

ROK XXIII

MARZEC • 1933/4 R. • nr. 7

WARSZAWA

⋮

Ruch Pedagogiczny

MIESIĘCZNIK

R. ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNE-

GO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA

POLSKIEGO POŚWIĘCONY TEORJI

• WYCHOWANIA I NAUCZANIA

T R E Ś Ć N U M E R U :

- H. RADLIŃSKA — PLANOWANIE PRACY WYCHOWAWCZEJ NA TLE ŚRODOWISKA (dokończenie).
- Prof. D-r C. ZNAMIEROWSKI — SZKOŁA A ELITA SPOŁECZNA (dokończenie).
- ST. STEFAŃSKI — Z BADAŃ NAD SŁOWNICTWEM DZIECI I MŁODZIEŻY.
- SPRAWOZDANIA:
E. Semil — Przegląd prasy francuskiej.
- KRONIKA.

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ADRES REDAKCJI i ADMINISTR.: Warszawa, Wybrzeże Kościuszkowskie 55.
Redakcja czynna codziennie od godz. 9 do 14; tel. 543-55.
Administracja czynna od godziny 8 do 15, tel. 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna zł. 8.—
Dla członków Związku Naucz. Polsk. zł. 4.—
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”.

673

PLANOWANIE PRACY WYCHOWAWCZEJ NA TLE ŚRODOWISKA

III. WSKAZANIA WYCHOWAWCZE.

Treść: Dążenie do wzbogacania wrażeń i pojęć, rozbudzanie pragnień, uczenie sprawności. Postulaty organizacyjne. Znaczenie wychowania duchowego. Konkretyzacja i kultura ogólna. Wdrażanie do uczenia się. Wiązanie prac codziennych z ideałami życia. Wybór metod. Zagadnienia i przykłady. Stosunek szkoły i instytucyj społecznych. Trudności i obowiązki.

Z rozważania celu i warunków wynika, że działalność wychowawcza szkoły powinna dążyć do wzbogacenia wrażeń, wprowadzenia nowych pojęć, do wiązania wartości środowiska bezpośredniego z wartościami środowiska szerszego. Powinna rozbudzać pragnienie przemian, przełamywać bierność, użytkować umiejętność obrony przed ziemią, poddawać treść popędem twórczym, uczyć wyboru dróg życia, usprawniać do pracy zawodowej i społecznej oraz do spożytkowania czasów.

W działalności swej szkoła musi szukać najpraktyczniejszych sposobów usuwania i zwalczania trudności, wciągać do współdziałania różnych ludzi i instytucje, pokazując, w jaki sposób można sobie radzić w istniejących warunkach, jak wyzyskać wszelkie pierwiastki „dobra”.

W stosunku do poszczególnych uczniów i uczennic szkoła ma się stać czynnikiem kompensującym. Ma pomnażać radość, wprowadzać przedwcześnie przytłoczonych troską w atmosferę młodoci; poniewieranym i lekceważonym dać poczucie „obywatelstwa”, słabych wzmacniać, świadomym swej siły ukazywać pola twórczości. Działalność wychowawcza szkoły powinna objąć zarówno nauczanie, jak i zajęcia pozalekcyjne.

Poznanie środowiska, zbadanie warunków pracy i bytu młodzieży odda tu wielkie usługi. Wyciągając wnioski ze swych badań.

nauczyciel przekona się, jak dalece podstawowem wskazaniem wychowawczem w stosunku do młodzieży jest uzupełnienie dostrzeżonych niedomiarów, kompensowanie braków. Radość zobaczenia wyników własnego trudu, radość zetknięcia się ze sprawami wielkimi, czy tylko pożytecznymi jest najcenniejszem przeciwstawieniem szarzyźnie bytu. Równocześnie jest najlepszym sposobem odwiedzenia od niskich uciech.

Wychowanie umysłowe powinno w pierwszym rzędzie uświadomić młodzieży proces uczenia się i wdrożyć w technikę zdobywania wiedzy. Wiąże się to ściśle ze sztuką używania posiadanych wiadomości, jako narzędzia uzyskania dalszych, z kształceniem woli, z wyrabianiem indywidualności i z wprowadzeniem w sztukę wybierania.

Nauczyciel, pragnąc doprowadzić uczniów do sprawności umysłowej, powinien przemyśleć, jakie przeszkody, bardzo istotne, młodzież ma do przezwyciężenia. Źródłem ich bywają bardzo często różnice t. zw. języka wewnętrznego, powstałe wskutek różnicy przeżyć i wynikających z nich „engram”. Te same wyrazy oznaczają u różnych ludzi z różnych środowisk społecznych — treść inną. Zdarzają się na tem tle nieporozumienia, które w fantastyczny niemal sposób rozświetlają tajemnice trudności kształtowania wspólnych pojęć. Np. w Ł. absolwentka publicznej szkoły dokształcającej odnosi z płacem otrzymane świadectwo. Matka nie chce „takiego” przyjąć. Czy to ty „ostatnia”, „publicznica”, żebyś dostawała papier z „publicznej szkoły”. W gwarze na dołach Ł. nieznane są, niestety, instytucje publiczne dobra. „Publikować” — to tylko ubliżać.

Język książek, często język nauczyciela nie jest zrozumiały dla wielu jednostek, nie „przetartych” jeszcze w stosunkach ze środowiskiem szerszem. Trzeba tego języka uczyć, wprawiać w jego rozumienie i racjonalne używanie. Najłatwiej i najskuteczniej można to uczynić przy wdrażaniu w poszukiwanie wiadomości, odpowiadających zainteresowaniom życiowym — inaczej mówiąc — dla użytku realnego.

Należy starać się o związanie najprostszych spraw codziennych z wielkimi sprawami celu i ideału życia. Jest to konieczne, o ile chcemy dopomóc kształtowaniu się pełnego harmonijnego człowieka, nie zaś produkowaniu schematów, mieszczących się w jednej powłoce, lecz przystosowanych z osobna do uczenia się, zabawy, nieokiełznanej swawoli. Próba takiego ujmowania zagadnień jest „Książka o życiu i pracy” (wypisy dla szkół zawodowych i dokształcających). Jedną z metod, użytych w tej książce jest, wiązanie pojęć z różnych dziedzin, ciągłe liczenie się ze sposobami powstawania „engram”, sięganie do źródeł energii psychicznej wtedy, gdy mowa o źródłach siły, zespolenie wartości użytkowej z wartością idealną, twórczości — z pracą zawodową, radości — z trudem.

Przy nauczaniu dla celów życia niezmiernie ważne jest spożytko-

wanie wszystkiego, co treść lekcji i książki może ożywić. W wielu razach właściwe będzie użycie metody zamierzeń (projektów): podjęcie z grupą młodzieży szczegółowo omówionego zamierzenia, które wymaga postawienia jakichś pytań, ułożenia planu, sięgnięcia do różnorodnych materiałów, opisanie ich i omówienia, wyciągnięcia wniosków.

Wiele tematów może dostarczyć kultura rodzima. Wszystkie zagadnienia, poruszane przy omawianiu regionalizmu, mogą być podówczas uwzględnione. Tą drogą łatwe jest wprowadzenie wartości, czy tylko sprawdzianów oceny ze środowiska szerszego do prac i spraw najbliższych.

Przy planowaniu tematów, przeprowadzaniu poszukiwań w książkach i w życiu konieczne jest zwracanie uwagi na to, by uczniowie możliwie rychło ujrzeni rozwiązanie zagadnienia, wyniki robót indywidualnych i wspólnych. Odpowiada to uzasadnionej powyżej potrzebie kompensowania ubóstwa wrażeń.

Sama jednak czynność umysłowa nie wystarcza. Zadania najbardziej konkretne w pojęciu nauczyciela niezawsze zdołają zainteresować młodzież. Trzeba wstrząsnąć, rozruszać i wyzwolić usypiane siły. Ta konieczność wywołuje liczne konsekwencje. Przedewszystkiem ukazuje znaczenie sposobów, mocno przemawiających do wyobraźni i uczucia, podniecających twórczość. Młodzież w pewnym okresie życia potrzebuje w pewnej mierze (nie na codzień) patosu. Należy dostarczyć ku temu okazji we wszystkich przedmiotach nauczania i w zajęciach pozalekcyjnych. Głośne czytanie, (przygotowanych uprzednio ustępów), chóralne deklamacje, dramatyzowanie pieśni, utworów literackich, scen historycznych, dostarczają sposobności bardzo cennych. Zmuszają do wypowiedzania się, poddają ton wielu instynktom, uwznioślają. Zaspakajają w pewnej mierze potrzebę odgrywania jakiejś roli w życiu. U słabszych przyczyniają się do przełamania bierności. Wiążąc przeżycia intelektualne i uczuciowe oddziałują silniej, niż inne formy. Dają bezpośrednim wykonawcom pewną sprawność, ogółowi uczestników — przyjemność. Sprawność i uczucie przyjemne najpotężniej dopomagają do otrząśnięcia się z pod wpływu znużenia i znudzenia. Zwiążanie sprawności z radością i z pożytkiem dla gromady równocześnie daje poczucie własnej siły i społecznia.

W życiu mas pracowniczych wiele trudności spółdziałania wynika z braku wprawy w używaniu słowa, zarówno z nieumiejętności wypowiedzania się, jak i z niedostatecznego rozumienia języka „książkowego“, co utrudnia zarówno korzystanie z literatury, jak i pracę zawodową. Sztuka wypowiedzania się nie może być zdobywana tylko w związku z gramatyką i literaturą. Powinny ją uwzględniać wszystkie przedmioty nauczania, całe życie szkoły, konieczne jest zwrócenie bacznej uwagi na umiejętność codziennego wysławiania się, w stosunkach domowych, w pracy i w życiu społecznym. Dopomóc w tem mogą ćwiczenia — referaty, czer-

piące materiały nie w utworach literackich, lecz w życiu powszednim. Będą one miały wielkie znaczenie wychowawcze. Ankiety, przeprowadzone wśród młodzieży pracującej, ujawniają do wielu przypadków żal do szkoły za to, że nie przygotowała do rozumienia ustroju państwowego i organizacji społeczeństwa w zakresie, który dla młodzieży jest najważniejszy.

Książki o obywatelstwie zajmują się przeważnie przyszytym obywatelem, mówi o sprawach, z którymi ma do czynienia dorosły wyborca i kandydat na radnego czy posła. Nie liczą się dostatecznie z obywatelstwem dzisiejszym młodzieży, t. j. z obowiązkami i z prawami obywateli młodocianych.

Wiele zrobić można, zaznajamiając młodzież z ustawodawstwem, dotyczącym pracy, przemysłu, szkolnictwa, opieki społecznej oraz z urzędzeniami samorządowymi i kulturalnymi.

Poznawanie instytucji kulturalnych powinno doprowadzać do wskazania, jak z nich korzystać; gdy ułatwimy bywanie w muzeach, wypożyczanie z bibliotek, nauczymy słuchania w teatrze i na koncertach, wprowadzimy w mało jeszcze rozpowszechnione korzystanie z radja, podniesiemy wymagania, stawiane filmowi — przyczynimy się do tego, że wartości środowiska „obiektywnego” zaczną żyć w wielu ubogich środowiskach subiektywnych. Dla stworzenia i wzmocnienia więzi narodowej i społecznej będzie to mało wielkie znaczenie.

Budzenie przywiązania do niepodległego państwa powinno się łączyć z budzeniem poczucia własnej odpowiedzialności za losy narodu. Na tle poznawanego, nieprzeczuwanego często bogactwa puścizny narodowej i współczesnego wysiłku wystąpi wyraziście wartość organizacji sił wszystkich i waga ich dla życia jednostki. Konieczne jest rozbudzenie poczucia solidarności, równocześnie wzwoływanie do postawy czynnej.

Drugą metodą, niezmiernie cenną dla poznania najlepszych prac dzisiejszych, możnaby powiedzieć wzorów jutra, wśród nas i przez nas tworzonego — są zwiedzania i wycieczki. Dotychczas organizowano je przeważnie w celach krajoznawczych i rozrywkowych. Wycieczki o charakterze społecznym i zawodowym urządzają w stałym związku z nauczaniem tylko ludowe szkoły rolnicze; z ich właśnie doświadczeń najlepiej można się przekonać o wartości wychowawczej takich wycieczek.

Zwiedzania i wycieczki mogą obejmować zakres bardzo szeroki i łączyć się ze wszystkimi przedmiotami nauczania. Instytucje państwowe i samorządowe, urzędzenia techniczne użyteczności publicznej, ciekawsze warsztaty pracy przemysłowej i rolnej, wystawy i t. d. dostarczają wielu cennych materiałów do opracowania i omówienia. W każdym mieście i miasteczku można znaleźć niejedną sposobność — w razie uważnego śledzenia życia bieżącego. Iłż cennych tematów i równocześnie ileż sprawności daje poznanie urzędzeń stacji kolejowej, poczty, składnicy towarów i t. p. Ważne jest przytem zarówno rozbudzenie zainteresowań życiem

innem, niż moje własne, „uczenie rozumienia innych“, jak i rozpalanie wyobraźni oraz poddawanie treści instynktowi tworzenia. Największą przeszkodą w budowaniu urządzeń wspólnego dobra jest zamykanie pojęcia „swój“, bliskość uczuciowa tylko w kręgu ludzi, przynależnych do tej samej grupy. Obcość i nieraz hodowana przez nią nienawiść do ludzi innego zawodu, trybu życia lub innego stroju, utrudniają w dużej mierze pracę społeczną i państwową, zatruwając stosunki pomiędzy ludźmi i pomiędzy narodami. Każdy krok ku poznaniu innych „ja“ ludzkich rozszerza nietylko duszę, lecz i możność współdziałania.

Zobaczenie „na własne oczy“, w jaki sposób działają, dowiedzenie się, jak powstały różne urządzenia z zakresu techniki życia społecznego, ośmiela i usprawnia w korzystaniu z nich. Równocześnie powinno budzić poczucie odpowiedzialności za całość, której jestem częścią. Świetnie uwydatnia to jeden z testów „obywatelstwa“ ze Stanów Zjednoczonych, opowiadający, jak to harcerze podnieśli odłamki szkła z ulicy, żeby uratować od przedziurawienia opony obcych samochodów. Harcerze czuli się odpowiedzialni za to, co się dzieje w miejscu, na którym się znaleźli... Dlaczego mają zrobić wszystko, jacyś nieznani „Oni“. Ty możesz mieć inicjatywę. Do ciebie należy wszystko, co służy ogółowi i ty jesteś współodpowiedzialny za to, by nie niszczało, nie zaśmiecało się, nie pozostawało bezużyteczne.

Wskazania wychowawcze, omówione powyżej, odnoszą się do całości nauczania. Oczywiście niektóre z nich najłatwiej będzie przeprowadzić na lekcjach języka polskiego, inne — na godzinach, przeznaczonych na naukę obywatelstwa, lub przy nauczaniu innych przedmiotów. Im mniej czasu obejmuje szkolenie, tem ważniejszą jest koncentracja; dlatego tak trudno jest proponować specjalne godziny, poświęcone sprawie uczenia techniki pracy umysłowej, poznawania siebie i swych możliwości, przygotowywania się do samokształcenia, do pracy umysłowej pozaszkolnej. Szczegółowe porozumienie się nauczycieli jest czynnikiem najważniejszym dla uzyskania jednolitości planu.

Na kilka przykładów zwrócićby można uwagę w zakresie nauczania języka. Jedną ze spraw najważniejszych jest nauczanie korzystania z książki. Na lekcji języka najłatwiej bywa sprawdzić umiejętność czytania i stopień rozumienia czytanego tekstu. Młodzież pod przewodnictwem nauczyciela powinna uświadomić sobie: jak czytam? Czy mogę lepiej czytać, szybciej, z lepszym zrozumieniem? Czytać głośno ładniej, wyraziściej, „tak jak się mówi“? Czy umiem stawiać książkom i gazetom pytania i szukać na nie odpowiedzi? jak korzystam z książek?

