

ROK XXIII

PAŹDZIERNIK • 1933/4 R. • nr. 2

WARSZAWA

⋮

Ruch Pedagogiczny

MIESIĘCZNIK

T. R.

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNE-

GO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA

POLSKIEGO POŚWIĘCONY TEORJI

• WYCHOWANIA I NAUCZANIA

T R E Ś Ć N U M E R U :

ARTYKUŁY:

- STANISŁAW SKOWRON — EUGENIKA I JEJ WSKAZANIA.
- x ● DR WŁ. ŚCIEBORA — PROMOCJE, KLASYFIKACJE, SELEKCJE UCZNIÓW.
- J. PIETER — FILOZOFICZNE ZAINTERESOWANIA MŁODZIEŻY (c. d.).
- H. ROWID — ANALIZA WSPÓŁCZESNYCH METOD NAUCZANIA (c. d.).
- SPRAWOZDANIA:
 - Jan Hulewicz — Henryk Lukrec: J. Wł. Dawid. Szkic biograficzny.
 - Mirosław Sekreta — S. Stendig: System pedagogiczny G. Kerschensteinera.
 - Jan Hulewicz — Sprawy szkolne i oświatowe na kartach „Niepodległości“.
 - T. — Współczesna pedagogika francuska.
 - B. Pleśniarski — Charakterologia i jej znaczenie dla dzisiejszego wychowania.
- MYŚL PEDAGOGICZNA ZAGRANICĄ:
 - S. T. — Szkolnictwo w nowej Hiszpanji.
 - T. — Zmiany w szkolnictwie włoskiem.
- KRONIKA:
 - Dr Jan Biłek — Kilka uwag dla uczących się historii.

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ADRES REDAKCJI I ADMINISTR.: Warszawa, Wyrbrzeże Kościuszkowskie 57.
Redakcja czynna codziennie od godz. 9 do 14: tel. 545-55
Administracja czynna od godziny 8 do 15, tel. 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna	zł. 8.—
Dla członków Związku Naucz. Polsk.	zł. 4.—
Przy prenumerowaniu dwóch i więcej czasopism	zł. 3.—
Numer pojedynczy	zł. 1.—

KONTO P. K. O. Nr. 435.

KAZDY CZŁONEK Związku Nauczycielstwa Polskiego może otrzymać „Ruch Pedagogiczny“ bezpłatnie, jako dodatek do „Głosu Nauczycielskiego“



EUGENIKA I JEJ WSKAZANIA

Rozbudzona w ostatnich czasach tak silnie fala nacjonalizmów i antagonizmów rasowych znajduje niejednokrotnie swój wyraz w próbach prawnego unormowania niektórych wskazań eugenicznych, a cel przyświecający tym zamierzeniom umożliwia często zbyt pochopne zastosowywanie w praktyce niezupełnie jeszcze dokładnie przemyślanych i ugruntowanych koncepcyj. Zdarza się, że już nie eugenik po fachu, ale nawet ci, którzy przesunęli się tylko po samym wierzchu tych zagadnień i nie posiadają odpowiedniego biologicznego przygotowania stają się gorliwymi propagatorami idei, mogących czasami wydać bardzo przykre i cierpkie owoce. W tym stanie rzeczy i druga strona nie została bez głosu. Eugenicy spotkali się z krytyką, przybierającą czasem formy nieodpowiednie w naukowych sporach i dyskusjach, a nawet wywołali reakcję ze strony głowy kościoła katolickiego, skierowaną przeciwko stosowaniu sterylizacji, czyli wyjałowienia, jako jednego z ważnych obecnie wskazań eugenicznych.

Jakiegokolwiek zajęlibyśmy stanowisko w toczącej się na tem tle dyskusji, jedno nie ulega wątpliwości, nie możemy jej lekceważyć i zachować „splendid isolation“ wobec eugeniki, jako nauki młodej, pełnej rozmachu, a przedewszystkiem jako nauki o charakterze praktycznym, dotyczącej bezpośrednio człowieka. Spierajmy się o drogi i metody w realizowaniu zamierzeń eugenicznych, o zasięg programu, lecz nie o sam cel jak największej poprawy i doskonałości w zespole dziedzicznych właściwości człowieka. Rolnik ulepsza coraz to więcej rasy hodowanych roślin, hodowca stara się o wyprodukowanie najcenniejszych z jego punktu widzenia odmian zwierząt domowych, eugenik zaś bierze za przedmiot swych badań samego człowieka, pragnąc wynaleźć sposoby wyposażenia go w najlepsze znamiona dziedziczne i usunięcie tych cech szkodliwych, które zarówno dla samej jednostki, jak i dla jej otoczenia są balastem i przeszkodą w normalnym rozwoju cywilizacji i kul-

tury. Jak pisze jeden z autorów amerykańskich, pełen optymizmu i głębokiej wiary w moc i wartość nauki: „większość trudności życia dzisiejszego wypływa z jednego źródła, z niewykorzystania w tym stopniu potęgi umysłu ludzkiego w pracy nad poprawą dziedzicznego zespołu cech człowieka, w jakim np. zużytkowaliśmy ją przy budowie maszyny, dostosowanej doskonale do pracy, którą jej przeznaczamy“. Trudno się jednak i dziwić, że dopiero w ostatnich czasach przejawiał się silniejszy pęd do czynnej ingerencji w kształtowaniu się dziedzicznej struktury człowieka. Do niedawna jeszcze bowiem patrzyliśmy innemi oczyma na człowieka, niż na resztę świata ożywionego. zbyt ostrą kładąc granicę pomiędzy jego somatycznymi, cielesnymi, a psychicznymi właściwościami. Zwolna, ale stale biologiczny punkt widzenia zyskuje na sile, a więzi pokrewieństwa i wspólnoty człowieka z resztą organicznego świata, które nauka odkrywa, przestrzegają przed zbyt daleko posuniętym wyodrębnieniem naszego gatunku. Ież to charakterystycznych dla osobnika popędów, ileż właściwości psychicznych, usposobienia, zależnych jest od wpływu pewnych wydzielin czyli t. zw. hormonów; jak ścisłym jest wreszcie związek i zależność pomiędzy różnymi czynnościami, doznaniem, a istnieniem poszczególnych części tkanki merwowej, obecnością odpowiednich ośrodków mózgowych!

Eugenika wyrosła na podłożu nauki o dziedziczności i jest zarówno z nią, jak i z jej dalszym rozwojem najściślej zespolona; dlatego też i rozważanie zagadnień eugenicznych musi spoczywać na faktach zaczerpniętych z tej dziedziny nauk biologicznych. Poznanie praw dziedziczności zawiązków cech, czyli genów, kształtowania się znamion, jako wypadkowych z oddziaływania warunków otoczenia i genów powstałych*), typ dziedziczenia się najróżnorodniejszych znamion fizycznych i psychicznych u człowieka, stanowią zasadniczą podstawę eugeniki. Bez tych podstaw każdy program będzie powierzchowny, a nie zapominajmy, że może być i szkodliwy, gdyż łatwo wtedy poczynić błędy, tem przykrzejsze, że ich ujawnienie przychodzi później, że dopiero przyszłe pokolenia zebrać mogą gorzkie owoce naszego zaniedbania, lub zbytniego pospieszu. Nigdzie może zasada „śpiesz się powoli“ nie jest tak wskazana, jak w próbach eugeniki, która dąży do „użycia cierpieniom ludzkości i zapewnieniu dalszego, pomyślnego rozwoju stworzonej przez nią cywilizacji i postępu“.

W przeciwieństwie do dawnych zapatrywań, genetyk odkrywa nieuniknione różnice wrodzone pomiędzy poszczególnymi osobnikami, których to różnic najlepsze nawet środowisko nie jest w stanie zatrzeć i wyrównać. Specjalne uzdolnienia, skłonności, genialność, a także cały szereg chorób umysłowych, popędy zbrodnicze,

*) Por. artykuł „Dziedziczność a wychowanie“. *Ruch Pedagogiczny* R. 1930. Nr. 7. Str. 289 — 303.

wreszcie i ten zespół właściwości, który zwiemy inteligencją są dziedziczne, przelane wraz z całą masą dziedziczną samem tylko oddziaływaniem otaczających warunków ze strony obojga rodziców. Próżny jest więc trud sprowadzania osobników do jednego poziomu samem tylko oddziaływaniem otaczających warunków. Nie dadzą się one zestandaryzować jednolicie według przyjętego wzorca. Genetyka rozwiała ostatecznie złudzenia, jakoby każdy obywatel mógł równie dobrze, jak inny wypełnić każde zadanie, które często przez prosty zbieg okoliczności przypada mu w udziale. Istnieją różnice w sferze psychicznej, z którymi musimy się liczyć, podobnie, jak istnieją różnice cielesne wśród osobników jakiegokolwiek gatunku.

Fakt istnienia wspomnianych różnic pomiędzy osobnikami zakreśla nam zadania eugeniki, której główną troską z jednej strony będzie powiększenie ilościowe indywiduów o wartościowej masie dziedzicznej oraz umożliwienie jej stopniowe dalsze doskonalenie, a z drugiej — starania o usunięcie, wyeliminowanie tych, którzy w swej konstytucji zawierają elementy niepożądane i szkodliwe. Przez nich bowiem cechy ujemne przenoszą się dalej na pokolenia następne, są oni bowiem rozsadnikami i propagatorami jednostek, stanowiących balast każdego społeczeństwa. Postaramy się najpierw omówić drugi z kolei punkt programu eugenicznego, gdyż eliminacja typów szkodliwych jest nieporównanie łatwiejsza do przeprowadzenia, aniżeli doskonalenie masy dziedzicznej jednostek i powiększanie ich liczby. Dotychczas społeczeństwo ze względu na bezpieczeństwo swych innych członków starało się oddzielić ogół osobników asocjalnych, szkodliwych, chorych umysłowo, trzymając ich w więzieniach, domach poprawczych i szpitalach. Bez wątpienia izolacja taka, podobnie jak izolacja przy chorobach zakaźnych jest skuteczną, jednakże ustaje ona z chwilą gdy ci nie-szczęśliwi odbędą przeznaczoną im karę, lub w razie schorzenia umysłowego przestaną bezpośrednio zagrażać otoczeniu. Istnieje więc zawsze możliwość, że po opuszczeniu zakładu chorzy, względnie przestępcy, znajdą sposobność naturalnego zaspokojenia swych popędów rozrodczych, co w razie dziedzicznego ich obciążenia przysporzy nowe zastępy dziedzicznie obciążonych jednostek. Izolowanie ich bowiem aż do późnej starości w zakładach pociągałoby, pomijając już sam okrutny fakt pozbawienia ich tak długo wolności, bardzo znaczne świadczenia ze strony całego społeczeństwa na utrzymanie szpitali, więzień, domów poprawy i odpowiednio wyszkolonego personelu lekarskiego i nadzorczego.

Eugenika, mająca na oku nie stan obecny, lecz następstwa, które dopiero w przyszłości się ujawnią, zaleca inny radykalny środek zabezpieczający przed przyrostem osobników szkodliwych. Propaguje ona mianowicie sterylizację, czyli wyjaławianie jednostek obciążonych dziedzicznie, które dzięki tej sztucznie nabytej nieplodności pozbawieni będą możności przekazywania potomstwu swych szkodliwych znamion. Bez wątpienia jest to metoda bardzo rady-

kalna, skutków jej jednak nie należy utożsamiać ze skutkami powodowanymi przez kastrację, czyli wytrzebieenie osobnika.

Celem przedstawienia zasady samej sterylizacji i istotnej różnicy pomiędzy wyjałowieniem a kastracją przypomnimy w paru słowach budowę i funkcję narządów rozrodczych.

Zarówno u płci męskiej, jak też i żeńskiej komórki rozrodcze tj. plemniki, względnie jaja, wytwarzane są w specjalnych narządach zwanych gruczołami rozrodczymi, lub gonadami. Z gonad przesuwa się one odpowiednimi przewodami, i tak u mężczyzny wyprowadza plemniki z jądra przewod nasienny, u kobiety zaś jaja wytwarzane w jajniku przesuwa się wzdłuż jajowodów. uchodzących do macicy. Każdy gruczoł płciowy, a więc zarówno jądro, jak i jajnik posiada jednak oprócz produkcji elementów płciowych i inne jeszcze zadanie. Tutaj mianowicie wytwarzane są pewne substancje chemiczne, które wprosi z tkanki jądra, względnie jajnika przedostają się do krwi i zostają rozniesione wraz z nią do wszystkich narządów i tkanek całego organizmu. Substancje te, które bynajmniej nie są wytwarzane przez same komórki rozrodcze, lecz najprawdopodobniej przez inne elementy, znajdujące się w jądrze i w jajniku, posiadają bardzo ważne znaczenie przy wykształcaniu się najróżnorodniejszych cech płciowych, odróżniających jedną płć od drugiej. Nie tylko silniejszy rozwój samych zewnętrznych narządów rodnych i różnych gruczołów dodatkowych, ale także charakterystyczne różnice w budowie szkieletu i całego ciała mężczyzny i kobiety, w typie uwłosienia, a wreszcie w sile i kierunku popędu płciowego, jak i w tak subtelnych różnicach w psychice obu płci zależy właśnie od tych specyficznych substancyj chemicznych, czyli od t. z. hormonów płciowych. Przy kastracji, czyli wytrzebieeniu osobnika usuwamy cały gruczoł płciowy, pozbawiamy go więc możności zarówno wytwarzania komórek rozrodczych, jak też i hormonów płciowych. które jak zaznaczyliśmy wywierają tak potężny wpływ nie tylko na konstytucję cielesną, lecz i całą strukturę psychiczną. Kastracja przeprowadzona przed okresem pokwitania, czyli przed rozwinięciem się funkcji gonad zatrzymuje niejako dalsze różnicowanie się płci i powoduje zupełny brak popędu płciowego, podczas gdy przeprowadzona w wieku późniejszym wpływa, poza niektórymi zmianami cielesnymi, na osłabienie, względnie zanik popędu płciowego przy równoczesnych silniej, lub słabiej zaznaczonych przemianach w życiu psychicznem jednostki. U kobiet wywołuje kastracja wystąpienie tych zmian, które i w normalnem życiu przychodzą, zmian klimakterycznych, związanych z zawieszeniem czynności jajnika.

Jak już z tych paru uwag wynika, wytrzebieenie powoduje nie tylko bezpłodność osobnika, ale równocześnie, wskutek usunięcia źródła produkcji hormonów płciowych wywołuje te wszystkie zaburzenia, które uwidaczniają się przy braku owych swoistych substancyj. Zupełnie inny efekt daje nam natomiast wyjałowienie:

czyli sterylizacja, która w zasadzie polega tylko na przecięciu dróg, odprowadzających komórki rozrodcze, a więc nasieniowodów, lub jajowodów. W tym wypadku sam zabieg nieporównanie mniej groźny, niż usunięcie gruczołów rozrodczych stwarza tylko niemożność należytego odprowadzania jaj i plemników, cała natomiast, czynność hormonalna gonady zostaje w pełni utrzymana. Wyjałowienie powoduje więc nieplodność nie osłabiając normalnego popędu płciowego, pozwalając na stosunki płciowe i zachowując cały zespół cech płciowych, zależnych od działania swoich hormonów.

Ten właśnie zabieg wykorzystali do swych celów eugenicy. W Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej najpierw w stanie Indiana w r. 1905, a następnie w wielu innych (około 30), poddani zostają temu zabiegowi z mocy prawa chorzy umysłowo niedorozwinięci, a wreszcie także w wielu wypadkach różnego rodzaju przestępcy, dzięki czemu wszyscy tak operowani są tem samem pozbawieni raz na zawsze, mimo nawet wstąpienia w związku małżeński możliwości pozostawienia potomstwa. W jak znacznym stopniu zabiegi te są stosowane w niektórych stanach, ma to wskazywać ukazujące się sprawozdania, np. sprawozdanie z Kalifornji, donoszące o wykonaniu tego zabiegu w przeszło szesciu tysięcy pacjentów. W Europie przynajmniej dotychczas sterylizacja przymusowa jest właściwie rzadkością i stosowaną prawnie jest tylko w Szwajcarii w kantonie Waadt, chociaż i tu istnieją znaczne ograniczenia, utrudniające w dużym stopniu zbyt częste stosowanie tego zabiegu. Ostatnio ma być także wprowadzona i w Niemczech, gdzie jednak panujące obecnie prądy polityczne nie dają pełnej gwarancji, że będzie stosowana rzeczywiście obiektywnie, według zgodnej opinji wykwalifikowanych engeników, mających wyłącznie na oku zdrowie i szczęście młodego pokolenia, bez zabarwienia względami i uprzedzeniami rasowemi.

Trudno jest nam na razie ocenić bezstronnie wartość sterylizacji jako czynnika w realizacji programu eugenicznego. W niektórych krajach podobny cel jak wyjałowienie mają obowiązkowe świadectwa lekarskie, zezwalające na zawarcie małżeństwa (Norwegja), w Szwecji zakaz zawarcia małżeństwa dotyczy chorych umysłowo, epileptyków i chorych wenerycznie, przyczem zakaz ten może być zależnie od schorzenia stały, lub tylko czasowy, jak np. przy gruźlicy, chorobach wenerycznych itd. Same jednak zakazy zawierania małżeństw nie rozwiązują całego zagadnienia wyeliminowania od funkcji rozrodczych osobników upośledzonych, gdyż nawet przy bardzo rygorystycznym ich przestrzeganiu pozostawiają możliwość płodzenia dzieci w stosunkach pozamałżeńskich. Tem więcej, że właśnie jednostki dziedzicznie obciążone najmniej posiadają moralnych hamulców i nie biorą pod uwagę ewentualnego obciążenia z kolei swego potomstwa. Poza tem u niektórych chorych popęd płciowy występuje silniej niż normalnie, czynności czysto animalne górują w życiu jednostki nie hamowane funkcją

wyższych ośrodków mózgowych. Z tego też względu zasada sterylizacji wydaje się uzasadnioną, chociaż co do samej procedury jej stosowania i określenia przypadków podpadających pod prawo przymusowego wyjałowienia podnieść możemy zawsze poważniejsze zarzuty. W niektórych razach przeprowadza się sterylizację przymusowo, bez zezwolenia pacjenta, kiedy indziej wymagana jest jego zgoda, względnie, w razie np. schorzenia umysłowego, zgoda jego najbliższej rodziny. Niektórzy z eugeników, mojem zdaniem zupełnie słusznie, skłaniają się raczej do pozostawienia pacjentowi wyboru pomiędzy sterylizacją i życiem swobodnem, a zachowaniem zdolności płodzenia i pozostawianiem czas długi, aż do końca okresu życia płciowego pod ścisłym nadzorem, chorych w szpitalach, przestępców różnego typu w zakładach poprawczych. Z pewnością wielu nieszczęśliwych wybrałoby raczej pierwszą ewentualność, pragnąc zachować najdroższy skarb, wolność. W Stanach Zjednoczonych wielu wyjałowionych pracuje chętnie w swoim zawodzie, nie będąc balastem dla społeczeństwa, wielu z nich zawiera związki małżeńskie i żyje szczęśliwie. Zresztą odpowiednie czynniki starają się wytłómaczyć pacjentom, że sam zabieg bynajmniej nie jest karą, lecz ryłko ochroną, ochroną przyszłych pokoleń, których dobro każdemu obywatelowi powinno leżeć na sercu. Szczególnie przy różnych typach dziedzicznych chorób umysłowych wyjałowienie umożliwia normalne życie ze sobą małżonków, bez obawy przyjścia na świat upośledzonego potomstwa i uwalnia od wskazanego w tych razach przerywania ciąży. Obecnie sterylizacja zyskuje sobie coraz to więcej zwolenników nawet wśród tych sfer, którym najtrudniej było pogodzić się z tym drastycznym bądźco bądź środkiem w walce o lepszą przyszłość rodu ludzkiego. Jeden z przedtsawicieli duchowieństwa anglikańskiego w ten sposób ujmuje swoje zapatrywania: „Zezwolić na rozród niedorozwiniętych umysłowo jest zbrodnią wobec cywilizacji, ludzkości, jest zbrodnią wobec samych zasad moralności. Pozwólmy tym nieszczęśliwym zażyć jaknajwięcej szczęścia i radości, ale sterylizujmy ich przedtem... Nie może wchodzić tu w grę tani apel do poszanowania wolności jednostki, potomstwo dziedzicznie obciążone musi być bowiem trzymane pod nadzorem. Jeżeli zabójstwo uważamy za tak ciężką zbrodnię, dlaczego z lekkim sercem, bez żadnych skrupułów godzimy się na niedolę i rozpaczliwą egzystencję tych, co nigdy nie powinni być zrodzeni?“. Jeżeli dla dobra i bezpieczeństwa ogółu pozbawiamy wolności jednostkę, skazując ją na długotrwały pobyt w więzieniu, lub w szpitalu, dlaczego wtedy dopiero budzą się poważne wątpliwości, gdy chodzi o sterylizację, chroniącą wprawdzie nie nas samych, ale co ważniejsze tych, którzy po nas bezpośrednio nastąpią. Wprawdzie, jak statystyki wykazują, chorzy umysłowo zazwyczaj mniej pozostawiają potomstwa, jednakże fakt ten nie może być argumentem, przemawiającym przeciwko sterylizacji, gdyż sama możliwość przyjścia na

świat chociażby nielicznego, obciążonego dziedzicznie potomstwa wystarczy, aby metody wyjaławiania nie odrzucać bez poważniejszej naukowej dyskusji.

