

# 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).

(Dokończenie).

III. Ten stan rzeczy nie okazuje bynajmniej tendencji do wybitniejszej poprawy w okresie najbliższym. Nowy ustrój szkolnictwa, przewidziany już w przyszłym roku szkolnym, wprowadza wprawdzie pewne, istotne nawet i daleko idące, zmiany, ale nie w sprawie, o którą idzie w tej chwili, t. j. form pedagogicznego kształcenia nauczycieli szkół średnich. Ponadto ramowość ustawy umożliwia wielką dowolność interpretacji i wykonania. Dotychczasowa zaś dyskusja nad ustawą, czy to na terenie parlamentarnym, w prasie, memorjałach, rezolucjach, czy to na sali odczytowej, zarówno ze strony czynników oficjalnych, jak i przedstawicieli społeczeństwa, aczkolwiek wiele rzuciła światła na wartość i znaczenie nowego ustroju szkolnictwa, to jednak sprawę kształcenia nauczycieli szkół średnich pominięto milczeniem.

Przygotowanie nauczycieli szkół średnich wedle art. 44 nowej organizacji rozpada się na cztery działy: 1) wykształcenie w zakresie obranej specjalności; 2) przygotowanie społeczno-obywatelskie; 3) wykształcenie pedagogiczne; 4) praktyka pedagogiczna.

Kształcenie w zakresie obranej dziedziny wiedzy odbywa się w szkołach wyższych. Kształcenie pedagogiczne odbywa się na conajmniej rocznych kursach pedagogicznych, zorganizowanych przy szkołach wyższych, bądź oddzielnie. Na

tychże kursach, względnie na odrębnem studjum przy szkołach wyższych, bądź oddzielnie, będzie też odbywało się przygotowanie społeczno-obywatelskie. Praktyka pedagogiczna będzie odbywała się w szkołach średnich, bądź związanych z kursami, bądź oddzielnie<sup>1)</sup>. W stosunku do norm dotychczasowych, nowa organizacja wprowadza jako inowację przygotowanie społeczno-obywatelskie. Pomijając, że niewiadomo na razie, co będzie wchodziło w skład owego przygotowania, ani w jakiej formie będzie ono udzielane, sama koncepcja, wobec niskiego u nas naogół wyrobienia w życiu obywatelskiem może przynieść dodatnie wyniki.

Natomiast sprawa pedagogicznego kształcenia posuwała się niewiele. Na miejsce dotychczasowych studjów pedagogicznych, istniejących przy trzech uniwersytetach, zostają wprowadzone roczne pedagogiczne kursy, które „mogą być organizowane przy szkołach wyższych lub oddzielnie”. Tu nasunąć się muszą zastrzeżenia wobec takich kursów, organizowanych oddzielnie, skoro nawet dotychczasowe, przy szkołach wyższych, niejedno pozostawiają do życzenia. Ponadto znaczne budzić musi wątpliwości, czy w przeciągu jednego roku zdołają one wyczerpać program, choćby najbardziej skromny.

Praktyka pedagogiczna odbywa się bądź w szkołach średnich, związanych z kursami pedagogicznymi, bądź niezwiązanymi. Pożądane byłoby, by odbywała się wyłącznie w szkołach z kursami związanymi, jako mogących zapewnić należyty poziom kultury pedagogicznej i wyrobienie dydaktyczne. Praktyka, odbywana w szkołach z kursami niezwiązanymi, nie posunie problemu ani o krok naprzód.

Wniosek ogólny wypada tego rodzaju, że wedle nowego ustroju szkolnictwa, w dziedzinie kształcenia nauczycieli szkół średnich niewielkich zmian spodziewać się należy; sprawa przygotowania naukowego pozostała bez zmiany, przybyło przygotowanie społeczno-obywatelskie, przygotowanie pedagogiczne ulegnie zmianom minimalnym, o ile wogóle nie pozostanie w dawnej postaci. Podkreślona już jednak ramowość ustawy dopuszcza pewną elastyczność w stosowaniu, skutkiem czego rozporządzenia wykonawcze mogą wiele jeszcze zmienić na lepsze.

Organizację kształcenia nauczycieli szkół średnich oprócz należy na zasadach, zapewniających należyte przygotowanie w zakresie naukowym i pedagogicznym, zarówno w teorii jak i w praktyce. Przygotowanie pedagogiczno-teoretyczne winno odbywać się na uniwersytecie i to nie w formie doradczej, jednorocznych kursów pedagogicznych, lecz w postaci studjów systematycznych. Na wydziałach humanistycznych, względnie filozoficznych, poszczególnych uniwersyte-

<sup>1)</sup> „Ustawa o ustroju szkolnictwa” z dnia 11 marca 1932 r.

tów dążyć należy do otwarcia pewnej liczby katedr z zakresu przedmiotów pedagogicznych, a więc przynajmniej katedry: historii wychowania, pedagogiki, psychologii pedagogicznej, dydaktyki ogólnej; ponadto pożądane byłyby katedry pomocnicze: socjologii wychowawczej, ustawodawstwa szkolnego wraz z organizacją szkolnictwa.

Metoda pracy w zakresie studjów teoretycznych obowiązywałaby podobnie jak i w innych dziedzinach badań: wykładowa i seminaryjna. Studja pedagogiczne należy odbywać równoległe ze studjami w zakresie obranej specjalności, nie przed jej atoli jak od szóstego trymestru (nie dotyczy to oczywiście studjujących pedagogikę, jako przedmiot główny). Czas trwania studjów pedagogicznych winien wynosić pełne dwa lata, z których pierwszy, obejmie wyłącznie przygotowanie teoretyczne, drugi, ponadto praktykę pedagogiczną.

Program studjów teoretycznych w zakresie pedagogiki musi ulec zróżnicowaniu; najszerszy, dla studjujących pedagogikę naukowo, teoretyków-badaczy, węższy, dla przyszłych nauczycieli pedagogiki w liceach pedagogicznych, najwęższy, dla ogółu słuchaczy<sup>1)</sup>.

Praktyka pedagogiczna obowiązywałaby wszystkich słuchaczy ostatniego roku studjów uniwersyteckich na wydziale humanistycznym, filozoficznym, o ile oczywiście zamierzają pracować w przyszłości w zawodzie nauczycielskim, bądź studjują pedagogikę jako przedmiot główny, a nie dotyczyłaby tych, którzy zajmują się studjami w jakiegokolwiek dziedzinie wiedzy w czystym interesie poznawczym, bez zamiaru ubiegania się o posady nauczycielskie. Praktyka ta złączona z wykładami i doraźnymi pouczeniami z zakresu metodyki i dydaktyki, oparta o żywy materiał lekcyjny, winna być przesunięta z sal wykładowych do uniwersyteckich szkół doświadczalnych, podobnie jak praktyka lekarska na uniwersyteckich klinikach. W każdym z miast uniwersyteckich jedno, względnie kilka gimnazjów wyróżniających się atmosferą wychowawczą, poziomem nauczania, doбором sił nauczycielskich i należytem wyposażeniem w pomoce naukowe, należy przekształcić

1) Pomysł zróżnicowania programu nie jest wyłączną moją własnością; znalazł go można też w rozprawie *L. Bykowskiego*. Przygotowanie do zawodu nauczycielskiego w szkole średniej. *Rocznik Pedagogiczny* S. II. t. II.

Dla ogółu słuchaczy wydz. hum. uniwer. t. j. przyszłych nauczycieli szk. śr. przewidziano tam program najwęższy, z prawodawstwem szkolnem i organizacją szkolnictwa jako przedmiotami wolnemi, a z wyłączeniem logiki, psychologii ogólnej i... historii wychowania. Nie chcąc wprowadzać tu pierwiastka polemicznego, zaznaczam tylko krótko, że ahistoryczne to stanowisko, aczkolwiek nie wyjątkowe w naszych sferach naukowych, poważne budzi jednak zastrzeżenia i wątpliwości. Por. w tej sprawie *J. Hulewicz*: Nie-wyzyskana rola historii wychowania we współczesnem szkolnictwie polskiem. *Chowanna* 1931. Nr. I.

na gimnazjum uniwersyteckie, w którymby słuchacze uniwersytetu mieli zapewnione praktyczne zaznajomienie się ze sprawami wychowania i nauczania, drogą hospitowania lekcji i odbywania lekcji próbnych.

W ten sposób absolwent uniwersytetu, opuszczając mury uczelni, znajdzie się odrazu w posiadaniu pełnych kwalifikacji zawodowych, zarówno pod względem naukowym jak i pedagogicznym, zarówno w teorii jak i w praktyce.

Takiej organizacji pedagogicznego kształcenia nauczycieli również niejedno pewnie można zarzucić, a przede wszystkim: 1) znaczny koszt tworzenia nowych katedr, 2) trudność znalezienia odpowiednich sił naukowych, 3) przerost strony teoretycznej, natomiast 4) słabsze przygotowanie praktyczne.

Zarzuty te nie będą jednak zbyt ważne, gdyż na rozwój nauki pieniądze zawsze znaleźć się powinny, ludzie będą napewno, a kwestja przerostu strony teoretycznej, względnie praktycznej, jest sprawą raczej osobistego wycucia. Zresztą wyposażenie kandydatów na nauczycieli w solidne przygotowanie teoretyczno-pedagogiczne na uniwersytecie, ułatwi im orientację w zagadnieniach praktyki wychowania czy nauczania, na co mają zawsze jeszcze czas w ciągu rzeczywistej ich pracy zawodowej.

DR HENRYK ORMIAN

## Działalność samorządu uczniowskiego w świetle psychologii.

*Savoir pour prévoir.*

A) Problem: Praca samorządowa w szkole średniej wykazuje istnienie pewnych niedociągnięć, na tle których wyłania się kilka problemów. Widzimy, że szereg lat pracy samorządowej w poszczególnych szkołach nie doprowadził do zasadniczego celu samorządu — do uspołecznienia ogółu młodzieży. Pozatem skarżą się zarówno nauczyciele jak i uczniowie, biorący udział w pracy samorządowej, że tylko nikła część młodzieży jest czynna, ale i ona nie wykazuje tu zbyt wielkiej inicjatywy i samodzielności. Gdzież leży wyjaśnienie tego faktu — zapytają teoretyk i praktyk, związani ze sprawą samorządową. Co należy zrobić, aby stan ten zmienić — zapyta pedagog. Nie pokusimy się na tem miejscu o podanie mniej lub więcej spreparowanej recepty. Jest to zresztą niemożliwe, jak długo nie przypatrzymy się istniejącemu stanowi rzeczy i nie postaramy się go wyjaśnić. Zrozumienie zaś stanu rzeczy (t. zn. przyczynowe jego ujęcie) wskaże nam dopiero

ewentualne możliwości poprawy, względnie wykaże istnienie podstawowych trudności, które uniemożliwiają zasadniczą zmianę.

Stawiamy na pierwszym miejscu tezę, że jedyne wyjaśnienie problemu leży w sferze psychologicznej — przede wszystkim w psychice dorastającej młodzieży; ona bowiem jest, a raczej być powinna, podmiotem pracy samorządowej w szkole średniej. Zadaniem naszym będzie jedynie naświetlenie faktycznego stanu rzeczy odnośnie samorządu z punktu widzenia naszej wiedzy o psychice młodzieży. Z powyższego wynika więc ściśle odgraniczenie naszych uwag od omówienia przesłanek teoretycznych samorządu (problem punktów wyjścia i celu), jego podstaw biologicznych i socjologicznych, jego znaczenia pedagogicznego, zakresu i organizacji pracy i t. p.

B) **Materiał:** Materiał czerpiemy z dwóch różnych źródeł. W ciągu 5 lat obserwowałem życie samorządu uczniowskiego w jednym z łódzkich gimnazjów żeńskich i współpracowałem poza tem przez ostatnie dwa lata szkolne z tąże organizacją samorządową<sup>1)</sup>. Bezpośrednia obserwacja i współpraca dostarczą zatem materiału faktycznego, na którym będziemy się opierać i którego analizą mamy się zająć. Punktów widzenia analizy zaczerpnijemy jednak z zewnątrz. Należy przy tej sposobności podkreślić, że zdawanie sobie i innym sprawy z wszelakich zamierzeń i aktów pedagogicznych nabiera pełnego sensu jedynie na gruncie psychologicznym. A zatem pewne poglądy na istotę młodzieńczości dostarczą nam materiału teoretycznego, przy pomocy którego zanalizujemy nasz materiał faktyczny.

