

ROK XXIII(XXI)

LISTOPAD • 1933/4 R. • nr. 3

WARSZAWA

Ruch Pedagogiczny

MIESIĘCZNIK

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNE-
GO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA
POLSKIEGO POŚWIĘCONY TEORJI
• WYCHOWANIA I NAUCZANIA

T R E Ś Ć N U M E R U :

ARTYKUŁY:

- D-r. M. GRZEGORZEWSKA — NAUCZYCIEL W CHWILI OBECNEJ.
- K. GREB — OCENA UCZNIĄ W SZKOLE.
- S. SKOWRON — EUGENIKA I JEJ WSKAZANIA (dokończenie).
- J. PIETER — FILOZOFICZNE ZAINTERESOWANIA MŁODZIEŻY (dokończenie).
- H. ROWID — ANALIZA WSPÓŁCZESNYCH METOD NAUCZANIA (ciąg dalszy).
- SPRAWOZDANIA:
 - M. Odrzywolski — J o h n M a c C u n n : Kształcenie charakteru.
 - S. Truchim — L u d w i k M u s i o ł : Dzieje szkół parafjalnych w dawnym Dekanacie Pszczyńskim.
 - M. Friedländer — Pamiętniki Bezrobotnych.
 - S. T. — Nowe wychowanie w myśl wytycznych socjalizmu w Niemczech.
- KRONIKA:
 - S. T. — Organizacja i metody Międzynarodowej Korespondencji Szkolnej.
 - S. Truchim — Rocznica zgonu Stanisława Konarskiego.

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ADRES REDAKCJI I ADMINISTR.: Warszawa, Wybrzeże Kościuszkowskie 75.
Redakcja czynna codziennie od godz. 9 do 14: tel. 543-55
Administracja czynna od godziny 8 do 15, tel. 260-49.

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.

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



672

• NAUCZYCIEL W CHWILI OBECNEJ¹⁾

Temat ten wywołuje obraz pracy nauczyciela w chwili dzisiejszej w związku z realizowaniem nowej ustawy o ustroju szkolnictwa, nowych programów, prowadzeniem szkół eksperymentalnych, nowych metod wychowania, stosowaniem różnych testów i t. p. I rzeczywiście, nigdy może nie pisało się tyle o reformie szkoły. Ożyły leniwo wegetujące pisma pedagogiczne, powstał nowy ich szereg, półki księgarskie zaroily się książkami i broszurami „jak realizować nowe programy“, interpretacjami tych nowych programów i różnemi na tle ich radami. Wir pracy pochłonał nauczyciela i rozlał przed nim powódź kursów dokształcających i słowa drukowanego; jak uczyć, jak oceniać, jak poznawać, jak badać i t. p.; to też ja nie o tem tutaj chcę mówić.

Przedewszystkiem, co tę chwilę dzisiejszą w pracy nauczyciela charakteryzuje?

Szkolnictwo nasze znajduje się w tej chwili na drodze wielkich przemian, zasadniczej przebudowy. Nowa ustawa o ustroju wsparta swoją konstrukcją przebudowy o jednolitą szkołę polską, nowe programy, wynikające z najistotniejszych potrzeb chwili obecnej i głęboko sięgające w treść życia naszego! Niesłuchanie ważna chwila dziejowa w rozwoju szkolnictwa.

Realizatorem mającej się dokonać przebudowy szkoły naszej będzie przedewszystkiem nauczyciel, stojący u warsztatu pracy wychowawczej. Otóż praca nauczyciela w tej reformie szkolnictwa przypada na okres nadzwyczaj ciężkich warunków pracy w szkole. Brak odpowiedniej ilości lokali szkolnych, zastępy całe dzieci w wieku szkolnym nie mogą korzystać ze szkoły ze względu na brak w niej miejsca; nauczyciel często ma wychowywać, uczyć w ciasnej, dusznej i przepełnionej ponad miarę izbie. Przeładowanie klas

¹⁾ Przemówienie na I Zjeździe słuchaczy i absolwentów Instytutu Nauczycielskiego w dniu 1 listopada 1933 r.

jak wiemy, dochodzi do tego stopnia, że nauczyciel staje wobec zasadniczych, często nierozwiązalnych, trudności w zdaniu sobie choćby w pewnej mierze sprawy z indywidualności dziecka. Dzieci same w wysokim odsetku wyniszczone fizycznie i moralnie sytuacją swoich środowisk rodzinnych, bezrobociem, nędzą, destrukcją fizyczną a czasem wiążącym się z tem alkoholizmem i poniewierką moralną.

Tak więc w dzisiejszej pracy nauczyciela skupiły się szeregi trudności, z którymi musi walczyć i jednocześnie teraz właśnie nadszedł okres niesłychanie intensywnej twórczej, bogatej pracy reformatorskiej; całej przebudowy ustroju szkolnictwa i wprowadzenia w życie nowych programów szkolnych.

A teraz ogólne tło tej pracy. Specjalna zupełnie sytuacja kraju naszego — odpowiedzialna chwila w życiu Państwa! Odzyskanie Niepodległości, szalony wir pracy organizacyjnej we wszelkich dziedzinach życia, w budowie trwałych zrębów Państwa naszego. Droga tej pracy w atmosferze ciągłej troski o obronę granic Rzeczypospolitej, ciężkich załamań ekonomicznych, przeżywanych wraz z załamaniem się całej gospodarki świata, zwalczanie ciężkiego okresu bezrobocia, a jednocześnie dążenie do wypełnienia tych zrębów treścią takiej wartości, któraby siłę moralną temu Państwu dała, któraby była jego sumieniem, ostoją i regulatorem życia. I tutaj, właśnie w tej pracy czynnikiem decydującym jest **C z ł o w i e k** w każdej dziedzinie życia, we wszelkich organizacjach, w każdej pracy, zarówno twórczej, produkcyjnej, inicjatorskiej, jak i w pracy wprowadzania w życie pewnych poczynań, realizowania, wykonywania. Od człowieka właśnie, od jego wartości, od jego siły moralnej, od wiary w celowość poczynań zależy ideowa treść życia społecznego, a co za tem idzie — siła Państwa. Uważam, że na ten właśnie postulat należy przedewszystkiem położyć nacisk w wychowaniu państwowem.

W tych trudnych obecnie warunkach nie wolno nam upadać na duchu, rezygnować z konieczności zwiększenia wysiłku w pracy, siać jeśli już nie rozgoryczenie, to zniechęcenie, lub bierność; przeciwnie, właśnie z myślą o tem największem szczęściu, jakie nam w udziale wypadło — budowy niepodległego kraju naszego, zdwoić energję i pogłębić pracę swoją z myślą o przyszłości naszej. Zresztą nie wiem, gdzieby można było znaleźć tyle istotnie bohaterskiego wysiłku, co w pracy nauczyciela polskiego. Nie w stolicy może i nie w większych osiedlach życia naszego, ale w zakątkach zapadłych, po wsiach odległych o dziesiątki nieraz kilometrów od kolei. Tyle mi się nasuwa przykładów z mego współżycia z tymi ludźmi! Jedna z koleżanek, młodzianka dziewczyna pracuje w wiosce oddalonej o 2 km. od granicy rosyjskiej — izba szkolna, to stara walcząca się chata, dzieci 110-ro. Wiemy o tem, jaką męką jest uczyć w ciasnej, dusznej wiejskiej izbie, dwa oddziały jednocześnie w stłoczeniu, przekraczającem pojemność ławek. Pierwsza partja jeszcze nie skończyła nauki, druga już się schodzi. Deszcz,

bloto, wicher, albo mróz i śnieżyca — niema gdzie czekać, wchodzą do klasy i cicho czekają na swoją kolej. Potem przerwa, gotowanie sobie stawy jakiegś i znowu kursy, świetlica, praca z Korpussem Ochrony Pogranicza, w Strzelcu, przygotowanie lekcji na dzień następny. Koleżanka ta zapytuje mnie o warunki wstępu na W.K.N. Wyjaśniam, radzę, mówię o urlopie płatnym. Zdumienie w oczach „urlop płatny“ — nigdy, ona chce zdawać, jako ekstern, nie mogłaby przecież opuścić wioski swojej, gdzie praca tak dobrze się rozwija.

A teraz inny wypadek: szkoła o 30 km. od stacji o 8 km. od miasteczka, w którym jest poczta i sklepiki. Wieś ciemna bardzo, pełna uprzedzeń, niechętna. Nauczycielowi sprzedają drożej niż w miasteczku, wszystkie więc niemal produkty kupować trzeba w mieście. W szkole 95 dzieci, izba zupełnie nieprzystosowana, z klepiskiem zamiast podłogi. Uczenie na dwie zmiany w zaduchu i ciasnocie, potem gospodarze kłopoty (skąd wziąć prowianty, gotowanie stawy) i znowu cały szereg prac rozpoczętych z młodzieżą wiejską, kursy, świetlica, biblioteka. W listach radość i głębia pogody, że wieś zaczyna zbliżać się do szkoły, żadnej skargi, prośba tylko o radę, pytania, nie a nic o swej ciężkiej doli i przepracowaniu, a wiem, że gruźlica czyha tam oddawna...

A kursy świąteczne, na które po tej pracy w ciężkich warunkach zjeżdżają się nauczyciele. Frekwencja na nich i zapal do wiedzy wprost bezprzykładne. Czas przeznaczony na odpoczynek zajmują wykłady, konferencje, referaty „żeby lepiej pracować, żeby się dowiedzieć czegoś, co się w pracy przydać może, co rozjaśni jakieś zagadnienie“. I zjeżdżają się wyczerpani pracą, po strasznych nieraz drogach, w zadymkę i mrozy, pozawijani w co mają, jadą długie, długie kilometry: 30, 50 i 80 niejednokrotnie (gdzieś na woj. wschodnich i północnowschodnich). Na takim kursie byłam w Głębokiem, w mroźne styczniowe dni. Nikt nie narzekał, nie słyszeliśmy żadnej skargi na warunki pracy — w oczach był zapal i chęć posłyszenia czegoś nowego, w dyskusjach troska o rozwój pracy. Podziwiać należy zapal do pracy tych ludzi i ich niegasnącą nigdy chęć, aby pracować jak najlepiej. Stwierdzając to, zastanawiam się zawsze nad wielką siłą ich ducha, nad tem, że pracując nieraz w tak okropnych warunkach zdobywają się jeszcze na pracę samokształceniową, często trudno nawet powiedzieć „zdobywają się“ — marzą wprost o niej.

I to nie są jakieś fenomenalne wyjątki, rzadkie i dziwne, tych ludzi jest zastęp cały, a szukać ich należy w szarej rzeszy cichych pracowników. Szukać — mówię — należy, bo echo od nich nie idzie — nie mówią o sobie i pracy swojej, żyją tak właśnie, bo inaczej żyć nie umieją, taka postawa wobec zagadnień życia jest nakazem ich sumienia i świadomości społecznej, jest nakazem wielkości ich ducha. Tam w tej cichej rzeszy pracowników są wielcy bojownicy o najlepsze jutro kraju naszego, tam właśnie są tytani twórczej

produkcyjnej pracy w imię największych wartości życia społecznego, a co zatem idzie w imię największej potęgi Państwa¹⁾. Tak, trzeba umieć spojrzeć na pracę nauczyciela w różnych odległych nieraz bardzo od nas zakątkach kraju, trzeba zrozumieć jej warunki i jej wartości — to są już nie błaski, to są wielkie światła w życiu kraju naszego. I niech nikt z pobłażliwym uśmiechem nie mówi, że to są rzadkie wyjątki, że ogół jest inny — nie, takich pracowników znajdzie się duży odsetek, tylko społeczeństwo nasze przedewszystkiem dostrzega wady i błędy poszczególnych jednostek, widzi wszędzie i podkreśla zło, słabości ludzkie, wykroczenia wobec obowiązków, albo podnosi czyny tych, którzy sami o sobie dużo mówią, a z dziwną obojętnością przechodzi wobec rzeczy istotnie wielkich, wobec wielkości czynu, zrodzonego z głębokiej idei, szczerego, prostego i zachowanego w ciszy. Obserwuję już dawno to zjawisko i zawsze wydaje mi się, że nie czujemy potrzeby szukania tego. Nie widzimy patrząc nań nawet, nie rozumiemy wartości i przechodzimy obojętnie mimo. Podnoszę to nawiasem, jako sprawę głębokiej jednak wagi w wychowaniu w twórczej budowie ducha. Przedewszystkiem nauczyciel-wychowawca powinien umieć patrzeć na życie, na różne jego przejawy, winien umieć oceniać różne zjawiska społeczne, widzieć je i wartościować odpowiednio.

Bezwątpienia, że w pogłębieniu stosunku do życia i pracy, w walce z trudnościami sprzymierzyć się winien nauczyciel z niezawodnym w tej sprawie czynnikiem: z pogłębieniem poznania tych trudności i ich przyczyn, w celu zwalczania ich lub zapobiegania im. Już teraz poznanie środowiska dziecka stało się czemś niezbędnym w pracy wychowawczej, rozwija się współpraca szkoły z domem, jako nieodzowna wprost instytucja w tej pracy. Dom i szkoła zaczynają się zbliżać w sprawie wychowania dziecka. Środowisko przenika do szkoły w materiale pracy z dziećmi w związku z ich zainteresowaniami. I program nasuwa te drogi, wymaga pójsścia niemi w oparciu o współpracę wszystkich pracowników danej szkoły i t. p.

Ale to nie wszystko! Nauczyciel-wychowawca w całej skomplikowanej pracy swojej w chwili dzisiejszej musi budować siebie samego, swoje wewnętrzne życie, przemyśleć treść stosunku swego do życia zespolonego, społecznego, do Państwa swego, światomiej spojrzeć na warunki pracy kraju, odnaleźć siebie, swo-

¹⁾Naturalnie, że ciężkie warunki pracy różnie mogą działać na ludzi, zależnie od ich stopnia ideowego nastawienia, siły woli, wytrwałości w pracy i bezinteresownego do niej stosunku. Często się słyszy: „trudno w takich warunkach pracować“, „zniechęciłem się“, „ręce opadają“. Ale wiemy też przecież, że i w ślicznych pałacach-szkołach często jest ten upadek ducha, martwota, że wszędzie i wszystko znaczy człowiek!

je zadania i cele w rzeczywistości życia kraju naszego i w pracy dla niego.

W „Księgach Pielgrzymstwa“ postulat ten zawarł Poeta w powiedzeniu: „Każdy z was w duszy swej ma ziarno przyszłych praw i miarę przyszłych granic. O ile powiększycie i polepszycie swoje wasze, o tyle polepszycie prawa Wasze i powiększycie granice“.

W tem odnalezieniu duszy swojej, swojej drogi życia kryje się wieczne źródło siły i hartu ducha, źródło pogody i ukochania życia przez zrozumienie jego wartości, źródło bezinteresownej miłości człowieka, powodującej życzliwy stosunek do niego. Stosunek jedyny dla wychowawcy, bo u podstawy orężny w moc twórczą. Można powiedzieć, że w im trudniejszych warunkach żyjemy, tem bardziej wartość pracy podnosić musimy z myślą o przyszłości, o występującej wtedy jaskrawo—potrzebie człowieka dużej wartości.

Otóż nauczyciel-wychowawca wartość pracy swej pogłębia przez wnikliwe poznanie jej warunków, budowę siebie samego i przez odpowiedni stosunek do człowieka. W tych ciężkich przełomowych warunkach pracy człowieka i życia Państwa jasniej występuje zagadnienie osobistego życia, zjawia się nie z w a ł c z o n y, konieczny postulat rewizji wartości i treści pracy i wartość istotna człowieka wystąpić musi na czoło zagadnień w pracy przebudowy.

W wirze organizującego się po wojnie świata, we wszystkich dziedzinach życia człowiek pozostał w cieniu, zapomniany. Organizowanie życia we wszelkich jego przejawach pochłonęło całą energję. W kraju naszym, to są lata pracy zawrotnej — wielkimi rzutami dla uruchomienia życia niepodległego kraju naszego dla budowy w zrębach zasadniczych Państwa naszego. To samo w dziedzinie szkolnictwa: organizacja, programy, zagadnienia kształcenia nauczycieli, a potem znowu przebudowa tych zagadnień; nowy ustrój, nowy program i nowe plany kształcenia. Rzeczy wielkiej, doniosłej wagi, tylko, żeby wypełnić je twórczą dla życia przyszłości treścią, dać im ideową treść życia społecznego, należy w tej pracy zobaczyć człowieka i zrobić analizę stosunku do niego. W odpowiedzi na to mógłby ktoś powiedzieć, iż przecież w programie pracy szkolnej dziecko jest teraz ośrodkiem — zagadnienie jest więc już na zupełnie właściwej drodze rozwiązania. Otóż nie, to co jest, jest niewystarczające; dziecko traktowane jest, jako pewien obiekt, który się wychowuje i w tym właśnie celu znać je należy pod każdym względem a więc: środowiska, w którym żyje, zdrowia i rozwoju fizycznego, rozwoju psychicznego i postępow szkolnych. Należy je znać, aby zastosować odpowiedni program i metody pracy, aby niem odpowiednio do sił jego i uzdolnień w życiu pokierować. Naukowa strona wychowania pogłębia się i rozwija — ale to nie wszystko. Najlepsze programy, t. zw. „najlepsze metody“, najciekawsze testy, najbardziej znane organizacje mało znaczą pod względem wartości twórczej w budowie psychiki dziecka. w kształtowaniu osobowości wobec stosunku bezinteresownej życzliwości do kształtującego się człowieka. To jest siła, która całą

tą pracą kieruje, właściwą treść jej nadając. Zapytywał mnie kiedyś któryś z Kolegów, w czym leży tajemnica powodzenia w wychowaniu. Otóż właśnie tajemnica ta w człowieku leży, w tem czym jest nauczyciel-wychowawca, jako człowiek i w stosunku do pracy swojej, do umiłowania zawodu. Tajemnica ta więc musi dalej leżeć w stosunku do człowieka, w szacunku do stającej się osobowości, w życzliwej postawie w stosunku do każdego. Metody wychowawcze, testy te czy inne, to są tylko pomocnicze narzędzia, istotna siła leży w duszy nauczyciela. Na to zagadnienie właśnie, teraz w cień usunięte, należy położyć nacisk w pracy wychowawczej. Świat cały i Państwo nasze są teraz w skomplikowanych i trudnych nadzwyczaj warunkach życia. Nauczyciel w pracy swojej winien dążyć do tego, aby w duszach obywateli rodziło się poczucie głębokiej łączności, aby się pogłębiła siła stosunków łączących jednostki, aby wskutek tego rozwinęło się poczucie odpowiedzialności za rzeczywistość życia naszego, aby każdy czuł i rozumiał, że w pewnej mierze jest współtwórcą Państwa, że każdy obywatel, my wszyscy jesteśmy za Ojczyznę naszą odpowiedzialni, że każdy odpowiedzialny jest za wszystkich, którzy na tej ziemi mieszkają, odpowiedzialny jest za całość Ojczyzny, za Jej Niepodległość, za wartość Jej obywateli.

Przysłuchując się krytyce destrukcyjnej, tak częstej na ustach społeczeństwa naszego, ma się dziwne wrażenie, jak gdyby nam już spowszedniał fakt Niepodległości kraju naszego. Ciągłe i wszędzie jest to: „my i oni”. — Daleka jeszcze widocznie droga do tego obywatela kraju, któryby czuł współodpowiedzialność swoją w budowie całości. Do tego dążyć musimy!

Wiemy dobrze, że nie słowa żadne i piękne zdania mają w tej pracy wychowawczej jakiegokolwiek znaczenie, raczej przeciwnie jałowe i puste, mimo najlepszej nieraz formy, nic zrodzić nie mogą — działają raczej negatywnie. Jedynym wartościowym i twórczym tutaj czynnikiem jest życie własne i praca nauczyciela. Najbardziej przekonującym argumentem będzie uczciwa, rzetelna, dobrze zrozumiana praca — wartość tej pracy.

Wychowanie to jest wielka rzecz! Gdyby tak w istocie samej, do głębi nauczyciel to zrozumiał, to w tem poczuciu i głębi zrozumienia rodziłaby się potężna siła działania w służbie społecznej. Głęboko i pięknie powiedział Komendant do żołnierzy swoich: „wypadło mi w życiu mojem największe szczęście, jakie wypaść może żołnierzowi polskiemu” i dalej „żołnierze, krew waszych przodków pisała w dziejach smutne „nie zginęła”, wy szczęśliwi krwią swoją piszecie: „żyje i zginąć nie może”.

Możemy te słowa Komendanta przenieść na nas nauczycieli i powiedzieć sobie, że wypadło nam w życiu naszym szczęście największe, jakie może wypaść nauczycielowi polskiemu — budować Państwo nasze i że jak krew naszych przodków pisała w dziejach smutno „nie zginęła”, my szczęśliwi piszemy pracą swoją „żyje i zginąć nie może”.