Godząc się w zasadzie na sam zabieg jako metodę eugeniczną, należy jeszcze zbadać, w jakich przypadkach ma ona znaleźć zastosowanie. Nie wystarczy bowiem ogólne założenie poddawania wyjaławieniu takich a takich chorych, lub osobników o skłonnościach zbrodniczych, o popędach szkodliwych dla otoczenia, należy jeszcze stwierdzić, czy te schorzenia, względnie skłonności są dziedziczne, określić typ ich dziedziczenia, gdyż tylko wtedy przedstawiają one prawdziwe niebezpieczeństwo przy ewentualnym dalszym rozrodzie. W tym jednak punkcie, tak bardzo ważnym i istotnym, najwięcej jeszcze istnieje wątpliwości, najmniej zupełnie pewnie zbadanych i wielokrotnie potwierdzonych danych. Dzięki temu, że właśnie u zwierząt nie znamy wielu schorzeń, któreby były odpowiednikami genetycznymi homologicznych schorzeń umysłowych u człowieka, ich sposób dziedziczenia pozostaje niedokładnie poznany, a luki tej z powodu niemożności eksperymentowania w tej dziedzinie nie zapełnią tak szybko dokładnie nawet prowadzone drzewa genealogiczne poszczególnych rodzin. Schizofrenję, stany depresyjno-manjakkalne, epilepsję, idiotyzm, które ze względów eugenicznych należałoby wykluczyć i które, występując częściej w pewnych rodzinach, wskazują na podłoże dziedziczne, przedstawiają jeszcze dla genetyka zagadkę rozwiązana nie całkowicie, gdyż sam typ dziedziczenia tych cierpień nie został należycie określony. Jeszcze większe zaś wątpliwości nasuwają się przy ocenie, czy najrozmaitsze zбочenia, skłonności zbrodnicze, przestępstwa etc. są rzeczywiście natury dziedzicznej. Wogóle jednostki psychiatry i psychologa mogą być zupełnie różne od zasadniczych jednostek genetyka, stąd i porozumienie ostateczne napotyka na duże trudności. Należy się też liczyć i z tem, że bardzo często dany obraz schorzenia, posiadający swą nazwę w terminologii lekarskiej, genetycznie zależy jest od współpracy większej ilości genów, dzięki czemu określenie biegu dziedziczenia tej cechy u człowieka, posiadającego tak ograniczoną liczbę potomstwa, jest rzeczą nadzwyczaj trudną i wymagającą bardzo dużej liczby dokładnych obserwacji. Wreszcie wiele z tych cierpień ujawnia się dopiero w późniejszym wieku już po spłodzeniu ewentualnem potomstwa, utrudniając przez to możność interwencji eugenika. Nakoniec wchodzi tu w grę i rola wpływów otoczenia, której nikt nawet z najbardziej ortodoksyjnych genetyków lekceważyć dzisiaj nie może. Wprawdzie obecnie genetyka rozwiązała ostatecznie złudzenia co do t.zw. dziedziczności cech nabytych, niezaprzeczonym jednakże pozostanie fakt, że specjalnie te cechy, które właśnie eugenik ma na oku przy swych próbach oczyszczania struktury genetycznej człowieka, zależą w dużej mierze nie tylko od samych

× genów, lecz i od warunków, w których dana cecha się wytwarza-
× ła. Cecha bowiem, jak nas o tem uczy nauka o dziedziczności, jest

wypadkową z działania genów i otaczających warunków. Niejednokrotnie odpowiedni zespół warunków otoczenia sprzyja ujawnieniu się cech szkodliwych, w innych razach zespół inny, korzystniejszy, nie dopuści do ich ujawnienia i osobnik nie wykazuje żadnych znamion, któreby go w stosunku do innych ludzi upośledzały. (c. d. n.).

Stanisław Skowron

PROMOCJE, KLASYFIKACJE, SELEKCJE UCZNIÓW

Promocja w znaczeniu szkolnym zawsze istniała. Nie była ona bowiem niczym innym, jak posunięciem ucznia na wyższy szczebel. A ponieważ prawie każdy uczeń „przechodził” różne wiadomości, w dziedzinie zaś jednego „przedmiotu” różne jego działy, by osiągnąć pewien dostępny mu zakres wiedzy, przeto przerebienie i opanowanie jednego podręcznika, względnie określonego zakresu materiału podanego przez nauczyciela i przystąpienie do innego działu, było swego rodzaju promocją. Odbywała się ona w dowolnym czasie, t. j. wtedy, gdy nauczyciel dochodził do przekonania, że uczeń opanował materiał naukowy. Takie indywidualizowanie promocyj było możliwe tylko przy nauczaniu indywidualnym, które dominowało dawniej w szkołach nie tylko niższych, lecz i średnich.

Pomijając metody i materiał ówczesnego nauczania, trzeba przyznać, że taki system promocyj był jedynie właściwy, jako zależny tylko od zdolności ucznia i opanowania przez niego przerebionego materiału. Nie była znana wtedy tak drażliwa dziś sprawa drugoroczności, ponieważ nie zakreślano z góry czasu, potrzebnego na wyuczenie się przez ucznia pewnego materiału.

Nauczanie indywidualne w znaczeniu wyżej określonym nie utrzymało się na stałe. Gdy nauczyciel zajmował się jednym uczniem, inni nie byli zatrudnieni, co stwarzało niemożność zajęcia się tym uczniem przez czas dłuższy codziennie. Ten wzgląd oraz rosnąca ilość pobierających naukę u jednego nauczyciela — spowodowały przejście od nauczania jednostkowego do zbiorowego. I choć stało się to nie odrazu, wielu pedagogów i pisarzy wskazywało na większą wartość nauki zbiorowej, niż indywidualnej. Nic też dziwnego, że jeszcze Kwintyljan przekonywał, że „głos nauczyciela to nie obiad, przy którym tylko pewna ilość osób pożywić się może; podobny on raczej do słońca, które tem samym światłem i ciepłem wszystkich dostatecznie obsługuje”.¹⁾

Ostatecznie jednak nauczanie zbiorowe zostało ujęte w stałe ra-

¹⁾ St. Kot. — Historia wychowania, str. 80.

my przez Jana Sturma w Strassburgu (1538 — 1581 r.). On pierwszy zorganizował szkołę, podzieloną na 10 klas rocznych w znaczeniu obecnym, i przeznaczył poszczególnym klasom określony materiał naukowy, który każdy uczeń winien był opanować. Nie znaczy to bynajmniej, by przedtem nie było wcale szkół, posiadających klas, lecz te ostatnie rzadko bywały jednoroczne, częściej zaś kilkoletnie, zamykając w sobie pewną całość wiedzy. Ślady klas, w których uczeń siedział dłużej, niż jeden rok, pozostały następnie częściowo w szkołach jezuickich, pijarskich, Komisji Edukacji Narodowej, a dotychczas — w naszych szkołach powszechnych niższego stopnia organizacyjnego. Znaczenie zaś Sturma polega na tem, że pierwszy ściśle oznaczył klasy jednoroczne, przez co dał wzór późniejszym szkołom, tembardziej, że jego zakład był najslawniejszy w swoim czasie i wywarł znaczny wpływ na rozwój szkolnictwa. Ustalenie jednorocznych klas wyłoniło sprawę promocyj. Odtąd dla każdej klasy i każdego przedmiotu przynacza się pewien zakres materiału naukowego, dostosowany mniej lub więcej do średniego poziomu nauczania, co zresztą zależało od poglądów na zdolności ucznia, potrzeby społeczne i kulturalne (oczywiście, poglądów ówczesnych). Nie trzeba chyba dodawać, że wobec braku znajomości psychiki dziecka i różnorodności poglądów na zadania i cele społeczne lub kulturalne dobór materiału naukowego nie zawsze bywał (i dotąd niezawsze bywa) najszczęśliwszy. Gdy uczeń materiał klasowy opanował, przesuwano go do następnej klasy; w przeciwnym razie — pozostawał na drugi, a czasami i na trzeci rok.

Ten system zmusił do zastanowienia się, czy przejście do następnej klasy jest uwarunkowane opanowaniem w poprzedniej wszystkich przedmiotów, jakich tam uczono, w stopniu przynajmniej dostatecznym, czy też można otrzymać promocję, pomimo pewnych braków z niektórych przedmiotów. Przegląd praktyki, stosowanej w różnych krajach, wykazuje, że zagadnienie to różnie rozwiązywano: niekiedy nie promowano ucznia, mającego przynajmniej jedną ocenę niedostateczną, to znowu pomimo jednej lub nawet dwóch takich ocen promowano. Zależne to było od podziału przedmiotów nauczania na pierwszorzędne i drugorzędne. Do ostatnich zaliczano przedewszystkiem przedmioty lt. zw. artystyczne, czasami i inne. U nas ustalił się ostatnio zwyczaj, który następnie stał się obowiązującym na skutek zarządzeń władz szkolnych, że przy rocznej ocenie niedostatecznej z dwóch przedmiotów uczeń nie otrzymuje promocji, zaś przy jednej niedostatecznej otrzymuje ją z zastrzeżeniem, t. zn. o ile w następnej klasie z tegoż przedmiotu nie wykaże postępów przynajmniej dostatecznych, pozostaje na drugi rok. Istnieje jednak i tu wyjątek: gdy pewien przedmiot nauczania kończy się w danej klasie, tak iż uczeń nie będzie go się uczył w następnej i tem samem nie ma możliwości opanowania go w przyszłości przy normalnej pracy w szkole, pozostaje on na drugi rok. Tak dzieje się w szkołach zarówno powszechnych, jak i średnich.

Nie powinno przytem być podziału na przedmioty pierwszej, drugiej, czy jeszcze i dalszej klasy, jakkolwiek w praktyce, niestety, zdarza się jeszcze, że np. niedostateczny postęp z robót ręcznych, rysunków lub śpiewu nie bierze się pod uwagę przy promocji. Przy ukończeniu szkoły uczeń nie może mieć ani jednej oceny rocznej niedostatecznej, gdyż wtedy nie otrzyma świadectwa ukończenia. Lecz i w ostatnim wypadku również jest pewien wyjątek: przy rozszerzonym egzaminie dojrzałości w dotychczasowym gimnazjum absolwent może otrzymać maturę z oceną niedostateczną z jednego przedmiotu, wymienionego w istniejących rozporządzeniach (co zależne jest i od typu szkoły średniej), o ile taki absolwent otrzymał przytem z kilku innych przedmiotów oceny więcej niż dostateczne.

Podany system klasyfikacyj daleki jest od doskonałości. Bo weźmy np. ucznia promowanego z zastrzeżeniem z jednego przedmiotu. Przy niektórych przedmiotach, gdzie zagadnienia powtarzają się, uczeń taki, przerabiając je w dalszym ciągu, ma możność nauczyć się i opanować to, czego z jakichś względów nie mógł zrobić poprzednio. Gorzej jest znacznie, gdy materiał z poprzedniej klasy nie jest ani przerabiany ani rozszerzany w następnej i do tego, bez zrozumienia pewnych partyj poprzedzających niepodobna posunąć się dalej, jak to jest prawie we wszystkich działach matematyki. Wtedy uczeń, nie dając sobie rady, zniechęca się do pracy, a często i traci wiarę we własne siły. Przeważnie też słabi uczniowie, promowani z zastrzeżeniami, pozostają nadal takimi. Pozostawianie na rok drugi w klasie nie jest lepsze, a może być nawet i gorsze. O ile bowiem uczeń w swem przekonaniu winien się uczyć przedmiotów, przez które powtarza klasę, to w innych uważa się już za kompetentnego i przeważnie ich się nie uczy; często nie interesują go one. Skutek bywa taki, że, powtarzając klasę, uczeń otrzymuje gorsze oceny z pewnych przedmiotów, niż w roku poprzednim. Zjawisko takie obserwuje się przedewszystkiem u dzieci leniwych. Powtarzanie klasy wtedy tylko może wpłynąć dodatnio na ucznia, gdy jest on opóźniony w rozwoju, lub z jakichś niezależnych od niego względów poprzedniego roku nie mógł opanować przynajmniej w stopniu minimalnym zakreślonego programu i w następnej klasie nie da sobie rady, a nawet może się zniechęcić do pracy, przerastającej jego siły, co byłoby najważniejszym niebezpieczeństwem. Tyczy się to uczniów pracowitych, posiadających duże braki z przerobionego materiału.

Poszczególne szkoły często dość różnorodnie traktują sprawę promocyj: w jednych odsetka drugorocznych wynosi tylko kilka jednostek, w większości waha się od 15 do 25%, jak to wskazują publikacje i wykresy Ministerstwa W. R. i O. P., a są i takie szkoły powszechne, gdzie na drugi rok pozostaje aż 40%. Zapewne, istnieją szkoły, pracujące w niezmiernie trudnych warunkach gospodarczych, w których na jednego nauczyciela przypada zbyt wielu uczniów lub posiadające słabą frekwencję z powodu nędzy ludno-

ści, względnie rozległości obwodu szkolnego i nieodpowiednich dróg (ostatni wypadek spotykamy prawie wyłącznie w szkołach powszechnych wiejskich), lecz i wtedy przy dobrej woli i umiejętnych zabiegach ze strony nauczyciela szereg trudności da się usunąć. Nie wymienione zatem przyczyny powodują duży odsetek dzieci drugorocznych, lecz nastawienie, wymagania i sama praca nauczyciela.

Badania wykazują, że co dla jednego nauczyciela jest poziomem dostatecznym, dla drugiego może być niedostatecznym, a jeszcze dla innego nawet dobrym¹⁾. Tu więc tkwi często przyczyna tak różnorodnych wyników klasyfikowania uczniów. Niestety, na odpowiednie nastawienie nauczyciela niema sposobu, o ile on sam nie znajdzie ich w sobie, t. j. o ile nie zna psychiki dziecka, a brak mu obiektywnego poglądu na własną pracę. Ten ostatni odgrywa znaczną rolę. Zdarza się przecież, że nauczyciel nie przerobi z dziećmi w szkole tego, co powinien, i tak, jak powinien, a potem je klasyfikuje ze stanowiska niby bezstronnego, uważając, że mało one wiedzą i umieją, choć właściwie... należałoby siebie sklasyfikować.

Tu mimowoli nasuwa się sprawa t. zw. masowo niezdolnych klas. Nieraz słyszy się od nauczyciela, że te lub owe klasy, dzieci z takiej lub innej miejscowości są wyjątkowo zdolne, częściej jednak, że są leniwe lub niezdolne, a nawet przeważnie tępe. Nie ulega wątpliwości, że dzięki sprzyjającym warunkom przyrodniczym i gospodarczym w pewnych miejscowościach dzieci mogą i uczyć się lepiej, niż to obserwuje się przeciętnie, a w innych znowu — pracują znacznie gorzej i wyniki osiągają mniejsze, niżby należało się spodziewać. Tak bywa, gdzie ludność cierpi głód i nie dokarmia należycie dzieci, gdzie panoszą się choroby nagminne lub kiedyś panowały i skutki ich dotąd są widoczne, wreszcie, gdzie nadużywają alkoholu. Ogólnie, jak to wykazuje psychologia społeczeństw²⁾, niema we współczesnej ludzkości cywilizowanej jakichś ras czy plemion specjalnie uzdolnionych, albo specjalnie tępych, są tylko narody więcej i mniej kulturalne, więcej i mniej cywilizowane, mające znaczne różnice indywidualne. Wszystkie jednak są uzdolnione do przyjmowania współczesnej kultury, z której biorą to, co im jest potrzebne, lub co odpowiada ich cechom psychicznym. Nie można przeto zgóry twierdzić, że dzieci masowo są nieuzdolnione. W takich wypadkach należałoby raczej zbadać przyczyny słabych wyników pracy dzieci. Przedewszystkiem zaś trzeba poznać ich zainteresowania, zależnie od wieku, rozwoju, otoczenia i wkońcu samego nauczyciela, a ściślej — jego osobowość.

Z tego wynikają określone wskazówki, jak należy postępować przy promocjach. Przedewszystkiem ważne będzie przeświadczenie

¹⁾ Döring: Untersuchungen zur Psychologie des Lehrer.

²⁾ Mac Dougall: Psychologia grupy.

nauczyciela, że uczeń da sobie radę w następnej klasie. Nie suma bowiem wiadomości ma być miarodajna (tembardziej, że wiadomości tak łatwo się ulatniają), lecz pewność, że nowy materiał będzie przydatny uczniowi do dorabiania się własnej struktury psychicznej. Leniwych a zdolnych nie pozostawiać na drugi rok, gdyż wtedy jeszcze więcej się rozleniwiają; promować ich i zmuszać do pracy. Uczniów wątpliwych raczej promować i otoczyć większą opieką.