C) **Dwa aspekty życia samorządowego:** Bez wdawania się w teoretyczne rozważania i uzasadnienia należy stwierdzić: Dwa aspekty są potrzebne dla zrozumienia życia samorządu szkolnego — psychologiczny i normatywno-etyczny, inaczej indywidualny i społeczny. Rozważany pod aspektem indywidualnym jest samorząd terenem wyzwania się i zużytkowania nadmiaru młodzieńczej energii psychofizycznej; aspekt społeczny podkreśla zaś dążność samorządu do uspołecznienia jego członków. Zainteresujemy się wpierym aspektem indywidualnym i możliwościami jego pełnego „wrażenia się” w życiu samorządowym. Nie wymaga on żadnych specyficznych środków realizujących; każda czynność mniej lub więcej samodzielna młodego chłopca lub dziewczęcia, których niepokoi nadmiar energii, prowadzi do zużywania tejże „nadwyżki” aż do jej wyczerpania się. Źródło energii działa jed-

<sup>1)</sup> W tem miejscu konieczna jest jednak pewna uwaga: Jest rzeczą zupełnie możliwą, że obserwacja samorządu w szkole żeńskiej wycisnęła piętno na jakości materiału, wskutek czego będzie może nasza próba wyjaśnienia nosiła cechy jednostronności i będzie niekiedy wymagała modyfikacji w odniesieniu do samorządu w gimnazjum męskim.

nak nieustannie, mamy zatem do czynienia z ciągle odnawiającą się potrzebą działania. Inaczej jednakże przedstawia się rzecz, gdy jest mowa o aspekcie społecznym. Uspołecznianie nie daje się przeprowadzić przy pomocy dowolnej czynności. Wskazana czynność musi być potrzebna społeczności, dla której i w obrębie której młodzież działa, a więc szkole, a w jej obrębie społeczności uczniowskiej.

Dwa wspomniane punkty widzenia sprzeciwiają się sobie, a poza tem stoi u młodzieży na pierwszym planie — acz nieświadomie <sup>1)</sup> — aspekt indywidualny. Na tle tej rozbieżności zrozumiemy powstanie pewnych momentów psychologicznych życia samorządowego. Czynność młodzieży o wartości wyzwalającej nie musi się odbywać na terenie samorządu, owszem może się mu wyraźnie sprzeciwić; samorząd szkolny może nawet stanowić wcale dobre tło rozegrania walki jednostki, z próbami wciągnięcia jej w „jarzmo” pracy społecznej — stąd źródło sprzeczności obu aspektów. Poza tem jednak jest możliwa antynomja (sprzeczność wewnętrzna) życia samorządowego i w obrębie aspektu społecznego; w celach i sposobach pracy wychowawców i młodzieży zachodzą mogą znaczne różnice. Rozbieżność natury między potrzebami psychicznymi a postulatami etycznymi wyjaśni nam niejedno zjawisko życia samorządowego. Celem uniknięcia późniejszych nieporozumień należy jednak podkreślić, że podczas gdy aspekt społeczny jest dany bezpośrednio przeżywającemu go podmiotowi psychicznemu, daje się więc zaobserwować w przeżyciu wewnętrznym, momenty indywidualne działają podświadomie; nie mogą zatem stać się przedmiotem samoobserwacji, gdyż nie są dane doświadczeniu bezpośredniemu. Dlatego też jedynie w odniesieniu do momentu społecznego będzie samoobserwacja osób je przeżywających posiadała dla nas wartość; o momentach indywidualnych nie dowiadujemy się bezpośrednio, ale przez wyciąganie wniosków z wyrazów zewnętrznych, zachowania się, które znajdują się pod ich wpływem.

D) Treść pracy samorządowej (cel czy środki): Samorządowa praca społeczna wymaga całego szeregu czynności administracyjnych, organizacyjnych, filantropijnych, naukowych i artystycznych, wymaga porozumiewania się z nauczycielstwem i rodzicami, (o ile są oni zorganizowani) i t. d. Wymaga ona więc wykonania pewnych ściśle określonych zadań, które tracą powoli swój zasadniczy sens i zamiast być jedynie środkami, wiodącymi do ogólnego celu, stają się celami dla siebie. Możliwa jest zatem taka sytuacja, że samo-

<sup>1)</sup> Młodzież o to pytana, przeczy jakoby górowały u niej punkty widzenia indywidualne, co jednak pozostaje mimo wszystko prawdą. Fenomenologia zjawisk psychicznych nie wystarczy i tu; potrzebne jest także wyjaśnienie, a tego nie może dać jednostka przeżywająca, ono musi przyjść z zewnątrz!

rząd szkolny działa sprawnie i wywiązuje się dobrze ze swych zadań specjalnych, czyniąc jednak mało w kierunku zadania ogólnego — aktywnego uspołecznienia. W praktyce wygląda to w ten sposób, że zbiera się składki członkowskie przy wydatnej pomocy nauczycieli, opiekunów organizacji samorządowej, a niekiedy i wychowawców klasowych, lub że punktem wyjścia przy zakładaniu kółek są propozycje nauczycieli. Współpraca nauczycielstwa przyczynia się wprawdzie do sprawniejszego wykonania zadań specjalnych, ale młodzież zachowuje się przytem mniej lub więcej biernie. Składki są wprawdzie zebrane, pożyczki koleżeńskie wydane, kółka istnieją, ale niewiele zrobiono w kierunku usamodzielnienia młodzieży w jej społecznej działalności.

A najbardziej niezadowoloną z tego stanu rzeczy jest młodzież sama. Ona jest — acz nieświadomie — zapatrzona w cele bardziej zasadnicze, „głębsze”, ona ujmuje wszystko całościowo, chce, by odrazu Rzym zbudowano; a w rzeczywistości musi przecież zajmować się całym szeregiem „drobnotek” w rodzaju ściągania składek. A wkońcu „przekonuje się”, że środki uspołeczniania nie doprowadziły do celu (młodzież chce natychmiast widzieć pełne rezultaty swej pracy), że ogółowi młodzieży jest idea samorządności w dalszym ciągu obca mimo „pracy”, że środki do celu przerodziły się eo ipso same w — małoważne zresztą — cele; a dla tych nowych celów nie warto pracować, one nie porywają. Wszystko to zniechęca młodzież i oddala ją od pracy samorządowej. Stosunek bierny do tejże pracy powoduje jednak i inny czynnik, a mianowicie nauczyciele.

E) Kierownictwo pracy samorządowej (samorząd nauczycieli, czy uczniów): Tak paradoksalnie brzmieć musi problem życia samorządowego, wyrażony przez nasz podtytuł! Wynika on ze stanu poprzednio nakreślonego i z antynomji życia samorządowego, powstałej w obrębie aspektu społecznego. Różnica między młodzieżą a nauczycielami nie wynika jedynie z różnicy w ujęciu celów pracy samorządowej (a więc z różnicy zdań), ale z rozmaitego nastawienia psychicznego i z wynikłej stąd różnicy w taktyce pracy. Tem samem znaleźliśmy się znów na gruncie psychologicznym. Młodzież chciałaby pracować jak najsamodzielniej; odstręcza ją zatem w pewnej mierze wszelkie — choćby najtaktowniejsze — mieszanie się nauczycielstwa w jej sprawy. Ale potrzeby życiowe nie pozwalają nauczycielstwu dzisiejszej szkoły zrezygnować z wglądu i z korektury pracy samorządowej wedle swego „lepszego”, „dojrzałego” i „obiektywniejszego” punktu widzenia. Młodzież chce jednak koniecznie pracować samodzielnie i wedle własnego stylu, a na to nie pozwalają warunki współczesnego życia szkolnego, mogłaby więc łącznie wybuchnąć w obrębie samorządu jawna walka dwóch pokoleń. Do niej atoli nie dochodzi, gdyż warunki na to nie pozwalają;

wynik walki jest zresztą zgóry przesądzony — nauczyciel musi być zwycięzcą. Ten stan rzeczy mści się na samorządzie, gdyż nie staje się on dla uczniów objektem, o który warto walczyć i nie wywołuje wskutek tego uczuciowo-pozytywnego nastawienia młodzieży. Przeciwnie...

A w praktyce wygląda to tak: Jest rzeczą psychologicznie zrozumiałą, że osiągnięte cele — w naszym wypadku samorządowe — budzą zadowolenie (mechanizm tego procesu jest ogólnie znany). Jeżeli dodamy, że osiąganie ich jest rzeczą potrzebną, rozumiemy, że pozytywnie w tym kierunku działający wpływ nauczycielstwa wzrasta coraz bardziej; w dodatku — prace nie wykonane przez młodzież ze względów przedtem wyluszczonej wykonuje nauczyciel. Samorząd może się więc stać — acz w bardzo zamaskowanych formach — organem wykonawczym nauczycieli<sup>1)</sup> Rozumie się, że tenże organ wykonawczy posiada również kompetencje doradcze, a niekiedy i rozstrzyga wbrew woli nauczyciela-opiekuna, ale zasadniczo ciąży nad nim nauczyciel, mimo, a raczej wskutek jego najlepszych chęci. Dla nauczyciela istnieje aspekt społeczny, z jego punktu widzenia uwydatni się więc mocniej moment realizacji poszczególnych zadań. A młodzież chciałaby wylatywać ponad poziomy — tego wymaga jej psychika, tak ją zresztą pouczano na lekcjach literatury! Zwycięża jednak bezapelacyjnie tendencja nauczycielska, gdyż jest ona bardziej życiowa, przynosi realne korzyści i odpowiada realnym potrzebom, na które i młodzież jest wkońcu zruła.

Działalność samorządu aktywizuje więc nauczyciel i wpływa przez to w pewnej mierze hamująco na aktywizm młodzieży. Dlatego można doprowadzić do wysokiego stanu organizacji samorządowej, ale nigdy do doprawdy radosnej i z głębi duszy płynącej twórczości młodzieży w tym kierunku. Tu zaś gdzie ona jest, wynika ona raczej z aspektu indywidualnego, a nie społecznego, mimo iż występuje często pod firmą tegoż ostatniego; praktyk samorządowy opowie niejedno o ambitnych, żądnych władzy i wpływów jednostkach. Najbardziej zaś twórcza gałąź pracy samorządowej, kółka samokształceniowe, jest faktycznie wynikiem tendencji indywidualistycznych, a nie społecznych. Na tem tle rozumiemy fakt, że do kółek należą bardzo często uczniowie aspołecznie nastawieni. Z tego nie wynika, że młodzież nie jest przywiązana do samorządu, względnie że nie bierze udziału w jego pracy. Ale — bez opieki i pomocy nauczycielstwa znikłby on dość szybko z powierzchni życia szkolnego; jego formy by się może zachowały, treść jego ścieśniałaby się jednak do minimum.

A że tak nie musi być, dowodzą pozaszkolne organizacje młodzieży, które rozwijają się wcale dobrze mimo, a może

<sup>1)</sup> Jasną jest rzeczą, że nie występuje to nigdy w czystej formie, ale raczej dorywczo i fragmentarycznie.



wskutek braku starszych opiekunów. Inna rzecz, że górujące tam nastawienie indywidualistyczne stanowi podłoże nowych problemów i powikłań.

F) **Formy pracy samorządowej** (formy oryginalne czy tradycyjne): Pod względem swej formy organizacyjnej jest samorząd szkolny kopją życia społeczeństwa starszego. I pod tym względem nie pociąga więc młodzieży. Ona poszukuje czegoś nowego, tęskni do nowej treści życiowej, chciałaby wyczarować dla siebie nowe formy życiowe<sup>1)</sup>. A cóż znajduje ona w samorządzie? Po stronie wychowawcy (zasadniczy czynnik!) znajdzie najszczerzej pomyślaną chęć wprowadzenia jej w stare i zgrzybiałe życie, które w swej treści i napięciu nie odpowiada psychicznie dojrzewającej młodzieży. Samorząd szkolny, stworzony dla ludu uczniowskiego, jest w końcu przez tenże lud wiodącą drogą do starego jak świat celu wychowawczego — stworzenia z wychowanka typu człowieczego na podobieństwo wychowawcy, względnie na wzór jego ideału; pod tym względem jest samorząd szkolny dla nauczyciela tylko jeszcze jedną placówką działalności wychowawczej. A ta, psychologicznie nie uzasadniona, tendencja nauczyciela kontynuowania łańcucha tradycji również w obrębie społeczeństwa samorządowego wywołać musi protest, wyrażający się w braku zapału do pracy samorządowej. Młodzież tęskni bowiem do własnego stylu bytowania indywidualnego, czy społecznego, a w każdym razie nie ma najmniejszej ochoty poмагаć tradycjonalizmowi.