M. Grzegorzewska.

potem to ardy

I. STOPNIE SZKOLNE JAKO FORMA OCENY¹⁾

Rozpęd reformatorski — to wybitna cecha pedagogiki nowoczesnej. W odniesieniu do codzienności szkolnej, cecha ta kryje w sobie wiele niebezpieczeństw, które dadzą się sprowadzić do dwu faktów dominujących:

1-o rozdrobnienia się myśli pedagogicznej, wynikającego z braku odpowiednich syntez, oraz braku uporządkowania nowych pojęć i haseł;

2-o jednostronnej twórczości, gdyż ruch reformatorski nie dociera do zasadniczych, konstrukcyjnych zrębów szkoły, lecz przegrupowuje jedynie i „wygładza” niejako szczegóły drugo- i trzeciorzędne (materiał nauczania, ilość godzin, podział i t. d.).

Pierwsze — sprowadza dezorientację szerokich mas nauczycielskich w pracy zawodowej, drugie — pogłębia rozdzźwięk między wskazaniami teoretycznymi a praktyką szkolną. Stąd obok szkoły nowej, teoretycznej, nieustannie zmieniającej się, mamy rzeczywistość szkolną, hołdującą zasadzie przetrwania w formach dawnych. Słowem, ruch nowatorski w pedagogice „bardziej jest oddany idei postępu, niż postępowi idei²⁾”. W atmosferze właśnie takiego przetrwania tradycyjnego znalazł się i problem oceny ucznia. Ocena, jako integralna część postępowania dydaktycznego, jest rzeczą nieuniknioną w szkole³⁾. Nasuwa się pytanie, dlaczego pomimo tak niesłychanie gwałtownego rozwoju pracy ucznia, samą czynność oceniania traktuje się wciąż po dawnemu; dlaczego system stopni i cenzur, stosowany już w szkołach Jezuitów w wieku XVII panuje wszechwładnie we wszystkich niemal środowiskach szkolnych wieku XX? I dalej. Czy nie jest to zaprzeczeniem możliwości istnienia jakichkolwiek innych form oceniania? W tym względzie odpowiedź musi być pozytywna. Można bowiem wspominać dawne, dobre czasy, kiedy to wychowanek posiadał „wygodny” dla pedagoga umysł w postaci „niezapisanej tablicy”, lecz nie możemy zapominać, że żyjemy w „stuleciu dziecka”, w wieku „Deklaracji

¹⁾ Wyjątek z pracy p. t. „Ocena ucznia w świetle starej i nowej pedagogiki”, wykonanej w Państwowym Instytucie Nauczycielskim w Warszawie pod kierunkiem prof. B. Kubskiego.

²⁾ Patrz I. L. Kandel — „The New School” — Teachers College Record, March 1932.

³⁾ Patrz J. Joteyko — Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologii i potrzeb społecznych — „Polskie Archiwum Psychologii” T. I. 1927. Str. 104.

o brygad i korekcie !!!

Praw Dziecka", w epoce rozkwitu nauk eksperymentalnych, które noszą nazwę psychologii pedagogicznej, pedagogiki doświadczalnej i dydaktyki doświadczalnej.

Wyjaśnienie przyczyny zjawisk, tkwiących w pytaniu pierwszym, wymagałoby omówienia wielu różnych momentów, gdyż splot dyspozycji i związków pojęciowych, warunkujących powstanie problemu ocen ucznia, jest niezmiernie zawikłany i składa się z wielu elementów. Zakreślmy dla przykładu momenty zasadnicze: co i jak oceniamy, kto może lub powinien oceniać, cele i znaczenie oceniania, co jest miarą oceny, sposoby mierzenia, stosunek ocen do różnych metod pracy szkolnej, do selekcji szkolnej, formy uzewnętrzniania wyników ocen dla celów wychowawczo-dydaktycznych, społecznych lub administracyjno-organizacyjnych i t. d. Ścieśnione ramy artykułu nie pozwalają na obszerniejsze rozważania¹⁾. W przyczynku niniejszym wysuwamy pojęcie skali ocen wyłącznie w stosunku do oceny postępów ucznia, a więc zagadnienie znane każdemu, kto w jakiegokolwiek bądź formie styka się ze szkołą²⁾.

Przyczynek ten należy w całości uważać za próbę wykazania, że pojęcie samo powinno być badane i wyjaśniane w sposób naukowy, t. j. ścisły i obiektywny. Częściowo zaś praca ma na celu pobudzić odnośne czynniki do większego samokrytycyzmu w dotychczasowych sposobach egzekwowania ucznia i jego pracy (terminem egzekwowanie ogarniamy te wszystkie i powszechnie stosowane sposoby kontrolowania, odpytywania, przepytывania zbiorowego i indywidualnego na t. zw. „stopień“). Czy można mówić wiele na ten temat? Uzasadnimy to dalej pozytywnie.

Gdybyśmy chcieli znaleźć uzasadnienie potrzeby interesowania się wymienionymi zagadnieniami, względnie uzasadnienie ważności tych zagadnień, to niewątpliwie współczesny ruch pedagogiczny dostarczy nam wiele materiału i źródeł dowodowych. Dla przykładu przytoczę niektóre:

1) Kongres Pedagogów Słowiańskich M. L. N. W., odbyty w lipcu 1931 roku w Warszawie wysunął kwestję egzaminów uczniowskich i oceny pracy uczniów, jako jedno z najważniejszych zagadnień w organizacji nowego wychowania. Bez zmiany systemu „odpytywania“ uczniów, jeszcze praktykowanego w wielu szkołach, bez zmiany sposobów oceniania, bez należytego określenia celu egzaminu, niema mowy o istotnej reformie tradycyjnych metod wychowania i nauczania, niema mowy o przewartościowaniu

¹⁾ Zagadnienie to omawiamy wszechstronnie i wyczerpująco na innym miejscu. Zaznaczyć też wypada, że Wydział Pedagogiczny Z. N. P. powołał do życia Sekcję Kierowników szk. pow. m. Warszawy, która zajęła się m. inn. specjalnie badaniem kwestji ocen szkolnych.

²⁾ Można również mówić o skali ocen w odniesieniu do inteligencji ucznia, jego uzdolnień, postępowania, pilności i t. p.

znaczenia szkoły w życiu społecznem¹⁾. A jak poważnie traktowano tę kwestję na V Wszechświatowym Kongresie Międzynarodowym L. N. W. w Helsińgør (Danja), świadczy fakt, że do badań stanu rzeczy w szkolnictwie różnych krajów powołana została specjalna komisja z 30 przedstawicieli 20 narodowości złożona²⁾.

2) Berliński „Związek Radykalnych Reformatorów Szkoły“ rozpoczął od paru lat energiczną akcję przeciwko dotychczasowemu systemom wartościowania ucznia i jego pracy. W wiedeńskich t. zw. „Bezirkslehrerkonferenzen“ toczyła się w ciągu roku 1928/29 ożywiona dyskusja na temat niedoskonałości obowiązujących obecnie systemów oceniania uczniów. Biorąc pod uwagę, że szkoła ma do czynienia nie z martwymi przedmiotami, lecz z postępowaniem młodych, rozwijających się organizmów, żądano uwzględnienia w ocenianiu psychologicznych motywów działania i zachowania się uczniów.

3) W czasopiśmiennictwie niemieckiem można od kilku lat notować coraz liczniejsze i coraz bardziej energiczne z roku na rok głosy, żądające reformy w tej dziedzinie. Na czoło wysuwają się wiedeńskie „Die Quelle“ i „Schulreform“, następnie „Die neue Erziehung“, „Schulpraxis“³⁾ i „Pour l'Ere Nouvelle“, organ Ligi Międzynarodowej Nowego Wychowania. Gdyby chodziło o polską prasę pedagogiczną, musielibyśmy wskazać przede wszystkim „Pracę Szkolną“, „Muzeum“, „Ogniwo“, następnie „Oświatę i Wychowanie“, „Przyjaciela Szkoły“, „Życie Szkolne“ i wreszcie pisma nowsze, jak „Kultura Pedagogiczna“, „Gimnazjum“, „Chowanna“, „Ruch Pedagogiczny“ (od r. b.), „Pion“ (pismo literacko-społeczne), a nawet prasę codzienną (np. „Kurier Poranny“).

4) Szkoła bierna — powtórzmy jeszcze za Hessenem — jest w istocie, można powiedzieć, szkołą mechanicznej jednostajności. W każdej takiej szkole materiał wykładany stanowi prostą sumę współrzędnych, mało z sobą związanych przedmiotów, z których każdy z osobna jest prostą sumą wiadomości i umiejętności, podlegających przyswojeniu. Nazewnątrż przejawia się to w tem, że rady pedagogiczne w szkole biernej nie stanowią nic innego, jeno czysto mechaniczne zestawienie postępów poszczególnych uczniów z poszczególnych przedmiotów⁴⁾. Dlatego system

¹⁾ Ze sprawozdań E. Semila w „Ruchu Pedagog.“ z r. 1932. Str. 93.

²⁾ Ze sprawozdań D-r A. E. Kownackiej w „Oświacie i Wychowaniu“ z r. 1929. Str. 587.

³⁾ Zeszyt 6 z r. b. poświęcono całkowicie doświadczeniom próbnym z nowymi świadectwami, wprowadzonymi do szkół berneńskich.

⁴⁾ Wnikliwą analizę powyższego stanu rzeczy daje w ostrej wypowiedzie formie I akt znanej sztuki K. Leczyckiego p. t. „Sztuba“. Por. także art. J. Ostrowskiego „Kompleks Nd“ w „Pionie“ Nr. 2. R. 1933.

stopni nieuchronnie jest związany ze szkołą bierną. Znieść zatem system stopni, pozostawiając dawny system szkoły — to znaczy walczyć z objawami choroby, nie niszcząc samego niedomagania¹⁾.

Przeciwno owemu s c h e m a t y z m o w i, bronila się młodzież i wciąż się jeszcze broni zapewne: „lenistwem“, niekarnością, nieuwagą, i wszystkimi innymi niemal „grzechami szkolnymi“, będącymi w gruncie rzeczy najczęściej objawem samoobrony, jej najistotniejszych praw do własnego życia i rozwoju²⁾. O te prawa domaga się już dzisiaj nietylko młodzież sama. Przejawy ducha walki spostrzegamy zarówno w formie zbiorowej na międzynarodowych zjazdach pedagogicznych, na kongresach wychowawczych, na zebraniach zawodowych związków nauczycielskich, jak i w formie głosów pojedynczych na łamach wydawnictw fachowych, ogólnie mówiąc, w całym współczesnym ruchu pedagogicznym. Opinię przytem pedagogów z punktu widzenia skali ocen, możemy sprowadzić do trzech stanowisk:

1. Całkowita negacja skali ocen. Klasycznym niejako przykładem jest tu Szkoła Jenajska, z której usunięto oceny pisemne, stwierdzające przeciętną wartość w obrębie jakiejś ustalonej skali. Zastąpiono je ocenami ustnymi, które stwierdzają jedynie postęp indywidualny ucznia w pracy nad sobą. Cenzurowania pracy ucznia w pospolitem znaczeniu nie uznaje się, gdyż wypacza to jej istotę twórczą. Praca nad sobą zamienia się wtedy w środek do uzyskania „dobrych“ stopni. Zamiast świadectw, istnieją t. zw. sprawozdania obiektywne i subiektywne. Pierwsze w formie charakterystyk psychologicznych, przeznaczone jedynie dla rodziców. Sprawozdania zaś subiektywne otrzymują do rąk same dzieci; cel ich, to nietylko ocena, ile raczej zachęta i porada, starannie przystosowana do poszczególnych indywidualności. Ze stanowiska też dziecka uznaje się w Szkole Jenajskiej samoocenę.

W pisaniu lub rachunkach np. uczeń może na podstawie porównania pracy z pracami kolegów ze swojej grupy sam ocenić swe postępy. Pomocne mu są w tym względzie t. zw. „klucze“.

W przedmiotach artystyczno-technicznych kontrolę i ocenę przez porównanie ułatwiają uczniowi wystawy prac grupowych. Samoocena przytem okazuje się podobno tak trafną i sumienną, że uczeń w pewnych wypadkach nawet może „promować się“ do wyższej grupy³⁾.

¹⁾ S. Hessen — Podstawy pedagogiki. Z rękopisu II wydania oryginału rosyjskiego przełożył D-r A. Zielenczyk. Warszawa, 1931. Str. 125 n.

²⁾ J. Mirski — Pedagogizm nowoczesny i jego przejawy. — „Ruch Pedagogiczny“. R. 1930. Str. 340n.

³⁾ J. Mirski — Plan Jenajski jako szkoła wspólnoty — Warszawa, 1932. Str. 80n.

2. Całkowite uznawanie stopni, jako jedynych, ustalonych pro-
bierzy pracy ucznia. W tym wypadku sprawa skali ocen nabiera
w życiu szkolnym „centralnego” znaczenia, gdyż ten, lub inny sto-
pień, taka, lub inna ich suma, wyrokuja o promowaniu lub nie-
promowaniu, decydują o dojrzałości lub niedojrzałości umysłowej i t. d. Powstaje przytem dość znaczna rozbieżność w poglą-
dach na stronę formalną skali ocen. Gdy jedni uważają skalę kil-
kustopniową za wystarczającą, by wyrazić przy jej pomocy ocenę
pracy, to drudzy domagają się przyjęcia większej liczby stopni,
by lepiej i dokładniej wyrazić różne odcienie oceny, bardziej spr-
awiedliwie uwydatnić drobniejsze różnice uzdolnień i postępów
w pracy.

Gdy jedni chcą dać pierwszeństwo skalom symbolicznym lub cy-
frowym, to drudzy znów proponują skale przymiotnikowe, słowne
(wyrazowe) lub też kombinowane cyfrowo-wyrazowe, cyfrowo-
symbolowe i t. p. Zilustrujmy powyższe przykładami.

a) D-r Zagajewski, używając pięknej analogji między rozwojem
ogólnym dziecka a stanem zasiewów w rolnictwie, proponuje skalę
o kilkadziesiąciu odcieniach: „W rolnictwie określa się stan zasie-
wów cyframi od 1 — 5 z ułamkami, przyczem 5 oznacza najlep-
szy, 1 najgorszy stan, zaś np. 3.5 średni. Gdybyśmy tę skalę roz-
szerzyli in minus do zera, otrzymalibyśmy 50 stopni, które znako-
micie wystarczą na zindywidualizowanie ocen całej klasy¹⁾”. Wy-
glądałoby to w sposób następujący:

0,1,	0,2,	0,3,	0,4,	0,5,	0,6,	0,7,	0,8,	0,9,	1;
1,1,	1,2,	1,3,	1,4,	1,5,	1,6,	1,7,	1,8,	1,9,	2;
2,1,	2,2,	2,3,	2,4,	2,5,	2,6,	2,7,	2,8,	2,9,	3;
3,1,	3,2,	3,3,	3,4,	3,5,	3,6,	3,7,	3,8,	3,9,	4;
4,1,	4,2,	4,3,	4,4,	4,5,	4,6,	4,7,	4,8,	4,9,	5.

b) W Stanach Zjednoczonych używana jest skala 100 stopniowa.
Stopień 60 lub częściej 70 jest stopniem dostatecznym, 80 lub 90 —
stopniem, zwalnającym od egzaminu. Pozatem są, lub były stosowa-
wane jeszcze następujące skale w szkołach zagranicznych:

Od 1 — 20 (Portugalia, Francja, Belgja).
„ 1 — 10 (Szwecja, Bułgarja, Włochy).
„ 1 — 5 (Serbja, Austrja, Holandja, Anglja, Rosja).
„ 1 — 4, 1 — 6, 1 — 8 (Norwegja, Szwajcarja, Niemcy).

c) Skala symboliczna, wprowadzona do wielu szkół amerykań-
skich:

A+, A—, B+, B—, C+, C—, D+, D— i t. d.²⁾

¹⁾ D-r K. Zagajewski — O klasyfikacji i świadectwach — „Muzcum”. R. 1928. Str. 152n.

²⁾ Ph. D. Daniel Starch — Educational Measurements — New York. 1918. Str. 10.

d) Skale wyrazowe (przymiotnikowe) skąpe nad wyraz i zawierające ponadto odcień oceny moralnej: bardzo dobry, dobry, dostateczny, niedostateczny (obowiązują w szkolnictwie polskim i rządów ministra Głabińskiego) lub Excellent, Good, Fair, Poor (w szkolnictwie amerykańskim).

Ciekawe są dzieje skali ocen w szkolnictwie rosyjskim. Przed wojną stosowano tam skalę cyfrową od 0 — 5, którą w praktyce szkolnej często rozszerzano przez dodanie do poszczególnych stopni plus lub minus. Rewolucja bolszewicka, z właściwym sobie rozmachem do gwałtownych zmian społeczno-ustrojowych, przekształciła także radykalnie i „burżuazyjny“ system ocen szkolnych. Nie chcąc uznawać indywidualnych różnic w uzdolnieniach i postępach szkolnych, sprowadzono skalę do jednego stopnia, mianowicie wpisywano do świadectw tylko literę „u“ (t. zn. uczestniczył) obok wysłuchanych przedmiotów nauki. Możliwy zaryzykować tu postawienie tezy, że jedną z przyczyn, warunkujących tę żywiołową negację szkoły „burżuazyjnej“ i jej przejawów, był właśnie ów system stopni cyfrowych. Kto przeszedł przez szkołę rosyjską, ten wie niewątpliwie, jak decydującą rolę odgrywał tam stopień; temu na całe życie pozostaną w pamięci wspomnienia obłudy i niesprawiedliwości, wynikających z drakońskiego zwyczaju stawiania stopni. Tłumaczy to jasno, dlaczego dawni „oceniści“, wyselekcjonowani społecznie na budowniczych i „oceniciele“ nowego porządku świata, tak bezwzględnie przystąpili do tępienia znieprawdzonego systemu stopni cyfrowych (selekcji cyfrowej)¹⁾. Niewytłumaczonym natomiast staje się fakt, dlaczego dzisiaj, po piętnastu latach różnorodnych eksperymentów, mniej lub więcej radykalnych reform w zakresie programów, metod nauczania i dyscypliny szkolnej, szkolnictwo sowieckie nawraca do „burżuazyjnych“ schematów szkolnych. Odnośna część Uchwały t. zw. CKWKP (Centralny Komitet Wszechzwiązkowej Partii Komunistycznej) poleca Komisarjatowi Oświaty wprowadzenie gruntownych zmian w dziedzinie ocen szkolnych. „Podstawą oceny pracy szkolnej — czytamy tam — powinny być indywidualne oceny postępów każdego ucznia z danego przedmiotu i cenzury kwartalne. Wszelkie skomplikowane schematy ocen i sprawozdań winny być zabronione. W końcu roku winny być wprowadzone egzaminy dla wszystkich uczniów“. (p. „Oświata i Wychowanie“. R. 1932. Z. 8, str. 793n).

¹⁾ Społeczeństwo polskie również nie jest całkowicie poza nawiasem tej niechęci do szkoły dzisiejszej. Ma się ochotę przypuszczać — pisze Ostrowski, że ludzie dorośli posiadają w swej podświadomości zadawnioną obawę i niechęć do szkoły, niechęć powstałą na tle własnych niepowodzeń szkolnych, własnych przykrości i tej grozy uczucia — stopnia niedostatecznego, oznaczanego w skróceniu baltazarowemi literami „nd“. („Pion“. R. 1933. Nr. 2. Str. 3).

Przywrócenie wszystkich środków dawnego systemu ocen w postaci stopni, cenzur kwartalnych, egzaminów przejściowych, a nawet osławionych „wilczych biletów” jest tu najbardziej charakterystycznym przyczynkiem do dziejów stopnia szkolnego wogóle.

W niektórych okolicach Niemiec różnicowanie skali przy pomocy znaków + i — zastąpiono literami a i b. Szczególnie w środkowych stopniach + i — odgrywa ważną rolę, a przede wszystkim przy „osobistych porównaniach” nauczycieli: „jeden rozkoszuje się w + i — i tylko w wyjątkowych wypadkach daje „gładki” stopień. Drugi daje tylko gładkie stopnie”¹⁾). Władze szkolne przeciwstawiają się temu, czego dowodem ciągle „reformy” skali ocen szkolnych, przepisów klasyfikacyjnych i formularzy świadectw. W Prusach np., a także i u nas w Polsce, żąda się „oficjalnie” gładkiej skali. Wystarczy wszakże zajrzeć do „prywatnych notesów” profesorskich, żeby się przekonać, ile jeszcze indywidualnych odmian skali ocen możnaby przytoczyć. Kropki, znaczki, figury geometryczne, alfabet grecki i t. p. symbole, różne pod względem wielkości, kształtu, barwy i wartości dydaktycznej, znalazły tu bogate zastosowanie. Po jednej stronie praca ucznia, po drugiej — symbolika i logistyka nauczyciela, po środku — przepisy urzędowe. Kto tu ma rację, rozstrzygnąć mogą dopiero studia specjalne. Faktem natomiast jest, że dane powyższe świadczą o niedoskonałości postępowania i braku stałego punktu oparcia. Przyczyna zaś niedomagań tkwi tu w jednostronności poszukiwań, wyłącznie na płaszczyźnie konwencjonalizmu, który decyduje nie tylko w oznaczaniu samej skali, lecz także i w oznaczaniu wartości poszczególnych stopni. W dawnej Galicji naprzykład, stopień czwarty oznaczał niedostateczne postępy, zaś pierwszy był stopniem celującym. U nas wartościuje się poszczególne stopnie skali w stosunku odwrotnym.

