

ROK XXIV

LISTOPAD 1934
M I E S I Ę C Z N I K

Nr. 3

RUCH PEDAGOGICZNY

WARSZAWA

TEORJI WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN WYDZIAŁU
PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZY
CIELSTWA POLSKIE
GO POSWIĘCONY

T R E Ś Ć N U M E R U:

ARTYKUŁY:

S. I. Hessen — O pojęciu celu wychowania moralnego (tłom. J. J.).

R. Narloch — Samorzutne zespoły dziecięce w wieku szkolnym (c. d.).

D-r K. Dąbrowski — Z zagadnień metod podniesienia kultury moralnej społeczeństwa.

SPRAWOZDANIA:

Ed. Claparède — Wychowanie funkcjonalne (S. Truchim).

II Polski Zjazd Nauczycieli Szkół Specjalnych (H. H.).

P. Petersen — Narodowo-polityczne wychowanie moralne (J.).

S. Hessen — Zagadnienie szkoły jednolitej a socjalizacja szkoły (S. H.).

SAMOKSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI.

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ADRES REDAKCJI I ADMIN.: Warszawa, Wybrzeże Kościuszkowskie 35.

Redakcja czynna codziennie od godz. 9 do 14. Tel. 669-70.

Administracja czynna od godziny 8-ej do 15-ej. Tel. 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna zł. 8.—

Dla członków Związku Nauczycielstwa Polskiego zł. 4.—

Przy prenumerowaniu dwóch i więcej czasopism zł. 3.—

Numer pojedynczy zł. 1.—

KONTO P. K. O. Nr. 435.

Każdy członek Związku Nauczycielstwa Polskiego może otrzymać „Ruch Pedagogiczny” bezpłatnie, jako dodatek do „Głosu Nauczycielskiego”.



O POJĘCIU I CELU WYCHOWANIA MORALNEGO

1.

Najbardziej nawet różnorodne prądy nowoczesnej pedagogiki są zgodne — jak się wydaje — w tem, że wychowanie moralne nie jest odrębną postacią wychowania, w tym sensie, w jakim mówi się o wykształceniu naukowem, artystycznym, gospodarczem czy innych rodzajach wykształcenia, ale jest ono jakby naturalnym wynikiem, wewnętrzną formą każdego wychowania wogóle. Po P. N a t o r p i e, który konsekwentnie przeprowadził tę myśl w swej „Pedagogice społecznej”, tego samego punktu widzenia bronili J. D e w e y w Ameryce i G. G e n t i l e w Italji, wśród za nimi zaś wielu innych pedagogów. I ja, w swej książce „Podstawy Pedagogiki”, próbowałem przedstawić szczegółową teorię wychowania moralnego jako momentu formalnego w każdym prawdziwym wychowaniu ¹⁾.

Sens tej tezy, która wydaje się obecnie ogólnie przyjętą, pokrywa się w swej istocie z dawnym poglądem praktycznym, według którego środkami wychowania moralnego nie są nakazy i słowa, ale wyłącznie czyny. Postawę moralną w wychowaniu osiąga się nie drogą objaśnień, czem jest moralność, i nie przez moralizatorskie rozważania włączane przy każdej sposobności do nauczania, lecz tylko drogą prawidłowej organizacji pracy i życia wychowanków. Uczeń, który sumiennie, samodzielnie i ze szczerem zainteresowaniem rozwiązuje zadanie matematyczne, kształci się pod względem moralnym znacznie więcej, niż uczeń, który biernie uczestniczy w wykładach moralności, słucha moralizatorskich roz-

¹⁾ Por. moje artykuły: „John Deweys Erziehungslehre” (czasop. „Die Erziehung, V, Nr. 12), „Die Scuola serena von G. Lombardo-Radice” (tamże, VI, Nr. 9) oraz „Die Pädagogik Giovanni Gentiles” (tamże, IX, Nr. 9 i 10 — 11), gdzie czytelnik znajdzie również szczegółową bibliografię. — Moje „Podstawy Pedagogiki” zostały wydane w r. 1923 w języku rosyjskim (wydawn. „Słowo”, Berlin). Drugie wydanie tego dzieła, poprawione i uzupełnione, ukazało się tymczasem tylko w języku polskim („Nasza Księgarnia”, Warszawa 1931) i w języku serbskim (1932). — Niniejszy szkic jest próbą przezwyciężenia ograniczonej zasięgu wyłożonej w tych książkach teorii.

ważań nauczyciela i nauczy się dobrze powtarzać słowa o etyce i moralności. To samo dotyczy i wychowania społecznego. Żadne, nawet najciekawsze wykłady nauk społecznych i etyki nie zdołają dać tego, co może dać uczniom w dziedzinie wychowania społecznego prawidłowa organizacja pracy zbiorowej, samorząd szkolny, wdrożenie do „uczciwej gry” i do współdziałania, nabywane w należycie zorganizowanych grach zespołowych i t. p. Nauczanie, według współczesnych pedagogów, oddziałuje wychowawczo nie wtedy, gdy się je wyzyskuje przy każdej sposobności do rozważań moralizujących, jak mniemali i czynili następcy Herbarta, ale wtedy, gdy pozostaje ściśle obiektywnym, bo dotyczy wyłącznie danego przedmiotu nauczania i nie jest zniekształcone żadną, nawet najbardziej chwalebłą tendencją uboczną, to znaczy właśnie wtedy, gdy nie zawiera żadnego, mniej lub więcej zręcznie ukrytego zamiaru moralizowania. Takie rozumienie nowoczesne wychowania moralnego zgadza się najzupełniej z ideą szkoły aktywnej w ogólności: jeżeli bowiem każde poznanie przyswaja się w działaniu i przez działanie, tembardziej dotyczy to moralności, która jest nietyle wiedzą, co praktyką, jest głównie czystym działaniem.

Tak więc, dla pedagogiki konkretnej, problem wychowania moralnego rozwija się w cały szereg zagadnień o charakterze przeważnie organizacyjnym, jak np.: na czym polega aktywność dzieci na rozmaitych stopniach ich rozwoju? co to jest właściwie zabawa, lekcja, twórczość? i jak winny być zorganizowane poszczególne stopnie aktywności człowieka, począwszy od przedszkola, a potem w szkole? Z drugiej strony, czym jest społeczność dziecięca i jak ją należy zorganizować w przedszkolu i na różnych stopniach szkoły? Kiedy ma się zaczynać samorząd uczniowski, jakie powinien mieć granice i jaką treść na różnych szczeblach życia szkolnego? Nie mogę tutaj zająć się rozpatrywaniem tych wszystkich i innych tego rodzaju zagadnień, tembardziej, że już poddałem je szczegółowemu rozważeniu w moich „Podstawach Pedagogiki”. Tematem niniejszego szkicu jest wyjaśnienie ogólnego pojęcia wychowania moralnego i ustalenie, na czym polega jego cel właściwy. Przytem całokształt naszej tezy brzmi następująco: należyta „rzeczowa” (sachlich) t. j. pozbawiona jakiegokolwiek ubocznej tendencji organizacja pracy uczniów, a także ich wolnego czasu, przy pomocy wspólnych zabaw, pracy zespołowej, wycieczek, uoczystości i innych tego rodzaju zbiorowych imprez, w nierównie większym stopniu sprzyja wychowaniu moralnemu, niż tak zwane specjalne „wychowawcze” oddziaływanie, które jest w samej rzeczy tylko moralizującym nauczaniem.

Świadomość obowiązku, poczucie odpowiedzialności, męstwo i wytrwałość, poczucie przynależności społecznej i tolerancja — wszystkie te przymioty, wysuwane zazwyczaj jako cel wychowania moralnego i rzeczywiście cyzelujące to, co przyjęto nazywać „charakterem” człowieka, wyrabiają się tylko dzięki należytemu zorganizowaniu pracy i życia zbiorowego wychowanków, dzięki temu, co Niemcy nazywają „rzeczowością” (Sachlichkeit), i co jest wręcz przeciwieństwem wszelkiej moralizacji i wogóle tendencyjności. Aby oddziaływać wychowawczo pod względem moralnym, nauczanie matematyki winno być zwrócone całkowicie na sam przedmiot, t. zn. winno być przedewszystkiem nauczaniem matematycznym; nauczanie historii winno postawić sobie za zadanie możliwie obiektywne poznanie przeszłości i im bardziej nauczanie jakiegokolwiek przedmiotu jest wolne od wszelkiej tendencji ubocznej, tem bardziej staje się ono kształcącem moralnie.

Teza powyższa jest najzupełniej uzasadniona przez filozoficzną analizę moralności. Swoistość wartości moralnej na tem właśnie polega, że za treść swoją moralność nigdy nie może mieć siebie samej. W swej znanej książce „O materialnej etyce wartościującej” Max Scheler wykazał to szczególnie przekonująco, i odtąd pogląd ten był stale wypowiediany przez różnych filozofów.²⁾ Ażeby być moralnym, człowiek nigdy nie powinien stawiać moralności za cel swego postępowania, nie powinien nawet myśleć o tem, że postępując tak, czy inaczej, postępuje moralnie. Z chwilą gdy moralność wchodzi w zamierzenie działającego, przetrada się niezwłocznie w faryzeuszostwo, co znaczy, że czyn moralny powinien mieć za treść nie samego siebie, lecz jakiś konkretny cel, wynikający bezpośrednio z życia, z jego braków i potrzeb, a więc w tym sensie cel rzeczowy, obiektywny. W tem znaczeniu moralność więc jest niczem innym, jak wewnętrzna formą każdej działalności ludzkiej (gospodarczej, społecznej, nawet naukowej, artystycznej i t. d.). Twierdzenie to starałem się uzasadnić w swej książce w sposób następujący: celem wychowania moralnego jest wychowanie osobowości czyli urobienie charakteru człowieka. Ale osobowość kształtuje się tylko w miarę jak człowiek pracuje nad swemi wartościami ponadosobowemi, które wypełniają tę osobowość i nadają jej treść życiową. Tak jak narodowość nie powinna nigdy stawać się zamierzonym celem działalności narodu, a jest przez niego osiąganą siłą rzeczy w miarę pracy twórczej nad „wartościami ponadnarodowemi”, tak samo i osobowość poszczególnego człowieka rozrasta się w miarę realizowania przez niego ponadosobowych wartości, w miarę tego jak człowiek napenia się temi wartościami i jak-gdyby niemi nasiąka. Przeciwnie, człowiek, który stawia sobie za cel stać się osobowością, zatracca siebie, podobnie, jak naród podrywa swój narodowy charakter i swoje własne istnienie, gdy przestaje pracować twórczo nad ponadnarodowemi wartościami, zamyka się sam w sobie i dopuszcza, by działalność jego obywateli zniekształcona została przez tendencję nacjonalistyczną.

Poglądowi temu możnaby zarzucić, że jest on przestarzałym wedle pojęć dzisiejszych „humanizmem liberalnym”. Nie osobowość, lecz całość i wcielenie osobowości w całość społeczną, podporządkowanie osobowości bytowi („Existenz”, jak mówią Niemcy), staje się ostatecznym ontologicznym celem i istotą wychowania moralnego. W zależności od tego, jak się tę całość pojmuje, (jako klasę, państwo, naród czy rasę), otrzymujemy komunistyczną, faszystowską, narodowo-socjalistyczną czy jakąkolwiek inną współczesną, nie liberalną i nie humanistyczną filozofję wychowania.³⁾ W rzeczywistości jednak błędem jest przeciwstawianie pierwiastków osobowości i całości, jak gdyby to były dwie wzajemnie wykluczające się substancje. Jeżeli liberalno-humanistyczny pogląd XIX wieku wyobrażał sobie osobowość czemś nakształt samowystarczalne-

²⁾ Max Scheler. Der Formalismus in der Ethik u. die materiale Wertethik. 1921. (Obacz zwłaszcza str. 21 i następne). — Por. także: Nikolai Hartmann. Ethik.

³⁾ Por. Ernst Kriek. Philosophie der Erziehung, 1922. — Nationalpolitische Erziehung, 1932. — O pedagogice komunistycznej ob. mój artykuł: „Pedagowie komunistyczni współczesnej Rosji” (Chowanna, 1934, Nr. 2 — 3, a także moje artykuły w czasop. „Russkaja szkola za rubieżom”, „Nowyj Grad”, „Sowremiennyje Zapiski”, „Die Erziehung”, oraz książkę: I. H e s s e n i M. H a n s. Pedagogika i szkolnictwo w Rosji Sowieckiej. (Książnica-Atlas, Warszawa, 1934).

go atomu, to wzmiankowane współczesne poglądy wpadają w błąd wprost przeciwny, ale zarazem analogiczny, uważając całość społeczną za gotową i wewnętrznie nierozczłonkowaną substancję, wykluczającą pierwiastek osobowości. Bardziej szczegółowa analiza pojęcia „wcielenia” albo „włączenia” jako celu wychowania moralnego, wskazuje niechybnie, że włączenie pojedynczego człowieka w przrastającą go całość nietylko nie wyłącza pierwiastka osobowości, ale wprost przeciwnie, zakłada go, szczególnie na wyższych stopniach wychowania.

3.

W samej rzeczy, w ogólnym zjawisku wychowania (w sensie fenomenologicznym) należy rozróżnić jakby kilka warstw, jak to niedawno umiejętnie uczynił w swej książce W. Flitner.⁴⁾ Najniższa warstwa wewnątrz zjawiska wychowania ma jeszcze charakter jakby nawpół biologiczny, będąc na granicy życia czysto organicznego i kultury. Z punktu widzenia tej najniższej warstwy, cel wychowania przedstawia się jako rozwój psychofizycznego organizmu człowieka. T. zw. pedagogika eksperymentalna skłonna jest pojmować ten cel, który dla niej najczęściej pokrywa się z celem wychowania wogóle, na modłę indywidualistyczną, t. zn. jako najdalej idące wykrycie i rozwój wszystkich natządów zmysłowych, dyspozycji psychicznych i zdolności każdego osobnika ludzkiego. W rzeczywistości jednak już i tutaj występuje swego rodzaju „włączenie”, a mianowicie włączenie oddzielnej istoty ludzkiej w gatunek biologiczny, co zapewnia przedłużenie gatunku i osiągnięcie tej niższej biologicznej nieśmiertelności, o której tak pięknie mówi Platon w „Uczcie”, jako o najniższym szczeblu drabiny nieśmiertelności.

Ponad tą biologiczną warstwą leży w zjawisku wychowania druga warstwa, a mianowicie warstwa społeczna, której właśnie dotyczą takie całości jak klasa, naród albo państwo. W perspektywie tej warstwy, celem wychowania jest istotnie włączenie pojedynczego osobnika w tak czy inaczej określoną całość społeczną czyli w „porządek” społeczny, i najpotężniejsze prądy współczesnej pedagogiki (narodowo-socjalistyczna pedagogika z jednej, a komunistyczna z drugiej strony) upatrują istotę fenomenologiczną wychowania i jego cel ostateczny w „karności”, w bezwzględnym podporządkowaniu osobnika całości społecznej. Z tego punktu widzenia, wychowanie jest niczem innym, jak tylko narządkiem całości społecznej do przedłużenia swego bytu, do ustawicznej regeneracji klasy, państwa lub narodu w nowych pokoleniach, swojego rodzaju środkiem nieśmiertelności społecznej. Naród jest wieczny, pojedynczy zaś osobnik jest skończony i śmiertelny, — twierdzą pedagogowie tego kierunku. Przy tem jednak uchodzi ich uwadze, że włączenie w całość społeczną (naród czy klasę) zakłada już również pierwiastek osobowości, bowiem wszelka całość społeczna, nawarstwiając się nad biologicznym rodzajem jako odrębna, swoista realność, jest czemś więcej niż całością czysto społeczną, staje się bowiem zkolei podstawą i oparciem dla jeszcze wyższej warstwy bytu.

