak np. autor nie zdaje sobie chyba całkowicie sprawy z wielkich przemian, jakie w umysłowości polskiej XIX wieku wywołał pozytywizm, skoro ryzykuje taki „osąd” tegoż kierunku: „I są prawdy zabójcze, wiodące ducha narodowego do słabości i upadku, do śmierci i zagłady. Taką prawdą dla nas Polaków, był pozytywizm warszawski. Nie był on emanacją duszy narodowej. przyszedł do nas z zewnątrz, został przyjęty przez nas w wyniku klęski styczniowej z nieuniknionej, jak się wówczas zdawało, konieczności przystosowania się do okropnych warunków niewolnego bytu. Przez lat zgórą dwadzieścia kłębił się i pienił w duszy narodowej, dusząc pierwsiastki istotne, najbardziej wartościowe, tłumiąc źródła naszej siły i naszej piękności” (str. 119).

I tego rodzaju niedorzeczności — by użyć określenia naj-słabszego — pojawiają się w książce dla młodzieży szkolnej. Gdyby autor był się zapoznał bodaj ze szkicem informacyjnym Aurelego Drogoszewskiego o pozytywizmie (Encyklopedia Wychowawcza, tom IX, świeżo wydało ponownie Ossolineum; Lwów 1931) może uchroniłoby go to od tak fałszywych sądów. Przesadna i wyolbrzymiona niechęć autora do pozytywizmu polskiego świadczy dowodnie, że autor zlekceważył olbrzymi dorobek pracy kulturalnej i gospodarczo-społecznej generacji wykarmionej na hasłach pozytywistycznych. Nawet przy obecnym stanie badań nad tym okresem jasnym jest ponad wszelką wątpliwość, że pozytywizm polski odrobił sporą część zaległości i niedoborów kulturalnych epoki poprzedniej, że otworzył okno na Europę, przyswajając wspańnięte wyniki badań nauki i techniki na zachodzie. Fachowa krytyka w pełni docenia ogrom pracy kulturalnej pozytywizmu polskiego<sup>1)</sup>.

Podobnie nieuzasadniony jest niewiążący się z tematem właściwym zgrzybliwy atak na uniwersytety współczesne

<sup>1)</sup> Por. nal. *Zygmunt Szwejkowski*: „Pozytywizm polski”. Próba oceny. Przegląd Współczesny r. 1929; *Kazimierz Wóycicki*: Walka na parniasie i o parnas. Materiały i opracowania do dziejów pozytywizmu polskiego. 1928 oraz świeżo wydana, interesująca i gruntowną pracę *Zygmunta Szwejkowskiego*: „Zarys historii kasy im. Mianowskiego” w XV tomie wydawnictwa „Nauka Polska” — gdzie znaleźć można doskonały obraz wysiłków pozytywizmu na terenie nauki.

(str. 178—9). W zyciorysie nie docenia też Pobóg Malinowski wielkiej roli, jaką odegrał w kształtowaniu umysłowości Żeromskiego wpływ kultury francuskiej, a zwłaszcza zetknięcie się z doktryną syndykalizmu, rozwijaną wówczas przez Jerzego Sorela. Moment ten wychodzi choćby w świetle całej publicystyki jak i wydania „Elegij” przez Wacława Borowego (patrz zwłaszcza str. 386 tegoż wydania, gdzie przytoczone są cytaty z listów do narzeczonej w 1913 r. świetnie uzmysławiające wpływ syndykalizmu). Także stosunek Żeromskiego do krakowskiej szkoły historycznej przedstawiony jest błędnie; wbrew bowiem temu co pisze autor, Żeromski ulegał silnie wpływom tej ideologii. Uważam wreszcie za rzecz wysoce nietaktowną i ubliżającą wprost pamięci wielkiego twórcy „Ludzi Bezdomych” czynienie mu — *ex re* stanowiska w czasie sporów orientacyjnych w dobie wielkiej wojny światowej — zarzutów tej kategorii, jakie znaleźć można na stronach 230—231 książki omawianej. Pretensje W. Poboga-Malinowskiego do Żeromskiego, iż nie podzielał orientacji politycznej stronnictwa miłego autorowi, są wręcz rozbrajające w swej naiwności.