Reasumując powyższe, dochodzimy do wniosku, że:

1-o wyróżnić możemy dwa kierunki w poglądach na skalę ocen: **u n i f i k a c y j n y i r ó ż n i c u j ą c y**;

2-o zasady, na jakich oba kierunki chcą budować swe skale pomiarów postępów ucznia, są wyłącznie **k o n w e n c j o n a l n e**, zwyczajowe, oparte na umowie, a więc nie mające wartości przedmiotowej;

3-o zachodzi potrzeba ustalenia **s k a l i o b j e k t y w n e j**, której wartość przedmiotowa byłaby uwarunkowana podstawami naukowymi.

Tem ostatniem zagadnieniem zajmuje się trzecia grupa pedagogów. Stojąc na stanowisku wyłącznie naukowem, zapomocą badań i doświadczeń, ustalają ściśle podstawy i wskazania stronom polemizującym. Wadliwość systemu konwencjonalnego sprawa-

¹⁾ D-r W. L i e t z m a n n — Ueber die Beurteilung der Leistungen in der Schule. Mathematisches. Psychologisches. Pädagogisches. — Leipzig — Berlin, 1927. Str. 51n.

dzają oni do następującej diagnozy, którą przytoczę w formie trzech krótkich zdań amerykańskiego pedagoga Lennes'a:

1. Ci sami uczniowie otrzymują różne stopnie w różnych szkołach.
2. Różni nauczyciele dają równym pracom różne stopnie.
3. Ten sam nauczyciel daje w różnych czasach za tę samą pracę różne stopnie¹⁾.

Dla stwierdzenia powyższego stanu rzeczy posługiwano się mniej lub więcej skomplikowanymi metodami statystyczno-empirycznymi (Döring, Lietzmann, Riebesell, Starch, Buckingham, Bobertag, Burt i inni). Pomijając liczne badania, któremi może się poszczycić literatura angielska i niemiecka, ograniczymy się jedynie do podania kilku ilustrujących przykładów.

Ciekawą w pewnym względzie jest praca Voigts'a, który próbował dać charakterystykę typów nauczycieli, na podstawie sposobu stawiania stopni. Analiza krzywych, zbudowanych na zebranych materiale statystycznym w skali 10-stopniowej, dała następującą charakterystykę typów:

Typ X — Brak końcowych stopni. Skupienie stopni w środku. Wielka ostrożność przy ustalaniu stopnia z nastawieniem niechętnym do dawania niedostatecznych świadectw.

Typ Y — Do najwyższych granic ostry krytyk niekiedy skłonny do oceniania postępów miernie, skłonny także do afektów.

Typ Z — „Oceniciel“ w wielkim stylu, ze skłonnością do wnikania, w psychikę ucznia. Zwolennik stosowania nowoczesnych metod²⁾.

Do równie ciekawych wyników prowadzą badania Döringa, które może w sposób najbardziej wyczerpujący, a zarazem typowy, ze względu na swoistą metodę badania, wykazują, że oceny cyfrowe posiadają mocne zabarwienie dowolności i subiektywizmu.

Między innymi przeprowadzono próbę oceniania prac piśmiennych uczniów. W tym celu autor dał swemu gronu 12 wypracowań piśmiennych³⁾. Każdy uczestnik musiał ocenić pracę pod względem treści, stylu, ortografji i pisma.

Sumaryczne zestawienie 48 ocen, wystawionych przez każdego uczestnika przedstawia poniższa tabelka:

Uczestnik:	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Suma:	151	149	139	111	127	125	138	131	112
Uczestnik:	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Suma:	118	125	112	119	113	125	139	—	130

Uczestnik drugi ocenił najsurowiej, uczestnik zaś czwarty najłagodniej. Różnica, między obu skrajnościami wynosi 149 — 111 = 38

¹⁾ Lietzmann — op. cit. Str. 46 n.

²⁾ Lietzmann — op. cit. Str. 49.

³⁾ 18 nauczycieli, zrzeszonych w t. zw. wspólnotę pracy (Lübecker Arbeitsgemeinschaft).

punktów. Fakt powyższy świadczy, że nauczyciel czwarty prawie wszystkie swoje oceny wystawił średnio o 1 stopień wyżej. Stwierdzono następnie, że różnice w ocenach zachodzą nie tylko pomiędzy różnymi nauczycielami, lecz, że ten sam nauczyciel w różnym czasie różnie ocenia. Żaden bowiem z uczestników, przy powtórnej ocenianiu tej samej pracy, nie powtórzył tych samych stopni. Różnice przytem wahały się od 1 do 3 stopni, czyli to, co jeden ocenił stopniem 2-im, inni oceniali 5-tym i to, co raz było ocenione cyfrą 3, przy ocenie powtórnej wartościowało się cyfrą 1¹⁾. Wartości zmienne, powodujące tak olbrzymie różnice w ocenach, sprowadzono do 4 kategorii:

1-o niejednakowy poziom wymagań stawianych w różnych szkołach;

2-o niejednakowy poziom wymagań poszczególnych nauczycieli;

3-o niejednakowe wartościowanie różnych elementów pracy ucznia (styl, ortografia, estetyczne pismo i t. d.);

4-o trudność uchwycenia małych różnic w pracach uczniów.

Od stwierdzenia empirycznego wadliwości i nieścisłości pomiarów pracy szkolnej przeszli badacze naukowci do studjów w dziedzinie wskazań pozytywnych. Wysłunięto przedewszystkiem pytanie: Jaką podziałkę skali należy przyjąć, aby dawała najdokładniejsze pomiary? Pokróćce możnaby dać taką odpowiedź:

Objektywną wartość ma skala o takiej podziałce, w której granicach jednego podziału mieści się $\frac{1}{4}$ wszystkich pomiarów, dokonanych nad wielkością jednego gatunku, czyli jeśli np. 75 nauczycieli z pośród 100 oceniło pewną pracę stopniami od 80 do 90, to jednostką podziału powinno być 10 punktów i wobec czego skala winna zawierać nie szereg 100, 99, 98, 97, 96 i t. d., lecz szereg 100, 90, 80, 70, 60 i t. d. (w odniesieniu do 100 stopniowej skali, stosowanej powszechnie w szkolnictwie amerykańskim²⁾).

Drugie pozytywne wskazanie nauki w odniesieniu do objektivizacji skali ocen, to określenie częstotliwości występowania (rozszanie) poszczególnych stopni w klasie o normalnym poziomie ucznia. Nauka wysuwa tu postulat następujący:

Podział stopni — zbliżyć w ogólnych zarysach do t. zw. krzywej częstotliwości Gauss'a lub do t. zw. binomjalnej (dwumianowej) krzywej podziału³⁾.

Nie wnikając głębiej w istotę tych wskazań, podajemy jedynie normy rozszania stopni, proponowane przez niektórych badaczy. Liczby podano w przeliczeniu procentowem:

¹⁾ Dr. W. O. Döring — Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers — Leipzig, 1925. Str. 159n.

²⁾ Starch — op. cit., str. 10.

³⁾ „Die verteilung der Zeugnisnummern soll sich angenähert nach der Gauss'schen Fehlerkurve oder in größerer Annäherung nach der binomischen Verteilungskurve richten“. Por. Lietzmann — op. cit., str. 52.

Dla podziałki 3-stopniowej: 25%, 50%, 25%. Podział ten znalazł szerokie zastosowanie przy standaryzacji testów umysłowych. Na przykład, przy masowych badaniach skalą Binet'a i Simon'a liczba 75% testów trafnie rozwiązanych jest normą dostosowania dla danego testu. Dla podziałki 4-stopniowej: 12,5%, 37,5%, 37,5%, 12,5%.

Dla podziałki 5-stopniowej:

- | | |
|----------------------------|-----------------------|
| a) Lietzman ¹⁾ | 6%, 25%, 38%, 25%, 6% |
| b) „ | 2%, 23%, 50%, 23%, 2% |
| c) Riebesell ²⁾ | 3%, 24%, 46%, 24%, 3% |
| d) Starch ³⁾ | 7%, 24%, 38%, 24%, 7% |
| e) Stern ⁴⁾ | 3%, 22%, 50%, 22%, 3% |

Jakby to wyglądało w zastosowaniu do przykładu konkretnego: Przypuśćmy, że nauczyciel, mając w klasie 60 uczniów, pragnie wystawić im oceny za pracę piśmienną zgodnie z powyższymi normami. Podział stopni przedstawiałby się następująco:

Podług:	1	2	3	4	5	Skala:
a)	3	15	23	15	3	5 stopniowa
b)	1	14	30	14	1	
c)	2	14	28	14	2	
d)	4	14	24	14	4	
e)	2	13	30	15	2	
szeregu dwumianowego	—	7	23	23	7	4 stopniowa

¹⁾ Op. cit., str. 55. Przykład drugi w związku z pewnymi modyfikacjami szeregu dwumianowego przez Galton'a.

²⁾ P. Riebesell — Die mathematischen Grundlagen des Zensuren-systems — Mitteilungen der mathematischen Gesellschaft in Hamburg — Bd. V. Heft 7 (1919). Str. 269n.

³⁾ Op. cit., str. 15. Autor na podstawie opracowań statystycznych, zebranych w szkołach Stanów Zjednoczonych A. Pn. proponuje do podanych norm rozszanianie stopni następującą skalę wartości: celująca (excellent) — 7%, dobrze (superior) — 24%, średnio (average) — 38%, słabo (inferior) — 24%, niedostatecznie (unsatisfactory) — 7%. W tym wypadku mielibyśmy cztery oceny (normy) promujące i jedną niepromującą.

⁴⁾ Przez analogję do pięciostopniowego podziału inteligencji z następującem oznaczeniem poszczegół. stopni skali: anormalnie słabi — 3%; słabo normalni (słaby środek) — 22%; średnio normalni (dobry środek) — 50%; silnie normalni (silny środek) — 22%; nadnormalni (wybitni) — 3%.

Patrz J. Joteyko — Metoda testów umysłowych i jej wartość naukowa — Warszawa. 1924. Str. 185 n.

Z podanych tu przykładowo norm podziału stopni nie wynika oczywiście, że nauczyciel posługując się tą lub inną skalą powinien zgóry przewidywać wyniki ocen postępów. Byłoby to sprzeczne z istotą samego wychowania. Wszelkie prorocтва w dziedzinie właściwości umysłowych dziecka pozostaną zawsze czemś dziwnie niedorzecznem. Pewien zgryźliwy pisarz, który przyrównał nauczycieli z ich ocenianiem uczniów do rzymskich wróżbitów, prorokujących na podstawie obserwacji lotu ptaka, daje temu zdziwieniu wyraz następujący: „Tajemnicą jest, mówi on, jak taki wróżbita mógł spotykać na ulicy drugiego bez ironicznego uśmiechu, porozumiewawczego mrugnięcia lub skrzywienia. Jak jeden nauczyciel, ciągnie on dalej, może rozmawiać z drugim o stopniach bez podobnych znaków — jest również tajemnicą¹⁾”.

Nauczyciel ma do czynienia z istotami żywymi, podlegającymi ciągłym przemianom rozwojowym, których przewidzieć nie można.

Podane normy pozostaną niejako wskazaniem względnym, dającymi jedynie orjentację przewodnią w kierunku ograniczenia do minimum dowolności w ocenach cyfrowych. Sądzymy wszakże, że i te zastrzeżenia nie rozwiązuja problemu ocen szkolnych zgodnie z duchem nowoczesnego wychowania. Praktycznie rzecz biorąc prowadziłoby to od schematyzmu dowolnego, konwencjonalnego do pewnych lepszych wprawdzie schematów naukowych, liczbowych.

Tymczasem z psychologicznego punktu widzenia, tak bogatej i subtelnej skali zjawiska, jakim jest rozwój umysłowy ucznia nie da się wtłoczyć w cztero czy nawet stu procentową skalę liczbową.

Każde dziecko jest nowym i niepowtarzalnym zdarzeniem w świecie, jest odrębną, konkretną całością w sobie. Natura „zmieszala w niem różne pierwiastki według pewnej indywidualnej formuły i dała mu możliwości, które są ściśle osobiste²⁾”.

Cokolwiekbyśmy zatem jeszcze mogli powiedzieć na temat udoskonalenia ocen szkolnych zawsze i przede wszystkim brać musimy pod uwagę jeden postulat naczelny. Wyraził go w poetyckim natchnieniu Mickiewicz:

„Chęć mnie sądzić, nie ze mną
trzeba być, lecz we mnie“.

Kazimierz Greb.

¹⁾ B. R. Buckingham — Praca badawcza na terenie szkoły — Warszawa. 1931. Str. 145.

²⁾ Buckingham — op. cit., str. 205.

(Dokończenie)

Tak bardzo skomplikowane dzisiaj życie człowieka może dla niektórych mało odpornych jednostek być nadmiernym ciężarem, grożącym ciągle załamaniem, podczas gdy w innych warunkach ci sami ludzie pracowaliby z korzyścią dla społeczeństwa. Przeglądając tak obszerną już dzisiaj literaturę, dotyczącą dziedziczenia cech psychicznych człowieka, na której każde teoretyzowanie, każdy program eugeniczny musi się przecież opierać, doznajemy jakgdyby zawodu. Tak mało pozytywnych danych, tak wiele domysłów i hipotez. Szczególnie wtedy, gdy nie uzmysławiamy sobie należycie tych wszystkich trudności, piętrzących się na drodze naszego badania, plon dotychczasowy wydaje się bardzo niski. Genetyce nie udało się jeszcze rozbić całej, tak złożonej osobowości człowieka, na pojedyncze czynniki genetyczne, zwolna, bardzo powoli stara się nauka odcyfrować, jak z nieznanych hie-roglifów skład i dziedziczenie się poszczególnych elementów naszej psychiki. Krok za krokiem w gmatwaniu rodowodów, opisów, relacyj odkrywamy prawidłowość dziedziczenia poszczególnych znamion, ustalamy ich bieg w ciągu pokoleń, badamy ich zależność od wpływów otoczenia.

Wszystkie jednak zastrzeżenia, podniesione powyżej, chociaż muszą być brane pod uwagę przy ocenie zamierzeń eugenicznych, nie mogą być wyłącznie traktowane, jako atuty, skierowane przeciwko zasadzie sterylizacji. Jeżeli je podnosimy, to głównie dlatego, aby przestrzec przed stosowaniem zabiegu w tych wypadkach, w których co do dziedziczenia cechy szkodliwej istnieją poważniejsze wątpliwości. Sądzę jednak, że mając w ręku te dane, jeżeli szczerze pragniemy uwolnić społeczeństwo od nadmiaru jednostek, które dla niego są nie tylko materialnym obciążeniem, ale balastem i niebezpieczeństwem, jeżeli samo zrozumienie zdobyczy nauki i etyka nie przeciwdziałają jeszcze tak skutecznie, aby osobniki, o cechach dziedzicznych szkodliwych same z rozrodu zrezygnowały, pozostaje nam wtedy jedynie albo najcisłejsza i długotrwała izolacja, albo wyjaławianie genetycznie szkodliwych indywiduów. Rozstrzygnąć, czy dane schorzenie jest ogólnie biorąc dziedziczne, nie jest już dzisiaj w wielu wypadkach rzeczą trudną. Skoro zaś rozstrzygnięcie takie już się dokonało, nie wiadomo, czy nie większą bierzemy na siebie odpowiedzialność, dopuszczając do urodzin dzieci chorych i obciążonych dziedzicznie, niż wtedy, gdybyśmy nawet przez ilozlację, lub sterylizację wykluczili od rozrodu pewną ilość osobników, mogących być rodzicami także i zdrowych zupełnie dzieci.

Starania nad wyeliminowaniem genetycznie szkodliwych jednostek od rozrodu, powinny iść w parze z równoczesną troską nad zapew-

nieniem optymalnych warunków otoczenia rozwijającym się osobnikom. Stwierdzonym bowiem faktem jest znaczna plastyczność genów, modelujących strukturę psychiczną osobnika; świadczą o tem chociażby obserwacje nad spotykaną czasem rozbieżnością bliźniąt jednojajowych, posiadających identyczne zespoły związków cech dziedzicznych¹⁾. Odpowiednim działaniem wpływów otoczenia można czasem skorygować rozwój osobniczy, można utrudnić, względnie nawet uniemożliwić ujawnienie się znamion szkodliwych. Olbrzymią rolę ma tu do spełnienia medycyna i higijena, których wskazania osiągną z pewnością nie tylko poważne wyniki w naprawie błędów organizacji fizycznej, lecz także oddziaływać mogą korzystnie w wielu typach schorzeń umysłowych, których ujawnienie się i przebieg zależą w dużym stopniu od całego szeregu warunków, w których dana jednostka rozwija się i żyje. Geny szkodliwe, chociaż nie zaginą wtedy ze składu genetycznego jednostki i chociaż będą się w dalszym ciągu na potomstwo przenosić, pozostaną w ukryciu, nie wywołując, mimo swej obecności, szkodliwych następstw u posiadającego je osobnika.

Bardzo ważne zadanie stwarzania najlepszych podstaw rozwoju stanowi szkoła. Wiele zagadnień szkolnych wyrosło właściwie w oparciu o biologiczne właściwości człowieka. Podkreślenie indywidualności dziecka przez badania genetyczne wpłynęło na system wychowawczy, stąd też pełne uzasadnienie znajdują próby zakładania specjalnych szkół dla dzieci nieprzeciętnie, względnie poniżej normy uzdolnionych. Zróżniczkowanie to nie jest, jak słusznie podkreśla Saller, zaprzeczeniem, jak chcą niektórzy, zasad demokracji, lecz naturalnym dostosowaniem się szkoły do różnej indywidualności dziecka, celem stworzenia najkorzystniejszego wpływu na te jednostki, które — wykazując niższy poziom umysłowego rozwoju — skazane są, kolegując z dziećmi normalnymi w jednej klasie, na pozostanie daleko w tyle za nimi. System ten dąży więc raczej do wyrównania, nie zaś do podkreślenia i utrwalenia różnic indywidualnych. W Stanach Zjednoczonych np. ilość dzieci niedorozwiniętych umysłowo wynosi tylko około 2%, podczas gdy procent dzieci, stojących poniżej normy wynosi aż 13%. Tej ilości nie można już bezwarunkowo lekceważyć; stwarzanie dla nich szkół specjalnych, jak i opieka po ukończeniu przez nie szkoły, stają się palącą koniecznością. Tak samo ustosunkować się należy i do dzieci wybitnie zdolnych, dając im jaknajlepsze możliwości szybkiego, niehamowanego obecnością mniej uzdolnionych, rozwoju. Ciekawe różnice pomiędzy płciami notuje w związku z tym Popenoe. O ile bowiem chłopcy po ukończeniu obowiązkowych lat nauki utrzymują się na pewnym, stałym poziomie, u dziewcząt daje się zauważyć, w miarę dojrzewania, raczej obni-

¹⁾ Porównaj artykuł „Zagadnienie dziedziczności u bliźniąt”. *Ruch Pedagogiczny* 1933.

zenie, które autor ten stara się sprowadzić do pewnej nierówności stosunku pomiędzy ukształtowaniem się wybitnym intelektu, a działaniem stopniowego zróżnicowania przy dalszym rozwoju cielsnym.

Zagadnienie rozwoju i dojrzwania płciowego wiąże się też z zagadnieniem koedukacji. Bez wątpienia koedukacja sprzyja wczesniejszemu rozbudzeniu i bardziej zdecydowanemu ujawnianiu się popędów płciowych, hamując równocześnie pojawienie się skłonności homoseksualnych, które mogą mieć początek nie tylko w specjalnej organizacji dziedzicznej, ale także i jako wynik oddziaływania sprzyjających po temu warunków otoczenia. Jak bowiem podaje jedna z autorek, homoseksualizm najczęstszym jest właśnie w internatach, w których każda płeć rozwija się i kształtuje bez oddziaływania osobników płci przeciwnej. Poza tem wzajemne, bliższe poznanie się pomiędzy jedną i drugą płcią, wzajemne zrozumienie naturalnej odrębności psychiki stwarza zdrowe podstawy późniejszego prawdziwego szczęścia małżeńskiego, mimo wszystko może częstszego dzisiaj, niż dawniej, kiedy fałszywy, konwencjonalny purytanizm utrudniał wzajemne, swobodne poznanie się chłopców i dziewcząt.

Szkola w jednym jeszcze punkcie może spełnić eugenicznie bardzo ważne zadanie: może pomóc w wyborze zawodu swoim wychowankom. Chociaż często w tych latach życia wybitniejsze skłonności nie ujawniają się jeszcze, to przecież wprowadzone ostatnio w nowej reformie naszego szkolnictwa zróżnicowanie w formie liceów ułatwi rozwinięcie się specjalnych uzdolnień, a zakończenie drugiego etapu nauki czteroklasowem gimnazjum, skieruje większą ilość studentów do zawodów, nie wymagających przygotowania akademickiego, zwalczając tem samem dawniejszy zakorzeniony podział na inteligentów z maturą i uniwersytetem i „półinteligentów“ bez niej. „Odbierze to wyższym akademickim zawodom nimb, który je dotąd otaczał i dozwoli na jednakowe i jedynie sprawiedliwe traktowanie wszystkich zawodów“. Obecnie więc szkoła nie jest tylko „maszyną, wtlaczającą w młode umysły pewną ilość faktów i wiadomości, ale raczej sitem, oddzielającym różne a tak odrębne indywidualności i starającym się każdej z nich dać odpowiednie i jej właściwe możliwości dalszego rozwoju“.