Przeprowadzenie z młodzieżą badań i dyskusyj na tem tle będzie miało znaczenie podstawowe dla reformy pracy szkolnej w duchu usamodzielniania uczniów. Wskaże każdej jednostce sposoby poprawiania wad jednej z najważniejszych prac szkolnych, przyczyni się zapewne w wielu przypadkach do zbadania i wyrówny-

wania wad wzroku, do zwalczania złych nawyków. Jest wstępną czynnością do uczenia sztuki wyboru, nie poddawania się każdemu podszeptowi, krytycznego rozważania wiadomości, zastanawiania się nad własnym sądem.

Nauczanie języka dla celów życia nie może się ograniczać do zaznajamiania z najpiękniejszymi wzorami literatury. Powinno nauczyć rozumienia piśmiennictwa w szerszym znaczeniu tego słowa. Konieczne jest dlatego zaznajomienie ze współczesną prozą „użytkową” książek i czasopism fachowych, społecznych, informacyjnych.

Przy nauczaniu, jak korzystać z książek, należy zaznajamiać z różnymi typami wydawnictw. Uczyć odnajdywania spisu treści, skorowidzów. Oswoić w encyklopedjami, atlasami, słownikami (języka polskiego, wyrazów obcych, fachowym), z rozkładem jazdy, z cennikami, prospektami, sprawozdaniami.

Poprzez druk należy wprowadzać w znajomość instytucyj, urzędów, techniki życia, co rozszerzy, zwyczajowe ramy nauczania, ale bynajmniej nie powinno ograniczać ich do wąskiego utylitaryzmu. Przeciwnie. Należy ukazywać, że książka staje się przyjacielem, przynoszącym przyjacielowi wieść o nim samym, odpowiadającym na pytania, które potrafi odgadnąć, bo nie zostały jeszcze postawione wyraźnie, a już przed postawieniem zostały zaspokojone, czy zastrzone. Że ujawnia nieznane źródła radości, wzruszenia, zachwyty. Wielkie znaczenie posiada przytem czytelnictwo pozaszkolne młodzieży, zupełnie swobodne, któremu szkoła dopomaga tylko przez informowanie o książkach i podnoszenie poziomu wymagań literackich. Przy nauczaniu historii kłaść wypadnie nacisk na związanie uczuciowe z przeszłością i ukazanie, jaki wpływ przeszłość wywiera na kształtowanie dnia dzisiejszego i jutra. Warto się oprzeć zarówno na tradycjach (narodowych, lokalnych i t. p.) jak i na instynktownem poszukiwaniu łączności pomiędzy sprawami, które młodzież uważa za doniosłe dziś, którym chce służyć i pokrewnemi poczynaniami przeszłości. Dlatego ważne jest wprowadzanie dziejów kultury, gospodarczych i społecznych, dziejów odkryć, techniki, organizacji. Na ich tle wystąpią bardziej życiowo, „prawdziwiej” zarówno wielkie postaci historyczne, jak i rola bezimiennych współtwórców kultury.

Nauczanie o obywatelstwie (którego podstawy były już omówione przy charakterystyce ducha, ożywiającego całość zamierzeń szkolnych) powinnyby strzec się odświeżności i frazesu, jak najszerzej uwzględnić życie codzienne, wprowadzać najważniejsze zagadnienia etyki obywatelskiej, społecznej, zawodowej i rodzinnej. Systematyzując rozproszone wiadomości, dając podniętę do przedyskutowania spraw palących lub niejasnych, nauczanie to może odegrać wielką rolę w wychowaniu duchowem. Praktyka życia obywatelskiego w szkole i w związkach szkół w światem zewnętrznym wniesie wkład uczuciowy. W nauczaniu

przyrody momenty wychowawcze mogą być wyzyskane tem łatwiej, im bardziej jest ono traktowane bezinteresownie, im głębiej wprowadza w istotę życia, przemian i przekształceń, im więcej ukaże piękna, im bliższą uczyni radość badacza — odkrywcy.

Potrzeby życia skłaniają w coraz większej mierze do wprowadzania w różnych formach — kształcenia „domowego“ przyszłych rodziców i gospodarzy. Doniedawna było ono jednoznaczne z nauczaniem dziewcząt gotowania, sprzątanania i głównych zasad higieny. Obecnie rozszerza się zakres, (obejmując wychowanie niemowlęcia), zmienia się charakter tego nauczania. Nowe tendencje wiążą gospodarstwo z higieną z etyką. Radość pomnażania szczęścia, tworzenie harmonji wysuwane są jako główne podniety do racjonalnego prowadzenia domu. Poczucie odpowiedzialności za życie, które dajesz nowym istotom, wdrażane jest także młodzieży męskiej. Nauczanie gospodarstwa coraz częściej pojmowane bywa nie tylko jako dawanie pewnej techniki, lecz również jako wprowadzenie w sztukę „spożywania“ dóbr. Nie jest przytem przypadkowym łączenie w niektórych typach szkół gospodarstwa z rozległą ujętą kulturą życia codziennego. W wielu szkołach żeńskich bywa ona ceniona ponad wszystkie inne wartości szkoły. W męskich mało się, niestety, zwraca uwagi na konieczną dla powodzenia umiejętności zachowania się pomiędzy ludźmi. Zarówno rozwój jednostki, jak i pomyślne współzycie ludzi wymaga opanowania własnych popędów, zapewniającego w wyniku poczucie swobody. Uzyskać je trudno w latach dojrzewania, tem zaś usilniej starać się o nie trzeba, że w niem właśnie tkwi możność wyzwolenia jednostki z chaosu żądz, zachcianek i zniechęceń.

Słowem, nawet najserdeczniejszym, niewiele zrobić można w tym względzie. Konieczne jest wciągnięcie w pożądany rytm życia. Muzyka, rytmika, gry i sporty są najczęściej w tym celu używane. Znaczenie ich zależy jednak w wielkiej mierze od sposobu ich stosowania, od postawienia celu. Sprawność, jako ideał, nie wystarczy — musi ona mieć cel wyraźny.

Rozważania metod i sposobów zwracają ku punktowi wyjścia, ku rozważaniu celów. Jeśli stanąć na uzasadnionem w pierwszym rozdziale stanowisku wdrażania do postawy czynnej w celu przekształcenia środowiska siłami człowieka — w imię ideału, trzeba się zwrócić obecnie ku zagadnieniu, w jaki sposób ma szkoła podniecać do czynu, do własnego czynu młodzieży.

Niewątpliwie wykonywanie obowiązków szkolnych, nawet ustalonych wedle zasad metody zamierzeń, nie jest jeszcze tym czynnem. Pomimo to nie wolno lekceważyć tej dziedziny pracy, zwłaszcza — wobec trudnych dla młodzieży warunków, w których się odbywa. Ale zakres, przez program szkolny przewidziany, należy rozszerzać, dając młodzieży sposobność planowania i działania.

Gdzieindziej będzie omówiony zasięg prac młodzieży i wypróbo-

wane już metody. Tu wypadnie zwrócić uwagę jedynie na kilka faktów, z którymi liczyć się warto. Występują one w życiu różnych grup młodzieży.

Ze względu na interes młodzieży, która niewiele ma czasu na korzystanie ze szkoły, nie można zbyttno rozbudowywać t. zw. samorządu szkolnego. Ze względu na dobro społeczne nie należy zatrzymywać zbyt długo młodzieży w organizacjach „przy-szkolnych”. Po wyjściu ze szkoły młodzież powinna znajdować łatwo drogę do książki, rozrywki kulturalnej, współzycia koleżeńskiego w nowych warunkach. Uczniowie najlepszych szkół żalą się nie raz na to, że było im w murach szkolnych „zbyt dobrze” i — bezradnie oglądają się wokoło po ich opuszczeniu, gdyż nie wiedzą, dokąd się udać. Stąd konieczność w okresie szkolnym nawiązywania węzłów z szeregiem instytucyj kulturalnych.

Szkola nie powinna mieć ambicji stania się wyłącznym ogniskiem kulturalnym, gdyż daleko skuteczniej spełnia swe zadanie, stając się ogniwem w łańcuchu licznych poczynań, ciągnących ziemię na nowe tory, ku „zestrzeleniu myśli” i ducha w „jedno ognisko”. W organizowaniu czytelnictwa, świetlic, przedstawień, wycieczek, sportu szkoła powinna współdziałać z istniejącymi poza nią instytucjami i zrzeszeniami, jeśli ich zaś niema — inicjować je przy pomocy swych dawnych wychowanków. Podobnie i w udzielaniu pomocy materialnej, prawnej, zawodowej, lekarskiej niezbędna jest koordynacja działalności szkoły i odpowiednich instytucyj. Takie postawienie sprawy odpowiada jednemu z podstawowych postulatów: odnajdywania sił duchowych w środowisku. Uczniowie mogą niezmiernie wiele skorzytać, zapoznając się nie tylko z urządzeniami, lecz i z ludźmi z różnych sfer i stanowisk. Wpływ środowiska „osobowego” najmocniej kształtujący ideały, oddziałyujący na wolę, będzie mógł być spożytkowany przy równoczesnem zdobywaniu oglądy, swobody, zrozumienia swego miejsca wśród ludzi.

Prostą konsekwencją staje się również udział szkoły, jej kierowników i nauczycieli w dziele przetwarzania życia.

Zetknięcie się z rodzinami uczniów stwarza przyjazną atmosferę, zapobiegającą wielu trudnościom wykonywania pracy szkolnej. Współpraca szkoły z Inspekcją Pracy i z innymi instytucjami (czuwającymi nad higieną, warunkami mieszkaniowemi i t. p.) wskazuje uczniom, jak można spożytkować istniejące możliwości działania. Państwo, gmina, instytucje międzynarodowe przestaną być w pojęciu młodzieży czemś odległym i — bez wpływu na jej życie. Prawo stanie się siłą realną.

W pracy wychowawczej, tak pojętej zjawi się niejedna trudność. Im większe zbliżenie nauczycieli i uczniów, tem wyraziściej zarysowują się sprawy drażniące, ciężkie, beznadziejne, które w stosunkach konwencjonalnych czały się w ponurem milczeniu. Może nawet — tem jaskrawiej wystąpią swoiste cechy młodzieży, nie-

zawsze zgodne z ideologią szkoły, z umiłowaniem i zamierzeniami nauczyciela.

Ale prawdziwą i skuteczną pracę wychowawczą umożliwi tylko całkowite, choćby brutalne odsłonięcie tego, jak w duszach młodzieńcych odbija się prawda życia. Trzeba tylko zdobyć się na spokój i mimo wszystko, co możemy ujrzeć, na życzliwość w stosunku do młodzieży oraz na zupełną szczerłość. Obowiązek szczerości powinien być spełniony z odwagą. Wobec nadmiernego krytycyzmu, jej podejrzliwości i spostrzegawczości, tylko przez wypowiedzianie jasne i uczciwe własnych poglądów, przez podejmowanie dyskusji o wszelkich tematach, można uzyskać szacunek i wywierać wpływ zamierzony.

Nic przytem nie szkodzi, jeśli stanowisko poszczególnych nauczycieli nie będzie całkowicie „uzgodnione”. Młodzież musi się uczyć sztuki wybierania; każda indywidualność powinna znaleźć wyraz dla niej najwłaściwszy, pozwalający jej wnieść do zespołu, w którym się znajdzie, jakąś wartość swoistą. Zobaczenie (zwłaszcza w okresie najintensywniejszego rozwoju) różnych indywidualności jest niezmiernie korzystne dla znalezienia własnej drogi.

Oddziałamy na młodzież, staniemy się jej naprawdę bliscy tylko wówczas, gdy będziemy gotowi rozwiązywać wraz z nią zagadnienia, które niesie życie, gdy z własnych doświadczeń, ze zdobytej w nich kultury i sprawności, wydobywać będziemy dla młodzieży naukę życia, głosząc, że wszystkie braki i krzywdy, wszelki brud i zło trzeba wyrównywać i niweczyć — dążeniem do zmian, wysiłkiem przebudowy¹⁾.

Helena Radlińska.

SZKOŁA A ELITA SPOŁECZNA

SPOŁECZNA FUNKCJA SZKOŁY (Dokończenie)

TREŚĆ: 8. Nauczyciel i szkoła. 9. Uczeń a szkoła. 10. Obcowanie z kolegami. 11. Kilka wniosków. 12. Postowie.

8. Nauczyciel i szkoła. Drobiazgowa analiza społecznego życia szkoły nie jest przedmiotem moich rozważań. Interesujący to rozdział socjologii, który zresztą musi być dopiero napisany. Tutaj zagadnienia szkoły rozważamy tylko ze względu na odnowę elity i na wzajemny stosunek różnych warstw społecznych. Najważniejszym niewątpliwie ośrodkiem całego problemu są losy społeczne dzieci, które wychodzą ze szkoły. Niemniej jednak wygodniej nam będzie zacząć rozważania od in-

¹⁾ Uwagi, powyżej podane, były napisane dla szkół kształcących. W „Ruchu Ped.” ukazują się z opuszczeniem ustępów, które się specjalnie odnoszą do tych szkół. H. R.

Por. Kursy Korespondencyjne Państwowego Seminarjum Nauczycielskiego Rzemiosł w Warszawie, Nr. 3 — 4, 1933 r.

dywidualności dzieci, ani ich różnych usposobień i uzdolnień. Różnią ich co najwyżej dzieci hałaśliwe i niesforne, sympatję ich zyskują potulne i bardziej czyste. Nauczyciele tego typu nie mogą spełniać w szkole powszechnej tej ważnej funkcji, którą mamy tu przedewszystkiem na uwadze: nie mają tego czujnego oka, któremby mogli wyróżnić indywidualności nieprzeciętne i pobudzić je do dalszej pracy i dążenia do wyższej społecznej sytuacji. Ci nauczyciele nie będą dobrymi selekcjonerami elity.

Tem jednak silne i zdrowe jest nauczycielstwo powszechne, że przeważają w niem całkowicie inne typy społeczne. Przedewszystkiem typ ideowego społecznika, który, należąc z urodzenia do wyższych warstw elity i mając możność pracy na poziomie bardziej bliskim, albo nawet wyższym, niż poziom jego rodziny, decyzyjną woli, z motywów ideowych, wybiera rolę pioniera w szkolnictwie powszechnem.

Nauczyciele tego typu są niewątpliwie nieliczni; należą wszak do najwyższej elity walorów, to znaczy do grupy, która z istoty swej jest zawsze nieliczna, tak już bowiem jest na świecie, że dobrych ludzi jest mniej, niż gorszych. Lecz mimo, że grupa to nieliczna, jest w szkolnictwie nader wpływowa, gdyż ma bezwzględna przewagę nad innymi elementami nauczycielstwa. Ma wyraźny ideał społeczny i zdecydowane ku niemu dążenie, więc jest bardziej od innych aktywna; ma wyższą od pozostałych kulturę towarzyską, wyniesioną z rodziny, więc przoduje wśród kolegów pod tym względem; ma wreszcie z rodziny i szkoły kulturę intelektualną, którą się równa innym, jeśli ich nie przewyższa. To jest typowy przedstawiciel aktywnego i bezinteresownego demokratyzmu: prawdziwy to łowca dusz, który na teren szkoły powszechnej przyszedł właśnie dlatego, aby otoczyć opieką zapomnianą na nizinach indywidualność ludzką. Człowieka umie odnaleźć w każdym dziecku, człowieka wybitnego odgadnie nawet pod grubą skorupą biedy i prostactwa.