W praktyce prowadzi tradycjonalizm do narzucenia samorządowi niezgodnej z psychiką młodzieży parlamentarnej formy rządów i demokratycznego ustroju, a więc wyborów, zebrań walnych, protokołów i t. p. Młodzież uważa te formy często za szopkę i bagatelizuje często głosowania, uchwalając względnie wybierając swych reprezentantów przez akłamację. Z drugiej strony nie potrafi ona jednak znaleźć wyrazu dla swej chęci tworzenia nowych form. Poza tem brak możliwości po temu w ramach szkolnych, gdyż wychowawcy sprzeciwiają się nowinkom ze swego, na doświadczeniu opartego, punktu widzenia i dążą do realizacji rzuconych haseł, a do tego nadają się właśnie tradycyjne formy organizacyjne. Młodzieży zaś wystarcza samo realizowanie bez oglądania się na sprawę osiągalności, ona woli bowiem eksperymentować z życiem. Po stronie nauczyciela stoją więc rutyna i autorytet, a po stronie ucznia jedynie dobre chęci. Zwycięstwo jest więc i tu

<sup>1)</sup> Walka młodych przeciwko starym jest przedewszystkiem protestem przeciw zmurzałym wedle nich formom życiowym i krzykiem o nowy, oryginalny styl życia. Na tem miejscu zadowolimy się jedynie stwierdzeniem tego bez nawiązania do literatury psychologicznej. W ciągu całego tego artykułu nie szukaliśmy — świadomie zresztą — kontaktu z literaturą psychologiczną, nie chcąc obciążać go cytatami i polemiką.

zgóry przesądzone, a jego wynikiem — samorząd zbudowany na tradycyjnych zasadach życia organizacyjnego. To zaś również nie porywa, nie zapala...

Demokracja i parlamentaryzm są jednak tylko pozorem. Z jednej strony dopomina się o swe prawa oligarchicznie i autokratycznie nastawiona psychika młodzieży, a z drugiej strony można wyczytać niejedną trudność między wierszami „listy wyborców”. W rezultacie demokracji mają mianowicie te same prawa i ten sam głos uczeń klasy ósmej, którego otoczenie i szkoła zbliżają świadomie do życia i którego rówieśnicy tkwią już po uszy w życiu i uczeń klasy trzeciej, tkwiący po uszy w Karolu Mayu, względnie uczenica, tkwiąca w Czarskiej. Wskutek tego głosują młodszy tak jak ich pouczą, lub im wprost nakażą ich „ideały” z klas najwyższych. Z tego praktycznego punktu widzenia jest więc demokracja samorządowa czystą fikcją, faktycznie przemienia się ona w oligarchję, do czego dochodzi poprzednio naszkicowany, psychologiczny punkt widzenia.

G) Zakończenie: Staraliśmy się opisać nastawienie psychiczne młodzieży w stosunku do trzech podstawowych momentów życia samorządowego — jego treści, jego kierowników i jego formy oraz przeciwstawiliśmy mu żądania społeczności szkolnej w stosunku do tychże trzech momentów. Z przeciwstawienia wynikało istnienie rozbieżności, a przy jej pomocy staraliśmy się wyjaśnić pewne niedomagania życia samorządowego szkoły średniej. Wszystko tu powiedziane nie chce bynajmniej umniejszyć w czemkolwiek wartości tkwiących w samorządzie szkolnym, a pozytywnych zarówno z punktu widzenia psychologicznego jak i wychowawczego i praktyczno-zyciowego. Nasze rozważania nie wynikają bowiem z pesymistycznego, czy zgoła niezycliwego stosunku do samorządu, jesteśmy jedynie krytycznie nastawieni; to zaś zmusiło nas do cofnięcia się do psychologicznych, bo z naszego punktu widzenia najważniejszych, podstaw życia samorządowego szkoły średniej. Tem mniej jest tu miejsce na rady, czy recepty na przyszłość. Nie naszą rzeczą jest reformować. W sprawach tu poruszonych jest zresztą wszelki reformizm bezcelowy i niemożliwy — psychiki młodzieży nie zmienimy! Jediną drogą byłaby zmiana nastawienia szkoły, ale i to do nas nie należy; na to zresztą nie nadzedł jeszcze czas.

ALEKSANDER LITWIN

## Zasady nauczania łącznego.<sup>1)</sup>

I. Podstawy teoretyczne nowych kierunków pedagogicznych. II. Krytyka tradycyjnego systemu nauczania. III. Geneza i zasady łącznego nauczania oraz organizacja pracy przy jego zastosowaniu. IV. Zalety i korzyści łącznego nauczania. V. Trudności i zastrzeżenia natury praktycznej.

I. Każdy nowy kierunek pedagogiczny, każdą próbę reformy szkoły tradycyjnej należy rozpatrywać i oceniać na podłożu zarówno teoretycznym, jak i praktycznym.

Jeżeli chodzi o podstawy teoretyczne, to wszystkie niemal nowe kierunki w dziedzinie pedagogiki znajdują punkt wyjścia i oparcia w rozwoju trzech zwłaszcza nauk, a mianowicie: psychologii, filozofji i socjologii. Psychologia współczesna, wysuwająca dziecko, jako punkt wyjścia i ośrodek pracy wychowawczej, stanowi podstawę „pedocentryzmu“ w wychowaniu, którego zewnętrznym przejawem jest uwzględnianie dążeń wrodzonych dziecka. Filozofja pragmatyczna, która obiera życie ludzkie za przedmiot i cel swych badań, a działanie uważa za najistotniejszy objaw tego życia, domaga się uwzględniania aktywności i samodzielnej pracy dziecka w wychowaniu i nauczaniu. Wreszcie socjologia, jako nauka o istocie i rozwoju społeczeństwa, każe opierać wychowanie współczesne na zasadach wolności, współżycia i współdziałania.

Ogólnie zatem pedagogika współczesna opiera się na trzech podstawach teoretycznych: dziecko — życie — społeczeństwo. Tendencje wychowawcze, oparte na tych podstawach i wysuwane przez poszczególne systemy pedagogiczne ostatniej doby, dadzą się sprowadzić do jednego wspólnego żądania: wychować dziecko do życia w społeczeństwie. Ponieważ współczesne życie społeczne we wszystkich swoich formach zasadza się wyłącznie na twórczej i produktywnej pracy wszystkich członków społeczeństwa, ponieważ praca ta stanowi podstawę rozwoju kultury materialnej i duchowej, a co stąd wynika — decyduje o egzystencji i ciąglem doskonaleniu się wszystkich bez wyjątku grup społecznych, — dlatego też wychowanie współczesne, pragnąc jak najlepiej i najskuteczniej przygotować dziecko do życia społecznego, tworzy na gruzach szkoły tradycyjnej szkołę pracy, względnie szkołę twórczą, jak ją obecnie za Rowidem<sup>2)</sup> nazywamy.

II. Praktyczne podstawy nowych kierunków pedagogicznych wpływają z odrośdźmi na pytanie: dlaczego szkoła dotychczasowa, t. zw. szkoła tradycyjna, musi ustępować miejsca

<sup>1)</sup> Referat opracowany i wygłoszony dla członków grodzieńskiego Oddziału Związku Nauczycielstwa Polskiego.

<sup>2)</sup> H. Rowid: Szkoła twórcza. Gebethner i Wolff. Wydanie III.

szkole nowej? Odpowiedź jest prosta i dziś już dla wszystkich zrozumiała: oto dlatego, że szkoła tradycyjna nie mogła sprostać zmienionym warunkom i potrzebom życia społecznego. Jak wiadomo, szkoła ta, rozwijająca się pod wpływem pedagogiki Herbaria od połowy XIX wieku w innych zgoła warunkach społecznych i politycznych, już pod koniec tego stulecia wykazała liczne niedomagania, zawiodła do pewnego stopnia pokładane w niej nadzieje. Oto ważniejsze wady tej szkoły:

a) Lekceważenie psychiki dziecka, zwłaszcza jego tendencji wrodzonych i samorzutnych zainteresowań, b) przewaga intelektualizmu nad sferą uczuciową i dążeńiową, c) przeładowanie programów i wypływająca stąd powierzchowność nauczania, d) oderwanie podawanej wiedzy od środowiska społecznego dziecka i potrzeb życia codziennego.

Wymienione wady dawnej szkoły zostały już usunięte, a przynajmniej złagodzone. Jednak szkolnictwo tradycyjne trwa dotąd w postaci wadliwej organizacji nauczania. Żeby to zrozumieć, przenieśmy się myślą na chwilę do naszej szkoły i uprzytomnijmy sobie, jak to nauczanie się odbywa. Oto dzień szkolny, jak na szachownicy, rozbity jest na godzinne, albo — jak na niższym poziomie nauczania — na półgodzinne jednostki lekcyjne. Wskutek tego uczeń co 45 minut, a nieraz i częściej — musi przerzucać się od jednego przedmiotu do innego, przy czym za każdym razem musi inaczej nastawiać się psychicznie. Zmieniają się więc przedmioty, tematy, metody, a nieraz i nauczyciele, jak w kalejdoskopie. Ledwie uczeń opanuje roztrągnięcie i zacznie cokolwiek interesować się takim np. zagadnieniem, ile kilometrów na godzinę przechodzi nieznanemu kupiec na sprzedaż cukru, gdy rozlega się dzwonek, który odrywa ucznia od tych „zagadnień“. Po przerwie jeszcze niejedyn uczeń myśli może o tym — jego zdaniem — niemądrym kupcu, a tymczasem każą mu, naprzykład, słuchać opowiadania o górach, których nigdy nie widział i nie zobaczy, albo interesować się tem, jak powstał i jakie korzyści daje nam węgiel kamienny. Gdy uczeń przełamie swoją niechęć, zdobędzie się na wysiłek skupienia uwagi i zacznie coś z tego wszystkiego pojmować, znów dzwonek każe mu o tem wszystkim zapomnieć po to, aby za chwilę „przerabiać“ czytanekę, którą on już szereg razy przeczytał.

Jakież są skutki takiego systemu nauczania? Przedewszystkiem, gdy zapytamy ucznia, czego nauczył się w danym dniu, odpowie nam: coś tam rachowaliśmy o kupcu, coś nam pani opowiadała, czytaliśmy z naszej książki. Ale napewno nie wymienią treści rozwiązywanych zadań, nie powtórzy treści opowiadania, nie będzie w stanie powiedzieć, o co chodziło przy opracowywaniu czytanki. Bywa nieraz jeszcze gorzej. Kiedy, naprzykład, po lekcji na temat: „Historja kapelusza“ zapytamy

ucznia, o czym była mowa, niejednokrotnie powie, że lekcja była o zającu, ponieważ nauczyciel przyniósł na lekcję skórkę zająca, aby pokazać sierść, z której pilśń powstaje. Gdy znów po lekcji przyrody o żelazie rzucimy po kilku dniach pytanie, o czym dzieci uczyły się na poprzedniej lekcji, możemy otrzymać odpowiedź, iż lekcja była o psie, gdyż między innymi była poprzednio mowa, że z żelaza robią się łańcuchy, a na łańcuchu pies podwórzowy stoi uwiązany!

Przytoczone przykłady, bynajmniej nie zmyślane, ale żywym wzięte z praktyki szkolnej, najwyraźniej świadczą o tem, że uczeń nasz absolutnie nie rozumie sensu tych wszystkich fragmentów, które codziennie przesuwamy przed jego umysłowością, nie umie i nie może uchwycić istoty rzeczy w owych dawkach metodycznych, które mu co godzina starannie aplikujemy.