Nieporównanie trudniejszym zadaniem eugeniki, aniżeli eliminacja szkodliwych genotypów, będą starania o polepszenie, wzbogacenie w zawiązki korzystne składu genicznego człowieka. Obecnie, gdy tak mało jeszcze posiadamy danych o dziedziczeniu cech psychicznych, pomijając już sam absurd prawnego uregulowania zalecanych chociażby przez eugeników łąceń pomiędzy wybranymi osobnikami, wszelkie bezpośrednie próby określenia dokładnego cech eugenicznie ważnych u potomstwa wybiegają daleko poza ramy możliwości naukowych. Wtedy bowiem tylko moglibyśmy mówić o osiągnięciu celu w tym dziale eugeniki, gdybyśmy na podstawie zbadania składu genetycznego rodziców mogli snuć pewne

wnioski o strukturze psychicznej potomstwa. Naturalnie wtedy eugenik zalecałby tylko te związki, które dać winny najlepsze kombinacje w potomstwie. Musimy też jasno zdawać sobie sprawę z tego punktu przy ocenie działalności różnych poradni eugenicznych i nie spodziewać się po nich więcej, niż to, co nam mogą dać rzeczywiście. Rola ich ogranicza się do zwracania uwagi w razie schorzeń u partnerów, lub w ich rodzinach, co może być ważne ze względu na niebezpieczeństwo wystąpienia cech szkodliwych u potomstwa. Kierownictwo tych poradni powinno spoczywać w rękach doświadczonych lekarzy, najlepiej psychiatrów, posiadających gruntowną znajomość zagadnień biologicznych, a przede wszystkim nauki o dziedziczności.

Ponieważ, jak widzimy, tak trudno w tej gałęzi eugeniki obrać pewną drogę, wiodącą prosto do celu, drogę, którąby przez naukę została wskazana i zalecana, musimy raczej traktować całe zagadnienie ogólnie, nie zaś indywidualnie, jak przy rozważaniu metod i celów wyjąłowania. Wtedy zaś cały nasz temat łączy się ściśle z problemami socjologicznymi, ekonomicznymi, z programem polityki narodowej, tak, że tylko niektóre punkty postaramy się poruszyć bliżej, nie chcąc wdawać się w zbyt obszerną dyskusję i zajmować stanowisko w sprawach, co do których kompetencja biologii wydawałaby się wątpliwą.

Troską każdego prawie państwa stała się obecnie dążność do jak najszybszego zwiększenia liczby swych obywateli. Zmierzają ku temu liczne ustawy, starające się materialnymi korzyściami zachęcić do większej rozrodczości, a opodatkowujące często na rzecz rodzin posiadających dzieci kawalerów i małżeństwa bezdzietne. W niektórych państwach większe rodziny korzystają ze specjalnych ulg podatkowych, istnieją dodatki rodzinne; wydawane są też ustawy, karzące surowo sztucznie wywołane poronienia. Czasami zachęta do zwiększenia przyrostu ludności odnosi się do ogółu obywateli bez względu na ich stanowisko społeczne, zasoby materialne a nawet i zdrowie rodziców. Z drugiej strony, szczególnie w Anglii, propagowane jest bardzo silnie zwiększenie rozrodczości u klas, stojących wyżej w hierarchii społecznej, a zmniejszenie przyrostu ludności u klas najniższych, nie mających często środków zapewnienia należytego wychowania i dostarczenia warsztatów pracy zbyt licznemu potomstwu. Eugenicznie dążność ta znaleźć ma jakoby swą podstawę w wypowiedzianych często zapamiętanych o więcej dodatnich dziedzicznych właściwościach dzieci klas wyższych, o mniej zaś wartościowych genotypach u warstw niższych. Zazwyczaj nieporównanie większa rozrodczość tych ostatnich ma prowadzić w końcu do zubożenia dziedzicznie całego społeczeństwa, do stopniowej eliminacji lepiej przez naturę wyposażonych jednostek.

Takie sformułowanie problemu nasuwa jednak bardzo poważne wątpliwości i sędzę, iż większość z genetyków nie przyłączy się do wywodów powyższych. Na jakiej bowiem naukowej podstawie

możemy mówić o genetycznie mniejszej wartości klas niższych, czyż czasy obecne nie zdają się zaprzeczać takiemu przypuszczeniu? Ileż z wybitnych, z genialnych jednostek rekrutowało się właśnie z warstw pracujących, ileż z tak bardzo zasłużonych i wartościowych rodzin wzięło swój początek z ludu, przekraczając w szybkim tempie, dzięki demokratycznemu ustrojowi, tak trudne dawniej do przebycia granice klasowe i zyskując możność rozwinięcia pełnej działalności i twórczej dla ogółu pracy? Czyż ci, którzy tak pewnie głoszą i podkreślają różnice w wartościach dziedzicznych, nie przeocząją tak ważnego dla rozwoju jednostki wpływu czynników otaczających, czy nie biorą zbyt mało pod uwagę olbrzymiej różnicy między warunkami życiowymi dzieci wychowywanych w otoczeniu kulturalnym wysoce intelektualnym i dzieci, którym brak tego zewnętrznego bodźca? Dlatego też conajmniej przedwczesnym będzie opieranie programu zwiększenia różnorodności klas wyższych na podstawie ich jakoby większej genetycznej wartości, żale nad nieuniknionym zwiększaniem się ilościowym mniej wartościowych genotypów. Naturalnie, że sformułowanie takie nie może być tłumaczone, jako zachęta, czy dążność do jak najsilniejszego, nienormowanego przyrostu ludności. Właśnie, pamiętając o wpływie otoczenia nie tylko na rozwój cielesny, ale także i duchowy osobnika, powinniśmy rozsądnie kierować ilością potomstwa i nie mając odpowiednich środków, nie przysparzać społeczeństwu nowych kadr bezrobotnych obywateli. Rozwijanie zasad świadomego macierzyństwa wśród sfer nieposiadających winno być kierowane nie myślą o ich jakoby niższej wartości dziedzicznej, ale względami wychowawczymi (ograniczona możliwość zapewnienia większej liczbie dzieci należytego wychowania i opieki).

Obawy zarówno przed stopniowym zwiększaniem się nieplodności u cywilizowanego człowieka, jak również i przed grozą przeludnienia są, prawdopodobnie, w zasadzie płonne. Tam gdzie rzeczywiście zmalała liczba urodzin, powodem zjawiska nie były jakies zmiany fizjologiczne, powstające jako skutek przerafinowanej kultury, ale same warunki otoczenia, zmuszające do późniejszego zawierania związków małżeńskich i świadomego ograniczania liczby potomstwa. W tym wpływie otoczenia, a nie w zmieniającym się biologicznie podłożu należy szukać hamulca dla wrodzonego wszystkim istotom żywym pędu do utrwalenia przez rozród bytu gatunku. Przeludnienie zaś nie musi pociągać za sobą prostej, brutalnej walki o byt, człowiek bowiem przez stwarzanie nowych warunków, nowego otoczenia wprowadza tem samym nowy czynnik w swym dalszym rozwoju i nie zostaje wyłącznie poddany prawom, które kierują rozwojem i rozkwitem innych istot żywych. Nie na darmo przecież nazywają go *Homo faber*. Podobnie jak przy ocenie wartości dziedzicznej różnych klas społecznych, tak i przy usiłowanej ocenie ras i narodowości z punktu widzenia genetycznego nadużyta powagi nauki, starając się czy-

sto nacjonalistyczne uprzedzenia, sympatje i dążności wesprzeć na wynikach nauki o dziedziczności. Stąd płyną rozważania na temat wyższości rasy białej nad czarną, stąd tej pierwszej przyznaje się prymat wśród wszystkich ras włączonych do gatunku *Homo sapiens*, nie biorąc pod uwagę odrębności psychiki każdej rasy, nie tłómacząc stopnia rozwoju więcej, lub mniej korzystnymi warunkami, wśród których dana rasa się rozwijała i stwarzała swą kulturę i cywilizację. Zaprzeczeniem jakichś zasadniczych różnic genetycznych w intelekcie różnych ras ludzkich są obserwacje poczynione nad osobnikami rasy czarnej i żółtej, którzy stykając się i czerpiąc ze zdobywcy kulturalnych człowieka białego zdolni są do żywego współdziałania w jego dorobku i nie wykazują żadnych znamion dziedzicznych świadczących o ich mniejszej wartości genetycznej. Przykładem tego mogą być np. murzyni w Stanach Zjednoczonych Ameryki, którzy od czasu odzyskania praw wolnego człowieka wydali z pośród siebie wiele jednostek naprawdę wybitnych zarówno lekarzy i uczonych, jak i polityków i artystów. Jak wielką rolę odgrywa tu wpływ otoczenia na to wskazuje porównanie np. murzynów w Ameryce Półn. ze stanów południowych, rolniczych z murzynami, zamieszkującymi miasta części północnej. O ileż wyżej ci ostatni potrafili wznieść się nad poziom swych krewniaków z południa, nie ustępując zdolnościami człowiekowi białemu. Podobne wnioski wysnuć też można i z badań nad stopniem inteligencji u studentów uniwersytetu murzyńskiego, nie wykazujących żadnych różnic pomiędzy murzynami czystej rasy, a mulatami, posiadającymi bardzo znaczną przymieszkę krwi rasy białej.

Sama zresztą metoda badania stopnia inteligencji nasuwa poważne wątpliwości. Nawet wtedy, gdy badany inteligencję za pomocą odpowiednich testów w jednolitem środowisku np. w klasie, w której dzieci są mniej więcej jednego wieku i tej samej narodowości, wynik badania testowego zależy w dużej mierze nie tylko od samego stopnia inteligencji osobnika, lecz także i od jego sposobu reagowania w tej bądź co bądź niecodziennej dla niego sytuacji. Lecz to jeszcze nie wszystko. Stosując testy, przy rozwiązywaniu których konieczną jest znajomość jakiegoś języka, wynik będzie różny, zależnie od tego, czy to jest język ojczysty badanego osobnika, czy też język obcy, znany tylko więcej lub mniej gruntownie. Dla ilustracji podam następujący przykład. W badaniach testowych, przeprowadzonych na Filipinach na obfitym materiale 32.000 dzieci, dla których język angielski nie był jednakże językiem ojczystym, wykazano, że ich stopień inteligencji jest niższy, aniżeli u dzieci w Ameryce. Gdy zaś zastosowano inne testy, przy których znajomość języka nie była potrzebna, nie ujawniły się żadne różnice w poziomie inteligencji. Poza tem testy nie dają wyłącznie wskazówek co do odziedziczonych cech psychicznych, będących składowami inteligencji, lecz także ujawniają i oddziaływanie wpływu człowieka. Jeżeli więc nie uwzględnimy tych

wszystkich punktów, możemy łatwo w tego rodzaju badaniach popełnić bardzo istotne pomyłki.

Nie ulega wątpliwości, że trzy główne rasy człowieka, rozwijające się od wieków odrębnie, posiadają szczególnie znamiona w sferze psychicznej, które trudno położyć wyłącznie na karb wpływów zewnętrznych. Różnice te mają często, jak się zdaje, podłożów dziedzicznych, podobnie jak i cechy fizyczne, odróżniające te rasy od siebie. Być może, że dzięki wrodzonym właściwościom murzyni, jak sądzi Davenport, posiadają więcej rozwinięte poczucie rytmu, być może, że znów człowiek rasy białej posiada w wyższym stopniu zdolność do abstrakcyjnego myślenia, jednakże wypowiedanie na tej podstawie sądów wogóle o niższości i wyższości ras nie wypływa z obiektywnie w tym kierunku przeprowadzonych obserwacji i doświadczeń.

To samo da się powiedzieć i o rasach w węższym tego słowa znaczeniu, a raczej o typach antropologicznych i o różnorodnych mieszaniach pomiędzy niemi.

Zupełnie zaś chybione są próby wartościowania genetycznego narodowości, które nie stanowią jednolitej genetycznie jednostki, lecz są mieszaniną różnych typów antropologicznych, łączących się dowolnie ze sobą i ulegających ciąglemu przemieszczaniu. Wszelkie klasyfikacje więc według stopnia inteligencji poszczególnych narodów dają fałszywy obraz, na którym nie można się w żadnym razie opierać. Jeżeli więc czytamy, że według klasyfikacji testowej, przeprowadzonej wśród żołnierzy armji amerykańskiej, pierwsze miejsce zajmują Anglosasi, a Polacy mieszczą się na szarym końcu, to naszą pozycję w tym wypadku należy odnieść nie do jakiegś niższości genetycznej, ale poprostu wypływa ona zarówno z niedokładnej znajomości języka angielskiego naszych świeżych emigrantów, jak też i stąd, że emigranci ci, rekrutując się z warstw niższych, pozbawieni byli tego korzystnego wpływu otoczenia, który, jak wspomnieliśmy, nie jest bez znaczenia w wynikach badań testowych. Wreszcie nie należy zapominać, że sam proces dojrzewania może w niektórych rasach np. żydowskiej przebiegać wcześniej i stąd mogą się ujawnić różnice w badaniu testowem, nie uwzględniającem należycie tego czynnika.

Streszczając dotychczasowe wywody, sądzimy, że obecnie niema jakichkolwiek naukowych podstaw wartościowania pod względem genetycznem różnych ras, a tem więcej narodów. Istnienie pewnych różnic, mających swe podłoże bądź to w składzie dziedzicznym, bądź też powodowanych wpływem geograficznych, specjalnych warunków otoczenia, tradycji i t. d. nie jest bynajmniej stałe, gdyż przy krzyżowaniu, przemieszczaniu się ludności, różnice te ulegają stopniowemu zatarciu. Wyniki zaś krzyżowań są niejednokrotnie z punktu widzenia eugenicznego bardzo dodatnie i ujawniają częstokroć znamiona korzystne, których zbywało rodzicom.

Niektórzy z eugeników są zdania, że krzyżowanie pomiędzy trzema zasadniczymi rasami t. j. białą, czarną i żółtą nie daje pomyśl-

nych rezultatów. Różnice genetyczne, są bowiem, zdaniem tych autorów, w tych przypadkach zbyt znaczne, tak że w mieszańcu nie otrzymujemy harmonijnego współdziałania zawiązków cech dziedzicznych, co prowadzi wkońcu do uwstecznienia i degeneracji. Degenerację taką dostrzegamy np. przy krzyżowaniu niektórych ras zwierząt domowych bardzo się między sobą różniących. Ujawnia się ona między innymi w karykaturalnej budowie cielesnej; u człowieka mieszańcy fizycznie nie ustępują rasom wyjściowym, a podnoszone mało wartościowe cechy psychiczne, bo o nie w tym wypadku najwięcej chodzi, bynajmniej nie są regułą. Najczęściej niekorzystny rezultat takiej krzyżówki ma swe przyczyny nie w jakiejś domniemanej genetycznej niezborności, ale w tym fakcie, że bardzo często rodzice (lub jedno z nich w tego rodzaju związkach) byli już obciążeni dziedzicznie. Stąd i potomstwo może wtedy ujawnić cechy eugenicznie mało wartościowe, a nawet wręcz szkodliwe. Jak słusznie podnosi Morgan „więcej dobrej woli przy rozpatrywaniu tych zagadnień jest rzeczą najważniejszą i najwięcej godną zalecenia szczególnie dla niektórych z nowszych propagatorów czystości ras“.

Biologiczne różnice, jakie wykazują poszczególne jednostki, różnice oparte na odmiennym składzie w ich masie dziedzicznej i leżące u podłoża różnic indywidualnych, stwarzających tę wielość osobowości, uzdolnień, charakterów są bezwątpienia korzystne dla dalszych możliwości rozwoju ewolucyjnego naszego rodu. Jednolitość konstytucji dziedzicznej nie dawałaby tej łatwości w tworzeniu nowych kombinacji, nie prowadziłaby w tak szybkim tempie do pojawiania się jednostek, przysparzających całej ludzkości nie tylko zdobyczy materialnych, ale przede wszystkim zdobyczy intelektualnych, które są prawdziwymi etapami w rozwoju człowieka. Nikt nie może przewidzieć dzisiaj, jak dalece człowiek będzie mógł w przyszłości kierować losem swego własnego rodu, na jakie tory i czy wogóle będzie mógł swą ewolucję prowadzić. „Łatwo sobie wyobrazić, że człowiek usiłując wyznaczyć ewolucję swego własnego gatunku może fatalnie się omylić. Można by nawet spytać, po co właściwie miesza się do tego, skoro przyroda bez jego pomocy sama stworzyła człowieka. Dlaczegoż nadal nie ufać w siły przyrody, które może zrobią wszystko, na co warunki pozwolą? Może to dobra, ale może też i zła rada. Nigdy jednak nie powinniśmy zapominać, że człowiek obecnie w zgodzie ze swymi celami i ideałami, wraz z możliwością wszystkich omyłek, samolubstwem i brakiem rozważliwego zdecydowania jest wyznaczać swą własną przyszłość, czynnie wkraczając na dobro, lub zło w bieg naturalnych zjawisk przyrody. Człowiek może nie zdoła skierować swej przyszłości na drogi, którychby pragnął, okazuje jednak czasami zadziwiająco wprost zdolność zmiany tego, co się obecnie dzieje“.

Zdaniem naszym, rozwój eugeniki, po której się każdy genetyk może w przyszłości bardzo wiele spodziewać winien iść zarówno w kie-

runku badawczym, jak też i w kierunku jak najżywiej, ale równocześnie i bardzo umiejętnie prowadzonej popularyzacji. Dalsze badania bowiem nad dziedzicznością u człowieka, nad dziedzicznymi składowymi jednostkami jego struktury psychicznej, ich dziełem się, wzajemnem oddziaływaniem na siebie i zależnością od wpływów otoczenia stworzą naukowe podstawy wszelkich podobnych czynności i prób poprawy masy dziedzicznej jednostki. W odniesieniu zaś do punktu drugiego, więcej niż dotychczas starań należy dołożyć nie w kierunku najrychlejszego przeprowadzania w ustawodawstwie zmian, przystosowanych do wymagań eugeniki, ale przede wszystkim w kierunku przestrzegania norm eugenicznych przez samą jednostkę, przestrzeganiu nie z musu i ślepej konieczności, ale ze zrozumienia, z własnej woli i chęci. Ogół, rozumiejąc znaczenie i wartość zamierzeń eugenicznych, inaczej ustosunkuje się do litery prawa, a ustawę traktować będzie nie jako karę, lecz jak zapobieganie i leczenie schorzenia, tem groźniejszego, że obarcza ono młode pokolenia, cierpiące bez własnej winy. Naturalnie, że myślę o popularyzacji w najlepszym tego słowa znaczeniu, opartej o wyniki eksperymentów i badań naukowych, wolnej od wszelkiego innego zabarwienia. Praca ta prowadzona na szerokim terenie nie przez wygłaszanie odczytów, wydawanie przystępnie napisanych książek, ujmujących zagadnienia genetyki i eugeniki, zawiązywanie towarzystw przygotowuje dopiero grunt pod próby wprowadzenia postulatów eugenicznych w obręb ustawodawstwa". Eugenika prywatna stwarza — jak pisze Saller — nie tylko podstawę do wprowadzenia przez państwo obowiązujących norm i ustaw, ale równocześnie uzupełnia je w tych punktach, w których ingerencja państwa nie jest możliwą. Prowadzi ona do utożsamienia dążeń ogółu z wolą jednostki, jednoczy wolę i obowiązek zapewniając przez to osiągnięcie celów programu eugenicznego".

Stanisław Skowron.

FILOZOFICZNE ZAINTERESOWANIA MŁODZIEŻY

(Dokończenie)

7. Jak dotąd, rozpatrywałem filozofowanie młodzieży bez uwzględnienia rzeczywistego faktu, że jest to kompleks zjawisk rozwojowych, a nie statycznych. Młodzież w pewnym wieku „zapada” i przechodzi pewną jakgdyby „chorobę” filozofowania, a w chorobie tej, jak w każdym procesie organicznym są pewne etapy rozwojowe, pewien okres „inkubacyjny”, pewien kryzys i jakby „rekonwalescencja” względnie załamanie się. Porównanie z chorobą jest może nie całkiem szczęśliwe, atoli niewątpliwie filozofowanie młodocianych nie jest pro prostu statycznym faktem, lecz

ogromnie wielokształtnym i bogatym rozwojem. Aliści, łatwiej istnienie tego rozwoju stwierdzić, niż należycie go opisać, tembardziej zaś wyjaśnić. Z ankiet nie udało mi się wydobyć w tym kierunku zgola żadnych liczbowych danych, niektóre dzienniki są wprawdzie „rozwojowe“, ale jest ich za mało, aby to wystarczyło do stwierdzenia pewnych prawidłowości rozwojowych. Można mieć tylko pewne przypuszczenia odnośnie do tych prawidłowości. Przypuszczam tedy, że rozwój filozofowania młodzieżowego dokonuje się w następujących etapach-fazach:

- I° faza rozbudowanych skłonności do krytykowania (bez określonego, zwłaszcza światopoglądowego przedmiotu krytyki);
- II° faza krytykującego nastawienia do tradycji religijnej;
- III° faza problematyki teologiczno-kosmologicznej;
- IV° faza problemów społeczno-etycznych;
- V° faza ustalania się niektórych zapatrywań na świat i życie (powrót do tradycji lub skryształizowanie się racjonalizmu);
- VI° zobojętnienie dla zagadnień filozoficznych.