Inny typ nauczyciela szkół powszechnych, to człowiek, który wznosił się swemi zdolnościami i pracą z najniższych warstw społecznych. Do tego, aby odrazu zdobyć stanowisko u szczytu elity zawodowej, nie miał środków materialnych, a może i uzdolnień dostatecznych. Uzdolnienia jednak, które posiada, wystarczają mu najzupełniej do tego, aby mógł z pożytkiem zajmować swe stanowisko. Kultura jest dlań nie konwencjonalną, lecz żywą wartością. Chłonie z ciekawością książki, interesuje się metodami nauczania. Z własnego życia wie, co to znaczy podnieść się na drabinie społecznej o wiele szczebli, to też współdziała czynnie z tem, aby i uczniowie jego mogli podnieść się w hierarchji społecznej tyleż, co on sam, albo i wyżej. I ten będzie w nauczycielstwie przodownikiem i dobrym selekcjonerem elity.

Z ludu wychodzi jeszcze jeden typ nauczyciela: człowiek mało uzdolniony i mało samodzielny, pracowity jednak i w pewnych granicach ambitny. On sam, a może raczej jego rodzice dążą

do tego, aby wznosił się ponad stan swego urodzenia. Wielkim wysiłkiem woli własnej i wysiłkiem materjalnym rodziny przecho-
dzi minimalny kurs nauki i otrzymuje skromne miejsce w szkole jednoklasowej. Dziś ten typ jest coraz rzadszy, wobec podniesienia kwalifikacji zawodowych. Jest z natury swej mało aktywny, więc też małą rolę może odgrywać w selekcji elity. Wybitniejszych indywidualności wyczuć nie potrafi i duchowo-
ich nie wesprze. Uczyc będzie raczej sumiennie, z dużym nakładem swej pracy; wpływowi przodujących wychowawczo kole-
gów podda się niechętnie i z niedowierzaniem.

Nauczycielstwo szkół powszechnych, jako całość, jako spo-
łeczna grupa zawodowa, jest czynnikiem wyraźnie dodatnim w procesie tworzenia się elity. O fizjonomji tej grupy społecz-
nej stanowią dwa środkowe z pomiędzy czterech wymienionych tu typów, — typy niewątpliwie reprezentujące jak najbardziej wartościową energję społeczną. Typ czwarty jest mało ruchliwy sam przez się i łatwo popada w rutynę, pozostawiony na odludziu sam sobie. Zaprzęgnięty do pracy w szkole jednoklasowej, pod kierownictwem ludzi typu aktywnego, może być również pracow-
nikiem, społecznie pożytecznym. Dodatni ogólny charakter tej grupy uwarunkowany jest przede wszystkim tem, że składa się głównie z elementów, które są w ruchu od nizin ku górze, a nie odwrotnie. Nie potrzebują tu tłumaczyć szeroko, że tylko takie grupy społeczne wykazują tężyzną życiową i żywotność, w któ-
rych znacznie przeważa właśnie ten ruch ku górze. Ta dodatnia kinetyczna wypadkowa tłumaczy i to, że nauczyciel ludowy nao-
gół potrafi się uchronić od pewnych ujemnych skutków działal-
ności pedagogicznej. Głównem zawodem zadaniem nauczycie-
la jest nauczanie: czynność, która łatwo wchodzi na tory rutyny. Nauczyciel nie odkrywa prawd naukowych, lecz je tylko odtwa-
rza i powtarza. To wyciska ślad wyraźny na całej strukturze duchowej nauczających, tworząc typ, który mowa potoczna na-
zywa s z k o l a r s k i m; typ, pełny autorytatywnej wiary w swą nieomyślność, a przez to i skłonny do niezmiennego wta-
rzanania raz utartych formułek. To niebezpieczeństwo grozi nau-
czycielowi na każdym poziomie nauczania i przejawy szkolar-
stwa widzimy nieraz nawet w polemikach pomiędzy uczonymi, gdy bądź jeden z przeciwników, bądź obaj z uporem, a bez do-
statecznych racyj, trzymają się raz przyjętej opinji. Przeciwd-
ziała temu niebezpieczeństwu żywe zajęcie się zagadnieniami dydaktyki lub samodzielna praca naukowa. Tą ostatnią nauczy-
ciel ludowy rzadko się zajmuje, natomiast ma szerokie pole do-
inowacyj i prób dydaktycznych. I tych jednak nie prowadzi na szeroką skalę. A przecież w nauczycielu szkoły powszechnej nie razi przerost poczucia własnego autorytetu. Tłumaczyć się to da w sposób następujący. Mocą konieczności psychologicznej nad-
mierne poczucie autorytetu powstaje w nauczycielu ludowym, jak w każdym innym nauczającym. Lecz ma ono, że tak powiem,

odpływ naturalny. Nauczyciel szkoły powszechnej, szczególnie na wsi, jest przodującym czynnikiem w życiu społecznym. Jego wiedza i kultura górują znacznie nad przeciętną wiedzą i kulturą społecznego otoczenia. Stąd wynika konieczność stałego informowania, pouczenia, doradzania. Pomiędzy poczuciem autorytatywności a rolą aktywną społeczną ustala się tedy równowaga, podobnie jak pomiędzy poczuciem władzy generała i daleko sięgającym jego wpływem i zakresem oddziaływania.

Inaczej przedstawia się grupa nauczycielstwa szkół średniej. Inne jest przede wszystkim jej miejsce w ruchu elit. Przeważającym typem tej grupy jest człowiek, który urodzeniem swem należy do zawodowej inteligencji lub do stanu urzędniczego niższego od inteligencji, lecz do niej społecznie zbliżonego. Jeśli wychodzi z inteligencji zawodowej, to jako nauczyciel utrzymuje się na tym niemal poziomie społecznym, na jakim stała jego rodzina. Ale tylko pozornie. Stanowisko nauczyciela jest bowiem w rzeczywistości społecznie niższe, niż adwokata, inżyniera czy lekarza. Nie chcemy zazwyczaj widzieć tego jasno, ponieważ nie odpowiada to naszemu moralnemu wartościowaniu doniosłej roli, jaką ma nauczyciel w społeczeństwie. A jednak musimy obiektywnie patrzeć na fakty. W nich znajdziemy uzasadnienie tej nieprzyjemnej prawdy. O niższości społecznej nauczyciela w elicie godności stanowi przede wszystkim to, że niższa jest jego sytuacja ekonomiczna. Zarobki jego są w wysokim stopniu nieelastyczne i w porównaniu z zarobkami lekarza czy adwokata śmiesznie szczupłe. A dalej, nauczyciel, mimo swej wpływowej roli społecznej, nie ma w swem ręku władzy. Ma władzę w tym świecie, bądź co bądź oderwanym i izolowanym od szerokiej rzeczywistości społecznej, jakim jest szkoła. Poza nią nie jest czynnikiem wpływowym społecznie. A imperjum, to jednocześnie tytuł do godności społecznej. Wreszcie zadania nauczyciela są naogół mniej aktywne, mniejszej wymagają inicjatywy, sprężystości i energii działania. I to znowu obniża miejsce nauczyciela w hierarchji społecznej. To bowiem decyduje o tem, kto ze sfery społecznej, zwanej inteligencją zawodową, zwraca się ku zawodowi nauczycielskiemu. Natur żywych, energicznych, pragnących życia na wszelkich terenach działania zawodów ów sam przez się nie pociąga: zbyt dużo w nim rutyny i powtarzania. Najdzielniejszym elementem ze sfer inteligentkich jest tu człowiek, który nauczycielstwo traktuje jako zawód, dający największą możliwość badawczej pracy naukowej. Ten wzgląd przyciągał do szkół średnich wybitne osobowości za czasów niewoli, szczególnie w Kongresówce. Był to właściwie profesor uniwersytetu bez katedry uniwersyteckiej. Ten typ nauczyciela niezmiernie podnosił szkołę średnią. Dziś tam już bardzo nieliczny, rozwija swą działalność i nowatorstwo dydaktyczne, nie gra jednak wybitniejszej roli, jako czynnik życia szkolnego. Natomiast z inteligencji rekrutuje się najliczniej typ nauczycieli, którzy

nie mieli przedsiębiorczości i odwagi, aby zwrócić się ku bardziej niezależnym zawodom, albo też, którzy z aspiracjami naukowymi rozpoczynali swój zawód, później dopiero się przekonując, że niewiele zrobią dla nauki. Można niewątpliwie uważać, że zarówno jedni, jak i drudzy, przesunęli się, choć nieznacznie, ku dołowi elity; są to ludzie, którzy ponieśli porażkę życiową. Ale nie przyznają się do niej nawet wewnętrznie. Szukają też, może mimowoli, kompensaty w poczuciu społecznym, które zupełnie nie odpowiada obiektywnej ich sytuacji w hierarchii społecznej. Złe płatni za swą pracę najemną, nie czują najmniejszej solidarności ze światem pracy. Solidaryzują się natomiast bez wzajemności z interesami posiadania. Nauczyciele tego typu nie spełniają swej ważnej funkcji, jako selekcyonerzy elity. Niema w nich tego entuzjazmu i wiary, które każą szukać wśród uczniów rodzicąj się wybitnej indywidualności. Co więcej, godność społeczna rodziców wywiera na nich bardzo poważną sugestję, to też przyczyniają się wręcz do tego, że te elementy z pośród uczniów, które powinny opadać ku dołowi, zatrzymują się sztucznie na wyższym poziomie.

Lecz bez porównania gorszym elementem tej grupy są ludzie wyraźnie zdeklasowani. Prawnik, któremu nie szła praktyka adwokata, inżynier, który nie wytrzymał współzawodnictwa, albo poprostu człowiek zubożały, któremu z rodzinnego domu pozostała znajomość języków obcych, brał się do nauczycielskiego zawodu. Zawód swój traktował jako zajęcie zarobkowe, nie wnosząc do pracy ani zainteresowania, ani zapału. Swym obowiązkom zawodowym sprostać nie mógł, obce mu bowiem były zadania wychowawcze i dydaktyczne. Miał wpływ zdecydowanie ujemny na życie szkolne. Był czas, gdy element ten był bardzo liczny w szkolnictwie polskim. Dziś ma dostęp do szkoły wysoce utrudniony.

Są w szkole średniej również ludzie, którzy widzą w niej przede wszystkim teren pracy wychowawczej i społecznej. Ci będą nowatorami wychowania, szukając dróg najlepszych, aby indywidualność uczniów rozbudzić, spotęgować i skierować ku zadaniom życiowym, jakie jej odpowiadają istotnie. Ci dobrze spełniają pracę selekcyjną i, co ważne, przyczyniają się do rozbudzenia poczucia społecznego u wychowanków.

Na szkole średniej zatrzymuje się często człowiek, który wyszedł bezpośrednio z ludu. Zdolności i praca pozwoliły mu wznieść się ponad zawód nauczyciela ludowego, zamiłowanie do nauki skierowało do nauczycielskiego zawodu. Ludzie tego typu mogą mieć różną fizjonomję moralną, to też różna może być ich wartość społeczna w szkole. Jedni mają dość dumy, aby nie zapominać o swoim pochodzeniu i mogą być mocnym punktem oparcia dla uczniów, którzy właśnie rozpoczęli podobną drogę, jak kiedyś oni sami; będą też troskliwymi opiekunami nowych pędów, nie gnębiąc jednocześnie innych elementów elity. Lecz jeśli długa droga

ku górze społecznej była dla nich pełna trudów i niepokonanych przeciwności, wówczas może osad zawiści społecznej psuć stosunek wychowawczy do tych uczniów, którzy przez urodzenie reprezentują starsze elementy elity. To jednak rzadko da się zauważyć w stosunkach szkolnych. Częściej bez porównania bywa rzecz przeciwna. Nauczyciel z ludu zbyt skwapliwie zapomina o swem pochodzeniu, chcąc je naprawić dużą dozą serwilizmu, który wykazuje wobec starszych elementów elity; zapomina, że nie jest gubernierem. Ten objaw bywa tutaj niestety częsty. Droga z nizin społecznych na wyżyny elity jest niestety tak trudna w warunkach dzisiejszych, że jednostka, która ją przebywa w całości, rzadko zachowuje pamięć, jaki był jej początek. A gdy nie pamięta, nie ma życzliwego stosunku do nowych elementów elity.

Biorąc tedy ogólnie, w grupie nauczycielstwa średniego przeważają elementy zstępujące ze stopni drabiny społecznej, nad elementami wstępującymi na tę drabinę. A przytem, z drugiej strony, te ostatnie wobec szczególnych warunków, w jakich przebywać muszą tę trudną i uciążliwą drogę, łatwo zapominają o niedolach społecznych i nie wykazują, doszedłszy do końca swej drogi, tej demokratycznej rycerskości, która stanowi jądro demokratycznego systemu. Nie jest mojem zadaniem tutaj wskazywać środki, któreby temu zaradzić mogły. Podkreślam tylko, że problem jest żywotny i trudny, bo grupa społeczna tak ważna, jak nauczycielstwo szkół średnich, winna raczej wykazywać przewagę elementów wstępujących.

Nauczyciele szkół wyższych stanowią raczej grupę z przeważającą tendencją ku górze społecznej. Drogę nauki obrali z powołania, to znaczy z głębokiego wewnętrznego nakazu, z najistotniejszej potrzeby. Stanowisko społeczne, które mają dzięki swej pracy i swym zasługom, wystarcza im zupełnie, a zresztą przy warsztacie pracy umiłowanej mało dbają o społeczne stanowisko. A jeśli pragną czegoś żywo dla siebie, to nowych zdobyczy badawczych.

Tak jest z uczonymi z powołania, a przynajmniej bywa najczęściej. Powojenne życie szkół wyższych zostało nieco zamącone przez uczonych z przypadku. Wir wojenny oderwał ich od pracy przy biurku urzędniczem, wyprowadził z gabinetu adwokata czy lekarza i nieusuwalnie osadził na katedrze. Uczeni z przypadku *ex post* muszą sobie dorabiać powołanie do nauki, tak jak bogacz, który wczoraj wygrał swą fortunę w ruletkę, dziś musi dorabiać sobie portrety przodków. Lecz przypadek szczęśliwy jest, jak wiadomo, jednocześnie szczęśliwym wyjątkiem. Więc ta grupa małe ma znaczenie społeczne w żywotnej i mocno społecznie sytuowanej grupie nauczycieli szkół wyższych. Bardziej ważne socjalnie jest inne rozróżnienie: profesorów, którzy są tylko badaczami w swych zainteresowaniach, i profesorów dydaktyków. Łowcami elity są tylko ci ostatni, ci, którym leży na sercu obowiązek pedagogiczny, którzy uczyć lubią i umieją. Ci umieją wyszukać

elementy najlepsze wśród słuchaczy i dać ostatni bodziec do samodzielnego życia młodzieży. Badacze nie szukają elity: ona musi przyjść do nich sama.

9. **Uczeń**, a szkoła. Miejsce na drabinie hierarchji społecznej może człowiek zmieniać w ciągu całego swego życia. Czasem przez długie lata kumuluje ktoś w ukryciu swe zasługi i siły, aby później odrazu posunąć się wzwyż o wiele stopni. Ktoś inny robi szybko „karjerę życiową”, wcześniej dochodzi do wysokiej godności społecznej i na zdobytem miejscu pozostaje przez całe życie. Ktoś inny jeszcze posuwa się małymi skokami okresowymi przez całe życie. Dzieje się to jednakowo we wszystkich elitach, które rozróżniliśmy na wstępie. Nawet w elicie walorów: talenty dojrzewają w różnym tempie u różnych ludzi, a doskonalenie moralne też jest procesem, który w czasie przebiega rozmaicie.

