

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.

CZESŁAW JASTRZĘBIEC-KOZŁOWSKI

Hoene-Wrońskiego Filozofja Pedagogji.

(Dokończenie)

Ta przyczynowość wiedzy ludzkiej, dzięki której właśnie człowiek wytyka dwa cele pozytywne swych działań i dzięki której usiłuje on dopiąć tych celów, ta przyczynowość czyli wola ludzka — powiadamy — sprowadza lub raczej wytwarza sama nową część składową w rzeczywistości powszechnej. Aliści, gdyby nie zachodziła żadna sprzeczność pomiędzy jednostkowymi korzyściami ludzi, dotyczącymi osiągnięcia tych dwu celów pozytywnych ludzkości, ta nowa część składowa rzeczywistości powszechnej, pochodząc ze sprawowania woli, istniałaby przez się i nie potrzebowałaby żadnej współpracy naszej wiedzy. Ale jak wiadomo, nie dzieje się tak z temi korzyściami jednostkowymi; znajdują się one w opozycji, gdyż nie są jeszcze absolutne, albo ponieważ, co na jedno wychodzi, będąc jednostkowe, nie należą jeszcze do samej rzeczywistości powszechnej. Trzeba je więc nawiązać do tej rzeczywistości powszechnej, od której zależy całe nasze istnienie, a więc i sameż dwa cele pozytywne, które zdradzają owe korzyści indywidualne; to znaczy, że człowiek znajduje w koniecznej tożsamości sfery swej rzeczywistości jednostkowej i sfery rzeczywistości powszechnej racje determinujące czyli pobudki do wytknięcia celów, zdolnych nawiązać korzyści jednostkowe do rzeczywistości absolutnej wszechświata. Owóz sprawowanie naszej woli zachodzi poprzez nasz byt, poprzez naszą rzeczywistość doczesną czyli nasze działania widoczne, i gruntuje się ono na naszej rzeczywistości duchowej, na zasadach praktycznych czyli przyczynowych

naszej wiedzy, zwanych maksymami. Tak więc, aby osiągnąć sprawowanie woli do rzeczywistości absolutnej wszechświata, człowiek winien wytknąć sobie i wytykać sobie istotnie, jako cele, z jednej strony — prawosć swych działań, która ustanawia sprawiedliwość i jest poręczana, w zreszeniu jurydycznym ludzi, stanowiącym państwo, przez bezpieczeństwo publiczne, z drugiej zaś strony — czystość swych maksym, która ustanawia godność i jest poręczana, w zreszeniu etycznym ludzi, stanowiącym kościół, przez moralność publiczną, które to zreszenia, zgodnie z niniejszą dedukcją, nawiązują się oczywiście, za pośrednictwem celów religijnych, do samej zasady rzeczywistości wszechświata. Te dwa dodatkowe cele ludzkości są jedynie negatywne; stanowią bowiem właściwe tylko warunki, bez których dwa cele pozytywne, dobrobyt fizyczny i dobrobyt hiperfizyczny, nie mogłyby ogólnie być osiągnięte. Wszelakoż, dzięki swym wyższym pobudkom, mniej lub więcej czerpanym z samej zasady wszelkiej rzeczywistości, te dwa cele negatywne, zwłaszcza cel moralności, mają wartość wyższą; przynajmniej dotąd, póki rozwój wiedzy, jak on stanowi obecnie nasz dobrobyt hiperfizyczny, pozostając jeszcze przywiązany do warunków naszej rzeczywistości doczesnej, jest czysto względny czyli warunkowy i nie dotyczy jeszcze tej absolutnej zasady wszelkiej rzeczywistości.

Ale te cztery cele powszechne, jako heterogeniczne i nawet sprzeczne w swej istocie, nie mogłyby być kresami absolutnymi czyli celowymi ludzkości, nawet gdyby każdy z tych celów miał na widoku zadowolenie absolutne i celowe naszego rozumu. Jawnie brak im jedności najwyższej, którą wprowadzić uznaliśmy w rzeczywistości powszechnej czyli absolutnej, do jakiej one się wszystkie nawiązują, ale jaka nie ujawnia się w samychże tych celach. Wobec tego braku, cztery te cele są same w sobie dopiero względne do jakiegoś celu absolutnego, nieznanego jeszcze; a wobec swych koniecznych pobudek, stanowią one prosto cele narzędne, zdolne prowadzić nas, bez naszej wiedzy, ku kresowi naszemu celowemu. Ten jawny brak jakiegokolwiek jedności najwyższej w czterech celach ludzkości, dostarcza dopiero negatywnego dowodu na istnienie kresu absolutnego; dowód pozytywny polega na samej aktualności rzeczywistości powszechnej, do której, jakżeśmy widzieli, nawiązują się wszystkie cele względne. Istotnie, w tej rzeczywistości absolutnej wszechświata, winna koniecznie znajdować się racja determinująca rzeczywistość ludzką czyli naszego istnienia, bez tej bowiem racji jakakolwiekby nasza rzeczywistość zachodzić by nie mogła; a jeśli ta racja determinująca naszego istnienia może stać się przedmiotem wiedzy ludzkiej, przynajmniej podać sferę naszej rzeczywistości obecnej czyli fizycznej, racja ta stanie się dla nas koniecznie

podbudką do jakiegoś celu najwyższego i absolutnego, którego możliwość jest w ten oto sposób stwierdzona niezbicie. Co do istoty tego celu absolutnego i końcowego ludzkości, widzimy, przez tę samą dedukcję, iż istota ta nie jest dana w samej naszej rzeczywistości obecnej, jak to się dzieje z czterema celami względniemi; istota celu najwyższego ludzkości powinna, jeśli to możliwe, być wytworzona przez naszą wiedzę, tj. winna ona być naszym własnym dziełem, czyli dziełem rozumu.

Tak tedy, reasumując, ludzkość ma istotnie cztery cele względne do swej rzeczywistości obecnej czyli doczesnej, z których dwa są pozytywne (dobrobyt fizyczny i rozwój wiedzy); oraz dwa czysto negatywne: sprawiedliwość, poręczaną przez bezpieczeństwo publiczne, i godność, poręczaną przez moralność publiczną i która, wnosząc się już do zasady wszelkiej rzeczywistości, implikuje religję. Co większa, jest niezbicie możliwe, żeby ludzkość posiadała jakiś cel najwyższy i absolutny, stanowiący jej własne dzieło i zależny od samej zasady naszej rzeczywistości; kres celowy, przez który, na mocy swej niezależności, ludzkość zdobędzie czyli nada sobie ostatecznie rzeczywistość lub istnienie własne i absolutne. Ten cel najwyższy jeszcze problematyczny, mogąc być jedynie dziełem ludzi, ponieważ winien wznieść się do samej zasady ich istnienia, aczkolwiek nieskończenie prawdopodobny wskutek nieskończonej dążności naszego rozumu, nie może być dowiedziony ściśle przez nic innego, niż przez sam fakt jego wytknięcia czyli założenia; i ten oto fakt musimy ukazać w niniejszej pracy" (str. 104—114). Takie są zatem cztery cele, przyświecające ludzkości w czterech minionych już okresach jej rozwoju.

"...W erze celów przejściowych — mówi Wroński — istnieją znów równocześnie dwa cele powszechne ludzkości, ukształtowane, pierwszy — przez kombinację dwu celów panujących w pierwszym i trzecim okresie, drugi zaś — przez kombinację dwu celów panujących w okresie drugim i czwartym. Owóż ta obecna kombinacja fizycznych celów człowieka nie jest oczywiście niczem innym, tylko streszczeniem systematycznym czterech celów ludzkości, przytem szeregują się, z jednej strony — dwa cele (pierwszy i trzeci) zależne od uczucia człowieka, z drugiej zaś — dwa cele (drugi i czwarty) zależnie od jego poznania. W ten bardzo prosty sposób zakładają się wśród ludzkości dwa cele panujące jednocześnie, a równie przeciwstawne jak dwie przyrody człowieka, cielesna i duchowa, uczucie i poznanie, do których się nawiązują te dwa nowe cele panujące. I uznamy a priori, że aby wyjść ponad tę ogólną sprzeczność w swych widokach, która winna mieć zgubne wyniki i która paraliżuje w ten sposób wszystkie jej zamiary, ludzkość winna wówczas usiłować się wyzwolić ze swych warunków

ków ziemskich, zrozumiałwszy, że to właśnie te warunki fizyczne jako heterogeniczne z rozumem człowieka, wprowadzają tę zgubną sprzeczność do jej rzeczywistości obecnej czyli do jej ziemskiego istnienia.

Ale te dwa nowe cele panujące, które się zakładają w erze przejściowej i które się oto wzajemnie wyłączają, nie mogą istnieć ani jeden podporządkowany drugiemu, ani nawet jeden obok drugiego. Te dwa cele przejściowe ludzkości, które winny ją prowadzić z ery przejściowej do ery absolutnej jej rozwoju, zakładają się kolejno bez żadnego innego prawidła niż jakieś przelotne zwycięstwa w ich ustawicznej walce; i przeto stanowią one w tej erze przejściowej jeden tylko okres, który jest zatem piątym okresem rozwoju rodzaju ludzkiego.

Na podstawie tego, cośmy tu rzekli o naturze celów panujących w tej erze przejściowej, pojmie się, że ustanowiony przez nie piąty okres nie jest niczem innym, tylko okresem antynomji społecznej, którąśmy zaznaczyli wyżej, jako będącą stanem obecnym ludzkości. Wynioskuje się tedy, że jesteśmy obecnie w tym piątym okresie, i że przewodzące jej dwa cele przeciwstawne nie są niczem innym, jeno odnośniami celami dwu stronnictw politycznych, liberałów i nieliberałów, t. zn. prawa ludzkiego i prawa bożego, które się składają na obecną antynomję społeczną. Co większa, mając wzgląd na powszechne założenie się tych dwu stronnictw politycznych w świecie cywilizowanym, pojmie się łatwo, że początek pozytywny i ogólny piątego okresu datuje się od epoki rewolucji francuskiej. I jeśli się zważy stan krytyczny ludzkości, będący, jakęśmy wyżej zaznaczyli, koniecznym następstwem ery przejściowej stanowiącej piąty okres, jako że idzie tu o wyzwolenie ludzkości z warunków jej przyrody ziemskiej, ażeby ją uzdolnić do spełnienia absolutnego jej przeznaczeń, zrozumie się teraz zarazem i powody obaw, jakęśmy wyrazili co do szczęśliwego wyniku obecnej antynomji społecznej, i raczej poważnego niepokoju, jaki odczuwają dziś rządy w swym nieuniknionym dylemacie kierunku negatywnego czy pozytywnego spraw publicznych. Istotnie, widzi się tu jeszcze lepiej, że jeśli rządy obiorą kierunek negatywny, ludzkość, nie mając już żadnego przez wszystkich uznanego celu, podąży nieuchronnie do zguby; i że jeśli zechcą obrać kierunek pozytywny, nikt nie zdoła im jeszcze powiedzieć, na czym polega ten zbawczy kierunek, ponieważ jakęśmy cotylko poznali, doktryna mesjaniczna, daleka jeszcze od tego, by być własnością ludzi, jedna jest w stanie, ustalając prawa historii, odśłonić warunki ukryte i głębokie kresu opatrnościowego, do którego winna dojść ta era przejściowa, tak dla ludzkości krytyczna.

Winniśmy więc jeszcze wskazać ten kres opatrnościowy, ujawniając pochód, przez który, jeśli nie przeszkodzą pie-

kielne wpływy zgraj mistycznych, rodzaj ludzki, miesząc się po należytej stronie tych dwu dróg alternatywnych, za-
sługi czy też winy, któreśmy wyżej zaznaczyli, będzie mogła
sama dojść do zbawienia swego kresu swego krytycznego okresu
obecnego. Oto więc:

Gdy ludzkość uzna niezbitie istnienie swej nieuniknionej
antynomji i gdy pojmie, że ta sprzeczność w jej rozumie po-
chodzi z wpływu jej warunków fizycznych czyli ziemskich,
których bez wład jest heterogeniczny z samorzutnością
rozumy, będzie ona usiłowała obronić się ze swych warun-
ków fizycznych, obcych jej istocie niewarunkowej; a w tym
celu będzie ona ponadto usiłowała wytknąć sobie cel abso-
lutny, zaczerpnięty w samymże rozumie, a przeto wolny
od sprzecznych przeszkód jej przyrody ziemskiej. Lecz aby
wytknąć ten cel absolutny, trzeba będzie znać przeznac-
zenia końcowe rodzaju ludzkiego. Ludzkość pokusi się
więc najpierw odsłonić te przeznaczenia absolutne, usiłując
odkryć prawo rządzące postęпами jej rozwoju na ziemi;
które to prawo, jak już możemy się domyślać, winno w swej
dążności zawierać przeznaczenie człowieka. I wtedy to, wznosząc się do pierwszych zasad dwu celów równocześnie rzą-
dzących w piątym okresie, t. zn. do zasad dwu stronnictw
politycznych stanowiących antynomję społeczną, ludzkość
zdoła, używając tegoż postępowania, za jakim myśmy szli
powyżej, odkryć to tajemnicze prawo postępu rodzaju
ludzkiego, polegające na tem, że oba stronnictwa społeczne
mają za przedmiot celowy wytworzyć czyli stworzyć na ziemi;
jedno prawdę, drugie zaś — dobro, te dwa pierwszo-
rzędne składniki świata, od których, jak rzekliśmy, zależy
spełnienie stworzenia przez człowieka.