Ta wyższa, trzecia warstwa w zjawisku wychowania jest warstwą „wartości kulturalnych”, do których należą nauka, sztuka, prawo, a także język — z jednej strony, a czynniki gospodarcze — z drugiej. Jest to warstwa „objektywne-

⁴⁾ Wilhelm Flitner. Systematische Pädagogik (str. 34).

go ducha", mówiąc słowami filozofa He'gla, obecnie znów wypierającej terminologię t. zw. „filozofji wartości”. Jakkolwiek dalibyśmy nazwę tej warstwie, nie ulega wątpliwości, że ona to właśnie nadaje podpierającym ją całościom społecznym ich treść duchową, dzięki której klasa, naród czy państwo zyskują w naszych oczach wartość i dostojęństwo. Przecież nawet „włączyć się” w jakąś klasę, naród czy państwo możemy tylko w miarę przyswojenia sobie nagromadzonych przez nie i znajdujących się jakby w ich rozporządzeniu dóbr kulturalnych. Z perspektywy tej wyższej warstwy istotny cel wychowania (wyznaczający przez się oba poprzednie cele i jakby je przenikający) ukazuje się jako włączenie osobnika w nurt współczesnej mu nauki, sztuki, prawa, gospodarstwa, a jeszcze wcześniej — w język narodu. Czy możemy jednak mówić jeszcze tutaj o „włączeniu” w ścisłym sensie tego słowa? Czy nie następuje już tutaj „współuczestnictwo” (metexis), a zatem przyłączenie osobnika do różnych dziedzin ducha obiektywnego, które, stanowiąc jakby oddzielne nurty twórczości duchowej, posiadają swą własną swoistą realność, niesprowadzalną do realności poszczególnych, współuczestniczących w niej, podmiotów i przewyższając realność całości społecznych, na której się uwarstwiają i która im służy za istotną podporę? Gospodarstwo, prawo, nauka, sztuka, język i inne odnośne „wartości kulturalne” albo „postacie ducha obiektywnego” tak samo żyją w czasie. Ale zamiast zwykłego rozmnażania się i dziedziczenia, wyraźnie już występuje tu podanie czyli tradycja, jako oddzielna, swoista forma samoprzedłużenia ducha obiektywnego. Wychowanie spełnia właśnie tę samą rolę na poziomie ducha obiektywnego, co rozmnażanie na poziomie życia czysto biologicznego. Bardzo udatnie sformułował to w swej ostatniej książce Nikolai Hartmann.⁵⁾

4.

Ale w tym właśnie punkcie wysuwa się wyraźnie pierwiastek osobowości. Nauka, sztuka, a nawet gospodarstwo, tak jak i inne postacie ducha obiektywnego, przekazują się z pokolenia na pokolenie i żyją nie w księgach, nie w dziełach sztuki, nie w gmachach, maszynach i innych materialnych pozostałościach i gotowych faktach minionego życia duchowego, ale w czynach osobowości, dążących ku tym samym wiecznym zadaniom, ku którym zwracały się twórcze czyny minionych pokoleń — twórców dóbr kulturalnych przeszłości. Duch obiektywny może się „rozmnażać”, a raczej przedłużać swe istnienie w czasie, tylko za pośrednictwem ducha subiektywnego, t. j. jakby przechodząc poprzez osobowość i cechujący ją dar twórczości i wolności. Może zachować się i być przekazaniem nowemu pokoleniu tylko to z przeszłości, co się stało przedmiotem i punktem wyjścia nowej twórczości, która już je przewyżczyła. Inaczej mówiąc, jak to szczegółowo wykazałem gdzieindziej, „podanie” możliwe jest tylko przez „zadanie”, to znaczy przez łączność swą z wiecznymi wartościami, wiążącymi ciąg zmieniających się pokoleń łańcuchem tych samych zadań.⁶⁾ „Włączyć się” w prąd nauki, sztuki, gospodarstwa i t. d. może tylko ten, kto przyswoił sobie przeszłość swobodnym wysiłkiem swej osobowości, swoim „sumieniem”, w pierwotnym znaczeniu tego wyrazu, i kto zarazem, właśnie dla-

⁵⁾ Nikolai Hartmann. Das Problem des geistigen Seins. 1933 (str. 216 i następn.).

⁶⁾ Oprócz wstępu do moich „Podstaw pedagogiki”, por. jeszcze art. mój: „Katastrofa utopizmu” (czasop. „Sowremiennyje Zapiski”. XIX).

tego odszedł od tej przeszłości, przewycięził ją w akcie nowej twórczości. Można tak powiedzieć, że Sokrates żyje nadal nie w Ksenofoncie, który kopiuje swego mistrza, lecz w Platonie, który go twórczo przewycięża. To też celem każdego prawdziwego wychowania jest jednak kształcenie osobowości człowieka naukowej, artystycznej, prawnej i t. d., pomimo że pod innym kątem widzenia celem wychowania jest włączenie osobnika w „całości” i „porządki” społeczne. Bowiem nad całościami społecznymi nawarstwiają się postacie obiektywne. Duch, nadające tamtym ich treść duchową, a przez to nawet podstawę ontologiczną („egzystencjalną”), włączenie zaś poszczególnego osobnika w nurt, albo raczej w nurty obiektywnego ducha, staje się możliwym tylko przy równoczesnym rozwoju jednostki jako osobowości. Podobnie jak duch obiektywny przedłuża swe trwanie tylko w czynach osobowości, to zn. żyje poprzez wolność jako w swem medjum, tak też i odwrotnie: poszczególna osobowość trwa w swych twórczych czynach, które są przechowywane w skarbcu ducha obiektywnego i przeżywają swego doczesnego inicjatora. Ta „nieśmiertelność — w przepięknych zawodach i twórcach”, jak ją nazwał Platon w swej „Uczcie”, a którą można określić jako historyczną nieśmiertelność, jest wyższa niż biologiczna albo społeczna nieśmiertelność obu warstw niższych.

Kształcenie osobowości pozostaje więc niewzruszonym celem wychowania moralnego, nawet gdybyśmy określili cel wychowania z punktu widzenia bytu obiektywnego, jako włączenie osobnika w „porządek” społeczny. Bezspornym jest nadal i to, że osobowość nie powinna być wychowankowi stawiana przed oczyma jako cel, do którego ma on dążyć, że nie może być ona zamierzeniem wychowania moralnego, lecz tylko jakby jego naturalnym wynikiem. I w samej istocie moralności tkwi ta znana nam już osobliwość wychowania moralnego, że osiąga się je nie samo w sobie, nie przez specjalne nauczanie moralne, ani przez moralizujące urozmaicenie nauczania, ani nawet przez specjalne ćwiczenia w moralności, ale jedynie przez obiektywno-rzeczowe i należyte spełnianie konkretnego zadania, które czy to w pracy, czy to w zabawie, czy we współżyciu z bliźnimi zostało wysunięte bezpośrednio przez życie, a nie postawione przed nami świadomie, w celu osiągnięcia moralności. Czy jednak z tego nie wynika, (i to nas cofa do naszego wyjściowego zagadnienia zasadniczego), że wychowanie moralne nie jest niczem innym, jak tylko wynikiem albo nawet tylko formą każdego dobrego wychowania wogóle (naukowego, artystycznego, lub jeszcze węższego: matematycznego, muzycznego i t. p.), jak zdaje się twierdzi G. Gentile? Czyż nie potwierdza się tu rzeczywistość tak często spotykana (w ostatnich czasach z wyjątkową jasnością wypowiedziana przez G. Kerschensteina) teza, że wartość wychowawcza i wartość moralna w ostatecznych swych podstawach wzajemnie się pokrywają? ⁷⁾

5.

Tak miałyby się rzecz w istocie, gdyby trzy wyżej rozróżnione warstwy całkowicie wyczerpywały zjawisko wychowania. W rzeczywistości tak nie jest, i wiemy to doskonale z naszego osobistego doświadczenia. Nauczyciel może

⁷⁾ Georg Kerschensteiner. *Theorie der Bildung*. 1925. Str. 83 i inne. — Por. też mój art.: „Das Problem der Autonomie der Bildung” (Festgabe für Heinrich Rickert, 1933. Bühl, Baden), gdzie szczegółowo rozpatrzyłem zagadnienie wzajemnego stosunku wartości wychowawczej i wartości moralnej.

całkowicie żyć swoim przedmiotem, zupełnie o sobie zapominając i osiągając przez to, że uczniowie jego też są porwani przez przedmiot jego nauczania. Tą swoją umiejętnością lepiej niż wszelkimi pouczeniami kształci w swych wychowankach rzeczowy objektywizm, poczucie odpowiedzialności, świadomość obowiązku i wszelkie inne cnoty, charakteryzujące osobowość człowieka, przyuczając jednocześnie swych wychowanków do współdziałania w sprawie ogólnej i rozwijając w nich poczucie społeczne, tak iż tem samym odpada zagadnienie karności jako oddzielne zagadnienie, zupełnie w myśl dydaktyki G. G e n t i l e'g o. A jednak wszyscy aż nadto dobrze wiemy, że nawet tak doskonałemu nauczycielowi wcale nie zawsze udaje się zaszczepić swym wychowankom wyższą moralność. To ostatnie wymaga jakgdyby tego, co właśnie stanowi szczególny dar prawdziwego wychowawcy, a mianowicie zdolności otwierania dusz wychowanków, ożywiania wszystkich sił wewnętrznych ich duszy, stania się żywym, we wcieleniem w osobowość, źródłem rozwinięcia wychowanków jako osobowości. Dusze ludzkie, skupione dookoła takiego wychowawcy, tworzą nie samo tylko zreszenie, czy związek, ale prawdziwą wspólnotę duchową w wyższym i szlachetniejszym znaczeniu niż ta, która się realizuje przez samą tylko pracę nad wspólnym dziełem. Obraz takiego prawdziwego przywódcy młodzieży, która przez pamięć dla konkretnej osobowości skupia się „na całe życie” koło także żywej osobowości, przedstawił nam D o s t o j e w s k i w swym epilogu do „Braci Karamazowych”. Słusznie zauważył W. I w a n o w⁸⁾, że związek ten chłopców, którzy pod przewodnictwem Ałoszy Karamazowa w uniesieniu obiecują iść „ręka w rękę przez całe życie” „na wieczną pamiątkę” zmarłego Iljuszy, jest symbolicznym podobieństwem tego, czem jest w zasadzie, i czem winien być w rzeczywistości Kościół chrześcijański, jako prawdziwa wspólnota wyższego duchowego porządku. To właśnie przewodnictwo, oparte na osobistym współzyciu, było podstawą ruchu pedagogicznego, który w Danji jest związany z osobowością G r u n d t v i g a, a którego ośrodkami są dotąd znane „wyższe szkoły ludowe” w Danji. W żadne programy ani gotowe formuły nie można ująć istoty takiego wychowania moralnego, jakie osiąga się w tych szkołach, gdzie wiejska młodzież spędza kilka miesięcy w osobistym współzyciu pod przewodnictwem nauczyciela kontynuującego tradycję G r u n d t v i g a. Nie idzie tu ani o programy, ani o formuły, ale o żywego ducha przewodnictwa pedagogicznego, który udziela się człowiekowi tylko od człowieka. Mimo, że o jakimkolwiek wyznaniu niema tutaj mowy, charakter religijny takiego przewodnictwa pedagogicznego jest oczywisty.

Przewodnictwo, o którym mówimy, nie ma nic wspólnego z tem politycznym przewodnictwem albo autorytaryzmem, który obecnie usiłuje się podać, jako nową zasadę pedagogiczną. Wewnętrzne źródłem, które je ożywia, nie jest ani ideologia, ani tem mniej doktryna lub dogmat, ale żywa osobowość. Za narzędzia mu służą nie przymus lub karność, opierająca się na autorytecie zewnętrznym, ale miłość. I celem jego jest nie rozszerzenie władzy „wodza” lub „idei”, ale rozwinięcie wszystkich sił życiowych w każdym członku duchowej wspólnoty, przewyciężenie przez niego wszystkich skuwających go „kom-

⁸⁾ Władysław Iwanow. Dostojewskij. 1932, str. 138. — Porówn. też mój art.: Tragedja Dobra w „Braciach Karamazowych” Dostojewskiego. (Przegląd Współczesny, 1929).

pleksów", które w kwintesencji są niczem innym jak mackami śmierci, t. j. inaczej mówiąc — celem jest osiągnięcie przez każdego prawdziwej, osobistej nieśmiertelności. Tej wyższej formy miłości, która jest źródłem i zarazem oznaką prawdziwego moralno-wychowawczego przewodnictwa, nie można się nauczyć. Jest ona darem łaski. Pedagogia może się tylko zatrzymać przed tym cudownym darem i zaznaczyć jego istnienie, nie stawiając tutaj żadnych norm ani prawideł postępowania. I w danym wypadku żadna teoria nie jest w stanie zastąpić praktyki, a mianowicie praktyki czynnej miłości. Moralności wyższego stopnia można nauczyć się tylko przez czyn, a w żadnym razie nie przez słowa, pouczenia i prawidła. Jeżeli wychowanie moralne na niższych szczeblach oznaczało nie odrębny rodzaj wychowania, ale formę wychowania człowieka w ogólności, to w wyższej warstwie wychowania cel wychowania moralnego występuje już nie jako oddzielny, samoistny cel, chociaż i tutaj, tak jak i przedtem, cel ten nie może być przedmiotem świadomego zamierzenia, w tym wypadku dlatego, że jest darem łaski.