Lata dzieciństwa i lata młodzieńcze dla tych późniejszych przesunięć mają szczególne znaczenie. Tu bowiem człowiekowi zostaje nadana pewna „prędkość początkowa” ruchu, która wespół z innymi warunkami zaważy na całych losach jednostki. Ta „prędkość początkowa”, w postaci zalet i wad charakteru, zasobu umiejętności i rozpędu życiowego, zdecyduje w znacznej mierze o tem, jaki kierunek przyjmie wypadkowa wszystkich sił, dodatnich i ujemnych, które wyznaczać będą los danego człowieka.

Nadanie tej prędkości początkowej jest właśnie zadaniem szkoły, obok rodziny czy zakładu wychowawczego. Szkoła ma dać wychowankowi wiedzę, to znaczy ten plan orientacyjny rzeczywistości, który będzie mu przewodnikiem w decyzjach życiowych i w działaniu. A jednocześnie ma rozwinąć w nim pewne uczucia i dążenia, tak, iżby jego działalność życiowa zwracała się w tę, a nie w inną stronę. W wykonaniu tych swoich zadań szkoła, jak wogóle wychowanie, ma dwie drogi działania. Może **nauczać** lub **kontrolować**. Te dwie drogi otwierają się przed wychowawcą na wszystkich terenach wychowania: zarówno, gdy chodzi o zaszczerpienie wiedzy i umiejętności myślenia, jak gdy chodzi o wyrobienie uczuć i tendencyj woli. Chcąc kogoś nauczyć, jak wyglądają różne kraje na ziemi, można mu pokazać wiele dobrych fotografii, przedstawiających te kraje. Lecz można też dać pieniądze na drogę: wówczas obejrzy własnymi oczami owe widoki. Podobnie można opowiadać o pięknych i wzniosłych czynach i tem wzbudzać pewne uczucia i dążenia, lecz można również postawić wychowanka w takiej sytuacji życiowej, aby dane uczucia i dążenia mogły się zjawiać w jego duszy spontanicznie, jako własne przejawy życia duchowego wychowanka. Jako akty społeczne te dwa działania mają charakter różny. Pierwszy jest wywoływaniem **naśladownictwa**. Pokazując wzór przebiegu działania, żądamy od wychowanka, aby odtworzył, naśladował ten przebieg. Drugi sposób oddziaływania jest podobny do tego, jakim się posługuje ogrodnik w stosunku do rośliny. Młodemu, pędowi nie pokazuje macierzystego krzaka, aby pęd ów mógł

naśladować rozrastanie, lecz prosto podlewa go i wystawia na operację słoneczną, pęd zaś rozrasta się mocą sił w nim ukrytych. Ten sposób działania wychowawczego możemy nazwać przez analogję pielęgnacją. Dziś w pedagogice przeważa pogląd, iż pielęgnacja ma w wychowaniu wyprzedzić nieledwie nauczanie. Jest to pogląd szkodliwie jednostronny. Przecież bowiem, że „dziedziczenie społeczne” jest czemś więcej, niż przekazywaniem cech niezmiennych, i że dziedzictwo duchowe narasta z pokolenia na pokolenie. Odjąć nauczanie, przekazywanie gotowego dorobku kultury, nagromadzonego przez pokolenia, to znaczy to samo, co pozbawić pokolenie następne całego tego dorobku. A to szkolei znaczyłoby: sprowadzić człowieka do stanu pierwotnego. Szkoły wyższe boleśnie odczuwają te tendencje do wyłącznego stosowania metody pielęgnacji w szkołach średnich.

Scharakteryzowałem pokrótce społeczny charakter tych procesów wychowawczych, których zadaniem jest wywołać spontaniczną reakcję sił wewnętrznych w duszy wychowanka. Każdy proces wychowawczy jest procesem społecznym, to znaczy takim zespołem zdarzeń, który składa się z przebiegów psychicznych i fizycznych w dwóch osobach. Jeśli *A* coś komunikuje osobie *B*, to zachodzi proces społeczny: na ten proces składa się to, że *A* mówi lub pisze pewne zdania, i że *B* te zdania rozumie. Jeden proces składowy odbywa się w duszy i ciele osoby *A*, drugi w ciele i duszy osoby *B*. Podobnie rzecz się ma z procesami wychowawczymi: działanie wychowawcy jest tylko jednym składowym elementem procesu. Reszta dzieje się w ciele i w duszy wychowanka. Co się tu dzieje i jaki jest wynik końcowy tego procesu, to już zależy tylko od gleby, na jaką pada ziarno wychowania. Lecz tu wyrasta nowe zadanie i nowa czynność wychowawcy: sprawdzić i ocenić wynik końcowy siejby. To jest nowy proces społeczny o niezmiernie doniosłych konsekwencjach społecznych. Sprawdzenie to bowiem będzie miało daleko idące skutki społeczne. W systemie szkolnym ze sprawdzaniem i oceną wiadomości i postępowania ucznia łączy się właśnie ta niezmiernie ważna funkcja społeczna, którą uczyniliśmy przedmiotem niniejszego studjum, a mianowicie selekcja materiału ludzkiego. Formalnie ujawnia się ona w dwóch kierunkach. W ciągu roku szkolnego ocena porównawcza stwarza stopniowanie pomiędzy uczniami. Według ocen można ułożyć listę uczniów od najlepszego do najgorszego. W szkołach rosyjskich przed wojną listy takie wisały na poczesnem miejscu w każdej klasie. Mamy tu do czynienia z typowym i wyraźnym procesem selekcyonowania elity walorów. A proces ten jest tu tak wyrazisty dlatego, że „opinja społeczna”, która przeprowadza selekcję, ma swój wyraźnie określony organ, nauczyciela, i dość wyraźnie określony przebieg oceny postępów.

Dla zrozumienia selekcyonującej funkcji szkoły dobrze będzie tu dodać jeszcze słów parę oelicie walorów. Przy bliższem zastano-

wienia powstaje mianowicie zagadnienie, jak określić, kto należy do elity. Wiemy już, że przez elitę walorów rozumieć należy ludzi najlepszych. Lecz czy wchodzi oni, ci najlepsi, do elity dopiero wówczas, gdy walory ich zostaną ocenione i zaaprobowane przez społeczność, czy też należą do elity przez sam fakt, że są najlepsi? W tem pytaniu mieści się rozróżnienie, które socjolog powinien zachować w pamięci. W jego rozważaniach powstaje konieczność skrupulatnego rozróżnienia elity walorów w obiektywnem i subiektywnem znaczeniu tego słowa. Obiektywnie do elity walorów należy ten, kto walory rzeczywiście posiada, choćby nie zostały one dostrzeżone i uznane przez społeczeństwo. Oto powiedzmy, malarz jakiś zamknął cały dorobek pracy w swej pracowni. Nie znajdzie on uznania dla swych walorów, nieznanych społeczeństwu; niemniej, jeśli historyk sztuki kiedyś odkryje jego odkryje, słusnie będzie o nim twierdził, że należał do elity swej epoki. Podobnie, pozostać mogą w ukryciu czyny najbardziej wartościowe; utoną one nazawsze w zapomnieniu i nigdy nie znajdą aprobaty społecznej. Natomiast subiektywnie, społecznie, należy do elity walorów ten tylko, kto zostanie wyróżniony i uznany przez opinię za najlepszego. Stąd też, jeśli chodzi o elitę walorów w społecznym znaczeniu tego słowa, to zarysowuje się ona, jako grupa w społeczeństwie, niezawsze jednakowo wyraźnie. Jeśli jest w społeczeństwie wydzielony organ, który ocenia walory, potrzebne do tego, aby przynależać do elity, i jeśli organ ten ma jasno sformułowane i łatwo dające się zastosować probierze oceny, wówczas elita wydziela się wyraźnie. Tak, na przykład, wyraźnie zarysowuje się elita uczonych, jako grupa członków akademji. Gdy natomiast jest organem „opinja publiczna” ściśle nieokreślona, wówczas zasięg tej grupy wybranych nie da się określić dokładnie. Przytem w obu przypadkach zważyć należy pilnie możliwość błędnej oceny walorów danej osobowości. Oceny ludzkie wszak często bywają błędne, albo oparte na uprzedzeniu, lub co gorsze jeszcze, a ważne w rzeczach społecznych, mogą być wygłaszane wbrew wewnętrznemu przekonaniu. Może więc jakieś jury uznać, że ktoś należy do elity, a ten ktoś może nie posiadać owych walorów najlepszych. Tylko do elity walorów w znaczeniu obiektywnem ktoś, jeśli należy, należy nieomylnie; skoro jest najlepszy, to należy do najlepszych. Kto za najlepszego został uznany, niekoniecznie musi być najlepszy. Mimo tę możliwość błędu, społeczność zazwyczaj dąży do uwidocznienia i utrwalenia swej oceny, jeśli ją wydaje przez organ specjalny. W życiu szkolnem, instytucją selekcyjną są promocje i patenty. Co rok szkoła wydaje swą ocenę ogólną o tem, czy uczeń godny jest tego, aby w następnym roku uczyć się w klasie wyższej, czy też na wyższym kursie. A gdy uczeń dojdzie do klasy ostatniej, szkoła wydaje mu ocenę ostateczną, która ma świadczyć o tem, że zdobył on pewną określoną sumę walorów umysłowych

i moralnych. Jeśli je zdobył, to oczywiście, je posiada. Patent tedy staje się trwałym świadectwem posiadania pewnych walorów, podobnie jak pieczęć urzędu miar i wag jest świadectwem pewnej objętości naczynia. Uderzające, zdawałoby się, podobieństwo, a w rzeczywistości różnica ogromna. Naczynie, póki się nie rozbije, zmieniać będzie swą objętość w granicach praktycznie niedostrzegalnych. Walory człowieka natomiast, zaznaczone w patencie, łatwo mogą się zmieniać z biegiem czasu. Uczeń, który wzorowo sprawował się w szkole, za lat dziesięć może być człowiekiem wyzutym z wszelkich poczucí moralnych. Chłopiec, który umiał dobrze grekę w szkole, pó pewnym czasie z biedą odczytuje teksty. A jeśli weźmiemy pod uwagę jeszcze i to, że same oceny patentu już w chwili wydawania go mogły być fałszywe, wątpliwość co do społecznej ich wartości staje się bardzo poważną.

A jednak funkcja społeczna patentu jest niesłychanie doniosła. Technika życia społecznego wymaga ujednostajnionych robierzy wartości i wzorów działania. Ta konieczność wynika z samej masowości działania społecznego. Prawdziwa przeciętna jest tu ważniejsza, niż dokładnie wyznaczona miara indywidualnego odchylenia. Przy starannem kalibrowaniu materiału ludzkiego przeciętna ocena jest, bądź co bądź, pewnym wskaźnikiem wartości człowieka, i ułatwia dalszą selekcję na terenie życia praktycznego. Patent stanowi znak, że pewne minimum warunków właściciel jego posiada. Optimum warunków do pełnienia poszczególnych funkcj społecznych i działań technicznych odkryje w człowieku dopiero jego działalność praktyczna. Patent nie jest więc złym wynalazkiem techniki społecznej, o ile go dopełnia czujna kontrola życia praktycznego. Gdyby tej kontroli nie było, gdyby świadectwo na piśmie miało być jedynym, automatycznie działającym tytułem do zajmowania stanowiska i pełnienia funkcyj, patent groziłby poważnem niebezpieczeństwem społeczeństwu. Widzimy to niebezpieczeństwo w tych zawodach, które korzystają z przywileju nieusuwalności.

Szkoła tedy, ucząc i pielęgnując, podnosi jakoś człowieka z pokolenia na pokolenie. Czyni to niewątpliwie w zakresie wiedzy: każde pokolenie późniejsze wychodzi ze szkoły z większą wiedzą, niż poprzednie. Nie jest to pomnożenie wiedzy zasługą szkoły, lecz przekazanie pomnożonej wiedzy jest jej funkcją. A jeśli ma naprawdę dobrze spełniać swe zadanie, podniesienie charakterów też winno być jej obowiązkiem. Szkoła kształtuje jednocześnie elitę społeczną. Mimo równie życziwej postawy szkoły wobec wszystkich jej wychowanków, mimo, że podawany materiał nauczania jest dla wszystkich ten sam dokładnie, nie wszyscy osiągają równe wyniki. Jedni wyniosą wiedzę i dzielność życiową większą, inni mniejszą. Szkoła sprawiedliwie spełni swój obowiązek względem uczniów, jeśli każdy z nich wyniesie z niej wiedzę i dzielność największą, jaką w danych warunkach mógł wynieść ze względu na swe przyrodzone siły.

Widomym znakiem selekcyjnego działania szkoły jest jej patent. Nie wszyscy uczniowie otrzymają jednakowe oceny na świadectwie, zresztą nie wszyscy wogóle otrzymają świadectwo końcowe. Wychowankowie szkoły wyjdą więc z niejednakowymi warunkami w życie. Patent szkolny wyznacza im niejako miejsce startu w zawodach życiowych. Owo miejsce może być takie samo, jak to, z którego wychodzili ich rodzice, lecz może być również odmienne. Gdy syn małorolnego włościanina kończy szkołę średnią, miejsce jego startu życiowego jest bez porównania korzystniejsze społecznie, niż miejsce, z którego wyruszyli w życie nieumiejący czytać jego rodzice. Gdy syn jakiejś znakomitości w zawodzie wyzwolonym wychodzi w życie tylko z dwiema czy trzema klasami szkoły średniej, jego start życiowy jest znacznie cofnięty w stosunku do jego ojca. Los elity społecznej zależy jest w bardzo wielkiej mierze od procentowego stosunku pomiędzy ilością tych posunięć naprzód i wstecz życiowego startu nowego pokolenia. Gdy przeważają przesunięcia naprzód, jest to znak, że elita się odnawia zdrowymi siłami; gdy przeważają przesunięcia przeciwnie, świadczy to o upadku elity; gdy przesunięć naprzód i wstecz jest bardzo mało, widzimy objaw niebezpiecznej stagnacji społecznej, a jednocześnie wskazówkę, iż ruch odnowy i rozkładu jest sztucznie utrudniony przez siły, które z jednej strony tamują podnoszenie się nowych elementów, a z drugiej zapobiegają naturalnemu obniżaniu się jednostek, należących do elity z urodzenia. Zła, niedemokratyczna, szkoła może być taką siłą szkodliwą, jeśli nieprzyjaźnie przyjmuje w swe mury dzieci, nie należące do elity godności, a dzieci, do niej należące z urodzenia. Ochrania przed degeneracją społeczną, przez pobłażliwość swych wymagań. Takie były szkoły dawnych zaborców. Szkoły dzisiejsze wykazują brak inny, może niemięjszy, niż tamte: obniżyły nadmiernie poziom wymagań, stawianych inteligencji i charakterowi uczniów. Tem podwójnie wpłynęły na ruch elit. Z jednej strony dzieciom mniej zdolnym, a należącym do elity z urodzenia, ułatwiły utrzymanie się na poziomie elity. Syn ziemianina, powiedzmy, który wobec wyraźnej swej indolencji umysłowej powinien zająć miejsce, w sferze niższych funkcjonariuszy państwowych lub w średnim stanie rzemieślniczym, lub który przynajmniej winien pozostać „obywatelem z domowym wykształceniem”, dzięki środkom finansowym swych rodziców i pobłażliwości szkoły nie tylko kończy często szkołę średnią, lecz i wyższą przynajmniej zaczyna. Dlatego dziś z nadzwyczajną ostrożnością należy wnioskować o ruchu elity ze statystyki ukończenia szkoły średniej i wyższej. Na pierwszy rzut oka uderza dziś fakt procentowego podwyższenia ilości ludzi „dyplomowanych”. W rzeczywistości jest to złe świadectwo o szkole, nie zaś dobre o dyplomowanych jej wychowankach. Zło jest tem gorsze, że łatwość uzyskania dyplomu sprawia z drugiej strony, iż do elity wznoszą się z warstw niższych elementy, które pod względem jakości uzdolnień i cha-

rakteru nie odpowiadają warunkom, jakim elita czynić zadość powinna.