Jeśli się doda, że poza tego rodzaju „osądami” książka omawiana zawiera właściwie tylko nieudolne streszczenia, że nie daje obrazu przejrzystego żadnego z wielkich literackich zagadnień twórczości Żeromskiego, jeśli się zważy dalej, że układ jej jest wysoce mechaniczny i prymitywny, to uzasadnione będzie chyba zdanie, iż książka Wł. Poboga-Malinowskiego stanowi chybioną na całej niemal linii próbę spopularyzowania twórczości Żeromskiego. Niesamodzielna, nudna, fałszywie w dodatku informująca kompilacja będzie tylko pozycją bibliograficzną wśród literatury o Żeromskim.

Tak więc na usługi szkoły stają dwa znakomite, samodzielne komentarze fachowców i liche „bryk” publicysty.

*Jan Hulewicz.*

## Przegląd czasopism.

Radjo w szkole. Odkrycie radja porównują pisarze pedagogiczni francuscy i szwajcarscy do odkrycia Guttenberga. Radjo staje się coraz bardziej niezbędne w życiu codziennem i w życiu szkoły. Szczególnie w Niemczech i Anglii rozpowszechnione jest użycie radja szkolnego. Istnieją nawet czasopisma fachowe, poświęcone temu problemowi. Jednym z tych pism jest „Der Schulfunk”, wychodzący w Berlinie. Czasopisma francuskie poświęcają od czasu do czasu całe numery zagadnieniom radja szkolnego.

„Education” Nr. 2 z listopada 1931 r. zamieszcza artykuł p. E. Bandel p. t. „Radiophonie scolaire”. Nawet nieprzyjaciele radja, muzycy, literaci, artyści pogodzili się z niem i stają solidarnie do jego usług. Cudowny

ten instrument musi pomóc nauczycielowi w pracy. Przez oświatę poza szkołą może radio wpłynąć na kulturę mas, urobić je i podnieść. Dociera ono bowiem do najodleglejszych zakątków, wszędzie tam, gdzie komunikacja jest nad wyraz uciążliwa.

Oświata pozaszkolna, która dotychczas uie mogła być należycie zorganizowana ze względu na brak kredytów, otrzymuje przez wynalazek radja nieoczekiwane możliwości bez nadwężania budżetu. Należy tylko: 1) skoordynować wysiłki stacyj nadawczych, 2) wykorzystać celowo nadawane wykłady, odczyty, audycje muzyczne i t. p. oraz 3) stworzyć specjalne stacje nadawcze, któreby po 21-szej godzinie (po 9-tej wieczór) nadawały wyłącznie programy naukowe, podczas gdy inne stacje zajęte są nadawaniem programów rozrywkowych.

Użycie radja w szkole powszechnej natrafia na przeszkody ze strony przeciwników, twierdzących, że radio nie jest dostosowane do potrzeb szkoły jako szkoły aktywnej i że stosowanie radja usuwa na dalszy plan nauczyciela.

P. Bandel uważa, iż należałoby przedsięwziąć szereg prób, zmierzających do przystosowania radja do potrzeb szkolnych.

Anglja pierwsza zorganizowała audycje szkolne i dostosowała audycje radjowe do potrzeb szkolnych. W 1930 r. wydano około 100.000 broszur o audycjach radjowych. Same dzieci domagają się publikacji, dotyczących odczytów radjowych, organizowanych przez B. B. C. (Broadcast to School) Od 1930 r. istnieje też rada naczelna dla spraw radja szkolnego. Kieruje ona instytucjami nadającami wychowawcze i naukowe audycje i składa się z przedstawicieli ministerstwa, gminy, nauczycieli i literatów. Podkomisje zajmują się sprawami technicznymi. Prace tej rady, coraz bardziej systematyczne, zyskują sankcję społeczeństwa. Komisje poszczególne, wydają co kwartał broszury, zawierające nietylko tematy audycji ale i rysunki, obrazy, fotografie, bibliografię oraz wskazówki do pracy praktycznej i naukowej. Lekcja radjowa trwa 15j minut. Przedmioty naukowe dają możność wszechstronnego kształcenia. Geografja i nauki przyrodnicze reprezentowane są raz na tydzień, regionalizm raz na 2 tygodnie i t. p. Sześć tysięcy szkół używa regularnie radja. Program jest istotnie wszechstronny i uwzględnia poziom uczniów. Departament wychowania publicznego był początkowo wstrzemięźliwy z aprobatą, jednakże próby dokonane wykazały, że korzyści stosowania radja w szkole są wielkie. To też dzisiaj, nawet w dobie kryzysu, nie zawahał się rząd pośpieszyć instytucjom z wydatną pomocą państwową.