Tak więc ostateczny cel wychowania moralnego pokrywa się, jak tego należało oczekiwać, z wyższym celem samej moralności. I cel ten może być formułowany dwojako: subiektywistycznie, z punktu widzenia osobowości, i obiektywistycznie, jako swojego rodzaju wspólnota albo „porządek”, w który każdy poszczególny osobnik winien być „włączony”. Z tego punktu widzenia, cel moralności jest niczem innym, jak urzeczywistnieniem absolutnej wspólnoty duchowej, do której należą nie tylko wszyscy nasi bliźni, ale w ostatecznym obrachunku i przyroda, która winna być włączona, „zajęta” do wspólnoty duchowej, a przez to samo uszlachetniona moralnie i personalizowana. To absolutne uduchowienie świata, w którym siły wzajemnego odpychania (nie-nawiści) ostatecznie zostają pokonane przez siły duchowego przyciągania (miłości) miał na myśli nie tylko C i e s z k o w s k i, a po nim i Włodzimierz Sołowjow, który w swoją, niezależną od kantowskiej, formułę wyższego prawa moralnego wcielił ideę Królestwa Bożego, ale nawet właściwie już i sam K a n t; który, jak wiadomo, połączył swą „materiałną formułę” prawa moralnego z pojęciem „królestwa celów” albo „królestwa duchów”.⁹⁾ Dla poszczególnego osobnika włączenie do tego Królestwa oznacza przezwyjęcie wszystkich śmiertelnych zaczątków, znajdujących się w jego duszy i ciele, przez siły życia, w czym właśnie kryje się sens ujawnienia jego jako skończonej osobowości, albo — co na jedno wychodzi, — wskrzeszenia duszy w jej walce ze śmiercią. Śmierć bowiem żadną miarą nie jest tylko końcem biologicznego życia, lecz jest stałym jego towarzyszem, który czyha na nas w każdym momencie naszego istnienia i z którym bezustannie toczymy walkę. Dlatego też prawdziwa wyższa nieśmiertelność nie jest pewną substancjonalną i jakby naturalną niezniszczalnością duszy, jak to pojmowała filozofja helleńska, ale jest smartwychwstaniem duszy, która w nieustannej walce ze śmiercią zwycięża swego przeciwnika. Istotnym wychowawcą, wychowawcą z łaski Boskiej, jest ten, który umie we właściwym momencie dopomóc siłom życia przeciwko siłom śmierci w duszach swych wychowanków, uwolnić od krępujących je kompleksów,

⁹⁾ Por. mój art. „Walka utopji i autonomji Dobra w światopoglądzie Dostojewskiego i Wł. Sołowjewa” (czasop. „Sowremen. Zapiski”, XLII — XLIII), a także art. cyt. w uwadze 7).

a przez to wyprowadzić ich z samotności w żywe obcowanie z bliźnimi.¹⁰⁾ Rozbudzenie wewnętrznych sił życia, przezwyciężenie śmiertcionośnych zaczątków, które gubią duszę człowieka, wyprowadzenie duszy człowieczej z samotności, której, na śmierć przeznaczona dusza, uporczywie się trzyma, w zjednoczoną więzami miłości wspólnotę duchów, — oto na czym polega powołanie i tajemnica prawdziwego wychowawcy, który ukazuje się dzięki temu jako prawdziwy wódz, t. zn. przewodnik, a nie jako gwałtownik, który naśladuje czysto mechanicznie prawdziwe przewodnictwo i samozwańczo przybiera sobie imię wódza. Nie trzeba już chyba przytem specjalnie dowodzić, że „materjalny” cel moralności w większym jeszcze stopniu zakłada dobrowolny wysiłek samej osobowości, jej sumienia i decyzji.

6.

Tem samem dana jest już odpowiedź na pytanie, na czym polega różnica między wartością moralności a wartością wychowania. Cel moralności jest niemniej „materjalny” (to zn. posiada swoją własną treść), niż cel nauki albo sztuki, i polega na tem, by przekształcić świat człowieczy w prawdziwą wspólnotę osobowości czyli duchów, a przez to ostatecznie personalizować i uduchowić również cały świat. Oznacza to pełne, a nie częściowe tylko zwycięstwo nad śmiercią i nad wzorującym się na martwocie, i dlatego śmiertcionośnym pierwiastkiem mechanizmu, i tem samem oznacza osiągnięcie pełnej, a nie częściowej tylko nieśmiertelności, nieśmiertelności — jako zwyciężającego śmierć zmartwychwstania duszy, a nie jako odwiecznie niepodlegającej śmierci niezniszczalności. W odróżnieniu od tego, specjalna funkcja wychowania polega na tem, by wszystkie wartości kulturalne, czyli postaci ducha obiektywnego (w tej liczbie i moralne „królestwo duchów”), oraz ich wewnętrzne prawa strukturalne realizować w duchu subiektywnym, a przez to samo, przewodząc ducha obiektywnego poprzez medium osobowości i wolności, przedłużyć życie ducha obiektywnego w nowych pokoleniach.

Personalizacja świata, jako obiektywny cel przekształcenia bytu światowego, i subiektywizacja ducha obiektywnego, który, przeszedłszy tylko przez medium osobowości, trwa jako tradycja, oba te cele, któremi wartość moralności różni się od wartości wychowania, posiadają wspólny pierwiastek w pierwiastku osobowości. Jednak sam ten pierwiastek, tak jak my go tu pojmujemy, zdecydowanie różni się od liberalno-humanistycznego pojęcia osobowości. Nie oznacza on bynajmniej samowystarczalnej istności będącej celem zawartym w sobie. Przeciwnie jest on nie do pomyslenia bez związanego z nim pojęcia „porządku” lub „całości”, w którą włącza się poszczególny osobnik. Czterem różnionym przez nas warstwom obiektywnych „porządków” odpowiadają ściśle cztery związane z nimi szczeble żyjących w nich osobników, którzy różnią się pomiędzy sobą rodzajem swego bytowania, a nawet rodzajem dostępnej dla nich nieśmiertelności, przyczem same re różnice mogą być określone, tylko jeśli się weźmie pod uwagę miejsce zajmowane przez osobnika w poszczególnych obiektywnych „porządkach”. Osobnik i „całość” do której on przynależy, tworzą nierozłączną, naprawdę „dialektyczną” jedność.

¹⁰⁾ Nikt, jak Dostojewski, nie umiał z taką oczywistością wykazać związku, jaki istnieje pomiędzy samotnością (osamotnieniem) duszy, a oblegającą ją od wewnątrz i krępującą ją kompleksami.

Przytem „porządki” te w żadnym wypadku nie są prostymi mechanicznymi skupieniami poszczególnych osobników, ale przeciwnie, stanowią w pełnym znaczeniu tego słowa „organiczne” całości, przyczem, im wyżej stoi w hierarchji bytowania odpowiadający „porządek”, tem więcej „organicznymi” okazują się te więzy wewnętrzne, które warunkują jego jedność, i które stanowią podstawę jego całościowości. W dokładnem, a nie przenośnem znaczeniu tego słowa organiczną, t. zn. biologiczną całościowość znajdujemy w najniższym z tych czterech „porządków”, rozróżnionych przez nas w całokształcie zjawiska wychowania. Nad tą biologiczną warstwą układa się, kształtując ją na nowo, warstwa porządków społecznych, której wewnętrzne kategorie posiadają już charakter o wiele bardziej „organiczny”. Jednak i tutaj jeszcze pierwiastek mechanizmu przejawia się dobitnie, a mianowicie o tyle, o ile pierwiastek władzy, wiążący czynniki społeczne w jedną całość, oznacza przedewszystkiem „nieprzenikliwość” dla woli innych¹¹⁾ i dlatego właśnie posługuje się przymusem, jako nieodzownem narzędziem. Zmierzając jeszcze wyżej, do warstwy ducha obiektywnego, do tego co egzystuje już jako nurt historycznego podania (naukowego, artystycznego, prawnego, gospodarczego i t. d.), obserwujemy dalsze zanikanie symptomatów mechanizmu. Tak np. prawo dąży do tego, by władzę związków, które ono samo przenika, uczynić także przenikliwą dla poszczególnych członków tych związków, a obcowanie w nauce i sztuce przewycięża pierwiastek władzy, który sprowadza się do czysto duchowego autorytetu. Dlatego też postaci ducha obiektywnego i postaci obcowania osobowości, skupiających się dookoła sztuki, nauki i innych wartości kulturalnych, konstytuują się wedle kategorii o charakterze bardziej jeszcze „organicznym”, niż kategorie porządków społecznych, służących im za podstawę. Jednak i tu jeszcze pozostaje znaczna danina, splecana mechanizmowi przez ducha, co przejawia się choćby w niewyraźności „myśli” w „słowie”, w nieprzeniknionej samowystarczalności, cechującej wszystkie dzieła, oderwane już od osobowości twórcy, w wynikającej stąd łączności tradycji historycznej z tem wszystkiem, co istnieje jako „obiektywizowany”, to znaczy, uwięziony w materji, jakby oczekujący jeszcze na swego wybawcę i nowemi wciąż wysiłkami nadchodzących pokoleń „odgadywany” duch.¹²⁾ Wszystkie te oznaki przewyciężanego mechanizmu znikają w zupełności tylko w wyższej, odkrytej przez nas warstwie zjawiska wychowania, warstwie doskonałej wspólnoty moralnej, mającej za swą podstawę pierwiastek miłości w sensie czynnej miłości dla bliźnich. Tam, gdzie miłość już zdołała przewyciężyć w zupełności nieprzenikliwość każdej poszczególniej duszy, wyzwolić ją z zasklepienia się w samej sobie i wyrwać z jej posępnej samotności, gdzie każdy członek współżycia jest już rzeczywiście samoistnym celem, samoistnym nie dla siebie, lecz dla bliźniego, — tam znikają ostatnie ślady mechanizmu. Śmierć została pozbawiona żądła, a nieśmiertelność ukazuje się w całej swej chwale, jako „zmarłychwstanie”. Życie święci triumf pełnego zwycięstwa, już nie jako życie tylko organiczne (bios), ale jak życie wieczne (zoe aiovios), obwieszczone w Ewangelji.

¹¹⁾ Por. doskonały artykuł B. Wyczesławcewa „Zagadnienie władzy” (czasop. „Put’”, 1934, Nr. 42).

¹²⁾ Autor zdaje sobie doskonale sprawę z tego, że wypowiedane tu myśli wymagałyby jeszcze bardziej szczegółowego pogłębienia i uzasadnienia, tutaj niestety niemożliwego.

Na zakończenie zatrzymamy się jeszcze na dwóch punktach, które będą wymagały specjalnego zbadania, a które tu tylko zaznaczamy dla uniknięcia ewentualnych nieporozumień. Z podanych przeze mnie przykładów mogło się wydawać, że narodowość wraz z państwem, klasami społecznymi i stanami, należy do drugiej, społecznej warstwy, w powyżej ustalonej hierarchii bytów. W rzeczywistości, sprawa przedstawia się w sposób bardziej skomplikowany. Wprawdzie narodowość jest całością społeczną, ale równie bezspornie jest ona nosicielką form ducha obiektywnego, będąc jednocześnie upostaciowaniem czynników plemiennych, korzeniami tkwiących w warstwie organicznego bytowania. Ale właśnie dlatego narodowość, równie jak i osobowość, przechodzi jakby przez wszystkie cztery warstwy ustalonej przez nas hierarchii bytu. Narodowość tkwi korzeniami w plemienu, jest ona pomieszaniem a zawsze już i przewyciężeniem własności plemiennych, których jest zarazem upostaciowaniem. Żyje ona w związkach rodowych, stanach, klasach, państwach i innych społecznych całościach, łączonych i rozdzielanych pierwiastkiem władzy.

Ale jest ona także nie do pomyślenia bez realizowanych w niej wartości: nauki, sztuki, prawa i innych postaci ducha obiektywnego (nie mówiąc już o języku), które przedewszystkiem kształtują narodowość w prawdziwy naród. Ale zarazem narodowość żyje zawsze wiarą w swoje powołanie, wiarą w to, że jest członkiem wszechobejmującej absolutnej wspólnoty, jakkolwiekbyśmy rozumieli tę wspólnotę — jako królestwo duchów, powszechny (niewidzialny) kościół czy jako Królestwo Boże. Dlatego też narodowość może być zarówno przedmiotem tak antropologiczno-biologicznych i socjologicznych badań, jak również przedmiotem historycznego opisu i filozoficznych rozważań. Jest ona zjawiskiem złożonym, w którym nawarstwiają się jedna nad drugą wszystkie rozróżnione przez nas warstwy bytu, zupełnie podobnie jak osobowość poszczególnego człowieka żyje naraz na kilku planach bytu, począwszy od warstwy życia organicznego, a skończywszy na warstwie życia wiecznego. Na tem polega różnica między narodowością a państwem, które jest przedewszystkiem całością społeczną, istniejącą we własnej charakterystycznej rzeczywistości tylko na jednej (socjalnej) płaszczyźnie bytu. Państwa nie pokrywa się z narodowością nie tylko pod względem terytorjalnym, ale także pod względem samej istoty, bowiem narodowość, biorąc początek w przedspołecznych głębiach życia organicznego, wznosi się ponad państwem w wyższe, nadspołeczne płaszczyzny bytu. Państwo jest tylko jedną z form przejawiania się narodowości i jeśli nawet na społecznej płaszczyźnie bytu stanowi wyższą formę jej istnienia, to sama ta warstwa społecznego bytowania nie jest wyższą warstwą istnienia narodowości.

Już ten przykład wskazuje nam wyraźnie, że rozróżnione przez nas w zjawisku wychowania warstwy różnią się pomiędzy sobą strukturą i kategoriami, które je stanowią, ale wcale nie są od siebie oddzielone realnie. Przeciwnie, w każdej z warstw niższych zawsze jest już jakby widoczna wyższa warstwa, i naodwrot, wyższa warstwa nie tylko przebłyskuje w niższej, ale nadaje jej egzystencjalną podstawę, jej wewnętrzną stateczność. Przekonałiśmy się już o tem na przykładzie narodowości i państwa, które czerpią swą rację bytu, swe dostojęństwo, nawet swą stateczność, jako istniejące całości, z wyższej warstwy ducha obiektywnego, z tego, że przenikają w nie prawo, gospodar-

stwo, sztuka, nauka i inne postaci ducha obiektywnego, dla których są podstawą, któremi rozporządzają i dzięki którym nabywają swą treść, trwającą w tradycji. Jeżeli naród zamyka dostęp ponadnarodowościowym wartościom kultury, to to oderwanie od wyższej warstwy ducha obiektywnego doprowadza do zubożenia życia narodowego, wskutek czego następuje wewnętrzny rozkład narodu, zwyrodnienie jego w zwykłą etnograficzną masę narodowościową. W analogiczny sposób, biologiczny gatunek „człowieka”, różni się od innych gatunków biologicznych tem, że jest biologicznym nosicielem wyższych układów społecznych, a za ich pośrednictwem i form ducha obiektywnego, które uwarstwiają się nad nimi i przenikają je. W ten sposób, w ostatecznym obrachunku, te właśnie formy ducha obiektywnego nie tylko warunkują wyjątkowe stanowisko gatunku „człowieka” w świecie biologicznym, ale i zabezpieczają także realnie jego istnienie. Tak samo przedstawia się sprawa z wyższą warstwą absolutnej wspólnoty duchów. Królestwa Bożego, w pojmowaniu tutaj przez nas rozwiniętem, nie należy sobie wyobrażać pod postacią Królestwa Bożego tradycyjnej kościelnej nauki, jako uniesione w niebiosa królestwo oddzielne i zupełnie oddzielone od tego ziemskiego życia straszną kosą wszechmocnej śmierci. Tak, jak śmierć nie jest poprostu końcem naszego życia ziemskiego, otwierającym wejście do bytu pozaświatowego, ale jest stałym towarzyszem naszego doczesnego życia, z którym ustawicznie walczyliśmy, tak i Królestwo Boże, w naszym rozumieniu, przenika najbliższe nie stojące formy ducha obiektywnego, na których opiera się bezpośrednio, a poprzez nie prześwieca i w niższych warstwach układów społecznych i wreszcie nawet w samym życiu organicznym biologicznego gatunku „człowiek”. Przeświecając w formach ducha obiektywnego, doskonała, na miłości oparta wspólnota osobowości udziela ciepła przekonania naszej naukowej, artystycznej, a nawet gospodarczej twórczości. Ona to właśnie czyni tę twórczość przedmiotem wiary człowieka, a zatem i jego istnienia jako osobowości. W ten sposób poszczególne, rozróżnione przez nas w zjawisku wychowania warstwy wzajemnie się przenikają i pozostają do siebie w swoistym dialektycznym stosunku wzajemnego napięcia. Jeżeli ten wzajemny stosunek napięcia, który jest realnym, ontologicznym, a nie tylko oderwanym, logicznym stosunkiem, rozpada się, lub nawet zostanie tylko naruszony, to doprowadza to do zwyrodnienia i rozkładu niższej warstwy, która się od wyższej odgrodziła i oderwała.¹³⁾ Każdy doświadczony wychowawca dobrze o tem wie ze swego osobistego doświadczenia, chociaż niezawsze zdaje sobie sprawę z tego, co przeżywa. Nawet najbardziej wytrawny nauczyciel wie, że nie przez

¹³⁾ Jest to ta sama realna dialektyka wzajemnego napięcia, którą starałem się bardziej szczegółowo ujawnić w rzeczywistości pedagogicznej już w swoich „Podstawach pedagogiki”. Warstwa wyższa nie tylko się nawarstwia i „ujmuje w formę” warstwę niższą, ale i prześwieca w niej i przez to samo przeobraża ją wewnętrznie. Tem, że kładę nacisk na tę obustronną zależność między sobą warstw wyższych i niższych, różni się mój pogląd od punktu widzenia N. Hartmanna, który, jak mi się zdaje, jednostronnie podkreśla zależność wyższej warstwy od niższej i uważa widocznie, że warstwa niższa w swej strukturze kategorjalnej pozostaje zawsze całkowicie niezależna od warstwy wyższej nawet wtedy, kiedy służy jej za podstawę i „realną nosicielkę”. Swoje pojęcie „uformowania” („Ueberformung”) Hartmann rozwiniął w następujących pracach: *Kategorie Gesetze* („Philosophischer Anzeiger”, T. I, 1926, str. 201 i nast.), *Ethik*, 1926 (cz. III), *Das Problem des geistigen Seins*, 1933 (zwl. rozdz. 4). Max Scheler widocznie jasniej widział obustronny charakter zależności między wyższymi i niższymi warstwami światowej całości.

zrozumienie sensu i struktury zespołów przyjacielskich. Naszkicowany więc rzut oka retrospektywny, dokonany ze stanowiska celowości, pozwolił nam w pewnej mierze dostrzec, że zespoły przyjacielskie pod wpływem najrozmaitszych czynników wewnętrznych i zewnętrznych ulegają ustawicznym, niejednokrotnie istotnym przeobrażeniom.

