

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.

LUDWIK BANDURA.

Pedagogika antropozoficzna Steinera.

(Dokończenie)

Nauczyciel flegmatyczny nie zaspokaja znów w dostatecznej mierze aktywności uczniów. Dziecko zatrudnia wewnętrznie swe impulsy, ale nie odpowiada to zewnętrznym wrażeniom, dusza jego wyczuwa duchowo jakoby brak oddechu. Skutki tego na przyszłość są fatalne, objawiają się nerwowością i neurastenją. Mamy dziś bardzo wielu ludzi nerwowych, mogłoby się więc wydawać, że pokolenie dzisiejsze miało nauczycieli flegmatycznych. Steiner potwierdza to przypuszczenie tem, że poglądy materialistyczne pod koniec XIX w. wywoływały zubożenie i sprzyjały rozwojowi temperamentu flegmatycznego. Nauczyciel, dający upust swemu temperamentowi melancholijnemu, wpływa na dziecko w ten sposób, że ono zamyka się wewnątrz i nie będzie wypowiadało swych uczuć. Wpływa to znowu na nieregularną cyrkulację krwi, co w późniejszym życiu wywołuje choroby serca. Nauczyciel sangwinik znów zajmuje się dzieckiem krótko, skarci, by za chwilę już nie pamiętać tego, wrażenia i uczucia jego nie są głębokie. Wpływa to na pomniejszenie radości życiowej dzieci i na osłabienie ich woli.

Już nieraz zajmowano się temperamentem nauczyciela i jego wpływem na wychowanie dzieci. Poglądy Steinera są jednak nadzwyczaj oryginalne. Pedagogika antropozoficzna głosi, że osobowość nauczyciela ma podstawowe znaczenie w wychowaniu dzieci. Musi on umieć panować nad swoim temperamentem i umieć dostosować się do każdej sytuacji. Musi też być przekonany, że nietylko jego wiedza, ile to, jakim jest człowiekiem, ma największe znaczenie wychowawcze. Heyde-

brand w swych publikacjach żąda, by nauczyciel urobił sobie osobowość, któraby nietylko przez działanie, ale i swoją istotą wpływała na dzieci wychowawczo i uzdrawiająco.

Życie dziecka dzieli Steiner na trzy okresy: pierwszy okres od urodzenia do wypadania zębów mlecznych i wyrastania nowych, drugi od zmiany zębów do pokwitania, trzeci to okres dojrzewania płciowego. Stosunek wychowawcy do dziecka winien w każdym okresie być inny, inne cechy jego osobowości winny się w każdym okresie ujawniać.

Z chwilą urodzenia dziecko zstępuje z świata duchowego i duchowe przeżycia pozostają w luźnym związku z ciałem fizycznym już w okresie embrjonalnym. W pierwszym okresie jest wzajemny stosunek istoty fizycznej do duchowej stosunkowo luźny. Duch dziecka nie jest jeszcze tak silnie spójony z ciałem jak u człowieka dorosłego, żyje więcej poza ciałem. Wrażenia z środowiska przenikają cały organizm dziecka. Dziecko w tym okresie jest jakby modelem, który kształtuje jego istota duchowa na podstawie wrażeń środowiska.

Z chwilą zmiany zębów rodzi się niejako nowy człowiek. Tak jak ząb mleczny wypada i wyrasta nowy, tak też siły fizyczne muszą ustąpić powstającej indywidualności. W pierwszym okresie było dziecko modelowanym wynikiem sił ziemskich, teraz wpływają na jego ukształtowanie te siły, które zstąpiły z świata ziemskiego. Pierwszy okres jest okresem walki między siłami dziedzicznymi, wpływającymi na rozwój fizyczny, a siłami indywidualnymi, sprowadzonymi z życia przedziemskiego. W drugim okresie przeważają wpływy sił indywidualnych. Faktu tego, zdaniem Steinera, nie można pojąć teoretycznym rozumem i temi nalogami myślenia, jakie nam dała współczesna kultura, trzeba weń wniknąć od strony dziecka.

Wychowawca winien w pierwszym okresie, wychowania przedszkolnego, mieć w sobie coś kapłańskiego, bo w rozwoju dziecięcym ujawnia się bóstwo, które towarzyszyło mu aż do chwili urodzenia, to też czynność wychowawcza w tym okresie winna być swego rodzaju nabożeństwem. Podobną myśl spotykamy i u Trentowskiego. „Jażn każda, nawet niemowleca, jest święta, ponieważ jest jednostkowym bóstwem; trzeba więc ją szanować jak bóstwo“⁷⁾. „Gdyby nawet wychowawiec mój wrogiem mym czasem został, będzie mi wdzięczny, bom nie siebie samego w niego przelał, alem w nim własne jego bóstwo wypielegnował i rozkołysał“⁸⁾.

W drugim okresie życia dziecka walczą ze sobą wpływy świata zewnętrznego z tem, co człowiek chce podporządkować swej indywidualności. Wpływy zewnętrzne są silne, dziecko jednak się wzmacnia, bo nie chce, by wszystkie te wpływy

⁷⁾ Cytat zaczerpnięty z *Rowida* „Szkoly twórczej”. Kraków 1931 str. 43.

⁸⁾ Op. cit. 45.

niem ovladnęły. Dziecko nie przyjmuje już biernie wpływów zewnętrznych, ale przeistacza się według swego upodobania, dlatego też wychowanie w tym okresie, w okresie szkoły powszechnej, musi przyjąć kierunek artystyczny. Tymczasem cywilizacja nasza stworzyła szkoły wybitnie intelektualistyczne. Nauczanie w tym okresie winno się oprzeć na zasadach artystyczno - obrazowych. O ile wychowawca w pierwszym okresie musi być pewnego rodzaju kapłanem, to w okresie drugim musi być artystą.

Nauczanie w drugim okresie popada najczęściej w ten błąd, że jest zbyt intelektualistyczne i martwe. Dla lepszego wyjaśnienia niedorzeczności nauczania intelektualistycznego posługuje się Steiner podobną analogją, co Claparède. Nauczanie zbyt intelektualistyczne odbywa się nie na miarę, bo tak jak noga nie wchodzi w ciasny but, nie na miarę skrojony, tak wielka część istoty duchowej dziecka pozostaje w szkole intelektualistycznej poza nauczaniem. Stosunek nauczyciela do dziecka winien być żywy, tymczasem jest najczęściej martwy, bo na martwych pojęciach się opiera. W szkołach antropozoficznych nie rozpoczyna się nauki od pisania liter, lecz od malowania i rysowania.

Dziecko rozwija swój zmysł do rozpoznawania barw w ten sposób, że w związku z malowaniem, barwa staje się jego przeżyciem. Forma staje się dziełem farb. Linję poznaje jako granicę farby. Rysunek rozwija się stopniowo z malowania i przeżyć poruszającego się człowieka. Pomija się naśladownictwo przedmiotów martwych. Dziecko uczy się pojmować język form. Rysuje np. koło po zabawie w kółko. Rysunek nie jest wtedy martwą formą, ale symbolem przeżycia. Dziecko ogląda np. rybę, palcem dotyka się jej kształtów, następnie ruchem palca odtwarza kontur ryby, później rysuje. Odpowiada to dziecięcemu artyzmowi, który dominuje w tym okresie, a plan nauczania winien przecież być kopją rozwoju dziecięcego.

Rysunek jest stopniem przejściowym do nauki pisania. Dziecko nie pozostaje jeszcze w żadnym stosunku do abstrakcyjnych znaków, jakimi są litery. Podobnie było zresztą i w rozwoju ludzkości. Pismo rozwinęło się z pisma obrazkowego. Podobną drogę zalecał u nas już przeszło pół wieku temu Zarański, który pisze: „Uważając sztukę pisania tak, jak się sama w pierwocinach swych rozwijała, gdy pisanie zrazu było obrazowaniem przedmiotów, należy przeto pierwiastkową naukę pisania rozpoczynać obrazowaniem“⁹⁾). Dziecko maluje drukowane wielkie litery łacińskiego alfabetu, stopniowo przechodząc do liter pisanych.

⁹⁾ S. Zarański. Wykład elementarza. ułożonego śladem dziejowego rozwoju nauki pisania i czytania w zastosowaniu do umysłowych potrzeb dzieci polskich. Kraków 1869. Porównaj H. Rowida „Szkołę twórczą”. str. 252.

Ćwiczenia w opanowaniu języka literackiego mają swój punkt wyjścia w gwarze dziecka, gwara bowiem jest nieskończenie żywsza niż mowa literacka. Treścią pierwszych pogadańek są bajki, zwłaszcza te, w których występują zwierzęta (niemieckie Fabeln), dziecko bowiem jest w tym okresie do zwierząt bardzo przywiązane. Bajki są ilustrowane obrazami. Są one w szkole Steinera zgola odmienne od tych, używanych zwykle w szkołach. Bo przecież i obraz jest czymś martwym. Aby go uduchowić, składa się z luźnych cząsteczek przyczepionych jedna na drugiej, jakby z kilku warstw złożony. Każda cząsteczka posiada łasiemkę, za pociągnięciem której figurki na obrazie zaczynają się rytmicznie poruszać.

Nauka o rzeczach ojczytych ma marzące dziecko obudzić, by nauczyło się świadomie wiązać z swoim otoczeniem. Dziecko poznaje rośliny, zwierzęta, łąki, rzeki, wzgórza, niebo, gwiazdy w formie moralno-fantastycznej. Są to siły żywe, które uduchowione jak w bajce, mówią o swej wielkości, pobożności, łagodności względnie surowości i t. p. Stopniowo nauka o rzeczach wkracza na drogę coraz realniejszą. Dziecko poznaje, że zwierzę potrzebuje rośliny do swego wyżywienia, roślina zwierzęcia do nawożenia, minerał do swego odżywiania i t. p. Rzeczy są skazane na wzajemną pomoc, niema na świecie rzeczy oderwanych. Dziecko zaczyna odczuwać wdzięczność i do istot niżej od niego stojących.

Nauka rachunków jest oparta na rzeczach. Rytmiczne poruszanie się, klaskanie, skakanie jest przygotowaniem do liczenia.

Bardzo wczesnie zaczyna się nauka języków obcych, bo już w pierwszym roku nauczania uczą się dzieci języka angielskiego i francuskiego. Nauka oparta jest na naśladownictwie.

Ale i kształt fizyczny dziecka nie jest obojętny dla wychowania, u grubaska jest np. rytm oddechowy powolny, należy go przyspieszyć, gdyż okazało się, że rytmika oddechowa ma wielki wpływ na naukę czytania i śpiewu. W szkole Steinera ma to tem większe znaczenie, że wielki nacisk kładzie się na budzenie eurytmji, która jest stopniem do poznania duchowego ja. Eurytmja jest sztuką wyrażania, nadająca ruchom człowieka pewną formę. Nie chodzi tu tyle o wyrazy mimiczne i ruchy taneczne, ile o wytworzenie mowy prawdziwej, widzialnej. Przy mówieniu i śpiewie formuluje się sposób oddychania, by wyrażaniu się słownemu nadać postać plastyczną. Ramiona i ręce starają się treść wyrazu odtworzyć, tak że mowa staje się widzialną. Przeprowadza się wpiertw ćwiczenia samogłosek i spółgłosek. Wyrażenie plastyczne jest dla każdej głoski inne, inne przy głoskach dźwięcznych, inne przy bezdźwięcznych. Ćwiczenia te wykazują, że głoska nie jest już dla dziecka abstraktem, wyrażającym się martwą literą, ale że za nią ukrywa się jakaś treść¹⁰⁾. Po ćwiczeniach głosek

¹⁰⁾ Dla wykazania kontrastu między nauką w szkole Steinera i szkole tradycyjnej podaję wyjątek z nowelki Bolesława Prusa „Antek”:

następują ćwiczenia pewnych myślowych całości. Nauczyciel deklamuje jakieś przysłówie lub wiersz, uczniowie oddają to plastycznie. Przeprowadzenie podobnych ćwiczeń posiada głęboki sens, bo pomaga uczniowi do lepszego zrozumienia słowa i jego treści. Oglądając takie ćwiczenia, poznajemy jak ogromną jest różnica między starą szkołą a mową. W szkole tradycyjnej uczeń monotonnym głosem powtarzał słowa wiersza, tutaj uczeń nie tylko w dykcji wykazuje wiele uczucia, ale i w ruchach daje ekspresję treści. Jest to więc nie tylko ćwiczenie słowne, ale ćwiczenie wszechstronne. Nie należy jednak mieszać eurytmji z modną niegdyś a dzisiaj zwalczaną gestykulacją przy deklamowaniu. Eurytmja z podobną gestykulacją nie ma nic wspólnego, gdyż jest swoistą mową widzialną, złożoną z głosek plastycznych, tak jak mowa pisana złożona jest z liter.