W Belgji zaczęto w ostatnich czasach szybko przeprowadzać adaptacje programów stacyj nadawczych do potrzeb szkoły. Niedawno odbyła się w Brukseli wystawa, poświęcona całkowicie radjofonji szkolnej.

W Rosji wykorzystano radjo do najwyższych granic. Stworzono nawet uniwersytet, w którym cała nauka odhywa się tylko za pośrednictwem radja. Uniwersytet ten posiada trzy fakultety: oświatę ogólną, ekonomję i kooperację. Nauka trwa dwa lata, przez dwie godziny tygodniowo i kończy się egzaminem, po którym słuchacze otrzymują świadectwa. W 1930 r. było ponad 60 tysięcy słuchaczy przeważnie ze sfer robotniczych, zapisanych na wykłady tego specjalnego uniwersytetu.

W Niemczech również doświadczenia idą w kierunku dostosowania radja do potrzeb szkoły. Audycje są dwojakiego rodzaju: ogólne dla wszyst-

kich i specjalne, przystosowane do potrzeb dziecka w pewnej jego fazie rozwojowej. W innych krajach, jak w Polsce, Szwajcarii, Austrii, Jugosławii, Norwegii, Italji, Danji, Stanach Zjednoczonych i Australji poczyniono wiele starań, zdążających do dostosowania radja do potrzeb szkoły. Autor wyraża się z przekąsem o poczynaniach Francji w dziedzinie rozwoju i rozpowszechnienia radja szkolnego. Natomiast podkreśla on starania p. *Goteland*, realizującego w M a r o k u sieć radjową, przystosowaną do potrzeb szkoły.

Autor kończy uwagę, że radjo nie może zastąpić nauczyciela i że obawy niektórych nauczycieli pod tym względem są płonne i na niczem nie oparte. Radzi używać radja tylko podczas regularnych lekcji szkolnych, dodając, że śpiew, śmiech i zabawa przy nauce — mogą tylko przyczynić się do podniesienia zainteresowania.

\* \* \*

Użycie radja w szkole wysuwa ponadto problem ilustracji audycji radjowej zapomocą obrazów świetlnych. P. *Erich Hylla* twierdzi w „*Schulfunk*” Nr. 17 (1 Sept. 1931 r.), że zalety stosowania obrazów świetlnych podczas audycji radjowych są olbrzymie. Pozwalają one uczniom wyrobić sobie należyty stosunek do przedmiotu wykładanego. Ucho i oko pracują równocześnie i są zajęte tym samym przedmiotem, jeżeli audycja radjowa i obrazy wzajemnie sobie odpowiadają. Nie można jednak domagać się mechanicznego wprowadzenia tego sposobu ilustrowania audycji radjowych do wszystkich szkół odrazu. Należy przedewszystkiem poczynić odpowiednie próby celem poznania wszystkich dobrych i złych stron tej kombinacji. Praktycznie radzi używać obrazów świetlnych, dostosowanych do *Leica-Kamera*, wielkości  $2,4 \times 3,6$  po 25 obrazków na jednym zwiłku. Wraz z zapowiedzią odnośnych wykładów i odczytów, winny stacje nadawcze publikować ilustracje, odnoszące się do tych odczytów i dostosowane do potrzeb szkoły.

P. *Artur Frömmler* zajmuje się tą samą kwestją w artykule p. t. „*Schulfunk und Lichtbild*” z punktu widzenia praktycznego. Już od pewnego czasu przeprowadza on próby dostosowania obrazów świetlnych do audycji radjowych. Wyniki miał dobre, szczególnie na lekcjach krajoznawczych i przyrodniczych. Do najważniejszych, ilustrowanych audycji należą: „*Liga Narodów*”, „*Wycieczka na Popocatepel*”, „*Zagadki lotu ptaków*”, „*Rzymianie i Germanie*” i t. p.