Nie wchodząc w szczegółowszą analizę stosunków społecznych dzieci okresu przedszkolnego, pragnę jedynie zaznaczyć, że pierwszy kontakt dziecka z otoczeniem socjalnym posiada charakter pozytywny: niemowlę reaguje uśmiechem na głos ludzki, później również na widok twarzy ludzkiej, czego nie czyni na żaden bodziec akustyczny lub optyczny¹⁾. Dopiero w miarę budzącej się sfery woluntarnej, której intensywny rozwój przypada na pierwszą fazę przekory (od 2 — 4 roku), pojawiają się również antysocjalne sposoby zachowania się. Obydwie przeciwstawne skłonności wypełniają główną treść wczesnego dzieciństwa. Niemowlę 6-miesięczne doznaje uczucia przyjemnego, gdy inna osoba, bez względu na wiek, mówi do niego lub z niem się bawi. A dziecko dwuletnie, które przez pewien okres czasu usuwa się przed osobą starszą, z zainteresowaniem zwraca swoją uwagę w kierunku rówieśników lub starszych towarzyszy zabaw. Wspólnoty zabaw wypełniają również ostatnie lata wieku przedszkolnego, t. j. okres średniego dziecięctwa, który trwa mniejwięcej od 5 — 7 lat. Przynależność dziecka do wspólnoty, oraz pozycja, zapewniająca realizację własnych pragnień i zainteresowań, zaspajają jego potrzebę towarzyską. Rzeczą godną uwagi jest fakt, że dziecko np. 4-letnie utrzymuje z przyjemnością kontakt dwojkowy, rzadziej wchodzi w skład zespołu liczniejszego. Znalazszy się wskutek zbiegu okoliczności w grupie wieloosobowej, nie obejmuje żadnej roli czynnej. Wtedy jest albo biernym widzem, albo też przedmiotem zainteresowania ze strony ogółu, podobnie jak w zespole około ulubieńców. W wypadku, gdy zespół nie zwraca uwagi na małego obserwatora i swobodnie rozwija swoją działalność, dziecko niebawem oddaje się innym, więcej pociągającym je czynnościom, albo też usiłuje wejść w bezpośredni kontakt z jednym z członków, używając w tym celu najrozmaitszych, najczęściej skutecznych środków, jak uśmiech, wzrok, gest, zbliżenie się, pokazanie ciekawej rzeczy, krzyk, płacz i t. p. Ciekawy jest także fakt, że dzieci w tym wieku, znajdując się razem, niejednokrotnie mówią wszystkie jednocześnie, nie troszcząc się o to, że się wzajemnie nie słyszą. Piaget uzasadnia to tem, że mowa w pierwszych latach władania nią niezawsze bywa używana jako środek porozumienia z otoczeniem, a wypowiedane przy zabawie monologi podniecają niejako dziecko do dalszych wysiłków²⁾. Natomiast dziecko 6 — 7-letnie wchodzi przy sprzyjających warunkach również w skład zespołu liczniejszego. Miałem okazję zaobserwować, jak dzieci w tym wieku tworzyły mieszane wspólnoty, składające się z 4 — 8 osób, które we wspólnych zabawach doznawały niezwykłej przyjemności. Coprawda, wspólnoty te niezawsze stosowały się do znanych im prawideł gry i normalnie rozpadały się po krótkim istnieniu na mniejsze grupki. W każdym razie działalność tych wspólnot opierała się w pewnej mierze na zasadzie współdziałania. Spostrzeżenie to nie pokrywa się z poglądem Piaget'a,

¹⁾ Bühler Ch. — Das Seelenleben des Jugendlichen. Str. 146 i 151.

²⁾ Piaget J. — Wykłady w Polskiej Sekcji M. L. N. W. w Warszawie, w dniach od 24 — 18-go marca 1932 r.

który twierdzi, że zabawa dzieci w tym wieku nie jest zabawą wspólną, zbiorową. Być może, że w przykładach przezemnie zaobserwowanych pojawiały się wpływy, wywierane przez specjalne warunki. W większości wypadków dzieci te uczęszczały do przedszkola, w którym zwracano szczególną uwagę na społecznienie dzieci¹⁾.

Jest rzeczą zrozumiałą, że w związku z częstszym i dłuższym pobylem we wspólnotach zabaw zarysowuje się pewien stosunek uczuciowy o specyficznym zabarwieniu przyjemnym między członkami, wchodzącymi w skład zespołu. Rozwój podłoża emocjonalnego przebiega od zwykłego uczucia swojskości, tworzącego się pod wpływem bliższego poznania osób i rzeczy, z którymi dziecko się styka, aż do względnie trwałego uczucia w stosunku do jednostek przez siebie wybranych, które w przeżyciach dziecka odgrywają najważniejszą rolę i które wskutek tego zajmują naczelne miejsce w polu świadomości. Cały proces wartościowania i ustosunkowania się do różniaków dokonuje się wyłącznie tylko na tle rzeczowym; głównym kryterjum jest stopień przyjemności, bądź to doznany w niedalekiej przeszłości, bądź też antycypowany w związku z mającym nastąpić w przyszłości przeżyciem. Natomiast właściwości i wartości duchowe odgrywają przy doborze rolę drugorzędną. Uwzględnienie cech indywidualnych w znaczeniu odpowiedniego doboru towarzysza zabaw, dokonanego ze stanowiska podobieństwa temperamentów, usposobień lub charakterów, jest zjawiskiem wtórnym, jest następstwem i objawem zewnętrznym działania instynktu. Instynkt bowiem — jak twierdzi (Thorndike²⁾) — jest wrodzonym i celowym sposobem reakcji, jest względnie trwałą tendencją do zaspokajania potrzeb fizycznych i psychicznych, jest wyrażającym się w czynie zainteresowaniem dla zachowania i rozwoju życia. Tem właśnie tłumaczyć należy fakt, że dziecko odczuwa wewnętrzny pociąg w kierunku takiej jednostki względnie grupy, która zaspokajając jego potrzebę towarzyską, zapewnia mu maximum przyjemności, a równocześnie nie wchodzi w kolizję z działającym egocentryzmem. Dziecko czyni to niejednokrotnie tak zdumiewająco „sprawnie”, że rodzice, nie rozumiejąc przyczyn i sensu w reakcjach rozwijającej się istoty, przypisują mu nieprzeciętne zdolności i wyprawdzają na podstawie tych naiwnych przesłanek najrozmaitsze, nieraz daleko sięgające wnioski praktyczne.

Wystarczy zwrócić bacniejszą uwagę na zachowanie się oraz wzajemne ustosunkowanie bawiących się dzieci, aby przekonać się, jak wielkie są wysiłki, podejmowane w kierunku realizacji potrzeby towarzyskiej w granicach przejawiającego się egocentryzmu. Tak np. dziecko o skłonnościach do despotyzmu próbuje narzucić swoją wolę całemu zespołowi, a gdy natrafia na nadmierne trudności, bążto ze strony ogółu, bądź też wybitniejszych jednostek, które nietylko stawiają opór jego tendencjom, lecz pod pewnemi względami zaczynają wywierać niepożądany przez niego wpływ na otoczenie, wtedy mały despota wybiera sobie mniejszą grupkę i, nie osiągnąwszy w niej również pomyslnych rezultatów, zwraca swoją całą

1) Piaget opiera swoje twierdzenia na obserwacjach, zebranych w sierocińcach i przedszkolach w Genewie. Lecz były to przeważnie dzieci z warstw uboższych, a ponadto stosowano tam metodę Montessori (większe uwzględnienie cech indywidualnych). Stern C. i W. — Die Kindersprache.

2) Lunk G. — Das Interesse. Leipzig. Verl. J. Klinkhardt. 1927. Band 2. Str. 42.

energję wreszcie w kierunku jednej osoby, która, doznając przykrych skutków zachcianek samowładczych, usiłuje wszelkimi sposobami wyzwolić się od krępującego jej swobodę jarzma. Kończy się to normalnie w ten sposób, że mały despota, niezadowolony i zniechęcony, milcząco, albo z głośniejszym wyrzutami pod adresem ogółu lub pojedynczych członków, opuszcza „niewdzięczny” zespół i podejmuje podobne wysiłki w drugim zespole. Zdarzają się również wypadki, że dziecko o despotycznych tendencjach znajduje towarzysza, który w części lub w całości zaspokaja jego pragnienie, który jest narzędziem urzeczywistnienia jego potrzeb i który sam jest zadowolony z takiego stanu rzeczy. Dzieje się to zwykle wtedy, gdy despota i jego towarzysz pochodzą z dwóch odrębnych środowisk domowych, gdy dziecko-ofiara jest typem biernym i chętnie poddaje się despotyzmowi, albo gdy despotyzm przejawia się w formie umiarkowanej, umożliwiającej stronie biernej zajęcie od czasu do czasu stanowiska czynnego. Zespół, który w ten sposób się zawiązuje, przekształca się z biegiem czasu nierzadko w zespół przyjacielski.

Powyższe wyniki upoważniają nas do sformułowania wniosku, że typy wybitnie indywidualistyczne tylko w wyjątkowych wypadkach wchodzą w skład zespołów przyjacielskich. Natomiast dzieci o umiarkowanych rysach indywidualności, skłonne i przygotowane do kompromisów, stosunkowo łatwiej łączą się i utrzymują zespoły tego rodzaju. Z tego punktu widzenia możnaby w pewnej mierze przyjąć zasadę, że dobór członków zespołu przyjacielskiego odbywa się w ścisłej zależności od względnie równych kręgów egocentrycznych o krzyżujących się, lecz równocześnie uzupełniających tendencjach i właściwościach indywidualnych.

Przedstawione dotychczas wyniki obserwacji i uwagi odnoszą się do dzieci w wieku 6 — 7 lat. Na jintensywniejszy rozwój i działalność zespołów przyjacielskich przypadają właśnie na czas pozaszkolny. Warunki szkolne naogół w mniejszym stopniu sprzyjają ich rozwojowi. W szkole natomiast występują najczęściej tylko następstwa stosunków przyjacielskich, zawartych w czasie pozaszkolnym. Zkolei przystępuję do naszkicowania zespołów przyjacielskich na terenie szkolnym. Przedewszystkiem pragnę je rozpatrzyć ze stanowiska wzajemnego ustosunkowania się członków oraz ich zachowania się w stosunku do innych dzieci i grup.

Stosunkowo łatwo można dostrzec, że przyjaciele lubią siedzieć obok siebie, zarówno w izbie szkolnej, jak i w kościele, na uroczystościach, zebraniach klasowych i szkolnych i t. p., wykorzystując sytuację i środki, które zmierzają do zaspokojenia tego pragnienia. Bliskość przestrzenna stwarza korzystne warunki do nawiązania kontaktu w każdej chwili i umożliwia realizację różnorodnych potrzeb wewnętrznych. Dzięki nastawieniu pozytywnemu oraz swoistej więzi emocjonalnej kształtuje się skłonność i gotowość do wyświadczania sobie przysług oraz udzielania wzajemnej pomocy. W wolnych chwilach, t. j. w wypadkach, kiedy nie wchodzi w skład innych zespołów i nie rozwijają działalności, odpowiadającej ich indywidualnym zainteresowaniom i dążnościom, przyjaciele także chętnie przebywają razem. Wtedy opowiadają sobie wspólne przeżycia, układają plany na najbliższą przyszłość. Ulubionym tematem rozmowy są głębsze przeżycia i ciekawsze zdarzenia w domu rodzinnym, otrzymane w podarunku zabawki, książki i rzeczy, niezwykle nowiny i tajem-

nice, zaobserwowane samodzielnie lub otrzymane w drodze poufnej od innych osób. Nierzadko składają sobie wzajemnie upominki i podarunki lub obiecują to czynić w przyszłości, podkreślając z naciskiem, że korzyści i przyjemności rezerwują wyłącznie dla siebie. Poza doraźnymi informacjami i wskazówkami, zmierzającymi do usunięcia przeszkód i pokonania trudności, nasuwających się w związku z zajęciami i życiem w szkole, przyjaciele nierzadko w r a c a j ą s o b i e u w a g ę n a p o p e ł n i o n e b ł ę d y i zachęcają się do zastosowania odpowiednich środków profilaktycznych: Coprawda, realizacja powziętych zamiarów częstokroć odbywa się w rażącej sprzeczności z danymi sobie obietnicami. Wiść radosna pobudza przyjaciół do swobodnych i szerszych objawów wzruszeniowych. Członek, którego spotkało nieszczęście, lub który jest smutny wskutek doznanej przykrości, jest przedmiotem troskliwej opieki ze strony pozostałych; wyzwolone współczucie skłania do podejmowania zabiegów i wysiłków, zmierzających w kierunku złagodzenia przykrego przeżycia i odwrócenia uwagi przygnębiętego przyjaciela od samego nieszczęścia. Objawy współczucia i sposoby ulżenia doli nieszczęśliwego, proste, naiwnie szczerze i prymitywne dla dorosłego obserwatora, są najczęściej skuteczne i w większości wypadków uwieńczone zostają pomyślnym rezultatem. Wprawdzie zdarzają się wypadki wręcz odwrotne: przyjaciel nie pociesza smutnego, nie zwraca uwagi na jego ujemny stan uczuciowy, albo poprostu cieszy się z niego, opuszcza towarzysza i zajmuje się czem innym, albo wchodzi w skład innego zespołu, gdzie wyraża swoje zadowolenie i podkreśla słuszność takiego stanu rzeczy. Sposób reagowania zależy od właściwości indywidualnych, stopnia zespolenia i bogactwa wspólnych przeżyć z przyjacielem, wyniku oceny samego wypadku, poczucia moralnego, oraz nastroju w danej chwili ¹⁾. W pewnych wypadkach dziecko wykorzystuje przykre położenie swojego przyjaciela dla celów osobistych, dla podkreślenia własnej przewagi i zaspokojenia skłonności do postawienia się. Mam jednak wrażenie, że takie wypadki nie są objawem zwyrodnienia lub antyspołecznych tendencji; ale że dzieje się to poprostu pod wpływem ego-centryzmu. Podobne zjawisko występuje na terenie szkoły również w innych okolicznościach. Tak np. dziecko w tym okresie bez wszelkich skrpułów wnosi skargę do nauczyciela przeciw swojemu przyjacielowi, z którym utrzymuje dłuższe i zażyłe stosunki towarzyskie. Denuncjacje i skargi, tak często powtarzające się w klasach niższych i stopniowo zanikające z wiekiem, zależnie zresztą od stosunku wychowawcy i atmosfery szkolnej, są skierowane nie tylko przeciwko jednostkom, które w życiu pozaszkolnym nie biorą wspólnego udziału, lecz w równej mierze przeciwko stałym i „serdecznym” towarzyszom zabaw. Zdarzają się wypadki, że nieporozumienia wyłącznie tylko między członkami jednego zespołu przyjacielskiego w związku z realizacją własnej treści społecznej pobudzają poważnione strony do ubiegania się o i n t e r w e n c j ę p o w s z e c h n i e u z n a n e g o a u t o r y t e t u, nauczyciela, przyczem dowody rzeczowe oraz wysiłki, podejmowane w obronie własnej i w celu obniżenia argumentów przeciwnych, wcale nie świadczą o jakichkolwiek węzłach