Steiner widzi w eurytmji jeszcze cel wyższy. Podnosi ona człowieka duchowo. W życiu codziennem tendencja do ruchu zostaje ograniczona, lokalizuje się w organach mowy. W eurytmji tendencja ta objawia się w postaci widzialnej. Eurytmja pozwala przeniknąć prozę słowa i odkryć imaginacyjną poezję języka. Słowo samo nie jest artyzmem, jest tylko materialem, którego artystyczna treść objawia się przez obrazową mowę, przez takt, rytm, stopę wiersza. Język poetycki jest już ukrytą eurytmją. Należy z niego wydobyć tę obrazowość, plastykę i muzykę, które poeta w nim ukrył. Eurytmji trzeba się uczyć tak, jak małe dziecko uczy się mówienia. Powstaje ona wtedy, kiedy dziecko nauczy się używać swych własnych kończyn jako narzędzia wyrażania. Steiner spodziewa się, że tak jak obecnie eurytmicznie można wyrazić treść słowa i wewnętrzną istotę człowieka, tak w dalszej fazie rozwoju będzie można eurytmicznie wyrazić tajemnice świata.

Eurytmja jest jednym z głównych środków wychowawczych i kształcących w szkołach, opartych na pedagogice Steinera. Nie uznaje się tam też rozkładów lekcyjnych. Dziecko poznaje i przeżywa świat nie w postaci rozciętej na poszczególne dziedziny wiedzy, ale jako uporządkowany jedno-

„— Patrzcie, dzieci — mówił, pisząc na tablicy wyraz: dom — jaka to mądra rzecz pisanie! Te trzy znaczki takie małe i tak niewiele miejsca zajmują, a jednak oznaczają... dom. Jak tylko na ten wyraz popatrzysz, to zaraz widzisz przed oczyma cały budynek: drzwi, okna, ścian, izby, piec, ławy, obrazy na ścianach, krótko mówiąc: widzisz dom ze wszystkim, co się w nim znajduje.

Antek przecierał oczw. wychylał się, oglądał napisany na tablicy wyraz, ale domu żadnym sposobem zobaczyć nie mógł. Wreszcie trącił swego sąsiada i spytał:

— Widzisz ty tę chałupę, co o niej profesor gadają?

— Nie widzę — odparł sąsiad.

— Musi to chyba być łgarstwo — zakonkludował Antek.

lity kosmos. Uczy się przedmiotu przez dłuższy okres czasu, podobnie jak to jest w niemieckich Landerziehungsheimach. Dzieci mogą się więc wczuć w materiał i żyć się z nim. Dawanie pojęć abstrakcyjnych bez należytego uzmysłowienia jest pogwałceniem dziecka. Wychowaniem nazywa Steiner czekanie, aż dziecko samo będzie wyczuwało potrzebę zrozumienia czegoś.

Samej metodyki nauczania nie można tylko w praktyce wykonywać, musi ona być czemś żywym, musi wypływać z warunków życiowych wychowania. Chodzi więc o należyte zorganizowanie tych warunków, o ukształtowanie środowiska w ten sposób, by jak najwięcej sprzyjało ukształtowaniu się dziecka. A przecież w dziecku rozwija się to, co nieświadomie i podświadomie przeżyło w otoczeniu. Środowisko winno więc być wzorem dobra, prawdy i piękna. Dawanie przykazań moralnych jest bezcelowe, gdyż są one dla dziecka pustym dźwiękiem, ale za to powinien nauczyciel być ucieleśnionym wzorem dobra, piękna i prawdy.

Steiner silnie podkreśla wychowawcze znaczenie nauczyciela. Rozumie szkodę, jaką odnosi dziecko, gdy po każdej lekcji wita w klasie innego nauczyciela, gdy każdego roku ma innego wychowawcę. Aby proces wychowania jak najwięcej ujednoczyć, posiada dziecko do 14 roku życia tego samego wychowawcę, który uczy wszystkich przedmiotów. Nauczyciel ma więc sposobność przedstawić dziecku materiał nauczania jako nierozczłonkowaną silnie związaną całość. W szkołach opartych na teorii Steinera niema też specjalnych lekcji religij, natomiast stara się nauczyciel wykazać dzieciom w nauce, że duch Boski przenika wszystkie zjawiska świata.

Przez nieodpowiednie wychowanie w okresie trzecim, a więc po 14 roku życia, zamiedbane siły dziecka zmierzają w dwu kierunkach: w popędzie do mocy i znaczenia oraz w erotyce. Popędy te uważa się ogólnie za naturalne. Psychoanaliza dopatruje się ich już u dziecka kilkoletniego. Steiner sądzi inaczej. W każdym okresie domaga się dziecko czegoś określonego; jeśli damy mu co innego, będzie reagowało w sposób niekorzystny. W drugim okresie wychowanie było przeniknięte artyzmem. Plastyczne i muzyczne zobrazowanie materiału było koniecznością. Teraz dziecko dąży do poznania, jego myślenie się rozwija. W drugim okresie dano dziecku w nauczaniu historii obrazy, mówiono w sposób żywy o ludziach i ich czynach, teraz o pomyślnych i niepomyślnych okolicznościach, które wpływają na bieg ewolucji historycznej, dziecko dąży do zgłębienia sił historii. W wychowaniu muzycznym przed pokwitaniem dziecko wnikało w melodie uczuciowo, teraz stara się zgłębić źródła motywów muzycznych. W duszy dziecka budzą się zagadnienia o powstaniu świata, natury, człowieka, zagadnienia, które prowadzą dziecko ponad własne ja. Rozwiązanie tych i podobnych zagadnień sprawia dziecku wielkie zadowolenie i ulgę. Nie można mu wpaść sceptycyzmu,

bo to działa zabójczo na duszę, dziecko żąda przedstawienia czegoś, czemu by uwierzyć zdołało. O ile nauczyciel nie pomoże dziecku do rozwiązania tych zagadnień, pozostanie związane z własnym ja i siły jego wyrodzą się w kierunku erotycznym. Erotyzm dziecka 14-letniego jest więc, zdaniem Steinera, nie objawem naturalnym, ale wynikiem fałszywego wychowania. Najsilniejszy jest on u tych dzieci, które mają nudnych nauczycieli.

Pedagogika Steinera, aczkolwiek wyszła z zupełnie innego źródła, ma, jak zauważyliśmy, wiele punktów styecznych z nowym wychowaniem. Szkoła jego w Stuttgarcie wzbudziła zainteresowanie i zdobyła sobie uznanie, zwłaszcza wychowanie w kierunku eurytmji. Żarzucają wprawdzie inni, że pedagogika ta opiera się na teorii, a nie na ogólnoludzkich przeżyciach, że jest zbyt oderwana od interesów współczesnego życia, którego negację Steiner stale podkreśla. Cała kultura nasza upadnie i zginie, zdaniem jego, o ile nie nastąpi nowe odrodzenie z pęt materializmu w kierunku duchowości. Wychowanie w duchu Steinera ma to odrodzenie przygotować. Steiner sam zastrzega się przed oceną jego systemu przez ludzi i nie przyznawał nikomu kompetentnego sądu, kto we wspomnianej szkole antropozoficznej w Dornach nie zdobył sobie przygotowania myślowego, wolnego od dawnych nałogów.

Negacja życia współczesnego jest charakterystyczna dla Steinera. Negacja kultury budzi się zawsze w epokach przejściowych, a w takiej epoce my niewątpliwie żyjemy¹¹⁾. „W takich przejściowych krytycznych epokach powstaje nieuniknione pytanie: w jaki sposób przywrócić naruszoną równowagę pomiędzy dośrodkową siłą osobowości a odśrodkowymi siłami kultury zewnętrznej? Jaką drogą człowiek może odzyskać straconą wolność? Pierwszą odpowiedzią, jaka się odrazu nasuwa, jest następująca: żeby przywrócić straconą równowagę, należy cofnąć osobnika do dawnej prostej kultury, kiedy osobowość była całkowita i wolna¹²⁾. U Steinera zauważymy cofanie się do prostoty średniowiecza, którego życie uduchowione ma w czasach dzisiejszych zastąpić antropozofja.

Dr LEON LANGHOLZ.

Charakterologia w życiu szkolnem.

(Ciąg dalszy).

3) Próby praktycznego wyzyskania charakterologii w zakresie życia szkolnego.

Tak przedstawia się z punktu widzenia naukowego typ psychologiczny, charakter, temperament, konstytucja, taka jest

¹¹⁾ Porównaj artykuł M. Orłowa „Szkoła twórcza Sokratesa” w Ruchu Pedagogicznym. Rocznik 1931. Zeszyty I—IV.

¹²⁾ *Sergjusz Hessen*. Podstawy Pedagogiki. Warszawa 1931. (Biblioteka Dzieł Pedagogicznych Nr. 25, 26, 27), str. 72.

nomenklatura odmian człowieka pod względem charakteru, temperamentu i budowy fizycznej rzekomego wyrazu tendencji psychicznych — to nomenklatura naukowa. Gdyby można ją zastosować do jednostek żywych, jak etykiety do lekarstw lub napisy pod rycinami, zażywano by spokojnie żywota i nie troszczono się o rozmaite, niespodziane konflikty między ludźmi wynikające na tle ich usposobień, charakterów etc. Ale praktyka życia codziennego jest inna. W nauce podaje się i opisuje mechanizm przedmiotu badań naukowych, w praktyce trzeba umieć ten mechanizm wprowadzić w ruch w odpowiednich okolicznościach przestrzennych i czasowych, trzeba w myśl wymagań rzeczywistości kilka mechanizmów łączyć razem i użytkować je jako mechanizmy połączone etc. W odniesieniu do naszej dziedziny należy podkreślić, że w rzeczywistości niema czystych typów, ani czystych temperamentów, ani czystych konstytucyj fizyko-psychicznych; każda jednostka zawiera w sobie różnorakie elementy różnolitych typów, konstytucyj etc.; w jednostce mogą ale nie muszą dominować niektóre cechy, które nadają jej wyrazowi zewnętrznemu ton zasadniczy i na podstawie tego tonu można taką jednostkę zaliczyć do tego czy owego typu, dopatrzeć się takiej lub innej konstytucji.

Starano się zastosować wyniki charakterologii do życia szkolnego, chciano przez to bliżej, lepiej poznać wychowanka, odpowiednio i ekonomicznie wyzyskać środki wychowawcze i czas przeznaczony na wychowanie w szkole, a przedewszystkiem zrealizować cel wychowania — charakter moralny — pełną osobowość człowieka przygotowanego do życia moralnego i fizycznego. Foerster napisał książkę p. t. „Szkoła i charakter“³⁸⁾ — jest to jednak zbiór luźnie powiązanych ze sobą zagadnień, polski pedagog Zarzecki³⁹⁾ w swych szkicach i dydaktyce niejednokrotnie wskazywał, jaką rolę ma kształcenie charakteru w szkole i na to że nauczyciel ma obowiązek poznać charakter dziecka. Specjalnie kształtowaniem charakteru w sensie profilaktycznym i jego leczeniem zajęli się adleryści — uczniowie Adlera, twórcy psychologii indywidualnej. Wskazują oni istotny dla każdej jednostki plan życia — Lebensplan i metodę, czyli styl życia — Lebensstil. Na tle planu lub stylu życia, który nie został odpowiednio wyzyskany przez daną jednostkę snują oni domysły o rozmaitych zniekształce-

³⁸⁾ Foerster: „Szkoła i charakter“. Przekł. z niem. Lwów 1928. Por. nast. rozdz.: Szkoła i ideał życiowy; Społeczno-pedagogiczne zadania w życiu szkolnym; Reforma karności szkolnej ze stanowiska psychologicznego i pedagogicznego.