To jeszcze nie byłoby może tak wielkiem zmartwieniem. Moglibyśmy w danym wypadku powiedzieć: trudno, jeśli uczeń teraz nie rozumie sensu podawanych wiadomości, to zrozumie później, kiedy będzie musiał stosować je praktycznie. Nasuwa się jednak bardzo poważne pytanie: czy dużo tych wiadomości, podawanych w taki sposób, wyniesie uczeń ze szkoły? Wszak przy opisanym systemie nauczania wiadomości układają się w umyśle ucznia w oddzielnych szufladkach, na których umieszczone są etykiety: język polski, rachunki, przyroda, geografia, historia... Między temi szufladkami niema żadnych połączeń, żadnych związków skojarzeniowych, a przecież wiadomo jest z psychologii, że wyobrażenia nieskojarzone na zasadzie różnorodnych i możliwych związków, bardzo szybko ulatniają się z naszej świadomości. Wszak t. zw. kojarzenie wyobrażeń stanowi podstawę nie tylko rozumienia i przyjmowania, ale i pamiętania wiadomości. Nic dziwnego, że Kerschensteiner, jeden z krytyków tradycyjnego systemu nauczania i twórców szkoły pracy, oceniając rezultaty nauczania w niemieckich szkołach elementarnych, tak powiada: „Rezultaty nauczania są wprost druzgocące. Głowy szesnastoletnich chłopców, tak starannie do trzynastego roku życia nadziewane wiedzą, zjawiają się przed oczyma zrozpaczonych nauczycieli, jak puste, doskonale wypolerowane rondle miedziane. Już po trzech latach swobodnego życia z dawek tych ani śladu nie pozostaje“<sup>1)</sup>.

Jeśli nawet założymy, że przy zastosowaniu tradycyjnego systemu nauczania potrafimy tak kierować pracą szkolną, iż uczniowie nasi, mimo wszystko, wynoszą ze szkoły spory i trwałe zasób wiadomości, to nasuwa się nowe zagadnienie: jaka jest wartość praktyczna wiedzy, zgromadzonej w osobnych komórkach? Ogólnie znana jest rzecz, że życie codzienne stawia nam do rozwiązania zbyt skomplikowane problemy, wymagające różnorodnych i skoordynowanych wiadomości. Jakżeż uczeń

<sup>1)</sup> G. Kerschensteiner: Grundfragen der Schulorganisation. 1907.

nasz będzie zdolny do rozwiązywania takich problemów, jeżeli wiadomości jego są poszufladkowane i nie tworzą zwartego całości kształtu? Napewno — jak to nam bardzo często się zdarzało — będzie stał bezradnie, nie wiedząc, do której z szufladek sięgnąć w danej sytuacji.

Tak więc, stosowany przez nas system nauczania nie budzi bezpośrednich zainteresowań ucznia, nie daje mu możliwości zrozumienia istotnych wartości nauki, nie przyczynia się do gruntowności nauczania i nie przygotowuje do rozwiązywania złożonych zagadnień życiowych. Wszystkie te niedomagania, cechujące nasz system pracy szkolnej, wypływają z jednego źródła, mianowicie stąd, że podajemy uczniowi wiadomości w luźnych fragmentach, że nie uwzględniamy syntezy w nauczaniu.

III. Zagadnienie syntezy w nauczaniu — przynajmniej w teorii pedagogicznej — nie jest zupełnie nowe. Już Komeński w XVII wieku, zdając sobie sprawę z potrzeby utrzymywania pewnej łączności między przedmiotami, wprowadza do dydaktyki zasadę koncentracji. Myśl Komeńskiego rozwijają w XIX-em stuleciu Herbart i Ziller, którzy podejmują próbę ustalenia ośrodków koncentracji, skupiających wiadomości z różnych przedmiotów. Były to jednak dopiero próby syntezy, której właściwe rozwiązanie na gruncie praktycznym nastąpiło dopiero w naszych czasach.

Pierwszy pomysł radykalnie przeprowadzonej syntezy widzimy w koncepcjach pedagogicznych Dewey'a, który zamiast oddzielnych przedmiotów uwzględniał w nauczaniu zagadnienia, mające na celu odtwarzanie okresów rozwoju kulturalnego. Drugi z kolei sposób rozwiązania syntezy widzimy u Decroly'ego, w jego ośrodkach zainteresowania, uwzględniających potrzeby dziecka, a trzeci — w metodzie projektów, opartych na realnych warunkach i potrzebach życia codziennego. Wspólną cechą trzech wymienionych koncepcyj pedagogicznych jest całkowite zerwanie z tradycyjnym podziałem planu naukowego na oddzielne przedmioty, a natomiast stosowanie zagadnień jako ośrodków, skupiających wiadomości z różnych przedmiotów naukowych.

Ostatnią próbą syntezy jest t. zw. nauczanie łączne, jakie zostało wprowadzone obecnie w szkolnictwie elementarnym, najpierw na terenie miasta Wiednia, a później w innych szkołach austriackich. System ten przyjmuje się w różnych krajach Europy, także i w Polsce, gdzie mamy już kilka prób stosowania tego samego lub zbliżonego systemu nauczania, na przykład, w szkołach wileńskich.

Nazwa nauczania łącznego pochodzi od niemieckiego terminu „Gesamtunterricht“, którego po raz pierwszy użył Berthold Otto. Najważniejsze zasady tego systemu nauczania są następujące:

a) zamiast oddzielnych przedmiotów występuje tutaj t. zw.

nauczycieli rzeczy ojczyznych w postaci zagadnień, na tle których skupiają się wiadomości z różnych przedmiotów naukowych;

b) zagadnienia te uwzględniają najbliższe środowisko społeczne ucznia, które zgodnie z zasadą ciągłości stopniowo rozszerza się, obejmując dom rodzinny, szkołę, wieś, miasto, gminę, prowincję, wreszcie państwo-ojczyznę;

c) nauczyciel tak kieruje pracą, aby zagadnienia w miarę możliwości wypływały z potrzeb i zainteresowań dzieci i aby pozostawały ze sobą w ścisłym związku logicznym;

d) program nauczania nie może być stały i jednakowy dla wszystkich szkół, lecz musi posiadać charakter dynamiczny, czyli odpowiadający aktualnemu dziś żądaniu regionalizmu.

(Dokończenie nastąpi).

JAN HULEWICZ

## Zjazd nauczycieli przedmiotów pedagogicznych.

Od roku 1928 podjęło Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego — systematyczną akcję kształcenia nauczycieli przedmiotów pedagogicznych. Ponieważ napływ absolwentów uniwersyteckich, obierających pedagogikę jako główny przedmiot studjów, był niewystarczający, w wyniku czego w zakładach kształcenia nauczycieli dawał się dotkliwie odczuwać brak należycie naukowo przygotowanych nauczycieli przedmiotów pedagogicznych, Ministerstwo W. R. i O. P. w porozumieniu z Wydziałem Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego zorganizowało dwuletnie studia pedagogiczne dla stypendystów. Stypendyści ci, mając za sobą ukończone, pełne studia uniwersyteckie z zakresu jakiegokolwiek specjalności, przez 2 lata poświęcali się studjom pedagogicznym. by następnie zająć stanowiska nauczycieli przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli. W roku 1930 wyszła pierwsza grupa stypendystów, w 1931 druga, w najbliższych miesiącach opuści mury Krakowskiego Studium Pedagogicznego trzecia grupa.

1) B. Nawroczyński: Zasady nauczania. Książnica-Atlas.

Z inicjatywy uczestników Studium Pedagogicznego przy Uniw. Jag. odbył się w dniach 30 kwietnia do 2 maja Zjazd byłych uczestników studiów pedagogicznych, zorganizowanych przez Ministerstwo W. R. i O. P. Zjazd zgromadził około 50 osób, zajmujących stanowiska nauczycieli przedmiotów pedagogicznych w różnych stronach Polski. Z ramienia Ministerstwa W. R. i O. P. uczestniczył w obradach Zjazdu wizytator ministerjalny Zygmunt Szulczyński, Kuratorjum Krakowskie reprezentował Kurator Dr Eustachy Nowicki i wizytatorowie wydziału kształcenia nauczycieli Władysław Bryda i Michał Sidor. Po otwarciu Zjazdu i przemówieniu powitalnym Dyrektora Studium Pedagogicznego przy Uniw. Jag. prof. Dra *Władysława Heinricha*, pierwszy dzień Zjazdu wypełniły referaty: prof. Uniw. Jag. Dr *Zygmunta Mysłakowskiego* „Uwagi o kulturze umysłowej w Polsce“, Dra *Leona Langholz* „Testy charakterologiczne“ i Dra *Aleksandra Kulczyckiego* „Światopoglądy młodzieńcze, a psychiczne struktury młodzieńcze“. Oprócz tego cały szereg osób z prof. Uniw. Jag. Dr *Stefanem Szumanem* na czele, wygłosił sprawozdania z ostatnich nowości w literaturze i czasopiśmie naukowych krajowych i zagranicznych za rok 1931. W drugim dniu zjazdu referat o „Organizacji praktyki pedagogicznej na terenie zakładów kształcenia nauczycieli“ wygłosił wizytator Dr *Marjan Gluth*, odpadł zaś niestety z powodu choroby prelegentki prof. Dr *Wandy Bobkowskiej* referat „O nauczaniu historii wychowania na terenie zakładów kształcenia nauczycieli“, natomiast odbyła się dyskusja nad tem zagadnieniem. Zarówno nad referatami teoretycznymi jak praktycznymi rozwinęła się wyczerpująca, ożywiona dyskusja. Na posiedzeniu organizacyjno-administracyjnym zastanawiano się nad utworzeniem stałego stowarzyszenia uczestników studiów pedagogicznych przy Uniw. Jag. i wybrano Komitet, którego zadaniem będzie zwolywanie zjazdów i ustalenie ram organizacyjnych stowarzyszenia. Na posiedzeniu tem wystąpił prof. Dr *Stefan Szuman* z inicjatywą wydawania roczników dających przegląd naukowej literatury we wszystkich działach nauk pedagogicznych.

Cały Zjazd ujawnił dość wyraziście oblicze młodej generacji nauczycieli przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli; w toku Zjazdu uwypukliły się też jasno niektóre potrzeby i postulaty zakładów kształcenia nauczycieli.



## Recenzje.

**Georg Kerschensteiner:** Charakter — Jego pojęcie i wychowanie. Z poprawionego IV wydania niemieckiego przełożył *Alfred Tom*. Biblioteka dzieł pedagogicznych Nr. 28. Nakładem „Naszej Księgarni” Związku Naucz. Pol. Warszawa 1932, str. 206 + 2 nlb.

Na tle mizerji naszego rynku wydawniczego, z uznaniem podkreślić należy niesłabnącą, mimo przeciwności kryzysowe, działalność Biblioteki dzieł pedagogicznych. W krótkich odstępach czasu ukazały się trzy nowe tomy (Nr. 26—27, 28, 29) i wszystkie stanowią nader wartościową pozycję w naszej literaturze pedagogicznej. Są to wprawdzie przekłady z języków obcych, ale dobór ich świadczy pochlebnie o wyczuciu potrzeb naszego pedagogicznego piśmiennictwa. Ogół przekładów Biblioteki dzieł pedagogicznych<sup>1)</sup> obejmuje częściowo rzeczy monograficzne (P. Sandiford, P. Bovet, A. Binet, G. Coster, J. Fanciulli), częściowo zaś opracowania o charakterze bardziej syntetycznym (A. Hamaide, E. Claparède, E. Key, S. Hessen, B. Russel). Praca Kerschensteinerja o charakterze jest studjum wybitnie monograficznym, aczkolwiek tu i ówdzie otwiera perspektywy na szersze horyzonty rozważań o wychowaniu w ogólności.

Potrzeba przekładu tej książki oddawna już dotkliwie dawała się odczuwać. Zagadnienie wychowania moralnego charakteru, należąc do ogólniejszego problemu celu wychowania, jest temsamem podstawowym zagadnieniem wychowania w ogólności. Pedagogika jest nauką teleologiczną i bez dokładnego sprecyzowania realnego celu oraz ustalenia konkretnych środków, traci wogóle rację bytu, jako samodzielna dyscyplina, zamieniając się na pseudonaukowe przyczynkarstwo i nudną moralistykę. Przystwojona naszej literaturze pedagogicznej książka Kerschensteinerja wypełniła tedy dotkliwą w niej lukę, wzbogaciwszy ją o pracę w tej dziedzinie badań podstawową. Mamy już wprawdzie dawniejszą rzecz o tym samym problemie<sup>2)</sup>, ale tam zagadnienie charakteru i jego kształcenia stanowi jedynie wycinek wśród ogółu rozważań pedagogicznych. Monograficzne studjum L. Zarzeckiego (Charakter i wychowanie) jak większość prac tego pisarza, przeszło prawie bez echa. Ponadto stanowisko Kerschensteinerja, jako jednej z najbardziej reprezentatywnych postaci współczesnej myśli pedagogicznej, jako twórcy oryginalnego

<sup>1)</sup> Wychodząca pod redakcją Z. Ziemińskiego „Biblioteka przekładów dzieł pedagogicznych”. nakładem Książnicy-Atlas, jest wydawnictwem oddzielnym i również poszczycić się może pokaźną ilością wartościowych publikacji.