¹⁾ Jest rzeczą charakterystyczną, że w latach szkolnych rozwój współczucia robi stosunkowo małe postępy, albo nawet cofa się, szczególnie w fazie przedpokwitania i w okresie dojrzewania. Zjawisko to nazywają psychologowie inwolucją (rozwój wsteczny). Ob. Baley St. — Psychologia wieku dojrzewania.

przyjacielskich i zażyłych stosunkach. Brzmi to coprawda paradoksalnie, jeżeli się zważy, że dobrowolnie złączeni i zespoleni przyjaciele wzajemnie oskarżają się o niewłaściwy stosunek do siebie, a w dodatku przedkładają spór do rozstrzygnięcia obcemu rzeczoznawcy. Paradoks ten jest tylko pozorny. Dziecko bowiem w tym wieku, odczuwając swoją niedoskonałość i niezaradność, potrzebuje autorytetu, który służy mu za wzór, i którego wartościowaniu i zarządzeniu przy sprzyjających warunkach podporządkowuje się bezwzględnie. Incydent między członkami zespołu przyjacielskiego nie pociąga za sobą w zasadzie żadnych poważniejszych następstw ujemnych dla samego zespołu. Normalnie zespół w tym samym składzie po zażegnaniu sporu rozwija swoją działalność w dalszym ciągu, nie wykazując objawów rozluźnienia się stosunków między poszczególnymi członkami. Nawet dziecko — przedmiot oskarżenia nie ma urazy i nie okazuje niechęci w stosunku do strony oskarżającej. Oczywiście, modyfikacje są możliwe i zjawiają się zwykle pod wpływem różnych przyczyn postronnych, np. wyolbrzymiania przez osobę trzecią doznanej „krzywdy i niesprawiedliwości” i t. p., nie mówiąc o właściwościach indywidualnych. W zasadzie jednak wraz z zanikiem incydentu odpadają elementy destruktywne i tendencje przeciwstawne, a miejsce naczelne obejmują ponownie wzajemna życzliwość, szczerłość, solidarność i zaufanie, których działalność w czasie wypadku uległa jakgdyby zahamowaniu.

Jeszcze jedna cecha charakterystyczna, wzajemnego ustosunkowania się członków zespołu przyjacielskiego, zasługuje na uwagę. Uwydatnia się ona szczególnie wyraźnie, jeżeli obserwujemy zespół w chwili działania, oraz ze stanowiska czynnego udziału poszczególnych składników. Z tego punktu widzenia dostrzegamy w z g ł ę d n i e r ó w n y p o d z i a ł r ó ł. To znaczy, że wszyscy członkowie równomiernie, ale niekoniecznie równocześnie, biorą czynny udział w działalności zespołu. W przeciwnym bowiem razie, t. j. gdy odchylenia od przeciętnej miary czynnego współudziału są bardzo wielkie, zespół utrzymuje się w dalszym ciągu pod wpływem czynników postronnych, np. naszkutek zabiegów rodziców, albo też — co najczęściej się zdarza — prowadzi żywot suchotniczy lub rozpada się zupełnie. Ten względnie równy podział aktywności jest cechą, odróżniającą zespół przyjacielski od zespołów, opartych na silnie rozwiniętym popędzie macierzyńskim lub grup około ulubieńców, w których obsada roli czynnej i biernej nie ulega zamianie. Natomiast przyjaciel nie tylko przyjmuje i odpowiada na pobudki drugiego członka, nie zadowala się wyłącznie tylko doznaniem skutków działalności zespołu, lecz ponadto pragnie odegrać w nim rolę czynną. Nastawienie przyjaciela jest nieustannym alternowaniem między aktywnością i recepcją.

Istotne i trwalsze stosunki przyjacielskie zawiązują się między dziećmi o zbliżonych do siebie właściwościach indywidualnych oraz między jednostkami z niezbyt silnie kontrastujących ze sobą środowisk społeczno-kulturalnych. Trzeba jednak pamiętać, że zarówno podobieństwo struktur psychicznych jak i warunków domowych członków zespołu przyjacielskiego jest zjawiskiem wtórnym. Dobór przyjaciela w tym wieku odbywa się ze stanowiska utylitarno-objektywnego, t. j. z punktu widzenia jego wartości rzeczowych i sprawności, jego przydatności w procesie rozwojowym.

Jeżeli chodzi o stosunek członków zespołu przyjacielskiego do innych dzieci względnie grup, można zauważyć, że w zasadzie p r z y j a c i e l e ł ą c z ą

je od siebie odróżnić. Dobro ukazuje się wtenczas jako coś, co jest tylko sprawą osobowości, co jest nawet w osobowości zawarte, co nie jest niczem innym jak zgodnością osobowości z sobą samą. Tymczasem już Kant, który najbardziej chyba się przyczynił do pomieszania wartości moralnych z wartością kształcenia, związał słusznie „formułę materialną” prawa moralnego z pojęciem „świata celów”. Przeczenie obiektywnych praw dobra („volonté générale”) istnieje nawet u Rousseau'a, właściwego inicjatora tego kierunku pedagogicznego, który pozwolił rozpiąć się dobru w wewnętrznym przyzwoleniu jednostkowego sumienia. Jeżeli jednak odsuniemy całkowicie subiektywizm i formalizm etyki Kanta, to z konieczności dojdziemy do tego, że pojmować będziemy dobro jako „obiektywny porządek rzeczy”, którego prawa wychodzą poza prawa subiektywnego postępowania osoby. Nie przeczy temu wcale ta okoliczność, że „etyka materialna” może również poznać tylko ogólne (i w t e m znaczeniu znowu tylko formalne) prawa struktury dobra. Wprawdzie i przy tem „obiektywnem” i „materialnem” ujęciu etyki pozostaje dobro w wybitnem znaczeniu w związku z wartościami osobowemi, jako że „świat celów” (Kant) czy „Królestwo boże” (Sołowjew) nie jest niczem innym, jak absolutnem uduchowieniem świata, realizacją absolutnej społeczności, w której nietylko nasi bliźni, ale sama natura całkowicie uosobiona zostanie objęta społecznością duchów, a przez to „umoralniona”. Jasnym jest, że ta realizacja autonomicznych praw dobra przyjmuje w wysokim stopniu wolny wkład osobowości, osobową autonomję kształcenia. A jednak choć obie tkwią swemi korzeniami w wartościach osobowości, są różne. Wartości moralne wymagają uosobienia całego świata, przemiany w „świat duchów”, natomiast wartości kształcenia żądają stawki osobowego sumienia, wolnej decyzji osoby, zarówno przy realizacji dobra, jak też i innych wartości kulturalnych¹⁰⁾.

Jeżeli dostatecznie uwzględniliśmy w powyższych rozważaniach specyficzność wartości kształcenia i jemu właściwej autonomji, musimy teraz zająć się ponownie zagadnieniem własnych praw kształcenia. Te prawa nie mogą być pierwotnemi prawami w sensie autonomji zakresu, mogą być co najwyżej „włóknem” prawami procesu kształcenia, „opierającemi się” o własne prawa autonomicznych dziedzin ducha. O tem, że w tem znaczeniu autonomia istnieje w rzeczy samej, pouczy nas najlepiej krytyka tych teoryj, które skłonne są zupełnie jej przeczyć. Wśród współczesnych G. G e n t i l e reprezentuje stanowisko najbliższe takiemu zaprzeczeniu specyficznych praw kształcenia. Dla niego aktem kształcenia jest każdy akt duchowy, a samą istotą ducha jest kształcić się, być „wiecznym uczniem”. Prawdziwy akt kształcenia istnieje tylko tam,

¹⁰⁾ Stąd jasnym się staje, że wykrycie przez R i c h e r t a momentu powinności w sądach („Przedmiot poznania” 6-te wyd. 1928 str. 132 i nast.) oznacza nietylko przepojenie teorii poznania pierwiastkiem etycznym, ile raczej zupełnie uprawnione dla „Transcendentno-psychologicznej” (t. zn. poruszającej się w warstwach ducha subiektywnego) analizy sądu — wypracowanie momentu osobowej autonomji, znamionującego wartość kształcenia. W tej rozprawie nie możemy wchodzić na tory znanego rozróżnienia kształcenia i wychowania, które wprowadził E. Hoffmann w swojej pracy „Pädagogische Hochschule” p. t. „Akademja pedagogiczna” t. I. 1929, str. 37—54. To, co Hoffmann nazywa wychowaniem, pokrywa się w istotnych rysach z tem, co ja rozumiem tu pod autonomją osobową. Wydaje mi się ona koniecznym momentem wszelkiego kształcenia, o którym mówię w tym sensie w przybliżeniu, w jakim Kerschensteiner mówi w swojej „Teorji i kształceniu” 1926.

gdzie nauczyciel i uczeń jednoczą się w tym samym duchu, gdzie znikają wszelkie pierwiastki transcendentne między nauczycielem, uczniem i przedmiotem, którego ma się nauczyć. Natomiast tam, gdzie uczeń oddzielony jest od nauczyciela, a obaj od przedmiotu nauczania, tam niema prawdziwego kształcenia w całym tego słowa znaczeniu. Z tego powodu właśnie zwalcza Gentile każdy „pedagogizm”, który wychodzi z rozdzielenia wychowawcy i wychowanka i pojmuje wychowanie jako sztukę samą dla siebie, usiłującą dać dziecku gotowy materiał danych dóbr wiedzy i mającą „przygotować” przez to do roli dorosłego człowieka¹¹). Gentile ma najzupełniejszą rację, twierdząc, że w każdym prawdziwym akcie kształcenia nie chodzi o danie gotowych, zgóry danych dóbr wiedzy, ale o tworzenie na nowo tych dóbr a przez to o zjednoczenie nauczyciela i ucznia w życiu ducha, w duchu in actu, jako aktualność pojętym. Mówiąc ściślej: w każdym prawdziwym akcie kształcenia realizują się własne prawa dotyczącej autonomicznej dziedziny życia duchowego. W tem właśnie zaznacza się „wtórny”, wymagający oparcia charakter aktu kształcenia a zarazem właściwa mu autonomia osobowa: nie może wychowanek ujmować dóbr kształcenia jako coś obcego, ale musi je na nowo tworzyć aktem dobrowolnego uznania wartości, która w nim się urzeczywistniła i nanowo ma się urzeczywistnić. Trafne jest także to, co Gentile mówi o danych fizjologicznych i psychologicznych, mianowicie, że są one tylko negatywnymi warunkami aktu kształcenia, jakby jego obwodem, podczas gdy właściwym jądrem aktu kształcenia jest to zanurzenie się w sam akt ducha, przy którym znika wszelki podział na poszczególne uzdolnienia organizmu psychologicznego i na różne fazy rozwojowe. Gdybyśmy jednak chcieli całkowicie wyłączyć z procesu kształcenia zakres psychologiczny i fazy rozwojowe, popadlibyśmy w niedopuszczalny monizm i maksymalizm, który jest zbyt ściśle związany u Gentilego z jego metafizycznym stanowiskiem „absolutnej imanencji”. Właśnie w tem leży uprawnienie „pedagogiki wyprowadzonej od dziecka”, która dopiero wtedy wyraża się w naturalizm, kiedy się pojmie dziecko jedynie jako istotę przyrodzoną i postawi się za cel wychowania: „rozwijanie” jego organów, „zmysłów” i psychicznych „zdolności” bez celu i wyboru. Wkrótce ujawnia się konieczność uwzględnienia ducha przedmiotowego, którego w „naturze” dziecka nie znajdujemy. Prowadzi to do wystąpienia, w miejsce owego naturalizmu, takiego kierunku pedagogicznego, który widzi szczególne zadanie wychowania w wyszukiwaniu wszelakich środków zewnętrznych, dających się wyprowadzić z psychofizjologicznej natury dziecka, te zaś mają w najwygodniejszy sposób podać dziecku obce mu dobra kształcenia¹²).

Prawda „pedagogii wywodzącej wszystko od dziecka” polega jednak nie na tem, żeby wyjść od natury psychofizycznej dziecka, tylko na tem, że się stawia dziecko jako istotę duchową, która ma wejść w osobisty stosunek do świata

¹¹. Giovanni Gentile: „Sommarío di pedagogia generale” 1912. Dokładne przedstawienie i krytyka nauki o wychowaniu Gentilego stanowi osobny rozdział mojej książki „Szkołnictwo i demokracja”, która ukaże się niedługo w „Naszej Księgarni”.

¹² Rozwój metody Marji Montessori jest dobrym przykładem tego przerzucenia się początkowego naturalizmu, który chce wyjść tylko od dziecka, w pedagogizm, który poprostu obfituje w wynajdywanie zewnętrznych środków, przejętych z natury dziecka, mających uprzystępnąć mu dobra kształcenia. Por. pierwszy rozdział mojej książki już wspomnianej, znajdującej się w druku.

nie, hipokryzja, brak szacunku lub niedotrzymanie wierności, są odczuwane jako głęboka krzywda osobista i pociągają za sobą zanik przyjaźni. Przy sprzyjających warunkach zespoły przyjacielskie są bardzo trwałe, a wpływ ich sięga niejednokrotnie długo poza lata szkolne.