³⁹⁾ L. Zarzecki: „Dydaktyka ogólna, czyli kształcenie charakteru przez nauczanie“. Lwów 1920 i niektóre artykuły umieszczone w zbiorze szkiców pedagog. p. t. „Wychowanie narodowe“. Warszawa 1926. — „Charakter i wychowanie“ Warszawa 1924.

niach charakterologicznych⁴⁰). — Zniekształcenie charakteru powstaje przez spowodowane rozmaitemi okolicznościami poczucie małowartościowości jednostki. Poczucie małowartościowości adleryjski drogą analizy psychiki zastępują poczuciem pełnowartościowości i budzą radość życia w jednostce. W „Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie“ ustanowiono w związku z tem dział specjalny t. zw. „pedagogikę leczniczą“⁴¹).

Odezwał się też książką o charakterze w związku ze szkołą i wychowaniem Kerschensteiner⁴²), wybitny propagator i jeden z twórców pojęcia szkoły pracy i tego pojęcia realizatorów. Zresztą szkoła pracy jest przecież także szkołą charakterów, szkołą przygotowującą ludzi do życia społecznego i państwowego. Ale Kerschensteiner tak, jak Foerster, zajmuje się tylko kształtowaniem i wychowywaniem charakteru, a nie rolą charakterologii w szkole. Uczynił to Hirsch, który oświetlił rolę tej nauki, jaką ona może odegrać w przebudowie ideowej szkolnictwa. Hirsch pragnie w artykule p. t. „Charakterologie d. Schule“⁴³) umieszczonym w „Zeitschrift f. pädagogische Psychologie“ dać podstawy t. zw. pedagogice charakterologicznej. Celem wychowania jest według niego urobienie osobowości. Szkoła z powodu powszechności nauczania jest zbiorem rozmaitych osobników. Istotą nauczania i wychowania jest nie mechanizacja, ale znalezienie indywidualnego zarysu osobowości, intuicyjne odgadnięcie osobowości i empiryczne poznanie jednostki wychowywanej. Pedagogika, dla której podstawą stanie się charakterologia, będzie miała trzy cele: a) wprowadzić na teren pracy nauczycielskiej i w stosunek nauczyciela do uczniów prawdziwą harmonję i pracę wychowawczą uczynić pełną — przyczem musi nastąpić modyfikacja materiału nauczania uzależniona od charakteru uczniów, a personalne tendencje wychowanków muszą stać się elementem szeroko uwzględnionym w akcie wychowawczym; b) wskazanie wychowankom drogi do działania przy zharmonizowaniu celów osobistych z celami socjalnemi; c) kształcenie charakteru indywidualnego na podstawie charakteru kultury.

⁴⁰) Z prac polskich o szkole Adlera wymienić należy: Rondthaler: „Psychologia indywidualna Alfreda Adlera“. Warszawa 1929 i Dra Mikulskiego: „Badania psychologiczne w szkole średniej“. Warszawa 1930.

⁴¹) Wyd. przez Adlera w Lipsku. Wspomnieć należy też o czasopiśmie: „Schwer erziehbare Kinder“ wyd. w Dreźnie lub „Richtige Lebensführung“ wyd. w Wiedniu.

⁴²) Kerschensteiner: „Charakter...“ cyt. poprzednio. Por. też recenzję „Sekrety o tej książce“ w „Ruchu Ped.“ z r. 1932.

⁴³) G. Hirsch: „Charakterologie d. Schule“. Vorbedenken zu einer charakterologischen Pädagogik. Zeitschrift f. päd. Psychol. Styczeń 1932.

PRAKTYCZNE WYZYSKANIE CHARAKTEROLOGJI NA TERENIE SZKOŁY.

W obrębie życia szkolnego jako specyficznej instytucji wychowawczej o określonych zgóry tendencjach wychowawczych odróżnić można trzy istotne sfery. Pierwszą stanowią nauczyciele-wychowawcy, druga jest najważniejsza — są to uczniowie-wychowankowie, do trzeciej należy szkolny porządek, rygor i karność szkolna. Owe trzy sfery są od siebie zależne i wzajemnie na siebie wpływają; od ich wzajemnego ukształtowania zależy bliższa czy dalsza realizacja wychowawczych celów. Jeżeli choć jedna sfera odchyła się nieco od harmonii powszechnej, której istnienie jest nakazem w życiu szkolnym, następuje degradacja pracy wychowawczej i uniemożliwiona jest realizacja celów wychowawczych. W harmonizowaniu się tych trzech sfer charakterologia może odegrać rolę decydującą, może owe sfery przedsię i bardziej celowo ustosunkować względem siebie i uczynić pracę wychowawczą bardziej wydajną. Dlatego warto by rozpatrzyć rolę charakterologii i możliwości jej wyzyskania w postawie nauczyciela wobec klasy i swego zawodu, jako wychowawcy, w stosunku do nauczyciela i szkoły jako instytucji wychowawczej i w tendencjach regulacyjnych porządku szkolnego i ogólnej karności szkolnej. To rozpatrzenie będzie miało cele praktyczne i dokonane zostanie na tle doświadczeń z dziedziny życia szkolnego, dlatego zaniechano w tem daleko idących wniosków, któreby rzekomo miały zmierzać do przemiany życia szkolnego.

A) Nauczyciel w świetle i na tle charakterologii.

Już Döring⁴⁴⁾ w książce p. t. „Untersuchungen zur Psychologie des Lehres“ usiłował poddać psychikę nauczyciela badaniu i na tle tego badania przedstawił szereg typów wychowawców-nauczycieli wraz z opisem ich zachowania się wobec klasy. Uważa Döring, że zagadnienie psychologii nauczyciela należy słusznie do psychologii pedagogicznej; psychologia dziecka nie może wyjaśnić sama psychologicznych i kulturalnych wyników procesu kształcenia, wyniki te są przecież także zależne od psychicznych właściwości wychowawcy. Książka Döringa w rękach nauczycielstwa miałaby za zadanie uświadomić wychowawcę, dlaczego on tak a nie inaczej reaguje wobec klasy, dlaczego we właściwy sobie sposób prowadzi lekcję i dlaczego właśnie ten sposób uważa za najodpowiedniejszy, dlaczego rozwiązuje wobec klasy zagadnienia metodą swoistą. Odróżnia Döring dwie metody zachowania się wobec klasy: a) stano-

⁴⁴⁾ Döring: „Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers“. Lipsk 1925.

wisko wynikające z wczuwania się w życie klasy i z oceny tego życia i b) stanowisko doradcze, pośredniczące i usuwające konflikty wewnętrzne w obrębie psychiki wychowanków — stanowisko to jest właściwym stanowiskiem kształtującym i wytworza trwałe i owocny stosunek nauczyciela do ucznia. Chodzi też o to, o ile nauczyciele zdolni są ocenić odpowiednio i odpowiednio zrozumieć działalność i produktywność pojedynczych swych wychowanków. Döring zastosował do klasyfikacji typów nauczycieli deduktywną typologię Sprangera; doszedł jednak do tego drogą indukcji i ankiety. Doskonałym, jeśli o wartościowanie typów chodzi, okazuje w pracy pedagogicznej typ reprezentujący syntezę sprangerowskiego typu estetycznego i socjalnego. Znamienny dla psychiki nauczyciela jest arkusz obserwacyjny Döringa, który wychowawcy mieli zaopatrywać w swe uwagi; oto rubryki tego arkusza: ogólna struktura psychiki, życie uczuciowe, życie woluntarne, jakość wykonywania pracy, skłonność do zmęczenia, uwaga, zdolność spostrzegawcza, pamięć, fantazja, myślenie, zdolność wyrażania się, specjalne zainteresowania i talenty.

Podobne cele autognozji — poznania siebie samego — mogłyby spełniać psychanaliza skrajnie freudowska, adlerowska psychologia indywidualna i typologia Junga. Mówi się w psychanalizie i w psychologii indywidualnej o t. zw. reedukacji nauczyciela, o t. zw. powtórnem jego wychowaniu. Otóż w psychanalizie przybiera owa reedukacja formę ciągłej a bacznej kontroli nad sobą, reedukacja to jakby nakaz ciągłego a umiejętnego analizowania siebie, ciągłego rozpatrywania swych błędów sub specie winy własnej, mającej swe źródło w utajonych kompleksach tego, który siebie analizuje. W psychologii indywidualnej Adlera reedukacja jest korekturą osobistego planu życia — Lebensplan i normalizacją i utrwaleniem osobistego stylu życia — Lebensstil. Reedukacja jest nie tylko potrzebą terapeutyczną, ale obowiązkiem wobec pracy i zadań wychowawczych, jest przewyciężeniem trapiącego poczucia małowartościowości na korzyść pełnowartościowości i przekonania, że praca, jaką się spełnia, jest korzystna dla społeczeństwa. Rezultatem tej reedukacji albo autoedukacji jest całkowita lub częściowa przemiana celu i kierunku działania; na tle wyłaniającego się jasnego i barwnego obrazu osobistych usiłowań dotychczasowych i ich skutków potęguje się produktywność pracy, wzrasta się chęć i zdolność wyzycia się społecznego. Osobowość nauczyciela, lekarza dusz dojrzewających, sama musi podlegać bezwzględnej kontroli osobistej. I tak zanika groźna autorytatywność nauczyciela tam, gdzie wychowawca ma do czynienia z młodzieżą dojrzewającą, — bo młodzież w okresie dojrzewania przyjmuje rozkazodawczy autorytet jako ciężar i z tego często wynikają konflikty w życiu szkolnem. Postulatem jest raczej stworzenie warunków

współzycia, niż używanie tresury, a przez to nastąpi przemiana osobowości nauczyciela z rozkazodawcy w przyjaciela dusz młodych. Autoedukacja i kontrola osobista nauczyciela potrafi ów postulat odpowiednio ocenić i zrealizować. Taka przeróbka duchowa wymaga też wielkiej energii osobistej i dokładnej znajomości osobistego charakteru. Adlerysta Furtmüller napisał o tem artykuł p. t. „Selbsterziehung als Berufsproblem des Lehres“, umieszczony w księdze pamiątkowej ku czci Adlera, mającej znamienne dla psychologii indywidualnej i dla tych rozważań tytuł „Selbsterziehung des Charakters“ — samowychowanie charakteru.⁴⁵⁾

B) Uczniowie w świetle i na tle charakterologii.

Typologia Junga, a zwłaszcza owe naczelne rozróżnienie pomiędzy ekstrami i introwertykami może być ogromnie korzystne dla zrozumienia osobistego stosunku nauczyciela względem klasy. I tak, jeśli nauczyciel uświadomi sobie w pełni, że jest ekstrawertykiem, może spostrzec wraz z tem w swej postawie wobec klasy i przedmiotu, którego naucza, powierzchowność i pobieżność, introwertyk po pełnem uświadomieniu sobie przynależności do typu introwertyków może dojść do konkluzji, że jego ustosunkowanie się wobec klasy jest niecałkiem odpowiednie i że jego dotychczasowa bierność i bezinteresowność są powodem niejednokrotnych uchybień wychowawczych i kłopotów z klasą. Może dojść do takiej konkluzji po krytycznem ujęciu swej pracy, ale mniej lub więcej świadoma przynależność do jakiegoś typu nie jest jeszcze dowodem złego stanu pracy: introwertyk lub ekstrawertyk może być jednak doskonałym nauczycielem i wychowawcą.