Z promacją ściśle jest związana klasyfikacja, gdyż pierwsza opiera się na drugiej. Klasyfikacja jest swego rodzaju osądem ucznia za pewien określony czas, przy końcu roku zaś jest i rozważaniem, dotyczącym jego dalszej pracy. Z tego wynika, że od jej dokładności i słuszności zależy właściwe skierowanie ucznia.

Gdy rozejrzemy się w dotychczasowym systemie klasyfikowania, musimy znowu stwierdzić, że jest on zbyt schematyczny. Weźmy dla przykładu księgę ocen sprawowania się i postępów w nauce uczniów, przeznaczoną dla szkół powszechnych. Sprawowanie ma w niej skalę stopni: b. dobry, dobry, odpowiedni i nieodpowiedni. Pomińmy pierwszy i czwarty jako zupełnie wyraźne i jasne. Lecz wyrazy „dobry“ i „odpowiedni“ mogą być różnie przez przeciętne go nauczyciela rozumiane. Biorąc je w znaczeniu codziennem i dosłownem, można nie upatrywać w nich zasadniczej różnicy, chyba że „dobry“ jest wyrazem bardziej ogólnikowym, a „odpowiedni“ dokładniej nieco oddaje myśli. A dalej, stopień „odpowiedni“ oznacza zachowanie nie tak bardzo znowu odpowiednie, choć, biorąc dosłownie, niema podstawy do czynienia zarzutów uczniowi, który taką ocenę otrzymał. Przecież zachowuje się — odpowiednio. Znacznie lepiej jest przy ocenie postępów w nauce, dla których mamy też 4 stopnie: b. dobry, dobry, dostateczny i niedostateczny. Znaczenie tych wyrazów zarówno w życiu codziennem jak i w sferach zawodowych jest oddawna ustalone i zrozumiałe. Jednak i tu spotykamy pewne trudności. Dla przykładu weźmy parami sąsiadujące stopnie, np. bardzo dobry — dobry i dobry — dostateczny. W stosowaniu ich przez nauczyciela bywa różnie: co dla jednego jest dobre, dla innego bardzo dobre; jak znowu u jednego to dobre, co u innego dostateczne. Zależy to w znacznej mierze od nastroju nauczyciela, jego stosunku do ucznia, a czasem jeszcze i od różnych okoliczności ubocznych. Zresztą każdy z tych stopni kwalifikuje dodatnio. Najwyżej uczeń, porównując ocenę swoją i kolegów, może mieć pewną pretensję, że go za nisko oceniono. Gorzej znacznie jest ze stopniami dostateczny — niedostateczny. Jakkolwiek sąsiadują one ze sobą, podobnie jak wyżej wymienione 2 pary, istnieje między niemi przepaść: ocena dostateczna kwalifikuje ucznia dodatnio i daje mu prawo do promocji, niedostateczna — tego wszystkiego mu zaprzecza.

Gdy zaś, abstrahując od samej wartości porównawczej stopni, zapytamy, co one oznaczają: sumę wiadomości, zdolność czy pracowitość ucznia, jego orientację, umiejętność radzenia sobie z prze-

robionym materiałem, czy w życiu, to odpowiedzi w nich nie znajdziemy. Raczej można powiedzieć, że taki sam stopień u jednego ucznia oznacza sumę wiadomości, u drugiego stopień pracowitości, u innego stopień zdolności, a jeszcze u innego dość dużo wiadomości, lecz lenistwo lub odwrotnie; jednym słowem stopień może oznaczać zarówno poszczególne dyspozycje ucznia jak i ich kombinacje. Nawet w wypadku, gdy ten sam stopień oznacza te same cechy różnych uczniów, nie można twierdzić, że są one istotnie jednakowe i poziom ich jest równy. Ilekroć tu bowiem może być odcieni i osobliwości zarówno ilościowych jak i jakościowych! Z tego wynika, że istniejąca klasyfikacja czterocyfrowa nie jest wystarczająca. Przydałaby się skala rozleglejsza, jaka jest stosowana w szkołach i na kursach wojskowych u nas oraz w niektórych szkołach obcych. Ale i tego jeszcze nie wystarczy. Konieczne byłoby prowadzenie jakichś ustalonych arkuszy, w których w oparciu na znajomości warunków życiowych ucznia, jego przeszłości i psychiki, byłyby wymienione: zainteresowania ogólne i szczegółowe, uzdolnienia, stopień pracowitości, stopień opanowania poszczególnych przedmiotów, osobliwości w przyswajaniu materiału naukowego, korelacja pomiędzy przyswojeniem poszczególnych przedmiotów nauczania, charakterystyka całości i cech osobliwych. Taki arkusz ułatwiłby każdemu w dużej mierze orientację w sprawie pracy i przydatności ucznia, a tem samym i jego klasyfikację. W szczególności zaś byłby wskaźnikiem dalszego kształcenia i wyboru zawodu.

Dopóki tego wszystkiego niema, obowiązuje wielka rozwaga i ostrożność przy klasyfikowaniu w ramach istniejących stopni oceny. Jako główną zasadę trzeba przyjąć, by stopień był wypadkową (naturalnie nie czysto mechaniczną) wiadomości, pracowitości i uzdolnień ucznia. W szczególności zaś należy brać pod uwagę przedewszystkiem pracowitość ucznia i możliwość jego dalszego rozwoju.

Dobrze przeprowadzona klasyfikacja daje podstawę do selekcji uczniów. Selekcja nie jest bowiem niczem innym, jak kształceniem, odpowiadającym wrodzonym zdolnościom dziecka. Dotyczy więc skierowania ucznia do właściwej szkoły, względnie takiego kształcenia, by jego pozytywne zadatki i zdolności najlepiej się rozwinęły. W ten sposób stawia się sprawę, gdy uczeń pewną szkołę już ukończył albo, choć nie ukończył, nie daje sobie w niej rady i chodzi o wybranie dla niego innego zakładu kształcenia. Nieco inaczej jest wtedy, gdy dziecko jeszcze się nie uczyło i nie można mówić o jego zdolnościach w znaczeniu zdobywania wiedzy szkolnej. Sprawa ta jest zasadniczego znaczenia, bowiem zwalczają się tu względy ekonomiczne i rozwojowe. Pierwsze zalecają rodzicom możliwie wcześniejsze posłanie dziecka do szkoły, by prędzej ją ukończyło i mogło samodzielnie pracować. Drugie—raczej zalecają zastanowić się, czy dziecko może się już uczyć bez uszczerbku dla zdrowia i normalnego rozwoju fizycznego, bez czego znowu

niemożliwy jest rozwój psychiczny. Ostatnio przeważa zdanie, że należy mieć na względzie interes dziecka, a nie sprawy wyłącznie ekonomiczne. Chodzi więc o to, kiedy dziecko może zacząć normalną pracę szkolną. Wiadomo, że w różnych krajach początek wieku szkolnego jest różny, np. w Anglii przypada na piąty rok życia dziecka, w Niemczech na szósty, a i u nas doniedawna w województwach południowych dziecko rozpoczynało naukę w szóstym roku życia. Obecnie w Polsce obowiązują jednolita ustawa, określająca początek nauki dziecka w siódmym roku życia.

(* Trzeba przyznać, że postawienie sprawy u nas jest najszczęśliwsze. Jakkolwiek bowiem nie wszystkie dzieci rozwijają się jednakowo i gdy jedno może się uczyć w szóstym roku, inne natomiast jeszcze w ósmym nie jest należycie przygotowane do pobierania nauki, znaczna większość w klimacie naszym może zacząć się uczyć w siódmym roku bez szkody dla swego zdrowia*).

Jednak i w naszych warunkach konieczna jest selekcja przy rozpoczęciu nauki szkolnej. Dotyczy ona dzieci niedorozwiniętych fizycznie, czy psychicznie, o czym winien przede wszystkim orzekać lekarz szkolny, znający dobrze dzieci. O ile w danej miejscowości jest szkoła dla niedorozwiniętych, należy do niej skierować takie dziecko; gdy niema, naukę odroczyć na rok, a w rzadkich wypadkach nawet na dwa lata.

Dzieci, normalnie rozwinięte, po przyjęciu do szkoły zazwyczaj uczą się w pierwszych latach wszystkie razem i tegoż samego. Muszą bowiem one pewien czas popracować, że tak powiem, nad pewnym materiałem, czegoś się nauczyć, winny być przez dłuższy czas obserwowane, by można było wyrobić sobie o każdym zdanie, co do jego skłonności i zdolności. Zazwyczaj tak przechodzi dziecko niższy stopień szkoły powszechnej, co przeciętnie przypada na dziesiąty rok jego życia, w niektórych krajach później. Dopiero gdy zarysowują się wyraźniej pewne zdolności ucznia, następuje selekcja. Bywa ona ilościowa i jakościowa. Przykład pierwszej spotykamy we współczesnym szkolnictwie austriackim. Tam po czteroletniej szkole niższej pierwszego stopnia (Grundschule), obowiązującej wszystkie dzieci, następuje selekcja w wyższej szkole powszechnej (Mittelschule), również czteroletniej. Ów drugi stopień jest dwojaki: jeden, przeznaczony dla dzieci mniej zdolnych, które nie pójdą do gimnazjum, a skierują się do szkół zawodowych względnie poprzestaną na szkole powszechnej; drugi, mający program identyczny z niższem gimnazjum, jest przeznaczony dla tych, którzy mogą się dalej uczyć w szkołach ogólnokształcących i wyższych. Warunkiem skierowania ucznia do tego lub innego typu szkoły drugiego stopnia są: zdolność i pracowitość. Uczeń może też przejść z jednego typu uczelni do drugiego: wybitniejszy

*) Patrz: Penning: Das Problem der Schulreife. Ściebora: Dziecko w wieku przedszkolnym.

ze szkoły o mniejszym programie, na mocy zdanego egzaminu może być przyjęty do szkoły o szerszym programie, słaby zaś ze szkoły drugiego typu — cofnięty do pierwszego.

Przykładem jakościowej selekcji jest współczesna szkoła w Stanach Zjednoczonych A. P. Tam pierwszy stopień szkoły (primary school) obejmuje 6 lat nauki i jest przeznaczony również dla wszystkich. Selekcja następuje dopiero na drugim stopniu szkoły, obejmującej 3 lata nauki, stanowiącej zarówno wyższą szkołę początkową, jak i niższe gimnazjum. Ścisłej jest to niższe gimnazjum. Selekcja polega na tem, że ów drugi stopień nauki (junior high school) jest organizacyjnie niezależny od stopnia pierwszego i posiada szereg równoległych oddziałów z takim doбором przedmiotów nauczania i ich zakresu, by można było każdego ucznia skierować stosownie do jego uzdolnień. A więc poza minimalnym programem z pewnych przedmiotów w jednych oddziałach kładzie się nacisk na przedmioty humanistyczne, w innych na realne, jeszcze w innych na artystyczne i t. d.

Nietrudno zgodzić się, że system amerykański jest lepszy od austriackiego, gdyż dostosowany jest nie tylko do inteligencji ucznia, lecz i do jego specjalnych zdolności i zainteresowań. Nie wolno jednak zapominać, że nie wszędzie jedna, czy druga selekcja może być stosowana. Przedewszystkiem jest ona niemożliwa w mniejszych osiedlach, a więc tam, gdzie niema dostatecznej ilości dzieci, by móc zorganizować oddziały równoległe z różnym doбором materiału naukowego. A poza tem, jest ona droga. To też nawet w Ameryce, gdzie istnieje tyle wielkich skupień ludzkich, bardzo rozpowszechnione jest dzięki doskonałej komunikacji dowożenie dzieci do szkół drugiego stopnia, szkoły takie są przeważnie bardzo ludne.

Nasza Ustawa szkolna z 11 marca 1932 r. inaczej stawia sprawę selekcji, niż to podano powyżej, bo też i nasze warunki psychiczne i fizyczne są odmiennie od austriackich lub amerykańskich. Przewiduje ona selekcję po 6 i 10 latach nauki. Pierwsze 6 lat mają się uczyć wszystkie dzieci jednego i tegoż samego, choć w zależności od stopnia organizacyjnego szkoły w różnych zakresach (szkoła pierwszego, drugiego stopnia). Po 6 latach następuje pierwsza selekcja: typy więc teoretyczne, a uzdolnione do dostatecznej miary, idą do czteroletniego gimnazjum, praktyczne zaś do szkół zawodowych. Dzieci mniej uzdolnione lub nie mogące się dalej kształcić, mają po sześcioletniej nauce jeszcze jedną klasę uzupełniającą, której, program, zabarwiony praktycznie, uwzględnia warunki lokalne (selekcja regionalna).

Po czteroletnim gimnazjum, w którym skrytalizowały się zainteresowania intelektualne ucznia, następuje druga selekcja i uczeń ma możliwość pójść do odpowiadającego mu liceum. Podobnie uwzględnia się selekcja w szkołach zawodowych. Nieuprzedzony musi zgodzić się, że tak przeprowadzone dwukrotnie różnicowanie jakościowe — po dwunastym i szesnastym roku życia — daje po-

ważne podstawy do prawidłowego sklasyfikowania ucznia i skierowania go na najodpowiedniejszą dla niego drogę.

Oprócz tego możliwa jest w szkołach liczniejszych i selekcja ilościowa. Gdy istnieją w szkole oddziały równoległe, zawsze można, a raczej powinno się, w jednym zgrupować dzieci zdolniejsze, * w drugim słabsze. W miastach, mających po kilka szkół, należałoby tak właśnie podzielić dzieci pomiędzy szkoły, wówczas bowiem bez zmiany programu, dzieci zdolniejsze mogłyby przerobić materiał bardziej obszernie, słabsze — w mniejszym zakresie. W drugim wypadku nie należy się obawiać, że dziecko za mało będzie „umieć”. Lepiej bowiem dla niego będzie, gdy opanuje ono coś w skromniejszych rozmiarach, a dokładniej, niż niby wiele, a powierzchownie. * Ważne jest, jak dziecko opanowało, a nie, co opanowało; ważne jak materiał nauczania wpłynął na urabianie się ucznia. Przy tak postawionem zagadnieniu mniej będzie narzekań na uczniów i mniej drugorocznych.

Na zakończenie poruszmy jeszcze sprawę t. zw. nadmiernej rozpiętości wieku uczniów, jedną z bolączek naszych szkół powszechnych. Dolną granicę wieku ustaliła Ustawa, natomiast granica górna jest bardzo rozciągnięta. Wiadomo przecież, że np. na 3 — 4 roku nauki spotyka się dzieci od 9 - 10 do 14 lat, a w siódmych oddz. 13-16-letnie, ba nawet 18-letnie.

Zapewne, że zachodzą wypadki późnego rozpoczęcia nauki z niezależnych od ucznia względów lub też wobec obowiązku szkolnego niezdolny uczeń musi siedzieć w szkole, przeznaczonej dla dzieci normalnych, o ile niema w danej miejscowości szkoły specjalnej. Wtedy nauczyciel jest prawie bezradny, gdyż rodzice nie chcą zabrać dziecka ze szkoły lub nie mogą uczyć go w domu. Musi więc oba typy trzymać w danym oddziale, zwracając bacniejszą uwagę na normalne dziecko starsze, a zupełnie niezdolne pozostawiając zwykłemu biegowi czasu. Natomiast nauczyciel ma wolną rękę wobec dzieci, które już przekroczyły czternasty rok życia, a nie ukończyły jeszcze szkoły. W takim razie należy dać możliwość ukończenia szkoły tym, którzy chcą ją ukończyć, pracują i nie wpływają ujemnie na kolegów. W każdym jednak razie obok dzieci 13 — 14-letnich nie powinny siedzieć w szkole 17 — 18-letni młodzieńcy. Jakaż bowiem ogromna różnica istnieje w zainteresowaniach dziecka w wieku przejściowym a młodzieńca! Zwykle taka młodzież źle pracuje i ujemnie wpływa na młodszych współkolegów. Nie można przeto rozczulać się nad uczniem, który do siedemnastego roku życia w normalnych warunkach nie zdołał ukończyć nawet szkoły powszechnej; przecież on nie pójdzie już do gimnazjum, a nawet, ze względu na wiek, nie dostanie się do szkoły zawodowej odpowiedniego stopnia. Zresztą, o ile chce mieć świadectwo szkolne, może zdawać egzamin w charakterze eksterna. W szkole zaś niech nie zajmuje miejsca napierającym zdołu masom, chcących się uczyć dzieci.

Dr Wł. Ściebora

FILOZOFICZNE ZAINTERESOWANIA MŁODZIEŻY

(c. d.)

a) Typy według ustosunkowania się do tradycji religijnej.

Filozofowanie młodego człowieka jest, formalnie rzecz biorąc, odchyleniem się w różnym stopniu od tradycji; teoretycznie, odchylen tych możnaby malicyć tyle, ile jest młodocianych filozofów. Praktycznie trzeba liczyć się tylko z kilkoma, ponieważ pewne „typowe” ustosunkowanie się do tradycji powtarza się bardzo często w jednakowy prawie sposób i ponieważ, logicznie rzeczy biorąc, tylko kilka odrębnych sposobów tego ustosunkowania się jest możliwych (postawa tradycjonalisty, racjonalisty i oportunisty).

Tradycjonalistą nazywam tego, kto — filozofując — stoi w zasadzie w obrębie światopoglądu religijnego, albo wogóle tego, w którym go wychowano. Tradycjonalista miewa także swoje problemy i wątpliwości, ale dotyczą one albo spraw drugorzędnych („w piramidzie” pojęć i zagadnień), np. czy istnieje piekło, czy też tylko niebo (takich pytań jest bardzo dużo w ankietach), albo wprawdzie porusza także i rzeczy zasadnicze, np. wiara, a wiedza, istnienie Boga i t. p., ale z zamiarem zgóry powziętym, aby argumenty „heretyków obalić i uzasadnić rozumem światopogląd odziedziczony w dzieciństwie. W pierwszym wypadku nazywam tradycjonalizm naiwnym, w drugim krytycznym albo teologicznym; stanowisko teologa bowiem doskonale odpowiada temu typowi (uzasadnianie założonych uprzednio tez). — Młodzież pisząca dzienniki i odpowiadająca na ankiety jest przeważnie tradycjonalistyczną, t. zn. wcale często filozofuje, ale z mniej lub bardziej jawnym zamiarem *apologetycznym*. Jest to zgoła zrozumiałe, jeśli się weźmie pod uwagę, że tradycja to nietylko gotowy pogląd na świat (szukanie poglądu nowego jest pełne trudu, bolesne i uczuciowo ryzykowne), ale i uczuciowe zabezpieczenie sensu życia, przez nadanie życiu autorytatywnie celu ostatecznego. Takiego celu właśnie poszukuje rozum celowościowo hiperfunkcyjny. Młodzież odnosi się — praktycznie — z wielką nieufnością do ziemskiego szczęścia, jako ideału etycznego, ale sama wiara, że istnieje życie pozagrobowe i Bóg, ma dla masy młodocianych obrzymie znaczenie; jeśli bowiem nie rozwiązuje, do przynajmniej stępnia ostrze zasadniczego problemu filozoficznego młodzieży i dorosłych, odbierając groźę pytaniami, jaki sens ma życie, istnienie?