Tak tedy, pozostanie już wówczas ludzkości tylko od-
kryć, na czem polega, z jednej strony — prawda abso-
lutna, z drugiej zaś — dobro absolutne; a odkrycie
to, jeśli się potrafi stale odpierać wszelki wpływ zgraj mi-
stycznych, wyniknie koniecznie z własnego rozwoju dwu
stronnictw społecznych, kierowanych w sposób pozytywny
ku tym celom absolutnym ich odnośnych postępow. W rzeczy
samej, gdy człowiek pozna, na czem polega prawda abso-
lutna i dobro absolutne, jawne jest, na mocy warunku, iż te
dwa składniki pierwszorzędne świata są w swym stanie abso-
lutnym z konieczności tożsame, t. zn. na mocy warunku,
iż prawda absolutna jest zarazem dobrem absolutnem i na-
wzajem, jawne jest, powiadamy, że dwa stronnictwa spo-
łeczne utożsamiają się u tych kresów absolutnych swego roz-
woju, i że antynomja naszego rozumu przestanie istnieć. Ro-
zum ludzki będzie więc wówczas wyzwolony z warunków
fizycznych naszej ziemskiej przyrody; będzie on sprawował
w całej pełni swą samorzutność stwórczą; i człowiek, świa-

dom tej samorzutności, rozpozna w swym rozumie wirtualność stwórczą i uzyska tym sposobem, w sobie samym, świadomość jasną i immanentną absolutu i słowa¹⁾.

IV. Stopnie świadomości.

Jeżeli prześledzimy w ich postępowym rozwoju cztery główne funkcje psychiczne człowieka: uczucie, poznanie, rozumienie czyli transcendentálną władzę rozróżniania wiedzy a bytu w rzeczywistości, i władzę stwórczą, odkryjemy rozwój odpowiedni świadomości ludzkiej w świecie chrematycznym (rzeczywistości stworzonej). Lecz jeśli przekroczymy te stopnie i zdołamy się umieścić w hiperfizycznych strefach rozumu absolutnego, ujrzymy kształtowanie się piątej, absolutnej świadomości ludzkiej.

1. Świadomość uczuciowa czyli przez ujęcie stanowi jaźń empiryczną, zmysłową czyli bierną. Jest to przymiot (atrybut) zwierzęcia, ale u człowieka ten przymiot wyróżnia się przez wdanie się rozumu. Stąd, w filozofji, zasada psychologiczna empiryzmu, a w religji Słowo kontemplacyjne mistycyzmu. 2. Świadomość poznawcza czyli przez pojęcie stanowi jaźń logiczną, umysłową czyli czynną. Jest to już wyróżniający przymiot człowieka. Stąd, w filozofji, zasada rozumowa dogmatyzmu, a w religji Słowo praktyczne emancypacji religijnej (Reformacja). 3. Świadomość rozumiejąca czyli przez rozwałę stanowi jaźń transcendentálną. Stąd, w niemieckiej reformie filozoficznej, zasada krytyczna, a w religji prawdziwe Słowo chrześcijaństwa, jak się ono rozwinie przez spełnienie religji, zapomocą finalizmu rozumowego moralności, czyli innemi słowy zapomocą związku przyczynowego pomiędzy moralnością a nieśmiertelnością człowieka. 4. Świadomość geniuszu czyli przez potencjalność przedstawia problemat jaźni transcendentnej, który stanowi, w końcowej jedni filozofji i religji, wspólną ich zasadę. Przez to się zakłada prawdziwa świadomość immanentna Słowa, do której muszą dojść i filozofja i religja, wreszcie 5. świadomość absolutna czyli przez stworzenie (okres, nastąpić mający). Świadomość ta stanowi jaźń transcendentną, bydącą najwyższą zasadą doktryn Wronskiego, a która nie jest niczem innym, jeno „świadomością samorzutności absolutnej rozumu, mocowładnością stwórczą u Boga i w człowieku, Słowem czystem, przez które winien być odkryty absolut i które, urzeczywistniając się w ten sposób przez odkrycie tej niewarunkowej zasady wszelkiej rzeczywistości, dokona stworzenia się własnego człowieka, osiągnięcia przezeń nieśmiertelności”.

¹⁾ Philosophie absolue de l'histoire. Paris 1852.

Aby zrozumieć postępowy rozwój świadomości ludzkiej za pośrednictwem dwu procesów: autonomicznego i heteronomicznego, wystarczy zbadać dwie pierwsze z tych pięciu postępowych świadomości, t. j. świadomość uczuciową i poznawczą. Otóż świadomości te zakładają się w człowieku same przez się, jako część jego umysłu i to przez proste wdanie się opatrności, — jaka bądź jest ona, — przewodzącej rozwojowi okresów, w których się tak oto zakładają owe dwie pierwsze świadomości człowieka.

Pierwsza świadomość, — uczuciowa, — jest zmysłowa czyli bierna; wykazuje ona tem obcy wpływ, innemi słowy: przyczynowość zewnętrzną w istnieniu czyli w rzeczywistości człowieka, albo, jeszcze dobitniej: stan heteronomiczny w tej rzeczywistości ludzkiej. Wtóra świadomość, — poznawcza, — jest umysłowa czyli czynna; wykazuje ona tem niezależność od wszelkiego obcego wpływu, innemi słowy: przyczynowość wewnętrzną w istnieniu czyli rzeczywistości człowieka, albo, jeszcze dobitniej: stan autonomiczny w tejże rzeczywistości ludzkiej. Winny tedy istnieć, w rozwoju tych dwu pierwszorzędných świadomości, dwie drogi genetyczne całkowicie różne, zależnie od tego, która z tych dwu podstawowych świadomości przeważa tam nad drugą (droga autonomiczna, droga heteronomiczna). Stąd zakładanie się, w wiedzy ludzkiej, jej autonomji i jej heteronomji, które to zakładanie winno się wyznaczać przez zastosowanie prawa tworzenia do samejże tej generacji świadomości w człowieku.

W tem, co dotyczy rozwoju autonomicznego, gdzie przewodzi świadomość poznawcza czyli czynna, należy zupełnie pominąć świadomość uczuciową czyli bierną. Wszelki wpływ tejże szkodziłby niezależności, z jaką się powinna wytwarzać generacja autonomiczna wiedzy ludzkiej. Przeciwnie zaś, w rozwoju heteronomicznym, gdzie przewodzi świadomość uczuciowa, winna się wdawać świadomość poznawcza. W rzeczy samej, bez wdania się tej drugiej, — będącej wyróżniającą cechą wiedzy ludzkiej, — rozwój heteronomiczny nie byłby całkowitą generacją wiedzy ludzkiej¹⁾.

V. *Kształcenie samorzutności.*

Dla uważnego i myślącego czytelnika, wnioski ze wszystkich powyższych rozważań są jasne; to też nie zatrzymam się nad niemi dłużej. Ogólnym celem wychowania będzie: możliwie najpełniejsze rozbudzenie samorzutności człowieka. Celami do tego niejako narzędziami będą: 1) ściśle rozgraniczenie naszej autonomji od naszej heteronomji; 2) głę-

¹⁾ Chr. Cherfils. Zarys religii naukowej. Wstęp do Wrońskiego filozofa i reformatora. Tłum. Cz. Jastrzębiec-Kozłowski. Warszawa 1929.

bokie zrozumienie, że naszą heteronomją jest właśnie moralność, jako zespół prawideł kierowniczych, w doczesnym rozwoju człowieka, dopóki ten rozwój może się iść dopiero w dziedzinie konieczności, czyli pod wyłącznymi rządami Prawa Postępu; 3) i wreszcie, takie nastawienie, takie nastawienie, takie wzajemne ustosunkowanie naszej obecnej autonomji i heteronomji, by w wyniku dały one człowiekowi możliwość wzniesienia się do stanu, który Wroński nazywa mesjaniznością, a w którym cele autonomiczne człowieka winny się całkowicie utożsamiać z celami wytkniętymi mu przez Boga.

Ogromną wzniosłość Nowego Testamentu upatruje Wroński również, a może nawet pierwszorzędnie, w tem obudzeniu samorzutności ludzkiej przez Chrystusa, który zamiast dawać nam ścisłe i obiektywne nakazy, owszem gruntuje całą moralność na rozumowem wytwarzaniu praw postępowania przez samego człowieka. Istotnie, Chrystus nie mówi: nie róbtęgo a tego w takich a takich wypadkach, lecz: Nie czyn drugim tego, czego byś nie chciał, by uczyniono tobie.

W ten sposób człowiek sam staje się sędzią i prawodawcą swych maksym. Dodajmy, że taki nakaz jest absolutny, zupełnie niezależny od okoliczności. Toteż Kant zdołał dać filozoficzną tego prawa interpretację w swej formule etycznej: postępuj zawsze tak, aby maksyma twego postępku była zdolna stać się prawem powszechnem.

Z drugiego, uzupełniającego nakazu Chrystusa, mianowicie: Czyn drugim to, co byś chciał, by uczyniono tobie, — wypływa, podług Wrońskiego, absolutne rozwiązanie zagadnienia kary. Istotnie, społeczeństwo, na podstawie tego nakazu, ma prawo zawsze poczytywać, że każdym swym postępkem upoważnia innych do uczynienia mi tego samego.

Pedagogia polska z przedziwną intuicją, i to bynajmniej nie od dzisiaj, uchwyciła ten główny cel wychowania, jakim jest rozwój samorzutności w człowieku. Żyjemy w okresie przełomowym. „Nowa era”, „nowa kultura” nie wyłoni się być może tak nagle, jak to sobie wyobrażają entuzjści różnorodnych rewolucyj; w każdym jednak razie czujemy wszyscy, że wiele dotychczasowych form i treści przeżyło się bezpowrotnie i że zastój równałby się śmierci. Oznaki wzmożonej samorzutności ludzkiej, wiary w pragmatyczną czynu naszego skuteczność, mnożą się na wszystkich polach: w filozofji, psychologii, socjologii, sztuce... Że zaś nowych form rzeczywistości nigdy nie zdobywa na trwałe jedno pokolenie, lecz dopiero solidarny mózół kilku, nic więc dziwnego, że wysiłek wszystkich reformatorów idzie w kierunku ukształtowania nowego człowieka. Stąd olbrzymia waga,

jaką się pedagogice przypisuje w rewolucyjnej Rosji, w Niemczech, Polsce, Ameryce i innych krajach²⁾:

Wyczuwa się powszechnie, że szkoła tradycyjna już nie wystarcza; że tkwi w niej jakiś zasadniczy błąd. W różnych krajach różnymi sposobami szuka się nowych dróg — i oto pokazuje się, że wszystkie te drogi zastanawiająco zbieżnie do jednego zmierzają celu, którym jest: wydobyć z ucznia maximum jego twórczości własnej.

LUDWIK BANDURA.

Pedagogika antropozoficzna Steinera.

Wśród współczesnych kierunków wychowania i nauczania odrębne stanowisko zajmuje pedagogika Rudolfa Steinera, która powstała na zgoła innym podłożu, aniżeli inne nowe systemy i szkoły. Twórca nowego systemu pedagogicznego, Rudolf Steiner (1681—1925), był wielkim apostołem antropozofji, której ewangelją jest wiara w reinkarnację, wiara w przedłużenie ludzkiego rozwoju do zupełnego zjednoczenia się z Bogiem. Nie odrazu stał się Steiner zwolennikiem takiego światopoglądu. W latach młodzieńczych zwalcza spirytualizm i teozofję. Przełom dokonał się w jego życiu około r. 1901. Odtąd skłania się do mistycyzmu i w Bibliotece Teozoficznej w Berlinie rozpoczyna wykłady. W r. 1913 zakłada Towarzystwo Antropozoficzne, którego centrem staje się Dornach pod Bazyleą. Tam też powstaje pierwsza szkoła antropozoficzna i ośrodek propagandy.