<sup>2)</sup> W. Foerster — „Szkoła i charakter” — Lwów, 1928.

nalnej koncepcji szkoły pracy, jako autora szeregu zasadniczych prac z zakresu pedagogiki<sup>3)</sup>, w pełni zasługuje na udostępnienie tego pisarza drogą przekładu szerokim rzeszom polskiego czytelnictwa. Na ostatek stwierdzić wypada, że lektura książki Kerschensteina o charakterze jeszcze z jednego względu godną jest polecenia dla polskiego czytelnika, który zapozna się przez nią z najistotniejszymi cechami niemieckiej umysłowości, znajdującej swój wyraz w twórczości naukowej. Postawienie problemu, sposób rozwiązania, dobór argumentów i przykładów, układ zagadnień, cała wogóle kompozycja pracy, są znakomitą ilustracją metody badań, przyjętej w niemieckiej literaturze naukowej.

Zadanie swe pojmując Kerschensteiner trojako, idzie mu o: 1) ustalenie pojęcia charakteru, 2) zbadanie zasobu sił psychicznych, będących jego zadatkami, oraz 3) uzyskanie wytycznych dla jego wychowania. Z tego wychodząc założenia, podzielił całość na trzy części, traktujące kolejno: o badaniach charakterjologicznych, predyspozycjach do charakteru moralnego i wychowaniu charakteru moralnego<sup>4)</sup>. W pojęciu charakteru wyróżnia K. dwa znaczenia: pojęcie niewartościowane, formalne i wartościowane, funkcjonalne. W znaczeniu pierwszym, charakter jest to „stały ustrój duszy, dzięki któremu wszelkie akty woli są określone jednoznacznie przez utrwalone w tej duszy zasady, odpowiadające prawu moralnemu epoki“ (str. 9). Osobliwością drugiego znaczenia jest to, że cechy zewnętrzne, widome postępy, nie są jego częściami składowymi. W indywidualnym podłożu charakteru wartościowanego wyróżnić można dwie grupy dyspozycji: animalne i duchowe. Ale charakter nie jest indywidualnością, raczej indywidualność wchodzi w skład pojęcia charakteru jako odrębny i jedyny w swoim rodzaju sposób oddziaływania obu grup wymienionych poprzednio dyspozycji. Indywidualność rozwija się w charakter w sensie wartościującym, gdy „odznacza się trwałą jednością i konsekwencją w postępowaniu na podstawie niewzruszonych maksym“. Charakter zaś rozwija się z kolei w osobowość, gdy „zrozumiał swą odrębność

<sup>3)</sup> por. ważniejsze prace K.:

Autorität und Freiheit. wyd. IV, 1924;

Begriff der Arbeitsschule. wyd. VII. 1928 (przekł. A. Kierskiej, Warszawa. 1926);

Die Seele des Erziehers u. das Problem der Lehrerbildung. wyd. II, 1927;

Theorie der Bildung. wyd. II, 1928;

Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, wyd. VI, 1929.

<sup>4)</sup> Układ ten zastosował później T. Elsenhans w pracy „Charakterbildung“. Lipsk. 1920. (Pierwsze wydanie Kerschensteina wyszło w r. 1912).

i z całą swobodą co do wyboru środków, dróg i metod pragnie doprowadzić do doskonałości" (str. 38).

Badanie typów charakterologicznych czyli typologię charakteru rozpoczyna słynna teoria temperamentów Hipokratesa i Galena, oparta na rzekomej przewodze pewnych „soków“ w ciele ludzkim. Na zasadzie procesów integracji i desintegracji oparł swą typologię Fouillée, wyróżniając dwie grupy: sensorywnych i aktywnych. Na podłoże psychologiczne skierował sprawę Schleiermacher, dzieląc ludzi na dwie klasy: receptywnych i samorzutnych. Podobnie Bamshen, który przyjmuje grupy: impresywnych i reaktywnych. Z badań nowszych na uwagę zasługuje teoria Ribota, który, sprowadzając życie duchowe do dwóch przejawów podstawowych: czucia i działania, wyróżnia grupy: sensorywnych, aktywnych i apatycznych. Obok badań charakterologicznych, podejmowanych ze stanowiska psychologii teoretycznej, ujmowano też problem indywidualności ze strony psychiatrii (Freud, Adler, Jung, Kretschmer), lub filozofii (Dilthey, Spranger, Jaspers, Stern). Na uwagę zasługuje zwłaszcza typologia Junga, oparta na zasadzie biegunowości kierunkowej (typy: introwersyjny i ekstrawersyjny), Kretschmera, której punktem wyjścia jest ustrój psychofizyczny (typy schizotypików i cyklotypików), oraz Sprangera, który wyróżnia następujące „formy życia“: teoretyczną, estetyczną, religijną, ekonomiczną, społeczną, polityczną. Charakterologia Adlera, oparta na poczuciu małowartościowości, zbyt została krótką uwagą, że „ma tę wielką zasługę, że zwróciła uwagę na to zjawisko“. Niesłusznie! Należało jej i więcej miejsca poświęcić, okazuje się bowiem nader pomocną w rozwiązywaniu wielu zjawisk psychicznych, szczególnie z pogranicza psychologii i neurologii.

Mimo atoli różnic indywidualności, istnieją pewne dyspozycje psychiczne, które umożliwiają indywidualności rozwinąć się w charakter. W tym względzie opiera się Kerschensteiner częściowo na badaniach Deweya i przyjmuje cztery główne zadatki charakteru: siłę woli, jasność sądu, subtelność oraz wzruszalność<sup>5)</sup> (str. 74). Wola jest świadomym aktem pragnienia czegoś w połączeniu z wyobrażeniem osiągnięcia tego rzeczywiście przez naszą działalność (str. 80). W przebiegu aktu woli występują następujące przymioty: samodzielność i stanowczość (przed decyzją) i stałość oraz niezłomność po decyzji. Przejawia się w nich siła woli (str. 83). Źródła siły woli są trojakie: 1) wrodzone dążenie do samorozwoju poszczególnych po-

<sup>5)</sup> Włączone w tem miejscu streszczenie rozprawy A. Leissnera o platońskich stronach duszy, aczkolwiek skądinąd bardzo ciekawe z punktu widzenia historycznego, pozostaje w nader luźnym związku z tematem pracy, mogłoby też być bez szkody dla zrozumienia linii wywodów pominięte.

pedów lub funkcji psychofizycznych, 2) wrodzona wzruszalność podłoża duchowego przez wyobrażenia oraz idee, 3) silniejszy stopień egocentryzmu, jako predyspozycja introwersyjna obok ekstrawersyjnej (str. 88).

Drugim warunkiem wyrobienia charakteru jest zdolność myślenia logicznego. Analizę przebiegu aktu myślenia podaje Kerschensteiner, również opierając się na Deweyu<sup>1</sup>). Znaczenie tego zadatku jest dość ograniczone; co prawda bowiem „najwyższe stopnie opartego na samym sobie charakteru wymagają też najwyższej zdolności sądzenia“, to przecież zwyczaj logicznego myślenia nie daje „pewnej rękojmi, gdy chodzi o rozwój samodzielnego charakteru, jest jednak z pewnością jego nieodzownym założeniem“. „Bardzo jeszcze daleki może być od cnotliwości ten, kto posiada jasne pojęcie o cnocie“. Tempo psychiczne przebiegu myślenia nie wpływa oczywiście na jasność myślenia, ani nie decyduje o istocie charakteru. Przez subtelność, trzeci zadatek charakteru, rozumie Kerschensteiner „łatwość i różnorodność przejmowania się duszy“. Źródłem jej są instynkty współzulne oraz szybkość przebiegu wyobrażeń i sądów; w pierwszym przypadku mówimy o takcie, delikatności, w drugim, o przytomności i pojętności. O ile subtelność, oznaczając łatwość reakcji, dotyczy strony dynamicznej procesów psychicznych, o tyle wzruszalność ujmuje raczej stronę statyczną. Wzruszalność „oznacza zakres, głębokość i trwałość emocyj duchowych, które towarzyszą pojawiającym się i znikającym w prądzie świadomości spostrzeżeniom, wyobrażeniom i pojęciom“ (str. 109). Jest więc niejako uczuciwem zabarwieniem poznawczych stanów umysłu. Działanie wszystkich czterech elementarnych zadatków charakteru wygląda w ten sposób, że „jeżeli krzepkość żywotnej aktywności przedstawia się wrodzoną, to jasność sądu nadaje jej właściwy kierunek, subtelność — różnorodność działania, a wzruszalność — trwanie tego działania“ (str. 114). Na tem podłożu rozwija się charakter moralny<sup>2</sup>).

Wychowanie charakteru moralnego polega na odwoływaniu się do wrodzonych popędów i skłonności. Szczególnie podatne na wpływ wychowawczy są osobniki o popędach nieskrystalizowanych, natury plastyczne (amorficzni Ribota, cyklotymicy Kretschmera, ekstrawersyjni Junga). Linja rozwoju psychicz-

<sup>1</sup>) John Dewey „How we think?“ 1910. Dobry przekład polski tej pracy jest dezyderatem od szeregu lat... niezaspokoionym. Brak również przekładu niemieckiego. istnieje jedynie przekład francuski: „Comment nous pensons?“

<sup>2</sup>) Cytowany poprzednio Zarzecki przyjmuje również cztery zadatki charakteru, a to: 1) doświadczanie czynne, lub czynna postawa wobec życia. 2) samowiedza, 3) wyrobienie duchowe. 4) idea jako ośrodek osobowości. Różnica stanowisk narzuca się sama.

nego postępuje od bytu animalnego, wegetatywnego (o wartościach hedonistycznych) do bytu duchowego (zasobnego w wartości bezwzględnie ważne). Dana indywidualność psychofizyczna staje się indywidualnie uorganizowaną strukturą wartości względnie charakterem moralnym lub moralną osobowością. Zadaniem wychowania jest wspierać wychowanka w jego pochodzie do wewnętrznej doskonałości, prostować ścieżki, usuwać zawady. Aby nastąpił rozwój i zamiana wrodzonych skłonności na wartości charakteru moralnego, muszą wrodzone popędy do działania, w których przejawiają się dyspozycje, ważne jako zadatki charakteru, wyrażać się w czynach, a pole działania dla tych popędów musi być możliwe różnorodne i możliwe swobodne. Wymaga to umiejętnego stosowania dwóch zasad wychowania: swobody i przymusu<sup>3)</sup>.

Pierwszą szkołą wychowania charakteru jest oczywiście rodzina. Niestety kierunek wychowania w rodzinie dzisiejszej nie jest jednolity (o ile wogóle bywa uświadamiany) i polega najczęściej na bezrefleksyjnym naśladowaniu tradycji<sup>4)</sup>. Będące w obiegę tendencje wychowawcze dzieli K. na cztery grupy: trwożliwych, niefrasobliwych, pośrednich, rozważnych. Dalszą pracę nad wychowaniem charakteru podejmuje szkoła. Jakkolwiek różną bywa wartość wychowawcza szkół, w każdym razie, gdy szkoła używa „uczniowi różnorodności i swobody, uwzględni ją tworzącą i wytwórczą siłę, niezależnie od tego, czy jest ona umysłowa, artystyczna, społeczna lub techniczna... służy rozwojowi charakteru“ (s. 161). Szkoła musi więc być społecznością pracy. Z tego względu godne są załączenia wiejskie ogniska wychowawcze oraz szkoły amerykańskie i angielskie, jako oparte na szeroko rozbudowanej zasadzie samorządu.