Te elementy niezmiernie szkodliwie zaważą na życiu społecznym. Ludzie tego typu, choć wyszli z warstw niższych, nie przyniosą do elity ducha demokratycznej rycerskości. Jest to bowiem duch walki o prawa dla słabszych, duch, którym może być ożywiony tylko człowiek silny. Lekarz, czy prawnik, który wyszedł z nizin społecznych i z biedą lub, powiedzmy, drastyczniej — cudem skończył uniwersytet i wszedł na swą skromną ścieżkę lichej, albo zgoła fałszywej porady fachowej dla biednych i malorozumiących klientów, nie będzie pionierem społecznym, człowiekiem odważnie przeciwstawiającym się otoczeniu. Jak słaby pnaćz, przywrze do mocniejszych elementów elity. Oczywiście, nie do tych elementów, które w elicie godności reprezentują elitę walorów: lichy lekarz nie będzie szukał przyjaźni i oparcia społecznego i towarzyskiego w najdzielniejszym koledze swego zawodu. Ludzie, którzy tę samą główną funkcję życiową wykonywują z bardzo różnym jakościowym wynikiem, rzadko chybą bywają przyjaciółmi. Siły odpychania będą tu miały przewagę nad siłami przyciągania społecznego. Dobry lekarz z wysoka będzie patrzył na błędne praktyki lecznicze złego lekarza; zły lekarz będzie pelea zawiści w stosunku do dobrego i wziętego kolegi. Tedy nasz lichy lekarz szukać będzie oparcia o inne elementy elity: przyjaciół znajdując w ludziach, posiadających majątek, lub piastujących wysokie funkcje dygnitarzy prowincjonalnych, a przede wszystkim stanie się zadomowionym gościem plebanji. Niedawny i bliski związek z nizinami społecznymi nie pozostawi w jego duszy poczucia, iż obowiązkiem jego jest walczyć o prawa dla tych nizin. Droga do „szczytów“ skromnej zresztą kariery zwyciężyła go tak bardzo, iż wyzbył się w niej wielu poczuć i wspomnień. Dobrze jeszcze, jeśli to typ raczej małoaktywny życiowo i popularny: bez rozgłosu będzie truć chorych lub przegrywał (jeśli to adwokat) sprawy. Lecz jeśli poza nieudolnością fachową będzie człowiekiem obrotnym, łatwo staje się społecznie niebezpieczny. Staranne wychowanie domowe nie umocniło jego zasad moralnych, to też jego etyka społeczna będzie niezmiernie elastyczna. Dziś, w okresie parlamentaryzmu, łatwo stanie się, na przykład, usłużnym dla możnych politykiem partyjnym, posłem znanego demagogicznego sprzysiężenia raczej, niż stronnictwa.

Człowiek, który dzięki niezasłużonemu dyplomowi wszedł do elity z nizin społecznych, jest społecznie bez porównania bardziej szkodliwy, niż ten, kto dzięki niezasłużonemu dyplomowi w elicie pozostał. Z nizin człowiek wznosi się ku górze samotnie „wychodzi ze swej sfery“ a więzami osobistymi nie odrazu łączy się ze sferą, do której wchodzi. I zadzierzgnięcie tych węzłów jest tem trudniejsze, im mniejszy tytuł osobisty danego człowieka do podniesienia się społecznego. Niezasłużenie dyplomowany tedy łatwo może się znaleźć w pust-

ce społecznej pomiędzy sferą, z której wyszedł, a sferą, w którą winienby wejść, sądząc formalnie z dyplomu. Dla społeczeństwa zaś niebezpieczne są, naogół biorąc, elementy, zawieszane w pustce społecznej, więzy społeczne bowiem są jednocześnie więzami moralnymi. Inaczej z tym, kto dzięki dyplomowi od zasłużonego przesunięcia nadół się uchronił. Ten przez to pozostał w sferze społecznej, do której należał przez urodzenie i związki towarzyskie, pozostał więc w grupie, której poziom moralny jest dlań raczej zbyt wysoki, niż zbyt niski. Więc społeczna będzie tu podtrzymywała go raczej i będzie powstrzymywała go od czynów szkodliwych dla społeczności.

10. **Obcowanie z kolegami.** Osobowość ucznia urabia się w szkole nie tylko pod wpływem nauczyciela, lecz i kolegów. Ten wpływ ostatni jest może nawet ważniejszy. Dziecko bowiem (czy młodzieniec) jest naogół bardziej wrażliwe na to, jak zachowuje się jego rówieśnik, niż na to, co idzie z góry, od osób znacznie od niego oddalonych wiekiem. To, co myśli, czuje i czyni rówieśnik; bliższe jest dziecku i bardziej dla niego zrozumiałe; żywszy znajduje oddźwięk w jego uczuciach i dążeniach i żywszą wywołuje ocenę, przez co kolega dla kolegi łatwo staje się wzorem. Ten wpływ kolegów gra rolę poważną w kształtowaniu się elity: decyduje mianowicie w pewnej mierze o tem, w jakim stopniu i z jaką szybkością jedne elementy wznoszą się ku górze, a inne opadają.

Aby sobie tę rolę dokładnie uprzytomnić i ze stwierdzeń wysnuć wnioski praktyczne, trzeba zdobyć się na realizm w widzeniu tego, co jest, choćby to nam było nieprzyjemne uczuciowo. Nie entuzjazmuje się tym faktem, że w grupach ludzkich istnieją elity. Wolałbym stokroć, by ludzie wszyscy byli obdzieleni równo rozumem, subtelnością uczuć, pięknem cieleśnym. W tym kierunku idą moje myśli o tem, jak należy reformować i ustroj społeczny, i metody wychowawcze. Muszę jednak zaczynać od stwierdzenia niebojaźliwego faktów.

Pierwszym faktem, który trzeba wziąć za podstawę, jest to, że, mimo daleko już posuniętej demokratyzacji społeczeństw współczesnych, proces zrównania społecznego, gospodarczego i towarzyskiego ludzi w naszym, polskim, społeczeństwie dopiero się rozpoczął. Niema już wprawdzie, i na szczęście, dawnego rozdziału stanowego, opartego na różnicy praw, ale zróżnicowanie warstw o różnym poziomie kultury istnieje nadal. I socjologia życia szkolnego musi fakt ten brać w rachubę w swoich badaniach. Nie są to warstwy oddzielone wyraźnymi granicami, a nawet przejścia są czasem niedostrzegalne. Niemniej, łatwo odkryć te różnice szczególnie na terenie życia towarzyskiego, w które człowiek wchodzi zawsze nie jakąś jedną stroną swej postawy i swego działania, lecz całą swą osobowością. Obserwacja życia towarzyskiego uczniów ujawnia to zróżnicowanie.

W samej szkole, na lekcjach i w zajęciach zbiorowych, nie występuje ten przedział społeczny. Cała klasa bierze udział w rozwiązywaniu zadania, cała klasa bawi się w grę ruchową. Tu z konieczności dziecko warstw wyższych spotyka się na równej stopie z dzieckiem warstwy niższej i, ewentualnie, poraz pierwszy w życiu uczy się korygować i łagodzić wygórowane mniemanie o swoim wywyższeniu społecznym. To jest niewątpliwie faktem dodatnim z punktu widzenia postulatów demokratyzacji. Ale nie należy go przeceniać, zrównanie bowiem we wspólnej pracy i zabawie szkolnej nie sięga do głębi osobowości.

Zbliżenie, które tu powstaje, jest solidarnością, zacieśnioną wyraźnie do ograniczonego zadania. Dzieci zbliżają się tu nie jako jednostki różnej kondycji, lecz jako uczniowie jednej szkoły, jako współpracownicy w jednym, ograniczonym zadaniu. Nie znaczy to bynajmniej, że solidarność ta przetrzebi się na inne dziedziny życia i że nie łączności obejmie całe osobowości. Rzecz się tu ma podobnie, jak z urzędnikami jednej rangi, a niejednakowej kondycji społecznej. Solidarność koleżeńska w biurze nie przenosi się na teren życia domowego. A przecież praca zawodowa sięga w życie dorosłego człowieka znacznie głębiej, niż szkoła w życie dziecka lub młodzieńca. Dziecko niezmiernie mocnymi więzami obejmuje przede wszystkim rodzina, ona bowiem stwarza mu całokształt warunków życia, nawet jeszcze dziś, w czasach, gdy tak wiele mówi się o rozpadzie tej instytucji.

Bardziej, niż zajęcia szkolne, zbliża uczniów udział wspólny w różnorodnych organizacjach uczniowskich. Życie harcerzy we wspólnych namiotach, praca w kółku literackim czy w imprezach filantropijnych, oparta na wolnej decyzji własnej, wciąga już osobowość ucznia i ukazuje ją tem samem jego kolegom. Lecz i tu nawet angażuje się osobowość tylko częściowo, a współzycie koleżeńskie może się nie przenosić na teren domowy, to znaczy, nie stawać się współzyciem towarzyskiem, w którym dopiero dokonuje się czy znajduje wyraz zrównanie społeczne. Łatwo, na przykład, wskazać przypadki, gdzie harcerze jednego zespołu nie znają życia domowego swych towarzyszy.

Naogół, życie towarzyskie pomiędzy uczniami nie przekracza granic, niezbyt stanowczo zarysowanych zresztą, uwarstwienia społecznego. Dzieci z tak zwanych warstw niższych nie znajdują łatwego towarzyskiego dostępu do domu swoich kolegów z warstw wyższych. Ma to, ze stanowiska demokracji, pewne złe strony, lecz ma i dobre. Zapewne, nie staje się przez to zamknięcie dom wyżej stojący kulturalnie praktyczną szkołą dobrego obyczajności towarzyskiego dla dzieci z warstwy niższej, a właśnie te walory, ścierające z człowieka piętno nierówności, mogłoby im dać obcowanie z kolegami wyższej sytuacji na terenie ich domu. To, czego dla różnych powodów nie może im dać rodzina własna, mogłaby im przy zbliżeniu dać rodzina ich lepiej wyposażonych kolegów. Dałoby im to znaczną korzyść, jeśli chodzi o start życiowy.

Ale zło, które powstaje z towarzyskiego asymilowania dzieci niższej kondycji przez dom kondycji wyższej, jest dla demokracji znacznie większe, niż owa strata pewnych ułatwień początkowych. Dla tego, aby ustrój prawdziwie demokratyczny mógł rozwijać się i krzepnąć, trzeba koniecznie, by nowe, wznoszące się od nizin, elementy społeczne nie zapomniały swego pochodzenia i swego wobec warstwy, z której wyszły, obowiązku, czy nawet wręcz posłannictwa. Jest to konieczność dziejowa, że stare warstwy elity godności, choćby same wylonily się kiedyś z nizin społecznych, zapominają o interesach warstw niższych i tracą ducha demokratycznego. Aby więc ustrój nie tylko pozostawał demokratyczny, lecz by się umacniał, na to trzeba, iżby nowe elementy elity przynosiły ze sobą żywe, a nawet bojo we poczucie demokratyczne. Zupełna jednolitość elity nie jest cechą demokratycznego ustroju. Przeciwnie, gdzie ma być on na długą metę żywotny, tam w łonie elity stale tlić się musi walka pomiędzy nowymi, a starymi jej elementami. Gdy walki tej niema, znika elita demokratyczna, a jej miejsce zajmuje kasta, pepinerja marazmu politycznego.

Dlatego też nie należy dążyć do tego, by stare elementy elity wchłaniały towarzysko nowe elementy. Życie towarzyskie jest letnią wodą, która zmywa z ludzi ślady walki. Paraliżuje ono ducha walki i osłabia napięcie społeczne. To też w interesie demokracji leży, aby młodzież różnych warstw pracowała razem w szkołach, w instytucjach naukowych czy społecznych, aby podejmowała łączne akcje społeczne, polityczne. Nie leży natomiast, aby przedstawiciele nowej elity wypróbowywali swoje lakierki na starych parkietach. Tu bowiem w ich duszy może łatwo powstać ów serwilizm, który wielce szkodzi sprawie demokracji, a sam przez się budzić musi odrazę. Niechaj więc raczej młodzież różnych kondycy j pracuje razem dla wspólnego dobra społecznego, lecz niechaj się bawi i żyje z równymi. Jeśli bowiem bawi się razem i bogaty, i biedny, łatwo się zdarza, że biedny zaczyna się bawić za pieniądze bogatego. I równość w zabawie staje się niebezpieczeństwem dla równości ludzkiego dostojństwa.

11. Kilka wniosków. Istotnym, nieodzownym, warunkiem demokracji jest to, iżby nowe elementy elity miały żywe poczucie swego związku z nizinami społecznymi i mocną tendencję do pracy nad ich wyzwoleniem społecznym. Ustrój szkolny więc winien być taki, by nowe elementy nie rozplywały się bez śladu w warstwie uprzywilejowanej i nie przejmowały od niej społecznego snobizmu. Szkoła tedy winna podnosić kulturalnie swych wychowanków, a jednocześnie nie odrywać ich od rodzinnego podłoża. Przedewszystkiem zaś winna wyrabiać wysokie poczucie godności własnej i dawać zrozumienie tego prostego faktu, że zapomnienie o doli tych, z pośród których się wyrosło i wyszło, jest postacią dezerecji, która zawsze jest rzeczą haniebną.

Szkoła, zarówno początkowa, jak średnia, nie powinna kłaść pe-

dątecznego nacisku na to, by w murach jednego gmachu dokonywało się gruntowne przemieszanie warstw. Trzeba tu pamiętać, że psychologia życia szkolnego jest psychologią masy, a od masy nie trzeba oczekiwać ruchów wzwyż na skali wartości ludzkich. W masie szkolnej przymusowe zetknięcie elementów, nazbyt odległych co do sytuacji społecznej, może mieć skutki ujemne dla obu biegunów kontrastu. Dzieci „wyższego stanu” nauczą się przez naśladownictwo tego, przed czem ich chroni wszelkim możliwym wysiłkiem domowa staranność. Przez porównanie z gorzej przygotowanymi umysłowo dziećmi, nizin społecznych nabiorą łatwo nadmiernie dobrego mniemania o sobie, a nawet może wręcz zaczną już u początku szkoły uważać za słuszny przedział społeczny. Można niewątpliwie sprawić, iżby widok źle, czy zgoła nędznie, ubranego i źle umytego dziecka wywoływał w dzieciach uprzywilejowanych silne uczucie niesprawiedliwości przypadku i dążenie buntownicze do zmiany. Ale na to trzeba takiego nakładu pracy ze strony szkoły, tak umiejętnego i stałego kierownictwa duchowego, że rzecz w dzisiejszych warunkach przeciążenia nauczyciela wydaje się nierealna. Tembardziej, że dla umocnienia postawy tak rycerskiej i humanitarnej trzeba było aktywnej współpracy rodzicielskiego domu.

Dzieci kondycji niższej również wiele mogą stracić na przymusowym obcowaniu z znacznie więcej od nich obdarzonymi od losu. Łatwo zaznać mogą gorzkości poniżenia, które może być dla nich źródłem poważnego urazu psychicznego i może, w dalszej konsekwencji, odebrać im tę śmiałość i przedsiębiorczość działania, jaka jest niezbędną dla wznoszenia się na drabinie społecznej.

To, co powiedziałem, może się wydać niejednemu herezją: niemniej praktyka życiowa sama przez się zapobiega łączenie w szkole przeciwieństw nadmiernych. Drogie szkoły prywatne gromadzą dzieci klas szczególnie uprzywilejowanych. Tanie szkoły państwowe dają pierwszeństwo głodującej klasie urzędniczej. Szkoły prowincjonalne przygarniają młodzież wiejską i miejską biedotę. I nie należy przemocą odmieniać tego, póki nie nastąpią inne, ważniejsze, zmiany w ustroju społecznym, bo to, samo przez się, nie jest niebezpieczeństwem dla demokracji.