Zgoła odrębną jest postawa duchowa typu *racjonalisty*. Bywa on czasem niemniej „wierzący” (częściej jednak „niewierzący”) od tradycjonalisty, ale jego ustosunkowanie się do „wiary” jest zupełnie inne. „Nie rozumiem, jak można wierzyć w coś, czego się nie wie, lub czego się nie udowodniło”, mówi jeden z autorów odpo-

wiedzi ankietowych. Jest to krótka, a znakomita ilustracja racjonalizmu. Rozum, dowód, argument jest dlań wartością najwyższą. Religja jest wyłącznie szkieletem dowodowym (wzgl. niedowodowym); jest zbiorem dogmatów; dla racjonalisty niema w niej miejsca na uczucie, na misterjum „Jeśli udowodnię, uwierzę, jeśli nie udowodnię, nie uwierzę, ale wcale mi zgóry nie zależy na tem, aby udowodnić; wolalby, aby to było prawdą, co mówi katecheta na lekcjach religji, ale jeśli to jest fałszem, bez wahania wyrwę całą wiarę jako bezużyteczny balast z mego mózgu. Wolalby wprowadzić, aby religja była „prawdziwa“; tyle w niej rzeczy pięknych i tak bardzo z nią się żyłem, jednakże rozumowi gwałcić nie mogę; rozum to moja ostatnia instancja apelacyjna...“; oto racjonalizm młodzieńczy, oczywiście w skrócie upraszczającym rzecz.

Racjonalizm tego typu ujawniać się może w dwu odmianach: intelektualistycznej i etycznej. Intelektualista wierzy lub nie wierzy w metafizyczne dogmaty (np. w kosmologję religijną), „etyk-moralista“ wyprowadza konsekwencje praktyczne, zależne od tego, czy zasady etyczne swego wyznania uważa za słuszne — „prawdziwe“ lub niesłuszne — „niesprawiedliwe“ (kilkanaście bardzo wyraźnych przykładów w ankietach). „Jeśli poglądy na cnotę, życie moralne, dobro, sprawiedliwość i t. p. zawarte w Biblii są zgodne z rozumem (scil. moim), będę ściśle według nich postępował. jeśli się udowodnić nie dadzą, postępował będę według własnych zasad moralnych, według mojego rozumu...“ . Ponieważ moralność ma źródło społeczne, więc w życiu codziennem racjonalista etyczny nie bardzo różni się od tradycjonalisty. — Odsetek racjonalistów jest stosunkowo nieduży, przyczem większy u chłopców, niż u dziewcząt: zbyt wielką jest potrzeba oparcia o religję, o dogmat w zagadnieniu sensu życia; zbyt potężnym wpływ organizacji kościelnej, nietylko katolickiej. Dodać mogę, że racjonalista intelektualistyczny może być, a zazwyczaj bywa racjonalistą etycznym i odwrotnie.

Najrzadszym wśród młodzieży filozofującej jest typ *oportunisty*. Oportunista zdaje sobie bardzo dobrze sprawę z wielu niekonsekwencyj istniejących w obrębie stosunków między dogmatami a nauką; zrazu boleje nad tem, szuka pogodzenia wiary z wiedzą, ale cały ten problem zbyt go nie przyjmuje. Co mu ostatecznie obchodzi, czy jest prawdą to, co księża gadają, czy nie; religji ludziom potrzeba bo bez niej nie byłoby porządku społecznego, motłoch rychłoby się rozwydrzył. Poza tem niebezpiecznie mędrkować na tematy religijne, zwłaszcza zaś głosić niewiarę; poco mam się narażać, a zresztą, czy religja tylko na dogmatach polega? Ile w niej rzeczy pięknych i wzniosłych, ile głębokich uczuć z nią związanych; niema sensu, aby gwoli rozumowych ścisłości i dowodów z uczuciami temi zrywać. Ostatecznie nie trzeba być bigotem, ni dewotem; wystarczy od czasu do czasu zejść do kościoła, okazać się, osłuchać, uwznioślić na chwilę bo wreszcie, a nuż jednak jest coś takiego, jak życie pozagrobowe, jak — zwłaszcza — nie-

bo i piekło; wszystko jest w zasadzie możliwe... nie trzeba być takim gwałtownym racjonalistą z jego albo-albo; może być, mojem zdaniem, jedno i drugie i rozum i wiara...

Rzecz ciekawa: na 450 ankiet ani jednej dziewczyny nie można zaliczyć do tego właśnie typu, a tylko 12 chłopców. Wydaje się, że postawa światopoglądowa scharakteryzowana wyżej jest kompromisem; jest wypadkową między racjonalizmem a tradycjonalizmem i że jest właściwą, jako typ dominujący, wiekowi dojrzałemu, szczególnie z warstw „oświeconych”. Mimo rzadkości, pewne zaczątki oportunistów światopoglądowego są w ankietach wcale pospolite, w szczególności zaś rozumowanie na temat *funkcji społecznej religii*.

Dodać mogę, że jednej czwartej autorów odpowiedzi ankietowych nie dało się zaliczyć do żadnego z powyższych typów albo z powodu skąpości wypowiedzi, albo też ze względu na chwijność i niejasność wyrażonych zapatrywań; kilku wreszcie, uważających się za zdecydowanych buddystów i panteistów, trzeba było umieścić także w osobnej rubryce.

b) Typy według głównych zainteresowań filozoficznych

Trudniej rozklasyfikować statystycznie cztery typy „treściowe”, tj. w zależności od głównego kierunku zainteresowań filozoficznych, ale i one dadzą się w pewnych wyrazistych wypadkach — zwłaszcza w obrębie materiału dziennikowego — dość jasno wyodrębnić. *Typ metafizyka* jest wśród młodzieży dojrzewającej wcale pospolity. Właściwie wszystkim młodzież myśli metafizycznie, ale u niektórych skłonność ta jest szczególnie wyraźna i o takich krańcowych wypadkach, o „typie” metafizycznym słów kilka. — Metafizyk spogląda na wszystko sub specie aeterni. — „Jak drobne, nic nie warte są kłopoty życia codziennego wobec wielkich problemów nieskończoności, wieczności, materializmu-spirytualizmu, boskości, mechanizmu świata i t. p.”. Stale zapatrzony w metafizyczną (niekoniecznie tradycyjnie-religijną) wieczność, metafizyk lekceważy sobie wygląd zewnętrzny, naukę szkolną, stosunki z kolegami; jest zamknięty w sobie, nieprzystępny i drażliwy; odczuwa boleśnie swoją małość wobec nieskończoności, wobec wszechświata, który stale tkwi w jego myślach, a zarazem odczuwa też swoją niezmierną wyższość wobec kolegów, nauczycieli, wobec całego społecznego świata, który wszak żyje po filistersku i cieszy się śmiesznościami, który nic w gruncie rzeczy nie rozumie; który nie odczuwa ani ciężaru problemu bytu, ani nie szuka prawdy absolutnej. On, Faust, myśli za miliony i jest szczęśliwy ze swej misji filozoficznej. — Załamaniem się racjonalizmu w obrębie tego typu duchowego jest z reguły połączone z największymi konfliktami i niezmiernie bolesnym kryzysem światopoglądowym.

Typ naukowca-pozytywisty jest antytezą poprzedniego i również się często spotyka w wyższych klasach szkoły średniej. Naukowiec

dawno zrezygnował z prawdy absolutnej; sam nie umiałby powiedzieć kiedy; owszem we własnej opinii nigdy jej nie poszukiwał. Metafizyka gardzi, uważając ją za pustą grę słów, która raz wreszcie powinna ustąpić miejsca myśleniu poważnemu, naukowemu. Ścisłą nauką zdobędziemy świat; trzeba się tedy uczyć, badać, robić doświadczenia, a nie mędrkować. Zgodnie z tem hasłem, naukowiec wyrывa się wprost do wiedzy. Gromadzi książki z zakresu wszystkich nauk, zwłaszcza jednak ścisłych, zakłada sobie w domu małe laboratorium chemiczne, studjuje chemję i fizykę z podręczników uniwersyteckich, interesuje się żywo teorją względności, a wogóle „ostatniemi“ zdobyczami nauki; zapowiada się na uczonego. Ale czyżby tylko uczonego? Zdaje się, że przeciwnie, na idealnego filozofa, o jakim marzył A. Comte. W rzeczy samej; filozofem jest nasz naukowiec, li tylko w metodzie różnym od metafizyka. I on pragnie wiedzy wszystko obejmującej (pocóżby się inaczej kochał w encyklopedjach), tylko, że nie wierzy, aby wiedzę tę można było zdobyć dialektyką — rozumowaniem; sądzi przeciwnie, że dno świata poznamy wprawdzie (tu jest typowym racjonalistą), ale tylko na drodze eksperymentu, „okiem i szkiełkiem mędrca“.

Typ społecznika. Wszystko sprowadza się w jego opinii do wielkich zagadnień życia zbiorowego. Cóż człowiekowi pomoże wiedza absolutna o wielkim wszechświecie, jeśli będzie cierpiał nędzę, niesprawiedliwość i nierówność społeczną. Tutaj właśnie jest potrzebna prawda bezwzględna. Jak urządzić życie społeczne i państwo, aby ludzkość była raz wreszcie szczęśliwą, aby zapanował raj na ziemi? Oto są najpilniejsze pytania, na które trzeba znaleźć mądrą odpowiedź. Społecznik szuka pilnie tejże odpowiedzi. Wszelkie jego dyskusje z kolegami i starszymi, wszystkie samotne rozważania, próby prac naukowych, jego lektura, wszystko znajduje się *pod znakiem problemu szczęśliwej ludzkości*. Dziwi się, że ludzie dotąd nie znaleźli lekarstwa na wojny, że nie zrozumieli, iż jedynie w harmonji, w bezwzględnej wolności, równości, braterstwie i sprawiedliwości można należycie zorganizować życie społeczne. Gdyby mu tylko dali... siłę, onby pokazał narodom, jak należy żyć w zgodzie i pokoju, jak to wszyscy mają być równi, zadowoleni, szczęśliwi. Opornych należałoby oczywiście bezwzględnie wytępić, nie będzie bowiem prawdziwej wolności i szczęścia na świecie, póki będą istnieli ludzie z instynktami krwiożerczemi. Naogół społecznik nie lubi zastanawiać się dokładnie nad środkami poprawy bytu ludzkości; środki te zawsze się znajdują. Rzecz najważniejsza to ideał, to wiedza absolutna, ku czemu się chce iść, to obraz jutrzejszej ludzkości.

Typ moralisty. Dla niego wszystko jest ostatecznie zależne od natury ludzkiej. Naturę tę należy poznać i skierować ku dobremu. W człowieku tkwi tyle niezbadanych sił, a ludzie tak mało sami o sobie wiedzą. Gnoti se auton! powinno być ich pierwszym i najważniejszym zadaniem życiowym. Moralista też poznaże intensywn-

nie i siebie i innych, zwłaszcza innych. Stale niepokoi go sprawa ludzkich charakterów i temperamentów (który temperament Hipokratesa jest najlepszy?). Usilnie zapytuje samego siebie, czy poznał się już dobrze, czy rozumie swą naturę, swe właściwe powołanie życiowe. Nie interesuje go jednak zbytnio praktyczne ulepszenie własnego charakteru, lecz raczej filozoficzne zrozumienie człowieka: siebie i innych. Jest urodzonym La Bruyere'm, toteż częściej odkrywa w naturze ludzkiej jej wady niż zalety, nie jest jednakże stały w swych zapatrywaniach; raz wydaje mu się natura ludzką gliną plastyczną, z której przecież przy pewnej wytrwałości, zwłaszcza jednak po zdobyciu prawdziwej wiedzy o człowieku, będzie można ulepić anioła, to znowu widzi w niej zawsze tego samego małego szatana, niezmiennie złego od wieków, beznadziejnego. Czasem z uśmiechem zrozumienia popatrzy na swych bliźnich: jacy oni naiwni, jak nie zdają oni sobie nic sprawy z ukrytych sprężyn swego postępowania; ślepcy, śmieszni i zarozumiali; zawsze udają lepszych stokrotnie niżli są nimi w rzeczywistości; co gorsza, nawet najczęściej łudzą się, że naprawdę dobrze i szlachetnie postępują, chociaż drzemie w nich dzika bestja... Oto portret moralisty.

Zapewne, bardzo szablonowe, szkiecowe, powierzchowne i może nieco karykaturalne są te portrety typów, ale napewno w te ramy wchodzi wielki procent dojrzewającej, filozofującej młodzieży, a o to właśnie chodziło, t. j. o tymczasową racjonalizację bogatego życia, wielokształtnego nawet w tak pozornie błachym zakresie zjawisk, jak filozofowanie i światopogląd młodzieży.
(c. d. n.).

J. Pieter

ANALIZA WPÓŁCZESNYCH METOD NAUCZANIA

(c. d.)

Formą odmienną planu daltońskiego jest *metoda uczenia się pod kierunkiem* (*supervised study*, czytaj: sjupezwizd stady), która również obudziła duże zainteresowanie w kołach naszego nauczycielstwa. Zaznajomienie się gruntowniejsze z duchem metody i jej głównymi założeniami ułatwia książka pedagoga amerykańskiego Hall-Questa, która niedawno ukazała się w przekładzie polskim¹⁾. Co stanowi istotną cechę metody uczenia się pod kierunkiem, jakie są jej główne założenia, co ją odróżnia od planu daltońskiego, jakie sobie stawia cele?

¹⁾ A. L. Hall-Quest: *Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej*. Przeł. J. M. Szymoniakówna z przedmową Prof. B. Naroroczyńskiego. Książnica — Atlas. Lwów, Warszawa 1952.

Pojęcie uczenia się pod kierunkiem formułuje Hall-Quest następująco: jest to „system postępowania szkolnego, przy którym każdy uczeń otrzymuje tak dokładne wskazówki i wdrożenie w metody uczenia się i myślenia, że jego codzienne przygotowanie posuwa się naprzód w warunkach najbardziej sprzyjających doskonaleniu się w higienicznej, ekonomicznej i samodzielnej pracy umysłowej¹⁾. Podczas gdy w nauczaniu i uczeniu się, zorganizowanem na zasadach planu daltońskiego, uczeń otrzymuje szczegółowe, *pisemne* wskazówki biblijograficzne i metodyczne w „przydziałach pracy“ (assignments), to przy zastosowaniu metody uczenia się pod kierunkiem udziela mu nauczyciel wskazówek jaknajbardziej dokładnych *ustnie*, w czasie rozwiązywania zadań. Nauczyciel pełni wtedy niejako rolę korepetytora, który wskazuje młodzieży, jak się ma uczyć, a więc wdraża ją *w metodę pracy*.

Praca ucznia przy metodzie uczenia się pod kierunkiem ograniczona jest do minimum. Wszystkie prawie zadania wykonuje uczeń w godzinach nauki w szkole, wskutek czego dzień szkolny jest tu dłuższy, aniżeli to bywa zazwyczaj. Wobec tego, że każdy uczeń wykonuje swe prace pod kierunkiem, istnieją tu obok nauczycieli głównych nauczyciele-asystenci, którzy przygotowują potrzebne pomoce naukowe, jak np. podręczniki, słowniki, encyklopedje, atlasy, okazy i t. p. Udzielają oni uczniowi w toku jego pracy dokładnych wskazówek, jak winien układać plan, jak sporządzać ma zapiski i streszczenia, jak podkreślać główne myśli i czynić własne uwagi. Wdrażają ucznia do opracowywania referatów, dając mu też dokładne wskazówki techniczne, co do formy kartek, notatek, etc.

Uczenie się pod kierunkiem oznacza przejście od nauczania zbiorowego do indywidualnego, lub też do nauczania w małych grupach. W zastosowaniu tej metody istnieją różne odchylenia. Niektórzy jej zwolennicy poświęcają cały czas szkolny wyłącznie nauce indywidualnej, gdzie nauczyciel pełni tylko funkcję kierownika, pracując wspólnie z uczniem (ale nie za niego) i ćwicząc go w metodzie pracy samodzielnej.

Uczenie się pod kierunkiem jest metodą pracy, której celem ostatecznym jest *wyrobienie zdolności samokształcenia*. Wdrażając ucznia do uczenia się pod kierunkiem, dając mu metodę pracy, pobudzając go do samodzielności i samokształcenia, stwarzamy warunki rozwoju jego indywidualności. Zadaniem metody jest rozwinięcie inicjatywy i pomysłowości, kształcenie jednostek, mających własny, niezależny sąd, a zarazem zdolnych do działania i czynów samodzielnych w życiu społeczno-obywatelskiem. Hall-Quest mówi: „W świecie gospodarczym pełno jest bezmyślnych naśladowców, którzy, jak papugi, dokładnie powtarzają to, co im po-

¹⁾ Hall-Quest, op. cit., str. 43.

wiedziano, lecz na których nie można polegać, gdy chodzi o wykonanie pracy, o ile się im nie da drobiazgowych wskazówek¹⁾.

W metodzie uczenia się pod kierunkiem możemy podobnie, jak w systemie daltońskim stwierdzić i sporo zalet i niektóre braki i wady. Jeżeli chodzi o te ostatnie, istnieje tu jeszcze większa jednostronność i przewaga po stronie pracy indywidualnej i jeszcze silniejsze podkreślenie znaczenia jednostki. „Którykolwiek system (t. j. którąkolwiek odmianę metody uczenia się pod kierunkiem), będzie się popierało — mówi Hall-Quest — zawsze się zauważy, że uczeń jest w nich traktowany jako jednostka, która może różnić się od innych pod względem wrodzonych uzdolnień, lub chwilowego reagowania na pewne szczegóły kursu. W większości systemów nauczania pod kierunkiem dąży się do uwydatnienia jednostki, wyodrębnienia jej z grupy, aby w ten sposób umożliwić jej jaknajbardziej stosowanie własnego typu uczenia się, doprowadzającego do owocnego rezultatu, zgodnie z właściwą jej szybkością postępowania²⁾).

Wobec zwrócenia całkowitej prawie uwagi na jednostkę, oddziaływanie bezpośrednie na grupę uczniowską prawie że zanika przy tej metodzie, brak tu kontaktu wzajemnego między nauczycielem a klasą, brak odpowiedniej atmosfery duchowej, którą stwarza grupa klasowa. Niemale trudności natury gospodarczej wynikają ze zwiększonej liczby nauczycieli w poszczególnych klasach. Obok wspomnianych tu braków metoda uczenia się pod kierunkiem ma niewątpliwie i duże zalety, z których najcenniejszą jest możliwość wdrożenia uczniów w dobrą metodę pracy, pobudzenie ich do samodzielnego myślenia, przyzwyczajenie do pracy samokształceniowej oraz rozwinięcie w nich zaradności życiowej. Niemale też znaczenie pedagogiczne ma znaczne ograniczenie prac domowych ucznia.