Podczas gdy fazę pierwszą rozbudzania się skłonności krytycznych można bez dużej pomyłki wstawić w okres przejściowy między drugim dzieciństwem a dojrzewaniem, t. j. mniej więcej na lata od 12—13—14 r. z., fazy ostatniej nie da się nawet w przybliżeniu oznaczyć. Znaczny odsetek młodzieży uniwersyteckiej filozofuje „namiętnie“ do późnych lat po skończonym okresie dojrzewania, wielu innych kończy dość wcześnie — już w szóstej, siódmej gimnazjalnej — z „mrzonkami metafizycznymi“. Zresztą ramy czasowe nie są tu takie ważne. Ważniejszym byłoby ustalenie pewnych stałych sobie następujących faz, czy to zgodnych czy też różniących się od konstrukcji wyżej zaproponowanej.

Fazę pierwszą znamionuje podniecenie umysłowe, skłonność do „czepiania się“, do krytykowania za wszelką cenę (o tem była już na właściwym miejscu mowa). Dość rychło jednak tworzą się w pół-chłopięcym, pół-młodzieżowym umyśle pierwsze z a w i ą z k i z a g a d n i e ń o świecie i życiu. Załamanie się idealizmu religijno-moralnego i wpływ nauki szkolnej powodują, że pierwsze problemy mniej lub więcej filozoficzne młodocianego wiążą się ściśle z tradycją religijną. Chęć postawienia się i bunt przeciw społeczeństwu dorosłemu wywołują nieraz skrajnie negatywne ustosunkowanie się do światopoglądu tradycyjnego, w czem jednak — przeciętnie rzecz biorąc — bynajmniej nie trzeba się doszukiwać wyraźnie zrozumiałych problemów, ani też własnego, nowego pojęcia na świat. Atoli pozytywne i pełne odczucie oraz sformułowanie niepewności dogmatów tradycyjnych, wątpliwości sensu istnienia i wielu innych spraw zasadniczych zwolna rodzi się w młodej duszy, całym sercem wyrwywającej się do zdobycia prawdy bezwzględnej. Młodzieniec nie jest już teraz tylko krytycznie, a raczej krytykująco nastawiony do poglądów, które weń wpojono w dzieciństwie; odczuwa, że trzymanie się „wiary przodków“ ma swój

wielki sens, bo rozwiązuje podstawowe zagadnienia jego coraz to bardziej uporzeczonych dociekań filozoficznych: jaki sens ma życie, a wogóle istnienie? Rozwija się wyrozumowany sprzeciw wobec nielogiczności światopoglądu religijnego i coraz to żywsze pragnienie, aby przecież w jakiś, w zasadzie jednakże tylko rozumowy, sposób obronić podstawy tegoż światopoglądu, aby z niego wyłuskać rozumem to co najważniejsze, a dla potrzeb uczuciowych najwartościowsze i... udowodnić słuszność właśnie tych składników. W ten sposób z początkowych wątpliwości religijnych (II-ga faza) często negatywistycznych, a nawet nihilistycznych, wylania się wielki kompleks zagadnień o własnej pozytywnej przynależności rozwojowej, a w kompleksie tym widoczne są dwie odrębne, chociaż związane z sobą drogi myślowe: kosmologiczna i teologiczna; ta druga w postaci zagadnienia wiary, a wiedzy.

Z jednej strony wyobrażnia, podsycona pojęciami naukowymi ulatuje w bezkresy świata, zamęczając młodocianego „myśliciela“ nieustającymi pytaniami: co to właściwie jest ten świat? gdzie jest koniec przestrzeni? Co ma znaczyć wieczność i czy może świat skończy się w jakimś czasie? Jak powstał ten świat i jaki jest jego właściwy sens, przeznaczenie oraz ku czemu zmierza? W ścisłym związku z temi pytaniami i z zasadniczym problemem całej młodzieńczej filozofii: jaki sens ma życie, próbuje młodociany podejść do zagadnień teologicznych, starając się — apologetycznie — o wyrozumowanie możliwie największej harmonii między pojęciami astronomji, fizyki, geologii i historii, a wyobrażeniami biblijnymi. Wynikiem najczęstszym usiłowań, przepelnionych tragicznym zmaganiem się z samym sobą jest pewien niebardzo jasny, rzadko kiedy sformułowany kompromis między światopoglądem tradycyjnym, a wymaganiami rozumu i nowonabytej wiedzy. Raczej mały tylko odsetek młodzieży odrzuca wszelką pojednawczość i idzie zdecydowanie za samym tylko głosem rozumu. Przeciwnie rzeczy biorąc, zwycięża potężny wpływ tradycji. Czy tak, czy inaczej, po pewnym czasie zagadnienia czysto teologiczne, metafizyczne i kosmologiczne zatracają żywość swych kolorów, maleje ich napór i gwałtowność z jaką narzucały się 17-letniemu, a chociaż bynajmniej nie znikają ze świadomości, ustępują przecież miejsca (V-ta faza) zagadnieniom nowym, bardziej zbliżonym do życia, mimo że niemniej metafizycznie traktowanym zagadnieniom społecznym. Przeciwnie rzeczy biorąc, dzieje się to gdzieś między 17-ym a 19-ym rokiem życia, w których to latach problemy filozoficzne, wszystkie już teraz, występują najczęściej i najbardziej intensywnie w świadomości młodzieńczej. W tym czasie prawdopodobnie różniczkują się typy „rzeczowe“ młodocianych filozofów. Jedni próbują swych sił w samodzielnych konstrukcjach metafizycznych, inni zdecydowanie zwracają się ku zagadnieniom społecznym lub naukowym.

Powoli dochodzi do pewnej — słabej zresztą długie jeszcze lata — krystalizacji zapatrywań, do ugruntowania samodzielnego, własnego światopoglądu. Bardzo rzadko jest ten światopogląd ja-

sny i zdecydowany: jest raczej zbiorem „skłonności“ w tym czy tamtym kierunku rozwiązywania określonych problemów. Młodzież naokoło dwudziestki zdaje sobie zresztą bardzo dobrze sprawę, że jest raczej w posiadaniu licznych zagadnień — zagadek, niżli jako tako ujętych odpowiedzi.

Tabl. 11. Mam—nie mam określonych zapatrywań filozoficznych

	Mam	Nie mam	Nie opow. się	Razem
L. abs.	14	177	34	225
L. abs.	6'2	79	14'8	100
%	22	156	47	225
%	9'9	69'1	21	100

Z tego nie wynika wszelako, że młodzież ta jest „głupsza“ czy bardziej bezradna wobec wielkich zagadnień życia ludzkiego świata, aniżeli parę lat temu, gdzieś około 15 — 16-go roku życia. O tyle góruje nad swymi minionymi latami, że już zdaje sobie sprawę z trudności i metafizyczności, z którymi się już od lat borykała, świadomość problemów zaś jest nawet wężej niż światopoglądem, bo o tani dogmatyzm nie trudno, tem trudniej o powstrzymanie się od definitywnego głosu w kwestjach zasądzonych. Zresztą także i ta krystalizująca się świadomość zagadnień powoli przygasa. Jeszcze przeciętnie rok dwa, a koło 22—3 roku życia, młodzieniec już dojrzały powoli obojętnieje na kwestje ontologiczne, które mu dotąd tyle spokoju zabierały, tyle nerwów i czasu pochłaniały. Dramat filozofowania jest na ukończeniu, a tylko jeszcze „niedobitki“ filozofują uporczywie dalej.

Filozofowanie młodzieży jako przeżycie i jako funkcja psychiczno-rozwojowa

Wymowa faktów i problemów, powyżej przedstawionych może być rozmaita, zależnie od punktów widzenia. Co innego powie o nich społecznik, zwłaszcza związany z jakimś określonym światopoglądem, co innego teolog — co innego wreszcie psycholog. Ponieważ badania wyżej zreferowane miały cel psychologiczny, ograniczę się do kilku uwag też tylko psychologicznych. Ze stanowiska psychologii, widzieć możemy w młodzieńczym filozofowaniu pewien specyficzny kompleks przeżyć — i to nadwyraz przykrych przeżyć — oraz pewną funkcję rozwojową. Jako kompleks przeżyć przykrych, trzeba naogół ocenić filozofowanie młodzieńca za zjawisko ujemne. Jako wychowawcy, moglibyśmy chcieć dopomóc młodocianemu w jego syzyfowym trudzie i walce z tajemnicami świata, bo jako ludzie mamy wszelki powód, aby bliźniemu

żyćć dobra i aby umniejszyć jego cierpienia. A właśnie każdy młodociany wyznaje, że bólem, cierpieniem, nieszczęściem jest dziwny dlań przymus wewnętrzny filozofowania. Niestety, jak narazie, niewiele możemy mu pomóc. Nie pomoże ani usportowienie, ani umyślne odwracanie uwagi od wielkich zagadnień bytu, gdy de facto młodociany żyć musi w trwałej rozterce między dwoma światami idealów i dwoma światami wiedzy, czy światopoglądami, które podsuwamy mu równocześnie, metodycznie i z jednakołą pieczołowitością. Żyjemy w okresie największego w dotychczasowych dziejach ludzkości kryzysu kulturalnego, kryzysu i rozbieżności w zasadniczych zapatrywaniach na świat — i kryzys ten dajemy odczuć racjonalistycznemu z usposobienia młodocianemu w najbardziej drastycznej, w najbardziej dlań uczuciowo przykryj i nieszczęsnej postaci. Każde młode pokolenie będzie się zawsze borykało z trudem swojego, osobistego spojrzenia na świat, atoli pokolenia wychowywane obecnie mają do pokonania i do przebolewania trud ustokrotniony. Czemu nie jest inaczej, mogą w to nie wchodzić; mogą pozostać przy zauważeniu faktu, że przeżyciowo jest dla dzisiejszych młodocianych filozofowanie zadaniem i zjawiskiem nadwyraz bolesnym i niewesołym.

Inaczej z funkcjonalnego punktu widzenia. Każda funkcja organiczna, niemniej i każda funkcja duchowa spełnia określony cel w życiu organizmu czy ducha. Do czegoż „służy“ filozofowanie? — Jeśli zważymy, że filozofowanie jest spojrzeniem na zjawiska, na byt sub specie aeternitatis i w sposób całościowy, nietrudno odnaleźć funkcję tychto przeżyć. Dziecko żyje w świecie segmentarycznym, to znaczy nie orientuje się we współzależności zjawisk natury, a zwłaszcza kultury. Każda rzecz jest dla jego umysłu „samą przez się“, mało powiązana z innymi rzeczami. Wskutek tego nie może ono nawet w przybliżeniu uprzystępnić sobie myśli, że świat, zwłaszcza świat kultury stanowi pewną zespoloną, organiczną całość. Że mimo to jest ze swojego „posiekanego“ świata zadowolone, a nawet wysoce szczęśliwe, to tylko dlatego, że nie musi mieć problemów codziennej walki o życie i orientację w coraz bardziej komplikującym się świecie ducha ludzkiego, bo inni za nie myślą, orientują się i utrzymują je przy życiu. Młodzieniec, jako przymusowy kandydat na dorosłego musi się koniecznie nauczyć myśleć syntetycznie; musi zdobyć orientację w jakże mnogich i różnorodnych zjawiskach kultury, jeśli chce wywalczyć sobie poziom życia człowieka kulturalnego, skoro dzieckiem natury (à la Robinson lub ideał Rousseau'a) zostać już nie może. Otóż nie trzeba bliżej uzasadniać, że tem lepsze są jego szanse w świecie życia kulturalnego, taksamo nie znającym litości, jak świat życia pierwotnego, im lepiej, dokładniej w nim się orientuje. Orientować się zaś, znaczy to przedewszystkiem widzieć zależności i związki, a to z kolei znaczy umieć myśleć w sposób jaknajbardziej abstrakcyjny i syntetyczny zarazem. Czemże zaś jest młodzieńcze filozofowanie, jeśli nie gorącz-

ka syntetyzowania i abstrahowania? Coprawda, syntetyzowanie młodzieńca jest samo przez się, zwłaszcza w treści problemów ponad wszelką miarę spekulatywne i abstrakcyjne, jest hipersyntetyzowaniem, ale trzeba raz w życiu — zanim się zostaje obciążonym obowiązkiem samodzielnej, odpowiedzialnej pracy i walki o byt — umieć gorączkować się zagadnieniami dotyczącymi Absolutu, aby później, po znizeniu lotu intelektualnego umieć orjentować się bystro i z powodzeniem w bardziej już konkretnych problemach dnia, w bezpośrednio obchodzących człowieka zagadnieniach kultury. Zawsze siła rządziła światem, atoli dziś i oddawna już siła ta przybrała postać chyżej i bystrej myśli i ten jest zwycięzcą, kto tą myślą, jako orężem lepiej władać umie. Platon przewidywał w swej Rzeczypospolitej filozofów w za rządów państwa i miał głęboką rację. Rzadko wprawdzie rządzą światem, zwłaszcza masą ludzką filozofowie, pojęci jako mole książkowe z katedr uniwersyteckich, ale de facto rządzą nią coraz częściej i mocniej umysły, których myśl jest najlepiej wygimnastykowana, „przesyntetyzowana“ filozofowaniem (szeroko pojętem) i w ten sposób przysposobiona do skutecznego boju. Kto przyzwyczaił swój umysł do chwytania w lot ogólnych problemów i kto się z nich potem częściowo wyleczył, aby przystosować się jako nie-fantasta, lecz człowiek czynu, do konkretnego środowiska, w którym żyje, umie też w lot ogarniać i drobne problemy szarego dnia i ten jest zarazem naturalnym panem swego środowiska kulturalnego. Kto — jako młodzieniec — nigdy nie sięgnął myślą w bezkresy czasu, przestrzeni, przyczyny i t. p., kto nie zastanawiał się nad sensem istnienia, społeczeństwem i kulturą, dla tego zapewne świat kultury będzie zawsze chaosem najsprzeczniejszych zjawisk i wydarzeń; ten zawsze będzie patrzył na swe otoczenie z bardzo ograniczonego punktu widzenia, bo brak mu będzie nawyknienia do całościowego ujmowania zjawisk.

Jako przysposobienie do myślenia syntetycznego jest tedy filozofowanie młodzieńcze funkcją nawskroś pozytywną i twórczą.

J. Pieter.

ANALIZA WSPÓŁCZESNYCH METOD NAUCZANIA

(Ciąg dalszy)

Do metod indywidualizujących w nauczaniu obok planu daltonskiego i metody uczenia się pod kierunkiem, zaliczyć też można t. zw. t e c h n i k ę w i n n e t k o w s k ą (The Winnetka Technique). Winnetka — to jedna z najpiękniejszych, dalszych dzielnic miasta Chicago, położona wśród ogrodów, alei dębowych i łąk kwiecistych, nad jeziorem Michigan. Tutaj, od 10 przeszło lat odbywają się w pięciu szkołach (trzech elementarnych i dwóch śred-

nich), próby i doświadczenia pod kierunkiem wybitnego pedagoga amerykańskiego Carletona Washburne'a. Do szkół tych uczęszczała dzieci i młodzież od 5 do 18 lat. Grono nauczycielskie opracowało według wskazań Washburne'a metodę, która pod nazwą techniki winnetkowskiej zyskała sobie uznanie w świecie pedagogicznym i która, według ogłoszonych sprawozdań, coraz lepsze daje wyniki¹⁾. Stwierdzają to zarówno rodzice, jak i nauczyciele szkół zawodowych oraz profesorowie kolegów i uniwersytetów, do których wstępują wychowankowie szkół doświadczalnych w Winnetce. Zkolei zastanowimy się, jakie sobie cele i zdania stawia winnetkowski system edukacji, jak jest zorganizowana praca w tych szkołach pod względem programu i metod nauczania.

Cele edukacji wypływają z poglądów Washburne'a na naturę dziecka i prawa do samorządnego rozwoju. Dziecko powinno w poszczególnych fazach rozwojowych przeżywać swoje dzieciństwo, zgodnie ze swojemi właściwościami psychofizycznymi. Przeżywając w pełni daną fazę rozwojową, przygotowuje się tamsamem najlepiej do życia w następnej fazie i wreszcie do życia w społeczeństwie ludzi dorosłych. Wysuwając na pierwszy plan zajęcia indywidualne dziecka, dąży system winnetkowski do wszechstronnego rozwoju każdej indywidualności. Wykształcenie człowieka twórczego, zdolnego do inicjatywy i samodzielności w postępowaniu jest głównym zadaniem edukacji w szkołach Winnetki. Zadaniem Washburne'a postępowanie ludzkości zależy od pełnego rozwoju właściwości i zdolności twórczych każdego dziecka. Dzięki pewnym odchyleniom od istniejących norm, każda indywidualność wnosi coś własnego do wspólnego dorobku i tamsamem przyczynia się do ogólnego postępu i doskonalenia życia społecznego. Postęp społeczeństwa zależy zatem od rozwoju indywidualności, podobnie znowu, jak jej własny rozwój uwarunkowany jest postępowaniem ogółu społeczeństwa. Szkoła umożliwia też swym wychowankom poznanie ewentualnych wad i braków urządzeń społecznych, a to w tym celu, aby je w przyszłości, skoro dojrzeją, mogli wykorzystać i przyczynić się do naprawy i udoskonalenia ustroju społecznego.

Z tak ujętego celu edukacji wynikają z a s a d y, na których opiera się organizacja zajęć i pracy wychowawczej w szkołach Winnetki. Według tych zasad każde dziecko ma prawo do życia pełnego i zgodnego z jego naturą, powtórnie ma prawo do przyswojenia sobie wiadomości, umiejętności i zręczności, które mu będą w ży-

¹⁾ C. Washburne: Les Écoles de Winnetka (P o u r l'É r e Nouvelle Nr. 7, r. 1931).

C. Washburne: Recent Developments in the Winnetka Schools. (Intern. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Nr. 2, r. 1932—33).
Henri Bouchet: L'individualisation de l'enseignement. Paris, 1935.

ciu potrzebne. Wreszcie szkoła, organizując pracę swych wychowanków, pebudza ich samorządność i inicjatywę, nieodzowną dla rozwoju i postępu społecznego. Te zasady wychowania i nauczania indywidualnego stanowią też podstawę konstrukcji programu nauk i tudzież stosowania swoistych metod pracy. Program nauki w szkołach Winnetki obejmuje dwa główne działy: a) przedmioty podstawowe i zajęcia techniczne, które przyswoić sobie i opanować musi każdy uczeń; b) przedmioty i zajęcia artystyczne, które sobie uczeń wybiera swobodnie, odpowiednio do swych uzdolnień i zainteresowań. Każdy więc uczeń przyswoić sobie musi umiejętność poprawnego czytania i pisania, sprawność w wykonywaniu działań arytmetycznych oraz w rozwiązywaniu zagadnień geometrycznych, znajomość zasadniczych pojęć geograficzno-przyrodniczych tudzież ważniejszych faktów historycznych. W tych przedmiotach wszyscy uczniowie osiągnąć winni mniej więcej wspólne wiadomości i jednakoży poziom. Natomiast w przyswojeniu sobie wiadomości i sprawności z dziedziny literatury, sztuki plastycznej, muzyki i t. p. każdemu uczniowi pozostawiona jest swoboda wyboru przedmiotu, zgodnie z jego uzdolnieniem i zainteresowaniem. Do przedmiotów podstawowych należą więc: czytanie i pisanie, arytmetyka i geometria, tudzież „socjologja“ czyli „nauki społeczne“, t. j. historia i geografia, które na wszystkich stopniach szkół winnetkowskich traktowane są łącznie, stanowiąc całość i jedność. W klasaca średnich w zakres programu wchodzą też umiejętności techniczne (prace warsztatowe, drukarstwo, krawieczyzna, gotowanie i t. p.). Jedna połowa dnia szkolnego poświęcona jest przedmiotom podstawowym, druga zaś przedmiotom z wyboru, odpowiednio do uzdolnień i zainteresowań uczniów. W szkołach średnich istnieją też różne kursy specjalne, np. muzyki, sztuki dramatycznej, rysunku, malarstwa i t. p., które, jako nieobowiązkowe uczniowie sami wybierają według swego zamiłowania i uzdolnienia. Materiał naukowy z zakresu przedmiotów podstawowych ujęty jest w formie testów wiadomości, które nauczyciele opracowują wspólnie i starają się je drogą ciągłych prób i doświadczeń jaknajlepiej przystosować do poziomu umysłowego dzieci i do ich potrzeb.

Szkoły winnetkowskie wyrobiły sobie pewną swoistą metodę pracy, która jednak ma wiele cech wspólnych z metodą, stosowaną w szkołach daltońskich. I tu każdy z uczniów ma możność zachowania właściwego sobie tempa pracy, każdy też kontroluje i sprawdza wyniki swej pracy, każdy wreszcie podejmuje samodzielne ćwiczenia w tym przedmiocie lub w dziale, w którym stwierdził pewne braki lub niedociągnięcia. Uczniowie otrzymują książki, zawierające testy, ale bez odpowiedzi i bez rozwiązań. Skoro uczeń samodzielnie rozwiązał testy wiadomości z zakresu danego przedmiotu, wówczas sam też sprawdza wyniki, do czego mu służą t. zw. testy diagnostyczne. Są one środkiem

wykrywania błędów, a zarazem umożliwiają kontrolę nauczycielowi w chwili, kiedy uczeń zamierza rozpocząć pracę w zakresie nowego działu. Stwierdzone błędy są dla ucznia dowodem, że powinien jeszcze w danym przedmiocie uzupełnić i ugruntować swe wiadomości. Nadto istnieją jeszcze testy ćwiczebne, mające na celu wdrożenie ucznia oraz umożliwienie mu osiągnięcia jaknajwiększej wprawy w danym dziale.