R. *Albert Höft* uważa natomiast, że równoczesne użycie radja i obrazów świetlnych nastęrcza wiele trudności. Do takich trudności należy przedewszystkiem pochwylenie momentu istotnej równoczesności obrazu wzrokowego i słuchowego. Nauczyciel musi znakomicie znać prelekcję radjową, aby móc w odpowiedniej chwili zilustrować ją obrazem świetlnym. Przytem musi mieć odpowiednią wprawę techniczną i pracować przy aparacie wykluczającym możliwość spóźnienia. Jak i p. *Hylla*, domaga się i p. *Höft* wydawania przez stacje nadawcze obrazów ilustrujących prelekcje oraz broszur zawierających tekst, wskazówki i bibliografię przedmiotu. Wszyscy publicyści, zarówno francuscy jak i niemieccy domagają się, by do mikrofonu dopuszczeni byli tylko tacy mówcy, którzy potrafią należycie modulować głos i samym głosem wywoływać plastyczne obrazy.

*Edmund Semil.*

## Kronika pedagogiczna.

Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania, mająca swe sekcje w rozmaitych państwach—poświęciła uwagę roztrząsaniu zagadnień, związanych z nowymi kierunkami wychowawczymi w świecie. Kongresy Ligi obradujące nad wspomnianymi zagadnieniami, odbywają się w rozmaitych miejscowościach. Ostatni Kongres miał miejsce w Danji (w Helsingör) w roku 1929. Najbliższy odbędzie się w Nicei od 29 lipca do 12 sierpnia 1932 r. W związku z pracami przygotowawczymi do tego kongresu wydała Liga do swych członków odezwę, omawiającą zamierzenia najbliższego kongresu.

Obecny kryzys — czytamy w tej odezwie — wymaga ześrodkowania wysiłków wychowawczych całego świata. W ciągu 20 lat wychowanie może przekształcić społeczeństwo i stworzyć nową formę współpracy społecznej, która w wysokim stopniu przyczyni się do rozwiązania aktualnych zagadnień. Wysiłek poszczególnych narodów nie może wystarczyć. Dlatego Liga Nowego Wychowania wzywa nauczycieli, rodziców i pracowników społecznych do zjednoczenia się w ruchu obejmującym cały świat.

Stworzenie nowej podstawy we wszystkich pracach oświatowych i wychowawczych może jedynie przyczynić się do ukształtowania się świata wolnego od zła, przesądów, strachów i bezowocnych wysiłków, które są częścią składową naszej obecnej niepewnej i chaotycznej cywilizacji. Żądamy — głosi Liga — nowego typu wychowania, którego zasadnicze postulaty wyszczególniamy poniżej:

1. Wychowanie winno przygotować dziecko do zrozumienia zawikłań nowoczesnego życia społecznego i ekonomicznego.

2. Winno zaspokoić w jednakowym stopniu różne potrzeby intelektualne i emocjonalne rozmaitych dzieci i winno stwarzać stałe możliwości dla aktywnego wyrażania swej osobowości.

3. Winno ono pomóc dziecku we własnowolnem podporządkowaniu się potrzebom społecznym, zastępując dyscyplinę strachu i kary przez rozwój inicjatywy i odpowiedzialności.

4. Winno szerzyć współpracę wśród wszystkich członków społeczeństwa szkolnego. Jest to możliwe jedynie tam, gdzie nauczyciele i uczniowie rozumieją wartość różnorodności charakterów i niezależności myślenia.

5. Winno pomóc dzieciom w ocenie wartości narodowego dziedzictwa i radosnem witaniu wkładów indywidualnych, jakie każdy inny naród wnosi do kultury światowej. Stworzenie obywateli całego świata jest również ważne dla bezpieczeństwa współczesnej cywilizacji, jak i stworzenie obywateli poszczególnych narodów.

W myśl tych postulatów na porządku dziennym VI-go światowego Kongresu Ligi Nowego Wychowania w Nicei figurować będzie jako temat zasadniczy obrad zagadnienie: „Wychowanie a przemiany społeczne”. Rozważaniom mają podlegać dwa zagadnienia: 1) W jaki sposób wychowa-

nie dostosuje się do nowych potrzeb, wywołanych przez szybko zachodzące przemiany społeczne i 2) w jaki sposób wychowanie przyczynia się do doskonalenia społeczeństwa.