Prawdziwą szkołą i realnem niebezpieczeństwem jest to, że te różne rodzaje szkół nie stoją na jednakowym poziomie nauczania. Największego i najbardziej umiejętnego wysiłku wymagają te szkoły, w których materiał wychowawczy jest najbardziej surowy, tam bowiem zadanie bywa najtrudniejsze. Tymczasem w szkołach prowincjonalnych, w małych miasteczkach, i na wsiach odludnych, gdzie właśnie zaczyna się start młodzieży z ludu, nauczyciel przeciążony jest pracą i podjąć nie może zadaniom. Szczególną opieką zwłaszcza należałoby otoczyć gimnazja prowincjonalne, w których zdobywają wykształcenie te nowe elementy elity, które potrafią się wydobyć z niezmiernie trudnych warunków swego stanu. Wbrew powszechnemu u nas dążeniu ku stolicy, należy zatrzymać

wysokowartościowe siły nauczycielskie na prowincji, związać je z prowincją dobrem uposażeniem, stworzyć warunki życia kulturalnego, by w nich zgasić tęsknotę do dużego miasta.

Ale najlepsza nawet szkoła powszechna i średnia, dostępna teoretycznie dla wszystkich, nie zapewnia demokratyzacji nauczania. Przy obecnym ukształtowaniu stosunków gospodarczych możliwość prawna nie jest jeszcze bynajmniej możliwością rzeczywistą. Młodzieży zdolnej z ludu należy dać pomoc finansową, jako stypendjum lub jako miejsce w zakładzie wychowawczym. Bez bezpłatnego, czy też bardzo taniego, a dobrze postawionego zakładu wychowawczego, któryby wobec najzdolniejszych dzieci z ludu spełniał starannie funkcje wychowawcze, nie masz naprawdę demokratycznego usroju szkolnictwa. Dopiero taki zakład może dać to, że nowe elementy elity staną na poziomie kulturalnym, równym poziomowi starej elity, a jednocześnie zachowają kontakt ze sferą, z której wyszły, i ową rycerską gotowość walki o prawa słabszych, która jest rdzeniem postawy demokratycznej.

Taki zakład przeznaczony być winien przede wszystkim dla młodzieży ze szkół średnich, choć przy dostatecznych środkach winienby dawać miejsce również uczniom wyższych klas szkoły powszechnej, by w okresie największej wrażliwości charakteru młodzież pozostawała pod pieczą świadomego celów wychowawcy. Tylko taki zakład dać może dzieciom ludu sposobność do wznieśnięcia się w jednym pokoleniu z nizin do najwyższych warstw elity, bez nadmiernego trudu i szarpiących nerwy doświadczeń.

Szkoła winna wziąć na siebie zadanie selekcji materiału wychowawczego dla zakładów wychowawczych. Już po trzech latach nauczania elementarnego można po raz pierwszy postawić pytanie, kto winien iść do szkoły zawodowej elementarnej, kto w szkole powszechnej ogólnej nadal się uczyć może i kto musi uczyć się dalej ze względu na możliwości, jakie zapowiada. Tych ostatnich będzie niewiele, bo wybór winien opierać się nie tylko na danych co do uzdolnień intelektualnych, lecz i co do wartości charakteru. Ten, kto otrzyma orzeczenie: „uczyć się musi“, otrzymuje miejsce w zakładzie wychowawczym. Zakład taki przeznaczony jest wyłącznie dla dzieci niezamożnych, przede wszystkim dla dzieci z ludu, by w obcowaniu koleżeńskim uczniów nie wyrabiał się niepotrzebnie snobizm społeczny, chęć naśladowania zewnętrznych akcesjorów kultury. Wybrane dzieci rodzin, zbiedniałych w kataklizmach społecznych czasu wojny i po wojnie, spośród których wiele jest materiału na rycerskich przywódców demokracji, winny się wychowywać raczej oddzielnie, albo nawet, gdy warunki wychowawcze w domu są dostatecznie pomyślne, otrzymywać jedynie wystarczające zasiłki.

Niezmiernie ważnym warunkiem wychowania nowej elity jest to, by zachowała stały kontakt ze swoim domem rodzinnym. Wakacje, spędzone w domu, wśród ludzi bliskich, którzy muszą ciężko wal-

czyć z losem, przypominać będą młodym wybrańcom ich zadania i obowiązki społeczne i podtrzymywać będą żywy oddźwięk ich serca na wszelką niedolę. Tu kontakt z domem jest istotnym, nieodzownym, warunkiem, by nowa elita wyszła z pod pielegnacji zakładu z silną potrzebą ekspansji i aktywności demokratycznej. Jest to jednocześnie środek przeciw wszelkim obmierzłościom parwenjuszostwa.

W nowej elicie stworzyć też trzeba i pielegnować ducha a s c e z y. Być rycerskim, to znaczy, więcej dawać z siebie, niż brać dla siebie; to znaczy więc: rezygnować dla dobra innych. Bez a s c e z y niema elity rycerskiej, niema demokracji; jest co najwyżej mafia demagogów, żerujących na pozorach demokracji. Asceza, o której mówię, nie ma być potępieniem doczesnych dóbr tego świata. Taka fałszywa ocena rzeczy ułatwia niewątpliwie rezygnację, lecz stwarza podłoże do niebezpiecznych zakłamań. Wyrzekać się trzeba nie tego, co bezwartościowe, lecz właśnie tego, co upragnione i cenne. I czynić to należy nie dla samego kunsztu wyrzekania się, lecz dlatego, by mogli być w sprawiedliwej mierze obdzieleni inni ludzie.

12. Posłowie. Rozprawka obecna powstała przed laty siedmiu jako referat na zjazd Związku Nauczycieli Szkół Powszechnych w Warszawie. Nie było jej celem wyczerpujące rozwinięcie problemu, naukowe potraktowanie sprawy. Chodziło o podkreślenie tego, co w rozumieniu mojem było najważniejsze dla celów praktycznych. Najważniejszą sprawą, jaką widziałem wówczas, myśląc o powstawaniu nowej elity, było zagadnienie, jak zachować dla demokracji i w bezinteresownej dla niej służbie tych wszystkich, którzy się wznoszą z nizin społecznych na wyżyny społecznego przywileju. Nie jest to rzecz łatwa bynajmniej. Lud jest drzewem, rosnącym blisko granicznego muru; i fatalnem jego przeznaczeniem jest to, że wiele najpiękniejszych i najtroskliwiej wyhodowanych owoców spada na cudzy teren. Nim dziecko z ludu przejdzie wszystkie sита selekcji społecznej, traci łączność z glebą, która je wydała. Wychowanie winno przeciwdziałać tej fatalności; i właśnie sposoby tego przeciwdziałania zajmowały głównie moją uwagę, gdy pisałem tę pracę o społecznej funkcji szkoły.

Po latach siedmiu trudno zdecydować się na ogłoszenie rękopisu, który w oczach autora nietylko żółknie, lecz i starzeje się. Należałoby właściwie zacząć pisać na nowo. Choć bowiem w sprawie najważniejszej nie zmienił się mój pogląd, dziś napisałbym na ten sam temat inaczej. Ale skrępowany terminem, w którym należało po latach przygotować rzecz do druku, nie mogłem podjąć daleko idących przeróbek. Oddaję więc w ręce czytelnika rzecz, w mojem poczuciu bardzo niedoskonałą. Odważam się na to jedynie dlatego, że poruszony jest w niej temat, który mi się widzi po wsze czasy aktualny dla demokracji, a którego nie mam zamiaru podejmować znowu obecnie. Uzupełnienie rozważań, podanych tutaj, znajdzie czytelnik w mojej pracy „Elita i Demokracja“, drukowanej w Przeglądzie Współczesnym za rok 1928.

Prof. D-r Czesław Znamierowski.

Między rozwojem mowy i myślenia u dziecka, a rozwojem jego zasobu słownikowego w poszczególnych okresach życia oraz między praktyką szkolną zachodzi ścisła korelacja. Każdy bowiem świadomy, czy podświadomy wysiłek poznawczy dziecka daje w wyniku rozszerzenie zasobu jego pojęć, uczuć i umiejętności, wyrażanych zasadniczo słowem. Wzbogacanie zaś zasobu słownikowego dziecka w szkole, to wzbogacanie i rozwijanie jego duszy, wyrażanie w nim zdolności do umiejętnego wypowiadania się i korzystania z dorobku kulturalnego ludzkości. Nie wdając się w szczegółową analizę stosunku słów do pojęć, chcę tylko ogólnie zaznaczyć, że trwająca nieustannie rozbudowa zasobu słownikowego dominująco wpływa na ogólny stan inteligencji danego osobnika, tworząc z nią wprost nierozzerwalną całość. Stąd ważność rozwoju zakresu słownictwa ojczystego dla zrozumienia kultury społeczeństwa, w którym się żyje (co z wielkim naciskiem podkreśla projekt nowego programu języka polskiego), i języków obcych (to ostatnie w celu umożliwienia danemu społeczeństwu uczestnictwa w rozwoju kultury całego świata).

W praktyce szkolnej zasób pojęć i związany z tem zasób słów, rozumianych przez uczniów, to podstawa do ich klasyfikacji przy promocjach, czy też w innych przypadkach koniecznej selekcji, inaczej mówiąc, znajomość zasobu słownikowego wychowanków ma nie tylko teoretyczne znaczenie.

Szczególniej ważkiem staje się to zagadnienie w związku z rozpoczynaniem pracy w I klasie szkoły powszechnej. Jakie wyrazy i pojęcia znane są normalnym dzieciom tego okresu życia?

Odpowiedź na powyższe pytanie w stosunku do polskich dzieci odpowiednich środowisk, czyż nie wywarłaby dodatniego wpływu na dobór czytańek, obrazków, pogadanek i ustosunkowania się wogóle nauczyciela do uczniów?

Dotychczasowa praktyka dała nam wiele dowodów na ujemne skutki niewłaściwego potraktowania nauki języka ojczystego w klasie I-ej.

Twórcą pomysłu obliczenia słownictwa jest znany pedagog amerykański — T e r m a n. Wyszedł on z następującego założenia: podstawą badań słownictwa musi być słownik języka ojczystego, według którego eksperymentator wypytuje badanego o znajomość zawartych w nim słów. Aby jednak nie pytać o tysiące słów, wybiera z każdej strony słownika np. wyraz pierwszy, lub drugi i w ten sposób tworzy „listę” wyrazów, zastępującą cały słownik. Jaki procent słów zna dziecko z tej listy, taki procent zna ono z całego słownika — twierdzi T e r m a n. Prosta i niezróżnicowana zasada. Zaznaczyć jednakże wypada, że T e r m a n o w i c h o-

dziło głównie o włączenie tak zbadanego słowniczka w ramy metryczne skali inteligencji. Przeprowadziwszy pięć takich list z kilkudziesięcioma osobnikami wykazał T e r m a n, że różnice wyników z poszczególnych list u tych samych osobników są niewielkie, czyli, że wielość takich list niezbyt poważnie wpływa na dokładność wyników.

Jednakże, zdaniem D-r a R o m a h n a, (z którego pracy ogłoszonej w „Muzeum” — Rocznik XLVI, zeszyt 1, r. 1931 — „Badania nad słowniczkiem Termana” korzystałem przy przeprowadzaniu na jego polecenie eksperymentu), należy opracować, przy badaniu słownictwa, jak największą ilość list, z małą ilością uczniów. Różnica zdań wyraźna. Trzeba przytem zaznaczyć, że D-r R o m a h n opiera swe zdanie na bogatych doświadczeniach z uczniami polskimi.

Badałem „Słownikiem Ilustrowanym Języka Polskiego” M. A r c t a, wyd. trzecie z r. 1929. przyjmując za jednostkę każdy odstęp z tłustym nagłówkiem, choćby w odstępie było więcej wyrazów o tłustym druku. W wypadku jednakże, gdy jeden z tych wyrazów wracał jako samoistny tytuł innego odstępu, (choćby tylko z objaśnieniem „p”), brałem dany odstęp za dwie jednostki.

Przy takiej metodzie obliczeń D-r R o m a h n uzyskał z całego słownika okrągło 72.000 wyrazów, mimo, że Wydawnictwo podało mu liczbę 75.000. Różnica ta, wynosząca 3.000 wyrazów, polega tylko na odmiennej zasadzie obliczania. Przed rozpoczęciem badań przejrzałem więc słownik, celem oznaczenia odstępu trudnych do zakwalifikowania jako pojedyncze, lub podwójne, aby w trakcie badań uniknąć niepewności. „Słownik” M. A r c t a mimo, że jest do takich badań najodpowiedniejszym ze słowników polskich i zawiera bardzo dużo wyrażen z mowy potocznej, nie uwzględnia jednakże wszystkich słów, któremi się dzieci, czy młodzież i dorośli posługują. Nie obejmuje on wielkiej ilości wyrażen gwarowych, lokalnych nazw różnych przedmiotów, czynności, osób, nazw geograficznych, historycznych, przyrodniczych, nowych terminów technicznych i t. p., które wskutek tego nie mogły być objęte badaniami i poważnie zmniejszają wynik liczbowy. Celem uzyskania prawdziwego obrazu — rzeczywistego stanu słownictwa u młodych badanych, musiałbym wyniki odpowiednio ku górze zaokrąglić lub powiększyć, czego jednakże nie czynię, podając tylko cyfry wyniki z badań. Wyniki te odnoszą się więc jedynie do słów objętych słownikiem, a nie do całokształtu słów znanych i rozumianych przez badanego.

„Najistotniejszą trudnością, przez C l a p a r é d e a nie poruszoną, a przez T e r m a n a też tylko dotkniętą, jest zdefiniowanie, co to znaczy rozumieć?”¹⁾ Jasną jest rzeczą, że ilość słów używanych

¹⁾ D-r R o m a h n — „Bad. nad słowniczkiem T e r m a n a” „Muzeum” r. 1931, zeszyt 1, str. 25 d.

przez dziecko w mowie domowej, czy szkolnej (na wsi dziecko inaczej mówi w domu, a inaczej w szkole) jest o wiele mniejsza od wszystkich wyrazów, które dziecka zna i rozumie. Wyrazy, które po zbadaniu ich dzieciom sprawiają na nich wrażenie swojskości, na które odpowiadają natychmiast i z uśmiechem, to wyrazy znane z brzmienia i znaczenia. Wiele jest jednakże wyrazów, których dzieci nie używają, i te nie robią na nich wrażenia swojskości, a mimo to potrafią je wytłumaczyć. Są to wyrazy tylko zrozumiane. Najtrudniej jest właśnie określić, czy dziecko dany wyraz dobrze, czy źle rozumie. Zdarzają się tu bardzo często momenty wątpliwe. Punkt ten, to najsłabsza strona takich badań, zwłaszcza, gdy przeprowadza je większa ilość osób. Amplituda w dowolności oceny odpowiedzi dziecka przez badającego jest wielka, co przy częstości takich wypadków, może spowodować poważne odchylenie wdół, lub wgórę od stanu faktycznego. Przy ewentualnych badaniach masowych konieczne są więc szczególnie, ściśle stosowane instrukcje.