W miarę jak światopogląd Steinera zaczął się krystalizować, zajmuje go też nowe wychowanie. W założonej 1919 r. szkole w miejscowości Waldorf pod Stuttgartem (stąd nazwa Waldorfschule) wypróbował swe metody. Pierwsze powodzenia pedagogiczne dodają mu bodźca do propagowania swych idei, jeździ z prelekcjami od miasta do miasta, a nawet zagranicę. Z wykładów jest również i w Polsce znany. Piszę wiele, przeważnie dzieła antropozoficzne. Jego idee pedagogiczne są znane z ogłoszonych drukiem wykładów¹⁾. Steiner znalazł licznych zwolenników, którzy kontynuują jego myśl pedagogiczną. Powstają nowe szkoły, oparte na jego myśli pedagogicznej. Pedagogika Steinera opiera się nie na psychologii, lecz na antropozofji. Rdzeniem antropozofji to pogląd na troistość istoty człowieka. Człowiek składa się z ciała, duszy i ducha.

¹⁾ Rudolf Steiner. Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens. Dornach-Basel 1926. — Drei Vorträge über Volkspädagogik. Dornach-Basel.

²⁾ H. Rowid. Szkoła twórcza. Kraków 1931.

Tej troistości indywidualnej odpowiada troistość życia, które rozpada się na życie duchowe, prawne i gospodarcze.

Z uprzedzeniem patrzy Steiner na psychologię eksperymentalną. Jest przeciwnikiem empirji, zwłaszcza wtedy, o ile ta empirja wkracza w życie duchowe człowieka. Patrzy też na historję ludzkości z punktu rozwoju duchowego. Spostrzega zwrot w historii ludzkości w XVI w. zwrot, spowodowany rozwojem nauk przyrodniczych, który stworzył nowe metody badań ze szkodą dla człowieka, którego życie uczuciowe stopniowo coraz bardziej zanika. Jego zdaniem ewolucja kulturalna od tego czasu wypaczyla się, skłaniając się ku materializmowi, wskutek czego człowiek nie umie już tak odozuwać jak człowiek średniowieczny. Człowiek mierzy, bada i poznaje zjawiska zewnętrzne, wszystko to, co jest zmysłami dostrzegalne, ale nie dostrzega ducha, który się za temi zjawiskami ukrywa. Stanowisko człowieka jest obserwujące, człowiek stoi poza nawiasem świata. Dla przykładu przytacza Steiner John Stuarda Milla, który „czuje się nie człowiekiem świata, ale widzem świata“²⁾). Zwolennicy Steinera zarzucają psychologii eksperymentalnej, że rozwój dziecka opiera na funkcjach fizycznych. Uważają też metodę testów za niedorzeczną, a nawet niesmaczną. Dr Heydebrand³⁾ ma zastrzeżenia wychowawcze co do takiego np. testu Bineta: „Wczoraj znalaziono w rowie fortecznym zwłoki nieszczęśliwego, biednego dziewczęcia, rozszarpane na 18 części. Opowiadano że popełniła samobójstwo“. Można się zgodzić z autorką, że podobny test ze względów wychowawczych nie powinno się dawać dzieciom⁴⁾). Czy jednak temu testy winne? W okresie przejścia teorii pedagogicznej Steinera na grunt praktyczny metoda używania testów była jeszcze w powijakach. Jak każda nowość, tak i testy nie były rzeczą doskonałą. Ale z tej racji nie można testom odmawiać wszelkiej wartości, wszak zarzut dotyka tylko formy zewnętrznej a nie istoty rzeczy.

Poważniejsze są zarzuty, że pedagogika eksperymentalna skłania się do tego, by pełną życia rzeczywistość przeniknąć martwemi i abstrakcyjnemi schematami, że nie można procesów psychicznych dowolnie stwarzać, by je uczynić przedmiotem eksperymentu. Nie może też Dr Heydebrand darować pedagogice eksperymentalnej, że czyni ona człowieka przedmiotem swej obserwacji. Zastania się zdaniem Steinera, że „nawet na mgnienie oka nie powinna przeniknąć nas myśl, że człowiek może się dla nas stać przedmiotem obserwacji“⁵⁾). Uważa, że to, co jest w człowieku najskrytszego i najświętszego,

²⁾ Rätsel der Philosophie. Tom II, str. 110.

³⁾ Dr Caroline von Heydebrand. Gegen Experimentelle Psychologie und Pädagogik. Stuttgart, str. 9.

⁴⁾ Tekst taki dzisiaj jest już przestarzały. W dobie granatów ręcznych można zamiast spodziewanej odpowiedzi odmownej otrzymać twierdzącą.

⁵⁾ Op. cit. str. 29.

powinno pozostać nietykalne i tylko intuicyjnie uchwycone być może.

Steiner i jego zwolennicy mają słuszość, gdy twierdzą, że wszelki eksperyment odbywa się w warunkach sztucznych, i że nie można dowolnie stwarzać odpowiednich sytuacji psychicznych. Dotychczas psychologia eksperymentalna bardzo mało wykazała w dziedzinie badania uczuć, głębokich przeżyć religijnych, twórczości artystycznej i t. p. Nie rozwiązała też zagadnień celów wychowawczych i wątpliwe jest czy teleologia wychowawcza będzie mogła być objęta badaniami eksperymentalnymi. Ambicje pedagogów eksperymentalnych jednak tak daleko nie sięgają i już Meumann uznawał, że „pedagogika eksperymentalna nigdy nie ogarnie całej pedagogiki“. Nie można jej jednak odmówić znaczenia praktycznego, zwłaszcza działowi, zajmującemu się badaniem uzdolnień. Przecież dopiero dzięki niemu osiągnięto w szkolnictwie prawidłową selekcję. Oparcie poznania człowieka, a zwłaszcza dziecka, tylko na intuicji może okazać się zawodne, gdyż nie każdy nauczyciel jest wyposażony w zdolności intuicyjne, zresztą i intuicja może mylić, wiedzę o dziecku zaś może i powinien posiadać każdy.

Na czym więc opiera się pedagogika antropozoficzna, skoro odrzuca psychologię i pedagogikę eksperymentalną? „Poznanie świata i ludzi, czujnym duchem uchwycone, pielęgnowane ciepłem duszy, ujawniające się w czynie, oto podstawa metodyki, dydaktyki i wychowania“ — pisze jedna ze zwolenniczek Steiner Karolina von Heydebrand⁹⁾. Na licznych kursach starał się Steiner dać nauczycielstwu tę podstawę, z której wyrosłaby siła czynu. Głosi, że każda epoka ma swoje własne cele i zadania. Jakież cele stawia wychowaniu dzisiejsza epoka? Stwierdza, że człowiek dzisiejszy formuluje swe cele życiowe tylko na ograniczony czas — między urodzeniem i śmiercią. Spowodowało to ograniczenie pola widzenia, rozwój zmysłów i myślenia był szczytem wychowania. Ideał człowieka wykształconego ograniczył się do jednostki intelektualno-abstrakcyjnej. Uczucie w wychowaniu człowieka dzisiejszego zostało zaniedbane. Należy wychowaniu uczuć przywrócić należne miejsce. Uczucie płynie z ducha, duch zaś nie jest abstraktem, nie jest spleciem bezpłodnych idei, ale twórcą istoty ludzkiej do ostatniego włókna cielesnego włącznie. O ile wychowawca nie umie sprzymierzyć się z duchem, który „sobie ciało kształtuje“, cel wychowawczy nie zostanie osiągnięty. Cel wychowania winien zatem być moralno-duchowy. Człowiek winien znaleźć drogę do tych sił, które nadają kształty światu zmysłowemu. Człowiek dzisiejszy zgubił tę drogę, dlatego nie jest już panem sytuacji, ale bezradnie poddaje się biegom ewolucji historycznej, której źródła i tła nie zna.

⁹⁾ Unsere pädagogische Aufgabe. Odbitka z czasopisma „Die Drei“, rocznik III, zeszyt II.

Aby sobie jasno zdać sprawę z celów wychowania, musi nauczyciel w klasie postawić sobie pytanie: Skąd się biorą te istoty, które znalazły się na ławie szkolnej i dokąd one zmierzają? Takich pytań nikt nie stawia dzisiaj. Tymczasem dziecko jest wspaniałym podarunkiem Bożym, jest ono cichym bojownikiem w wyzwoleniu od jednostronnego interesu naszego. Odpowiedź na to pytanie znajduje Steiner w wierze w reinkarnację. W chwili urodzenia dziecko zmarło dla świata duchowego. Kiedy wkracza w świat fizyczno-zmysłowy, otrzymuje po rodzicach swych tylko ciało fizyczne, inne składniki jego istoty, a więc dusza i duch zstępują z świata duchowego, gdzie od śmierci jednej istoty do narodzenia drugiej pędziły życie samoistne i miały swoje przeżycia. Te duchowe przeżycia zstępują i pozostają już w luźnym związku z ciałem fizycznym w okresie embrjonalnym. Dusza ludzka doprowadziła swój rozwój w świecie duchowym tak daleko, że dla wzmocnienia potrzebna jej jest nowa forma bytu w postaci nowego ciała ludzkiego. Życie dziecka na świecie jest więc dalszym ciągiem życia w świecie duchowym.

Z chwilą przyścia na świat dziecko zaczyna oddychać. Przez oddychanie nawiązuje kontakt z otoczeniem. Oddychanie wpływa na procesy zmysłowe. U dziecka zauważymy, że procesy zmysłowe nie pozostają jeszcze w prawidłowym stosunku z oddychaniem. Dziecko nie umie jeszcze prawidłowo oddychać, by jego istota duchowo-psychiczna zjednoczyć się mogła z ciałem fizycznym. Procesy organiczne ciała ludzkiego są fizyczną korelacją ducha i duszy. U dziecka brak jeszcze harmonijnego połączenia ducha z ciałem fizycznym. Uskutecznia się to dopiero przez zharmonizowanie oddychania z procesem zmysłowym. Dziecko przez większą część dnia śpi. Dorosły człowiek podczas snu przeżywa wtórnie swe przeżycia na jawie (sen), przeżycia fizyczne przechodzą więc w sferę ducha, ulegają przeróbce, by później na jawie być impulsem działania. U dziecka jest inaczej. Ciało i duch są jeszcze nieskoordynowane. Wychowanie winno więc dostarczyć dziecku takich przeżyć, które podczas snu uległyby duchowej przeróbce.

Na ukształtowanie dziecka, zdaniem Steinera, wielki wpływ ma temperament nauczyciela. Niepohamowany temperament niezmierną szkodę może przynieść dziecku na całe życie. Nauczyciel, który poddaje się swemu temperamentowi cholerycznemu, budzi u dziecka obawy, które mogą być przemijające, ale mogą wpłynąć też na fizyczną i psychiczną organizację dziecka i wywołać podświadomy nastrój przygnębienia. Wybuchy temperamentu cholerycznego przechodzą do duszy dziecka, przeszczepiają się w ciało jego, aby później, gdy będzie już człowiekiem dojrzałym, ujawnić się. Następstwem tych wybuchów — to choroby przemiany materji u dorosłych. W późniejszym więc wieku lekarz musi naprawić błędy wychowania.

Charakterologia w życiu szkolnem.

1) Charakterologia, a wiedza o wychowaniu.