W tych kilku próbach odnaleźć można tendencję, aby spożytkować charakterologię dla celów wychowawczych człowieka i dla polepszenia osobistej sytuacji psychicznej w jego zawodzie. Wyznaczona jest rola doniosła problemowi poznania siebie samego. Ale poznanie siebie nie wystarczy; musi na tle tego poznania nastąpić poprawa swego „ja“ i dostosowanie go pełne do zadań natury społecznej, jakie osobnikowi spełnić przypadnie. Charakterologia więc jako metoda korektury osobistej nie będzie miała wyłącznie celów indywidualnych, ale cele społeczne; chodzić będzie wówczas o zharmonizowanie jednostki z otoczeniem na tle współdziałania tendencji i postępowań, na tle wzajemnego uwzględnienia potrzeb istotnych i na tle ustępstw wzajemnych. Błędy popełniane na terenie szkoły, niedomogi pracy wychowawczej, wpływ nieodpowiedni

⁴⁵⁾ „Selbsterziehung des Charakters“ Alfred Adler zum 60-ten Geburtstag gewidmet, herausgeg. v. Seif. u. Zilahr. Lipsk 1930 (por. rec. Langholza w „Ruchu Ped.“ z r. 1932).

albo działanie bez wpływu istotnego — to wszystko może mieć źródło w większości przypadków w psychice nauczyciela. Stosunek nauczyciela do wychowanków — w szkolnictwie powszechnem i średnim pod względem obyczajowym i w szkolnictwie wyższem pod względem intelektualnym jest stosunkiem istoty stojącej wyżej od gromady, która pozostaje w każdym nawet najlepszym razie na niższym stopniu rozwoju. Uzależnienie grupy od jednostki, uzależnienie trwałe i skuteczne wynikać musi nie tylko z zewnętrznych danych, ale musi być uzależnieniem psychicznem, musi być takie, aby żadne momenty przypadkowe nie maciły więzów wytwarzanych z czasem między wychowawcami i wychowankami. Inicjatywa takiej harmonji i jej uskutecznienie pozostaje jednak w mocy jednostki naznaczonej do wychowania i nauczania przez okoliczności zewnętrzne — w mocy nauczyciela, który został mechanicznie mianowany, przeznaczony drogą urzędową lub inną. Od tej inicjatywy i od jakości jej wyzyskania wiele zależy, ale inicjatywa dotyczy działalności wobec żywych istot i do tego rozwijających się stale. Kazyjstka wychowawcza zmusza nauczyciela do przybierania rozmaitych postaw wobec żywej lub mniej żywo wypowiedzanych postulatów ze strony wychowanków, ponadto musi nauczyciel owe postulaty wyczuwać nawet, gdyby one nie były uwydatnione ze strony wychowanków. Stałe więc naginanie psychiki, ciągła różnolistość postaw, ciągła zmienność wymaga doskonałej znajomości własnego charakteru. Ciągła zmienność może wreszcie zmienić się w złe aktorstwo, nawet w rutynę; pozostanie tylko kilka zbitwiałych form tej zmienności; rutyna jest głównym środkiem samobójczym psychiki nauczyciela. Wobec żywych istot nie można mieć stałych nastawień i środków i nie można temi środkami pobudzać psychicznego dorastania istot żywych. Lekarz, zapisując pacjentowi środek, bada przedtem chorego całkowicie, szukając źródła choroby i bacząc na to, aby środek zalecany na bóle, nie wywołał w organach o słabej odporności niepożądanych, a zgubnych skutków. Lekarstwem dusz młodych, profilaktycznym środkiem jest osoba i działalność wychowawcy. Szukanie opieki i porady u bardziej doświadczonych, schron i poczucie bezpieczeństwa, jakie znajdują i znaleźć powinni wychowankowie u wychowawcy — oto motywy, które skłaniają do porównania działalności wychowawczej z działalnością lekarza. Lekarstwem wychowawczem jest postawa wychowawcy, jego funkcja, która organicznie wynika z jego sumienności wychowawczej. Znajomość charakterologii pozwoli na pełne wczuwanie się w psychikę żądającego pomocy. Hasłem dla nauczyciela będzie nie tylko to: poradź tak, jakbyś sam znalazł się w tem położeniu, ale tak, jakbyś sam był ową osobą potrzebującą pomocy, jakbyś sam posiadał taką psychikę, jak osoba poszukująca twej porady. Owo wezwanie wymaga

nietylko znajomości charakteru własnego, ale zdolności i umiejętności przerabiania swej psychiki na taką, jaką posiada wychowanek. Oto, co prof. Szuman powiada o działalności wychowawczej w związku z higieną psychiczną i obroną przed konfliktami psychicznymi: „Higienę psychiczną może skutecznie uprawiać tylko ten wychowawca, który dobrze zna rozwój charakteru w jego zmaganiu się z sobą i z życiem. Musi on poznać psychikę wychowanka i ułatwić mu poznanie samego siebie, bo to jest jednym z warunków zapobiegania chorobom charakteru i początkiem każdego leczenia. Poza tem musi on jednak być człowiekiem psychicznie zdrowym i posiadającym pewny, własną pracą zdobyty, bogaty charakter. Higiena wychowawcza wymaga nietylko znajomości teoretycznej zaburzeń psychicznych, lecz zdrowia własnego charakteru, którego może udzielać drugim“.⁴⁰⁾

Stosunek nauczyciela do wychowanków jest kamieniem węgielnym każdej teorii pedagogicznej, jest podstawą wszelkich praktycznych poczynań wychowawczych, jest fundamentem wszelkiego planowego pedagogicznego oddziaływania.¹⁾ Sposób zachowania się nauczyciela wobec uczniów i w ich obecności wobec innych ludzi, metoda postępowania z ludźmi wogóle, metoda zajmowania stanowisk wobec wszelkiego rodzaju zagadnień i postulatów natury społecznej, kulturalnej, osobistej i t. p. jest tu istotna i b. ważna. Znajomość charakterów wychowanków ułatwia i łagodzi cały szereg czynności, które nie zawsze są łatwe i nie zawsze pozostają w zgodzie z sumieniem lub poczuciem honoru wychowawcy, łagodzi też dynamikę postulatów bezwzględного i stałego oddziaływania na wychowanków. Nauczyciel znający charakter ucznia może nietylko łatwiej wykonywać swą pracę nauczycielską i wychowawczą, ale może pozostawić wychowanka bez opieki, podając mu tylko dyrektywy — i to już jest ułatwieniem żmudnej pracy wychowywania. Dostosowywanie się do charakteru wychowanka, zdolność niewywoływania buntu w wychowanku przed przekonaniem go o dobrych stronach porady lub wychowawczego postępowania, subtelność w wyczuwaniu potrzeb charakterologicznych w obrębie psychiki wychowanka — oto, co może być przez umiejętnie wyzyskaną charakterologję spotęgowane i w działaniu bardziej owocne. (Dok. nast.).

⁴⁰⁾ Szuman: „O stosunkach czynności leczenia i wychowania...“
Chowanna Z. II, 1931 r., cyt. poprz.

¹⁾ Zob. H. Rowid: „Dusza klasy szkolnej“ („Ruoh Pedag.“
Nr. 9 i 10 r. 1931).

WIKTOR ORMICKI.

Ludomir Sawicki jako obywatel i wychowawca.¹⁾

Wciąż jeszcze pogodzić się trudno z myślą, że niema prof. Sawickiego między nami. Przy każdej sposobności staje żywo przed oczyma pelen nieugaszonego zapалу, dźwigający ogrom pracy. Pogodny zawsze, nieodparcie dążący wprzód, myślą i okiem o lata całe wyprzedzający społeczeństwo. Takim też raz Go jeszcze widzimy w ostatnio opublikowanym dziele.

A ma ta książka historję. W sierpniu 1919 r. zorganizowano w Cieszynie-Bobruku staraniem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego na Śląsku Kursy Nauczycielskie, na których śp. prof. Dr Ludomir Sawicki wykladał ogólną geografję ziem polskich w zarysie. Wykład ten cieszył się niezwykle powodzeniem tak, że „czyniąc zadość życzeniu licznych uczestników... postanowiło P. T. P. na Śląsku ogłosić go drukiem, by w ten sposób zaspokoić potrzebę, oddawna przez nauczycielstwo kresowe odczuwaną, krótkiego zarysu ogólnej geografji Polski“. To były pobudki wydania w r. 1920 (a zatem okragło rok po odbytym kursie) I. Części Zarysu²⁾, w formie nader skromnej. Zainteresowanie wzbudzone przez wykłady (wspomina o niem przedmowa do wyczerpanej już dzisiaj I. Części „Zarysu“) musiało być istotnie żywe, skoro mimo wypadków politycznych, które w latach 1919/20 przewalily się przez Śląsk, doprowadzono do ukazania się książki. Tymczasem druga część skryptu, poprawiona i przejrzana przez Autora równocześnie z pierwszą, czekała na druk. Wobec trudności finansowych rzec się przewlekła, aż w ub. roku P. Alojzy Milata, dyrektor Państw. Seminarjum w Cieszynie-Bobruku, oddał starannie przechowywany rękopis, dzięki czemu stało się możliwem wydanie całości odbytych w roku 1919 wykładów³⁾.

Fakt pochodzenia rękopisu z r. 1919 posiada duze znaczenie tak, gdy idzie o naukową jego wartość jak i o jego dzisiejszą ocenę. Można bowiem było żywić uzasadnione wątpliwości, czy ogłaszanie geografji Polski — chociażby nawet ogólnej — ale pochodzącej z r. 1919 wytrzyma skalpel krytyki w r. 1932. Bądź co bądź upłynęło lat 13 (!), przyczem na polu

¹⁾ Z okazji wydania „Zarysu Ogólnej Geografji Ziem Polskich“.

²⁾ Ludomir Sawicki — „Zarys Ogólnej Geografji Ziem Polskich“. Wykłady, wygłoszone na Kursie Nauczycielskim w Cieszynie 1919. Część I. Wydano ze stenogramu jako rękopis. Cieszyn 1920, str. 88.

³⁾ Ludomir Sawicki — „Zarys Ogólnej Geografji Ziem Polskich“. Wykłady wygłoszone na Kursie Nauczycielskim w Cieszynie 1919. Kraków — Orbis — 1932, str. 112 + II.

poznania Polski we wszystkich kierunkach posunęliśmy się znacznie naprzód. Ze właśnie Sawickiemu i jego niestrudzonej działalności pedagogicznej zawdzięczać to należy w nie-małym stopniu — jest rzeczą ogólnie znaną.

Nic też dziwnego, że bierze się tę książkę z wielkiem zaciekawieniem w rękę. Jak się ją czyta? Jednym tchem! A odkłada się ją z podziwem dla wyżyn, na które Sawicki się wzniosł, dla talentu, z jakim została napisana, tak co do konstrukcji naukowej, jak i pod względem formy literackiej, z podziwem wreszcie, że tak może wyglądać geografia.

Całość ujęta jest w dziewięć rozdziałów. W pierwszym precyzuje Autor geografię, jej cel, istotę i znaczenie społeczne. W geografii widzi tę naukę, dzięki której „pokierujemy społeczeństwem, nie lekceważąc zresztą sił psychicznych, któremi ono rozporządza — drogą naturalną, która będzie odpowiadała warunkom naszego rozwoju. Geograf dobry toruje — zdaniem Sawickiego — drogę sądom sprawiedliwym i rozumnym“¹⁾ (str. 3).

I zaraz w pierwszym wykładzie daje dowód sprawiedliwego i rozumnego postępowania przy sposobności rozbioru definicji Polski. Próbuje określić obszar Polski przy pomocy kryterjów historycznych, fizjograficznych, etnograficznych i kulturalnych, dochodząc do dwóch następujących tez: 1) „Bez Karpat i Bałtyku Polski zdrowej, silnej, naturalnej niema. To jest pewnik, nad którym nie powinno się nawet dyskutować“ (str. 10). 2) „...wszyscy mamy głębokie przeświadczenie o istocie i rozmiarach Polski, lecz nie posiadamy żadnych ścisłych zasad, celem umiejscowienia granic ziem polskich wzdłuż niedwuznacznych i pewnych linii. A więc: Polską nazywamy w ogólnych zarysach ziemię historycznie polską, sięgającą po Karpaty i Bałtyk, zamieszkałą przeważnie przez Polaków i widocznego działania kulturalnego narodu polskiego. Gdy jednak chodzi o ścisłe granice, to pojęcie Polski staje się pojęciem ewolucyjnym; Polskę będziemy mieli taką, jaką mieć będziemy chcieli, zdobywając się na odpowiednie czyny, gromadząc energję społeczną na naszych granicach dla obrony państwa i dla rozwiązania naszych problemów kresowych“ (str. 11).