Wychowanie w samorządzie jest wstępem do samowychowania, jednej z najtrudniejszych prac w życiu człowieka. „Wychować samego siebie, to znaczy samego siebie uratować, samemu wystąpić przeciw sobie, samego siebie wydzwignąć z trzęsawiska niskich popędów oraz instynktów, samego siebie uwolnić od szpetnych nawyków, złych żądz, fałszywych idei, uzdolnić zaś do służenia ideom moralnym“ (str. 177). Początkiem samowychowania jest samo-poznanie, a następnie samo opanowanie. Przedmiotem samo-wychowania są siły popędowe naszych wyobrażeń, zapatrywań moralnych, pojęć. maksym. Wodzem i roz-

<sup>3)</sup> W tej kwestji por. B. Nawroczyński: Swoboda i przymus w wychowaniu. Wa. 1929. J. Cohn: Befreien und Binden. Lipsk 1926. T. Litt: Führen und Wachsenlassen, Lipsk 1927. G. Kerschensteiner: Autorität u. Freiheit,, Lipsk 1924.

<sup>4)</sup> Krytyczne uwagi o wychowawczym znaczeniu rodziny jako środowiska wychowawczego znaleźć można w pracach: Fl. Znaniński — Socjologia wychowania, Wa. 1929 t. I. Z. Mysłakowski — Rodzina wiejska, jako środowisko wychowawcze, Kraków 1931. S. Stendig — Współczesna rodzina jako środowisko wychowawcze. (Ruch Pedagogiczny 1931, Nr. 5, 6).

kazodawcą jest wyobrażenie moralne. Celem samo-wychowania jest postawienie woli zwróconej, ku wartościom osobistym wyżej od woli, skierowanej do wartości, zależne od przygodnego stanu oraz ocena woli, zwróconej ku wartościom niesamo!ubnym wyżej od woli, skierowanej do wartości samolubnej.

Kompozycja książki K. odznacza się niezwykłą przejrzystością. Metoda rozwiązywania zagadnień analityczna. Stosunek do badanego problemu przepojony naukowym obiektywizmem. Autokrytycyzm i ostrożność w formułowaniu uogólnień budzą zaufanie do osiągniętych wyników. Analizę pojęcia charakteru i jego predyspozycji przeprowadzono metodą opisową, w opracowaniu jego wychowania dominuje raczej stanowisko normatywne. Uwydatnia się w tem pewna dwoistość pedagogiki, należącej z jednej strony do nauk deskryptywnych, dążących do zyskania przedmiotowego opisu badanych zjawisk, nie wyrzekając się atoli, z drugiej strony, nawskróś podmiotowego ich wartościowania, co jest cechą nauk normatywnych. Przekład p. A. Toma wyjątkowo staranny, dostosowany do polskiego słownictwa naukowego, literacko poprawny, tak, iż książkę czyta się łatwo, lekko i przyjemnie.

*Dr Mirosław Sekreta.*

„Nauka Polska“, jej potrzeby, organizacja i rozwój. Wydawnictwo Kasy im. Mianowskiego. Warszawa 1931, str. 404.

Chwila bieżąca jest dla rozwoju badań naukowych okresem krytycznym. Szalejący bowiem kryzys gospodarczy ciąży nad całym życiem epoki współczesnej, a w wyniku swym rodzi częstokroć fałszywe przekonanie, że uprawa badań czysto naukowych w takim momencie jest pewnego rodzaju zbytkiem, luksusem. Przekonanie takie powoli przenikające do szerokich warstw inteligentkich wywołuje obojętność dla spraw nauki. Lektura naszych dzienników codziennych może być tu swoistym miernikiem wrażliwości kulturalnej szerokich sfer społecznych na sprawy nauki: w powodzi spraw sensacyjnych, wybujalej walki politycznej, miejsce udzielane bodaj wzmiankom o rozwoju nauki jest niezmiernie skromniutkie. Dlatego aktualne są znów słowa goryczy i bólu nad małym zainteresowaniem dla nauki polskiej. Jakże w roku 1924 wypowiedział Stefan Żeromski: „Niestety, trzeba to publicznie stwierdzić z goryczą, iż polskie społeczeństwo powojenne nie jest już tamtą skupioną w sobie jednią z okresu niewoli. Coś takiego stało się z niem, iż na wezwanie najgodniejsze posłuchu, nie odpowiada i nie słyszy wołań najbardziej natarczywych. Wielka ofiarność na cele społeczne, oświatowe, naukowe, kulturalne, nie mówiąc ani słowa o artystycznych prawie ustała“.

Na usprawiedliwienie takiego stanu rzeczy, przytacza się fałszywy argument, jakoby w chwili obecnej walka na froncie

gospodarczym wyczerpywała całą energję zbiorowości polskiej. Budzić społeczeństwo z tej drzemki kulturalnej, uświadamiać mu ciągle i codziennie olbrzymią wartość nauki — oto zadanie szkoły i prasy. Dlatego dobrze, iż bodaj ostatnie uroczystości ku czci Kasy im. Mianowskiego przypomniały społeczeństwu dolę nauki polskiej. W propagandzie nauki pierwszorzędne znaczenie ma wydawnictwo „Nauka Polska“ pod redakcją *Stanisława Michalskiego*, jako obraz całokształtu wysiłków organizacyjnych w dziedzinie pracy naukowej w Polsce.

XIV tom tegoż wydawnictwa zawiera następujące rozprawy i artykuły: *Marian Heitzman*, wkraczając na teren rozważań z socjologii nauki, usiłuje dać obraz stosunku „Nauki i uczonego a społeczeństwa na tle historycznym“, *Stanisław Zaremba* w artykule „Utylitaryzm, a czysta nauka“ wykazuje jakie olbrzymie korzyści przynosi rozwój badań czysto naukowych, „Stan katedr i sił naukowych profesorskich w państwowych uczelniach akademickich“ analizuje *Czesław Łapiński*, „O potrzebach matematyki stosowanej w Polsce“ pisze *Antoni Łomnicki*, krytyczne, choć nie zawsze słuszne uwagi o „Organizacji nauki, a postępie nauki“ wypowiada *Jan Rutkowski*, ciekawym przyczynkiem do dziejów mecenatu kulturalnego początków XIX wieku jest rozprawa *Jana Dobrzańskiego* „Z dziejów ofiarności na cele oświaty na Wołyniu, Podolu i Ukrainie w latach 1795—1832“. Następuje cykl artykułów informacyjno-sprawozdawczych: *Arthura P. Colemana* „Nowe kierunki w nauczaniu w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej“, *Mieczysława Bonuckiego* „Instytuty badawcze w Niemczech z zakresu przyrody i medycyny“, *Jana Tomcsanuj* „Dzisiejsza organizacja nauki węgierskiej i jej warunki materialne“, *Henryka Batowskiego* „Z dziedziny organizacji nauki w Czechosłowacji“ i „Obecny stan nauki w Jugosławii“, *Eugenjusza Frankowskiego* „Organizacja nauki w Hiszpanji“. Dopelnienie tomu stanowi kronika polska, zagraniczna i recenzje.

Na tem miejscu warto specjalną uwagę poświęcić interesującej rozprawie *Czesława Łapińskiego*, oświetlającej potrzeby naukowe polskich uczelni akademickich. Badając w sposób statystyczny zagadnienia liczebności katedr i sił profesorskich, ich rozkładu na poszczególne uczelnie, wieku sił profesorskich w poszczególnych uczelniach i grupach nauk, stosunku wzajemnego różnych kategorii profesorów, wreszcie liczby katedr wakujących zdąża autor do „oznaczenia pewnej stałej rocznej liczby pracowników naukowych, niezbędnej do uzupełnienia odchodzących zastępów sił profesorskich w szkołach akademickich“. Stawia tu autor ważny nader problem narybku, rekrutacji młodych pracowników naukowych. Zestawienia ujmuje nader przejrzyście w formie tablic statystycznych. Jeśli idzie o nauki pedagogiczne, które autor łącznie traktuje

z filozofją, to grupa nauk z dziedziny filozofji, psychologii i pedagogiki obejmuje w państwowych uniwersytetach polskich 28 katedr (z czego na filozofję przypada 17 katedr), z których 4 są niezajęte. Z tego 11 profesorów zwyczajnych, 11 nadzwyczajnych i 2 zastępców profesorów. Ciekawie przedstawia się rozmieszczenie terytorjalne: uniwersytet warszawski ma 10 katedr, natomiast: Jagielloński, Jana Kazimierza i Poznański mają ich po 5, a Uniwersytet Stefana Batorego zaledwie 3 katedry i to 1 niezajętą. Podstawowej katedry pedagogiki nie posiadają Uniwersytety: Jana Kazimierza i Stefana Batorego, ostatni również nie ma i katedry psychologii; żaden z uniwersytetów polskich nie posiada katedry historii wychowania, jedyna w uniwersytecie warszawskim pozostaje niezajęta, a tylko w Uniwersytecie Jana Kazimierza częściowo zakresowi temu odpowiada katedra historii oświaty i szkolnictwa. Z 822 katedr w państwowych szkołach akademickich 50 jest niezajętych. „Stąd już wniosek pierwszy — potrzeba 50 kandydatów na profesorów. Na 46 katedrach są wykładający, którzy ukończyli lat 65, czyli w każdej chwili mogą ustąpić z katedry z powodu przekroczenia granicy wieku, ustalonej dla czynnych w służbie państwowej profesorów. Możemy więc automatycznie przyjąć wniosek następny o potrzebie posiadania dalszych 46 kandydatów“. Z dziedziny nauk pedagogicznych, zdaniem autora, pilnie potrzeba 4-ech katedr: 2 katedry psychologii i 2 pedagogiki, do tego możnaby jeszcze dołączyć 2 katedry historii wychowania. We wszystkich dziedzinach nauk potrzeba około 100 katedr. Niepomyślnie kształtuje się też stan liczbowy docentów, przede wszystkim uderza nierównomierność rozplanowania docentów w poszczególnych grupach nauk. Na ogólną liczbę 822 katedr w szkołach akademickich jest docentów 268, cyfra więc stanowczo zbyt mała. Równolegle istnieje zapotrzebowanie młodych sił naukowych w niepaństwowych szkołach akademickich, — który to stan określa autor liczbą 22 potrzebnych rocznie pracowników, — dalej na kierownicze stanowiska w instytucjach i pracowniach naukowych, znajdujących się poza uczelniami wyższymi (10), na uzupełnianie kierowniczych stanowisk naukowych w przemyśle, handlu, rolnictwie, administracji (50). Po żmudnych obliczeniach cyfrowych dochodzi autor do wniosku, że rocznie w ciągu najbliższych lat dziesięciu potrzeba około 130 wykwalifikowanych pracowników naukowych.

Zestawienia autora winny się stać podstawą dyskusji fachowców. Wskazują one jasno na wielkie, niezaspokojone, a pilne potrzeby naszych szkół akademickich. Stawiają jasno postulat planowych badań nad liczbą potrzebnych w Polsce corocznie młodych sił naukowych. Państwo winno we własnym dobrze zrozumianym interesie stworzyć warunki materjalne



dla kształcenia młodych pracowników naukowych. Od dopływu bowiem tych sił zawisł w wielkiej mierze los naszej kultury narodowej.