Pedagogika realizująca cele wychowawcze odgrywa też rolę wychowawczej profilaktyki, pragnie ustrzec przed złemi wpływami, któreby mogły oddziaływać na osobowość wychowanka. Prof. Szuman¹⁾ porównywa pedagogikę i profilaktykę wychowawczą z medycyną, a zwłaszcza z higieną i profilaktyką lekarską. Medycyna jest wiedzą o celach praktycznych. Lekarz przyszły uczy się jako student fizjologii lub chemji, anatomji lub biologji na to, aby móc swą wiedzę spożytkować w późniejszym zawodzie, w leczeniu ludzi. Z tych nauk wybierze lekarz późniejszy takie elementy, które mu będą potrzebne, celem usunięcia stanów chorobowych lub celem zapobiegania chorobom. Wiedza o wychowaniu wciągnęła też w swą orbitę cały szereg nauk, które potrzebne będą przyszłemu nauczycielowi w jego pracy wychowawczej. I tak socjologia, biologia, estetyka lub psychologia wchłonięte zostały przez wiedzę o wychowaniu o tyle, o ile elementy tych nauk potrzebne są wychowawcy do spełniania swych zadań. Socjologia wojny mniej się przyda wychowawcy, aniżeli socjologia grup organizujących się lub socjologia klasy, zagadnienie treści i formy w estetyce mniej, aniżeli rola wychowawcza przeżycia artystycznego. Doniosłą też rolę spełnić może w akcie wychowawczym charakterologia, która powoli wyodrębnia się z pod zależności psychologji, stając się dziedziną autonomiczną. Jeżeli kształcenie osobowości, kształtowanie charakteru, formowanie moralnej postawy wychowanka wobec życia jest najbardziej istotnym celem wychowawczym, to nauka o charakterze i osobowości, nauka o najdobitniejszym wyrazie osobowości, jakim jest charakter, musi posiadać w wiedzy o wychowaniu miejsce odrębne i znaleźć w działalności wychowawczej pełne uwzględnienie.

Durkheim²⁾ nazwał pedagogikę praktyczną teorią; należałoby dodać, że jest to teoria rzeczywistości praktycznej, teoria kształtowania człowieka dla przyszłej praktycznej rzeczywistości. Otóż charakterologia, która jest wiedzą o człowieku i o ocenie jego działalności, która jest wiedzą o tem, dlaczego człowiek tak, a nie inaczej mniej lub więcej świadomie pokierował swym życiem i jak zdolny jest pokierować życiem własnym na tle swych właściwości osobistych, na tle swych tendencji — charakterologia taka staje się podstawą wszelkiej teorii wychowawczej i pomocą w stosowaniu środków wychowawczych, zwłaszcza profilaktyki.

¹⁾ St. Szuman: „O stosunkach czynności leczenia i wychowania oraz o pojęciu i czynnikach wychowawczych zdrowia psychicznego“. Chovanna. Z. II. R. 1931.

²⁾ Durkheim E.: „Education et sociologie“. Paryż 1922.

2) Obecny stan nauki o charakterze.

Nauka o charakterze albo t. zw. charakterologia, rozpada się na dwa działy: na typologię i na naukę o charakterze w znaczeniu ścisłym. Pomocniczą nauką charakterologii jest nauka o temperamentach.

Typologia jest nauką o rozmaitych rodzajach indywidualności ludzkich na podstawie najogólniejszej tendencji, wysnutej z ich działań. Każde działanie jednostki odzwierciedla jej stały sposób reagowania na rzeczywistość zewnętrzną i na przeżycia wewnętrzne. Ten sposób reagowania jest mniej lub więcej uświadomiony. Na tle stałej lub ustalonej metody działania spontanicznego i reakcji, wnioskuje się o przynależności jednostki do danego typu indywidualnego albo psychologicznego. Już Dilthey³⁾ odróżnił typy na podstawie przewalencji władz duszy — myśli, uczucia lub woli; i tak są według niego typy *zmysłowe*, *kontemplatywne*, *heroiczne*; *zmysłowe* mają przewagę pierwiastka myślowego w duszy, *kontemplatywne* to te, u których uczucie odgrywa rolę doniosłą, *heroiczne* kierują się w życiu wolą. Ribot⁴⁾ odróżnił typ *objektywny*, w którym przeważa rozum i *subiektywny* o przewadze uczucia. Weiningerowskie⁵⁾ typy o przewadze pierwiastka męskiego lub kobiecego zbliżają się tylko do typologii naukowej, której przedstawicielami nowoczesnymi są: Müller-Freienfels⁶⁾, Schneider⁷⁾, Spranger⁸⁾ i i. Müller-Freienfels⁹⁾ ustanawia typy na podstawie twórczości artystycznej i reakcji na dzieło sztuki; są to typy *kontemplatywne* i *wczuwające* się; pierwsze oglądają rzeczywistość bez wchłaniania jej w krąg swej psychiki, drugie wcielają zjawisko oddziaływujące na nich w jaźń osobistą, tworząc nowy subiektywnie zabarwiony świat przeżyć własnych. Podział Schneidera¹⁰⁾ oparty jest na tem, czy w działaniu człowieka przeważa popęd o charakterze *instynktowym*, czy *rozważa i pełni świadomości*. Klasyczne typy Sprangera¹¹⁾ wyznaczone są na podstawie form wyżycia się osobistego i przez kierunek i metodę zmysłowego uimowania rzeczywistości, przez stałe, osobiste nastawienie wobec

³⁾ Dilthey: „Die Typen der Weltanschauung und ihre Ausbildung in den metaphysischen Systemen“. Berlin 1911.

⁴⁾ Ribot: „La psychologie des sentiments“. Paryż 1925.

⁵⁾ Weininger: „Geschlecht und Charakter“. Lipsk 1924; tłum. polskie.

⁶⁾ Müller-Freienfels: „Persönlichkeit u. Weltanschauung“ 1923.

⁷⁾ Schneider: „Der triebhafte u. der bewusste Mensch“. „Jahrbuch d. Charakterologie“. 1924.

⁸⁾ Spranger: „Lebensformen“. Halle 1922.

⁹⁾ Por. ponadto: Müllera-Freienfelsa: „Das Denken u. die Phantasie“. Lipsk 1925. „Psychologie der Kunst“. T. I—III. „Poetik“.

¹⁰⁾ Schneider: o. c. ¹¹⁾ Spranger: o. c.

zagadnień, jakie następuje świat i jego powikłania i konflikty. Są to: typ ekonomiczny, teoretyczny, estetyczny, religijny, władczy albo polityczny i socjalny. Typ ekonomiczny sub specie zysku i straty urabia sobie poglądy na rzeczywistość, teoretyczny domaga się w wszelkich zjawiskach porządku i ścisłości, a nieuporządkowaną rzeczywistość porządkuje i określa, stara się ją rozumieć nawet w jej chaosie; w kontemplacji wobec zjawisk pozostaje typ estetyczny, aktywność tego typu odnajduje w rzeczywistości piękno, koryguje rzeczywistość postulatami i przesłankami piękna. Przewaga przeżyć religijnych nie wytwarza jeszcze typu t. zw. religijnego, typ religijny poznaje bowiem ingerencję siły wyższej, ponadmysłowej w zjawiskach świata, a rozwiązania najistotniejszych zagadnień bytu przewiduje w sferze poza bytem — na tem polega praca intelektualna tego typu; w dziedzinie nie uczuciowej góruje u typu religijnego tendencja do odczuwania siły wyższej we wszystkich zagadkach, wiara w tę siłę i ufnosć; syntezą przeżyć typu religijnego mógłby być „amor intellectualis dei”. Typem władczym albo politycznym jest organizacja psychiczna, dla której przymusem staje się jedynie nakaz własny, a dla której terenem działania jest posłuszny element żywy, podporządkowujący się bez oporu rozkazom; typ władczy urabia sobie teorię i ona staje się narzędziem jego pracy. Nie należy typu socjalnego przeciwstawić ani porównywać z typem władczym; typ socjalny wieła się w pracę socjalną bądź to jako jednostka pracująca w zespole, bądź jako stojąca na czele zespołu; centralnym punktem jest dla niej zawsze społeczność. Nie jest to typ altruistyczny w pełnem znaczeniu tego słowa, albowiem typ socjalny może wprowadzić ograniczenia w pracy społecznej, może uczynić ową pracę jednostronną, może ponadto ograniczyć liczbę biorących udział w pracy, może też mieć na oku jedynie dobro tej społeczności, z którą pracuje.

Typy Sprangera wyłaniają się na tle reakcji myślowej wobec otoczenia i wobec wytworów tego otoczenia; są one wyrazem rozmaitych form humanistycznej rzeczywistości ludzkiej jak filozofja, prawo, nauki społeczne, estetyka etc.

Empirycznie uzasadniona, bo na wyglądzie zewnętrznym osobników i na budowie ich ciała oparta jest klasyfikacja Kretschmera¹²⁾). Punktem wyjścia były dla niego osobniki psychopatyczne. Pośród nich odróżnia on t. zw. typy fizyczne, jak typ asteniczny, atletyczny, mieszany, pykniczny, pykniczno-zmienny, dysplastyczny i zamazany. Od przynależności do typu fizycznego uzależnia skłonności osobników do stanów chorobowych. Ale stany chorobowe są tylko momentami kulminacyjnymi skłonności istniejących w człowieku t. zw. zdrowym. Schizoidzi i cykloidzi, ta dychotomia Kretschmera oparta jednak na wielu

¹²⁾ Kretschmer: „Körperbau u. Charakter“. Berlin 1924.

właściwościach fizycznych i psychicznych. Cykloidzi są swobodni, zmienni, schizoidzi nieswobodni, brutalni. Cykloidzi rekrutują się pośród pykników i dysplastyków — są to osobniki, skłonne do tycia, niskie; schizoidzi pośród typów astenicznych o wąskiej klatce piersiowej, podłużnej twarzy i przeważnie wysokim wzroście. Ilustracją podziału Kretschmera bywają postaci historyczne. Ignacy Loyola jest astenikiem, podobnie Schiller, pyknikiem Hebbel. W bardzo ładnie wydanej książce p. t.: „Geniale Menschen“¹³⁾ Kretschmer na tle swej teorii obala dotychczasowe poglądy na to, jakoby człowiek genialny był doskonały i wskazuje na konflikty i burze wewnętrzne, graniczące z chorobą psychiczną u renomowanych dotychczas „olimpijczyków“, jak Goethe, lub u ludzi władzy „Machtmenschen“, jak Bismark.

Teoria Kretschmera jest dajagnostyczna i nie wykracza ona poza dziedzinę rozpoznania lekarskiego, natomiast psychanalytyczna teoria Freuda¹⁴⁾ przekroczyła rami przyrodnicze i przeszła do humanistyki w kształcie dychotomji Junga. Otóż Jung¹⁵⁾ odróżnił introwertyków i ekstrawertyków. Kryterjum podziału był dla niego psychiczny stosunek osobnika do otoczenia i do siebie. Introwertyk skierowuje świat swych pragnień wyłącznie ku sobie, zamyka się w sobie, w sferze wyłącznie swojej. W stosunku do otoczenia jest nietowarzystki, odcięty od świata, niemożliwy staje się dla niego kontakt bezpośredni, bezrefleksyjny z otoczeniem. Ekstrawertyk jest przeciwnieństwem introwertyka. Siebie wciela wszędzie, w każdej sytuacji, w każdy teren — bądź to myślowo, bądź faktycznie. W samej nazwie typów tkwi już wyznaczenie ich stosunku do świata. Te dwa typy są tylko najogólniejsze; Jung odróżnia też podtypy w obrębie obu typów naczelných. Odmienność odczuwania, myślenia, przewaga intuicji lub rozumowej analizy umożliwiają dalszą i bardziej szczegółową klasyfikację typów. Jung tak, jak Kretschmer, uzasadnia istnienie takich typów na podstawie danych z historii, kultury i literatury.

Typy konstatujemy, charakter oceniamy; nawet, jeśli się charakter konstatuje, to także sub specie wartości. Typy są naogół statyczne; empirycznie niema czystych typów, w jednostce

¹³⁾ Kretschmer: „Geniale Menschen“. Berlin 1929.

¹⁴⁾ Freud: „Sammlung kleiner Schriften und Neurosenlehre“. Lipsk 1911 — 12. Erste u. zweite Folge. „Traumdeutung“ 1922. „Drei Abhandlungen über Sexualtheorie“. Pisma zebrane. T. V. Wiedeń 1924. Ponadto artykuły: Mirskiego: „Rozwój i wychowanie dziecka w świetle freudyizmu“. Ruch Ped. 1923 i osobna odb.; Dryjskiego: „Rozbiór i krytyka głównych założeń psychanalizy“. Kraków 1929; Langholz: „Psychanaliza a wychowanie“. Ruch Ped. list. 1929.

¹⁵⁾ Jung: „Psychologische Typen“. Zurych 1921. Ponadto: Green: „Psychanaliza w szkole“. Przekł. z ang. Warszawa 1928.

można odnaleźć cechy typów rozmaitych, wśród których przeważa cecha naczelna. Charakter jest dynamiczny i zasadniczo powinien być jednolity i jednokierunkowy; — owo „powinien“ podkreśla właśnie potrzebę wartościowania przy ujmowaniu charakteru. Typy indywidualne — powiada Kerschensteiner¹⁶⁾, są wyznacznikami działania, charaktery są maksymami. Dla typów indywidualnych istnieje specjalna nomenklatura, która pozwala je uszeregować; charaktery można tylko oceniać.