Organizacja Kongresu rozpada się na 4-ry następujące sekcje: 1) Wykłady zasadnicze na tematy ogólne. 2) wykłady sekcyjne i dyskusja, podzielone na następujące działy: a) wychowanie i czynnik społeczny, b) zagadnienia wychowawcze poszczególnych grup (szkoły na wsi, szkoły w mieście, szkoły wyższe, nowe stanowisko kobiety i jego znaczenie dla wychowania), c) rodzina (socjologia i psychologia, rodzice i nauczyciele, wychowanie rodziców etc., przedszkola), d) zorganizowanie wywczasów (wychowanie dorosłych, ruch młodzieży etc.), e) kształcenie nauczycieli, f) współpraca międzynarodowa, porozumienie międzynarodowe i dwujęzyczność; 3) Wykłady o postępie w obrębie systemów wychowawczych poszczególnych narodów 4) Kursy specjalne: a) nowoczesna psychologia i wychowanie (psychologia dziecka, psychologia nauczyciela i rodziców, wychowanie płciowe, samorząd w szkole), b) reforma programów szkolnych, c) nowe metody (metoda Decroly, metoda projektów, metody indywidualne dla młodzieży i dorosłych), d) wychowanie artystyczne (poezja, dramat, muzyka, rytmika, ćwiczenia mowy i recytacja chóralna).

Tak wygląda program prac najbliższego Kongresu Ligi Nowego Wychowania, osobom interesującym się Kongresem, udziela bliższych informacji biuro Sekcji Polskiej Ligi Nowego Wychowania w Warszawie' ul. Koszykowa 9.

Centralny Instytut Wychowania i Nauczania w Berlinie (*Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin W. 35 Potsdamerstr. 120*) organizuje podobnie jak w latach ubiegłych w czasie ferij [tegorocznych od 30 czerwca do końca sierpnia 1932 r. „Tydzień studjów pedagogicznych” dla cudzoziemców. Kursy te mają na celu zaznajomienie pedagogów i nauczycieli różnych krajów ze strukturą współczesnego szkolnictwa niemieckiego. Trwają one tydzień lub dłużej i w program [ich wchodzi następujące problemy i ćwiczenia:

1. Z [podróży naukowej pedagogów amerykańskich (*Fr. Hilker i Al. Thomas*).
2. Rysunek, malowanie, praca artystyczna i obserwacja obrazów (*A. Thon i H. Siegel*).
3. Wychowanie i kształcenie fizyczne (*H. Medan*).
4. Kształcenie muzyczne. — Nowe drogi w wychowaniu muzycznym, w grze na lutni i w tańcu (*Götsch*).
5. Ogólno-pedagogiczny kurs informacyjny (*Fr. Hilker*).
6. Metodyka szkoły powszechnej (*Konetzky*). Metodyka szkoły średniej (*Hilker*).
7. Psychologia pedagogiczna (*Dr O. Bobertag*).

Międzynarodowa konferencja w sprawie nauczania historii odbędzie się w Hadze od 30 czerwca do 2 lipca 1932 r. pod przewodnictwem prof. *Allamiry*,

członka Międzynarodowego Trybunału haskiego. Program konferencji obejmuje następujące zagadnienia:

1. Jakie miejsce przyznać należy w nauce historii w szkołach powszechnych i średnich dziejom cywilizacji i jej różnym formom? Jakie fakty zasadnicze stanowić winny materiał naukowy z zakresu różnych epok dziejowych w obu rodzajach szkół i jak w szczególności uwzględnić należy dzieje doby współczesnej?

2. Ważność i miejsce, oraz wzajemna zależność historii ojczystej i powszechnej w programie naukowym. — Nauka geografji, jako pomoc w nauczaniu historii.

3. Jaka powinna być treść idealna podręczników do nauki historii dla szkół powszechnych i średnich w związku z powyższymi dwoma zagadnieniami?

4. Jakie wyloniły się postulaty w sprawie wytypowania błędnych lub historycznie fałszywych przedstawień, zawartych w podręcznikach szkolnych, następnie w sprawie znajomości istotnych faktów historycznych i przyjaznych stosunków między narodami? Czy możliweby było porozumienie między zrzeszeniami pedagogów i historyków w sprawie ew. sprostowań w podręcznikach szkolnych?