Przestudjowanie metody uczenia się pod kierunkiem oddać może wiele korzyści naszej praktyce szkolnej i pozaszkolnej, zwłaszcza w organizowaniu t. zw. cichych zajęć w szkołach niższego stopnia organizacyjnego, w kierowaniu pracą dzieci i młodzieży w świetlicach, w umiejętnym wdrażaniu uczniów do cichego czytania w godzinach szkolnych, np. na lekcjach języka polskiego, gdy przekształcamy klasę w „czytelnię” i staramy się dać każdemu z uczniów szczegółowe wskazówki, jak powinien czytać i jak się uczyć, jak korzystać ze słownika polskiego, ze słownika wyrazów obcych, z encyklopedji i objaśnień, zawartych w samej książce. W tych i w wielu innych wypadkach umiejętnie stosowana metoda uczenia się pod kierunkiem może się przyczynić do podniesienia wydajności pracy ucznia i do pogłębienia pracy dydaktycznej nauczyciela.

(c. d. n.).

Henryk Rowid

¹⁾ Hall-Quest, op. cit. str. 43.

²⁾ Hall-Quest, op. cit. str. 35 i in.

Henryk Lukrec.

J. WŁ. DAWID. Szkic biograficzny. Przedruk wstępu do pracy „Psychologia religji” J. Wł. Dawida. Nakładem „Naszej Księgarni”, Warszawa 1953, str. 51. Pozostanie zasługą p. Henryka Lukreca, że artykułami swymi i „Wiadomościach Literackich” przypomniał społeczeństwu polskiemu ogrom zasług Dawida i wywołał zainteresowanie dla jego twórczości, które doprowadziło do wydania „Psychologii religji”. Rzecz to tembardziej godna podkreślenia, że o najwybitniejszym pisarzu pedagogicznym XIX w. nie posiadamy dotąd nietylko poważnej monografji, ale nawet większej rozprawy o jego działalności na polu pedagogiki i psychologii. Literatura naukowa o J. W. Dawidzie właściwie nie istnieje: po śmierci pojawiło się kilka wspomnień, ocen — i na tem właściwie można całą tę literaturę zamknąć. I tak najwybitniejsza uczennica J. W. Dawida, Aniela Szczyówna podkreślała kilkakrotnie („Muzeum”, „Nowe Tory”, „Książka” w r. 1914) znaczenie badań Dawida dla rozwoju polskiej myśli pedagogicznej i uwydatniła jego rolę jako nauczyciela. Henryk Rowid („Ruch Pedagogiczny” 1914, 1924) starał się ująć znaczenie Dawida w perspektywie historycznej, specjalnie uwypuklając jego pracę na terenie Galicji w latach przed wojną światową. To były właściwie w chwili zgonu Dawida dwa jedyne głosy, oceniające trafnie rolę pisarza, bo już pośmiertne wspomnienie J. Kierskiego („Kurjer Warszawski” 1914, nr. 47) nie było wolne od fałszywej oceny. Potem tylko w drobnym ustępie w „Historji wychowania” Stanisław Kot starał się porównawczo na tle europejskiem ocenić zasługi Dawida na polu psychologii i pedagogiki.

W całości jest to wszystko niewystarczające, jeśli idzie o znajomość pisarza tej miary, co J. W. Dawid. Na tem tle artykuły p. Lukreca były istotnie potrzebne i swą rolę spełniły. Niemniej jednak wstęp p. Lukreca budzi cały szereg zastrzeżeń. Najcenniejszą rzeczą wydaje mi się w nim obfite przytoczenie nieznanych dotąd wypowiedzeń Dawida. Natomiast charakterystyka pisarza z powodu swej fragmentaryczności wypadła tu dość jednostronnie. W ocenie p. Lukreca Dawid — publicysta usunął w cień Dawida — badacza, uczonego. Regdawowanie „Głosu” wysuwa się tu zbytnio na czoło, niemal jako jedna z najważniejszych poczynił Dawida. Nie może zaś chyba ulegać najmniejszej wątpliwości, że oryginalna, czysto badawcza praca Dawida na polu psychologii i pedagogiki bezsprzecznie jest gatunkowo pod względem kulturalnym daleko ważniejsza od jego publicystyki. W niczem nie umniejszając roli Dawida, jako redaktora „Głosu”, trzeba przecież stwierdzić, że w stosunku do innych jego zasług ten moment stoi na dalszym niewątpliwie planie i w szkicu p. Lukreca został zbytnio rozdęty kosztem innych prac Dawida. Sama bowiem działalność naukowa Dawida w zakresie badań psychologiczno-pedagogicznych została tu potraktowana bardzo pobieżnie, niemal zbyta ogólnikami. Tak samo duże luki widać w biografji; o redagowaniu „Przeglądu Pedagogicznego” same ogólniki; ważny okres w życiu Dawida na gruncie Krakowa, okres organizowania Polskiego Instytutu Pedagogicznego, prawie zupełnie pominięty. Wogóle czytając zarys biograficzny p. Lukreca, nie odnosi się wrażenia, jakoby był to zarys biografji najwybitniejszego naszego pisarza pedagogicznego XIX-go wieku, tak urywkowo potraktowana w nim została istota pracy Dawida — jego badawcze wysiłki. I dlatego w pełni uznając wartość artykułów p. Lukreca, jako przypomnienie roli Dawida społeczeństwu dzisiejszemu, trzeba jednak równocześnie stwierdzić, że pod względem wyświetlenia naukowych zasług autora „Inteligencji, woli i zdolności do pracy” nie popchnęły one sprawy naprzód. Dawid czeka w dalszym ciągu na swego monografistę. Opracowanie zaś monografji o Dawidzie staje się postulatem tem pilniejszym, że dziś mamy zapewne jeszcze do dyspozycji szereg osób, które osobiste stykając się z Dawidem, mogłyby dostarczyć bardzo cennego materiału.

Jan Hulewicz.

S. Stendig.

SYSTEM PEDAGOGICZNY G. KERSCHENSTEINERA. (Próba ujęcia podstaw). Cieszyn, 1933. (Odbitka z „Miesięcznika Pedagogicznego“ R. XLII).

Postać zmarłego niedawno G. Kerschensteinera, znanego twórcy „szkoły pracy”, staje się u nas w ostatnich czasach przedmiotem żywego, a zasłużonego zainteresowania; dowodzą tego liczne artykuły, jakie ukazały się w czasopiśmie pedagogicznych. Różny jest ich charakter, poziom a więc i wartość: jedne są mechanicznym przedstawieniem poglądów Kerschensteinera (Wł. Gacki: G. Kerschensteiner i A. Ferrière, jako twórcy nowej szkoły. Łódź, 1931), drugie mają cechy nekrologów (W. Opatrny: Hołd pracy i zasług ś. p. J. K. „Przyjaciel szkoły” 1932), inne wreszcie są krytyczno-polemiczną anlizą pewnych założeń systemu (K. Sońnicki: G. Kerschensteiner „Kwart. Pedag.” 1933).

Brak natomiast dotąd syntetycznego ujęcia podstaw systemu Kerschensteinera, jeśli nie liczyć przygodnych tu i ówdzie wzmianek¹⁾. A czas już najwyższy, by ta luka została zapełniona i postać oraz zasady pedagogiczne tego, na którego cześć berliński „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht” bił srebrne medale z napisem „Für Verdienste um die Pädagogik”, a którego jeden z wielbicieli z przesadnym może nieco patosem obwołał „koronowanym królem niemieckiej i światowej pedagogiki”²⁾, doczekały się wreszcie wyczerpującego studium naukowego.

Z uznaniem tedy przyjąć należy każdą w tym kierunku próbę, choćby nawet... niezupełnie udaną.

A taką jest właśnie rozprawka p. S. Stendiga. Jak wynika z tytułu, chodziło autorowi o nakreślenie podstaw systemu pedagogicznego Kerschensteinera. Próbnymi jednak szukali jednoznacznej odpowiedzi, względnie szkicowego choćby zaznaczenia. Z układu rozdziałów domyśleć się wypada, że są nimi trzy zagadnienia: 1. koncepcja szkoły pracy, 2. wychowanie państwowe, 3. wychowanie moralne. Ostatecznie, dla uproszczenia sytuacji można się zgodzić i na takie postawienie sprawy, chociaż pozostaje ono w pewnej sprzeczności z ideami samego Kerschensteinera, który podstawy swego systemu na czym innym opierał³⁾. Sposób opracowania poszczególnych zagadnień wykazuje wielką niejednolitość; po bardzo sumiennie przeprowadzonej analizie pojęcia szkoły pracy, następuje mętawy i naciągany rozdział o wychowaniu państwowym, a dalej dobrze naszkicowany zarys wychowania moralnego. Rozdział następujący o typologii i aksjomacie kształcenia, zbyt szkicowy, wymaga pogłębienia i rozszerzenia. Rozdział ostatni (Twórca czy rozbudowca), nie wynika organicznie z poprzednich i mógłby bez szkody dla całości odpaść. Dotkliwie natomiast odczuwać się daje brak jakiegś wspólnego

1) M. Ziemnowicz: *Problemy wychowania współczesnego*. Kraków, 1927.

H. Rowid: *Szkoła twórcza*. Kraków 1931.

B. Nawroczyński: *Zasady nauczania*. Warszawa, 1930.

2) Paul Oestreich: *List otwarty w 75-lecie G. K. „Die Neue Erziehung”*, 1929. Nie przeszkodziło mu to zresztą bynajmniej w trzy lata później w notatce pośmiertnej pod lakonicznym tytułem „G. K. ist gestorben” w imieniu komunizującego Związku radykalnych reformatorów szkolnictwa bez ogródek wypalić: Nie możemy go nie szanować. Był naszym przyjacielem, który cieszył się z naszej odrębności, pozytywnie oceniał naszą żywotność, zbyt był jednak wszystkimi korzeniami swej istoty wrośnięty w swój wiek ekspansyjnego liberalizmu, by móc walczyć z nami solidarnie... Kochaliśmy go raczej dla zalet ludzkich, niżli zasług jako przywódcy ruchu pedagogicznego. „Die Neue Erziehung”, 1932, s. 182.

3) Por. „Pedagogika naukowa nie jest bynajmniej stosowaną etyką, logiką, estetyką czy filozofią, oznacza ona samodzielną gałąź filozofii. Głównymi jej pojęciami są wykształcenie, zainteresowanie i wartości”. — G. K. *Pädagogik d. Gegenwart in Selbstdarstellungen*. 1926. I. s. 88.

nej zasady, łączącej poszczególne odgałęzienia pedagogiczne systemu Kerschensteinera. Zasadę ową tworzy pojęcie kształcenia, któremu poświęcił Kerschensteiner główne dzieło swego życia i trudu pisarskiego, epokową „Theorie der Bildung”. Obfite przypiski również mogłyby ulec pewnej redukcji, bowiem liczbą oraz rozmiarem odwracają za często uwagę od tekstu, skierowując ją ku zbędnym w danym momencie wskazówkom bibliograficznym (przypis 25, 37, 49), lub sprowadzając ją na manowce zupełnie luznych dygresyj (przypis 43, 72). Na ostatek zaznaczyć należy, że spotykane w niektórych partjach zprawki zwroty, oraz akcenty, są w naszej literaturze naukowej niespotykaną dotąd innowacją, niecałkowicie zgodną z nauki powagą oraz dostojnością.

Przyszłe badania nad systemem pedagogicznym Kerschensteinera winny zająć się przede wszystkim ustaleniem definitywnem następujących kwestyj:

1. ewolucja poglądów filozoficznych Kerschensteinera od pozytywizmu Spencera i Macha, do neoidealizmu Lippsa i Sprangera;
2. teoretyczne podstawy koncepcji wychowania obywatelsko-państwowego w oparciu o ideologię Fichtego, Paulsena, Natorpa;
3. określenie stosunku systemu Kerschensteinera do teorii osobowości Gaudiga;
4. ustalenie istoty kierunku i rozmiaru wpływu J. Dewey'a na konstrukcję myślową Kerschensteinera.

Pewne materiały przygotowawczo znaleźć można w studjach E. Sprangera. S. Hessena, H. Kirschbauma, A. Fischera, Prantla. Inaczej nie wyjdziemy poza stadjum przygodnych szkiców okolicznościowych.

Mirosław Sekreta

SPRAWY SZKOLNE I OŚWIATOWE NA KARTACH „NIEPODLEGŁOŚCI”

„Niepodległość” pod redakcją Leona Wasilewskiego jako „czasopismo poświęcone dziejom polskich walk wyzwoleniczych w dobie powstaniowej” od pierwszych już zeszytów poświęca sporo miejsca wspomnieniom szkolnym w ścisłym tego słowa znaczeniu i wspomnieniom z prac oświatowych. Stanowisko najzupełniej słuszne i trafnie pojęte. Bo pomijając już fakt, że częstokroć działalność polityczno-społeczna łączy i zająbia się tak ściśle z akcją oświatową, iż nie sposób ich wzajem od siebie oddzielić, trzeba zwrócić uwagę na fakt natury zasadniczej: dzieje szkolnictwa polskiego i prac oświatowych drugiej połowy XIX wieku i początku XX mogą stać się przedmiotem naukowego badania historyków wychowania tylko w tym wypadku, gdy uwzględnią oni oświetlenie tych prac w oficjalnych dokumentach i aktach władz zaborczych oraz, gdy uwzględnią także ocenę tej pracy ze strony społeczeństwa polskiego. Dla tej drugiej kategorii źródeł wspomnienia uczestników i twórców prac szkolnych, czy oświatowych są materiałem wagi pierwszorzędnej. Miałem ostatnio możność podkreślić wagę wspomnień jako niezastąpionych źródeł dla badań nad historją kultury polskiej drugiej połowy XIX wieku¹⁾. Specjalnie doniosłą jest ich rola, jeśli idzie o działanie szkoły zaborczej w Królestwie i Poznańskiem, niemniej ważną — jeśli chodzi o skreślenie dziejów konspiracyjnej pracy oświatowej, która nie mogła się utrwalić w formie dokumentów pisanych. Omawiając niedawno na łamach „Ruchu Pedagogicznego” (1935, nr. 4) wspomnienia prof. Heleny Radlińskiej, drukowane w „Niepodległości”, starałem się uwypuklić wagę wspomnień dla historii oświaty tego okresu.

Wspomnień tych dotąd niewiele się pojawiło. Władysław Smoleński, Józef Grabiec, S. Koszutski, Jan Offenberk, S. Surzycki — oto ludzie, którzy usilowali ostatnio przekazać swe wspomnienia szkolne czy oświatowe. Jeśli się doda do tego regionalne księgi pamiątkowe (Kielce, Plock), trochę materiałów przygo-

¹⁾ Por. „Nauka Polska” t. XVII.

dnie ogłaszanych — to będzie to wszystko. Razem jest tego bardzo niewiele. I dlatego z uznaniem powitać należy myśl redakcji „Niepodległości”, która do swego planu wydawniczego wciągnęła także wspomnienia dotyczące dziejów szkolnych i oświatowych.

Ogłaszane dotąd (niesystematycznie) wspomnienia z „Niepodległości” obejmują głównie te zagadnienia życia szkolnego, które bądź łączą się z dziejami nowych ruchów społecznych czy wysiłków niepodległościowych, bądź pozostają w związku z tajnymi poczynaniami oświatowemi zbiorowości polskiej. Ruchy młodzieży, udział kobiet w pracy oświatowej, szkoła zaborcza w Królestwie i Galicji, formy pracy oświatowej — oto zagadnienia dotąd poruszone.

Życie młodzieży skupiło na sobie największą może uwagę. I słusznie: młodzież bowiem stanowi awangardę nowych ruchów ideowych w społeczeństwie polskiem drugiej połowy XIX wieku: na niej głównie opiera się siła ruchu niepodległościowego, ona podejmie szereg prac oświatowych. Z artykułów w „Niepodległości”, odnoszących się do życia młodzieży, na plan pierwszy wysunąłbym artykuł Dr. Heleny Więckowskiej „Zjednoczenie Towarzystw Młodzieży Polskiej Zagranicą” (1887 — 1914) (VI tom, zeszyt 12, s. 1 — 25). Wskazawszy krótko na historię Zjednoczenia, na wpływ Z. Miłkowskiego na urobienie ideologii organizacji, trawionej walką wewnętrzną kierunku narodowego i postępowo-socjalistycznego, główną uwagę poświęciła autorka opisowi archiwaljów organizacji. I to uważam za najcenniejszą część artykułu: daje on wskazówki informacyjne dla badacza, któryby chciał podjąć ten temat.

Z zacięciem czyta się artykuł Stanisława Roszkowskiego „Komisja robotnicza „Zetu” (VII, 17, s. 360 — 384). Po wyczerpujących uwagach, jakie niedawno „Zetowi” poświęcił Stanisław Dobrowski w I tomie „Naszej walki o szkołę polską”, potrafił Roszkowski odsonić nową kartę organizacji na terenie sfer rzemieślniczych i robotniczych Warszawy. Dzieje „Kilińszczyzny”, stosunek „Związku im. Jana Kilińskiego” do „Zetu”, dane liczbowe o organizacji, szczegóły o ludziach, o udziale organizacji w strajku szkolnym, o piśmie organizacji są interesującym przyczynkiem już nietylko ze względów czysto oświatowych, lecz także polityczno-społecznych. Zetowcy-Kilińszczyzcy stali się bowiem w dużej mierze „współtwórcami programu polityczno-ekonomicznego przyszłego ruchu narodowo-robotniczego” (N. Z. R.). Ten wkład Komisji robotniczej „Zetu” jasno, przejrzyście ukazuje zwały i bogaty w treść artykuł Roszkowskiego.

Te same czasy są przedmiotem wspomnień Dra Tadeusza Dybczyńskiego „Wspomnienia z moich prac konspiracyjnych w latach 1899 — 1915” (VIII, 19, s. 256 — 256), tylko, że tu nacisk pada na lokalne wspomnienia w poszczególnych szkołach warszawskich.

Przyczynkiem drobnym do fermentów ideowych wśród młodzieży królewskiej po roku 1905 jest notatka J. Krzesławskiego „Z dziejów ruchu niepodległościowego wśród młodzieży Królestwa” (III, 5, s. 179 — 183).

W życie galicyjskiej młodzieży wprowadza nas artykuł Wacława Borzewskiego „Ruch patryjotyczny wśród młodzieży polskiej w Galicji” (1886 — 1894) (II, 5, s. 61 — 82). W erze owej młodzież pod wpływem żyjących niedobitków powstania roku 1863-go stara się wytworzyć ośrodki oporu przeciw wszechwładnej partii rządzącej — stańczykom. Im przeciwstawiając się skupia się w tajnych organizacjach niepodległościowych. Ich ideologia wyraża się w nawrocie do hasel powstańczych, w manifestacjach patryjotycznych. Brutalnie usiłuje je zgnieść policja austriacka, czego dowodem słynny proces tarnopolski z roku 1895, opisany przez „jednego z więźniów” w „Niepodległości” (II, 4, s. 255—255.) Ruchom młodzieży galicyjskiej z lat 80 i 90-ych brak szerszego tła ideowego, ideologia jej obraca się w kręgu romantyki powstańczej. Dopiero przełom XIX i XX wieku przynosi niesłychanie bujny rozkwit życia samokształceniowego i ideowo-społecznego wśród młodzieży akademickiej i gimnazjalnej w Galicji. Wykwit to tych dwóch prądów społeczno-politycznych, które zapanowały nad umysłami młodzieży: socjalizmu i nacjonalizmu. Początki tajnej organizacji socjalistycznej wśród młodzieży galicyjskiej wyświetla artykuł Stanisława Siedleckiego „Założenie „Promienia” (IV, 7, s. 71 — 80). Wy-

światła on dobrze tylko sam moment narodzin pisma i organizacji, nie wychodzi poza początki, choć i tu nieścisły w szczegółach, które sprostowane zostaną w artykułach II tomu „Naszej walki o szkołę polską“, jaki się wnet ukaże w druku.