Dewey¹⁷⁾, a za nim Kerschensteiner¹⁸⁾ odróżnia cztery elementy składające się na charakter — siłę woli, jasność sądu, subtelność i wzruszalność, czyli zdolność do przeżywania uczuć. Od koordynacji tych elementów, od stopnia ich natężenia, a wreszcie od ich harmonji wzajemnej zależy t. zw. siła charakteru i jego większa lub mniejsza wartość. Życie domu, szkoły, wpływ rodziny i otoczenia, kształtuje ową syntezę elementów, która nazywa się charakterem. Istotą charakterologii w stosunku do charakteru jest czynnik analityczny, nauka o charakterze w znaczeniu ścisłym zajmuje się przedewszystkiem analizą charakteru. Twórca charakterologii nowoczesnej Utitz¹⁹⁾ zdążył do poznania charakteru drogą analizy poszczególnych właściwości psychicznych człowieka, poznanie charakteru jest dla niego główną funkcją charakterologii, nietylko jej celem. „...Charakter oznacza osobistość pod kątem widzenia jej dążeń, albo oznacza dążenia same i ich istotne znaczenie dla osobowości“²⁰⁾. Celem zrozumienia charakteru, uwzględnić należy fizjognomikę, frenologję, naukę o temperamentach, stopień dynamiki spontanicznych czynności i stopień oporu, rytmikę i intensywność przeżyć, oddziaływanie podświadomego, stosunek osobisty do przeżycia, skłonność do maskowania się, instynkty, popędy, wszelkie inne skłonności, a nawet grafologję. Ale Utitz zaczął też o metafizykę, skoro powiada, że charakter musi być poznany na tle celu ostatecznego — telos — finału, na tle formalnych i materialnych momentów życia ludzkiego, przy wybitnem uwzględnieniu czynników zewnętrznych; istotne dla poznania charakteru to linje wytyczne postępowania człowieka, wywnioskowane z czynności dotychczasowych — „Leitlinien“²¹⁾. Ścisłe podstawy naukowe charakterologii dał Klages²²⁾.

16) Kerschensteiner: „Charakter — jego pojęcie i wychowanie“. Przekł. z niem. Warszawa 1932.

17) Dewey: „Educational Essays“, edited by I. I. Findlay. London i inne dzieła.

18) Kerschensteiner: o. c.

19) Utitz: „Charakterologie“. Charlottenburg 1925 — i wydawane przez Utitza „Jahrbücher der Charakterologie“.

20) Utitz: o. c. str. 183. — 21) Utitz: o. c. str. 301.

22) Klages: „Die Grundlagen d. Charakterkunde“. Lipsk 1926 i „Persönlichkeit“. Einf. in die Charakterkunde. 1927.

Charakter jest według niego tak zharmonizowanym zespołem cech i czynności, że tworzy jednię swoistą, odrębną.

W obrębie charakteru wyróżnić należy materjał, strukturę i naczelną tendencję na tle popędów. Materiał charakteru stanowią przeżycia intelektualne jaknajszerszej pojętej; pod uwagę należy więc brać kwantytatywną równość recepcji, t. zn. bogactwo lub ubóstwo przedstawień, kwalitatywną różność recepcji — przewagę doznań zmysłowych i myślowych koncepcyj — na tem tle odróżnić można sensualistów i spirytualistów. — odmiany ruchliwości przedstawień — przedstawienia przebiegają szybko, kojarzenia dokonywują się prędko lub powoli, jest mnóstwo czy mało kojarzeń, jakoś tych przedstawień pod względem ich stosunku do świadomości lub podświadomości: wreszcie opisuje się stopień, kierunek i formy doznawania i przyjmowania treści z zewnątrz. Pamięć, bystrość umysłu, siła woli, subtelność w odczuwaniu — oto dyspozycje, które uwzględnia się przy analizie materjału charakteru.

Strukturę charakteru stanowią stopnie wrażliwości uczuciowej, nateżenia woli, zdolności wyrażania się — przyczem wyraz jest pojęty jaknajszerszej — wyrazem mogą być czyny. Temperament, afekt i wola — to tereny, na których bada się strukturę charakteru. Naczelną tendencją osobowości kształci się na tle jej płci, na tle zdolności psychicznego dostosowania się do warunków zewnętrznych i wewnętrznych i na tle uznawania przez osobowość zasad moralnych ogólnych lub stosowania zasad moralności osobistej.

W obrębie nauki o charakterze odróżnić można kilka metod badania charakteru. Niemieccy uczeni, jak Klages²³⁾, badają charakter w sytuacji statycznej, angielscy podchodzą do swego przedmiotu badania z punktu widzenia genetycznego — jak Shand²⁴⁾ lub Mc Dougall²⁵⁾. W książce Hoffmanna p. t. „Das Problem des Charakteraufbaus“²⁶⁾, przedstawiony został biologiczny punkt widzenia na charakter, a z tem połączone zostało zagadnienie dziedziczności cech charakterologicznych. Struktura właściwości charakterologicznych jest dziedziczna lub nabyta. Właściwości charakteru, które nie były decydujące w kształtowaniu się struktury charakterologicznej rodziców i znajdowały się na obwodzie ich osobowości, odnalezione bywają u ich dzieci w centrum charakteru; czasem zdarza się też zjawisko przeskoku, właściwości centralne rodziców przesuwać się do małoznaczących u dzieci i występują intensywnie znowu w centrum u wnuków. Hoffman przyjmuje jednak, że przesunięcie właściwości charakterologicznych może nastąpić także w ciągu życia

²³⁾ Klages: o. c. — ²⁴⁾ Shand: „The Foundations of Charakter“. Londn 1922.

²⁵⁾ Mc. Dougall: „Charakter and the conduct of life“. Londyn 1927.

²⁶⁾ Hoffman: „Das Problem des Charakteraufbaus, seine

jednostkowego — a więc, że t. zw. właściwości obwodowe mogą stać się centralnymi i naodwrot.

Nauka o temperamentach trwa jeszcze w stadium podziału Galena, który odróżnił cztery rodzaje temperamentów — sangwiniczny, flegmatyczny, choleryczny i melancholijny. Nowi autorowie uzupełniają tylko ten podział lub go modyfikują. Heymans²⁷⁾ odróżnia np. temperament: bezpostaciowy, apatyczny, nerwowy — niestały, sentymentalny — uczuciowy — nieaktywny, sangwiniczny, flegmatyczny, choleryczny, namiętny. Lehman²⁸⁾ dodaje do każdego galenowskiego rodzaju temperamentu cechy: silny, słaby, powolny, szybki — uzyskując przez to 16 odmian temperamentu, a więc — temperament: choleryczny — silny — powolny — choleryczny — słaby — powolny, choleryczny — silny, szybki, choleryczny — słaby — szybki itd.; Elsenhans²⁹⁾ określa nie temperamenty, ale t. zw. „Stimmungsmenschen“ i odróżnia ludzi o następujących nastrojach: pędziwiatr, zimnokrwisty i apatyczny. U Ewalda³⁰⁾ główną rolę w opisie rodzajów temperamentu gra t. zw. poczucie vitalne; od ilości poczucia vitalnego zależy nasilenie temperamentu sangwinicznego, melancholijnego i innych. Elsenhans i Ewald nie rezygnują jednak z podziału Galena. Biologiczną genezą temperamentu zajmuje się Mac Auliffe³¹⁾, biopsychiczną — Ewald³²⁾.

Do nauki o temperamentach dołącza się nauka o konstytucjach, która głównie rozwija się we Francji³³⁾. Już w pierwszej połowie XIX wieku Cabanis³⁴⁾ i Thomas Troisverre³⁵⁾ odróżniali typy fizyczne na podstawie przemożnego roz-

Gestaltung durch die erbbiologische Persönlichkeitsanalyse“. Berlin 1926.

27) Heymans: za „Psychologią“ Witwickiego. T. II. Lwów—Warszawa—Kraków, str. 327.

28) Lehman: za Utitza książką p. t. „Charakterologie“, cyt. popr., str. 81.

29) Elsenhans: za Utitza książką p. t. „Charakterologie“, cyt. popr., str. 81.

30) Ewald: „Temperament u. Charakter“. 1924.

31) Mac-Auliffe: „Les tempéraments“. Paryż 1926.

32) Biopsychiczny — biopsychizm zajmuje się analizą energii psychicznej, która ma rzekomo być podstawą energii fizycznej człowieka; jest to też energia, która reguluje mechanizm psychiczny, opisany przez Freuda, w teorii psychanalizy. Zdrowie psychiczne jest rezultatem czynników biopsychicznych. W nazwie tego poglądu uwydatniona została rola wybitna psychiki w ogólnym układzie życia jednostki — bios = życie, psyche = dusza.

33) Por. należy Ernest Kretschmer: „Die französische Konstitutions u. Temperamentenlehre“. Jahrbuch d. Charakterologie. T. VI. 1929.

34) 35) 36) Według Kretschmera artykułu: „Die franz. Konstit. u. Temperamentenlehre“ — cyt. popr.

woju jakiejs części korpusu. Type thoracique — to typ o wydajnej klatce piersiowej, — cranieu — o rozrosłej głowie, abdominal — o wielkim brzuchu. Uzależniano temperament od konstytucji. Potem Sigaud³⁶⁾ rozpowszechnił cztery typy konstytucyjne: type respiratoire — klatka piersiowa, musculaire — silna budowa ciała, digestif — brzuch, cerebral — głowa. I on także uzależniał odmiany temperamentu od odmian konstytucji. Kretschmer³⁷⁾ rozbudował bogato naukę o konstytucjach, o czem już wspomniano. (C. d. n.).

J. W.

Test nauczyciela.

28 czerwca. Instrukcja brzmi: „Opis naszego nauczyciela“, — inaczej: „Charakterystyka naszego nauczyciela“. Chłopcy są zdumieni.

Prędko mija zakłopotanie. Pochylają się nad kartkami. Chętnie i radośnie korzystają z prawa do bezimiennego wyrażania swych sądów i uczuć. Ideą eksperymentu jest... *katharsis*. Zafem, gdy kończą „zadanie o nauczycielu“, otrzymują jeszcze kwestjonariusz:

- 1) Czego uczyłem Was lepiej, a czego gorzej?
 - 2) Co cię więcej interesowało?
 - 3) Które lekcje sobie przypominasz?
 - 4) Czy w ciągu całego roku jednakowo was uczyłem, czy też były zmiany?
 - 5) A czy w mojem postępowaniu wobec was były jakieś zmiany?
 - 6) Napisz szczerze, czy masz do mnie jakąś urazę. O co?
 - 7) Jakie popełniałem błędy jako nauczyciel? Co powinienem robić, aby tych błędów uniknąć?
- Co chciałbyś o mnie wiedzieć?

I oto z materiału, na który składają się wyznania i krytyka, wspomnienia i żale, „psychologiczne“ obserwacje i „pedagogiczne“ oceny, wylania się sylwetka nauczyciela. Można by ją odtworzyć systematycznie. Naprzykład tak: wybrać cechy dodatnie i ujemne, zalety i wady; policzyć; odciąć rzędne dodatnie i rzędne ujemne; oznaczyć pozytywny i negatywny profil nauczyciela... Ale eksperymentator nie szukał formuły standardu.

Oto odpowiedzi uczniów szóstej, siódmej i ósmej klasy szkoły powszechnej:

„Nasz nauczyciel jest to człowiek średniego wzrostu. Nie należy do tegich. Charakter ma b. dobry. Nie piszę tak dlatego, iż chcę go pochwalić, bo przy niektórych rzeczach muszę go zganić, chociaż nie mam do tego prawa. Zganić go można np. za to, że

³⁶⁾ Patrz str. 243, notka 33.