5. W jakim wieku powinno dziecko rozpocząć naukę historii? W jakim zakresie i na podstawie jakiego rodzaju faktów należy uczyć historii w szkole powszechnej, jeśli ma służyć celom wychowawczym? W związku z tem rozważyć należy: a) pomoce naukowe (obrazy, albumy, zbiory dokumentów, filmy i t. p.); b) odpowiednią dla dziecka formę przedstawienia (opowiadania, biografje, zwiedzanie muzeów, pomników, zabytków historycznych i t. p.).

Uczestnicy konferencji winni przedtem w formie treściwego referatu przedstawić swe stanowisko wobec powyższych zagadnień. Uczestnikami M. K. H. w Hadze mogą być: a) delegaci stowarzyszeń i instytutów, reprezentowanych na konferencji w Paryżu odbytej w lutym b. r.; b) poszczególni członkowie tej konferencji i wreszcie osoby, które zgłoszą swoje uczestnictwo przed 1 czerwca b. r. Na pokrycie kosztów przesłać należy 5 guldenów holend. pod adresem: *A. I. Portengen, Haag, Danckerstraat 9.*

## Zapiski biblijograficzne.

*Prof. Dr. Józefa Joteyko. Znużenie. Tłum J. Falkowski pod red. prof. Fr. Czubalskiego. Wyd. z zasiłku Funduszu Kultury Narodowej. Skł. Gł. Książnica-Atlas. W-a 1932.*

*Bertrand Russel. O wychowaniu, ze szczególnem uwzględnieniem wczesnego dzieciństwa. Tłum. Dr J. Ho si a s s o n ó w n a. Nakł. „Naszej Księgarni” Zw. N. P. W-a 1932.*

*Józef Mirski. Plan Jenajaki jako szkoła wspólnoty. Nakł. „Naszej Księgarni” Zw. N. P. W-a 1932.*

*B. R. Buckingham.* Praca badawcza na terenie szkoły. Książnica - Atlas W-a 1931.

*Binet - Terman.* Skala inteligencji. Cz. I. Tekst, Cz. II. Tablice. Tłum. pod red. prof. St. Bałeya. Książnica-Atlas 1932.

*Dr M. Ziemnowicz.* Rodzina a wychowanie państwowe. Książnica-Atlas 1932.

*M. Brandstädter.* Z doświadczeń rodziców i nauczycieli. Książnica-Atlas 1931.

*Juljusz Ippoldt.* Jak młodzież naszą zachęcić do czytania. Książnica-Atlas 1932.

*Ministerstwo W. R. i O. P.* Poradnik w sprawach nauczania i wychowania oraz administracji w szkołach średnich i seminarjach naucz. pod redakcją Kazimierza Pierackiego. Skł. Gł. Książnica-Atlas. Rok I—III.

*Dr J. Piątek i Dr K. Sośnicki.* Wychowanie i nauczanie. Przewodnik do wydawnictw pedagogicznych i dydaktycznych. Książnica-Atlas 1932.

*Praca zbiorowa* pod redakcją Inż. W. Bromirskiego. Poradnik techniczno-ogrodniczy projektowania, zakładania i prowadzenia ogrodów przy szkołach. Nakł. „Naszej Księgarni” Zw. N. P. W-a 1932.

*M. Węgrzecki i J. Włodarski.* Z całego świata. 117 zdjęć fotograficznych. Wyd. „Płomyka” W-a 1931.

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

Półroczna 6— zł., kwartalna 3'50 zł.

Prenumerata roczna w Ameryce 3 dol.

Ogłoszenia na okładce : cała strona 160 zł.; pół strony 90 zł., ćwierć strony 50 zł.,  $\frac{1}{8}$  strony 30 zł.,  $\frac{1}{16}$  strony 17 zł.; 3-krotnie o 50%, 6-krotnie o 100%, 10-krotnie o 20% taniej. Ogłoszenia w tekście o 50% drożej.

Wydawca w imieniu Związku Nauczycielstwa Polskiego :

Władysław Sienko.

Redaktor odpowiedzialny : Henryk Schlenker.

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

Zakłady Graficzne „Styl”, Kraków, Krupnicza 6, Telef. 111-02,  
pod zarządem Michała Twardosza.