W szkołach winnetkowskich przeważa praca indywidualna uczniów. Nasuwa się zagadnienie, w jaki sposób jest ona tam zorganizowana. Wiemy już, że uczniowie otrzymują różne testy, które służą im bądźto do przyswojenia sobie wiadomości z zakresu poszczególnych przedmiotów, bądź też do sprawdzenia osiągniętych wyników pracy, wreszcie do zdobycia możliwie doskonałej wprawy. Podczas godziny arytmetyki n. p. każdy z uczniów zajęty jest rozwiązywaniem innego zagadnienia arytmetycznego. Po przerobieniu serii testów i skontrolowaniu wyników, może uczeń, zaawansowany w matematyce, zająć się zupełnie innym przedmiotem, do którego ma zamiłowanie szczególne. Podobnie i na godzinie lektury każde dziecko otrzymuje inną książkę do czytania. Skoro uczeń przeczytał wyznaczony tekst, zabiera się do pracy pisemnej, zazwyczaj w formie sprawozdania z przeczytanej książeczki. Zarówno podczas godzin arytmetyki, jak i lektury nauczyciel znajduje się wśród uczniów, udzielając im rad i wskazań, zachęcając ich do czynienia prób i doświadczeń, do pokonywania trudności, jakie im się nasuwają w rozwiązywaniu zagadnień arytmetycznych. Kolejno też czyta jeden uczeń po drugim ze swej książeczki, gdy nauczyciel chce się przekonać o ich postępach. Wtedy czytają półgłosem, podczas, gdy wszyscy inni zajęci są lekturą swych książek i ocywista nie interesują się, co czyta kolega. Często też podczas godziny tejsamej uczniowie zajmują się różnymi przedmiotami: jeden rozwiązuje zagadnienia arytmetyczne, drugi zajęty jest ćwiczeniami gramatycznymi lub czytaniem, inny wreszcie uczy się historii i geografji. Nauczanie zbiorowe w szkołach winnetkowskich odbywa się tylko czasami i tylko w zakresie niektórych przedmiotów i zajęć, t. j. takich, przy których współpraca jest konieczna, n. p. gdy trzeba przygotować sztukę dramatyczną, opracować pieśń chóralną, zorganizować gry i zabawy i t. p.

Szkoły winnetkowskie, podobnie, jak i inne szkoły doświadczalne, są pewnego rodzaju laboratorium pedagogicznym, w którym odbywają się systematyczne badania i próby około doskonalenia nowych metod wychowania i nauczania. W doświadczeniach tych stosowane są metody naukowe i w tym celu istnieją tu dwie sekcje, będące integralną częścią organizacji szkolnictwa w Winnetce. Pierwsza sekcja, badawcza, zajmuje się studjami w zakresie zasadniczych problemów szkolnych, między innymi bada programy nauki różnych stopni szkół, ich podstawy psychologiczne i w związku z tem rozważa, w jakiej fazie rozwojowej dziecko

zdolne jest do przyswojenia sobie pewnych wiadomości. Sekcja ta zajmuje się też badaniem różnych metod nauczania, usiłując stwierdzić, które z nich dają najlepsze stosunkowo wyniki. Druga sekcja, p o r a d y, w skład której wchodzi psycholog, psychjatra, lekarz, psychotechnik i wychowawca, zajmuje się leczeniem wad dziecięcych, oraz badaniem uzdolnień i zainteresowań, celem udzielania rad i wskazań w sprawie wyboru odpowiedniej szkoły lub też odpowiedniego zawodu.

Wspomnieć wreszcie należy, że celem przygotowania do pracy w szkołach winnetkowskich odpowiednich sił istnieją tam dwa instytuty nauczycielskie: „W i n n e t k a - S u m m e r - S c h o o l f o r T e a c h e r s” i „T h e G r a d u a l e T e a c h e r s o f W i n n e t k a”.

Technika winnetkowska, jak to można stwierdzić na podstawie podanej charakterystyki, zawiera niewątpliwie wysokie wartości wychowawcze i dydaktyczne. Zróżnicowanie i elastyczność programu nauki, opracowanie drogą skrupulatnych badań programu minimalnego, przystosowanego do poziomu umysłowego każdego ucznia, umożliwiają zachowanie zasady ekonomii pracy i osiągnięcie maksimum wyników w zakresie poszczególnych przedmiotów i zajęć technicznych. Przez samodzielne rozwiązywanie testów, przez umiejętne korzystanie z samouczków i kontrolowanie wyników pracy, uczeń przygotowuje się należycie do samokształcenia. Technika winnetkowska stwarza temsamem jaknajlepsze warunki rozwoju indywidualności ucznia, która wyraża się w działaniu pełnem inicjatywy i pracy twórczej. W atmosferze wychowawczej, gdzie jednostka cieszy się prawdziwą wolnością, dojrzewa człowiek uspołeczniony, o wyrobionem poczuciu odpowiedzialności i obowiązkowości, zdolny do wzbogacenia kultury społecznej.

Obok tych niewątpliwych zalet, stwierdzić można w technice winnetkowskiej pewne braki, wynikające z przewagi zajęć indywidualnych, z nadmiaru stosowania testów, jako głównego środka zdobywania wiadomości. Sama nazwa metody — „t e c h n i k a” w i n n e t k o w s k a — wskazuje, że istnieją tu tendencje do zbytniego mechanizowania procesu uczenia się, do racjonalizacji pracy szkolnej. Jest to zjawisko, związane ściśle ze stosunkami amerykańskimi w dziedzinie życia społeczno-gospodarczego, które wywiera też swój wpływ na ujmowanie funkcji wychowawczych. Przewaga zajęć indywidualnych nie sprzyja tworzeniu się scharmonizowanej społeczności uczniowskiej; ten system edukacji niewiele daje też sposobności oddziaływania osobowości nauczyciela na grupę uczniowską, jako na całość. Wobec różnorodnych zajęć na tej samej godzinie lekcyjnej, uczniowie nie mają możności przeżywania wspólnych wrażeń i wzruszeń, jakie daje wspólna lektura, czy nauka historii i t. p. Stałe zajmowanie się każdym uczniem, z osobna przysparza niezawodnie nauczycielowi zbyt wiele pracy, pochłania nadmiernie dużo sił i energii. Atoli braki te nie pomniejszają istotnej wartości metody winnetkowskiej, polegają-

cej na stwarzaniu sprzyjających warunków, w których dojrzewa indywidualność, w których rozwija się samodzielność, praktyczność i zaradność życiowa, zdolność niezależnego sądu — słowem wszystkie owe właściwości i zalety, tak bardzo cenione w społeczeństwie amerykańskim, a mające swe źródło zarówno w układzie tamtejszych stosunków, jakoteż w pragmatycznym poglądzie na świat, cechującym filozofów i pedagogów Ameryki.

Charakter wybitnie indywidualistyczny ma również koncepcja „s z k o ł y n a m i a r ę” (L'école sur mesure) w ujęciu Claparède'a. Koncepcja ta wypływa zarówno z jego poglądów socjologicznych, jak i z jego stanowiska biologicznego w ujmowaniu zagadnień wychowawczych. W naszym społeczeństwie — mówi Claparède — jednostka jest wszystkim i w interesie samej społeczności trzeba, aby jednostka była zdolna do jaknajwiększej wydajności. Pracując dla jednostki, rozwijając jej zdolności, jej cechy oryginalne, wydobywając na jaw jej siły i bogactwa jej utajone, pracujemy również, a może nawet przede wszystkim dla społeczeństwa¹⁾. Tak więc, zdaniem Claparède'a, najwyższe wartości tkwią w jednostce i stąd celem i zadaniem szkoły i wychowania jest kształcenie indywidualności odpowiednio do jej uzdolnień, dzięki którym może człowiek wyrazić swoje ja w działaniu i czynach.

Źródłem wszelkiego działania człowieka są jego potrzeby, zarówno fizyczne, jak i duchowe. W razie zachwiania się równowagi fizycznej, fizjologicznej organizmu, związanej z procesem zużycia, budzi się potrzeba odnowy. Zaspokojenie tej potrzeby za pomocą odpowiednich środków i czynności (odżywianie, oddychanie, ruch, spoczynek, sen, mycie się, kąpiel i t. p.) przywraca na pewien okres czasu równowagę organizmu. Potrzeby w sferze duchowej budzą się pod wpływem podnieci i zjawisk świata zewnętrznego, oraz instynktu ciekawości i dążenia do ich poznania i wyjaśnienia. Stan nierównowagi psychicznej trwa tak długo, dopóki ciekawość nie zostanie zaspokojona. W miarę poznania i zrozumienia danego zjawiska następuje przywrócenie chwilowo zachwianej równowagi²⁾. Potrzeby w sferze duchowej są źródłem zainteresowań jednostki i są one zarazem motorem jej działania w tej dziedzinie, która najbardziej odpowiada jej uzdolnieniom, t. j. pewnym dyspozycjom wrodzonym, stanowiącym podstawę różnic indywidualnych. Stąd też poznanie uzdolnień i zainteresowań każdego wychowanka wchodzi organicznie w zakres czynności wychowawczych nauczyciela³⁾.

¹⁾ Ed. Claparède: L'école sur mesure. Lausanne 1920.

²⁾ Ed. Claparède: L'éducation fonctionnelle. Neuchâtel 1931.

³⁾ — Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers? Paris, 1925.

Uzdolnienia uczniów i związane z nimi ich zainteresowania stanowią główną podstawę organizacji pracy w szkole na miarę, czyli w „szkole przystosowanej — jak to określa Claparède — do umysłowości każdego osobnika, w szkole, któraby była tak dobrze dopasowana do form umysłowych, jak ubranie lub obuwie, wykonane na miarę, są dopasowane do formy ciała lub nogi”. Najbardziej do koncepcji szkoły na miarę zbliża się, zdaniem Claparède'a, system wyboru przedmiotów, który daje każdemu uczniowi największą możliwą swobodę dobierania sobie warunków, sprzyjających rozwojowi właściwych mu uzdolnień. System ten dotyczy głównie kształcenia młodzieży starszej, na poziomie szkoły średniej. Koncepcja szkoły na miarę ma wiele cech wspólnych zarówno z daltońskim planem laboratoryjnym, jak i z techniką winetkowską. Poleca bowiem Claparède podobną organizację pracy i podobne metody, jakie stosowane są w obu wspomnianych systemach edukacji. Żąda położenia większego nacisku na pracę indywidualną uczniów i w tym celu zaleca urządzenie w szkołach średnich pracowni, wyposażonych w biblioteki, słowniki, encyklopedje i inne pomoce naukowe, z którychby uczniowie mogli korzystać swobodnie. W pracowni udziela uczniom rad i wskazówek nauczyciel-specjalista. W ramach przepisanych programem godzin lekcyjnych połowa czasu winna być poświęcona przerabianiu programu minimalnego w zakresie każdego przedmiotu, drugą zaś połowę uczniowie wypełniają pracą z wyboru. Zajęcia dowolnie wybierane mogą być bądź to uzupełnieniem kursu ogólnego, bądź też studjum na kursie specjalnym, odpowiadającym uzdolnieniu ucznia. Taka organizacja, w szkole na miarę, zdaniem Claparède'a, zapewni każdemu uczniowi maksimum korzyści i uwzględni jego uzdolnienia. Po tym przeglądzie ważniejszych metod nauczania indywidualizującego, zajmiemy się z kolei współczesnymi metodami nauczania kolektywnego.

H. Rowid.

SPRAWOZDANIA

Z PIŚMIENNICTWA

JOHN MAC CUNN: „Kształcenie charakteru. Zagadnienia etyczno-pedagogiczne”. Z 6-tego wyd. oryg. p. t. „The Making of Charakter” przeł. Z. Jętkiewiczowa. Przejrz. i do druku przyg. prof. D-r B. Nawroczyński — Książnica — Atlas. S. A. Zjedn. Zakł. Kartog. i wydaw. T. N. S. W. Lwów — Warszawa. — Biblioteka przekładów dzieł pedagog. T. 6. pod red. D-ra Zygmunta Ziemińskiego. Form. — mała ósemka. Str. 256.

Czytelnik darmo szukałby w tej książce wyjaśnień, dotyczących charakteru w znaczeniu typologicznym. Autorowi bowiem nie o to chodzi, nie zastanawia się on nad tem, co to jest charakter. Celem jego książki jest omówienie tego, co wpływa na wyrobienie charakteru moralnego. Charakter w znaczeniu typologicznym, czy psychologicznym obchodzi go tylko o tyle, o ile jest wa-

runkiem postępowania moralnego (czynnikiem moralnym). Moralność zaś to tyle, co „wytrobione instynkty, dobre nawyknięcia, prawe uczucia, jasne i prosto wytknięte zamierzenia, zdrowy sąd“ (str. 111). Te cechy stanowią t. zw. charakter moralny. Trzeba go jednak w człowieku wytworzyć. Wymaga on trzech zasadniczych warunków; są to: „dobre nalogi, oparte na silnych i obiecujących instynktach“, „koordynacja nalogów“ i „zdrowy sąd“. Żaden z nich sam nie wystarcza, jakkolwiek najważniejszym dla postępowania moralnego jest zdrowy sąd moralny, gdyż „przewyższa nawet genialność, nietylko bowiem jest cnotą sam w sobie, ale jest też płodną matką wielu cnot“ (str. 201). Zdrowy rozsądek w sprawach moralnych nie jest bynajmniej identyczny z sądem logicznym; nie jest to bowiem proces wyłącznie intelektualny. W istocie swojej jest on bardzo złożoną dyspozycją, której najważniejszymi czynnikami są: charakter, rozważa i oświecenie (str. 204). Pedagog obchodzi w pierwszym rzędzie sprawę wychowania, wyrobienia moralnego sądu. Sąd moralny musi mieć jakąś podstawę, jakiś cel, ideał, ideał życiowy. Kształtowanie się ideału jednostki jest ważnym czynnikiem rozwoju moralnego. Na ten temat autor snuje bardzo trafne i pod względem psychologicznym bardzo słuszne rozważania. Na ideał nasz, na jego wytworzenie składa się całe życie. Ideały „rosną wraz z naszym wzrostem“, (str. 223), a ich historia jest kroniką wpływów, jakim od dzieciństwa ulegamy. Ideały nie są wyłącznie przywilejem lat młodzieńczych. Doświadczenie życiowe rozwija je i przetrwała w ideały coraz bogatsze. Rozdziały, poświęcone zagadnieniom ideału, tętnią świeżością i zawierają wiele zdrowych myśli. Tu też wyraźniej zaznacza się etyczne stanowisko autora. Jakkolwiek otoczenie kształtuje charakter, wykruwa ideały, to jednak wartość moralna jednostki tkwi w niej samej, w jej niezależności sądu moralnego. Dlatego autor taki nacisk kładzie na dziedziczne wyposażenie jednostki, na jej temperament, zdolności, instynkty. Całe otoczenie, zwłaszcza socjalne, stanowi tylko warunek, wpływający na rozwój zadatków indywidualnych. Z otoczenia czerpie jednostka materiał dla swego tworzywa moralnego. Z tego względu działanie owych, zewnętrznych, wpływów jest niezmiernie doniosłe w urabianiu charakteru moralnego. Ani sama natura dziecka (instynkty), ani przyzwyczajenia (nalogi) nie wystarczają do tego. Przypatrzmy się więc, jak autor pojmuje i ocenia wartości tych wpływów zewnętrznych. Najważniejszym ich źródłem jest środowisko socjalne. Wpływ społeczeństwa wyraża się w rozmaitych formach. Do najważniejszych dla rozwoju moralnego należą: rodzina, szkoła i przyjaciele. Dalej idą instytucje społeczne, ew. organizacje, a nawet sama struktura socjalna życia. Tak np. praca zarobkowa, jako wynikająca z podziału pracy i stosująca się do niego, nie pozostaje bez wpływu na wyrobienie charakteru moralnego. Wprawdzie czynniki takie, jak instytucje socjalne, lub struktura życia zbiorowego, a zwłaszcza podział pracy, nie mają wcale na celu rozwoju jednostki — mimo to posiadają i dodatnie strony w kształtowaniu wartości moralnej jednostki. „Podział pracy — czytamy na str. 118 — przyczynia się do scalenia społeczeństwa, a wszystkie takie czynniki wywierają głęboko sięgający wpływ moralny“. Przymusowa praca daje poznac człowiekowi znaczenie obowiązku. I społeczeństwo, wzięte jako całość, wywiera silny wpływ na kształtowanie się charakteru moralnego. Jednakowoż współczesne społeczeństwa, zdaniem autora, nie wystarczają na wyrobienie moralne jednostki i dlatego wymagają jakiegoś uzupełnienia. To uzupełnienie w wychowaniu moralnym stanowić mogą takie czynniki, jak rodzina, szkoła i niektóre organizacje społeczne, o charakterze ideowym np. kościoł. Analizie działania tych czynników poświęca autor wiele miejsca w swej książce, wypowiadając dużo cennych uwag i spostrzeżeń. „W rzeczywistości rodzina, nie zaś jednostka, jest cegłą w budowie społecznej“ (str. 106). Nic więc dziwnego, że jej wpływ wychowawczy odgrywa wielką rolę w rozwoju moralnym jednostki. Wartość moralna rodziny wyraża się w codziennem życiu, w uczuciach, myślach i w działaniu jej członków. Dzieki zaufaniu, jakie dziecko znajduje w rodzinie, wzmacnia się jeszcze jej znaczenie moralno-wychowawcze. W zjawiskach moralnych bowiem zasadniczą

rzeczą jest bezpośredni wpływ człowieka na człowieka. Dlatego też autor taką wielką rolę przypisuje oddziaływaniu przyjaciół. W przeciwieństwie do rodziny, szkoła stawia dziecko wobec innych warunków społecznych. Tu bowiem na pierwszy plan wysuwa się działanie opinii publicznej i koleżeństwa.

Jak widzimy z tego przedstawienia, stanowisko autora nie jest jakimś nowym punktem widzenia w wychowaniu moralnym, ani też nie wprowadza jakichś nowych walorów etycznych. A jednak wyczuwa się w traktowaniu czynników społecznych wychowania w wysokim stopniu współczesne podejście do zagadnień. Uzyskuje to autor dzięki temu, że czynniki społeczne pojmuje jako funkcje scalone; nadaje im znaczenie jednostek wyższorzędnych, które działają dopiero przez swoją zwartość, jako całość odrębna. Dlatego to wywody autora nabierają wartości racjonalnej.

Dokola wpływów społecznych grupuje autor cały szereg poszczególnych zagadnień, mających pierwszorzędne znaczenie dla pedagoga. Do takich np. należy zaliczyć działanie przykładów bądź realnych, z życia wziętych, bądź urojonych, fantazyjnych, zaczerpniętych z literatury lub historii; dalej działanie przepisu; wartość współzawodnictwa, kary i t. d. i t. d. Można by zrobić autorowi zarzut, że często nie doprowadza analizy do końca, rozwiązując skomplikowane zagadnienie zbyt powierzchownie, jak np. działanie przepisu, życia religijnego, stosowania kar i t. p. Autor nieraz sięga w argumentacji swojej do przebrzmiałych już poglądów (np. lotnego zapatrywania na temperament). Mimo to książka ma wielką wartość. Czytelnik bowiem znajduje w niej silną podniecie do zastanawiania się nad znaczeniem, złożonością i działaniem wpływów otoczenia społecznego w ogólnym procesie kształtowania się charakteru moralnego, a zarazem nabiera przekonania, że wiele dziś utartych poglądów (np. współzawodnictwo, kara) w pedagogice praktycznej należałoby ponownie przemyśleć, a nieraz i zmienić.

M. Odrzywolski

LUDWIK MUSIOŁ: Dzieje szkół parafjalnych w dawnym dekanacie pszczyńskim. Nakładem Muzeum Śląskiego w Katowicach, 1953.

Autor oparł pracę na bogatym materiale rękopiśmiennym, wydobytym z szeregu Archiwów: Książęcego w Pszczynie, miasta Pszczyny, kościoła parafjalnego w Pszczynie i kapitulnego w Krakowie, wykorzystując przytem wydane opracowania.

Książka Ludwika Musioła składa się z dwóch części. Pierwsza przedstawia obraz dziejów szkolnictwa parafjalnego ziemi pszczyńskiej, druga zawiera wiadomości o szkołach w poszczególnych parafjach dekanatu pszczyńskiego. Całość uzupełniają liczne i bardzo ciekawe przypisy (przeszło 55 stron).