³⁷⁾ Autor dzieła „Körperbau u. Charakter“, cytowanego poprzednio.

przy klasyfikacji jest niekoniecznie sprawiedliwy i klasyfikuje, nie zważając na to, czy uczeń umie czy nie, tylko jak mu się dany chłopiec podoba. Pozatem jest nerwowy i jest bardzo dobry przy ostatniej klasyfikacji. Stara się on uczniów jak najlepiej nauczyć, a szczególnie dba o kulturę i przyzwoitość". — „Osoba, o której będę pisać jest osobą poważną jako nauczyciel. Gdy znalazł się pierwszy raz w klasie, było mu jakos markotno, bo nie wiedział od czego ma zacząć. Oblicze jego rozjaśniło się zapewne, gdy pierwszy raz zobaczył pieniądze zapracowane przez samego siebie. Był pewnie zadowolony, że będzie żył za własne pieniądze. Jest on szczery, serce ma dobre, lecz ma coś skrytego w duszy. Nie dba zbyt o modę i chodzi stale zamyślony. Bardzo rzadko się denerwuje". — „Przychodzimy do szkoły, gdzie poznajemy naszych wychowawców. Moc tu typów i charakterów, z pośród których jeden wybieram. Jest to osoba o bardzo miłej powierzchności, która odrazu potrafi sobie zjednać sympatię moją i kolegów. Szczery, rozmowny, o świetnym sposobie nauczania, dobroduszny, jednym słowem posiadający wszystkie zalety, mogące człowieka światłego cechować. Jest zamilowanym pedagogiem, poświęca nam więcej czasu, niż na to zasługujemy, ponoć zna świetnie nasze charaktery i myślę, że za złe mi nie weźmie, że jakąś zaletę jego opuszczę". — „Pod względem pedagogii jest mistrzem. Gdy każe rozwiązać jakieś zadanie, daje uczniowi do namysłu kilka minut czasu, a gdy uczeń tego zadania nie rozwiąże, podaje mu różne przykłady, a te naprowadzają go na drogę rozwiązania zadania. Jest usposobiony wobec uczniów bardzo przychylnie. Serce jego nie pozwala na pokrzywdzenie ucznia, a szczególnie tego, który jest słaby w danym przedmiocie. Miał dyskusje z uczniami na różne tematy i posługiwał się różnymi metodami. Z uczniem rozmawiał jak z przyjaciелеm. Uczniowie kochali go, bo on nawet podczas pauzy tłumaczył różne zagadnienia. Jednym słowem był krzewicielem nauki!" — „Pańskie lica są trochę groźne, lecz serce uczuciowe. Zauważyłem, że pan ma serce dobre, bo poprawił mi pan stopień. Gdy mamusia przyszła na wywiadówkę, pan zgadł moje życzenie, czem ja chciałbym być. I odtąd czuję do pana szczere przywiązanie". — „Jest wzrostu niezbyt wysokiego, o twarzy przyjemnej, niezbyt poważnej. Jest nerwowy, kiedy ktoś przeszkadza w nauce. Weselość i powaga zawsze panuje. Sprawiedliwe daje stopnie, aby zadowolić chłopców. Jest wielkim altruistą i optymistą względem uczniów tutejszej szkoły. Jest wielkim romantykiem i lubi czytać książki". — „Gdy dowiedziałem się, że pan mnie będzie uczył, było mi to obojętne. Ale już po pierwszych lekcjach zacząłem rozumieć jego duszę. Ma w sobie coś takiego, co nie każdy posiada. Klasyfikował tylko na podstawie rozumu danego ucznia, a nie tego, co dany uczeń wykuł na pamięć. Jest to bardzo dobry system klasyfikacyjny. Pan jest pierwszym nauczycielem, który się ze mną i moimi kolegami obchodził nie jak ze sztabakami,

tylko jak z osobami dostatecznie rozwiniętymi pod względem umysłowym“. — „Pan jest człowiekiem dobrego charakteru. Zgniewać go trudno, a w razie gniewu opamięta się. Wyklada bardzo dobrze, tak, że każdy może zrozumieć. Często mówiąc z panem zapominałem, że mówię z nauczycielem. Stosunki między naszą klasą a panem były, że się tak wyrażę, przyjacielskie. Charakteryzuje pana to, że się stara z nami żywać i wnikać w nasze stosunki“. — „W pańskim charakterze jest przewaga zalet. 1) Sprawiedliwość. 2) Pan jest uczony. 3) Mądry. 4) Nerwowy, ale jak się pan denerwuje, to tylko przez nas. 5) Łagodny dla nas. 6) Pan stara się, abyśmy rozumieli i umieli, gdyż to jest przyszłość nasza. Otóż charakterystyka pana jest bardzo dobra“.

Prostsze są „zadania“ uczniów piątej klasy:

„Nasz nauczyciel jest bardzo dobry. Jeżeli mamy gimnastykę jest sędzią i sędziuje sprawiedliwie“. — „Pan jest dobrym nauczycielem, ale były również wyjątki. Naprzykład pewnego razu, gdy Zaspą grał w piłkę w pierwszej klasie, przypatrywałem się, bo chciałem wiedzieć kto wygra, gdy nagle Zaspą wyszedł z klasy i, zatrzasknąwszy drzwi za sobą, zawołał pana. Wtedy pan krzyczał na chłopców, a przeważnie na mnie, chociaż grał Zaspą“. — „Pan, który uczył piątą klasę, nauczył nas ciekawych rzeczy, które się w życiu każdemu przydadzą. Naprzykład rachunki, to jest rzecz bardzo dobra, gdy człowiek umie rachować, nie można go wtedy oszukać. Nauczycielem był mądrym i sprawiedliwym. Były też różne gry na gymnastyce“. — „Praca pana wyszła na naszą korzyść. Przez cały rok pan nas uczył, by my mogli wejść na wyższe szczeble kultury. Czasem, gdy mnie pan wyrzucił na korytarz, odczuwałem ból w sercu, żem dokuczał panu. Ja uczyłem się źle, ale pan uczył dobrze. Nigdy o panu nie zapomnę“. — „Jestem bardzo zadowolony z pana. Chodziliśmy na wycieczki i jestem bardzo zadowolony z nauki. Chociaż nie przechodzę do następnej klasy, będę pamiętał o panu“.

Kwestjonariusz wywołał dużą zbieżność. Wszystkiego pan uczył dobrze. Wszystko było interesujące. Zmian nie było. Błędów — też nie. Urazy żadnej nie mam. Ale: chciałbym o panu dużo wiedzieć. Sporadycznie podawali uwagi krytyczne: i trafne, i naiwne.

„Mnożenia uczył pan dobrze, a dzielenia źle“. — „Historji pan uczył gorzej, a przyrody lepiej, bo były doświadczenia“. — „Pamiętam lekcje podczas wielkich mrozów“. — „Lekcje o twierdzeniu Pitagorasa“. — „Wyjaśnienie nam linotypu i jego zasady technicznej“. — „O planetach“. — „Wszystkie lekcje, kiedy były doświadczenia“. — „Pierwszą lekcję z panem“. — „Była duża zmiana w gramatyce; dlaczego, to nie wiem“. — „Na drugim półroczu praca była szybsza, gdyż pan nas już poznał i wiedział, jak kto pojmuję“. — „Początkowo pan używał słów i zdań dla mnie niezrozumiałych, ponieważ pan nie wiedział, co umiemy“. — „Nie może dobrze tłumaczyć, gdyż

umie dla nas za dużo i słabsi uczniowie nie mogą go zrozumieć". — „Z początku roku był pan dla wszystkich uczniów dobry, lecz zmienił się wobec kilku, gdyż go zmusili, do których niestety zaliczam się i ja. Pan nie powinien się denerwować i nie sobie z tego nie robić, co chłopcy mówią i robią". — „Przed klasyfikacją był pan trochę za ostry". — „Pan zmienił swoje postępowanie, gdyż na pierwszym półroczu klasyfikował sprawiedliwie, a na drugim łagodniej". — „Pan miał za duże wymagania, bo chciał, żebym ja się uczył lepiej. A ja nie mogłem, bo zaraz po obiedzie szedłem do mamusi i jej pomagałem. A wieczorem pisałem zadanie i musiałem pójść spać. Pan dlatego wymagał od nas za dużo, bo nie wiedział, czy mamy czas. A żeby uniknąć tego, powinien pan każdego chłopca o wszystko pytać". — „Często na lekcjach wytwarzala się atmosfera nazbyt wesoła i utrudniała pracę. Wynika to części z tego, że pan za łagodnie postępował z nami i dopuszczał do wybryków. Jak nie dopuścić do tego w przyszłości, pan sam zrozumie".

„Mam do pana urazę, bo mnie pan nie zabrał do parku". — „Mam dużo życzeń, ale to już przypadło, bo jest za późno". — „Dlaczego ja mam dostatecznie z przyrody?" — „Pan był sędzią sprawiedliwym. Ale wtedy, kiedy pan mnie usunął z gry, to nie ja kopnąłem Felka, a inny chłopak".

Na zakończenie — fala pytań. Są wyrazem tego zaciekawienia, które budzi każdy autorytet. „Jak pan spędził lata w naszym wieku?" — „Dlaczego pan wyjeżdża?" — „Skąd pan ma takie zamiłowanie do pedagogii?" — „O czym pan myśli, kiedy jest zamyślony?" — „Chciałbym znać życiorys pański". — „Jakie książki pan czyta?" — „Czy pan lubi chodzić do kina?" — „Co ma skrytego w duszy?" — „Gdzie pan spędził swoje dzieciństwo?" — „Co zamierza czynić w starszym wieku?" — „Co pan sądzi o naszej klasie?" — „Czy pan mnie lubi?" — „Chciałbym pana poznać jako człowieka prywatnego". — „Chciałbym wiedzieć o przygodach pańskich". — „Chciałbym wiedzieć z jakim postępem zdał nauczycielstwo". — „Ja o panu wiem już wszystko..."

Z jakim postępem „zdał nauczycielstwo?" Nauczyciel - badaacz wie już o tem, zanim poddaje się formalnemu egzaminowi. Dzieci klasyfikują nauczyciela w innym celu. Może jest to przeżyciem wyzwalającym...?

HELENA WITKOWSKA.

Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania.

VI. Światowy kongres w Nicei.

Do najciekawszych zjawisk powojennego okresu należy powstawanie międzynarodowych związków, stowarzyszeń, instytucyj — nader różne, poszczególne, zadania i cele mając na względzie, zdążają one wszystkie do zbliżenia i zbratania na-

rodów, do nawiązania między nimi przyjaznych stosunków gospodarczych, politycznych i kulturalnych, do usuwania dzielących je uprzedzeń, niechęci, nienawiści. Zwołują one kongresy i konferencje, wydają czasopisma, z których daleko i szeroko promieniują ich myśli, budzą wszędzie podobne odruchy i uczucia, stwierdzają istotną jedność i łączność rodu ludzkiego, mimo tylu sztucznie wznoszonych zapór, tylu bolesnych nieraz nieporozumień i rozdzźwięków.

Stowarzyszeniem takim jest Międzynarodowa Liga nowego wychowania, założona w 1921 r., na zjeździe pedagogów w Calais, obradujących nad środkami zapobiegania pokojowego, wychowywania młodzieży, a przez to zapobiegania w przyszłości katastrofom wojennym. Następne zjazdy Ligi odbywały się w Territet, w Heidelbergu, Locarno, Elsinore; zjazd ostatni zwołany był do Nicei w ciągu wakacji i obradował od 29. VI. do 11. VIII. br. Mimo trudności finansowych i paszportowych, zjechało nań 1500 osób, przedstawiciele 52 narodowości, ze stanowczą przewagą Anglików i angielskiego języka — językiem tym posługiwali się Amerykanie. Chińczycy, Japończycy, bardzo licznie reprezentowani. Hindusi itp. Przewodniczącym zjazdu był profesor Collège de France, P. Langevin, organizatorką przewodnicząca Ligi, p. B. Ensor. Zjechało wielu wybitnych pedagogów, jak z Genewy, Ferrière, Claparède, Bovet, Piaget, z Holandji van der Sceno, z Belgji Jadot, A. Hamaïde; z Francji Lapiere, Piéron, Wallon, z Ameryki H. Parkhurst, Dr Rugg, z Włoch Dr M. Montessori, z Niemiec Prof. Becker, Elżbieta Rotten i w. i.