Wolno wątpić, czy dzisiaj po latach prób i poszukiwania rozmaitych ideałów wychowawczych, można tę rzecz wyrazić jaśniej lub mocniej: „Polskę będziemy mieli taką, jaką mieć będziemy chcieli!“ młody obywatelu! Ucz się chcieć!

Dyskusję nad położeniem geograficznym Polski i nad jego społeczno-politycznymi skutkami, kulminującą w przeprowadzeniu śmiałej analogji pomiędzy kontrastami fizjogeograficznymi, antropogeograficznymi a socjologicznymi i politycznymi,

zachodzącymi na ziemiach Polski, czyta, się jak rewelacyjne sprawozdanie. Sawicki widzi, że jak w przyrodzie na ziemiach naszych ząbnią się górotwory łańcuchowe o typie zachodnio-europejskim i stoliwa oraz płyty masywne o typie sarmackim, jak ścierają się wiatry, jak rozbiegają się rzeki, podobnie „nie skonsolidowało się jeszcze nasze społeczeństwo, niema zdecydowanego kierunku. Obok wyraźnie zorientowanych warstw kierujących, obok zdającej sobie z wszystkiego sprawy inteligencji, zwróconej ku zachodowi — szeroka masa, nie zdolawszy się jeszcze zdecydować wyraźnie, nie potrafiła się też wyzuć z wszystkich naleciałości wschodnich, zwłaszcza w kulturze materialnej i w stosunkach ekonomicznych. Jesteśmy przedmurzem zachodu wobec wschodu, ale nie jesteśmy odgrodzeni od wschodu chińskim murem, któryby nas odcinał od wszelkich wschodnich wpływów“ (str. 15—16). „W Polsce nurtują wszystkie te prądy i tendencje obok siebie, stwarzając nieraz niedojrzałe, rażące przeciwieństwa“. „Ten brak równowagi... jest spowodowany m. i. naszym położeniem geograficznym i dlatego stan ten w przyszłości zasadniczo się prawdopodobnie nie zmieni... To są rzeczy naturalne, z temi faktami społeczeństwo nasze liczyć się powinno, to są rzeczy, których my nigdy nie zmienimy. Nie należy jednak zakładać fatalistycznie rąk wobec tych konieczności geograficznych, lecz przeciwnie, wiedząc, że przyroda stawia nas w tak trudnym położeniu, trzeba się mieć ciągle na baczności, wyżyć wszystkie siły, zdobyć się na tę energję społeczną i polityczną, która jedynie pozwoli nam opanować położenie w każdej chwili“ (str. 17).

Pogląd swój konkretyzuje Sawicki jeszcze jaśniej, mówiąc, że „należyte rozpatrzenie wpływu położenia geograficznego może być podwaliną nie tylko fizjonomji każdego społeczeństwa, ale i podwaliną orientacji i światopoglądu każdego obywatela. Od tego położenia geograficznego i wynikających stąd konsekwencji powinniśmy rozpocząć polityczne wychowanie obywatela polskiego“ (str. 22—23). Wszak „krajobraz polski jest wielkim wychowawcą społeczeństwa“ (str. 23).

Tego też krajobrazu analizie poświęca Autor cztery rozdziały. Jest to mistrzowski wykład prawidel geografji ogólnej na przykładzie Polski. Przytem nie suchy wykład teoretyka, ale porywające, barwne opowiadanie działacza i organizatora, nie wahającego się zejść z platformy problemowej dyskusji, ilekroć tylko zachodzi możliwość zarysowania głębszych związków z jakąkolwiek dziedziną praktycznego, codziennego życia. Bo Sawicki jest głęboko przekonany o tem, że „dziś o zrozumieniu naszych warunków, o zrozumieniu rozwoju społeczeństwa w czasach przeszłych i dzisiejszych oraz jego widoków

na przyszłość mówić nie można bez zrozumienia podłoża geograficznego. Wszystko, co w społeczeństwie nurtuje i wyraz znajduje w rozmaitych objawach życia, opiera się na tem środowisku, na tych właśnie warunkach przyrodzonych, których zmienić nie możemy, z którymi się więc liczyć musimy. Na tej podstawie otwierają się przed nami szerokie perspektywy. Musimy wiedzieć, co nas w przyrodzie popiera, w czem leży nasze bogactwo, gdzie zaś nasze słabe strony; ułatwi to nam decyzję, gdzie wyżyć energję, by usunąć trudności“ (str. 61).

Dwa następne rozdziały poświęcone są zjawiskom klimatologicznym i hydrografji. Przy sposobności rozważań nad wahnięciami klimatycznymi wiąże Autor w pouczający sposób katastrofy przyrodzone dalekiej Azji z kataklizmami wędrowek narodów, które przeszły przez ziemię Polski. Punktem wyjścia są tutaj wyniki badań archeologicznych Sven Hedina w centralnej Azji w pustyni Takla-Makas. Przy omawianiu zagadnień hydrograficznych i hydrologicznych nie waha się Autor ani chwili, by, stanawszy na twardym gruncie potrzeb życia codziennego, wykazać, jak daleko idący jest związek między studjami teoretycznymi a praktycznym wyzyskaniem wyników.

Rozdziały VIII i IX zajmują się biografją i człowiekiem. Obszernie omawia się tutaj warunki życiowe, wpływ środowiska i walkę człowieka o przestrzeń życiową. Prócz tego Autor porusza tu w śmiałym szkicu cały szereg zagadnień z zakresu biogeografji ogólnej i omawia je na przykładach polskich.

Na tak przygotowanym tle przechodzi Sawicki do demoi i antropogeografji. Dotyka wszystkich niemal aktualnych zagadnień. Omawia strukturę statystyczną ludności polskiej, zastanawia się nad liczbą, przyrostem i ruchem ludności, podkreśla zjawisko emigracji, porusza problem kolonij polskich (o walorach polskiego wybrzeża morskiego mówił przy sposobności dyskusji nad krajobrazem morskim), kończy wreszcie przepiękną charakterystyką struktury rasowej i folklorystycznej. „Mądrość polityczna — według Niego — polega na tem, aby nie zwalczając przyrody, wyzyskać... pojedyncze typy, szanując, a nie niszcząc ich. Różnice folklorystyczne powinny jako naturalne całkowicie się utrzymać i powinny być pielęgnowane“. „Unifikacji zaś Polaków w s u k a c i n a l e ż y n a i n n e m p o l u : n a p o l u k u l t u r y d u c h o w e j , d a ń e ń s p o l e c z n o - p o l i t y c z n y c h , a p r z e d e w s z y s t k i e m w m i ł o ś c i w s p ó l n e j m a t k i - o j c z y z n y“ (str. 110).

Tak się przedstawia w krótkim rzucie treść „Zarysu“. Wyraźnie podkreśliłem, że mimo upływu 13 lat od chwili napisania, książka na aktualności nic nie straciła — przeciwnie nawet, jak to we wstępie zaznacza prof. J. S m o l e ń s k i „jesteśmy świadkami realizacji twórczej szeregu postulatów

w niej wysuniętych, o które ś. p. prof. Sawicki walczył (wyzyskanie dostępu do morza, rozbudowa komunikacji wewnętrznej, ochrona zabytków przyrody i tworzenie Parków Narodowych etc.). Jest to najlepszym dowodem, że zasady geograficzne, które na wnioskowaniu o potrzebach i zadaniach naszych opierał, były słuszne" (str. II).

„Zarys“ Sawickiego ma dla nauczycielstwa zupełnie wyjątkową wartość. Nietylko dlatego, że cechuje go „ujęcie niezwykle jasne i treściwe naczelných prawd i praw geograficznych, podkreślanie związku zjawisk różnorodnych, wyjątkowy zmysł syntezy, który w szerokich uogólnieniach nie cofa się przed hipotezą, gdy ta najlepiej zdaje się rzecz tłumaczyć, ale kto wie czy nie z tego przedewszystkiem względu, iż jest on najwspanialszym w polskiej literaturze geograficznej przykładem, jak nawiązywać w nauczaniu geografji do środowiska, jak z jednego faktu przechodzić do dalszych i jak łączyć logicznie zjawiska pozornie najodleglejsze.

Równocześnie zachęca już wtedy Sawicki do samodzielnej pracy badawczej, wskazuje okolicznościowo kierunki i drogi pracy regionalnej. Widzi w niej możliwość związania się „na najgłuchszej prowincji... z ogólnym postępowaniem wiedzy i kultury“. Dla Sawickiego nie ulega wątpliwości, że „nauczyciel, wyszkolony dobrze w geografji i panujący nad metodami jej poszczególnych gałęzi, może w związku ze szkołą stworzyć cały szereg, choćby skromnych stacji naukowych, które będąc odblaskiem ogólnej organizacji nauki w ojczyźnie, staną się równocześnie także jej podwaliną“. „Praca przy tych stacjach uszlachetni go...“ i „uczyni z niego jedno z tych tysięcy niezbędnych kóleczek, na których toczy się prawdziwy postęp i rozwój nauki ojczystej“ (str. 87).

Książka Sawickiego zrodziła się z głębokiej troski o dobro Szkoły Polskiej, o jaśniejszą przyszłość społeczeństwa, któremu pragnął oszczędzić błąkania się po manowcach. Rozumiał, że realizatorem tych wielkich idei może być przedewszystkiem nauczycielstwo. Do niego też się zwrócił. Nauczycielstwu głosił, że „stara Europa na zachodzie przeżywa się, murszeje, podczas gdy młodociana Europa zaczyna się dźwigać i budzić do nowych form życia“ (str. 53), a widział je „w unifikacji na polu kultury duchowej, dążeń społeczno-politycznych, a przedewszystkiem w miłości wspólnej matki-ojczyzny“.

Recenzje.

Kazimierz Konarski: „Nasza Szkoła”. Księga Pamiątkowa Warszawskiej Szkoły Realnej. Tom. I. Dzieje Warszawskiej Szkoły Realnej. Nakład Stowarzyszenia Wychowawców b. gimnazjum i b. szkoły realnej w Warszawie. 1932; str. VIII+683.

Wśród nowszej polskiej literatury naukowej z zakresu historii wychowania prace Dra Kazimierza Konarskiego mają wyraźną, odrębną fizjonomję. Obejmują zwykle teren badania całkiem nietknięty przez dotychczasowe poszukiwania, oparte są na świeżym, zawsze niezmiernie bogatym i interesującym materiale archiwalnym. Przyczem dla postawy badacza wobec materiału archiwalnego najbardziej znamionnym jest tu fakt, że ten materiał często suchy, bezbarwny pod piórem Dra Konarskiego ożywia się i pozwala na wysnućie daleko nieraz poza sam materiał sięgających wniosków i uogólnień o szerszem podłożu społecznem czy kulturalnem epoki. Taki charakter miała gruntowna monografia wydana w roku 1923 „Dzieje szkolnictwa w b. Królestwie Kongresowem 1915—1918”. Ze zaś w swej pracy zawsze opierał się przedewszystkiem na wyzyskaniu materiału archiwalnego o tem świadczy artykuł p. t. „Archiwalja szkolne w Archiwum Akt Dawnych w Warszawie”. (Prace Naukowe oddziału warszawskiego Komisji do badania dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce, biuletyn za lata 1927 i 1928). W parze ze zdolnością zużytkowywania i ożywienia materiału archiwalnego szła inna cecha konstrukcyjna prac Dra Konarskiego — ścisłość i precyzja w ujmowaniu wyników badań, która najlepiej wyraziła się w tendencji do liczbowego, statystycznego ujmowania zagadnień.

Oparcie się na olbrzymim materiale archiwalnym, dążność do ścisłego, statystycznego podsumowania rezultatów badań, żywość i duża plastyka obrazu, jasność i przejrzystość konstrukcji, a w pewnych partjach książki, żywy sentyment wobec materiału znamionują też i najnowsze dzieło.