Czem był dla młodzieży poznańskiej i pomorskiej w czasach zaborczych Kraków, jaką doniosłą rolę spełniły jego zabytki i tradycja historyczna w podtrzymaniu świadomości narodowej dzielnic zachodnich, o tem świadczy artykuł Bernarda Chrzanowskiego „Dziesięć lat tajnych wycieczek młodzieży z zaboru pruskiego do Krakowa. 1905 — 1914“. (IV, 8, s. 241 — 247). Był on prawdziwym „źródłem narodowego pokrzepienia“. W organizacji tych wycieczek duże zasługi położył prof. Henryk Jordan.

Prócz tych artykułów, odnoszących się specjalnie do młodzieży, znajdzie czytelnik „Niepodległości“ arcyciekawy materiał we wspomnieniach prof. Ludwika Krzywickiego, pokazujących szerzenie się hasel socjalizmu w jego najprzeróżniejszych odcieniach wśród młodzieży. Informują o tem artykuły Juliana Stachewicza, Zofji Zawiszanki i innych, pokazują wpływ hasel budzącego się po apatii okresu porewolucyjnego w latach 1908 — 1914 ruchu wojskowego na młodzież.

Wkład „pracy kobiet w ruch oświatowy“ również jest przedmiotem kilku artykułów. Helena Ceysingerówna rzeczowo informuje o formach, jakie przybrało „Tajne nauczanie w Warszawie. 1894 — 1906/7“. Inicjatorką była tu Cecylja Śniegocka, dzięki jej zapalowi i gronu oddanych współpracowników akcja ta zatoczyła bardzo szerokie kręgi, przetrwała aż do czasów strajku szkolnego, stanowiąc bazę pracy, powstałej w 1906 Polskiej Macierzy Szkolnej. Rzeczowy artykuł H. Ceysingerówny, sekretarki organizacji przynosi spory zasób informacji o ludziach, na których opierała się praca organizacyjna, o zasięgu liczbowym i terenowym pracy, jak i zasługach inicjatorki.

Od rzeczowego tonu artykułu Ceysingerówny odbiegają dość daleko artykuły Walentyny Nagórskiej. Siła wspomnień, ich wartość dla historyka tkwi bądź w podaniu możliwie najbogatszego materiału faktycznego, bądź w wydobyciu tonu, nastroju epoki. Artykuły Nagórskiej tym celom mało zdają się odpowiadać. Zbyt wiele w nich ogólników, zbyt wiele sztucznej deklamacji, która niekiedy rozplywa się w nieuchwytnym i mglistym, gładko zaakraglonym frazesie, a zbyt mało konkretnych faktów, rzeczywistych danych, których się jest najbardziej ciekawym. Artykuł poświęcony „Faustynie Morzyckiej. 1864 — 1910“ (IV, 7, s. 106 — 117) cierpi właśnie na ów nadmiar frazeologicznej przy ubóstwie materiału faktycznego, który byłby właśnie najbardziej interesującym. Faustyna Morzycka i siostra jej, Róża, są inicjatorkami tajnego koła oświaty ludowej, przy którym powstało wydawnictwo popularnych książek dla dzieci, młodzieży i samouków, kilkanaście utworów tego typu wychodzi z pod pióra Faustyny. Późniejsza jej praca oświatowa w Nałęczowie wspólnie z grupą tamtejszych działaczy oświatowych (Żeromski, Daniłowski i inni), potem w Krakowskim oddziale Uniwersytetu Ludowego im. Mickiewicza rysują się tu dość mgliście, gdyż autorka wspomnień przesuwia punkt ciężkości opowiadania na skreślenie depresji psychicznej szkoły u Mokrzyckiej pod wpływem upadku rewolucji roku 1905.

Taki sam ogólnikowy charakter mają wspomnienia tejsze autorki, poświęcone „Z Morzyckich Róży Mieczysławowej Brzezińskiej“ (VII, 17, s. 329 — 334).

Największe zainteresowanie budzić może wspomnienie Klementyny Nagórskiej poświęcone „Ze Szczawińskich Jadwidze Dawidowej“. 1865 — 1910“. (VI, 13, s. 201 — 211). Rola Dawidowej, jako organizatorki „Uniwersytetu latającego“, jej wkład w redagowanie i administrację „Głosu“, a nade wszystko znaczenie w życiu Dawida — wystarczające to chyba zagadnienia, by wywołać zainteresowanie dla tej postaci, tem więcej, że osąd współczesnych bywa dość rozmaity (por. choćby wypowiedzenie Grabca w „Czerwonej Warszawie“). Wszystkie te problemy w omówionych wspomnieniach są tylko zaznaczone, autorka, choć daje tu trochę szczegółów faktycznych, jednak cały szereg zagadnień pierwszorzędnych — a do takich zaliczam rolę Dawidowej w życiu męża — wprost pomija.

Przykładem, jak powinno się pisać wspomnienia o działaczkach oświatowych

są mimochodem rzucane uwagi prof. Ludwika Krzywickiego we wspomnieniach w „Niepodległości”, odznaczające się i prawdziwym bogactwem materiału konkretnego i żywą, plastyczną charakterystyką tła społecznego, na którym ich działalność wyrastała.

Mało dotąd w „Niepodległości” stosunkowo pojawiło się prac o tajnych pracach oświatowych starszego społeczeństwa zaboru rosyjskiego. Pięknie wprowadza w nie nadzwyczaj interesująco i żywo nakreślony profil działacza oświatowego Kazimierza Duleby przez I. W. Kosmowską (VII, 15, s. 3 — 15). Nałęczowska grupa oświatowców z Stefanem Żeromskim, Gustawem Daniłowskim, Rüdskim, Dulebą, Felicją Sulkowską, Faustyną Morzycką na czele została tu świetnie scharakteryzowana, prace nałęczowskiego „Światła”, wpływ i odbicie tych spraw w utworach Żeromskiego — oto zagadnienia ważniejsze, które wydobyły wspomnienia Kosmowskiej (cennie bardzo zdjęcie fotograficzne tej grupy).

„Walka o czytelnictwo warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności. 1897—1899” (VI, 14, s. 341 — 354), między obozem zachowawczym a postępowym jest przedmiotem szkicu Aleksandra Heflicha. Instytucja ta, która położyła pierwszorzędną zasługę na terenie Warszawy, czeka na swego monografistę.

Dziejów samej szkoły zaborczej dotyka bezpośrednio kilka drobnych szkiców. Cezary Łagiewski „Z historii walk o szkolnictwo polskie” (II, 4, s. 214 — 228) szkicowo kreśli losy strajku, Jan Klimek dorzuca kilka szczegółów o „Buncie nauczycieli szkół powszechnych pow. brzezińskiego w 1905 r.” (VII, 16, s. 295 — 298), — H. Królikowski snuje „Wspomnienia szkolne z Suwalszczyzny” (I, 2, s. 355 — 362), terenu interesującego ze względu na zagadnienie litewskie w szkolnictwie i stosunek Rosjan do tego problemu.

Okolicznościowo można znaleźć trochę materiałów szkolnych i w całym szeregu artykułów, niezwiązanych bezpośrednio z sprawami wychowawczymi, tak np. artykuły Krzywickiego, Dłuskiego, Heryuga poruszają sporo szczegółów dla historii szerzenia się prądów społecznych wśród młodzieży, tak znów artykuł Kosmowskiej o ruchu chłopskim, ubocznie przynosi trochę szczegółów o pracy nauczycielstwa szkół ludowych w zaborze rosyjskim (I, 2, s. 355 — 357). Taki materiał przytoczony marginesowo dałby się odszukać w wielu wspomnieniach w „Niepodległości”.

W całości rzecz biorąc, widać we wspomnieniach szkolnych i oświatowych, dotąd ogłoszonych w „Niepodległości” dominowanie zagadnień związanych z życiem młodzieży, przyczem nacisk główny pada na oświecenie wypadków w b. zaborze rosyjskim. Wolno spodziewać się, że następne tomy przyniosą więcej materiału ściśle szkolnego oraz uwzględnią także i inne dziedzice, które dotąd słabo są reprezentowane. Mam tu na myśli pracę konspiracyjną oświatową w Poznańskim i na Górnym Śląsku. Zebranie materiału, dotyczącego konspiracyjnej roboty oświatowej we wszystkich zaborach, staje się pilnym postulatem badań, póki żyją ludzie, którzy mogą na podstawie własnych przeżyć oświecić to zagadnienie.

Jan Hulewicz

WSPÓŁCZESNA PEDAGOGIKA FRANCUSKA

(Przegląd wydawnictw za rok 1952—53).

PEDAGOGIKA OGÓLNA.

Problemy pedagogiki ogólnej nie budzą we Francji większego zainteresowania. Jest to wynikiem specyficznego nastawienia umysłowego, pochodzącego jeszcze z XIX wieku, a kładącego w pedagogice cały nacisk na wykształcenie. „Kształcić umysły znaczyło kształcić sumienia”. Wobec tego, zagadnienia, odnoszące się do programów i metody nauczania przeważają nad zagadnienia-

mi wychowawczemi. Temu intelektualizmowi pedagogicznemu przeciwstawiać się zaczęła w czasach ostatnich tak nauka, jak i opinia publiczna. Tradycja dotychczasowa nie wpływała zresztą ujemnie na poziom moralności młodzieży francuskiej. Istotnym źródłem wychowania była rodzina i społeczeństwo. „Szkoła kształci — rodzina wychowuje”, ta zasada żyje we Francji od wieków.

Idealy wychowawcze i wiadomości pedagogiczne czerpie zaś rodzina z tradycji i z literatury pięknej, która bardziej niż wszystko inne jest syntezą pełnego życia. W literaturze francuskiej rozwój systemu pedagogicznego ciągnie się od Montaigne'a i Fenelona poprzez szkice, powieści, nowele, poezje, by w końcu znaleźć syntezę w podręczniku i rozprawie pedagogicznej. W powieści francuskiej XIX i XX wieku jest tak wiele idei i znajomości psychologii oraz zagadnień moralnych, że przewyższa ona o wiele wszystko to, co we Francji pracownicy zebrali psychologja naukowa i pedagogika. I to właśnie stanowi wskazania wychowawcze we Francji.

Dopiero w ostatnich czasach zaczęto odczuwać konieczność zerwania z tym stanem dyletantyzmu. Rodzice, zazdrośnie dojad broniący swych praw w zakresie wychowania dzieci, zaczęli teraz spostrzegać trudności tego zadania i braki własnego przygotowania do tej, tak odpowiedzialnej, funkcji. Od lat już grupowali się rodzice w różnych stowarzyszeniach, mających na celu obronę swych praw wychowawczych. W roku 1929 stowarzyszenia te utworzyły jedno, pod nazwą „szkoły rodziców” (Ecole des parents). Szkoła ta podzieliła się na dwie grupy. Celem pierwszej grupy stało się wspólne badanie doktryn pedagogicznych. Druga grupa objęła rodziców młodszych, pragnących się kształcić i zapoznać z zagadnieniami i techniką wychowania pod kierownictwem pierwszej grupy.

„Szkoła rodziców” roznosi się szybko. Zjazdy jej wykazują dużo siły żywotnej. Pierwszy zjazd został poświęcony rozważeniu problemu dzieciństwa, drugi przy współpracy lekarzy, księży katolickich, protestanckich i rabinów, profesorów i literatów zajmował się zagadnieniami wieku młodzieżowego, wreszcie kongres z 1931 r. zajmował się młodzieżą dorastającą i jej stosunkiem do społeczeństwa, rodziny i państwa. Sprawozdania z tych zjazdów zostały wydane u Lanore'a w Paryżu, stanowiąc bardzo ważny przyczynek do pedagogiki ogólnej.

Tych samych zagadnień dotyczą publikacje innego stowarzyszenia rodzicielskiego, opracowane w duchu chrześcijańskim. Wydawnictwa „Związku rodzin chrześcijańskich” zajęły się zagadnieniami wychowania, problemami rodziny i małżeństwa i t. d. Wydawnictwa te dzielią się na dwie serie. Jedną obejmuje dzieła dla wychowawców, drugą małą bibliotekę edukacyjną, mającą za cel spopularyzowanie wiadomości pedagogicznych, nieodzownych dla rodziców.

M. Ch. Aimond w pracy swej „Au service de l'enseignement libre”, Paris 1932 (W służbie wolnego nauczania), opracowanej w duchu chrześcijańskim, stara się oprzeć wartości wychowawcze na różnych kierunkach wykształcenia. Autor pragnąłby z każdego profesora uczynić ognisko życia duchowego.

Dzieło H. Pradel'a „Comment former des hommes” Desetée, Paris 1931 (Jak wychowywać) napisane dla rodziców, przedstawia w formie popularnej najnowsze zdobycze pedagogiczne, oparte na współczesnej psychologii, jako ideał, ukazując wychowanie chrześcijańskie.

Zagadnieniami moralnymi zajmuje się M. L. Signoret w pracy swej „A la recherche d'une méthode d'éducation” Nathan, Paris 1932. (W poszukiwaniu metody wychowania). Autor przedstawia filozofję wychowania i moralności świeckiej. Zdaniem autora moralność stoi w ścisłym związku z duchem każdej epoki. W dziele swem zajmuje się moralnością współczesną, t. j. moralnością socjologiczną. Dla wychowawcy jest ona zagadnieniem technicznym, opartem na psychologii i usiłującym odpowiednio ukształtować wolę, uczucie i umysł wychowanka. Signoret zarzuca wychowaniu francuskiemu po za innymi momentami przedewszystkiem zbytek racjonalizmu i dydaktyzmu, a lekceważenie roli sił emocjonalnych i irracjonalnych w życiu duchowym człowieka.

Największą uwagę z prac pedagogicznych wzbudziło dzieło filozofa radykalizmu francuskiego Alain'a „Propos sur l'éducation”, Rieder, Paris 1952 (Słowo o edukacji) Alain, uważany za jednego z mistrzów współczesnej myśli francuskiej, jest zasadniczo kontynuatorem Comte'a. Uznaje on tylko szkołę świecką, występuje natomiast zdecydowanie przeciw pretensjom naukowym szkoły dzisiejszej i nie uznaje profesorów, mających wykłady. „Nie cierpię małych Sorbon” — twierdzi. Bynajmniej nie jest zwolennikiem metody pogładowej w nauczaniu, która, zdaniem jego, prowadzi tylko do rozwoju techniki. Uczyć należy, rozwijając myśl, intelekt. Według Alain'a budzenie zainteresowania u dzieci czyni pracę szkolną bezowocną. Alain protestuje przeciw szybszemu rozwijaniu obserwacji przed interpretacją. Technika bowiem prześciga naszą wiedzę, należy więc w szkole dla przeciwwagi tworzyć wartości duchowe. Alain skierowuje człowieka ku rzeczom istotnym i wiecznym. Stoi oczywiście po stronie klasyków. W klasach wyższych szkoły średniej według Alain'a uczeń winien poznać kilka ksiązek w oryginale łacińskim i greckim, gdyż żadne tłumaczenie nie zastąpi oryginału. Zdaniem Alain'a wogóle nie istnieją współczesne nauki humanistyczne. By ludzie współcześni nie byli tylko tajemniczymi zwierzętami winni poznać przeszłość, która oświecili im teraźniejszość. Nie należy zarzucać nauki gramatyki greckiej, która jest pełnią harmonii, jasności i słuszności. Według Alain'a u dziecka powinno się najpierw rozwijać inteligencję, wolę, uczucie, dopiero w końcu wiedzę. Najważniejszy bowiem jest rozwój; najpierw więc ćwiczenie, a potem dopiero wiadomości. Rozprawa Alain'a jest zbiorem błyskotliwych paradoksów, pomijających zdobywcę wiedzy współczesnej.

PEDAGOGIKA SPOŁECZNA.

Poza zwolennikami koncepcji intelektualistycznej szkoły, która zakres uczenia ogranicza do prostego przekazywania wiadomości, istnieje grupa teoretyków, żądająca przedewszystkiem rozwoju i kształcenia uczucia. Z zagadnień pedagogiki moralnej — dziś tak aktualnej — wysuwają się na plan pierwszy zagadnienia wychowania społecznego. Jan Javuen w pracy „La formation sociale dans l'enseignement secondaire”, Edition du Cerf, Juvisy 1952 (Kształcenie społeczne w szkolnictwie średnim) usiłuje skierować wychowanie moralne w lożyisko wychowania socjalnego. Jest on przeciwnikiem wszystkich teorii niepopartych doświadczeniem. Podstawą wychowania społecznego jest, zdaniem jego, zawsze wychowanie jednostki. Autor jest zwolennikiem szeregu poglądów w tym zakresie Fr. W. Foerstera.

ORGANIZACJA SZKOLNICTWA.

W dziele p. t. „Problème de l'inspection et de l'éducation nouvelle” Editions Delachane et Niestlé, Newchatel et Paris 1952 (Zagadnienia nadzoru i nowego wychowania) M. Robert Dottrens przedstawił historyczny szkic organizacji szkolnictwa oraz stan obecny organizacji szkolnictwa we Francji, Szwajcarii, Niemczech i t. d., wykazując konieczność daleko idących reform. Potępia on nieodpowiednią kontrolę pracy nauczycielskiej przez niefachowych delegatów rad gminnych, broni niemieckiego systemu kolegjalnych dyrekcji szkół, co pozwoliłoby stosować fayolizm, który polega na ścisłym określeniu zakresu czynności dyrekcji, oraz na zastosowaniu naukowej organizacji pracy nauczycieli

Nad zagadnieniami organizacji szkolnictwa pracuje Laboratorium pedagogiczno-psychologiczne w Angleur (Belgia), które wydało dwa roczniki „Adaptation” l'Ecole du Centre Angleur 1950 i 1951.

Na temat kooperatyw szkolnych, istniejących we Francji od lat dwunastu, opublikował pracę M. B. Profit „La coopération scolaire française. Directions, statuts, résultats”, Paris, Nathan 1952. Kooperatywy, zdaniem autora, wyrażają w uczniach zmysł solidarności i zrozumienia interesu zbiorowego — stają się nową szkołą społeczną. Wyniki są bardzo pomyślne. Sto siedemdziesiąt dwie kooperatywy szkolne we Francji przyniosły ponad 100.000 dochodu, przeznaczanego w większości na zakup materiałów szkolnych.

Zainteresowania metodologiczne we Francji są stosunkowo duże. Z tego zakresu w latach 1952 — 1953 pojawiło się kilka prac. Z pośród nich na pierwszym miejscu postawić należy książkę René Nihard „La méthode des tests” Ed. du Cerf, Juvisy 1952. (Metoda testów). Francuscy pedagodzy odnoszą się do metody testów z dużą rezerwą. Nihard staje na stanowisku obiektywnym i opierając się na doświadczeniach, przeprowadza wyczerpującą naogół analizę zagadnień, dotyczących metody testów.