Drugą trudność w tych badaniach, stanowiła sprawa wyrazów wieloznacznych, które się dość często w poszczególnych listach pojawiały. Postępowałem z nimi w ten sposób, że gdy dziecko przy wyrazie wieloznacznym wymieniało tylko jedno jego znaczenie, uważałem odpowiedź za jedną jednostkę, gdy dwa — za dwie i t. d. W wypadkach odpowiedzi połowicznej z mniejszym, lub większym zbliżeniem do odpowiedzi dobrej, korzystając z doświadczenia D-ra R o m a h n'a, nie wartościowałem jej ułamkiem, lecz stosując „cesarskie cięcie”, zaliczałem w myśl własnego przekonania do wyrazów zrozumianych, źle rozumianych, lub nieznanych. (Przy masowych badaniach musiałyby być ściśle kryteria takich „cięć cesarskich”, gdyż w przeciwnym wypadku dowolność doprowadziłaby do niemożności porównywania wyników).

W badaniach swych notowałem więc w poszczególnych rubrykach wyrazy znane, tylko zrozumiane i źle zrozumiane. Łączyłem pierwsze i drugie w jedną grupę wyrazów rozumianych, i z niej w myśl zasady T e r m a n a obliczałem zaśób słowniczka badanego.

Celem moich badań było wykazanie, ile słów w poszczególnych okresach życia zna dziecko, żyjące w zapadłym miasteczku wielkopolskim, pochodzące głównie z biednej sfery rzemieślniczej, robotniczej, czy włościańskiej i uczęszczające do niżej zorganizowanej (5 kl.) szkoły powszechnej. Poza to, aby mieć materiał porównawczy, przeprowadziłem na tych samych zasadach badanie kilku uczniów z tutejszej szkoły zawodowej dokształcającej oraz miejscowego przedszkola. Ponieważ trudnoby było z pośród kilkudziesięciu dzieci każdego rocznika wybrać średnio zdolne, jako najbardziej odpowiednie dla wykazania przeciętnego poziomu, postanowiłem, polegając na ocenie kolegów-gospodarzy klas, w których osobiście nie byłem zatrudniony, wybrać dwoje dzieci, wybierających się w pracy szkolnej i dwoje stojących niżej poziomu

średniego, naturalnie normalnych, w tem zawsze dwie dziewczynki i dwóch chłopców. W takim zespole zbadałem najstarszy rocznik miejscowego przedszkola (4 dz.), I, II, III, V, VI i VII klasy szkoły powszechnej (24 dz.) i 4 uczniów ze szkoły zawodowo-dokształcającej.

Wszystkie badania i obliczenia prowadziłem osobiście, starając się ani na krok nie odstępować od przyjętej zasady. Jedyne w kilku listach, przy końcu roku szkolnego, pracując przy odpytywaniu uczniów, pomocną mi była koleżanka T. P l u c i ń s k a. Ze względu na brak wolnego czasu podczas pełnienia normalnej pracy w szkole, uczniów szkół powszechnych, szczególnież zamieszko- wych, badałem w czasie przedlekcyjnym, lub w czasie wolnym od zajęć szkolnych, zważając, aby nie były przemęczone.

Bardzo skrupulatnie opracowałem klasę I. Dużą trudność sprawiało dobranie badanych danego rocznika pod względem jednolitości wieku, z uwzględnieniem postępów w nauce. Początkowo, chciałem dobrać je ściśle według wieku w myśl założeń M. G r z y w a k - K a c z y ń s k i e j¹⁾, ale w końcu, ze względu na trudności, wziąłem tylko ukończony rok życia za podstawę określenia wymaganego wieku uczniów. Uczniowie, urodzeni w tym samym roku i w zbliżonych miesiącach, należeli do jednego badanego rocznika. W badaniach stosowałem trzy odmiany termanowskiej zasady.

1. S p o s ó b l i s t: Brałem jeden dowolny wyraz z każdej 20-tej strony słownika, a ponieważ słownik miał 1200 str. — więc listy 60-cio wyrazowe.

2. S p o s ó b s z p a l t: I tu była brana pod uwagę każda 20-ta strona, ale odpytywałem z niej całą (jedną z trzech) szpalte. Stronica przeciętnie zawiera 60 wyrazów, więc szpalta 20 wyrazów. Czyli jedno badanie szpaltami — 1200 wyrazów = 20 listom.

3. P r z e k r ó j: Odpytywałem po 1 wyrazie z każdej drugiej strony, co w sumie daje 600 wyrazów = 10 listom pojedynczym. Tak w sposobie szpalt, jak przekrojów wynik obliczałem procentowo, sprowadzając go do jednej listy. Np. uczennica Eufr. K. z VII oddz. w przekroju znała i rozumiała 444 wyrazy: przekrój = 10 listom = 600 słowom; na 600 zna 444 — co stanowi 74 proc., a z założenia wynika, że taki procent zna ona i z całego słownika, czyli, że zna 55.280 słów.

Celem przygotowania młodzieży do właściwych badań, przeprowadziłem z uczniami szkoły zawodowej dokształcającej i z niektórymi uczniami szk. powsz. badania próbne, ze słownikiem M. Acta i z polsko-niemieckim Łukaszewskiego i Mosbacha, który przypadkowo miałem pod ręką. Jednakże ze względu na brak czasu, wyników tych próbnych badań nie obliczyłem i dlatego ich

¹⁾ M. G r z y w a k - K a c z y ń s k a: „Próby zastosowania testów do badania i organizowania pracy szkolnej” — str. 68.

nie podaje. W praktyce, przebieg badania przedstawiał się u mnie następująco: przepytanie listy — 60 wyrazów u jednego osobnika i wyliczenie w procentach ilości słów znanych, następnie podobnie postępowalem i ze szpaltami 1200 słów i z procentem znanych; ze sprowadzeniem do jednej listy, a wreszcie z przekrojem — 600 słów. Razem każdy badany miał zadanych 1860 słów — pytań, w różnym, a stałym układzie, obejmującym cały słownik. Przeciętna z uzyskanych poszczególnie wyników stanowi ilość słów znanych przez danego osobnika. Ponieważ z każdego rocznika brałem 4 osobników, o czym wyżej, więc przeciętna z tych czterech wyników indywidualnych, wykazuje mi ostatecznie przeciętną znanych słów przez dzieci danego okresu życia. Coprawda jest to wynik ryczałtowy, ale przy takim różniczkowaniu, jest zapewne bliski rzeczywistości.

Tabela załączona poniżej najlepiej wyjaśni wyniki.

Oddz. II. Uczeń:	Lista	Szpal- ty	Prze- krój	L. w %	S. w %	Prz. w %	Prze- ciętno- jedno- stki	Odchyl. prze- ciętno	Przeciętna rocznika
Henryk P.	15 wyr.	509wyr	165wyr	26,33	25,75	27,50	27,19%	0,96	28,88%
Florjan K.	19 „	296 „	187 „	32,66	24,66	31,16	29,72 „	3,37	
Helena Z.	27 „	542 „	208 „	45,33	28,50	34,66	37,16 „	7,44	
Anna W.	20 „	331 „	169 „	34,00	27,58	28,16	30,25 „	5,17	

28,88% całego słownika (72.000) w przeliczeniu na cyfrę realną wykazuje 20.794 słów znanych przez 8-letnie dziecko, znajdujące się w II klasie szk. powszechnej. Przejdźmy teraz do wyników głównych.

Sposób list.

Z każdym osobnikiem zaczynałem badanie listą. Jest to sposób najłatwiejszy, więc na początek uważałem go za najbardziej wskazanym. Przepytanie 60 wyrazów trwa stosunkowo niedługo, ale zato wykazuje mniejszą ścisłość, przyczem podkreślić należy brak przystosowania się badanego na początku badań, przez co i wyniki w zakresie jednego rocznika (te mnie interesują) z przeprowadzenia pojedynczych list wykazują o wiele większą rozbieżność, aniżeli w sposobach innych. Poza tem te same listy są dla różnych osobników albo łatwiejsze, albo trochę trudniejsze i nie wszystkie listy są w jednakowym stopniu trudne. Brałem więc dla każdego osobnika inną listę (podobnie postępowalem przy kolumnach i przekrojach), co mojem zdaniem dało mniej dokładne wyniki indywidualne, ale zato bardziej odpowiednie dla określenia przeciętnej danego rocznika.

	Wiek	Znanych w 1 liście	% z listy	Znanych ogółem:	Przyrost roczny:
Przedszkole	6 lat życia	11,50 wyr	19,16	13.796 słów	—
I oddz. szk. powsz.	7 „ „	12,00 „	20,00	14.400 „	604 słów
II „ „ „	8 „ „	17,75 „	29,58	21.298 „	6.898 „
III „ „ „	9 „ „	15,75 „	36,25	26.100 „	4.802 „
V „ „ „	11 „ „	27,75 „	46,25	33.500 „	5.600 „
VI „ „ „	12 „ „	37,25 „	62,08	44.698 „	11.598 „
VII „ „ „	13 „ „	45,00 „	75,00	54.000 „	9.502 „
Szk. Dokszt. Zawod.	19 „ „	58,50 „	64,16	46.196 „	(-) 1.500 „

Aczkolwiek zwyników, osiągniętych przez przeprowadzenie pojedynczych list nie można wyciągnąć wniosków uogólniających, to jednak załączona powyżej tabela zaznajaamia już z ogólnym postępem rozwoju słownictwa, który choć nieproporcjonalnie do wzrostu wieku, posuwa się stale naprzód do 13 r. ż. Można to apriorystycznie przewidzieć, byłyby to jednakże powierzchowne, choć w zasadzie słusne przypuszczenia. Już lista wykazuje, że w ciągu 1. r. ż. w okresie pracy szkolnej zdobywa dziecko przeciętnie 5.000 słów. Cyfra wprost nieprawdopodobna, zostaje jednakże w poważnej części potwierdzona przez dalsze, obszerniejsze i gruntowniejsze badania. Przyrost roczny dla badanych 11-to letnich i 19-to letnich musiałem obliczyć ryczałtowo, dzieląc uzyskaną bezwzględna sumę z rubryki 5 przez ilość lat, w czasie których badani tych roczników zdobywali, lub tracili odpowiednią ilość słów. Nierównomierność przyrostu zasobu słów w poszczególnych latach możemy interpretować jako przypadkowy zbieg trudnych lub łatwych list, przypadkowe dobranie badanych mniej lub bardziej rozwiniętych umysłów, wpływem okresów wzrostu, czy dojrzewania i t. p., które to czynniki niezaprzeczenie na to wpłynęły. Jaskrawo zwraca na siebie uwagę „przyrost“ u 19-to letnich uczniów szkoły zawodowej doksztalcającej, który wykazuje w liście przeszło 1000 słów rocznego ubytku. Potwierdzą to badania dalsze, z których wyciągniemy wnioski natury ogólniejszej.

Sposób szpalt.

Każdego z badanych przeprowadzałem również przez „sposób szpalt“, który ilościowo równa się 20 listom pojedynczym. Wyniki:

ze szpalt (uwzględniwszy w nich te same niedomagania, które omówiłem przy listach) dają już szerszą podstawę do oparcia wniosków. Ilość słów znanych i rozumianych z 1200 słów-pytań podanych, rozbiјаłem na 20 list pojedynczych, obliczając dalej wynik w % w stosunku do jednej listy. Przy badaniu było dziecko badane i ja, a tylko przez 15 minut, każde mające być dopiero badane, przysлуchiwało się (bez prawa czynienia jakichkolwiek uwag) w celu przygotowania się do badań.

Sposób szpalt dał mi następujące wyniki:

Wiek	Wynik ze szpalt w %	Ogólny wynik badań w %	Różnica:	Znanych ze szpalt	Przyrost roczny:
6 l. ż.	13,18	17,45	(-) 4,25%	9,490 słów	—
7 „ „	14,80	19,55	(-) 4,75 „	10,656 „	1,166 słów
8 „ „	26,61	31,07	(-) 4,46 „	19,800 „	9,144 „
9 „ „	25,58	31,61	(-) 6,03 „	18,418 „	(-)1,382 „
11 „ „	38,55	44,12	(-) 5,57 „	27,756 „	9,338 „
12 „ „	40,04	58,44	(-) 18,40 „	28,829 „	1,075 „
15 „ „	64,45	69,99	(-) 5,54 „	46,404 „	17,575 „
19 „ „	54,47	61,73	(-) 7,26 „	59,219 „	(-)1,197 „

Powyższe zestawienie liczbowe, wykazuje w sposobie szpalt odwrotny wynik, aniżeli w sposobie list.

Ani sposób list, ani sposób szpalt nie trafiają nam wynikami do przekonania. Gdy wyniki z pierwszego stale wykazują cyfry wyższe niż przeciętna ogólna, to drugie niższe. Przyjrzyjmy się więc trzeciemu sposobowi — przekrojom.

Przekrój.

Nazwa, podana przez D-ra R o m a h n a, pochodzi stąd, że biorąc jeden wyraz w stałym miejscu co drugiej stronie słownika, przekrawamy jakoby w tem miejscu cały słownik. Poniższa tabela przedstawia nam wyniki z badań przekrojami, w porównaniu z wynikiem ogólnym.

Z zamieszczonej niżej tabeli widać wyraźnie, że wyniki uzyskane sposobem przekrojów są bardziej od innych zbliżone do przeciętnego wyniku ogólnego. Jest to wyraźny dowód, że przekrój, jako metoda badań, jest bardziej korzystny.

Wiek:	Wynik z przekrojów w %.	Wynik ogólny w %	Różnica:
6 lat ż.	19,95	17,43	+ 2,52%
7 „ „	23,86	19,55	+ 4,31 „
8 „ „	30,45	31,07	(-) 0,62 „
9 „ „	33,00	31,61	+ 1,39 „
11 „ „	47,58	44,12	+ 3,46 „
12 „ „	56,44	58,44	(-) 2,00 „
15 „ „	70,53	69,99	+ 0,54 „
19 „ „	66,58	61,75	+ 4,85 „

Zestawienie.

Wiek:	Lista:	Szpalty:	Przekrój:	Przeciętna ogólna:	Odchylenie przeciętne:	Przyrost roczny:
6 l. ż.	13,796 słów	9,490 słów	14,564 słów	12,550 słów	2,83%	—
7 „ „	14,400 „	10,656 „	17,180 „	14,079 „	3,17 „	1,529 słów
8 „ „	21,298 „	19,800 „	21,924 „	21,007 „	2,19 „	6,928 „
9 „ „	26,100 „	18,418 „	25,760 „	22,760 „	4,02 „	1,753 „
11 „ „	35,300 „	27,756 „	34,258 „	31,771 „	3,72 „	4,505 „
12 „ „	46,698 „	28,829 „	40,637 „	38,721 „	8,01 „	6,930 „
15 „ „	54,000 „	46,404 „	50,782 „	50,395 „	3,69 „	11,674 „
19 „ „	46,196 „	59,219 „	47,938 „	44,451 „	4,84 „	(-)990 „

Ostateczny wynik mych badań przedstawia 5-ta rubryka od lewej strony w ostatniej tabeli p. n. „Przeciętna ogólna“. Jak widać z rubryki 7-mej, przeciętny przyrost roczny nie postępuje proporcjonalnie do wzrastającego wieku badanych. W 8 roku życia przyrost ten wynosi aż 6928 słów-pojęć, gdy w 9 r. ż. prawie tyle co w 7, bo 1753 słów, co trzeba złożyć na karb tych czynników ujemnych, które omówiłem poprzednio. Ważną jest rubryka 6-ta, wskazująca wielkość odchyień, które jedynie u 12 letnich jest poważniejsze, a pozatem, to odchylenie przeciętne posuwa się przez wszystkie roczniki prawie na jednej wysokości i aczkolwiek jest ono dość wielkie, podtrzymuje tą prostoliniowością wartość zasady badań i ich wyników. Bliższego wyjaśnienia wymaga tylko przyrost roczny dla 12 letnich i 19 letnich, które to cyfry są o tyle nie-realne, że otrzymałem je w sposób czysto mechaniczny, co już omówiłem przy listach, a pozatem, cyfry w tabeli „zestawienie“ — mówią same za siebie.