Jakkolwiek autor w skromności swej twierdzi, że „praca... nie zawiera... nic, co by miało większe znaczenie dla historii szkolnictwa parafjalnego w ogólności” jesteśmy nieco innego zdania. Historia szkolnictwa w Polsce, jest, jak dotąd, tylko w drobnej części opracowana. Czasy porobiorowe wysunęły inne problemy z dziejów na pierwszy plan opracowań i dlatego dziedzina historii szkolnictwa jest dziś bardzo jeszcze zaniedbana. Każdy najmniejszy przyczynek, opracowany metodą naukową, ma tem samem niepoślednią wartość. Z zakresu historii szkół parafjalnych w Polsce, poza wyczerpującą monografią prof. Kota „Szkolnictwo parafjalne w Małopolsce w XVI — XVIII”, nie mieliśmy dotąd żadnego poważniejszego przyczynku. (Pomijam pracę Wierzbowskiego). Obecnie przybywa nam praca Musioła. I chociażby jedynym jej wynikiem było utrzymanie analogicznych do pracy prof. Kota stwierdzeń, już przez to samo, że stwierdzone zostały na innym terenie lokalnym, ma swoją wartość.

Atoli praca przynosi szereg nowych pozytywnych, jakkolwiek może nie rewelacyjnych, zdobyczy naukowych: do nich zaliczyłbyś przede wszystkim ustalenie liczby i miejscowości, w których znajdowały się szkoły parafjalne w dekanacie pszczyńskim; następnie powstawanie przemiany szkół parafjalnych, jaka dokonana się z chwilą wprowadzenia pruskiej reformy szkolnej

w 1765 r.; wreszcie szereg drobniejszych, jak ustalenie lokalnych nazw nauczycieli szkół parafjalnych, ich ubocznych zajęć, jak krawiectwa i szewstwa, jak w końcu szereg uwag, poświęconych „szkołom parafjalnym” (Winkelschulen), językowi używanemu i t. d. Ciekawy jest też epizod badania wiadomości naukowych, wzgl. szkolnych, rektorów i organistów dekanatu pszczyńskiego przez rektora szkoły pszczyńskiej (str. 69).

W części pierwszej omówił autor czas powstania szkół parafjalnych w dekanacie pszczyńskim, który początkiem swoim sięga wieku XV, wyposażenie i utrzymanie szkół parafjalnych, pochodzenie rektorów, obowiązki służbowe rektora i organisty, wykształcenie rektorów, rolę społeczną kierownika szkoły, naukę w szkole parafjalnej, władze szkolne, szkoły parafjalne na tle stosunków religijnych w czasie reformacji, szkoły parafjalne wobec pruskiej reformy szkolnej i stan oświaty ludowej w dekanacie pszczyńskim w opisywanym okresie czasu.

Część druga zawiera historję 17 szkół parafjalnych dekanatu pszczyńskiego. Mamy tu drobne zastrzeżenia. Przedewszystkiem w historii nie używa się pojęcia „u nas” (co ma oznaczać na Śląsku) [str. 21, 52, 45, 49, 61 i t. d.], także należało wyjaśnić pewne mniej znane pojęcia, których przeciętny czytelnik niezrozumie np. „cibile”, „koszczek”, „siodlak”, „gist”, „snażny”, „siel”, a które, o ile się nie mylę, w części były wyrazami lokalnie tylko używanymi.

Blіszczego wyjaśnienia również wymaga ustępowi naauce czytania. Autor twierdzi, że „młody żaczek zaznajamiał się wpieryw z czytaniem, ucząc się z początku rozpoznawać poszczególne litery, wypisane na tablicy, odszukując je następnie w tekście drukowanym, nabywając tą żmudną drogą sylabizowania powoli wprawę w czytaniu” (str. 51).

Przedstawienie niejasne. Na tablicy litery były pisane, jakżeż mógł sam uczeń odszukać je następnie w tekście drukowanym; wreszcie odszukanie litery drukowanej nie jest jeszcze sylabizowaniem. Najważniejsze atoli, że autor nie ustalił języka, w jakim odbywała się nauka czytania. Poza to bardzo mało wiadomości podał autor z zakresu używanych w szkołach parafjalnych podręczników.

Zauważyliśmy kilka błędów korekty na stronie 13 (data 1958), na str. 73 (poddawać), na str. 85 (dom swych), zastrzeżenia też budzi wyrażenie „świadcstwa piśmienne” może raczej „pisemne”.

Drobne te uwagi bynajmniej nie ujmują wartości pracy Ludwika Musioła, który dowiódł nią opanowania naukowej metody badania i przyniósł kilka ciekawych, choć nie rewelacyjnych, zdobyczy naukowych.

S. Truchim

Pamiętniki Bezrobotnych, Nr. 1 — 52, wyd. Instytut Gospodarstwa Społecznego, Warszawa, 1933, str. 600.

„Pamiętniki Bezrobotnych są nietylko opowieścią, mającą poruszyć sumienia ludzkie, ale także książką dla ludzi dbałych o przyszłość, dla polityków, dla mężów stanu, aby wiedzieli, co tam w głębi narasta w duszach ludzkich”.

Czyżby zapomniał autor wstępu, w którym powyższe słowa znajdujemy, znakomity uczoney L u d w i k K r z y w i c k i, o p e d a g o g a c h, którzy również winni wiedzieć, „co tam w głębi narasta w duszach ludzkich?”. Nie wymienił ich, ale też nie zapomniał, skoro w tymże wstępie w innym miejscu powiada, mówiąc o kwestji bezrobocia: „Chodzi o przyszłość naszą, o t o n i e o d r o s ł e j e s z c z e o d z i e m i p o k o l e n i e, na którego barkach spoczna kiedyś losy kraju, a które dzisiaj nie dojada, podupada na zdrowiu, karłowacieje i wyrodnije. Albowiem, ponimo nędzy, dzieci rodzą się obficie. Rodzą się i umierają!”.

Tak, chodzi o to pokolenie, które ma budować przyszłość. Czytam te zgrozą codziennych tragedij przejmujące pamiętniki ludzi, którzy nie mają pracy i — śmieszne wydają mi się owe wszystkie wzniosłe teorie pedagogiczne, owe dydaktyki i metodyki, tak bujnie się dziś krzewiące w świecie pedagogicz-

nym, wobec tej rzeczywistości: dzieci nie mają co jeść, dzieci muszą kraść, dzieci widzą wokoło siebie podłogę i występek, dzieci stają się zgorzkniałymi dorosłymi jeszcze zanim zdołały stać się dziećmi. Dzieci milionów bezrobotnych! Całe masy dzieci! Całe pokolenie! Oto parę zdań samych rodziców:

„Odżywiam swe dzieci kartoflami i marchwią, nawet i burakami, bo kapusty nie mam, bo nie było za co kupić. Dzieci proszą o kawałek chleba...” (str. 6).

„Chłopiec spadł z wagi, waży zamiast 17 tylko 11 kg, dziewczynka (2 lata) 8 kg. Blade, wargi jakiegoś sine zamiast różowych, pod oczami sińce, stale chore. Tak zjadł je niedostatek, te najmłodsze ofiary kryzysu...” (str. 85).

„...W kącie przytulone do siebie troje dzieci. Siedzą cichutko, obserwując rodziców. Przy stole siedzi ojciec, podparłszy dłońmi głowę, patrzy uporczywie w przeciwny kąt izby. Przy kuchni matka z cicha popłakuje...” (str. 166).

„Serce się kraje na widok tych dzieci niewinnych, które kiedyś mogą się przysłużyć krajowi. Urosną wątłe, niezdolne do niczego...” (str. 170).

„Wiele smutku, bardzo wiele można wyczytać w oczach tych dzieci, gdzie dawno, dawno nie gościł na ich twarzach uśmiech, gdzie wszelka radość znikła, wygnana przez głód i bezrobocie...” (str. 254).

„...daremną propagandą, ażeby gruźlicę zwalczać, jak się społeczeństwo, jak też i Państwo nie zabierze do pracy, aby dzieci bezrobotnych żyły odżywiane w szkołach, jak też i w domach, to daremną propagandą i zwalczanie gruźlicy...” (str. 577).

„Jak nie będzie niskąd żadnej pomocy, to nastąpią skutki złe i Państwo poniesie na tem bardzo wielką szkodę, bo całe masy tych biedaków całkiem schodzą na żebraków i najwięcej na tem cierpi to młode pokolenie, które kiedyś ma być tym dzielnym obywatelem Państwa”. (str. 579).

Oto warunki i atmosfera, w jakich rosną tysiące dzieci w Polsce i setki tysięcy i miliony w świecie dzisiejszym. Jakie to będzie „młode pokolenie”, od którego się tyle spodziewamy dla kultury jutra?! Jak tu mówić o wychowaniu etycznym, obywatelskim, kiedy te dzieci nie mają zapewnionych najprymitywniejszych potrzeb życiowych?

A dzieci starsze, młodzież, nie zaznaje wogóle błogosławieństwa pracy. Oto słowa 18-letniego chłopca:

„Niech nie chodzimy, jak muły ze zwieszoną głową, aż ciężką od wielu niepotrzebnych rzeczy, zgłupiała od mnóstwa słów, które przecież nie mówią o naszej inteligencji... Poczóż mówić o pracy dla przyszłych pokoleń, znajdziecie i umożliwicie nam pracę, niech pracujemy dla siebie”. (176).

Ci młodzi chodzą po kraju, szukają pracy, uczą się — bez żadnych widoków na przyszłość: bohaterzy kryzysu. Oto up. 20-letni chłopak, repatriant z Rosji, zapisuje się do Szkoły Nauk Politycznych w Warszawie i chodzi na wykłady, zdaje egzaminy — ale profesorowie nie wiedzą, że ten chłopak śpi po dworcach i ulicach, nie jada całymi dniami i chwytą się różnych zajęć, od zamiatacza podwórza aż do agenta, akwizytora gazetowego, buchaltera i t. d. Oto 16-letnia uczennica seminarjum w Krakowie, mieszkająca w suterynie ciemnej i wilgotnej, sama w obcym mieście, bez środków utrzymania, narażona na wszystkie niebezpieczeństwa ulicy i nędzy...⁽¹⁾.

„Pamiętniki bezrobotnych” obejmują tylko 57 pamiętników z obszernego, zebranego przez Instytut materiału 774 pamiętników. Ale nie trzeba zaprawdę więcej, by poznać ów bezmiar nędzy i by wyobrazić sobie skutki owej „pedagogiki bezrobocia”.

M. Friedländer

¹⁾Bulletin de Bureau International d'Education przynosi w n-rze 28 (3 trimestre 1935) notatkę o publikacji niemieckiej na ten temat: R u t h W e i l a n d: „Die Kinder der Arbeitslosen”, wyd. R. Müller, Eberswalde — Berlin, 1935, str. 60 — zawierającą niektóre wyniki ankiety organizacji Deutsche Zentrale für freie Jugendwohlfahrt.

W sierpniowym numerze miesięcznika „Die Erziehung“ z bieżącego roku umieścił Walther Hohmann artykuł p. t. „Zur Nationalpolitischen Erziehung“, w którym usiłuje dać pogląd na zasadnicze podziały wychowania, sformułowane przez narodowy socjalizm w Niemczech oraz przywrócić w tym systemie znaczenie humanizmowi.

- ✓ Zasadniczą myślą wychowawczą ostatnich lat dziesięciu, zdaniem autora, było twierdzenie, że punktem wyjścia wszelkiego wychowania jest indywidualność dziecka. Celem zaś był bezgraniczny rozwój indywidualnych skłonności przy zastosowaniu psychologicznie uzasadnionych metod. Wszystkich pedagogów, postępujących inaczej, nazywano wstecznikami i reakcjonistami. Ten kierunek pedagogiczny spotkał się z aprobatą literatów tej miary, co Wassermann, Henryk Mann i inni.

Narodowy socjalizm przekształcił zasadniczo to stanowisko. Teoretyk pedagogiki narodowego socjalizmu Krieck zamiast dotychczasowych wytycznych zaproponował zasadę świadomego formowania młodzieży, zmierzającą do wyrobienia w niej określonej postawy i woli i wprowadzenie surowej karności w system wychowawczy. Poza tem Krieck zdetronizował wykształcenie humanistyczne w szkołach średnich. I znowu pojawiło się zagadnienie, czy ważniejsze jest wychowanie człowieka, czy też obywatela państwa. Zdaniem autora, nie należy przeciwstawiać tych dwóch kierunków, raczej należy z tych dwu kierunków wychowania: humanistycznego i politycznego stworzyć jednolity cel wychowania. Przecież poczucie honoru, wierności, prawa i obowiązkowości, leżące u podstaw wychowania narodowo-socjalistycznego jest również istotną wartością w wychowaniu człowieka. A więc humanizm winien zostać w pełni uwzględniony w systemie wychowawczym narodowego socjalizmu. Były to w historii trzeci nawrót humanizmu. Posłuszeństwo prawu i dobrowolne temu prawu podporządkowanie się, było zasadniczym pojęciem helleńskiego myślenia. Liberalistyczne pojęcie wolności jednostki powstało w czasach nowożytnych dopiero i w konsekwencji przeciwstawiło się karności w wychowaniu. Zdaniem Platona, młodzież winna być wychowywana na współpracowników władzy. A więc prawdziwy humanizm zdążył również, jak pragnie tego Krieck, do świadomego wychowania młodzieży w pewnym kierunku. Należy więc i w wychowaniu narodowo-socjalistycznym zastosować założenia humanizmu. Wszystko, co wzmacnia niemiecką siłę życiową, niemiecką wolę i samoświadomość narodową, winno zostać obecnie wysunięte na plan pierwszy. Krieck, potępia reformę szkolną z 1924 r. w Niemczech, lecz nie powinien zapominać, że znaczny odłam nauczycieli nie podporządkował się jej — pracując i wychowując młodzież według dawnych metod. Z dawnego liberalizmu, którym przepojona była ustawa z 1924 należy jedynie zachować indywidualne sumienie, które winno wziąć odpowiedzialność za czyny i słowa.

✓ Krieck oddziela również od szkoły wychowanie gimnastyczne i artystyczne, szkoła ma służyć tylko wychowaniu umysłowemu. Wychowanie gimnastyczne i artystyczne ma się odbywać w związkach młodzieży. Autor uważa, że jednakowoż wykształcenie artystyczne należałoby nadal pozostawić szkole. Świecenie rocznic narodowych, szkolnych, urządzanie wieczorów muzyczno-literackich, przedstawień teatralnych daje bowiem szkole duże możliwości wychowawcze, które uzupełniają wychowanie umysłowe. Pozbawienie szkoły tych właśnie momentów może spowodować w konsekwencji oziębienie uczuć uczniów w stosunku do szkoły, którzy w szkole będą widzieli tylko warsztat nieprzyjemnej pracy.

S. T.

ORGANIZACJA I METODY MIĘDZYNARODOWEJ KÓRESPONDENCJI SZKOLNEJ

Międzynarodową Konferencją Szkolną nazywamy zorganizowaną i służącą celom pedagogicznym wymianę listów między uczniami szkół różnych państw. Już z tej definicji widocznym jest, że język obcy nie jest cechą zasadniczą międzynarodowej korespondencji szkolnej. Młodzież, na przykład, szkół powszechnych, nie posiadająca znajomości języków obcych koresponduje pod opieką Kół Młodzieży Czerwonego Krzyża, których centrala zajmuje się przekładami.

Może też istnieć korespondencja między uczniami dwu państw, posługujących się tym samym językiem. Np. korespondencja uczniów szkół austriackich, czy niemieckiej połaci Szwajcarii z uczniami szkół w Niemczech. Do międzynarodowej korespondencji szkolnej zaliczamy też korespondencję w języku esperanto.

Zasięg międzynarodowej korespondencji szkolnej obejmuje tak szkoły powszechne, jak średnie, zawodowe a nawet i wyższe, oczywiście z przewagą tych szkół, w których odbywa się nauka języka obcego. Natomiast jednostkowa — prywatna korespondencja prowadzona w obcym języku tylko celem wymiany myśli nie należy do zakresu międzynarodowej korespondencji szkolnej.

Cele M. K. S., widzi Werner Picht w artykule p. t. „Organisation und Methode der Internationalen Schülerkorespondenz“, umieszczonym w trzecim zeszycie „Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“, z roku 1932/33, w zwiększaniu znajomości języków, w rozwijaniu międzynarodowego porozumienia, oraz w wartościach pedagogicznych w sensie t. zw. szkoły pracy czy też l'éducation active. Oczywiście, że wymienione cele nie wyczerpują wartości M. K. S. Dzięki niej rozwijać można znajomość geografii, przyrody i historii obcych krajów, przyczem możność rozszerzania horyzontu ucznia przy pomocy M. K. S. jest niewyczerpana.

Pierwsza inicjatywa stworzenia M. K. S. wyszła z Francji od profesora Paul Mieille z Draguignan, który w porozumieniu z niemieckim profesorem Hartmannem z Lipska i Anglikiem Stead, wydawcą Review of Reviews powołał ją do życia. Wkrótce i inne kraje zaczęły ją wprowadzać w życie, gdy wojna 1914 r. położyła kres pięknie zaczętej akcji. Lecz już w 1919 r. ożyła M. K. S., ograniczając się początkowo do wymiany międzyszkolnej korespondencji między Francją i Ameryką przyczem już w pierwszym roku liczba uczestników dosięgała 40.000. Wkrótce potem została nawiązana też korespondencja między uczniami państw wrogich i dziś obejmuje daleko większe obszary aniżeli przed wojną.

Wartość zorganizowanej korespondencji szkolnej zrozumiała i pierwsza doceniła Liga Międzynarodowej Współpracy Intelktualnej, zwolując w maju 1929 r. pierwszą międzynarodową konferencję przedstawicieli organizacji M. K. S. poszczególnych państw, by umożliwić międzynarodową współpracę poszczególnym centralom poszczególnych państw. Na tym zjeździe przyjęto zasadniczy podział na korespondencję grupową i jednostkową, przyczem organizację pierwszej powierzono Kołom Młodzieży Czerwonego Krzyża, drugą natomiast centralom M. K. S. poszczególnych państw.

W tym miejscu musimy poświęcić kilka słów Kołom Młodzieży Czerwonego Krzyża. Organizacja Kół Młodzieży Czerwonego Krzyża powstała w łonie organizacji czerwonokrzyżskiej w 1914 r. w Kanadzie. Szkoła rzuciła myśl, by młodzież zajęła się sprawą potrzeb żołnierza na froncie. Dziś organizacja Kół M. C. K. istnieje w 45 krajach kuli ziemskiej, zmieniawszy swe dotychczasowe cele. Celami tej organizacji jest troska o zdrowie młodzieży, wytworzenie poczucia i współpracy międzynarodowej. Jako jedną z metod międzynarodowego porozumienia Koła M. C. K. wprowadziły grupową korespondencję szkolną międzypaństwową. Akcja ta zresztą powstała spontanicznie.

Dzieci europejskie, dziękując za pomoc zorganizowaną przez amerykański Czerwony Krzyż w czasie wojny, wysłały szereg listów do swych młodych przyjaciół w Ameryce. Ten spontaniczny odruch postanowiło kierownictwo Czerwonego Krzyża zamienić w stałą akcję, organizując korespondencję między młodzieżą Ameryki i Europy. Oczywiście, metody korespondencji czerwono-krzyżskiej odpowiadają celom Czerwonego Krzyża, które, jakkolwiek posiadają charakter wychowawczy, mniejszą atoli uwagę zwracają na momenty kształcenia językowego, które znów w M. K. S. są czynnikiem zasadniczym. Dlatego centrale czerwono-krzyżskie zajmują się tłumaczeniami, a wymianę listów nierzadko zastępuje wysyłka albumów, zbiorów rysunkowych prac szkolnych, fotografii, marek pocztowych, robót ręcznych i t. d. Indywidualna korespondencja jest tu wykluczona — do wyjątków należą listy, pisane przez uczniów całej klasy, przejrane przez nauczyciela i wspólnie odsyłane. Idealnym i regułą jednak jest przesyłanie prac kolektywnych.