Wymienione powyżej cechy zespołów przyjacielskich odnoszą się przedewszystkiem do chłopców, znajdujących się w okresie dojrzewania. W podobny sposób — jak twierdzi Ch. Bühler ¹⁾ — rozwijają się zespoły przyjacielskie dzieci w cząst. Nawet zespoły mieszane, złożone z chłopców i dziewcząt, zasadniczo nie wykazują żadnych większych różnic, przynajmniej przez pewien okres czasu, którego długość zależy od właściwości indywidualnych i warunków zewnętrznych. Zespoły przyjacielskie dziewcząt wypływają — jak zauważa L. Vecerka ²⁾ — z tęsknoty dziewczęcia do uzyskania z r o z u m i e n i a s i e b i e p r z e z i n n ą j e d n o s t k e, a objawami zaspokojonej potrzeby są zaufanie i swobodne wypowiedzianie się, wzajemna miłość, opieka i życzliwość. Na podstawie odpowiedzi, osiągniętych drogą ankiety, wspomniana autorka dochodzi do wniosku, że od przyjaciółki w tym okresie żąda się, aby była miła, szczerą, wyrozumiałą, wesołą, otwartą, dyskretną, inteligentną, dobrego usposobienia, konsekwentna w postępowaniu i wreszcie winna mieć odwagę zwracania uwagi na błędy „prosto w oczy”.

Cechą charakterystyczną wszystkich zespołów przyjacielskich w okresie dojrzewania są gwałtowne wzruszenia, objawiające się zarówno w stosunkach wzajemnych, jak i we współżyciu z otoczeniem. Nadmierna pobudliwość sfery emocjonalnej oraz silne natężenie afektów towarzyszą zarówno przeżyciom przyjemnym jak przykrym; pokwitający jest namiętny w miłości i nienawiści, w uznaniu i potępieniu. Przejście z jednego stanu uczuciowego w drugi, kontrastujący z poprzednim, jest niejednokrotnie bardzo radykalne. Przesada w życiu emocjonalnym sprzyja głębszemu i trwalszemu zespoleniu się członków, wchodzących w skład zespołu przyjacielskiego, a z drugiej strony skutecznia gwałtowne zerwanie i szybki zanik węzłów przyjacielskich w wypadku, gdy przyjaciel zawiódł zaufanie, którem został obdarzony.

Ciekawy jest sposób nawiązania bliższego kontaktu z upatrzonym kandydatem. W przeciwieństwie do ludzi dorosłych, których dłuższe współżycie przechodzi stopniowo i nieświadomie w ogólną sympatię i wreszcie zamienia się w ściślejsze stosunki przyjacielskie, początek przyjaźni pokwitającego jest nagły i świadomy. Zaobserwować można przypadki, gdy chłopiec 13 — 14-letni bezceremonjalnie i bez formalności zwraca się z prostem wezwaniem: „Bądźmy przyjaciółmi!” Pokwitający potrzebuje przyjaciela i z całą świadomością wyrusza na jego poszukiwanie. Świadomie wybiera jednostkę, odpowiadającą jego wymaganiom, usiłuje nawiązać kontakt z kolegą, który mu wydaje się sympatycznym, zbliżając się i wyrażając swoją potrzebę w sposób, podobny do oświadczyn. „On jest moim przyjacielem, bo mnie rozumie”, albo „obym znalazł przyjaciela, któryby mnie zrozumiał” oto główne tematy i troski w okresie dojrzewania. Konieczność posiadania przyjaciela oraz doniosłość jego roli jest cechą charakterystyczną, odróżniającą zespoły przyja-

¹⁾ Bühler Ch. — Op. cit., str. 160.

²⁾ Vecerka L. — Das soziale Verhalten von Mädchen während der Reifezeit. Str. 104 i następn.

cielskie okresu dojrzwania od podobnych zespołów w fazie przedpokwitania. Dzieci, szczególnie zaś chłopcy klasy 5-tej i 6-tej, czują się zadowolone, jeżeli w zespole przyjacielskim mają możność zaspokajania potrzeby wypowiedzenia się oraz potrzeby sympatii, co najczęściej dzieje się na tle realizacji budzącej się w tym okresie skłonności do przeżyć niezwykłych i bohaterkich. Dzikie zabawy, uganianie i mocowanie się, awantury i t. p. wypełniają główną treść działalności zespołów przyjacielskich w tym okresie. Jest to zrozumiałe, jeżeli się zważy, że dziecko znajduje się w fazie przyrostu sił i nie doznało jeszcze przykrych skutków osamotnienia. „Jesteśmy przyjaciółmi, ponieważ godzimy się najlepiej, nie kłócimy się, lubimy się, bawimy się wspólnie, pracujemy razem i t. p.”, oto główne kryteria, według których odbywa się dobór przyjaciół¹⁾.

Rozpatrzmy przygotowawcze zespoły przyjacielskie ze stanowiska ilości członków. Powszechnie znane są przypadki, że młodsze dziecko szkolne skłonne jest uważać za swojego przyjaciela każdego towarzysza zabaw lub kolegę. Pomijając w tej chwili różnice w treści, którą dzieci różnych okresów podkładają pod pojęcie „przyjaciela”, oraz nie wdając się w analizę przebiegu procesu rozwojowego zdolności odróżniania przyjaźni od koleżeńskości, o czym będzie mowa w następnym rozdziale, pragnę jedynie zwrócić uwagę, że liczba członków zespołu przyjacielskiego u młodszych dzieci szkolnych jest stosunkowo wielka i stopniowo maleje, aż wreszcie w okresie dojrzwania, przeszedłszy przez chwilę osamotnienia, stabilizuje się na liczbie 1 — 2, najwyżej 3. Ten zasadniczy i względnie regularny ruch decrescendowy, ulega pewnemu załamaniu w fazie przyrostu sił, kiedy liczba przyjaciół zdaje się wzrastać niepomiarnie. W tym bowiem okresie budzi się u dzieci instynkt gromadzki, dzięki czemu współzycie jednostki w większej gromadzie kształtuje się na odmiennych zasadach, niż w latach ubiegłych. Solidarność dzieci w klasie 5-tej i 6-tej jest największa, zarówno w stosunku do siebie, jak i nauczyciela. Powszechnie znane są występujące w tym okresie zjawiska marzycielstwa i adoracji, bezwzględnego oddania się i poświęcenia dla ideałów i osób, które w jakikolwiek sposób zaimponowały dzieciom swojemi właściwościami niezwykłymi, jak np. nauczyciel, sławny aktor, bohater powieści i t. p. Przy sprzyjających warunkach dotychczasowe zespoły przyjacielskie zamieniają się we wspólnoty zabawowe i sportowe oraz grupy pracy, a niejednokrotnie w t. zw. związki. Dla uzupełnienia strony ilościowej zespołu przyjacielskiego podaję wyniki, osiągnięte przez L. Vecerkę²⁾ na podstawie badań, przeprowadzonych w żeńskich szkołach wiedeńskich. Autorka stwierdza, że dziewczęta 11-letnie posiadają, względnie pragną posiadać, przeciętnie 3 przyjaciółki. Natomiast przeciętna liczba przyjaciółek uczennic 14 $\frac{1}{2}$ -letnich nie przekracza w zasadzie liczby 1. Objawy dłuższego stanu osamotnienia lub częstszego powrotu do niego występują zwykle w związku z nadmiernymi wymaganiami i stawianiami przyjaciela wobec zadań, przekraczających jego siły lub sprzecznych z jego godnością osobistą.

Na zakończenie warto zwrócić uwagę na sposoby ustosunkowania się chłop-

1) Reininger K. — Op. cit., str. 64 i nast.

2) Vecerka L. — Op. cit., str. 96.

ców i dziewcząt do tworzących się zespołów przyjacielskich. W niższych klasach, mniej więcej do klasy 4-tej włącznie, w zasadzie płęć odgrywa rolę drugorzędną. Chłopcy i dziewczęta wchodzą do jednego zespołu przyjacielskiego i realizują swobodnie swoją treść społeczną.

Obok tych zespołów mieszanych pojawiają się na terenie szkolnym liczne przykłady zespołów jednorodzajowych, złożonych z samych chłopców lub wyłącznie tylko z dziewczynek. Zjawisko to jest albo przypadkowe, albo też następstwem wpływów czynników postronnych, np. rodziców i nauczycieli, którzy świadomie lub nieświadomie zwracają uwagę dzieci na odrębne właściwości rodzajowe. Stan ten ulega zmianie wśród dzieci starszych, począwszy od klasy 5-tej, w pojedynczych wypadkach nawet wcześniej. Wtedy mieszane zespoły przyjacielskie są objawem bardzo rzadkim. Przeciwnie, chłopcy i dziewczęta odsuwają się od siebie i odnoszą się do siebie niekiedy nawet wrogo, a równocześnie bacznie się obserwują. Dziewczynki patrzą na chłopców z góry, uważając za niegodne wdawać się z rówieśnikami. Chłopcy dokuczają dziewczętom, drażnią je i wykpiwają. Źródłem tego negatywnego ustosunkowania się jest budzący się instynkt płciowy. Wreszcie w okresie dojrzewania występują znowu pojedyncze przykłady zespołów mieszanych, tworzących się pod wpływem działania instynktu gatunkowego. Podstawą zespolenia jest potrzeba uzupełnienia przez jednostkę dopełniającą, a spoidłem wzajemna miłość.

Na zakończenie należy podkreślić, że zespoły przyjacielskie, rozwijające swoją działalność na terenie szkolnym, zawiązują się przeważnie w odpowiednich warunkach pozaszkolnych. Zarówno podstawa emocjonalna, której zawdzięczają swój początek i dalsze istnienie, jak i skład, forma, struktura wewnętrzna, treść społeczna, wzajemne ustosunkowanie się członków i stosunek ich do otoczenia, wreszcie sama potrzeba zespolenia ulegają ustawicznym zmianom i kształtują się w ścisłej zależności od charakterystycznych właściwości faz rozwojowych dziecka, przy współdziałaniu czynników indywidualnych i pozaindywidualnych. Najdonioślejsza rola zespołów przyjacielskich w rozwoju jednostki przypada na okres dojrzewania. W tym czasie są one ogniwem pośrednim i pomostem między grupami mniejszemi, dziecięcemi, szczególnie wspólnotą rodzinną, a grupami w szerszym znaczeniu, społeczeństwem i t. p.

W ogromnej ilości przypadków zespoły przyjacielskie są zarodkiem „grup pracy”, rozwijających swoją działalność zarówno w szkole, jak i poza szkołą. Treść społeczna tych zespołów jest przepojona elementami zabawy i pracy, które przenikają się wzajemnie i które trudno oddzielić jedne od drugich.

IX. ZESPOŁY KOLEŻEŃSKIE.

W życiu towarzyskim oraz społeczno-zawodowym ludzi dorosłych bardzo wielką rolę odgrywają stosunki koleżeńskie. W najszerszym zakresie koleżeństwo obejmuje wszystkie jednostki, które uprawiają albo ten sam zawód, albo różne, ale zbliżone do siebie. Grupy te, oparte na rzeczywistym lub domniemanym podobieństwie stanowisk indywidualnych i związanych z temi stanowiskami potrzeb osobistych jednostek pewnej kategorii społecznej, są pod wieloma

względami podobne do grup jednorodnych¹⁾). Zakres działalności tych olbrzymich pod względem liczebności grup sięga niejednokrotnie daleko poza granice jednego państwa. Stopień poczucia odrębności grupowej oraz wspólności zajęć i interesów jest w konkretnych przypadkach bardzo różny. Na jednym biegunie znajdują się jednostki o wyraźnie zarysowanej świadomości odrębności, na drugim biegunie zaś dostrzegamy jednostki, u których poczucie przynależności do grupy jest minimalne i dochodzi do progu świadomości tylko w specyficznych warunkach, nie mówiąc już o tych bardzo licznych przypadkach, w których konstatujemy zupełny brak lub stopniowy zanik świadomej przynależności grupowej. Przyczyną nawiązywania kontaktu koleżeńskiego jest względnie utylitarny: nadzieja osiągnięcia znaczniejszych i pewniejszych korzyści. Poza czynnościami, związanymi z celem utylitarno-indywidualnym, realizowanym za pośrednictwem grupy, członkowie w zasadzie nie utrzymują żadnych ściślejszych stosunków, o ile oczywiście nie dołączą się do tego jakiegoś czynnika postronne. Tem właśnie należy tłumaczyć fakt, że koleżeństwo w tych olbrzymich grupach jednorodnych przyjmuje specyficzny charakter, a wyraźniejsze jej objawy występują tylko w wyjątkowych, stosunkowo nielicznych przypadkach. Znacznie lepsze warunki rozwoju koleżeństwa stanowi grupa, złożona również z jednostek o różnych celach i dążnościach oraz podobnym sposobie życia, lecz rozwijająca swoją działalność na terenie stosunkowo mniejszym i ściśle ograniczonym, jak np. urzędnicy jednego przedsiębiorstwa, nauczyciele jednej szkoły, jednego rejonu lub powiatu i t. p., gdzie możliwości nawiązania i utrzymywania trwałych stosunków koleżeńskich są większe. W miarę wzrastania liczby wspólnych przeżyć, zajęć i wyników pracy, budzi się świadomość przynależności, uśmiadają sobie i realizują wspólne zadania oraz gotowi są podejmować wysiłki w imię wspólnego ideału, zbliżając się pod wieloma względami do innego typu grup społecznych, wyodrębnionych przez F. Znanieckiego, a mianowicie do grup celowych. Należą więc do nich jednostki, zainteresowane czynnie celem wspólnym, bez względu na ich cele indywidualne. Wspólne zadania grupy są uzależnione i od potrzeb osobistych członków, ale potrzeby osobiste znajdują się tu na drugim planie, albo nawet są całkowicie podporządkowane wspólnym zadaniom. Nie każdy członek dla siebie chce coś osiągnąć przy pomocy grupy, lecz grupa jako całość chce coś osiągnąć przy pomocy członków, jak mówi F. Znaniecki. Takie nastawienie wywiera swoisty wpływ na ustosunkowanie się wzajemne poszczególnych jednostek danej grupy i wyciska znamienne piętno na stosunkach koleżeńskich. Wreszcie w ramach grup powyżej określonego typu wyodrębniają się jeszcze mniejsze grupy, złożone z kilku jednostek, które poza zajęciami służbowymi chętnie spotykają się ze sobą, bądźto w celu omówienia i wyłuszczenia sobie zagadnień ogólniejszych, luźniej związanych z pracą zawodową, bądź też dla opowiedzenia sobie ciekawszych wydarzeń w warsztacie pracy i nawiązujących się trudności oraz udzielania sobie odpowiednich objaśnień i porad. Nierzadkim tematem są przyjemności i przykrości osobiste, doznane w życiu prywatnym lub w związku z wykonywaniem obowiązków służbowych. W zasadzie sprawy ściśle osobiste pojawiają się okolicznościowo, zależnie zresztą od stopnia wzajemnego zaufania i zażyłości członków grupy. Przy sprzy-

¹⁾ Znaniecki F. — Socjologia wychowania. Tom I, str. 39.

jących warunkach grupy tego rodzaju zamienić się mogą z biegiem czasu w mniej lub więcej serdeczne związki przyjacielskie. Łatwo zauważyć, że zawierają one cechy charakterystyczne, właściwe grupom pierwotnym. Tworzą się — jak zauważa F. Znaniecki¹⁾ — częściowo pod wpływem zerknięcia, spowodowanego przez sąsiedztwo, częściowo pod wpływem dążeń społecznych, zbliżających niektóre jednostki bardziej niż inne, a utrzymują się dzięki wspólnym wspomnieniom, zbiorowym pracom i zabawom, przyzwyczajeniu, niekiedy osobistym przyjaźniom.