Zjazd obradował w 11 sekcjach: Ogólna kultura i poradnictwo zawodowe. Zadania wychowawcze czasów w szkole i w oświacie pozaszkolnej, Kształcenie nauczycieli, Współpraca międzynarodowa, Dwujęzyczność, Zagadnienia wychowawcze w kolonjach (Afryka), Przedszkola, Szkoły wiejskie, Szkoły miejskie, Szkoły wyższe. Pozatem zorganizowane były, za osobną opłatą, dla zapisanych na nie uczestników, specjalne kursy, jak: Współczesne prądy wychowawcze we Francji, 2) w Niemczech, 3) w Ameryce, 4) w psychologii wychowawczej, 5) w pracy indywidualnej, 6) w twórczości indywidualnej, 7) Znaczenie nauki w nowym wychowaniu, 8) Metoda Decroly'ego i jej zastosowanie, 9) Metoda Montessori — kurs ten zajął wyodrębnione stanowisko i wyrósł do znaczenia osobnego kongresu. Pozatem odbywały się zgromadzenia i konferencje grup narodowych, tworzyły się samorzutnie zespoły o pokrewnych zainteresowaniach, poglądach, dążeniach, toczyły dyskusje, wyrastały inicjatywy. Kongres pracował nader intensywnie, jednocześnie w kilku lub kilkunastu salach, tak, że poszczególnemu uczestnikowi zaledwie cząstka jego obrad była dostępna — niepodobna było objąć całości, wobec braku odnośnych druków, streszczeń, sprawozdań.

Osią, około której obracały się obrady kongresu, było zagadnienie stosunku wychowania do ewolucji społecznej — niemal wszystkie omawiane sprawy oświetlano pod kątem ich społecznego znaczenia i społecznej wartości. Wychowanie społeczne występowało na plan pierwszy, w związku z przeżywaną chwilą dziejową, z załamywaniem się obecnego ustroju, z kiełkowaniem nowych form i nowych stosunków. Stary świat rozprzega się i odchodzi, powtarzano wielogłośnie — młodzież, którą wychowujemy, żyć już będzie w świecie innym, zbudowanym na innych podwalinach. Wychowawcom i nauczycielom współczesnym przypadło w udziale nader ważne zadanie — wykreślić mają linię dokonywującej się w oczach naszych ewolucji społecznej i przystosować do niej swą pracę wychowawczą, a tem samem współdziałać czynnie i twórczo w kształtowaniu okresu dziejowego, ku któremu idziemy. „Zegar dziejowy porusza się dziś szybko i niespokojnie — nie wystarczy stwierdzenie faktu tego, trzeba zmienić kierunek ruchu (Dewey) — a zrobić to mogą nauczyciele, wychowawcy, którzy w rękach swych mają przyszłość ludzkości. Do zadań tych nie dorosły sfery rządowe, mężowie stanu, ministrowie, politycy, dyplomaci i ekonomiści — cywilizacji naszej grozi zewsząd niebezpieczeństwo, idziemy ku przewrotom gwałtownym, ku katastrofie. Dla jej zażegnania, dla ochrony bezcennych kulturalnych wartości, tworzyć się dziś winny wielkie zrzeszenia wychowawców świata całego — one podejmą trud wychowania człowieka w duchu potrzeb przeżywanej chwili dziejowej, skierują życie zbiorowe w odpowiednie łożysko.

Z referatów, dyskusyj i odezwo kongresu, tworzący się świat ten zarysowuje się, jako olbrzymia, całą ludzkość obejmująca organizacja, w obrębie której poszczególne narody współżyją harmonijnie i współdziałają ze sobą dla wspólnych celów gospodarczych i kulturalnych. Praca, uznana za funkcję społeczną, przynosić winna nie tylko zyski jednostkom, ale i korzyści ogółowi. Wspólną, zbiorową pracą wytworzone dobra gospodarcze służyć mają dla zaspokojenia potrzeb całego społeczeństwa. Zarysy tej organizacji występują już dzisiaj, dlatego wychowanie współczesne musi być społecznem; musi na plan pierwszy wysuwać wiedzę społeczną, zaprawiać młodzież do zgodnego współżycia i współdziałania, wyrabiać w niej zdolność przystosowywania się do drugich, nawiązywać życzliwe stosunki między warstwami społecznymi, zbliżać narody, rasy, kultury i wyznania w przeświadczeniu, że ludzkość stanowi w istocie swej jedność i całość, w dążeniu do „spójni ludów“, o której tak pięknie pisał i marzył nasz filozof Cieszkowski.

Wiele uwagi poświęcił kongres zagadnieniom kultury ogólnej i zawodowej, poruszał też sprawy kształcenia historycznego i obywatelskiego w duchu międzynarodowej solidarności, wpły-

wu czynnika bohaterskiego na młodzież, reformie programów szkolnych, egzaminom i t. p.

Grupa polska na kongresie była nieliczna, a to głównie z przyczyny trudności paszportowych; do Zarządu sekcji polskiej Ligi nowego wychowania, zgłosiło się wielu pedagogów, ale paszportów ulgowych nie zdołano dla nich uzyskać.

Zebrało nas się około 20 osób, w tem byli też Polacy, zamieszkałi lub studjący zagranicą. Przeważały kobiety. Delegatką Ministerstwa W. R. i O. P. była wiz. J. Michałowska; w Radzie Ligi reprezentowała Polskę prof. H. Radlińska; wystawę naszą organizowała przedstawicielka szkolnictwa zawodowego wiz. Zbyszewska; delegatką T. N. S. W. była p. Z. Iwaszkiewiczowa, kierowniczka oświaty pozaszkolnej m. Warszawy. Był też Dr J. Mirski, dyrektor kursów pedagogicznych, Dr Piątek, dyrektor wydawnictw Książnicy - Atlas i inni. Brali oni czynny udział w pracy kongresowej; pani Michałowska wygłosiła referat „O reformie szkolenia w Polsce“; p. Radlińska „O społecznych przyczynach niepowodzeń dzieci w szkole“, p. Oderfeldówna „O jednostce i solidarności społecznej w świecie, który nadchodzi“, p. Mirski „Uwagi o nowej nauce i o nauczycielu“. Ponadto odczytane były referaty: p. A. B. Dobrowolskiego „O rozszerzeniu szkoły powszechnej“ i p. Kiełskiego „O działalności Ministerstwa W. R. i O. P. w Polsce, w latach 1929 — 1932“. Za inicjatywą delegatki p. Michałowskiej zorganizowane zostało zebranie słowiańskich członków Ligi nowego wychowania. — odbył się też piękny koncert muzyki polskiej, głównie utworów Chopina.

Referat o świeckiej żydowskiej szkole w Polsce wypowiedział prof. Kersch. jest szkół tych 215 w 90 miejscowościach, uczęszcza do nich 2300 dzieci — posługują się metodami szkół twórczych; panuje w nich duch świecki i międzynarodowy, nauka odbywa się w żargonie, obowiązane są język i historia Polski.

Z kongresem połączona była wystawa pedagogiczna — na pierwszy plan wysuwały się tu prace uczniów: rysunki, roboty, plany, zeszyty, przybory sportowe itp., były czasopisma i wydawnictwa w wielu językach; była specjalna sala architektury szkolnej; pokazy instytucji opiekuńczych i współdziałających ze szkołą i uproszczone formy nauczania historii, sala szkoły Deoroly'ego, szkół Daltońskich w Ameryce, Japońskich itd. Wystawa polska obejmowała rysunki dzieci z przedszkoli i prace uczeń żeńskich szkół zawodowych, wydawnictwa pedagogiczne, książki i czasopisma ilustrowane, dla zaznajomienia cudzoziemców z naszym krajem i ludnością.

Wystawa ta ładnie urządzona, podobała się ogólnie i była tłumnie wiedziana, rozkupiono wiele eksponatów.

Zarząd kongresu organizował też wycieczki, zebrania, wieczory; był wieczór francuski, węgierski, wieczór obywatela świata, — były piękne koncerty; śpiewem i muzyką rozpoczynano

konferencje, by wprowadzić zebranych w uroczysty nastrój, przemówić do wszystkich narodów głosem, któryby mogli jednako odczuć i zrozumieć.

W drodze powrotnej, jakżeż dziwne, jakżeż dalekie od ideologii kongresu wydały mi się formalności graniczne państw współczesnych, paszporty, wize, rewizje celne — szczególnie we Włoszech dały się one dotkliwie we znaki. Jakżeż to wszystko sprzeczne z głoszonymi hasłami o jedności rodu ludzkiego na ziemi, o solidarności międzynarodowej, o braterstwie, porozumienia i współdziałania narodów. Twórcza i lotna myśl poszybowała gdzieś daleko i wysoko, a podążyc za nią nie mogą formy i stosunki naszego życia, naszej ziemskiej rzeczywistości. Myśl drogi wykreśla, po których z mozolem i trudem, w pracy i walce wykują dopiero musimy zbiorowemi siłami inną rzeczywistość, lepszą i szczęśliwszą. W wysiłkach tych, w przebudowie psychiki młodego pokolenia, nauczycielstwo może wydatną i twórczą odegrać rolę — i na to jego zadanie wskazywał kongres nicejski.

Recenzje.

Burdettes Ross Buckingham: „Praca badawcza na terenie szkoły”. Tłumaczyły: R. Czaplinska-Mutterstilchowa, N. Getterowa, J. Kraheńska, I. Szymanikówna pod kierunkiem Prof. Stefana Baleya. Książnica-Atlas, 1931.

Tendencja w Ameryce do racjonalizowania wszystkich dziedzin współczesnego życia ogarnia zarówno przedsiębiorstwa przemysłowo-handlowe, jak i szkołę. Usiłuje się wszystko zmierzyć, wszystko przełożyć na cyfry, wszystko uczynić podatnym do opracowania statystycznego, ażeby większe wyciągnąć korzyści, ażeby łatwiej móc porównywać istniejący stan rzeczy z tym, do którego się dąży. Książka Buckinghama podaje próbę zrationalizowania procesów nauczania szkolnego; podaje sposoby mierzenia wyników, ich porównywania, kontrolowania celem właściwego sformułowania zadań i wynaleźni właściwych metod nauczania.

Książka traktuje o badaniach z zakresu psychologii pedagogicznej, które może wykonywać nauczyciel w szkole. Chodzi głównie o badania testowe. Autor wskazuje dziedziny, w których testy mogą być stosowane; podaje rady, jak testy przygotowywać, jak z testów korzystać, jak wyniki opracowywać. Należy jednak podkreślić, że testowanie to jest subtelne narzędzie, którego umiejętne stosowanie wymaga pewnej kultury psychologicznej. Każdy, kto zetknął się z subtelniejszymi metodami badań przyrodniczych, choćby z techniką fotograficzną, ten zdaje sobie sprawę z tego, jakie przygotowanie teoretyczne i techniczne trzeba posiadać, aby dojść do poprawnych rezultatów. Teraz zdajemy sobie sprawę z tego, jakie

winno się mieć przygotowanie, ażeby stosować dobrze metody psychologii pedagogicznej, które dotyczą skomplikowanej, wrażliwej, mało jeszcze zbadanej i przez naukę opanowanej, psychiki dziecka.

Pierwszą cechą książki Buckinghama, rzucającą się w oczy przy jej czytaniu, jest jej charakter praktyczny. Książka ta nie zawiera rozważań teoretycznych, któreby nie mogły być bezpośrednio zużytkowane przez nauczyciela do konkretnych zagadnień, związanych z jego pracą w szkole. Co więcej, przez cały ciąg swej rozprawy wskazuje autor na długi szereg zagadnień, któremi winien się zająć nauczyciel, jako jedynie powołany do ich rozwiązania. Autor mówi do nauczycieli: „Nie sądźcie, że badania pedagogiczne są wyłącznym udziałem profesorów uniwersytetu lub członków biur badawczych“, oraz powołuje się na twierdzenie Wincha, że „bez współpracy nauczycieli nigdy nie będziemy mieli nauki o wychowaniu w jakimś poważniejszym znaczeniu“. Jeden rozdział p. t. „Co nowoczesny nauczyciel powinien wiedzieć o statystyce“, poświęca autor najelementarniejszym zagadnieniom metod statystycznych, których opanowanie ułatwi operowanie materiałem statystycznym w zakresie psychologii pedagogicznej. W podawaniu uwag praktycznych idzie autor tak daleko, że wskazuje źródła zakupu testów, omawia najpraktyczniejszy system kartotek, które nauczycielowi pozwolą wykorzystać swe doświadczenie pedagogiczne.