Do zakresu metodologii należy dzieło Roberta Lambry „Le dessin chez les petits”, Juvisy 1953. (Rysunek małych dzieci). Jest to synteza intuicji artysty i pracy badacza naukowego. Rzuca nowe światło na problem wychowania estetycznego dziecka.

Pozatem zanotować należy ukazanie się pracy M. N. Braunschhausena „Le bilinguisme et les méthodes d'enseignement de langue étrangères” (1953). (według Pierre Frieden, Luxemburg, La Pedagogie française contemporaine, Aperçu bibliographique année 1952 — 1953, Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jahrgang 1953/54, Erstes Heft).

T.

CHARAKTEROLOGJA I JEJ ZNACZENIE DLA DZISIEJSZEGO WYCHOWAWCY*).

Żadna z dziedzin ludzkiej wiedzy w ostatnich siedmiu latach nie wzbogaciła się o tyle wydawnictw książkowych, co psychologia, a szczególnie jedna z jej najobszerniejszych gałęzi — charakterologia. Wzmożenie się literackiej produkcji charakterologii nie może być obojętne dla wychowawcy, który dokładnie winien znać dyspozycje psychiczne wychowanków, aby skutecznie mógł kształcić charaktery przyszłych obywateli. Wychowawca dzisiejszy musi znać najnowsze zdobycze wiedzy. Podobnie, jak żaden z nas nie zaufałby lekarzowi, operującemu według starych metod, nie zasługuje na zaufanie rodziców ten nauczyciel, który nie zna nowszych wiadomości z zakresu charakterologii. Intuicyjne bowiem poznanie człowieka i własne spostrzeżenia oraz doświadczenia nie wystarczają w procesie wychowywania; niezbędną jest tu wiedza specjalna.

Ułatwi nam to zadanie przyswojenie sobie najnowszych wiadomości z charakterologii. Pogłębione wiadomości z tej dziedziny pozwolą nam:

1. wzbudzić drzemiące w dziecku siły, rozwinąć je i zaprząć do intensywniejszej pracy w kształtowaniu charakteru;

*) Por.: Leopoldine Dunkler, Ergebnisse der charakterologischen Forschung und ihre Verwertung in der Praxis der Erziehung. Schulreform, str. 453, 521, 587 i 659. Deutscher Verlag für Jugend und Volk, Wien 1932.

Mathilde Vaerting, Lehrer und Schüler. Ihr gegenseitiges Verhältnis als Grundlage der Charakterziehung. J. A. Barth, Leipzig 1951.

Spranger E. Psychologie des Jugendalters. Leipzig 1925.

— Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. Halle 1925.

Bühler Ch. Das Seelenleben des Jugendlichen. Jena 1927.

— Kindheit und Jugend. Leipzig. 1928.

Saxby J. B. Kształcenie postępowania. Przetłoczyła I. Pannenkowa. Lwów — Warszawa 1928.

Freud S. Ueber Psychoanalyse. Wien. 1922.

— Zur Psychopathologie der Alltagslebens, Wien. 1929.

Adler Alfred. Menschenkenntnis. Leipzig. 1927.

Klages L. Die Grundlagen der Charakterkunde. Leipzig. 1926.

2. dostosować nasze postępowanie do indywidualności ucznia;
 3. poznać wychowawczą i socjalną wartość społeczności klasowej i wskazać w niej każdemu uczniowi najodpowiedniejsze dla niego miejsce.
- Innymi słowy, systematyczna, głęboka obserwacja działań pozwoli nam wziąć czynny udział w urabianiu charakterów dziecięcych.
- O istocie charakteru i jego ewolucji napisano już tak wiele, że niemożliwe jest scharakteryzowanie w tym artykule (choćby w ogólnych zarysach), poszczególnych systemów charakterologii. Ograniczę się przeto, do zebrania głównych kierunków w pewne grupy.

Charakterologia wyszła z psychologii lub — jak kto woli — oparła się na psychologii. Pierwsze badania osobowości były całkowicie zależne od doświadczalnej psychologii Wundta i Meumann'a, asocjacyjnej Ebbinghausa i Ziehena. Zwolna badanie osobowości człowieka, określanie jego charakteru przeobraziło się w odrębną gałąź wiedzy, w t. zw. charakterologię, rozpatrującą charakter człowieka z punktu widzenia filozofii oraz medycyny.

Systemy charakterologii, wywodzące się z filozoficznych założeń, opierają się na stosunku człowieka do życia, do świata, w którym żyje; obserwują czyny i dzieła człowieka. Przedstawicielami tego kierunku są: Dilthey, Spranger, Jaspers, Haeblerlin.

Dilthey, zależnie od sposobu patrzenia na świat, dzieli ludzi na trzy typy:

1. naturalistów, ludzi o zdrowych zmysłach, otwartymi oczyma na świat patrzących;
2. herosów, idealistów, ludzi z przewagą woli, kochających wolność lub władzę;
3. trzeźwych, opanowanych, dla których świat jest olbrzymim widowiskiem.

Dr. Edward Spranger wyodrębnia sześć typów ludzi: typ teoretyków, estetyków, polityków, społeczników, ekonomistów i typ ludzi religijnych.

Drugi kierunek charakterologii, kierunek „lekarski”, w odróżnieniu od systemów filozoficznych, akcentujących rolę ducha, podkreśla w rozwoju organizmu ludzkiego, znaczenie popędów, temperamentów, afektów i motorycznych reakcyj. Przedstawiciel tego kierunku, Kretschmer, uznaje dwa główne rodzaje charakterów: struktury harmonijna i niejednolite. Pierwszy rodzaj charakterów tworzą nieskomplikowane natury, ludzie otwarci i szczerzy. Po wymianie paru słów jest się ich przyjacielem lub wrogiem. Ich stosunek do życia jest bezpośredni i prymitywny. Dla nich istnieje tylko rzeczywistość. Niejednolite charaktery posiadają swoją powierzchnię i głębię. Ich świat duchowy jest podwójny: jeden dla obcych, drugi dla siebie. Pod powierzchnią, oddzielającą świat zewnętrzny od wewnętrznego, w głębi duszy, niedostępnej dla obcych, kryją się ich rzeczywiste uczucia, myśli i zamiary. Wobec ludzi tego charakteru nigdy nie możemy być pewni, jak na bodziec zareagują, jak w danym momencie postąpią.

Te dwa zasadnicze rodzaje charakterów podzielił Kretschmer, zależnie od budowy ciała, na trzy grupy:

1. Do grupy pierwszej, t. zw. pykników czyli jamowców zaliczył ludzi średniej wielkości ze skłonnością do tycia. Kończyny ich są miękkie, krągłe: ręce krótkie, szerokie i miękkie, dłoń wysmukła i delikatna. Plecy wąskie, okrągłe, często naprzód podane. Lekko skloniona głowa z miękką szeroką twarzą spoczywa na masywnej szyi. Waga ciała pyknika ulega licznym wahanom. Pośród pykników spotykamy gadulskich, miłych humorystów, cichych uczuciowców, aktywnych praktyków i wygodnickich. Większość pykników ma charakter zupełnie zharmonizowany.

2. Grupę asteników czyli kończynowców tworzą ludzie chudzi, wysmukli i bezkrwiści; wąskie plecy, cienkie kończyny kościste smukłe ręce, mała niska czaszka, długie wąskie płaskie piersi i waga niżej normy wskazują na wątłą budowę ciała. Wśród tej grupy ludzi wyróżniają się następujące typy charakterów: subtelni uczuciowcy, oderwani od życia idealisci, zimni egoisci i ludzie twardzi.

3. Trzecią grupę ludzi tworzą atleci. Są to ludzie średniej lub powyżej

średniej wielkości, z szerokimi mocnymi plecami, takąż klatką piersiową, dużą, wysoką głową, plastycznymi mięśniami, masywnym kośćcem, mocnymi rękami i elastycznym naskórkiem. Charaktery w tej gromadzie są mieszane, przeważnie niejednolite.

Cornelius Rothe, poświęcając się szczególnie badaniom dzieci, ustalił wśród dziatwy szkolnej następujące typy:

1. Duże, źle wyglądające dzieci, t. zw. „tyczki“ są w szkole przykładowymi uczniami.

2. Bardzo grube dzieci uczą się dość dobrze; fizycznie słabe, są zgodne i dobroduszne.

3. Mocne dzieci — typ atletyczny — są leniwe i źle się uczą; z zamilowaniem oddają się sportowi.

4. Małe dzieci są pretensjonalne i niezgodne; uczą się słabo.

Już Kretschmer poruszył zagadnienie rozwoju ciała i temperamentów, zastanawiając się nad tem, dlaczego człowiek postępuje tak, a nie inaczej? Wyraźniej stawia tę kwestję psychologja postępowania, t. zw. bihewjoryzm. Thorndike, Watson, Saxby i inni bihewjoryści uważają organizm ludzki za niezwykle zróżnicowaną maszynę, której materiału pędnego dostarczają gruczoły. W związku z ich wpływem na organizm według Watsona i Saxby'a kształtuje się rozwój charakteru. Natomiast Thorndike i Janet sądzą, że osobowość człowieka zbadać można jedynie na podstawie obserwacji zachowania się osobnika. Charakterem bowiem, według nich, jest zespół wszystkich form reakcyj, cechujących danego osobnika. Dlatego też, osobowość człowieka, jego charakter poznać można tylko przez obserwację codziennych zajęć i sposobów postępowania.

Wspomniani myśliciele i pedagogowie stwierdzili, że na kształtowanie się charakteru wpływają kultura i otaczający świat, dziedziczność i budowa organizmu. Gdyby jednak tylko wpływy otoczenia, dziedziczenie i biologja organizmu decydowały o charakterze osobnika, natenczas rezultaty naszych zabiegów wychowawczych byłyby bardzo problematyczne. Na szczęście jest inaczej: psychoanaliza Freuda i psycholcgja indywidualna Adlera stwierdzili, że jednostka wprawdzie przynosi z sobą na świat pewne dane, nastawiające już w dzieciństwie linję kierunkową przyszłego życia, jednak odziedziczone właściwości, wpływy otoczenia, struktura fizyczna mogą, lecz nie muszą urobić taki, a nie inny, charakter.

System charakterologii Wexberga, oparty na przesłankach, zbliżonych do freudowskich i adlerowskich, wyróżnia specjalnie typy dzieci o charakterze ujemnym.

Dzieci trudne do wychowania, dzieli Wexberg na następujące grupy:

1. Złe dzieci (będące w aktywnej opozycji przeciw nauczycielowi i społeczności klasowej), najczęściej kończą w więzieniu. Przyczyną zбочenia za niedbanie dziecka przez rodziców.

2. Kłamliwe dzieci (przeważnie przez zbyt ostre wychowanie do kłamstwa zniewolone). Są one zwykle przekonane, że tylko zapomożą kłamstwa unikną nieprzyjemności.

3. Chciwe. Ich dewizą „wszystko albo nic“. Winni temu rodzice, również chciwi, albo za wiele wymagający.

4. Dziecko „przykładne“. Pozornie bardzo pożądaný typ. Jednak przy ścisłej obserwacji spostrzeżemy, że wykonuje tylko te prace, których wykonania życzą sobie nauczyciele i rodzice; jest zanadto usługny i przymilający się. Przez przełożonych jest lubiane, natomiast koledzy nienawidzą je.

5. Łekliwe dzieci. Brakuje im odwagi do obcowania z ludźmi. Nie ufają ani własnym siłom ani obcym.

Przyczyną anomalij charakterów dziecięcych są urojone, albo też rzeczywiste niedomagania duchowe i fizyczne. Aby je usunąć lub zmniejszyć, aby nie dopuścić do niezdrowego rozwoju charakterów lub też chore już charaktery uleczyć, wykluczamy z naszego wychowania wszystko, coby charaktery dzieci spacyfikowało.

W tym celu:

a) Eliminujemy wychowanie nieojcowskie, bezuczuciowe, wyciskające na dziecku piętno bezwartościowości; wychowanie drakońskie, ukazujące dziecku jego bezsilność wobec starszych; wychowanie pedantyczne, unaoczniające dziecku najmniejszy błąd, karzące za najdrobniejsze przewinienie; wychowanie niekonsekwentne, pozostawiające dziecko w ciągłej niepewności.

b) Wzmacniamy dzieci w dzwiganiu tych uciążliwości, których sami usunąć nie możemy (ubóstwo, kalectwo, chorowitość).

c) Wykazujemy dzieciom te braki, które nie pozwalają im czynić postępów. Niech wiedzą, że brak spokoju, rozwagi, uwagi, staranności, uporządkowanego wypowiedzania myśli, ćwiczeń, uczciwości, opanowania hamują ich postępy. Nigdy jednak nie osądzamy ogólnie: ty niczego nie umiesz. Po pierwsze jest to niezgodne z prawdą, po drugie uczeń w danej chwili prawdopodobnie nie umie sobie poradzić. Pospieszamy więc z pomocą. Dopomagamy w ten sposób, że zmuszamy dzieci do samodzielnego zebrania swych sił, wykrycia słabości swych i znalezienia samodzielnego środków i dróg, wiodących naprzód. Postanowienia w rodzaju: przewyciężę strach, będę uważny, uczciwy, poproszę sąsiada, aby zwracał mi uwagę na każdy mój błąd, otwarcie przyznam się, gdy się omyłem nie będę posługiwał się wybiegami — dopomogą w procesie samokształcenia charakteru. Proces ten przyspieszamy poleceniem wykonywania dobrowolnych, niekontrolowanych i nieklasyfikowanych prac domowych; postanawiamy np. że będziemy codziennie w domu uczyć się różnych zadań rachunkowych, nieprzeglądanych przez nauczyciela; zobaczymy, kto umie bez nadzoru i bez pochwały pracować.

d) W wypadkach trwałej niezdolności dodajemy dzieciom odwagi do znoszenia ograniczenia ich „ja”, wpajając w nie przekonanie, że również mogą dużo osiągnąć i dużo dobrego zdziałać.

e) Uświadamiamy dzieci, że jeśli raz jakieś przedsięwzięcie nie zostało uskutecznione, można je zrealizować innym razem. że, jeśli jeden człowiek zawiódł zaufanie, nie znaczy to, ażeby inni nie byli godni zaufania, że jeśli raz udało się bólem głowy, płaczem wzbudzić litość i zyskać darowanie winy, to jeszcze nie dowód, że musi się udać raz drugi i trzeci.

f) Wzmacniamy w dziecku zaufanie we własne siły i umiejętności przez dawanie łatwiejszych zadań, udzielanie dyskretnej pomocy i t. p.

g) W razie oporu ze strony uczniów, szczególnie jeżeli chodzi o ich wyzywające zachowanie, pychę, bezcelne tendencyjne kłamstwo, przymiłanie się będziemy zmuszeni pozornie tych objawów nie widzieć. Zlekceważenie jest nieraz najlepszym lekarstwem. Pozorne nie zwracanie uwagi na niewłaściwe zachowanie się ucznia nie uwalnia nas jednak od wysiłków, skierowanych ku przeobrażeniu sił destrukcyjnych na produktywne.

i) Przy podkreślaniu odpowiedzialności uczniów za ich słowa i uczynki nie zapominajmy o odpowiedzialności za nasz stosunek do dzieci. Unikajmy czułościwości, schlebiania i zbyt daleko idącej ostrości. Jaknajoszczędniej szafujmy pochwałą i naganą.

Chociaż wiemy, że szkoła nie wszystko zdziałać może, to jednak jesteśmy w tem szczęśliwym położeniu, że dużo uczynić możemy w dziedzinie kształtowania charakteru. Dwa bowiem ważne czynniki życia, wywierające zasadniczy wpływ na rozwój charakteru człowieka, są do naszej dyspozycji: praca i współzycie w gromadzie.

Błogosławieństwa pracy, jej twórczej roli nikt już nie kwestjonuje. widząc, jak demoralizująco na charaktery ludzkie wpływa bezrobocie. Każdy nauczyciel na podstawie własnego doświadczenia przyzna, że najtrudniejsze do prowadzenia klasy tylko przez „wyciąg pracy” pozyskać można.

Drugim, równie ważkim, czynnikiem w kształtowaniu charakteru jest współzycie w społeczności klasowej. Dobrze zorganizowane współzycie klasowe z własnym samorządem na czele będzie tem dla uczniów, czem w życiu jest t. zw. opinia publiczna. Na uznaniu, względnie naganie społeczności klasowej dzieciom bardzo zależy. To zjawisko musimy wyzyskać dla celów wychowawczych.

Bolesław Pleśniarski.

MYŚ PEDAGOGICZNA ZAGRANICĄ

SZKOLNICTWO W NOWEJ HISPANII.

W „Schweizer Erziehungs-Rundschau“ (nr. 4 z 1933 r.) umieścił Dr. Feliks Weil niezwykle ciekawe uwagi na temat rozwoju szkolnictwa w republice hiszpańskiej.

I

Problem szkolnictwa stał się w nowej republice hiszpańskiej najżywością. Stan oświaty w monarchji hiszpańskiej przedstawiał bardzo smutny obraz. Do dziś dnia ilość analfabetów w państwie sięga 50 proc. ogółu ludności. W krajach północnych półwyspu iberyjskiego: Katalonji, Aragonji i prowincjach basko-nawarskich ilość analfabetów sięga 20 proc., na południu natomiast np. w Andaluzji ilość ta dochodzi do 80%.

Są tam wieś, w których poza księdzem i wójtem nikt pisać nie umie. Istniało wprawdzie w Hiszpanji prawo o przymusowym obowiązku szkolnym, jednakowoż w czasach monarchji nikt nie zajmował się jego realizacją.

Redakcja znanego dziennika madryckiego „El Sol“ wysłała przed trzema laty swego współpracownika do jednego z miast prowincjonalnych, będącego siedzibą biskupa, by zbadał tam stosunki szkolne. Współpracownik znalazł w tem stosunkowo niedużem mieście 50 księży i jednego tylko nauczyciela. Gdy chciał obejrzeć szkołę, okazało się, że jest zamknięta, nauczyciel zaś pracuje na swej roli, wyjątkowo z uczniami, ponieważ za 150 pesetów, pensji miesięcznej nie może żadną miarą wyżyć. Wielu rodziców chętnie nawet posyłałaby swe dzieci do szkół, niestety, ilość szkół i sił nauczycielskich jest zbyt małą. Wskutek tego niejednokrotnie zdarza się, że młodzież dopiero w 15 roku życia zaczyna naukę elementarną.

W północnej Hiszpanji jeszcze przed rewolucją było wiele szkół o stosunkowo wysokim poziomie. Były to jednak zakłady prywatne, zawdzięczające swe państwu bogatym byłym wicekrólom hiszpańskim, najczęściej przebywającym za granicami, np. w Ameryce. Rząd monarchistyczny odmawiał tym szkołom wszelkiej pomocy.

Szkoły średnie nie posiadały jednolitej organizacji, chlubny wyjątek stanowiły szkoły religijne księży Jezuitów, przynajmniej, jeżeli chodzi o poziom nauki. Nawiasem dodać należy, że prezes obecnej rady hiszpańskiej ministrów (oraz szereg jego kolegów) otrzymał wykształcenie właśnie w średnich szkołach jezuickich.