Wyodrębnione i scharakteryzowane w ogólnym zarysie powyższe trzy rodzaje stosunków koleżeńskich, objawiających się na tle grup o swoistych właściwościach i różnych zakresach, zarysowują się w pewnej mierze również w sposobach współżycia młodzieży szkolnej. Należy tylko pamiętać, że analogia, która się tu nasuwa, budzi pewne zastrzeżenie, chociażby z tego względu, że wzór, zaczerpnięty z życia ludzi dorosłych, pojawia się w stosunkach dziecięcych w formie zmienionej. Dzieje się to pod wpływem specyficznych i niejednokrotnie bardzo płynnych praw, uzależnionych od właściwości indywidualnych dziecka w poszczególnych fazach rozwoju. Abstrahując znamienne cechy odrębne, dostrzegamy rzucające się w oczy właściwości wspólne lub bardzo podobne, szczególnie wtedy, gdy porównujemy wspomniane stosunki ze stanowiska ich powłoki zewnętrznej i liczebności zespołów oraz warunków, którym zawdzięczają swoje istnienie i trwanie. Grupie koleżeńkiej ludzi dorosłych, którą ze względu na swój specyficzny charakter zakwalifikowałem do grup jednorodnych, odpowiada ogół dzieci wszystkich szkół. Coprawda trudno tu wogóle mówić o jakimkolwiek zespole, który obejmuje wszystkie dzieci, i którego członkowie posiadają poczucie własnej przynależności, oraz świadomość odrębności w stosunku do jednostek, znajdujących się poza zakresem zespołu. Odpowiednik w stosunkach dziecięcych występuje tu w nieco zmienionej formie. Powszechnie znane są przypadki, w których pewna liczba dzieci mniejszej lub większej ilości szkół nawiązuje i utrzymuje bliższy kontakt, dzięki czemu stosunki koleżeńskie znajdują lepsze warunki rozwoju. W szkołach powszechnych i szkołach ćwiczeń spełniają taką rolę np. organizacje harcerskie, chóry i poranki międzyszkolne i t. p. Odpowiednikami w szkołach średnich są ponadto hufce szkolne, Straż Przednia i t. p. Nawiązanie i utrzymywanie ściślejszych stosunków koleżeńskich oraz budzenie poczucia wspólnej przynależności i świadomości odrębności grupowej odbywa się bądźto drogą pośrednią, bądź też w sposób bezpośredni. Zadanie pierwsze spełniają okólniki, raporty, komunikaty, rozkazy i t. p., pisane lub podane do wiadomości członków mniejszych komórek organizacyjnych przez powołane w tym celu kompetentne organy; w zakres środka bezpośredniego wchodzi: zjazdy, obozy, wspólny udział w uroczystości i pochodzie i t. p., w których często biorą udział członkowie różnych państw.

Drugiemu rodzajowi grup ludzi dorosłych, których zakres jest znacznie węższy i które w istocie swojej bardziej zbliżają się do grup celowych, odpowiada na terenie szkolnym zespół dzieci jednej klasy względnie ogół uczniów całej szkoły. Oczywiście ilość warunków,

¹⁾ Znaniecki F. — Op. cit., str. 32 i nast.

sprzysiężających rozwojowi stosunków koleżeńskich, wzrasta w miarę zmniejszenia się zakresu zespołu. Jest to zresztą zrozumiałe wobec wyraźnie zarysowujących się różnic w stopniu możliwości wspólnych przeżyć i doświadczeń, realizacji wspólnymi siłami wspólnych celów i zadań, związanych z bezpośrednimi i konkretnymi interesami stosunkowo mało licznego zespołu. Niemałą przysługę w tym kierunku oddaje podobieństwo nastawienia i zapasu środków oraz szczebla ich doskonałości i rozporządzalności, uzależnione w wielkiej mierze od stopnia rozwoju i wykształcenia ogólnego. Toteż stosunki koleżeńskie w obrębie jednej klasy zawiązują się wcześniej i ściślej, aniżeli w grupach o szerszym zakresie.

Wreszcie grupom pierwotnym, które wyodrębniłem na tle współżycia ludzi dorosłych, odpowiadają na terenie szkolnym mniejsze zespoły dzieci, złożone z dwóch lub więcej, ale zawsze niewielkiej liczby jednostek, które z jakichkolwiek względów, o czym mowa będzie poniżej, nawiązują i utrzymują ściślejszy kontakt wzajemny.

Już z powyższego szkicu wynika, że pierwsze dwa rodzaje zespołów koleżeńskich o stosunkowo szerokich zakresach uzależnione są w głównej mierze od warunków i czynników zewnętrznych, którym zawdzięczają swój byt i swoje trwanie. Natomiast zespoły koleżeńskie trzeciego typu, których liczebność jest minimalna a zakres działania bardzo wąski — co nie przesądza sprawy, że sama działalność jest w równej, albo nawet w znaczniejszej mierze różnorodną i wielostronną — pozwalają na uwzględnienie samorzutnych zainteresowań i dążeń jednostek, wchodzących w ich skład. Dobór członków jest swobodny i zależny przede wszystkim od właściwości i potrzeb indywidualnych, co oczywiście dokonywuje się w ramach, narzuconych przez warunki zewnętrzno-organizacyjne.

C. d. n.

Rudolf Narloch

Z ZAGADNIENIŃ METOD PODNIESIENIA KULTURY MORALNEJ SPOŁECZEŃSTWA*)

Wydawałoby się mogło, że postawienie sobie pytania, czy istnieje rzeczywisty postęp kultury moralnej w czasie obecnym w porównaniu z ubiegłymi epokami — jest zagadnieniem jałowym, noszącym charakter wiecznej, nierozwiązalnej teoremy. A jednak powstaje ono w każdym kulturalnym człowieku, któremu życie aktualne podsuwa fakty, będące w najgłębszej sprzeczności z pojęciem kultury moralnej; zdarzenia, których twórcami są nietylko poszczególne jednostki, ale całe ugrupowania, masy, niekiedy rządy państw. W takich warunkach pytanie to traci swój charakter akademicki i nabiera treści niezmiernie do-

*) Artykuł niniejszy drukujemy jako artykuł dyskusyjny, zachęcając naszych czytelników do zabrania głosu w sprawie sposobów podnoszenia kultury moralnej społeczeństwa i metod doboru ludzi, wartościowych moralnie, na stanowiska, związane z pełnieniem funkcji wychowawczych. Podkreślamy zarazem szczególny walor tego artykułu z punktu widzenia niezbędności współpracy psychologów, lekarzy i socjologów z pedagogami na terenie zagadnień wychowawczych.

Redakcja.

niosłej. Analiza zastraszającej ilości czynów opartych na najbardziej prymitywnych instynktach prowadzi do przykrych niekiedy dla nas porównań kultury naszej epoki z epoką grecką, rzymską, egipską, staroarabską i t. p. Wydaje nam się wówczas, że istnieje postęp techniki, cywilizacji, ale bestja ludzka jest ta sama, może nawet gorsza, bo bardziej wyrafinowana.

Powstaje w związku z temi rozważaniami zagadnienie przyczyn tego stanu, zagadnienie podstawowe wartości dotychczasowych zasad i metod wychowawczych. Powstaje pytanie, czy rzeczywiście wychowujemy młodzież na lepszych od nas, czy też ludzimy się; czy świadomie prowadzimy społeczeństwo na wyższy poziom, czy też dajemy młodemu pokoleniu pewną liczbę środków do walki o byt, dajemy mu przygotowanie do życia, adaptację do danych warunków. Przy zagadnieniu adaptacji do życia używamy terminu, którym się większość pedagogów posługuje bez bliższego przemyślenia tego terminu i treści, która się za nim kryje. W szeregu podręczników pedagogiki, rozpraw pedagogicznych, specjalnie amerykańskich, przygotowanie do życia, adaptacja do panujących warunków społecznych jest stałym hasłem, zasadniczym celem wychowania. Ale przypatrzmy się bliżej tej sprawie. Zdajemy sobie wszyscy sprawę z tego, że nasze dzieci trzeba przygotować zawodowo do życia, trzeba je uodpornić na trudności, które je spotykają po samodzielnym rozpoczęciu bytowania. Ale nie jest to cel jedyny. A pozatem zagadnienie adaptacji jest zagadnieniem zrezygnowania z wielu zasad moralnych, ustępstwem dla przeciętności, dla moralności zewnętrznej. Adaptacja do „życia wogóle” jest adaptacją do jego stron nieuczciwych, do ludzi wyłącznego interesu, do warunków, w których trzeba „nie widzieć” pewnych spraw. Stąd wysuwa się zagadnienie, że adaptacja tylko w rozumieniu przygotowania się do życia bez zrezygnowania z celów wyższych może być przyjęta, jako cel wychowania i to cel bliższy. Dalszym zasadniczym celem, który nie powinien tracić nic ze swej rzeczywistości, powinno być wychowywanie jaknajwiększej liczby osobników o wysokim poziomie kultury moralnej.

Nie będziemy się bliżej zatrzymywać nad definicją osobnika o wysokim poziomie kultury moralnej. Ograniczymy się do zaznaczenia, że osobnik taki musi mieć wyrobione poczucie moralne i bierne i czynne (dajmonion Sokratesa i kategorischer Imperativ — Kanta). Poczucia bierne będą wskazywały, co jest złem, a co dobrem moralnie, poczucia czynne będą głosem nakazującym działanie, walkę ze złem i rozszerzanie dobra.

Jest rzeczą jasną, że u osobnika posiadającego takie poczucia, światopogląd moralny będzie w harmonji z jego czynami, że czyny te będą przede wszystkim polegały na rezygnacji w pewnej mierze z przyjemności popędowej na korzyść realizacji celów przyjętych za wyższe, na poświęceniu popędów egoistycznych dla tych celów oraz ich realizacji.

Mogłaby nasunąć zastrzeżenie sprawa zmienności czy niezmienności kryterjów w ocenie dobra i zła, na których opierają się poczucia moralne. Sądzę, że praktycznie posiadamy tu dość wyraźne rozwiązanie. Na jednoznaczną ocenę dużej liczby postępów zgodzą się bezwątpienia wszystkie jednostki, sądzące w danej chwili bezinteresownie i nieobarczone zaburzeniami chorobowymi, mogącemi mieć wpływ na jakość sądów moralnych. W stosunku do pewnej ilości faktów identyczne sądy wartościujące wydadzą podobne osobniki z różnych epok, krajów, kultur (ratunek tonącego dziecka, tyranizowanie dzieci bez wi-

ny, nakarmienie cierpiących głód i t. p.). Wnikliwsze wartościowanie będzie wspólnem niezależnie od epoki ludziom specjalnie umysłowo obdarzonym i odpowiednio wychowanym. Są oni historycznymi sprawdzianami absolutyzmu moralnego (Sokrates, stoicy, Budda i szereg innych filozofów i mędrców). W grupie takich osobników liczba wyraźnie ocenianych ujemnych lub dodatnich czynów będzie bez porównania większa, aniżeli w szerszych grupach. Dalszym celem wychowania jest właśnie doprowadzać jaknajwiększą liczbę osobników do wyższej zdolności takiej oceny i działania w harmonji z nią.

Pewną przeszkodą w realizowaniu tego celu jest odziedziczony czy nabyty wskutek chorób organicznych (ecephalitis epidemica) brak poczucia moralnych lub perwersje moralne. Z tym czynnikiem musimy się liczyć, niemniej jego zakres działania jest ograniczony. Z punktu widzenia wpływu dziedziczności, czy chorób przebytych na poczucia moralne możemy praktycznie wyróżnić wśród społeczeństw 3 grupy: 1) bardzo nieznaczną, składającą się z osobników, którzy objawiają dziedziczny lub wywołany przebycią chorobą brak poczucia moralnych, grupa ta nawet w najlepszych warunkach wychowawczych pozostanie nieskorygowaną; 2) również nieznaczną, której członkowie nie zmieniają swych dodatnich poczucia moralnych nawet w najgorszych warunkach wychowawczych ze względu na wrodzoną odporność moralną. Wreszcie do trzeciej grupy, przynajmniej najliczniejszej, będą należeć osobniki o chwiejnej równowadze moralnej. W stosunku do tej grupy wychowanie jest decydującym czynnikiem.

Po oznaczeniu celów wychowania: bliższego i dalszego, oraz zdaniu sobie sprawy z granic wpływów wychowawczych, przejdziemy do następnego zagadnienia zasadniczego, mianowicie metod wychowania moralnego. Zanim jednak przystąpimy do niego — jest niezbędnem przedstawienie sobie mechanizmu powstawania i rozwoju powinności moralnej u dziecka. Większość znawców tego zagadnienia zgadza się pod tym względem z poglądem prof. Bovet, że źródłem jego jest sympatja i szacunek dziecka dla starszych: rodziców, nauczycieli i wychowawców, a dalej wielkich ludzi narodu i ludzkości. Dziecko tak postępuje, jak postępuje ten, którego ono kocha i szanuje. Postępuje źle, jeżeli jego rodzice, nauczyciel i otoczenie dają mu ujemne przykłady.

Stąd naczelnem zagadnieniem jest dobór i wychowanie kierowników duchowych dziecka, a więc doboru nauczycieli, wychowawców i duchownych, a przez nich wychowanie takich osobników, którzy mogliby potem być lepszymi wychowawcami od swych rodziców. Musimy zdać sobie sprawę, że błędne wychowawcze popełniane przez rodziców mogą bardzo często być skorygowane przez szkołę, ale muszą w niej wychowywać i uczyć ludzie, którzy byłiby dla dziecka symbolem wartości wyższych. Musimy otwarcie powiedzieć, że dalecy jesteście od ideału; że w doborze kierowników szkół rządzi w zasadzie powierzchowność oceny. Większa ułkadość, umiejętne staranie o własne interesy, umiejętność przypodobania się zwierzchnikom, są często, choć nie wyłącznie, podstawą wyboru z tej grupy nauczycielstwa-kierowników szkół. Ludzie najwięcej umiejący i najbardziej wartościowi zazwyczaj posiadają najmniejszą zdolność zabiegania o swą karierę.

Tu tkwi jądro sprawy i stąd płynie niezbędny postulat metod doboru najlepszych ludzi, jeżeli nie na wszystkie stanowiska nauczycielskie i wychowawcze, to na stanowiska kierowników, którzy mogliby nadawać wyraźny kierunek zespołowi nauczycielskiemu danej szkoły.