Jest ono pięknym czynem kulturalnym dawnych wychowanków warszawskiej szkoły realnej, którzy w poczuciu obowiązku przekazania społeczeństwu polskiemu tradycji szkoły nie wahali się w tych, tak obecnie ciężkich warunkach wydawniczych, przystąpić do druku pokażnej monografii (blisko 700 stron), przyczem zapowiadają — co oby najrychlej nastąpiło — wydanie drugiego tomu, który zawrze wspomnienia pamiętnikarskie żyjących „realistów”. Monografistą szkoły stał się jej dawny uczeń — Dr. Kazimierz Konarski, b. sekretarz generalny Ministerstwa W. R. i O. P., obecnie dyrektor Archiwum Akt Dawnych w Warszawie.

Poświęcenie pokażnego tomu monografii jednej szkoły nie zdziwi, gdy się zwróci uwagę na bogatą tradycję warszawskiej szkoły realnej: korzeniami sięga daleko wstecz, bo aż do roku

1657, jako daty założenia warszawskiego Kolegium pijarskiego, najstarszego średniego zakładu naukowego w Warszawie. Różnorodne, zmienne i bogate koleje losu przechodziła szkoła. Jej okres pijarski trwa po rok 1833, przechodząc od pierwocin poprzez czasy reformy Konarskiego i Komisji Edukacji Narodowej, poprzez twardą erę rządów pruskich i nawrót do tradycji Komisji Edukacji Narodowej za Księstwa Warszawskiego, by wreszcie spokojniejsze, pomyślniejsze warunki bytowania znaleźć w dobie Królestwa Kongresowego. W tym czasie chwila odrodzenia szkoły zakonnej przypada na czas rządów ministra — wielkiego mistrza polskiej masonerii, Stanisława Kostki Potockiego, doba zaś upadku na czas rządów klerykała i reakcjonisty Grabowskiego. Od roku 1833—1866 wkracza szkoła w drugi etap swej pracy — w etap skurczonej pod względem programu, skrepowanej na duchu szkoły powiatowej ery Paskiewicza. „Całość — pisze autor na stronie 235 — zwłaszcza w zestawieniu z tradycjami pijarskimi robi dziwnie suchotnicze wrażenie. Skarłały poziom, skarłały program, skarłały środki materialne. Stanowość“. W roku 1866 wkracza szkoła w trzecią fazę, rozrasta się w gimnazjum realne, w 1874 ulega przekształceniu na szkołę realną, tę ostatnią nazwę zachowując do końca swego istnienia, do roku 1915, przyczem w 1914 rozpada się na dwie odrębne organizacje szkolne. Cała ta faza stoi pod znakiem jednej, ale dominującej tendencji — rusyfikacji. Wyłomem będzie tu chwila strajku szkolnego w 1905 r. W ostatniej części swej monografii omawia autor losy budynku szkolnego.

Ten olbrzymi pod względem rozpiętości czasowej materiał ujmując autor w przejrzysty schemat konstrukcyjny: przyjmując chronologiczny układ treści omawia zwykle w każdym okresie najpierw podłoże polityczne epoki i jego wpływ na rozwój materialny i ideowy szkoły, potem tok nauki i wychowania, wreszcie analizuje skład elementu nauczycielskiego i uczniowskiego. Taki układ materiału sprawił, że monografia warszawskiej szkoły realnej stała się mimowoli czemś więcej, niż to planował i zamierzał autor: dała nie tylko zarys historii szkoły, ale przez wyodrębnienie poszczególnych okresów przyniosła niejedną wymowną i znamienne przyczynkę czy dla charakterystyki wychowawczych dążeń Pijarów czy dla doby rządów Potockiego lub Grabowskiego, czy wreszcie dla całej skali fluktuacyj nastrojów rusyfikacyjnych od ery Paskiewicza do doby przed wojną światową.

Lektura przeciętnych monografii jednej szkoły rzadko bywa interesującą i kształcącą ze względu na ubóstwo materiału i szablonowy układ prac tego typu. Dzieło Dra Konarskiego zawiera ogrom materiału archiwalnego z pierwszej ręki, ogrom materiału ciekawego i kulturalnie i pedagogicznie. Z równem zainteresowaniem śledzi czytelnik dzieje okresu pijarskiego,

podziwiając i tolerancję religijną Pijarów i ich wyrobienie pedagogiczne oparte na „ogromnem ukochaniu, zrozumieniu i uszanowaniu duszy dziecka“ (str. 112), jak i załamywanie się szkoły pod wpływem policyjnego systemu wyjąłwiającej doby Grabowskiego. Z jeszcze większem napięciem czyta się karty poświęcone drugiej połowie XIX wieku, gdy wnিকamy wraz z autorem w skomplikowany, ogromny, a jakże ubogi w rezultaty okres rufyfikacji. Bo największym sukcesem autora jest fakt, że wielka monografię jednej szkoły czyta się z coraz większem zainteresowaniem, że nigdy nie powstaje uczucie znużenia. Przyczyna tego tkwi w rozpiętości skali poruszonych zagadnień i w sposobie przedstawienia. Wbrew bowiem surowym, autokrytycznym zastrzeżeniom autora, stwierdzającego mówienie momentów historycznych nad oceną ściśle pedagogiczną (str. 5) stwierdzić należy, że analiza zagadnień czysto wychowawczych i dydaktycznych objęła tak szeroki zakres, przeprowadzona jest tak wnikliwie i sumiennie, że może uchodzić za wzór. Analiza programu i metod nauczania, warunków szkolnych i domowych pracy ucznia, ocen i egzaminów, — zasobu pomocy naukowych i bibliotek, budżetu szkoły, wizytacji, — zagadnień wychowawczych, jak karność i nagrody, życia nauczycieli i uczniów, pozaszkolnego oddziaływania szkoły na uczniów — oto kilka przykładowo wymienionych problemów wskazujących na bogactwo zagadnień pedagogicznych monografii. Wszystkie one ujęte ściśle, liczbowo, pod tym względem monografia daje prawie nigdzie niespotykane bogactwo materiału statystycznego, naliczyłem mniejszych i większych z niezwykłą pracowitością i bystrością zestawionych tablic statystycznych przeszło 30. Ale olbrzymi aparat cyfrowy nie zabił innej wyraziście występującej cechy książki. Książka ta żyje i pulsuje. Rumieńców życia dodają jej obficie przytaczane wyjątki z literatury pamiętnikarskiej, sentymentem wspomnień zabarwia ją uczucie autora, jakże chętnie wracającego w kraj wspomnień lat młodościowych. Żyje w niej i ów jakże różnorodny i jakże nieraz komiczny świat „belferski“ — zwłaszcza kapitalne typy niektórych Rosjan — żyje w niej niemniej wyraziście scharakteryzowany świat młodzieży polskiej. I wzruszenie ogarnia czytelnika, gdy śledzi ustawiczną walkę podjazdową szkoły obcej z młodzieżą, ale zarazem i podziw dla hartu i niefrasobliwości tej młodzieży. Bo książka Dra Konarskiego to także interesujący wycinek z dziejów życia młodzieży polskiej (zwłaszcza ustępy o strajku szkolnym). Jedyne drobne zastrzeżenie, a raczej żal, jakoby można mieć do autora, dotyczyłby zbyt szczupłego potraktowania najstarszego okresu dziejów szkoły (zwłaszcza w dobie Komisji Edukacji Narodowej). Tak dokładny i ciekawy jest obraz szkoły XIX i XX wieku, że żałować musi czytelnik, iż nie dostał podobnie pełnego obrazu dawniejszej epoki.

Monografia Dra Kazimierza Konarskiego uchodzić może za doskonałą pod względem metody wzór monograficznego opracowania dziejów jednej szkoły. Stać się ona powinna przykładem zarówno pod względem wyzyskania materiału jak i sposobu jego traktowania dla przyszłych monografij tego typu.

Jan Hulewicz.

Stefan Szuman. Podstawowe zagadnienia konstrukcji i wypełniania karty indywidualności. Nakładem Stow. Chrześ. Nar. Naucz. Szkół Powsz. Biblioteka Kwartalnika Pedagogicznego, Nr. 4. Warszawa 1932. Str. 42 + 2 streszczenia niemieckiego.

Nasza literatura tycząca tak popularnego dziś w świecie pedagogicznym zagadnienia „karty indywidualności“, „arkusza obserwacyjnego“ jest — jak dotąd bardzo uboga. Mamy wprowadzić kilka wzorów-prób, samychże arkuszy obserwacyjnych i trochę artykułów o wolnych charakterystykach i arkuszach, ale brak było dotychczas szerszego oświetlenia zagadnień charakterologicznych, stanowiących podstawę teoretyczną arkusza obserwacyjnego.

Praca prof. St. Szumana znakomicie wypełnia tę lukę. Nietylko bowiem daje wskazówki metodyczne jak należy, a zwłaszcza jak nie należy układać karty indywidualności, ale — co najważniejsze w niej — przedewszystkiem wykazuje jasno i wnikliwie charakterologiczne założenia, trudności i problemy związane z prostem — zdawałoby się — zagadnieniem konstruowania arkusza obserwacyjnego.

Autor pracy stwierdza popierwsze, że konstrukcja naprawdę naukowych kart indywidualności jest narazie niemożliwa, ponieważ stan dotychczasowy charakterologii nie pozwala na systematyczny i obiektywny wgląd w strukturę osobowości i ponieważ pozatem osobowość wogóle tylko do pewnych granic może być poddana racjonalizującej psychografii. Praktycznie, konstrukcja kart indywidualności jest dziś wprowadzić możliwa, a nawet konieczna, ale jeśli dana karta ma być chociaż w pewnej mierze naukowa, a oprócz tego pedagogicznie celowa, spełnić musi pewne zasadnicze warunki. Jednym z takich ważnych warunków jest, aby układający kartę indywidualności unikał pojęć i terminów psychologicznych, zaczerpniętych z psychologii naukowej, która dotąd prawie że nic nie pomogła w sprawie praktycznego poznania duszy ludzkiej.

Praktyczne poznanie człowieka jest jak dotąd raczej intuicyjne niż wyrozumowane, a słownictwo charakterologiczne common sensu jest nietylko zupełnie różne od terminologii naukowej, ale przedewszystkiem o wiele bogatsze i lepiej przystosowane do potrzeb życiowych od tamtej; wobec tego schemat pytań karty indywidualności powinien być ściśle oparty o wyrażenia charakterologiczne mowy obiegowej, a nie

180
naukowej; jedynie w tym wypadku umożliwimy szerokim warstwom nauczycielstwa korzystanie z karty indywidualności oraz wnikliwiej lepiej niż zapomocą pojęć teoretycznych takich jak np. uwaga, pamięć, myślenie, wyobraźnia i t. p. w duszę dziecka.

W dobrze ułożonej karcie indywidualności nie należy podawać poprostu listy funkcyj psychicznych określeniem natężenia tychże, ale raczej trzeba sformułować pytania w ten sposób, aby wypełniający dany arkusz opisywał typowe formy zachowania się, formy podatne bezpośrednioj obserwacji nauczyciela.

W związku z powyższymi omówione są w pracy niektóre obce i polskie wzory arkuszy obserwacyjnych oraz zagadnienia porównawcze wartości arkuszy obserwacyjnych i t. zw. wolnych charakterystyk.

Rozprawa napisana jest gładko i jasno; każdy interesujący się sprawami wychowania przeczyta ją nie tylko z przyjemnością, ale i niewątpliwie z korzyścią dla własnej praktyki wychowawczej.

Dr J. Pieter.

S. M. Studencki: „Jak obserwować dzieci”. Program obserwacji systematycznych oraz wskazówki dla nauczycieli, rodziców i wychowawców. str. 59. Arkusz obserwacyjny opracowany przez Sekcję Psychologów Szkolnych przy Kole Psych. im. Józefy Joteyko. Wydawn. „Nasze Księgarni”. Warszawa 1931. str. 23.