Jest to książka niezmiernie pożyteczna dla polskiego czytelnika. Należy jednak zgóry uprzedzić naszych nauczycieli, że książka Buckinghama powstała na tle stosunków amerykańskich, że wiele rzeczy w tych stosunkach aktualnych u nas będzie dopiero w przyszłości ewentualnie zrealizowanych. Niemniej znajduje się mnóstwo materiału do wykorzystania w polskich szkołach. Nauczyciel czytania, pisania, rachunków znajdzie dużo wskazówek specjalnych. Wszystkich nauczycieli bez wyjątku zainteresują niewątpliwie najciekawsze rozdziały w tej książce, poświęconej egzaminom nowego typu, oraz błędom i niedostatecznym postępom uczniów. Egzaminowanie. Wiele z tem słowem łączy się przykreści rzetelnego nauczyciela, wiele nadużyć, wiele lez dziecięcych. Oklepane są już dzisiaj dowolności, niesprawiedliwości w egzaminowaniu, a jednak mało się myśli, a jeszcze mniej robi, ażeby zmienić ten stan rzeczy. Egzaminuje się ciągle na stary sposób. Buckingham proponuje egzaminowanie nowego typu, oparte na stosownych testach wiadomości o jednoznacznych pytaniach, wymagających jednoznacznych odpowiedzi, obejmujących cały materiał Przyczem „sposób oceniania jest dla wszystkich ten sam. Nie jest ani pobłażliwy, ani surowy, jest sprawiedliwy“. Dla porównania egzaminów starego i nowego typu przyłącza autor następującą ocenę Mc. Calla: „Byłoby może trochę przesadą powiedzieć, że dzieci wołają o nowy typ egzaminów, ale w każdym razie mniej go nienawidzą. Daje on sposobność do

pewnej walki, przy której prawidła są sprawiedliwe“.

Do najbardziej interesujących części książki należy rozdział zatytułowany: „Błędy i niedostateczne postępy uczniów i ich znaczenie dla pedagogiki“. Autor stoi na stanowisku, że w zasadzie niema innego nauczania jak indywidualne. Dla poznania ucznia, sposobu jego uczenia się daleko większą wartość mają jego błędy, aniżeli poprawności. „Przy formułowaniu swych ocen szkoła powinna raczej uwzględnić dokładnie sferę błędu, niż procent poprawności, ażeby powiększać ten ostatni w miarę możliwości. Dokładne poznanie błędów ma doniosłe znaczenie przy ustalaniu programów szkolnych, ponieważ uczyć tych rzeczy, w których popełniane są błędy. Wskazana została również możność zużytkowania błędów dla metody nauczania. Rzeczy nasłręczające trudności, — to jest te, w których najczęściej popełniane są błędy, — muszą być podawane ze szczególną starannością i często ćwiczone“. „Dawne błędy pozostawiają ślady w naszym systemie nerwowym i całkiem niespodzianie mogą powstać na nowo, aby nas sprowadzić z właściwej drogi“. Walka szkoły z błędami uczniów powinna objąć dwie strony tego zagadnienia. Szkoła winna usuwać zakorzenione błędy, oraz zapobiegać powstawaniu nowych. W tym celu nauczyciel musi poświęcić szczególną uwagę złym odpowiedziom uczniów, zanalizować je i ustalić ich przyczynę. „Większość błędów da się zaliczyć do pewnych kategorii, a gdy się to robi, środki zaradcze najczęściej nie są już trudne do znalezienia“. Autor przytacza przykłady analizy niektórych błędów z arytmetyki i czytania.

Książka niewątpliwie ciekawa i pożyteczna, jest podręcznikiem, w którym nauczyciel znajdzie wskazówki, jak obok nauczania można prowadzić pracę badawczą. O tych dwóch rodzajach pracy na wszystkich szczeblach nauczania wypowiada autor zdanie, któremu nie można odmówić słuszności. „Wzajemne ustosunkowanie tych dwóch dziedzin działalności może, co prawda, być różne na różnych poziomach, lecz w całym szkolnictwie należy wymagać zarówno nauczania, jak i badania, cenić je, przewidywać i opłacać“.

Dr Stanisław Skrzyszewski.

Kronika pedagogiczna.

Zagadnienia pedagogiczne doby obecnej. W czasopiśmie poświęconem pedagogice porównawczej (*Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Revue Internationale de Pédagogie*), wydawane w Kolonii pod redakcją Prof. Dra P. Monroe, dyr. Inst. Naucz. w N.-Jorku i Prof. Dra Fr. Schneidera, znajdujemy nader wartościowe rozprawy z dziedziny teorii wychowania, drukowane w języku niemieckim, francuskim i angielskim. W jednym z najbliższych zeszytów naszego pisma zajmiemy się obszerniejszem omówieniem treści zro-

praw, które się dotąd ukazały w tem czasopiśmie. Obecnie podajemy nader interesującą wzmiankę o podróży pedagogicznej *prof. E. Washburne'a*, znakomitego pedagoga amerykańskiego i twórcy nowej metody nauczania, t. zw. techniki Winnetkowskiej.

Prof. Wahsburne w niedawno odbytej podróży pedagogicznej „naokoło świata” zwiedził Japonję, Mandżurję, Chiny, Indje, Irak, Syryję, Egipt, Turcję, Rosję, Polskę, Niemcy, Austryję, Francję i Anglję. We wszystkich tych krajach zwrócił się do wybitniejszych osób, co do których przypuszczał, że wywierają silniejszy wpływ na cele i kierunek wychowania w swym kraju, prosząc ich o odpowiedź na następujące pytania:

1. Czy mierza Pan przy pomocy wychowania do poprawy i udoskonalenia, względnie do zachowania obecnego porządku społecznego w swym kraju? Czy też celem pańskim jest wprowadzenie nowego, jasno określonego porządku społecznego przez zastosowanie odpowiednich środków pedagogicznych? Czy wreszcie uważa Pan jako jedyne zadanie wychowania możliwie doskonały rozwój każdej indywidualności dziecięcej, w tem mniemaniu, że tak wychowane pokolenie potrafi lepiej, niż my dzisiaj, zrozumieć, jaka forma społeczna jest potrzebna i że pokolenie to będzie też zdolne ustroić ten wprowadzić w życie?

Odpowiedź twierdzącą na pierwsze pytanie dała Japonja, na drugie Rosja, na trzecie zaś Anglja. Chińczycy zajęli stanowisko kompromisowe między drugą i trzecią ewentualnością.

2. Czy wychowanie winno być przepojone tak silną lojalnością w stosunku do państwa, by jednostka także i w wypadku, kiedy wymagania państwa sprzeczne są z jej sumieniem, bezwzględnie się podporządkowała tym wymaganiom? Czy też w wypadkach takich konfliktów winna być posłuszna swemu sumieniu?

W Japonji i Rosji odpowiedź twierdząca wypadła na pierwsze, w Anglji na drugie pytanie. W krajach, które przez długie lata miały rządy zaborcze, albo też jeszcze dziś znajdują się pod obcym panowaniem, podnosiły się częste głosy przeciw wszelkiemu indywidualizmowi, wysuwano natomiast na plan pierwszy wolę państwa. *Gandhi* podkreślił jednak sumienie człowiecze jako najwyższą instancję.

3. Czy sądzi Pan, że właściwem byłoby wychowanie w duchu międzynarodalizmu w tym stopniu, by w razie konfliktu między dobrem własnego kraju a dobrem świata, młodzież w późniejszym swem życiu mogła się wypowiedzieć przeciw własnemu narodowi?

Odpowiedzi były tu przeważnie wymijające; wielu twierdziło, że podobny konflikt jest wogóle niemożliwy, a więc i pytanie to niema żadnego znaczenia realnego. Prof. Dr *Becker*, b. minister ośw. w Prusiech, rozważa problemat ten w ujęciu historycznym. Ludzkość musi w swym rozwoju przejść przez pewne fazy: po epoce państw-miast, nastąpiła epoka feudalna, potem epoka wielkich państw, w której dotąd żyjemy. W przyszłości dopiero nastąpi epoka Stanów Zjednoczonych świata.

4. Czy nauka historii w szkole winna mieć charakter możliwie obiektywny, czy też silnie podkreślać należy w odpowiednio wybranym materiale historycznym pewne momenty narodowe?

Japończycy i Rosjanie oświadczyli się za drugim, podczas gdy Francuzi i Anglicy za pierwszym sposobem w nauce historii.

5. Czy zdaniem Pana, byłoby właściwe, by dzieci szkolne mogły swobodnie dyskutować nad zagadnieniami, co do których i dorośli nie mają jeszcze zdecydowanego sądu, jak np. internacjonalizm, związek narodów, komunizm i t. p.

W tej sprawie stanowisko negatywne zajęły Francja, Japonja i inne państwa; pozytywne zaś Anglja. W Rosji można o wszystkim dyskutować, ale wyłączony jest z wszelkiej dyskusji istniejący tam ustrój sowiecki.

6. Czy nauczyciel może wpływać na przebieg dyskusji i w jakim kierunku? Czy odpowiednio do swoich poglądów osobistych, czy też zgodnie z panującymi w danym czasie poglądami rządowymi?

Anglicy i Chińczycy oświadczyli, że nauczyciel nie powinien wpływać na dyskusję i jej wynik. Wśród Niemców znalazły się dwie wprost przeciwnie odpowiedzi na powyższe pytanie. Prof. *Becker* jest zdania, że państwo może od nauczyciela, jako urzędnika państwowego, wymagać, by świadomie nie wpływał na młodzież w duchu przeciwności. Natomiast *Elżbieta Rotten*, redaktorka czasopisma „*Das Werwende Zeitalter*”, wygłosiła zdanie, że poglądy oficjalne są w rzeczywistości tylko poglądami stronnictwa politycznego, które właśnie znajduje się u steru. Byłoby — jej zdaniem — poniżeniem godności zawodu, gdyby od nauczyciela żądano, by się zawsze zamieniał w tułę stronnictwa, które w danym okresie sprawuje rząd.

7. Czy program naukowy winien się opierać na potrzebach społeczeństwa, czy też uwzględniać winien potrzeby i zainteresowania dorastającej młodzieży?

Większość odpowiedzi polegała na zajęciu stanowiska pośredniego, t. zn. że program powinien odpowiadać zarówno potrzebom społeczeństwa jak i jednostki.

Przytoczone tu pytania (problematy) świadczą, jak silne są obecnie prądy w dążeniu do nowej treści i nowych form w życiu społecznym a zarazem i w wychowaniu, które jest jedną z najważniejszych funkcji społeczeństwa. W odpowiedziach przejawiają się nieraz cechy charakterystyczne psychiki zbiorowej poszczególnych narodów. Oczywiście, opinie dotyczące zagadnień wychowawczych nawet w jednym i tym samym kraju są różne; jak w wielu innych sprawach, tak i tu uwydatniają się różnice w poglądach. W każdym razie ankieta *Washburne'a*, opracowana na podstawie bezpośredniego kontaktu z wpływami i wybitnymi osobami ze świata pedagogicznego nasuwa nam, zwłaszcza w dobie obecnej, wiele refleksyj. (*Intern. 2 tochr. f. Erziehungswissenschaft* — *Revue Internationale de Pédagogie* II H, 1932).

Zapiski biblijograficzne.

Komitet obchodu 25-lecia walki o szkołę polską. Nasza walka o szkołę polską 1901—1917. Opracowania, wspomnienia, dokumenty, zebrała Komisja historyczna pod przewodnictwem Prof. Dra B. Nawroczyńskiego. Tom I. Skł. Gł. Książnica-Atlas. Warszawa 1932.

Stefan Szuman. Podstawowe zagadnienia konstrukcji i wypełniania karty indywidualności. Biblioteka Kwartalnika Pedagogicznego Nr. 4. Warszawa 1932.

Higiena Szkolna. Podręcznik dla kierowników, nauczycieli i lekarzy szkolnych pod redakcją Dra Stan. Kopczyńskiego. Wyd. II, Wyd. M. Arcta. Warszawa 1932.

Dr Leon Langholz. Testy charakterologiczne Henninga. (Odbitka z „Chowany” 1931).

Jakób Wachtel. Obrazy ejdetyczne i następcze w przestrzeni zwierciadlanej. Wyd.: Poznańskie T-wo Psychologiczne. Poznań 1932.

St. Szuman. Recherches sur le développement progressif de la compréhension des images symboliques chez les enfants et les adolescents des deux sexes. (Extr. du Bulletin Intern. de la Société Scientifique de Pédagogie). Książnica-Atlas 1932.

Bureau International d'Education. Littérature enfantine et collaboration internationale. Genève 1932.

Czesław Wycech. Wytyczne pracy w Ogniskach i Oddziałach Z. N. P. Przewodnik organizacyjny. Wyd. Zarządu Okr. Z. N. P. w Lublinie.

Władysław Gacki. Książka Nauczyciela. Rozważania na temat kultury duchowej nauczyciela. Księgarnia Nauczycielska. Łódź 1932.

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 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.