Szkoły akademickie za rządów monarchistycznych nie stały również wysoko. Uczniowie, którzy chcieli posiadać należyłą wiedzę, musieli się udawać na uniwersytety francuskie i niemieckie. Podręczniki używane w szkołach akademickich były prawie wyłącznie tłumaczeniami dzieł autorów niemieckich i francuskich.

II

Tak przedstawiał się, oczywiście w pobieżnem ujęciu stan szkolnictwa „ancien régime“u. Rząd Republiki stanął przed olbrzymim zadaniem, nie tyle reorganizowania, ile wogóle zorganizowania szkolnictwa wszystkich stopni i typów. W przeciągu 10 miesięcy republikańskie ministerstwo oświaty powołało do życia na terenie Hiszpanji 7000 szkół powszechnych. Rzecz utrudniał niesłychanie brak sił nauczycielskich. Jednym z ciekawych pedagogicznych eksperymentów rządu hiszpańskiego było utworzenie, na wniosek wielkiego pedagoga hiszpańskiego Manuela de Cossio, „misji pedagogicznych“. Dekret powołujący do życia misje pedagogiczne tak określał ich cel: „zadaniem Zarządu misji pedagogicznych jest szerzenie po wsiach ogólnego wykształcenia, zapoznanie z najnowszymi prądami pedagogicznymi i nauką o państwie; przy czem winien zarząd zwracać uwagę na duchowe potrzeby mieszkańców“. Misje pedagogiczne przebywają w poszczególnych wioskach od 8 do 14 dni. Z wykładów ich korzystają przedewszystkiem nauczyciele. Opuszczając daną miejscowość misja pozostawia bibliotekę, złożoną ze 100 tomów, aparat ki-

nowy i gramofon. W ostatnim roku rozdały w ten sposób misje około 60.000 książek, wielką ilość aparatów kinematograficznych i gramofonów oraz 3500 płyt gramofonowych. By uzyskać środki pieniężne na ten cel, rząd zredukował wydatki na wojsko, posuwając te oszczędności możliwie najdalej.

III

Równocześnie zajął się rząd szkołami średnimi i wyższymi, które wymagały gruntownych reform. W tym celu zostało założone Towarzystwo Szerzenia Wiedzy i Badań Naukowych „Junta para Ampliación de Estudios y de Investigaciones Cientificas”. Dzięki niestrudzonej działalności tego Towarzystwa powstały między innymi: Instytut historyczny, domy dla studentów, wzorowe realne gimnazjum i w końcu najoryginalniejsze dzieło „Escuela Plurilingüe” — szkoła wielu języków, zwana także szkołą hiszpańsko-międzynarodową. Instytutem historycznym, który zogniskował badania historyczno-filologiczne kieruje prof. Ramon Menendez Pidal. Domy studenckie zwane „residentia” nie tylko dostarczają wygodnych mieszkań akademikom, lecz stwarzają kulturalne milieu. W auli domu studentów w Madrycie odbywają się regularnie publiczne wykłady najwybitniejszych, tak krajowych, jak i zagranicznych fachowców z zakresu wiedzy i sztuki. Obecnie powstały analogiczne domy przy wszystkich prawie uniwersytetach hiszpańskich.

Organizacja gimnazjum realnego oparta została na samorządzie uczniów. Oficjalnego kierownika niema. Co tygodnia inny nauczyciel pełni funkcje kierownicze. Ważniejszych rozstrzygnięć dokonuje rada pedagogiczna. Prof. Castillejo jest twórcą tej szkoły. Celem jej jest nie wychowywanie wzorowych uczniów, uzbrojonych w mało produktywną wiedzę szkolną, lecz takich, którzy istotnie coś potrafią i coś w życiu zdziałają.

IV

Najciekawszym atoli eksperymentem Towarzystwa dla szerzenia wiedzy i badań naukowych jest założenie szkoły wielojęzycznej. Jest to szkoła dla najmłodszych; prowizorycznie przyjmuje się dzieci od czwartego roku życia. Rzeczywistymi uczniami zostają tylko dzieci dobrze fizycznie i duchowo rozwinięte, bowiem zadaniem szkoły jest wychowanie wysokowartościowych jednostek, któreby w przyszłości były zdolne uratować Europę z jej nędzy moralnej i socjalnej.

„Jest rzeczą najzupełniej bezcelową, głosi program szkoły, propagować pokój i zgodę wśród narodów, gdy nadal przyszele pokolenia wychowywać będziemy w granicach wąskiego horyzontu duchowego. Już dziecko musi się uczyć szerokiego myślenia. W tym celu musimy mu jaknajwcześniej dać do rąk narzędzie, przy pomocy którego utoruje sobie drogę do skarbów współczesnej kultury. Nie osiągnie się tego żadną miarą przez wprowadzenie jednolitej międzynarodowej nauki szkolnej. Byłoby to zresztą nonsens. Przeciwnie, wychowanie winno się opierać o tradycje i ideały każdego kraju i w ten sposób rozwijać indywidualność dziecka... Jednak musimy dziecko zapoznać nie tylko z kulturą narodową, konieczną jako podstawa wychowania narodowego, lecz także o ile możliwości z kulturą powszechną, a na to niema lepszego środka, jak poznanie najważniejszych europejskich języków już w dzieciństwie”.

W ten sposób pragnie Castillejo wychować młodzież, która bez trudności będzie mogła zrozumieć dzieła wielkich nauczycieli i mistrzów wszystkich krajów, zapoznać się na wszystkich uniwersytetach z metodami badania współczesnej wiedzy, albo też poświęcić się polityce, handlowi czy przemysłowi, językowo odpowiednio ku wszystkim tym zadaniom przygotowana.

Dziecko więc możliwie najwcześniej winno opanować dokładnie trzy ewentualnie cztery języki, a więc hiszpański, francuski, angielski i niemiecki. Dotychczas, zdaniem profesora Castillejo zapóźno zaczynało naukę języków. Dziecko winno się uczyć języka bez studjów, bez analizy, instynktownie. I istotnie w szkole wielojęzycznej dzieci od czwartego roku życia uczą się trzech

języków przez konwersację przy zabawie, rysunkach, śpiewie, i t. d. Uczą nauczycielki czterech narodowości: hiszpanka, francuska, niemiecka i angielska. Co godzina zmieniają się nauczycielki a wraz z nimi i język.

Zdumiewające osiągnięto w tym kierunku wyniki. Dzieci opanowują obce języki łatwo, uczą się w czasie zabaw, i co ciekawsze, zupełnie nie mieszają słów. Używanie języka jest dla dzieci wyłącznie związane z osobą danego języka nauczającą.

Przyszłość wykaże, czy prof. Castellejo zrealizuje w tej szkole wszystkie swe zamierzenia. S. T.

ZMIANY W SZKOLNICTWIE WŁOSKIEM.

Faszyzm przeprowadził początkowo reorganizację szkolnictwa powszechnego i średniego — pozostawiając narazie szkoły akademickie kontroli G. U. F. (Gruppi Universitari Fascisti) — faszystowskim organizacjom akademickim, które pilnują lojalności politycznej profesorów. Podobnie, jak w szkole średniej młodzież wychowywana w organizacji Balilla mocno krytycznie ustosunkowuje się do przekonań swych nauczycieli, tak też G. U. F. krytycznie obserwuje swych profesorów, powodując nierzadko ich spensjonowanie, albo też przeniesienia. Urlopowania, zwalniania i przeniesienia profesorów szkół akademickich zastosował faszyzm od momentu objęcia w swe ręce steru nawy państwowej — wykonywano je atoli stosunkowo powoli. Grono nauczycielskie szkół akademickich nazywano „martwym zakątkiem” narodu. Dopiero w czasach ostatnich obecny sekretarz partii faszystowskiej Starace postanowił przeprowadzić zasadniczą reformę szkół akademickich i „oczyścić” je z żywiołów niepożądanych z punktu widzenia rządowego.

Nie reformował też faszyzm dotychczas szkół zawodowych. Dopiero obecny minister oświaty Ercole, który zainicjował szereg reform, wystąpił z ustawą o szkołach zawodowych, zaliczając je do rzędu szkół średnich i nadając im jednolitą organizację. Szkoły zawodowe zostały podzielone na kilka typów zasadniczych i otrzymały w zakresie typów jednolite programy szkolne. Nacisk położony został na stronę praktyczną. Kierownictwu szkół zawodowych pozostawiono znaczną autonomję, by umożliwić im przystosowanie się do charakteru lokalnego przemysłu, co z powodu wybitnej specjalizacji gospodarczej poszczególnych miast włoskich ma bardzo duże znaczenie.

(Gerhard Reinboth: Weitere Durchbildung der italienischen Lehranstalten, Pädagogische Warte Hef. 16, August 1933). T.

KRONIKA

KILKA UWAG DLA UCZĄCYCH SIĘ HISTORJI.

Samodzielna nauka historii wymaga od uczącego się dobrego orientowania się „w materjale”, z którym ma do czynienia: tylko wtedy, gdy będziemy dobrze zdawali sobie sprawę z tego, czem jest podręcznik, monografia (opracowanie), dokument historyczny (źródło), w jaki sposób powstały, jak ujmują zagadnienia historyczne — tylko wtedy będziemy mogli sprawnie korzystać z tych pomocy, będziemy łatwo i szybko mogli osiągnąć zamierzony cel. Uczący się historii musi posługiwać się: 1) podręcznikiem, 2) monografią (opracowaniem historycznym), 3) dokumentem historycznym (źródłem) — wreszcie atlasem względnie mapą i tablicami synchronistycznymi.

Podręcznik daje pewną określoną całość wiadomości historycznych, ale robi to w formie syntezy, skrótu niejako, nie zawiera szczegółów (choć są, zwłaszcza do nauki historii powszechnej podręczniki bardzo obszerne i szczegółowe), wobec czego istnieje możliwość nieściśłości i tworzenia się luk. Korzysta-

jąc z podręcznika, należy o tem stale pamiętać. Stosunek uczącego się do podręcznika musi być krytyczny: nie może być podręcznik „ewangelją”, ale nie można go też całkowicie odrzucić. W pewnym zakresie podręcznik wystarczy, w innym — nie; zależeć to będzie od uczącego się, od jego zainteresowań, ambicji, celu, do którego dąży. Podręcznik do historii powinien ściśle i obiektywnie przedstawiać przeszłość, przyczem ściśłość zależy od tego, z jakich opracowań (prac historyków) autor podręcznika korzystał, obiektywizm zaś zależy od światopoglądu autora podręcznika. Inaczej np. naświetla przeszłość Polski Józef Dąbrowski (Grabiec), inaczej Michał Bobrzyński. Szczegółowe omówienia podręczników zawierają dydaktyki historii (Pohoska. Dydaktyka historii. 1928).

Monografia. Autor monografii stara się gruntownie i szczegółowo przedstawić jakieś zagadnienie historyczne, zawarte w krótkim naogół okresie czasu; w monografii więc musi uczący się historii szukać wiadomości, gdy podręcznik nie wystarczy. Autor monografii opiera się nie tylko na materiale historycznym, zbadanym przez innych historyków, lecz korzysta z materiału „surowego”, z dokumentów i źródeł historycznych. Od ilości i jakości zbadanego materiału, od umiejętności posługiwania się nim, od wnikliwości i intuicji autora, zależy wartość monografii. Przykładem takiej wnikliwości i intuicji będzie T. Wojciechowski (Szkice historyczne XI wieku). Naturalnie i tu światopogląd autora odgrywa znaczną rolę.

Źródła historyczne. Dla lepszego zrozumienia historii należy korzystać ze źródeł (dokumentów) historycznych. Dostęp do źródeł, które znajdują się w archiwach, wielkich bibliotekach, czasem zaś w rękach osób prywatnych, korzystanie z dokumentów — wymaga dużo czasu i gruntownego, fachowego wykształcenia; starano się udostępnić źródła przez wydawnictwa źródłowe, w których są przedruki (kopje niejako) wybranych dokumentów historycznych.

Np. H. Orsza: „Z dziejów narodu”. Wypisy ze źródeł i streszczenia z opracowań historycznych. 1908 r.

K. Kosiński: „Pisarze polityczni i historyczni do XX wieku”. Część I i II. 1919 i 1920 r.

Gebert i Gebertowa: „Wypisy historyczne z dziejów ojczyźtych” 1923; i tychże autorów „Wypisy historyczne z dziejów starożytnych” 1925.

C. Nanke: „Wypisy do nauki historii średniowiecznej” i „wypisy do nauki historii nowożytnej”. 1923 i 1925 r.

H. Mościcki: „Wybór dokumentów niezbędnych do nauki historii Polski” (2 części).

H. Paszkiewicz: „Dzieje Polski” (2 części) — są to wypisy ze źródeł i wyjątki z monografij historycznych.

Wreszcie najobszerniejszym wydawnictwem są: „Teksty źródłowe do nauki historii w szkole średniej”, wydane w 60 (dwuarkuszowych) zeszytach (26 zeszytów do historii Polski — reszta do powszechnej). Każdy zeszyt opracowany był przez poszczególnych specjalistów, przeważnie profesorów uniwersytetu.

Uczący się historii, korzystając ze źródeł, posługując się nimi, staje się w pewnej mierze i w wąskim naturalnie zakresie fachowym, niejako historykiem, musi też umieć zorientować się, czem są te źródła i jak z nich korzystać.

Źródła (dokumenty) są różnego rodzaju, różnego typu, różną mają wartość.

Mogą to być wyjątki z kronik średniowiecznych, pamiętników, wyjątki z korespondencji urzędowej do posłów przy dworach zagranicznych lub do tych posłów, mogą też być listy osób prywatnych lub o charakterze prywatnym, lecz dotyczące rzeczy publicznych, mogą być wyjątki z dzieł ludzi w danym okresie żyjących, djarjusze sejmowe, druki urzędowe, rozporządzenia, uchwały, konstytucje i t. p.

W jednym z zeszytów tekstów źródłowych (zeszyt 43 „Panowanie Stanisława Augusta Poniatowskiego”, w świetle źródeł przedstawił N. Konopczyński, prof.

Uniw. Jagiellońskiego) znajdują się: wyjątek z pamiętników Króla St. Augusta; mowa Andrzeja Zamoyskiego na konwokacji 16 maja 1764 r.; wyjątki z korespondencji dyplomatycznej dworów obcych w sprawie dysydenckiej w Polsce; wyjątek z uchwał sejmów 1768 r.; wyjątek z dzieła pisarza francuskiego J. J. Rousseau p. t. „Uwagi nad rządem polskim (1771 r.) i t. d. Mamy tu przykłady różnych typów i różnej wartości dokumentów i do każdego z nich należy ustosunkować się indywidualnie; trzeba w każdym poszczególnym wypadku wiedzieć, co to za dokument, jakie ma znaczenie, jaki cel, jaki sens — i wtedy dopiero z dokumentu korzystać. Nieumiejętne posługiwanie się dokumentem, wywołuje fałszywe obrazy przeszłości, powoduje błędy, fałszywe sądy — słowem może prowadzić na manowce.

A więc np., gdy mamy do czynienia z pamiętnikiem, należy wiedzieć i pamiętać: kto pisał, w jakim celu, w jakim stopniu zasługuje na wiarę to, co pisał pamiętnikarz. Bo inaczej rzecz się przedstawia, jeśli pisał pamiętnik tylko z pamięci (czy też robił sobie bezpośrednio notatki i na nich się opierał), a inaczej, gdy pisał dopiero po paru a nieraz kilkudziesięciu latach i pamięć go już zawodziła. Trzeba zdać sobie sprawę, czy znał dobrze wydarzenia, o których pisał i t. p. Podobnie, choć nie identycznie będzie się przedstawiała sprawa, gdy mamy do czynienia z listem; inaczej znów, gdy będziemy mieli do czynienia z dokumentem urzędowym (rozporządzenie, ogłoszenie, konstytucja). Druki, ulotki, pisma polityczne, polemiczne, propagandowe — to jeszcze inna kategoria dokumentów.

Pragnący bardziej dokładnie zapoznać się z dokumentami historycznymi i z metodą pracy nad historją, znajdą wskazówki w wydawnictwie:

— M. Handelsman. *Historyka. Zasady metodologii i teorii poznania*. 1928 r. — Zasadniczo jest to podręcznik dla pracujących naukowo na polu historji; niektóre jednak rozdziały nadawałyby się i dla uczących się historji, zwłaszcza, jeśli chodzi o dobre poznanie zjawisk historycznych. (np. §§ 1 — 6; 10, 11, 14, 17, 18, 32 — 36).

Korzystać też można z pracy K. Sochaniewicza: „*Nauka historji*“. Wskazówki dla samokształcenia. Poradniki nauczycielskie. tom. II. Lwów. 1928.

Dr. JAN BIEŁEK

REDAGUJE KOMITET:

PROF. STEFAN CZARNOWSKI • DR. MARJA GRZEGORZEWSKA • BENEDYKT KUBSKI • DR. MARJAN ODRZYWOLSKI •
• DR. HENRYK ROWID i FRANCISZEK ZAWADZKI.

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: BENEDYKT KUBSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA REKOPISÓW NIE ZWRACA



Z „N A S Z E J K S I Ę G A R N I „

„ENCYKLOPEDJA WYCHOWANIA“

Jedyna w Polsce encyklopedia pedagogiczna, oparta na układzie działowym. Zawierać będzie 3 tomy, poświęcone: wychowaniu, nauczaniu, organizacji nauczania i wychowania.

„ENCYKLOPEDJA WYCHOWANIA“ ukazuje się w zeszytach w formie 16×25 cm. objętości 4 arkuszy druku (64 str.) co miesiąc z wyjątkiem lipca i sierpnia. Dotychczas wyszło 5 zeszytów, na których treść składają się następujące prace: Przedmowa — prof. B. Nawroczyńskiego, Pedagogika, jej metody i miejsce w systemie nauk — d-ra Z. Mysłakowskiego, Fizjologiczne podstawy wychowania — d-ra Wł. Dybowskiego, Antropologiczne podstawy wychowania — prof. L. Jaxa Bykowskiego, Nowe kierunki psychologii — M. Kreutza. Ogólne zagadnienia rozwoju psychicznego — St. Szumana, Charakterystyka i typologia dzieci i młodzieży oraz Zadania psychologii pedagogicznej—S. Baleya. Metody psychologii pedagogicznej — St. Szumana.

Zeszyt VI zawierać będzie: dokończenie artykułu S. Szumana — Metody psychologii pedagogicznej, artykuł p. t. Psychologia pedagogiczna — prof. St. Błachowskiego oraz artykuł p. t. Psychologia dzieci i młodzieży — d-ra J. Frostiga.

Cena pojedynczego zeszytu w sprzedaży zł. 4.— z przesyłką zł. 4.50, w prenumeracie miesięcznie zł. 5.—, półrocznie zł. 14.—, rocznie zł. 27.—

**Prenumeratę przyjmuje „Nasza Księgarnia“, Warszawa,
Świętokrzyska 18.**

Konto czekowe P. K. O. Nr. 2058.