Sekcja Psychologów Szkolnych w Warszawie wydała „arkusz obserwacyjny” celem ułatwienia wychowawcom możliwości poznania dziecka szkolnego oraz opracowania jego charakterystyki na podstawie dłuższej obserwacji. Arkusz zawiera 7 części uwzględniających wygląd zewnętrzny i rozwój fizyczny dziecka, jego warunki domowe, stosunek do ludzi (rodziny, nauczycieli, kolegów i do siebie samego), dążenia i zainteresowania dziecka, właściwości jego charakteru i temperamentu, właściwości umysłu, wreszcie stosunek dziecka do pracy. Działy te obejmują 40 pytań głównych i około 60 dodatkowych, tak, że „arkusz obserwacyjny” liczy ogółem prawie setkę pytań.

Budowa „arkusza obserwacyjnego” i jego treść nasuwają pewne uwagi. I tak sądzę, że dział I-szy poświęcony być winien treściwej charakterystyce środowiska rodzinnego dziecka i rozwoju jego w okresie przedszkolnym, poczem dopiero nastąpić winien dział, zawierający pytania dotyczące wyglądu zewnętrznego i rozwoju fizycznego. Charakterystyka dziecka byłaby wtedy ujęta na tle określonego środowiska, od którego w znacznej mierze zależy i wygląd i rozwój fizyczny i duchowy. W dziale III-cim należałoby obok stosunku dziecka do ludzi, uwzględnić także stosunek jego do świata przyrody, do zwierząt i roślin, jak również i do rzeczy. Arkusz uwzględnia właściwości umysłu dziecka, pomija jednak pyta-

nia, mające na celu dokładniejsze określenie poziomu jego inteligencji zapomocą odpowiednich testów. Pożądane byłyby też testy (w rodzaju Manna lub Winklera) w opracowaniu Bałeya, dotyczące obserwacji dziecka wstępującego do szkoły.

„Arkusze obserwacyjny” ma naogół charakter schematyczny, jego głównym zadaniem jest zgromadzenie materiału, oświetlającego poszczególne właściwości fizycznej i duchowej strony wychowanka. Poprzestając na schemacie, nie zmierza do systematycznego ujęcia indywidualności dziecka, nie skłania nauczyciela do przedstawienia najbardziej istotnych cech obserwowanego ucznia w formie wolnej charakterystyki.

Poza temi uwagami przyznać trzeba, że „arkusze obserwacyjny” w opracowaniu S. P. S. posiada niewątpliwie zalety. Oparty głównie na założeniach psychologii indywidualnej, pobudza wychowawcę zapomocą umiejętnych pytań do zwracania uwagi na różne przejawy życia duchowego dziecka, na jego aktywność i zainteresowania, umożliwia mu wnikanie w dziedzinę zjawisk psychicznych, budzących pewne obawy ze względu na ich charakter ujemny, wskazuje mu środki zaradcze w celu leczenia zauważonych wad duchowych. Pytania nacechowane prostotą i praktycznością uwzględniają codzienną pracę nauczyciela i obecne trudne warunki w naszej szkole. W porównaniu z dotychczasowymi arkuszami obserwacyjnymi praca S. P. S. stanowi niewątpliwie postęp i może dostarczyć wartościowego materiału, oświetlającego problemat charakterystyki dzieci szkolnych. Na wstępie podaje S. P. S. w sposób treściwy i przejrzysty „uwagi ogólne”, które dostatecznie orjentować będą nauczyciela, posiadającego elementarne przygotowanie w zakresie psychologii pedagogicznej.

W związku z „arkuszem obserwacyjnym” Sekcji Psychologów Szkolnych opracował p. Studencki „komentarz” p. t. Jak obserwować dzieci. Praca ta zawiera przedruk pytań zawartych w arkuszu obserwacyjnym, oraz wskazówki dla nauczycieli, rodziców i wychowawców. „Wskazówki” poprzedzone stosunkowo dość obszerną przedmową, w której autor wyjaśnia powstanie arkusza obserwacyjnego, jego strukturę i główne założenia, poczem podaje kolejno poszczególne pytania, zawarte w dołączonym „arkuszu obserwacyjnym”, ilustrując każde z nich swymi uwagami, zaopatrując je w pouczenia i wskazówki. Zarówno przedmowa, jak i „komentarz” nasuwają sporo wątpliwości pod względem ujęcia, treści i celowości wskazówek i wyjaśnień.

W przedmowie samej stwierdzić można zbyt pośpieszne uogólnienia i zbyt autorytatywne wygłaszanie sądów, nie zawsze zgodnych z faktycznym stanem rzeczy. Autor sugeruje czytelnikowi, że obecne przygotowanie teoretyczne w zakładach kształcenia nauczycieli z przedmiotów pedagogicznych jest bezużytecznym balastem, który w pracy szkolnej tylko zawadza: „Okruszyny t. zw. nauki psychologii — czytamy

w przedmowie — wykładane w seminarjum, gloszą coś niecoś o zmysłach i progach różnicowych, lecz w małym stopniu mogą się przydać w praktyce szkolnej. Innych, bardziej pożytecznych umiejętności, początkujący nauczyciel z seminarjum nie wyniósł, a wyrobić sobie jeszcze nie zdołał samodzielnie, to też zazwyczaj młody nauczyciel zarzuca bezużyteczny balast formułek teoretycznych do lamusa, wskazania psychologii i pedagogiki uważa za błagę i zrezygnowany z możliwości (sic) indywidualizowania, rozpoczyna t. zw. orkę szkolną, tę szarą, codzienną pracę pańszczyźnianą...“ (str. 6) i t. d. w podobnym tonie. Kreśląc tak rozpaczliwy obraz przygotowania teoretycznego i praktycznego w seminarjach, stawia sobie autor „zagadnienie uzbrojenia nauczyciela w taką wiedzę, która mu się w życiu na coś przyda i ułatwi jego pracę“. Nielada zadanie podejmuje autor broszurki.

Zdaje się, że autor przeniósł się myślą w dość odległą przeszłość i szkicuje stan, należący dziś już chyba do wyjątków. Program przedmiotów pedagogicznych w seminarjach różni się nieco od obrazu nakreślonego w przedmowie; nie wątpię, że autorowi znany jest „Program nauki w państwowych seminarjach naucz.“ Min. W. R. i O. P. (Wyd. II-gie z r. 1926); znany mu też jest chyba fakt, że w ostatnich latach coraz więcej nauczycieli fachowo przygotowanych, z pełnymi studjami uniwersyteckimi, obejmuje naukę przedmiotów pedagogicznych w seminarjach.

Podobnie zbyt autorytatywny charakter mają i dalsze wywody autora na temat dawniejszych arkuszy obserwacyjnych. Autor, zarzucając poprzednim arkuszom zbytni schematyzm, znowu uogólnia, wygłasza sądy apodyktyczne i przesadza w swej krytyce w tym np. tonie: „Jakkdyby autorowie (arkuszy obserwacyjnych) wskutek dziwnej a niepojętej dla nas aberracji umysłowej (sic) nie troszczyli się zupełnie o to, czy istotnie wszystkie wymienione w arkuszu cechy są równie ważne i potrzebne...“ (str. 7) i t. d.

Tak obszedł się p. Studencki z poprzednimi autorami arkuszy obserwacyjnych, wśród których spotykamy nazwiska psychologów, znanych w świecie naukowym (Łazurski, Stern, Decroly, Joteyko i inni). Obiektywna ocena pracy poprzedników i nawiązywanie do ich wysiłków, czy to w dziedzinie teoretycznej, czy praktycznej, czy też ustrojowej, ujmowanie zagadnień w pewnej perspektywie historycznej jest cechą kultury pedagogicznej danego autora. W przeciwnym razie mamy do czynienia ze zjawiskiem „rozpoczynania historii od siebie“, co stanowi tak wybitną cechę płytkiego dyletantyzmu. Autor omawianej broszurki zapomina, że powstanie dawniejszych arkuszy obserwacyjnych przypada na okres psychologii asocjacyjnej, nie pojmując, że poprzednie prace i wysiłki zbiorowe i indywidualne znanych badaczy spełniły swe zadanie i stanowią konieczną fazę

w rozwoju arkusza obserwacyjnego i problemu charakterystyki dziecka. Razi zwłaszcza taka „argumentacja” wobec faktu, że i omawiany arkusz obserwacyjny, jakkolwiek udoskonalony, posiada również charakter schematyczny i ekлекtyczny, zawierający prawie setkę pytań, z którymi spotykamy się i w innych arkuszach; co zresztą jest zupełnie naturalne. Przytoczone tu dwa przykłady będą może wystarczającą ilustracją stosowanej przez autora metody ujmowania zagadnień i uzasadniania twierdzeń. Nadto autor popada dość często sam ze sobą w pewną sprzeczność i swe twierdzenia poprzednie zbijają na następnych stronicach, lub też odrazu w następnym zdaniu, np. „Przeglądając te arkusze, trudno niekiedy pojąć, czem jeden różni się od drugiego” i odrazu zdanie następne „W wielu wypadkach, niewątpliwie, uwydatniały się zasadnicze różnice, wynikające z odmiennych założeń lub odmiennych celów, stawianych sobie przez autorów...” (str. 7). Cóż tu pocznie biedny czytelnik — czy ma „pojąć”, że nie było różnic czy też, że były „zasadnicze różnice”.

Same „wskazówki” i pouczenia zawierają sporo ogólników, mają często charakter sugestywny, co w razie braku solidnego przygotowania psychologicznego, może dać materiał bezwartościowy ze strony osób, kierujących się temi wskazówkami. Autor opiera się głównie na adleryźmie, wprowadza terminy i pojęcia stosowane w psychologii indywidualnej, jak również z zakresu typologii Junga, Kretschmera i innych. Odnośne „wskazówki” będą niewystarczające dla osób z takim przygotowaniem, jak to autor nakreślił w swej przedmowie, dla osób zaś chociażby z przygotowaniem elementarnym w zakresie psychologii pedagogicznej będą zbędne. Klasyfikacja typów, oparta na analizie głosu ludzkiego (typ „sferyczny”, „paraboliczny”, „piramidalny”, str. 22 i n.) wydaje mi się sztuczną i w związku z arkuszem obserwacyjnym zbyteczną zwłaszcza, że dotyczy on wieku, w którym głos dziecka, jego barwa, ulega zmianom. Autor posługuje się wogóle dość często terminami i pojęciami z dziedziny psychologii indywidualnej i typologii, których w niewielkiej broszurze nie może należycie wyjaśnić.

Język naogół poprawny; znalazły się jednak we wskazówkach pewne usterki językowe np.: „zarzuca bezużyteczny balast do lamusa” (str. 6), „zrezygnowany” z możliwości (?) indywidualizowania” (str. 6), „anomalje stosu pacierzowego” (str. 21), „wszystkie zmysły są jeszcze nierozwinięte” (str. 25). Zdanie „człowiek przynosi ze sobą na świat doświadczenia swych przodków” (str. 26) wymaga sprostowania: zawiązki cech — byłoby może bardziej właściwe.

W związku z powyższymi uwagami nasuwają nam się następujące wnioski: 1) Zbyteczny był przedruk pytań zawartych w arkuszu obserwacyjnym, dołączonym do „komentarza”,

choćby ze względu na oszczędność papieru i kosztów druku. Wystarczyłoby powołać się na odnośne cyfry porządkowe, podane przy każdym pytaniu w samym arkuszu. 2) Wskazówki, jak obserwować dzieci, są za skromne dla nieprzygotowanych w zakresie psychologii pedagogicznej, zwłaszcza psychologii indywidualnej i typologii, które stanowią podstawę wyjaśnień i pouczeń. 3) Bardziej celowy byłby komentarz, zawierający bodaj kilka dobrze opracowanych charakterystyk dzieci szkolnych na podstawie „arkusza obserwacyjnego” Sekcji Psychologów Szkolnych i następnie poddanych analizie psychologicznej i umiejętnej interpretacji wraz ze wskazaniem ważniejszych ksiązek. Brak wskazań bibliograficznych stanowi ze względu na samokształcenie czytelnika poważną lukę omawianej broszury. 4) Arkusz obserwacyjny w opracowaniu Sekcji Psychologów Szkolnych może stanowić dobrą podstawę obserwacji i niezawodnie odda duże usługi w praktyce szkolnej. „Komentarz” zaś p. Studenckiego, zawierający wskazówki „jak obserwować dzieci” w swej obecnej formie nie może spełnić swego zadania, wymaga przemyślenia i gruntowniejszego opracowania.