*Jan Hulewicz.*

## Polemika.

**Odpowiedź na recenzję Dra Wachtla mojej pracy „Psychodiagnostyka dzieci umysłowo upośledzonych metodą Rorschacha“.**

Dr Wachtel w swej recenzji w „Ruchu Pedagogicznym“ (Nr. 8, r. 1931) zwraca uwagę na to, że podane przezemnie definicje symbolów są w kilku miejscach nieściśle: „tego co p. Studencki nazywa częścią, nie spotykamy ani u Rorschacha, ani w literaturze Ror.“. W rzeczywistości Rorschach posługuje się symbolem DG., którym oznacza interpretowanie całego obrazka jako całości na podstawie wyodrębnionej części. Myśl ta jest wypowiedziana u mnie w sposób, istotnie niejasny: „interpretacja części, łatwo dającej się wyodrębnić z całości“. Przyznaję to chętnie, nie widzę jednak, by ta okoliczność dawała asumpt do uogólnienia tego rodzaju: „Jeżeli to jest nieporozumienie, to wszystkie psychogramy p. S. są fikcyjne“. W dalszym ciągu posługuje się symbolem DG w nieco odmiennym niż Rorschach sensie, lecz symbol ten wynika z metody i ma swe uzasadnienie w tekście „Psychodiagnostyki“. W każdym razie należało to omówić, co chętnie przyznaję. Również i z faktu nieściśłego definjowania detalu oligofrenicznego („interpretacja części detalu“) należy dodać: części ciała zamiast całej figury ludzkiej, oraz symbolu F%, nie wynika nic ponadto, że niektóre definicje moje są niejasne i nieściśle. Za zwrócenie mi uwagi na pewne usterki i błędy w ekspozycji metody byłbym szczerze wdzięczny recenzentowi, gdyby uwagi te były wypowiedziane z właściwym umiarem. Niestety, cała recenzja utrzymana w tonie złośliwym, zawiera twierdzenia niezgodne z prawdą. Czytelnik, nie mający pod ręką mojej pracy, może poddać się sugestji i uwierzyć, że krytykowana praca zawiera rzeczy fantastyczne i t. p. Tymczasem konfrontacja z tekstem odsłania niesłychane metody polemizowania. Recenzja zawiera około 25 zarzutów, w tem sporo gołosłownych wykrzykników i dosadnych określeń. W trzech wypadkach stwierdziłem istotnie braki, mające charakter raczej usterek, lecz co mamy sądzić o pozostałych zarzutach? Na str. 44 piszę: „Ludzie o usposobieniu

depresyjnym zazwyczaj nie wykazują odpowiedzi Ba, posiadający usposobienie wesołe, samopoczucie dodatnie, przeciwnie, produkują dużo Ba". O parę stronic dalej: „Ba F-wskaźnik zmienności usposobienia, dodatniego samopoczucia". Niestety, wskutek przeoczenia korektora przecinek tu został pominięty. Mój recenzent ironicznie zaprasza mnie do zdradzenia sekretu pewnych definicji, cytując to zdanie, jako przykład galimatjasu. Sekret jest zdradzony, trzeba tylko czytać z odrobiną dobrej woli. Od lojalnego krytyka wymagamy też, by przytaczając zdanie autora, nie wyrwał z niego żywcem niektórych części. Czytelnik nie zada sobie trudu, by zajrzeć do tekstu, zmuszony więc jestem sprostować zarzut: Na stronie 51 piszę: „Badany zespół pod tym względem może być podzielony na dwie grupy (błąd korektorski: powinno być, oczywiście, trzy grupy): 1) introwertycy (duża przewaga Ki nad Ba, np. 6:1) i depresyjni (mała ilość Ki i brak Ba, np. 1:0, 2:0,5); 2) neurotycy (mało Ki i mało Ba, np. 1:0,5, 3:2, 2:2, 3:3); 3) psychotycy (brak Ki dużo Ba, np. 0:10, 0:4)". Zdanie to przytacza Dr W. z pominięciem jedynie części, zawartych w nawiasie. Celowo też drukuje moje zdanie rozstrzelonym drukiem, ale bez cudzysłowa i tuż zapytuje: „Co jest źródłem podziału i co demonstrowuje jego fenomenologiczną podstawę?" Odpowiedź Panu recenzentowi: fenomenologiczną podstawę mego podziału demonstrowują miejsca w tekście ukryte przez niego samego.

W dalszym ciągu recenzent pisze: „W związku z Ki zwrócimy uwagę na zdanie Ror.: „Stereotypisierte und Schwach-sinnige haben keine B" (Bewegungsantworten, Psk. str. 15). A p. Std. znajduje, że 33% dzieci (z tych 28-miu) posiadają wysoką ilość Ki (np. 6!), a reszta mniej — i nie dziwi go to: jest niekrytyczny". Trzeba wiedzieć, że Rorschach zbadał 12 debilów i jedynie na tej podstawie charakteryzuje debilów, natomiast w „inkryminowanej" mi pracy skromnie podaje wyniki badania 28 debilów. Wyniki moje wypadły wprawdzie inaczej, niż życzyłby sobie prawowierny Rorschachista, lecz kto tu jest niekrytyczny, autor czy recenzent? Dalej: recenzent imputuje mi brak poszanowania dla dzieł twórcy metody. Pojęcie introwersji i ekstrawersji, którym służy Rorschach, zostało wprowadzone, jak wiadomo, przez Junga. Same terminy również przez niego zostały ukute. Nie kryję się z tem Rorschach: „Die Bezeichnung „Introversion" stammt aus der psychanalytischen Terminologie. Sie wurde zuerst von Jung verwendet" (str. 72 „Psychodiagnostik"). Powtarzam, Rorschach służy się temi terminami ściśle w Jungowskim znaczeniu. Definicja Rorschacha brzmi: „Der B-Typus mit seinen Eigenschaften: Vorwiegen der Innerlichkeitsarbeit, des intensiven Rapports, stabilisierte Affektivität und Motilität, linkisches Wesen, mangelhafte Anpassungs-

fähigkeit an die Realität, mangelhafter extensiver-Rapport entspricht demjenigen Menschenbilde, für das sich im Sprachgebrauche schon ziemlich weiter gebildeter Kreise die Bezeichnung „introvertiert“ eingebürgert hat“. Pod tą definicją mógłby się Jung podpisać bez zastrzeżeń. Tem bardziej rażące jest zdanie, cytowane przez recenzenta, w którym Rorschach, wbrew oczywistości, twierdzi, że jego pojęcie introwersji prawie że nic wspólnego niema z pojęciem Jungowskim, zaczerpnięte jest natomiast z potocznej mowy. Rzecz jasna, że w danym wypadku pojęcie introwersji, o ile zaczerpnięte jest z mowy potocznej, jest wieloznaczne, o ile zaś jest użyte w ścisłym znaczeniu, to jedynie w znaczeniu Jungowskim. Zarzut nieposzanowania dla dzieła twórcy skierowany jest zatem pod niewłaściwym adresem.

Na str. 377 p. W. pisze: „W tem miejscu i w kilku innych można stwierdzić, że p. Stud. czerpie wiele z rozpraw Schneidera w Zeitschr. F. angew. Psych. tom 32 — pomijając źródła“. Korzystanie z czyjejs pracy, pomijając przytem źródło, jest czynem nieetycznym. Właśnie ten zarzut, wyrządzający mi krzywdę moralną, spotkał mnie ze strony recenzenta. Na str. 43 mojej pracy piszę: „z pośród prac o metodzie Rorschacha mamy dwa jaskrawe przykłady: świetne diagnozy Schneidera w cytowanej pracy i t. d.“, na str. 41 podaję w bibliografji dokładny tytuł pracy Schneidera, wreszcie na str. 45: „tymczasem E. Schneider uczynił próbę opracowania wyników w sposób kwantytawny i t. d.“. Zatem na 14 stronach trzykrotnie cytuję tę pracę. Wyczerpująca odpowiedź na tę recenzję jest szczególnie trudna: na każdym kroku trzeba by prostować i zestawiać z tekstem, na co nie pozwalają szczupłe rozmiary odpowiedzi.

W recenzji mojej drugiej pracy, „O typie psycho-fizycznym Polaka“, atakuje Dr Wachtel krótkie charakterystyki, umieszczone w Tabl. XII i XIII. „Charakterystyki zaś są złożone tylko z dwóch lub trzech z powyższych cech, aczkolwiek niema powodu, dla którego nie mogłyby być rozwinięte“. Powody, dla których nie podałem w swej pracy 105 dość obszernych charakterystyk, są jasne dla każdego nieuprzedzonego: szczupły rozmiar „Kwartalnika Psychologicznego“. Z konieczności musiałem się ograniczyć do podania 2—3 charakterystycznych cech. „Ze względu na skróty psychogramu należałoby się tedy spodziewać ja wnej zbieżności cech i podobieństwa charakterystyk w tych grupach, które są psychicznie jednorodne. Tymczasem obraz tablicy XII i XIII jest wprost przeciwny“. Jawnej zbieżności cech spodziewać się nie należało, ponieważ nie było, mojem zadaniem wykazanie istnienia jednorodności psychicznej poszczególnych typów, lecz zbadanie, czy grupy są psychicznie jednorodne. Powyższe twierdzenie, wypowiedziane ponadto w formie apodyktycznej, świadczy o nieprzemyśleniu tego za-

gadnienia przez recenzenta. Uwagi, dotyczące poszczególnych charakterystyk, są równie niesłuszne. Dlaczego Nr. 30 subnr. różni się od N. 31 „caeteris paribus”? Otóż, przedewszystkiem N. 30 i N. 31 nie są „caeternis paribus”. N. 30 ma 1 B, N. 31 nie ma B, N. 30 ma 33 O, N. 31 nie ma wcale O., N. 30 ma 80% F., N. 31 — 100% F. + Jedna uwaga Dr W. jest uzasadniona: w charakterystyce N. 4 nord przed omyłką drukarską wydrukowano „introwert”, tymczasem to się odnosi do N. 3. Niekiedy wystarczy spojrzeć na tablicę, by otrzymać odpowiedź na postawione pytanie. Naogół jednak wymienione cechy mają swe uzasadnienie w samych odpowiedziach, których oczywiście nie mogłem przytoczyć.

Druga uwaga krytyczna — brak wielkich liczb, nie jest słuszna, gdy się uwzględni, jak trudno wogóle w naszych warunkach zdobywać materiał i opracowywać go naukowo. Liczby małe niekoniecznie są pretensjonalne, trzeba tylko, by recenzent nie pomijał milczeniem zastrzeżeń autora. Zastrzeżenia te chronią autora od lojalnych zarzutów, zwłaszcza gdy się rozważa, że w polskiej literaturze antropologicznej prace prof. Czekańskiego, prof. Jaxy-Bykowskiego, prof. Talki-Hryncewicz, Dra K. Sobolewskiego i innych, przeważnie oparte są nie na wielkich liczbach.

S. Studencki.

### W odpowiedzi p. Studenckiemu.

1. Stwierdzam, że p. S. stosował zupełnie błędnie czynniki eksperymentu Rorschacha, bo wprowadził nieokreślony czynnik Cz. W odpowiedzi pisze o tem — byle co. Że jest to  $DG$ , trochę niejasne i w innym sensie (jakim?) Okazuje się, że p. S. zna metodę Ror. w sposób nietylko niedostateczny dla badań, ale nawet dla „obrony”. Ror. używa symbolu  $DG$  obok  $DdG$  i in. (Psk. str. 27 — 28, 33, 148, 149, 152, 267), jako rodzajów G. Uprzywilejowanie symbolu  $DG = Cz.$  i używanie go w formule *sukcesji* (SS, str. 43, w. 34) obok symbolu całości — nie ma najmniejszego sensu. Następnie:  $F\%$ ! Błąd jest drastyczny rachunkowo.  $F\%$  w Ror. znajduje się teoretycznie między 0 a 100 (a u p. Stud.?) Błąd jest drastyczny i z innego względu: o tem później. W tych warunkach psychogramy p. S. są całkowicie fikcyjne.

2. 28 debilów p. S. contra 12 debilów Ror. w walce o kinestezję (ki — „produkcyjność intelektualna!”) To niczego nie wyświeśla, nic nie oznajmia. To jeden z wielu paradoksalnych momentów met. Ror. Sytuacja nie jest jaśniejsza, mimo „nie-wierności mistrzowi”.

3. Fenomenologia jest... w nawiasach! Niestety: p. S. nie rozumie. Więc niechaj pozostanie ważnym podział na intro-

wertyków, neurotyków; psychotyków. I w związku z tem sprawa typu przeżywania: Jung się napewno nie podpisze...

4. Sprawa przecinka. Istnieje prawdopodobnie duża korelacja między brakiem przecinków i „jakością” prac (prócz prac genjalnych...)

5. Impet argumentacyjny p. S. kończy się wobec zarzutów, które postawiłem II-giej pracy. Dzieło p. S. nie mogło się pomieścić w ramach czasopisma. Inaczej: p. S. nie podawał kilku cech w charakterystykach (zwłaszcza unikając alternatywnych, np.: introw.—ekstrat.) chyba tylko dlatego, aby uniemożliwić porównanie i kontrolę. Niejasno mówi o „poszczególnych typach” w przeciwstawieniu do grup (może o „typkach”, jednostkach), broni tylko „dwa numery” (nb.: „caeteris paribus” = koart. i opoz!) i zapomina o innych. Nie daje ani słowa wyjaśnienia w kierunku tablicy XI.