Na zjeździe międzynarodowym w 1929 r. utworzono zatem biuro główne, którego prezesem został Charles-Marie Garnier. Uznane Biura M. K. S. w poszczególnych państwach są następujące:

w Niemczech: Biuro główne: Deutsche Pädagogische Auslandstelle. Berlin W. 35, Postdamer Strasse 120, Kierownik Dr. Littmann; Biuro korespondencji niemiecko-francuskiej; Radca szkolny Dr. Bäcker. Berlin N. 58, Gleimstrasse 26; Biuro korespondencji z krajami władającymi językiem angielskim (Stany Zjednoczone, Anglja, Irlandja, Kanada) P. Kat. Hartmann. Leipzig N. 22, Fechnergasse 6; Biuro korespondencji szkolnej z Holandją: Radca szkolny Dr. Appens, Gelsenkirchen — Buer I, Bochumer Strasse 62; Biuro Korespondencji szkolnej z krajami północnymi (Danja, Finlandja, Norwegja, Szwecja) Radca szkolny Hellwig, Berlin — Steglitz, Ringstrasse 2; Biuro ogólnego związku niemieckich neofilogów dla korespondencji szkolnej z Ameryką: radca szkolny Dr. Werner, Berlin — Tempelhof, Bose-strasse 44; Biuro korespondencji szkolnej w języku esperanto z wszystkimi krajami: panna M. Moelke, Berlin — Steglitz, Stindestrasse 12; Biuro korespondencji szkolnej z uczniami włoskimi i hiszpańskimi Deutsche Pädagogische Auslandstelle, Berlin W. 35, Postdamer Strasse 120.

w Finlandji: Centrala fińska M. K. S.: Koulumatkailutoimisto (Skolresebureau) Helsinki.

we Francji: Francuskie Biuro Centralne: Bureau français de la C. S. I. Musée pédagogique, 41 rue Gay-Lussac, Paris V^o. Kierownik M. Ch. M. Garnier, generalny inspektor oświecenia publicznego.

w Anglii: Angielskie Biuro Centralne: The Modern Language Association 5, Stone Buildings, Lincoln's Inn, London, W. C. 2, sekretarz Mr. F. Renfield. Office national des universités et écoles françaises, 3. Cromwell Gardens, South, Kensington, London, S. W. 7. La Société de Liaison, 65 Abbots Road, Southall, Middlesex, sekretarz Dr. P. E. Haines.

we Włoszech: Centralne biuro włoskie: Centro Italiano per la Corrispondenza Scolastica Internazionale, Ministero della Giustizia, Via del conservatorio, Roma. Dyrektor: Prof. Dr. Giorgio del Vecchio.

w Niderlandach: Vereniging voor International Jeugdverkeer: Jan van Goyenkade 44, Leiden, zastępca dyrektora pani Dr. Nieuwenhuis von Uekkuil.

w Austrii: Osterreichisch-Französisches Schüler — Austausch — Komitee: Wien I, Schottenbastei 7 — 9, dyrektor prof. dr. Ryszard Korn.

w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej: National Bureau of Educational Correspondance: George Peabody College for Teachers, Nashville, Tennessee, dyrektor: Dr. Alfred Roehm. World Brotherhood of Boys: Boys Life, 2 Park Avenue, New York City. World League of International Education Associations: 521 Phelan Building, San Francisco, Cal. dyrektor: Mrs. Alice Wilson.

Sekretariat Biura Głównego wydaje Bulletin de la Correspondance Scolaire Internationale, od 9 do 12 razy rocznie, w języku francuskim i niemieckim, czasopismo to okazało się pełnowartościowym środkiem zapewniającym stały kontakt między biurami M. K. S. poszczególnych krajów.

A teraz z kolei kilka cyfr statystycznych.

Najstarsze i najlepiej zorganizowane biuro francuskie nawiązało w 1950/51 r. kontakt między 100.000 uczniami; w tymże roku pomogło w wymianie 51.717 korespondencji uczniowskich z 25 krajami. Z liczby 57.717 korespondencji przypada na Stany Zjednoczone 24.119, na Anglię 16.898, na Niemcy 5.997. Zdecentralizowana forma organizacyjna utrudnia dokładne dane z państwa niemieckiego. Wymiana korespondencji z krajami w języku angielskim wyniosła 12.150 pozycji, podczas gdy biuro rady szkolnego Wenera przesłało Stanom Zjednoczonym dalszych 2.979 adresów. Wymiana listów z Holandją doszła w 1951 r. do cyfry 2.596, a z Francją do 3.524.

Centrala fińska zapośredniczyła w 1951 r. w wymianie 896 korespondencji Z Anglii; Modern Language Association doniosła o 5.784 koresp. w roku 1950/51.

Londyńskie Bureau des office National des Universités et Ecoles Français o 7.227. Société de Liaison o 1.300. Centrala włoska, założona dopiero po zjeździe w 1929 r. zapośredniczyła w 1950/51 w 1.551 korespondencjach. Austria doniosła w sprawozdaniu z r. 1950/51 o 1.850 koresp. wyłącznie skierowanych do Francji. Ze Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej National Bureau of Educational Correspondence donosi o otrzymaniu 20.000 zagranicznych adresów; World Brotherhood of Boys rocznie wysyła 3.000 listów; World League of International Education Associations przesłała w roku 1951 do 40 krajów 7.582 adresów.

Jeżeli do tych cyfr dodamy nadto niezarejestrowaną korespondencję, otrzymamy cyfrę 200.000 do 500.000 listów. Jasną więc staje się rzecz, że tylko dzięki utworzeniu centrali w poszczególnych krajach i biura głównego międzynarodowa korespondencja szkolna mogła osiągnąć tak wysoką cyfrę.

W praktyce korespondencja ta dokonuje się w sposób opisany poniżej.

Biuro centralne rozsyła dyrekcjom poszczególnych szkół dwukrotnie w ciągu roku odpowiednie ankiety z prośbą o rozdział między nauczycieli lingwistów. Nauczyciele wypełniają poszczególne rubryki, podając adresy uczniów pragnących prowadzić korespondencję, ich wiek, zainteresowania, środowisko z którego pochodzą, i ogólny stopień wykształcenia. Uczniowie pragnący wziąć udział w M. K. P. zmuszeni są w niektórych krajach, n. p. we Francji złożyć równocześnie tytułem wpisowego 1,50 fr. Ankiety wracają następnie do centrali, która porządkuje je według płci i krajów, z którymi wymienieni uczniowie pragną korespondować. Mieszanej korespondencji, t. j. między chłopcami a dziewczętami zazwyczaj się nie dopuszcza. We Francji mieszana korespondencję prowadzi się wyjątkowo tylko ze Stanami Zjednoczonymi, między francuskimi chłopcami a amerykańskimi dziewczętami, nigdy odwrotnie i tylko za zgodą rodziców. Uporządkowane adresy wysyła następnie centrala jednego kraju do centrali kraju drugiego, która rozdziela adresy według zapotrzebowań i korespondencja się zaczyna.

Korespondencja od tej chwili jest już prywatną sprawą ucznia. Listy otrzymuje on pod swym prywatnym adresem. Uczniowie atoli mogą się dzielić treścią otrzymywanych listów z nauczycielami i kolegami swej klasy, co wprowadza duże w nauce ożywienie. Przy uwzględnianiu atoli całej swobody ucznia nauczyciel winien mu zwrócić uwagę, że winien pamiętać o tem, że podejmując M. K. S. występuje w pewnej mierze jako reprezentant państwa i narodu, że winien unikać zadrażeń narodowościowych i t. d. Zazwyczaj zobowiązuje się ucznia do tego, aby korespondował conajmniej w ciągu roku, o ile zaś przerywa korespondencję, żeby o tem doniósł nauczycielowi, który z kolei donosi centrali. We Francji nawet przyznaje się uczniom, najpilniej do M. K. S., przykładającym się, pewne nagrody, przyczem zauważyć należy, że celowość udzielania nagród w tych wypadkach wydaje się bardzo problematyczna. Niemniej jednak ogólne wartości M. K. S. są niezaprzeczalne. Postępy o opanowaniu języka obcego, pogłębienie znajomości obcych krajów i stosunków tam panujących, wreszcie zbliżenie się międzynarodowe — oto są czynniki o dużem znaczeniu kształceniowym i wychowawczem M. K. S.

S. T.

Wśród szeregu świętych rocznic, obchodzonych w b. r., uszła uwagi 160-ta rocznica śmierci Tego, który pierwszy odważył się w Polsce XVIII wieku być mądrym.

„We wtorek, dnia 3 sierpnia 1773 r. o godzinie 3 zrana po długiej chorobie i przykładnem na drogę wieczności przygotowaniu z tym się światem pożegnał imię ks. Stanisław Konarski S. P., mąż wielki i wielce zasłużony tak w literaturze jak i w ojczystej Rzeczypospolitej“, tak doniosła współczesna prasa o śmierci jednego z najwybitniejszych i najzasłużeńszych ludzi XVIII w. Mimo obszernej, sumiennie opracowanej, w wiele nowych szczegółów obfitej monografii P r o f. K o n o p c z y Ń s k i e g o o Stanisławie Konarskim, szczegółowo rozpatrującej działalność na polu politycznym, nie doczekał się Konarski pracy, któraby specjalnie dokładnie omawiała jego wiekopomną działalność na polu szkolnictwa. Działalność ta, śmiem twierdzić, do dziś dnia nie została doceniona.

A przecież Konarski stworzył nasze szkolnictwo w Polsce, przygotowując w ten sposób podstawy, na których mogła się oprzeć i rozwijać działalność Komisji Edukacji Narodowej, a bez których napewno wyniki jej prac byłyby o wiele skromniejsze. Wychował też cały szereg ludzi, którzy zadecydowali później na sejmie czteroletnim o uchwale Konstytucji 3 maja, i wniósł do pedagogicznej myśli polskiej szereg pomysłów, które dziś dopiero znajdują realizację, a które uważamy za produkt myśli zachodu. Wreszcie przez czyn własnego życia zmusił przeciwników swych, Jezuitów, do podjęcia reform szkół jezuickich, stając się w ten sposób prawdziwym reformatorem nietylko szkolnictwa, lecz i społeczeństwa polskiego.

Punktem wyjścia działalności Konarskiego na polu szkolnictwa były momenty społeczno-polityczne. Podobnie jak Pestalozzi, zetknąwszy się z nędzą ludu w swej ojczyźnie, zapragnął przez oświecenie tych warstw usunąć mękę — tak też Konarski zapoznawszy się dokładnie z rzeczywistością polską, z nędzą, upadkiem moralnym i ciemnotą warstw przodujących w narodzie i stanowiących podówczas naród postanowił usunąć zło przez reformę szkolnictwa. Różnica tkwi zaś nietylko w tem, że Konarski uczynił to pierwszy lecz, że pragnieniem poprawy objął cały naród i państwo.

Można z całą stanowczością stwierdzić, że Konarski był pierwszym twórcą państwowego wychowania. Zdając sobie sprawę, że Polską rządzią magnaci, zapragnął najpierw ich synów, w których ręce z biegiem czasu musiały przejść władza, odpowiednio wykształcić i wychować. I taka była geneza Collegium Nobilium. Zmienione zostały programy nauczania, wprowadzono szereg nowych przedmiotów, opracowano nowe podręczniki. Naukę retoryki zmieniono na lekcję nauki wychowania państwowego. Konarski osobiście opracował tematy (przeszło 100), które na lekcjach retoryki miały być rozważane. Co więcej tematy opracowywane zmierzały do wyrobienia w uczniach jasnego poglądu na wady ustrojowe ówczesnego państwa polskiego. Stąd takie tematy, jak: „Zwyczaj zrywania sejmów albo kończenia ich na niczem jest wielce szkodliwy i zgubny dla Rzeczypospolitej“; „Elekcja Króla powinna się odbywać większością głosów. Jednomyślniej zgody dotąd nigdy nie było, ani też nie można jej oczekiwać“; „Falszywa to i ohydna zasada: Polska nierządem stoi. Równie szkodliwą dla Rzeczypospolitej jest druga zasada: Choćby się Polska jak najgorzej rządziła, to jej mocarstwa nie dadzą upaść“; „Konfederacyj nie trzeba nadużywać, chyba w ostatecznej potrzebie Rzeczypospolitej. Wtedy jednak, gdy na czele konfederacyi stanie król, może ona być zbawienną dla państwa“; „Wyboru sędziów, postłów sejmowych i wszelkich innych powinno się dokonywać większością głosów“; „Niecne uczynki niszczą szlachcie i senatorom zaprzędawania się obcym monarchom przez przyjmowanie od nich darów i jurgieltów“; „Popleczników obcych monarchów lub

ich posłów karać wygnaniem i konfiskatą wszystkich dóbr"; „Podatki powinny być sumiennie uiszczane"; „Poddani mają zwolna przechodzić na czynsz płacony panom, w zamian za pańszczyznę i dniówki, po podzieleniu między nich na sposób pruski pół i roli, należących do właścicieli ziemskich"; „Skład i liczbę wojska koronnego podnieść w miarę jak tego wymaga obrona Rzeczypospolitej i t. p.“.

Tematy wybrane i zestawione przez Konarskiego dotyczą wszystkich dziedzin życia państwowego i społecznego. Na 118 jego pytań 109 zawiera w sobie afirmację, a tylko 9 dopuszcza różnorakie rozwiązania. Konarski, wprowadzając młodzież w zagadnienia polityki wewnętrznej, wykazując ujemne strony współczesnego ustroju i godząc w złote prawa szlachty, był rewolucjonistą — i jeszcze dziś zapewne za rewolucjonistę by uchodził, bo przecież wprowadzał do szkoły politykę. Pytania Konarskiego, przerabiane na godzinach retoryki podzielić można na trzy grupy: a) polityczną, b) społeczną, c) moralną. W pierwszej omawiano stanowisko króla, zagadnienie sejmu, naprawę administracji, sądownictwa, skarbu, polityki zagranicznej, szkolnictwa, przemysłu i handlu i wojska; w drugiej zastanawiano się nad położeniem i prawami stanu szlacheckiego, mieszczańskiego, włościańskiego i Żydów. W trzeciej wreszcie omawiano stanowisko religii, moralność publiczną i jednostki. Odpowiednia lektura uzupełniała rozważane zagadnienia.

Tak, zaprzeczyć trudno, Konarski wprowadzał do szkoły politykę, której celem było najwyższe dobro państwa. A że wychował na tej polityce grono ludzi, którzy zadecydowali o uchwaleniu Konstytucji 3 maja, słuszność każe przyznać, że wybrał drogę dobrą.

Po uruchomieniu Collegium Nobilium jał się Konarski reformy wszystkich szkół pijarskich, by podnieść, wykształcić i wychować jaknajszersze warstwy szlacheckie.

Polska teoria pedagogiczna zawdzięcza również bardzo wiele Konarskiemu. Szereg uwag, rozsianych w „ustawach szkolnych“, dopiero dziś może być w pełni realizowanych. Stanowisko Konarskiego, że „wychowanie da dobre owoce, gdy będziemy rzadko stosowali kary, częściej dobre słowa, a ustawicznie czuwali nad młodzieżą“ znalazło pełną aprobatę w dzisiejszej pedagogice. Specjalnie niechętnie odniósł się Konarski do kary chłosty, do której „trzeba się uciekać jak najrzadziej“, pozatem nauczyciel winien „strzec się jak ognia, słów choćby cokolwiek obraźliwych lub zakrawających na obelgę“, wypowiedzianych do ucznia. Podprefekci „niech nigdy nie używają (w stosunku do uczniów), słów nieprzystojnych, tem mniej trącających obelgą, a nawet w razie surowej nagany, niech broń Boże nie podnoszą ręki i nie posuwają się do czegoś w tym rodzaju“. „Bo czy chłopcy wychowawcę lekceważą czy nienawidzą, cała jego praca idzie na marne. Ta wada (u nauczycieli) ciągłego łajania, krzyczenia, biadania, ganienia jest czasem wrodzoną, częstokroć jednak owocem nierozsądku i nieodświadczenia, u tych, którzy chcą mieć jesień na wiosnę, to znaczy chcieliby znaleźć u młodzieniaszków dojrzałość i doskonałość“. „Swoim sposobem postępowania niech jawnie okażą młodzieży, że ją kochają i że chcą być przez nią kochani“.

To podkreślenie ważności atmosfery w klasie, życzliwego stosunku nauczycieli i uczniów do siebie, jako zasadniczo decydującego w osiągnięciu pozytywnych wyników nauczania i wychowania jest dla Konarskiego bardzo charakterystyczne i do dziś dnia zasadnicze. Przytem zwraca Konarski uwagę na indywidualność uczniów. Wyniki kształcenia i wychowania nie mogą być, zdaniem jego, jednolite, z powodu różnorodności wychowywanych i „u nas się także stosuje i zawsze stosować będzie, stosownie mianowicie do pojemności swojego umysłu i serca, których my nie możemy ani rozszerzyć ani ulepszyć“. Konarski, odmiennie od racjonalistów, zdaje sobie sprawę, że wpływ wychowawczy ma pewne granice w indywidualności jednostki.

Pozatem zwraca Konarski uwagę na współpracę domu — rodziców z szkołą. Rodzice nie powinni przeciwstawiać się zarządzeniom szkoły, odrywać dzieci od nauki, zabierając je na biesiady, przetrzymywać w domu zamiast wysyłać-

do szkoły, natomiast powinni porozumiewać się z nauczycielami w sprawie swych dzieci (oczywiście, odpowiednio do czasów, ta współpraca opierała się na innych nieco przesłankach aniżeli w czasach dzisiejszych).

Nie uszły uwagi Konarskiego i zagadnienia dydaktyczne, jakkolwiek na tem polu rewolucyjnych zmian zanotować nie możemy, podkreślić należy wysunięcie na plan pierwszy metody pogładowej, wprowadzenie obowiązkowej lektury i czytania czasopism.

Zwracał Konarski uwagę na higienę i zdrowotność uczniów, pierwszy w Polsce polecając rektorowi Coll. Nobil. przygotowanie sal dla chorych uczniów i zaangażowanie stalego lekarza i chirurga.

Celowo pominęliśmy walkę Konarskiego o piękny język i wymowę tak łacińską jak i polską, jego reformę nauczania poszczególnych przedmiotów, przez wprowadzenie do nauki szkolnej zdobyczy i wyników wiedzy zachodu, jako bardziej znanych.

Zorganizowawszy w ten sposób szkolnictwo pijarskie, pragnął atoli Konarski, by piecza o dobre wychowanie młodzieży należała „nie tylko do chętnych jednostek lecz i do króla i do Rzeczypospolitej i do ministrów“.

„Powinno się, za przykładem Wenecji powołać urząd, sprawujący nadzór nad szkołami i sposobem nauczania oraz nadający szkolnictwu kierunek“.

Spełnienia tego pragnienia nie doczekał za swego życia Konarski, w dwa miesiące jednak po jego śmierci powstał naczelny urząd wychowania — K o m i s j a E d u k a c j i N a r o d o w e j.

S. Truchim

ARTYKUŁY, PISMA I KSIĄŻKI PRZEZNACZONE DLA „RUCHU PEDAGOGICZNEGO“ PROSIMY NADSYLAĆ POD ADRESEM: WARSZAWA, WYBRZEŻE KOŚCIUSZKOWSKIE 55.

„RUCH PEDAGOGICZNY“ za miesiąc grudzień 1933 r. ukaże się w połowie stycznia 1934 r. razem z numerem za m. styczeń.

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 RĘKOPISÓW NIE ZWRACA

WYDAWNICTWA „NASZEJ KSIĘGARNI“

PEDAGOGIKA

Anderson G. L. Ciche czytanie w świetle badań psychologicznych i pedagogicznych. Z przedmową H. Radlińskiej i P. Bovet'a. Tłumaczyła z języka francuskiego H. Dobrowolska	4.—
Barker E. Charakter narodowy i kształtujące go czynniki. Tłum. z angielskiego I. Pannenkowa	12.—
Bovet P. Instynkt walki. Psychologia—wychowanie. Tłumaczyła M. Górską. Wydanie II.	6.—
Buehler Ch. Dzieciństwo i młodość. Tłumaczenie z niemieckiego Wandy Ptaszyńskiej	12.—
Claparède E. Dr. Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna. Wyd. III, powiększone	—.—
Dawid J. W. O duszy nauczycielstwa. Wyd. III.	1.—
Decroly Dr. i Monchamp. Gry wychowawcze, jako środek wdrożenia dziecka do czynności umysłowych i ruchowych. Przyczynek do pedagogiki niedorozwiniętych i małych dzieci. Przekład H. Berggruenowej	5.—
Dryjski A. Zagadnienie seksualizmu dzieci i młodzieży	—.—
Encyklopedia Wychowania. Wydawnictwo zeszytowe	4.—
w prenumeracie	5.—
Hessen S. Prof. Podstawy pedagogiki. Z rękopisu drugiego wydania oryginału rosyjskiego przełożył Dr. A. Zielenczyk	10.—
Joteyko J. Dr. Prof. Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologii i potrzeb społecznych	1.50
Karpowicz S. Wybór pism, pod redakcją Dr. M. Librachowej, z życiorysem opracowanym przez N. Samotyhową	7.—
Kerschensteiner G. Charakter — jego pojęcie i wychowanie Z poprawionego IV wyd. niemieckiego przełożył T. Tom	5.—
Key Ellen. Stulecie dziecka. Wyd. III. Przekład Izy Moszczeńskiej	4.—
Kierski F. Dr. Jan Henryk Pestalozzi. 3 tomy	6.—
Korczak J. Momenty wychowawcze, wyd. II, powiększone	1.—
Mill J. S. Autobiografia. Z przedmową i w tłumaczeniu z angielskiego Dr. M. Szerera	4.—
Mirski J. Plan Jenajski jako szkoła wspólnoty	4.—
Nawroczyński B. Prof. Swoboda i przymus w wychowaniu. Siedem rozpraw pedagogicznych. Wyd. II	6.—
Patri A. Nauczyciel w wielkim mieście. Tłum. z angielskiego J. Łaszczowej	—.—
Rudniański S. Technologia pracy umysłowej. Higjena, organizacja, metodyka	3.60
Russell B. O wychowaniu, ze specjalnem uwzględnieniem wczesnego dzieciństwa. Tłumaczyła z oryginału angielskiego Dr. J. Hosiassonówna	5.50
Sandiford P. Prof. Szkolnictwo angielskie. Przełożył Prof. W. Gumpłowicz	3.—
Sterling W. Dr. Dziecko histeryczne	1.—
„ „ „ Dziecko psychopatyczne	0.80
Suchodolski B. Ideały kultury a prądy społeczne. Wypisy z dzieł myślicieli polskich XIX i XX w. z 16 portretami	11.—
w ozd. opr.	14.50

Adres „Naszej Księgarni“ — Warszawa, ul. Świętokrzyska 18.
Konto P. K. O. Nr. 2058.