19 letni uczeń szkoły kształcącej zawodowej ma zasób słowni-
kowy prawie o 6000 mniejszy niż dziecko kończące szkołę po-
wszechną. Zdążył już o tyle zapomnieć w przerwie między ukoń-
czeniem szkoły powszechnej a wstąpieniem do zawodu. Przy-
puszczam, że z chwilą wstąpienia do szkoły zawodowej zakres słów
już mu się nie zmniejszył. Biorąc pod uwagę zasadę S t e r n a, że:
„badania słownikowe świadczą o poszczególnych osobnikach tylko
z uwzględnieniem równych warunków“, muszę zaznaczyć, że uczi-
niowie szkoły zawodowej kształcącej i inni mieli te same wa-
runki domowe oraz szkolne, oraz pochodzili z tego samego środo-
wiska.

To zmniejszenie się zasobu słownikowego u młodzieży, zapomnienie
wiadomości nabytych w szkole powszechnej, a także osiągniętych
tam sprawności jest zjawiskiem dobrze znanym tym wszystkim,
którzy mają styczność z absolwentami szkoły powszechnej po kil-
kuletniej przerwie — próżnowaniu, czy to w szkole średniej, za-
wodowej, czy też w jakichś organizacjach społecznych. Uczeń,
który w 7 klasach szkoły powszechnej był nawet dobrym uczniem,
przychodzi po trzech latach do pracy i słabo orientuje się w ma-
łej tabliczce mnożenia, a nie lepiej w przedmiotach innych. Przy-
jąwszy, że zasada T e r m a n a jest logiczną i że trzy jej odmiany
D-r a R o m a h n a, przeze mnie użyte, są z nią najzupełniej zgodne
i zarazem praktycznie ją rozbudowują, a w końcu, że podane
przezemnie wyniki są tylko temi, jakie wynikły z badań, nawet
bez jakichkolwiek większych zaokragleń, chyba w rzadkich wy-
padkach o 0,01, to jako otęczały wynik poparty całymi badaniami,
otrzymamy przeszło 1200 słów dla dziecka wstępującego do szkoły
i 50.000 słów dla opuszczającego szkołę powszechną. Pierwsza klasa
szkoły powszechnej wykazuje w mych badaniach, przy końcu
roku szkolnego, przeszło 14.000 słów.

Zważywszy, że dziecko, wstępujące do szkoły, rozumie już mini-
mum 12.000 słów, czy nie warto byłoby zagadnienia tego wszech-
stronnie, na całym obszarze kraju, przy pomocy nauczycielstwa
opracować, a w następstwie odpowiednio dostosować naukę, szcze-
gólniej w I klaie szkoły powszechnej? Czy nie za mało jeszcze
pozwalamy mówić dziecku, mającemu już tak poważny zapas
słów?

Ostatecznie wynika z mych badań, że w szkole powszechnej zdo-
bywa dziecko główną część swego słownictwa, bo aż 58.000 słów,
oraz, że bardzo ujemnie na rozwój słownictwa a z niemi związa-
nych innych wartości, wpływa przerwa między opuszczeniem
szkoły powszechnej, a wstąpieniem do zawodowej, nie mówiąc
o tych, którzy kontaktu ze szkołą wcale nie odnawiają. Wreszcie
praktyczny wniosek: domagać się szybkiego realizowania nowych
postanowień ustawy o powszechnem szkolnictwie kształcącem.
Szkolę takie, czy, choćby w gorszych warunkach odpowiednio zor-
ganizowane kursy, ale z obowiązkowym uczęszczaniem (obecnie są

bowiem często organizowane takie kursy, lecz słuchaczy chętnych brak, lub nawet organizacje wśród młodzieży tego przejściowego okresu życia (np. Koła Absolwentów) wyrwałyby tę młodzież z pod ujemnych wpływów ulicy i demoralizującego lenistwa w tym okresie życia (14—16 lat), a zapełniłyby poważną lukę w dotychczasowym wychowaniu naszej młodzieży.

Stefan Stefański

LITERATURA:

1. D-r E. Rom a n n: „Badania nad słowniczkiem Termana“ — Muzeum-rocznik XLVI, zeszyt 1. 1931 r.
2. D-r J. P i a g e t: „Mowa i myślenie u dziecka“.
3. D-r T. J a r o s z y ń s k i: „Badania psychologiczne w szkole“.
4. M. G r z y w a k - K a c z y ń s k a: „Próby zastosowania testów do badania i organizowania pracy szkolnej“.

SPRAWOZDANIA

PRZEGLĄD PRASY FRANCUSKIEJ

Kształcenie nauczycieli — Pomocnicy nauczycielscy — Ustawa o obowiązku szkolnym.

Jednym z najważniejszych zagadnień, interesujących obecnie sfery nauczycielskie we Francji jest sprawa kształcenia nauczycieli. W nowym systemie nauczania musi państwo zapewnić obok licznie większego materiału nauczycielskiego również i materiał jakościowo wyższy pod względem wartości intelektualnej i zawodowej.

Nie wystarczy formułka „le normalien au lycée“ t. zn., że każdy nauczyciel musi przejść przez szkołę średnią i zdobyć wykształcenie humanistyczne i klasyczne. Dopóki sprawa szkolnictwa jednolitego nie będzie całkowicie rozwiązana, dopóki nie zostanie stworzony nowy ideał wychowawczy, dostosowany całkowicie do współczesnych warunków ekonomicznych i społecznych, nauczycielstwo francuskie bronić będzie dotychczasowego seminarjum. Tak przynajmniej zapewnia jeden z najczynniejszych członków „Syndicat National des Institutrices et instituteurs publics de France et des Colonies“ p. Maurice Weber w Nr. 15 „Ecole Liberatrice“ z 1934 r. Nauczycielstwo francuskie przeciwne jest zwijaniam seminarjów nauczycielskich dopóty, dopóki reforma szkolnictwa nie uwzględni demokratycznych zasad, gloszonych przez Związek Nauczycielski. Domaga się ono natomiast, aby w seminarjach, dotychczas istniejących podkreślono ich postępy, aby rozwinęły działalność, by mogły wnieść do nauczania elementy, rozszerzające horyzont ogólny wychowanków i ich przygotowanie do zawodu nauczycielskiego.

Zresztą już sławny filozof francuski ostatniego stulecia M. B o u l g é w „Propos sur l'Education“ powiedział kiedyś: „nie należy zamykać bram seminarjów nauczycielskich, wystarczy — otworzyć okna“.

Na przyszłość jednak nauczycielstwo domaga się zupełnie innej organizacji kształcenia nauczycieli.

Nauczycielstwo francuskie domaga się podziału szkoły jednolitej na trzy stopnie nauczania. Nauczycielem szkół pierwszego stopnia nauczania mogłoby zostać tylko absolwenci drugiego stopnia nauczania, którzy po uzyskaniu świadectwa ukończenia drugiego stopnia nauczania kształcić się będą w instytucjach pedagogicznych, należących do trzeciego stopnia na-

dzie dla nauczycielstwa szczególnie ważny, bo może przyczyni się do obudzenia zainteresowania, najważniejszą a podstawową gałęzią wychowania, a tak niestety zaniedbaną.

W dniach od 11-go do 15-go września 1954 r. obradować będzie w Krakowie, w Uniwersytecie Jagiellońskim, VI Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego.

Polski Komitet Organizacyjny, w porozumieniu z Międzynarodową Radą Wykonawczą Międzynarodowych Kongresów Wychowania Moralnego, wysunął już szereg tematów, nad którymi obradować będzie Kongres zarówno na posiedzeniach plenarnych jak i sekcyjnych.

Temat główny brzmi: „Siły moralne, wspólne wszystkim ludziom, źródła tych sił i ich rozwój przez wychowanie”.

Jako tematy sekcyjne przewidziane są: koedukacja, młodzież jako czynnik porozumienia między narodami, badanie literatury dziecięcej, wreszcie zagadnienie moralności w stosunku do pracy i jej wyników.

Kilka wycieczek zorganizowanych po Kongresie umożliwi uczestnikom zwiedzenie najciekawszych dzielnic Polski.

Wobec tego, że w Pradze Czeskiej ma się odbyć międzynarodowy Kongres filozoficzny w dn. 2—7 września, członkowie jednego z tych dwóch Kongresów będą mogli wziąć udział w drugim.

DROBNE WIADOMOŚCI

SZWAJCARJA. — Wielka Rada w Genewie uchwaliła obowiązek szkolny przedłużyć do lat dziewięciu. Rozpoczyna się więc obecnie z ukończonym szóstym rokiem życia i trwa do piętnastego roku życia.

TURCJA. — Rząd turecki założył w nowej swej stolicy Ankarze uniwersytet według wzorów niemieckich. Dotychczas powołano do życia wydziały medycyny, weterynarii i rolnictwa.

EGIPT. — Parlament egipski uchwalił ustawę o sześcioletnim obowiązkach szkolnym. W ostatnim roku szkolnym, uczęszczało do szkół powszechnych 890.000 dzieci przy 14 milionach ogółu ludności.

ANGLJA. — Dla bezrobotnej młodzieży założono dotychczas 150 placówek nauczania, utrzymywanych w 25 proc. przez gminy, w 75 proc. przez ministerstwo pracy, dysponują one 20.000 miejsc.

NIEMCY. — Według zapowiedzianej przez ministra Goebelsa ustawy prawnej tylko aryjczycy będą mogli być w przyszłości redaktorami pism. Z prawa tego nie będą mogli korzystać aryjczycy, ożenieni z osobami nie aryjskiego pochodzenia. Rząd niemiecki przygotowuje również rozporządzenie o uproszczeniu niemieckiej ortografii.

REDAKTOR:

BENEDYKT KUBSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA



673

RUCH PEDAGOGICZNY A RADJO

Piątkowe prelekcje radiowe. Odczyty nauczycielskie cieszą się uznaniem szerokich kół abonentów Polskiego Radja, mimo, że trochę nieprzystępnie zostały zatytułowane jako „odczyty dla nauczycieli”, co odstręcza pewną część społeczeństwa, obawiającego się zbytnej fachowości. Wykładowcy jednak ujmują swe zadanie jako propagandę dzisiejszego szkolnictwa, które jeszcze niezupełnie zwalczyło niektóre przesady i nieufność starszej generacji, wychowanej w tradycyjnej szkole. Poziom tych prelekcji jest mimo popularności wysoki, forma literacka zawsze wzorowa, niejednokrotnie dochodzi wyżyn artyzmu. Dla nauczycieli mają te audycje wartość syntetyczną: miło w nich widzieć całokształt swych usiłowań i pracy.

Godzina tych odczytów stale 18.00. Tytuły ich i krótkie sprawozdania podaje co tydzień „Głos Nauczycielski”. Obecnie nadawany jest cykl 12 prelekcji, inicjowanych przez Min. W. R. i O. P., po którym w maju nastąpi dalszy ciąg audycji związkowych.

Radjo i wydawnictwa Z. N. P. Wszystkie związkowe czasopisma pedagogiczne poświęciły radju stale rubryki. Nawzajem Polskie Radjo przeprowadza propagandę wydawnictw Z. N. P. Nadawany stale przez prof. H. Mościckiego „Przegląd wydawnictw” informuje radjosłuchaczy o wszystkich czasopismach pedagogicznych natychmiast po ich wyjściu spod prasy.

Transmisje z „La Scala”. Z dziesięciu zakontraktowanych audycji medjołańskich pozostało jeszcze sześć oper, a mianowicie: 27 marca „Dybuk” Rocca, 5 kwietnia „Romeo i Julia” Gounoda, 10 kwietnia „Isabeau” Mascagniego, 21 kwietnia „Traviata” Verdiego, 29 kwietnia „Werther” Massenet’a, 10 maja „Mefisto” Boita. Początek transmisji stale o godz. 21.00. Odbiór zarówno na głośniki jak i na słuchawki, pełny i wyrazisty.

Programy radiowe. Każdy nauczyciel musi być stale poinformowany o programie Polskiego Radja, aby mógł z niego korzystać sam i polecać odpowiednie audycje swym uczniom. Brak programu pociąga za sobą prześpienia, stratę czasu, a co najgorsze, zatruwa spokój calemu domowi przez zbytne otwieranie głośnika i poszukiwanie stacji nadawczej.

Całotygodniowe programy podają: „Radjo”, tygodnik ilustrowany, obejmujący wszystkie rozgłośnie polskie i europejskie; numer pojedynczy 60 gr., prenumerata miesięczna 2.25 i „Małe Ra”, które podaje program wszystkich stacji nadawczych polskich; numer pojedynczy 25 gr., prenumerata kwartalna 2 zł. 20 gr., półroczna 4 zł., roczna 7 zł.

Skrzynka szkolna. Wszelkie projekty, życzenia, krytyki, dotyczące radjofonji szkolnej należy nadsyłać pod adresem: Polskie Radjo, Warszawa, Zielna 25, Wydział Prasowy, Skrzynka szkolna.

Tom 5.

Nowość!

Sir ARTHUR S. EDDINGTON
NOWE OBLCICZE NATURY
ŚWIATOPOGLĄD FIZYKI WSPÓŁCZESNEJ

Z 8-go wydania oryginału przełożył, przedmową i podpisami opatrzył
Dr ALEKSANDER WUNDHEILER

Str. XX, 356 z 8 fig. oraz portretem autora. 1934. W opr. pl. Zł. 14,60.

Rozdziały: Upadek fizyki klasycznej. — Względność. — Czas. — Bieg zdarzeń we wszechświecie. — Rozwój wszechświata. — Gravitacja: jej prawo. — Gravitacja: jej wyjaśnienie. — Stanowisko człowieka we wszechświecie. — Teoria kwantów. — Nowa teoria kwantów. — Budowa światła. — Wskazania przyrządów. — Rzeczywistość. — Powodowanie. — Nauka a mistycyzm. — Zakończenie.

Z przedmowy tłumacza. Natura z nieporównaną złośliwością najpilniej strzeże właśnie swych najciekawszych tajemnic: tych, które niepokoją nie tylko uczonego, ale nawet zjadacza chleba. Od lat tysięcy borykamy się z zagadnieniami początku, końca, rozmiarów świata, stanowiska człowieka we wszechświecie, stosunku materji do ducha, jeżeli już pominąć zagadnienie czasu, przestrzeni, materji, przyczynowości. Nie zrezygnujemy z roztrząsania tych zagadnień, jak nie możemy zrezygnować z oddychania, nawet, jeżeli niema nadziei dojść do rozstrzygnięć ostatecznych. Ale będziemy żądali wniosków, przynajmniej najbardziej zgodnych ze współczesnym stanem nauki, będziemy szukali stanowiska najbardziej aktualnego.

To właśnie jest celem niniejszej książki. Związek najnowszych posunięć w dziedzinie fizyki z światopoglądem ogólnym — to co najbardziej laika interesuje — jest tem, na którym Eddington rozwija obraz nowej fizyki. Troska o tę najwyższą zgodność z wiedzą ścisłą, wysokie poczucie odpowiedzialności za wnioski natury ogólniejszej, wyróżniają tę głęboką książkę spośród innych podobnych. Z troską tą łączy się wyjątkowo żywe zrozumienie dla zagadnień, dotyczących „szerszej” dziedziny doświadczenia, związanych z „duchową” jego stroną.

„Każdemu inteligentnemu i myślącemu czytelnikowi, któryby pragnął poznać kierunek poglądów naukowych ostatniej doby oraz chciałby pojąć znaczenie nowych teoryj zjawisk świata w ich stosunku do oświeczonych zagadnień filozofji i teologii — trudno polecić lepszy i szlachetniejszy wstęp, niż ta wspaniała książka“.

„Nature“

PROSPEKTY I KATALOGI NA ŻĄDANIE — GRATIS.

„MATHESIS POLSKA“, WARSZAWA MARSZAŁKOWSKA 81