Henryk Rowid.

Dr Jan Kuchta: Dążenia do kompensacji u dziecka włóczęgi, a postawa wychowawcza, Kraków, 1930.

Pod względem treści praca dzieli się na trzy części: krytyczną, opisową i pedagogiczną. W części krytycznej autor referuje poglądy przedstawicieli psychologii indywidualnej Adlera, Hoffmanna i Junga na zagadnienie „dążenia do przewyciężenia przykrego poczucia niepełnowartościowości” (Minderwertigkeitsgefühl) przez spotęgowanie świadomości o własnej wartości“, czyli zagadnienie dążenia do kompensacji. Autor czyni próbę zastosowania badań psychologii indywidualnej do określenia pedagogicznej postawy względem dziecka włóczęgi. Za podstawę przyjmuje autor dążenie do mocy, nurtującej w człowieku, a niezaspokojonej; włóczęgostwo u dzieci traktuje jako jedną z form kompensacji, czyli „wyrównania poziomu hedonistycznego” pomiędzy przykresem uczuciem niepełnowartościowości, a dążeniem do mocy; bada mechanizm kompensacji, jego odmiany, warunki dziedziczno-biologiczne, wpływ środowiska oraz warunki zaistnienia procesu kompensacji. Pomysł ujęcia osobowości nieletniego włóczęgi w kategoriach obiecującej psychologii indywidualnej wydaje się bardzo szczęśliwy. Należy jednak podkreślić, że według niektórych autorów, włóczęgostwo może być objawem choroby organicznej, np. epilepsji (porówn. Wallon H., L'enfant turbu-

*) Należy podkreślić, że autor spolszczył w swej pracy wiele wyrażań, które operują przedstawiciele psychologii indywidualnej, trudnych do przetłumaczenia.

lent, rozdział III., poświęcony stadium projekcyjnego rozwoju psychomotorycznego).

W części opisowej operuje autor niestety bardzo małym materiałem. Podaje zaledwie pięć sylwetek psychicznych oraz dwa listy nieletnich włóczęgów, obserwowanych w schronisku dla dzieci opuszczonych krakowskiej Y. M. C. A. Interpretacja przytoczonych sylwetek nie jest w ich opisie dostatecznie ugruntowana i robi wrażenie naciągania materiału do stanowiska teoretycznego.

Wnioski pedagogiczne, dotyczące tych warunków, przy których wpływ wychowawczy na dziecko włóczęgę, może być skuteczny, płyną z teoretycznego ujęcia osobowości tych dzieci. Autor zdaje sobie sprawę, że te problemy zazębiają się o kwestje społeczne; że włóczęgę, dla którego styczność ze społeczeństwem dokonuje się za pośrednictwem żołnierza policyjnego, dozorca więziennego, strażnika ogrodowego, konduktora kolejowego, nie pozwalającego podróżować „na gapę“, dozorcę w miejskim domu noclegowym, tylko specjalny, dobrze zrozumiany i zorganizowany wysiłek może zwrócić społeczeństwu jako produktywnego osobnika. Autor słusznie uważa, że droga powrotna włóczęgi, prowadzi przez zaspokojenie żądzy mocy, uznania i znaczenia, poszanowania jego godności osobistej. Postawa wychowawcy musi być nacechowana zdolnością do współodczuwania tego, co się dzieje w duszy wychowywanego włóczęgi, cierpliwością i świadomością tego, że powrót będzie się dokonywał krętymi ścieżkami. Autor przestrzega przed zbytnią surowością i „dema-giczną dobrocią“.

Dr Skrzyszewski Stanisław.

Kronika pedagogiczna.

W sprawie terminologii pedagogicznej. Stowarzyszenie francuskie popierania nauk (*L'Association française pour l'Avancement des Sciences*) powzięło ostatnio uchwałę, by przedmiotem obrad na najbliższym Kongresie Stowarzyszenia była sprawa ustalenia terminologii międzynarodowej w pedagogice, wychowaniu i nauczaniu. W tym celu proponowane jest utworzenie Komisji, złożonej z pedagogów, która będzie miała na celu przygotowanie odpowiednich materiałów, dotyczących terminologii pedagogicznej międzynarodowej, tudzież jej odpowiedników w języku francuskim, angielskim, niemieckim i włoskim, poczem praca ta byłaby kontynuowana odnośnie do innych języków. (*Bulletin au Bureau Int. d'Education* Nr 20 i 24 r. 1932).

Czasopismo „L'Éducation“ o wychowaniu i szkolnictwie w Polsce. Znakomicie redagowane przez G. Bertier'a czasopismo „L'Éducation“ poświęciło cały swój zeszyt lipcowy (Nr 10 r. 1932) sprawom wychowania i szkolnictwa w Polsce. Wstępny artykuł w opracowaniu samego redaktora i znakomitego pedagoga Bertier'a zajmuje się odrodzeniem wychowania

w Polsce (*La renaissance de l'éducation en Pologne*), poczem następują artykuły: B. Kielskiego o administracji szkolnej i organizacji szkolnictwa w Polsce, Dr J. Kuchty o współczesnej szkole polskiej, J. Michałowskiej o autoedukacji, S. Seweryna i Dra J. Zaleskiego o dalszem kształceniu nauczycieli szkół średnich, Dra St. Kopczyńskiego o wychowaniu fizycznym i higienie szkolnej, Dr E. Kownackiej o Centr. Instytucie Wych. Fiz. Zeszyt uzupełniają treściwe sprawozdania o szkołach nowego typu w Polsce, zaopatrzone w piękne ilustracje, wreszcie bibliografja zawierająca ważniejsze dzieła w języku polskim z dziedziny psychologii dziecka i pedagogiki, tudzież przegląd polskiej prasy pedagogicznej.

Zapiski bibliograficzne.

B. Suchodolski. Ideały kultury a prądy społeczne. Wypisy z dzieł myślicieli polskich XIX i XX wieku z 16 portretami. Nakł. „Naszej Księgarni” Związku Naucz. Pol. Warszawa 1933.

E. Barke. Charakter narodowy i kształtujące go czynniki. Tłum. I. Pannenkowa. Nakł. „Naszej Księgarni” Zw. Naucz. Pol. Warszawa 1933.

René Maunier. Wprowadzenie do socjologii. Tłum. N. Assorodobraj. Uzupełnił Prof. St. Czarnowski. Nakł. „Naszej Księgarni” Zw. Naucz. Pol. Warszawa 1932.

I. Pannenkowa. Co to jest wychowanie państwowe. Dom Książki Polskiej, Warszawa 1932.

L. Schächner. Współpraca domu ze szkołą. Nakł. Rady Szkoln. Miejskiej, Lwów 1932.

Dr Jan Kuchta. Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna. Nakł. Stow. Chrz.-Narod. Naucz. Szkół Powsz. Warszawa 1932.

Dr I. Schreiber. Wiedeńskie szkoły specjalne. Odbitka z „Życia Dziecka” r. 1932.

St. Irzyk. Dzienny rozkład materiału naukowego dla oddz. III i IV. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1932.

Walery Nowicki. Nauka języka polskiego w szkole powszechnej. Część III. Oddz. IV. Włocławek 1932.

Ludomir Sawicki. Zarys ogólnej geografji ziem polskich. Nakł. księgarni „Orbis”. Kraków 1932.

Dr St. Ntemcówna. Kraków. Krajoznawstwo. Cz. I. Ćwiczenia, sprawozdania. Cz. II. Atlasik konturowy do ćwiczeń. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1932.

M. Słierczyński — F. Krawczykowski. Zabawy i gry ruchowe. Podręcznik metodyczny. „Nasza Księgarnia” Związku Naucz. Pol. Warszawa 1932.

Dr Józef Życzkowski. Śpiewnik szkolny. Cz. I. Pieśni treści historycznej. Historia Polski w 130 pieśniach. Nakład Autora. Kraków 1932.

Ignacy Huber. Jak wykonać samemu pomoce naukowe. Cz. III. „Nasza Księgarnia” Zw. Naucz. Pol. Warszawa 1932.

Ankieta.

Nazwa zakładu i miejscowość: Klasa:
 Data odpowiedzi: Zawód rodziców:
 Wiek: Płeć:

1. Czy i jak długo pisałem(am) pamiętnik (dzienniczek) i jaki był doń mój stosunek?
2. Czy i kiedy doznałem(am) uczucia, że rodzi się we mnie jakoby nowa istota — proszę podać dokładny opis tego przeżycia na podstawie przypomnień.
3. Kiedy i w jaki sposób dokonała się we mnie zmiana w stosunku do uznawanego w dzieciństwie autorytetu?
4. Czy były z mojej strony próby oporu w stosunku: a) do rodziców, b) do nauczycieli i w jaki sposób się ujawniały?
5. Moja przyjaźń młodociana — jakich zalet szukałem(am) w przyjacielu (przyjaciółce)?
6. Czy w okresie młodocianym pragnąłem(ęłam) samotności i jakich doznawałem(am) wówczas uczuć i pragnień?
7. Jaka była treść najczęściej powracających marzeń na jawie i we śnie?
8. Analiza tęsknoty na podstawie własnych przeżyć.
9. Czy i w jakich okolicznościach odczułem(am) po raz pierwszy piękno przyrody (muzyki, sztuki plastycznej, poezji) — opisać związane z tem przeżycia.
10. Mój ulubiony autor w okresie młodocianym (14 do 17 lat) i obecnie — co wpłynęło na jego wybór?
11. Czy i kiedy zrodziły się we mnie wątpliwości religijne, i pod wpływem czego — czy w związku z tem odbywała się we mnie walka duchowa i jaki był jej wynik?
12. Jakie mam poglądy społeczno-polityczne — kiedy i pod wpływem czego one się utrwaliły we mnie? W jaki sposób staram się pogłębić swoje poglądy? Czy i jak wyrobiłem(am) sobie pogląd na świat i życie człowieka i na podstawie czego?
13. W jakich okolicznościach stałem się w życiu samodzielny(a) i jak się następnie ułożył mój stosunek do najbliższego otoczenia?
14. Próba charakterystyki własnej (autoportret) i przyjaciela mojego (przyjaciółki).
15. Własne dodatkowe uwagi, nieuwzględnione w powyższych pytaniach.

Uwagi w sprawie przeprowadzenia ankiety.

Ankieta przeznaczona dla młodzieży VII i VIII klasy gimnazjalnej, IV i V-go kursu seminarjum, oraz dla młodzieży szkół wyższych.

a) Przeprowadzający ankietę zapewnia młodzieży bezwzględną dyskrecję i zachęca ją do odpowiedzi szczerzej, prawdziwiej, możliwie dokładnej i jaknajbardziej zgodnej z faktami. Odpowiedź bez podpisu służyć ma wyłącznie celom naukowym.

b) Odpowiedzi pisze młodzież w domu, bez przepisywania pytań, a tylko z podaniem liczby porządkowej — wyraźnie i atramentem na arkuszu.

c) Po upływie 5—8 dni zbiera, wybrany przez ogół, np. wójt gminy szkolnej, odpowiedzi kolegów przyniesione w zamkniętych kopertach i w obecności ich i profesora wkłada do dużej koperty, zakleja i sam odsyła pod wskazanym adresem. (Dr H. Rowid, Kraków, Lelewela 6).

Prosimy uprzejmie Pp. Profesorów o poparcie i zachęcenie młodzieży do odpowiedzi, możliwie obiektywnej.

Prenumerata roczna . . . 10— zł.
Dla człon. Zw. P. N. S. P. . . 8— zł.
Cena oddzielnego zeszytu . . . 1'50 „

Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego” w Krakowie, Rynek Główny L. 29, II, piętro.

Półroczna 6— zł., kwartalna 3'50 zł.

Prenumerata roczna w Ameryce 3 dol.

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

Wydawca w imieniu Związku Nauczycielstwa Polskiego:
Władysław 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.