6. Czasami p. S. wymieniał pracę Schneidera, a czasami jej nie wymieniał. Na str. 109 tomu 35, w Z. f. ang. Psych. czytamy „F% + = Formprozent: Prozentuales Verhältnis der scharf erfassten zu den unscharf gesehen Formen”. Błędnie! Obok: „Erlebnistypus: Das Verhältnis der Bewegungsantworten zu den Farbantworten (B:Fb), wobec  $Fb = \frac{1}{2} FFb + 1 FbF + 1\frac{1}{2} Fb$ ”. P. S. zużył błędną definicję F% i przepisał niezrozumiały i źle sformułowany wzór obliczania sumy odpowiedzi barwnych. (Wzór ten należy zmodyfikować, wprowadzając zmienne pozorne). P. S. uczynił to bez skrupułów i żąda oceny z ogólnoludzkich perspektyw. Pan S. M. Studencki z Warszawy zaufał prof. dr. Ernestowi Schneiderowi ze Stuttgartu. Poza stwierdzeniem tego — recenzenta nie obchodziła chwila słabości autora.

Obrona p. Studenckiego stawia jego prace poza krytyką.

Dr J. Wachtel.

## Przegląd prasy francuskiej.

Żale młodzieży. — O jakim internacie marzą dziewczęta francuskie. —  
Biblioteki dziecięce.

Zarówno „L'Enseignement Public” z grudnia 1931 roku jak i „Pour l'Ere nouvelle” ze stycznia 1932 r. publikują obszernie sprawozdania z odczytu p. *Fernanda Cattier* p. t. „Republique Normalienne”. W odczycie tym, będącym pod wielu względami rewelacją, przedstawia autor żale uczniów na stosunek dorosłych do młodzieży. Autor domaga się najszerszego stosowania samorządów uczniowskich w szkołach, dowodząc, zresztą słusznie, że samorzady w szkołach francuskich istniały w czasie rewolucji i później, że nie są one niczem nowem we Francji, że należy wreszcie zromanizować wyrażenie „self-gouvernement” i w szkołach francuskich w najszerszej

mierze i na wszystkich odcinkach życia samorząd stosować. Narzeka, że Niemcy, Rosjanie, Anglicy, Szwajcarzy prześcignęły Francję. Wprowadzie istnieją rozporządzenia ministerjalne, nakazujące dyrektorom organizowanie republik dziecięcych, jednakże rozporządzenia te, niawiasem mówiąc, poławiczne, nie są wykonywane. Od nauczyciela domaga się autor, aby kochał nie tylko dzieci ale i młodzież, tę młodzież, o której z przekąsem mówił *Boileau*, ze zwanstwem *La Fontaine* (*inquiet, ardent, plein de courage*), z zachwytem *Bossuet*. Młodzieży tej dorosli nie znają i wydają o niej najfatalniejsze sądy. Autor zebrał szereg poglądów młodzieży na życie i stosunki ze starszymi. Jakby to dobrze było, gdyby można samemu pójść w życie, iść tam, gdzie się komu podoba, nie być powstrzymanym ani przez regulamin, ani plan godzin. Marzę o tem, by robić to, co mi się podoba, przezwyćżać przeszkody własną siłą, własnym rozumem i własną inicjatywą.

A o wychowawcach?!

„Mury ciężą nademną i duszą mnie, wolałbym mieć przed sobą wolną przestrzeń. Chciałbym by mię wychowywali tylko ci, którzy zrećcznie narzuca mi pogląd i nie pokażą mi, że to uczynili“.

„Nie jesteśmy jeszcze dorosłymi — to prawda, ale nie jesteśmy już dziećmi. Chcemy mieć swobodę i odpowiadać za nasze czyny. Najbardziej nas buntują ciągłe wasze zakazy. Nigdy nie dajecie nam tego, co się nam podoba. Czegoż dziwicie się, że gorzkniejemy i podnosimy bunt przeciwko nam“.

O przyjaźni..

„Ludzie dojrzałym nie mogą nas zupełnie zrozumieć. Nie widzą, jakie miejsce w naszym życiu i naszym sercu zajmuje przyjaciel, naturalnie taki przyjaciel, który się nam zwierza, rozumie, ma te same aspiracje, co my i te same uprzedzenia, te same bunty. Ile bezinteresownego uczucia kryje się w naszym stosunku przyjaźni, ile wzajemnego zaufania. Iluż to młodych ludzi 15 i 16 letnich chciałoby znaleźć przyjaciela, chciałoby go znaleźć przede wszystkim w osobach swoich rodziców i nauczycieli.. A iluż to rodziców nie zna swoich dzieci?!“

„Tak jest, jesteśmy egoistami“ — piszą młodzi republikanie w *Republicain normalienne*. Lubimy radość, śmiech, rozrywki, rzeczy piękne i wesołe. Uważamy za rzecz naturalną, aby ci, którzy nam są najbliżsi, dawali nam radość życia, choćby za cenę największych poświęceń. Jesteśmy istotami skomplikowanymi! Co za przedziwna mieszanina nieświadomości, twardości, niewdzięczności a przytem spontanicznej szlachetności“.

Charakteryzując siebie, powiada pewien młodzieniec:

„Jestem czasami zalotny, uparty, próżny, zuchwały, czasami znowu jestem nieśmiały do śmieszności. Moznaby powiedzieć, że nie jestem przystosowany do życia i jego obowiązków, gdy mię pytają, tracę panowanie nad sobą! Jeszcze gorzej jest ze mną, jeżeli się znajduję w towarzystwie płci żeńskiej. Wtedy krasnieję, głupio bełkotam, jąkam się, jakbym był najgorszym głupcem. Czuję w sobie chęć do sarkazmu i do drwin“.

Autor zaś dodaje od siebie: Młodzieniec odczuwa nieświadomie potrzebę odmiennego poglądu od poglądu starszych. Nawet wówczas, gdy czuje, że niema słuszności, musi podtrzymać swoje zdanie wbrew zdaniu innych. Nie potrafi się uznać za pokonanego. Najtrudniejszą rzeczą dla niego jest prosić o przebaczenie. Cierpi szczerze, widząc, że inni go przewyższają“. A jak

młodzież ukrywa swe myśli i uczucia, aby nikt do nich dostępu nie uzyskał. Boi się, by nie zraniono jej miłości własnej i nie podeptano szacunku, który ma dla siebie samej. „Kto zrani naszą miłość własną, naraża się na to, że pogardzimy nim. Bo jakże może żądać szacunku dla siebie człowiek, który nie umie szanować innych“. Młodzież zarzuca starszym, że jej nie rozumie. Jakże mogą nas starsi sądzić, skoro nas nie rozumieją. Upokarzają nas słowami, wywołują u nas bunt, wyrażający się często w tem, że zaciskamy usta lub nieprzyjaźnie spoglądamy. Czego się dziwicie, że się buntujemy i jesteśmy nieposłuszni, że odpowiadamy wam twardo i niegrzecznie, skoro traktujecie nas jako kłamców, oszustów hipokrytów. Czyżbyście może chcieli, byśmy do was wznosili ręce i wyszeptali „dziękuję?“ Nie jesteśmy ani gorsi, ani głupszy od dorosłych, ale my jesteśmy „my“ i posiadamy serce całkiem świeże, które pragnie kochać, inteligencję młodą, świeżą, żądną wiedzy, wrażliwość bardzo żywą. Jedno słowo, jeden gest, uznanie, znak zaufania i bezinteresowności może nas prowadzić do realizacji najszczytniejszych ideałów“.

„Czy dorośli, czy nauczyciele potrafią zrozumieć ten język?“

„Pragniecie, abyśmy mówili szczerze, abyśmy otwierali przed wami nasze serca, ale skoro to czynimy, spotykamy się z waszą naganą i ciężką karą. Wolimy raczej milczeć i udawać“. Nie dziwny się przeto, że jasno i wyraźnie wypowiada się młodzież. Dlatego pragniecie zawsze, abyśmy się zachowywali zawsze jak ludzie dorośli, skoro nas nie traktujecie jak dorosłych? Dorosłym brak zupełnie logiki. Nie wiedzą, czego chcą“.

Zdaniem autora, muszą wszystkie te żale młodzieży zaważyć na szali przy organizowaniu samorządów szkolnych i na stosunku starszych do młodzieży.

O jakim internacie marzą dziewczęta francuskie. *P. M. L. Soustre* zwróciła się do dziewcząt piętnastoletnich, uczenic gimnazjum z propozycją przedstawienia życzeń: jakby sobie wyobrażały internat w kraju Utopii. Wśród ogrodów, w środowisku podobnem do środowiska rodzinnego, wśród wolności kwiatów, łąk i lasów pragnęłyby żyć dziewczęta francuskie. Pragnęłyby mieć dużo sportów, zdrowych rozrywek, tańców, muzyki i śpiewu, aby praca była lżejszą. Każda pragnęłaby mieć swój kącik, gdzieby mogła ustawić kwiaty, bibelotki, zabawki... A szczytem marzeń jest własny pokój umeblovany wedle własnej woli, owiany atmosferą pięknych obrazów i pięknych książek.

Autorka wyczarowała w odpowiedziach uczenic drugą *Abbey de Thèleme Rabelais'a*. W artykule, w którym zebrała odpowiedzi. (*Pour l'ère nouvelle*, styczeń 1932).

Najistotniejszą nutą wszystkich marzeń to — życie rodzinne w internacie, zburzenie ciężkich, grubych murów i dużych sal sypialnych, większa ilość swobody, radości i śmiechu, tego wszystkiego, co tak łatwo daje dom, a tak trudno wywołać w śmym internacie. Ogrody, swoboda i rodzina — oto atmosfera ich marzeń. Nie zapominają ani o sportach, ani o zdrowiu, ani o ćwiczeniach gimnastycznych. Pragną mieć możliwość intensywniejszej pracy. Chcą podnieść umysły, zdobywać wiedzę. A jakże naiwnie wyrażają się, gdy mówią o sukience: „Biała sukienka zastąpiła mundur granatowy dawnych pensjonarek, — Ziemió zaczarowana!“

Jedna z uczenic upojona czarem marzeń, wychodzi wieczór do ogrodu, z książeczką w ręku, by wśród róż czytać piękne wiersze *Wirgiljusza*.

Marzenia... a życie francuskich dziewcząt, zamkniętych w nieprzystępnych internatach, zimnych i dalekich od życia...

### Biblioteki dziecięce.

"L'heure joyeuse" — to biblioteka dla młodzieży, należąca do gminy m. Paryża, stworzona w listopadzie 1924 r. przez komitet amerykański „The Book Committee on Children's Libraries” pod przewodnictwem pani *J. L. Griffith*, na wzór bibliotek dziecięcych istniejących w Stanach Zjednoczonych. Zarówno „Education” z grudnia jak i „Pour l'ère nouvelle” ze stycznia 1932 r. zajmują się organizacją tych bibliotek i opisem ich życia. Sprawozdanie p. *M. Leriche* w „Education” oraz p. *M. Grunz* w „Pour l'ère nouvelle” pokrywają się prawie całkowicie.

Autorki opisują przede wszystkim wnętrze i organizację biblioteki. Aby zostać członkiem biblioteki „Heure Joyeuse” wystarczy mieć mniej niż 17 lat. umieć czytać i pisać oraz podpisać następującą deklarację: Podpisując moje nazwisko w tej książce, staję się członkiem „Heure Joyeuse” i przyrzekam dbać o książki, pomagać naszym bibliotekarzom i dbać o to, by nasza biblioteka stała się przyjemną i pożyteczną dla wszystkich. Członkowie biblioteki stanowią pewien samorząd, który wybiera specjalnych delegatów mających pomagać bibliotekarzom w ich pracy, porządkowych, którzy mają dyżurować i t. p. Biblioteka pożycza książki do domu, posiada jednak i duże sale, w których młodzież zajmuje miejsca wedle upodobania i oddaje się czytelnictwu. Obie autorki wzywają ogół pracowników oświatowych do współpracy w organizacji czytelnictwa młodzieży.

*Edmund Semil.*

---

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., 1/8 strony 30 zł., 1/16 strony 17 zł.; 3-krotnie o 50%, 6-krotnie o 100%, 10-krotnie o 200% taniej. Ogłoszenia w tekście o 50% drożej.

---

Wydawca w imieniu Związku Nauczycielstwa Polskiego:

Władysław Sieńko,

Redaktor odpowiedzialny: Henryk Schlenker.

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

---

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