Niestety, nie posiadamy i nie będziemy, jak sądzę, posiadać testów do wartościowej oceny moralnej człowieka. Stąd pozostaje stara metoda oceny przez ludzi, którzy posiadają naukową i życiową wiedzę psychologiczną i dar intuicji. Obserwacja i bliski życiowy kontakt takich osobników z kandydatami na nauczycieli, dałby bezwzględnie nieproporcjonalnie lepsze rezultaty niż dotychczasowe powierzchowne oceny. Praktyczne rozwiązanie tego zagadnienia widzę w oddaniu pierwszeństwa w ocenie tych wartości profesorom grupy przedmiotów psychologicznych, pedagogicznych i filozoficznych na uniwersytetach i w instytutach pedagogicznych. Kilkuletnia obserwacja wychowanków — ludzi dorosłych — zarówno w atmosferze nauki, jak i w życiu codziennym, miałyby tutaj decydujące znaczenie. Jest jasnym, że profesorowie muszą odpowiadać możliwie najwyższym wymaganiom pod względem kultury moralnej, a pozatem ich współzycie ze studentami pedagogiki nie może się ograniczać do formalnych stosunków wykładowych i seminaryjnych. Ocena taka po ukończeniu studiów powinna się znaleźć w rękach specjalnej Komisji Centralnej Wychowania Moralnego przy Ministerstwie Oświaty, któraby była 2-gą instancją, decydującą przy powierzeniu kandydatowi kierowniczego stanowiska w szkolnictwie. Tak, jak w pierwszym wypadku, mianowanie na członka takiej Komisji musiałyby się opierać nie na rzutkości administracyjnej kandydata do Komisji, ale na jego możliwie jaknajgłębszem naukowem przygotowaniu psychologicznem i pedagogicznem, a równocześnie umiejętności intuicyjnego poznawania ludzi. Podkreślam to z naciskiem, ponieważ samo przygotowanie psychologiczne nie daje klucza do psychiki ludzkiej. Biorąc pod uwagę możliwości pewnego wyrobienia i scharmonizowania moralnego już po latach pracy nauczycielskiej — kandydaci na stanowiska kierownicze byliby powoływani z terenu po wzięciu pod uwagę zarówno wyżej wspomnianej oceny profesorów instytucji naukowych, jak i opinii Komisji Kuratorjalnych wychowania moralnego złożonych z członków o takich kwalifikacjach, jak członkowie Komisji Centralnej. Grona profesorów odpowiednich instytucji naukowych, Komisje Kuratorjalne i Komisja Centralna musiałyby pracować w ścisłem porozumieniu. Można postawić pytanie w związku z tem zagadnieniem, jakie byłyby podstawy powołania członków tych Komisji, na czem opierałyby się pewność, że wesłiby do niej ludzie godni ich wysokiej misji?

Trudno mi w tej chwili podać odpowiedź na to zagadnienie, ale sądzę, że świadomość roli tych Komisji oraz ich obowiązków pozwoliłaby naczelnym władzom oświatowym przy udziale Rady Ministrów i zatwierdzeniu przez Pana Prezydenta wybrnąć z tych trudności. Mogłaby być przewidziana możliwość, że Komisje Kuratoryjne byłyby wyznaczone przez Komisję Centralną, a ta jedynie byłaby powoływana na podstawie wyżej podanych przesłanek. Również powoływanie profesorów grup przedmiotów pedagogicznych w uniwersytetach pedagogicznych musiałyby być oparte na wnikliwszych debatach rad wydziałowych i bliższym udziale władz oświatowych. Należałoby opracować dla Komisji specjalne krótkie przepisy, oświetlające zasady polecenia danego kandydata na kierownicze stanowisko oświatowe. Sądzę, że takie postawienie sprawy byłoby próbą o dużem znaczeniu dla podniesienia poziomu kultury moralnej. Zarówno Komisje, jak wspomniane grono profesorskie przez przejście przez próby życiowe mogłyby zyskać uznanie społeczeństwa, stać się rodzajem niezależnych instancji, analogicznie do sądów, z tą przewagą, że orzekałyby o do-

datnich wartościach moralnych, że wyznaczałyby ludzi do wielkich obowiązków i poświęceń, ale zarazem na stanowiska zaszczytne (takim powinno być stanowisko kierownika szkoły).

Zagadnienie to jest równie aktualne w stosunku do duchowieństwa. Jest szkodliwym dla kultury moralnej społeczeństwa tłumaczenie faktów małej wartości moralnej wielu duchownych tem, że są oni tacy, jak społeczeństwo, które ich wydało. Rzeczywistość powinna nam dowieść, że duchowni stoją znacznie wyżej pod względem kultury moralnej od danego środowiska, aby mieć wpływ na podniesienie jego kultury moralnej. W fakcie, że tak nie jest, należy m. in. szukać źródeł braku postępu moralnego społeczeństw mimo utrzymywania się i rozwoju instytucyj religijnych.

Miałaby tutaj wartość analogiczna, jak w stosunku do nauczycielstwa, próba rozwiązania, mianowicie dobór kierowników parafji na podstawie oceny ich kultury moralnej przez grupy profesorów psychologii i filozofji w seminarjach i akademjach duchownych. Profesorowie ci powinni być specjalnie dobrani, odznaczający się wysokim poziomem wiedzy psychologicznej i intuicji. Drugą instancją mogłyby tu być Komisje biskupie i Komisja Centralna. Jeżeli w zawodach cywilnych jest niezbędne słuszne docenianie głębokich wartości człowieka — to tem bardziej w zawodzie duchownego — powoływanie go nie powinno się opierać na jego sprycie, umiejętności starania o stanowisko, czy wdzięku, ale jedynie na wysokim poziomie kultury moralnej.

Trudność szybkiego podniesienia poziomu kultury moralnej mogłaby być stopniowo zmniejszona drogą zorganizowania przy każdej ze szkół dla dzieci — szkoły dla rodziców. Wyobrażam sobie ich organizację w ten sposób, że byłby opracowany ścisły program realizowany 2 — 3 razy tygodniowo w gmachu szkolnym, zawierający pogadanki i konferencje psychologiczne, wychowawcze, z dziedziny literatury, kultury, moralności, higieny i t. p. Kierownik wraz z gronem nauczycielskiem miałby pozatem za zadanie udzielanie porad w trudnościach życiowych, wychowawczych i t. p. Bliskie porozumienie i współpraca z lekarzami i pielęgniarkami pobliskich ośrodków zdrowia dałaby możliwość, przez zaproszenie na wykłady i do porad sił lekarskich — związać propagowanie i nauczanie życiowych zasad wychowawczych ze zdrowotnemi. Współpraca pielęgniarek, przygotowanych w zakresie higieny psychicznej i pedagogiki, dostarczyłaby szkole wiedzy o życiu domowym dziecka z punktu widzenia zarówno pedagogicznego, jak i higienicznego. Pozatem w sposób pośredni, a więc najlepszy przy sposobności udzielania porad higienicznych — pielęgniarka mogłaby wywierać i przenosić wpływ szkoły do środowiska domowego. Byłaby to próba rozwiązania wiecznej bolączki, jaką jest brak bezpośredniej łączności szkoły z domem. Taka współpraca byłaby ogromnie pomocną w zakresie udzielania w szkołach dzieci słabych umysłowo oraz postępowania wychowawczo-leczniczego z dzieckiem nerwowem, neuropatycznym i trudnem do prowadzenia.

Zagadnieniem również wagi pierwszorzędnej, specjalnie ważnem dla szkół średnich, byłaby reforma nauczania propedeutyki filozofji, a specjalnie psychologii. Z prowadzonych według obecnego systemu lekcyj tych przedmiotów młodzież wnosi bardzo słabe korzyści. Z lekcyj psychologii można zrobić lekcje najbardziej ciekawe i najbardziej pożyteczne w całym programie szkolnym. Chodzi

tylko o to, aby zredukować do minimum niepotrzebny balast teoretycznych rozważań, zejść do zagadnień życiowych ucznia, jego poglądów, uczuć, konfliktów, nauczyć go pewnego orientowania się w zawiłościach natury ludzkiej, przyzwyczaić do odróżniania objawów zewnętrznych od wewnętrznej treści psychicznej, nauczyć go znajdować i szanować prawdziwe wartości. Lekcje psychologii powinny stać się, choćby w skromnych ramach, przygotowaniem drogi ucznia do pracy nad sobą, zgodnej z dalszemi celami wychowania (kultura moralna). Poza tem kurs psychologii powinien zawierać praktyczne wiadomości z psychologii dziecka i jego wychowania, specjalnie potrzebne w klasach ósmych szkół żeńskich.

Bardzo poważnym środkiem utrwalenia dodatnich wpływów nauczyciela, wywieranych drogą sympatji i szacunku powstałego w uczniach — byłoby przeniesienie i uszlachetnienie tej sympatji drogą wiązania jej z postaciami wielkich ludzi narodu i ludzkości. Jest niezrozumiałem, dlaczego brak systematyczniejszego i powszechniejszego wykorzystania dla celów wychowania moralnego tak ważnej prawdy psychologicznej, że młodzież w drugiej połowie okresu dojrzewania, a w pewnej mierze wogóle, jest skłonna do entuzjazmu, podatna na działanie wielkich myśli i czynów, skłonna do przemian i poświęcenia. Uchwycenie tych procesów powinno stanowić podstawę do takiego skojarzenia myśli, afektów i popędów młodzieży z wielkimi wzorami, aby zostawiło ono trwałe ślady w psychice młodzieży.

Dużą rolę mogłoby tutaj odegrać umiejętne, psychologiczne opracowanie życia wielkich postaci w sposób przemawiający do wyobraźni i entuzjazmu młodzieży z dodaniem krótkiej analizy psychologicznej i moralnej. Książka taka powinna wejść do szkoły, jako jeden z podręczników zarówno dla wykładów psychologii, jak literatury i historii. Przedstawienie syntetyczne życia i śmierci Żółkiewskiego, czynów Rejtana, Piłsudskiego i Legjonów, pracy, poświęcenia się i drogi do wielkości Wyspiańskiego, ascetyzmu Skargi, przedwczesnej śmierci i okaleczenia wielkich męczenników nauki (praca nad Röntgenem Holzkechta, wyczerpanie i ascetyzm życia Roux, czy Curie-Skłodowskiej) — mogłoby pozostawić niezatarty ślad. Poza tem pokazanie wielkości „zwyčajnego człowieka” (ratunek tonących, fakty narażania się na trudności życiowe dla prawdy i t. p.) — powinnyby znaleźć miejsce w takiej książce.

Ograniczam się w tym szkicu do poruszenia najmniej omawianych metod wychowania moralnego. Jest zrozumiałem, że nie poruszyłem dużej ilości różnorodnych wartościowych metod, o których jednak mówi się stosunkowo dużo (dobór teatru i literatury, harcerstwo i t. p.).

• O ile jednak doceniam w całej pełni wartość ostatnich, o tyle podkreślam zasadniczą rolę pierwszych.

D-r K. Dąbrowski.

SPRAWOZDANIA

Z KSIĄZEK.

D-r Ed. Claparède. Wychowanie funkcjonalne — przeł. M. Ziemińska. Książnica Atlas, Lwów — Warszawa.

Książka powyższa jest przedrukiem ogłoszonych na łamach różnych czasopism artykułów i rozpraw, a łączy je w całość idea wychowania funkcjonalnego. Po obszernym „Wstępie”, w którym autor rozwija koncepcję wychowania funkcjonalnego, następują rozprawy: 1) I. I. Rousseau i koncepcja funkcjonalna dzieciństwa; 2) Psychologia inteligencji; 3) Funkcja woli; 4) Inteligencja i wola; 5) Psychologia szkoły czynnej; 6) Metoda funkcjonalna nauczania języka; 7) Wychowanie a demokracja; 8) Dlaczego ziewamy; 9) Koncepcja funkcjonalna, i Zakończenie.

Wychowaniem funkcjonalnym nazywa autor takie wychowanie „które zmierza do rozwijania procesów psychicznych, rozpatrując je nie jako istniejące niezależnie, ale pod kątem widzenia ich znaczenia biologicznego, ich roli, ich użyteczności dla działania obecnego lub przyszłego, dla życia”. Wychowanie tego rodzaju posiada urok pociągający, ponieważ uwzględnia pragnienie dziecka, dokonywując jednak w jego pragnieniach pewnego wyboru w kierunku tych procesów, które odpowiadają potrzebie działania naszej istoty. W celu dokładniejszego wyjaśnienia podstaw wychowania funkcjonalnego, autor daje zarys psychologii biologiczno-funkcjonalnej. Psychologia funkcjonalna, którą stworzył W. James, powstała z zastosowania do psychologii z jednej strony stanowiska biologicznego, z drugiej — pragmatycznego. Kierunek ten rozwijali dalej G. T. Ladd i J. Dewey, a pewien dorobek wnieśli do niego również i uczeni europejscy, jak E. Mach, R. Avenarius, H. Vaihinger, K. Groos i Z. Freud. Psychologia funkcjonalna nie jest oddzielnym typem psychologii — odróżnia się od innych tem tylko, że podaje „pewną metodę ujmowania przedmiotu i sformułowanie pewnej liczby praw”. Stanowisko funkcjonalne uwzględnia bowiem „rolę odgrywaną przez taki czy inny proces w życiu jednostki” w odniesieniu „do wartości procesu dla jego przystosowania się do środowiska fizycznego czy społecznego”. Bada więc np. jakie jest znaczenie zabawy, jakim potrzebom ona odpowiada i o ile jest środkiem przystosowania się; w jakich okolicznościach występuje inteligencja, i jakiej potrzebie odpowiada. Skoro się bowiem tego dowiemy, będziemy wiedzieli jakie należy stworzyć warunki, by wywołać u ucznia akt inteligencji. Po tem stwierdzeniu autor przystępuje do sformułowania kilku zasadniczych praw, które rządzą postępowaniem z funkcjonalnego punktu widzenia. Oto one: 1) wszelka potrzeba zmierza do wywołania reakcyj mogących ją zaspokoić, 2) rozwój życia psychicznego jest proporcjonalny do oddalenia istniejącego między potrzebami a środkami do ich zaspokojenia, 3) jednostka tem później uświadamia sobie jakiś proces, im dłużej proces ten odbywał się nieświadomie, 4) potrzeba, która nie może być zaspokojona natychmiast, zjawia się wcześniej, dając jednostce pewien czas do wynalezienia środków zaspokojenia, 5) „wielkie postępowanie jest dyktowane przez jakieś zainteresowanie (interes)”, 6) organizm działa po linii swego

największego zainteresowania, 7) wszelka potrzeba usiłuje powtórzyć takie postępowanie, które poprzednio okazało się trafnym w podobnych okolicznościach, 8) gdy sytuacja jest tak nowa, „że nie wywołuje żadnego skojarzenia na podstawie podobieństwa lub gdy powtórzenie na zasadzie podobieństwa jest bezskuteczne” występuje „szukanie naślęp”, 9) naruszenie równowagi, wywołane niemożliwością zadośćuczynienia przez odpowiednią reakcję, zostaje wyrównane przez reakcję przeciwdziałającą zбочnieniu, które wytwarza, wreszcie 10) w każdym momencie rozwoju zdolności reagowania jednostki są dostosowane do jej potrzeb.

W rozprawie p. t. „Rousseau i koncepcja funkcjonalna dzieciństwa” autor, poddając szczegółowemu rozbirowi dzieło Rousseau'a p. t. „Emil”, wyszukuje momenty, w których Rousseau ujmował rozwój dzieciństwa z punktu widzenia funkcjonalnego.

Na szczegółowszy rozbiór zasługują trzy następne rozprawy: „Psychologia inteligencji”, „Funkcja woli” i „Psychologia szkoły czynnej”.

Wyraz „inteligencja” używany bywa zazwyczaj w trzech znaczeniach. Raz oznacza on pewną klasę zjawisk psychicznych, które mają za przedmiot poznanie, to znów uzdolnienie intelektualne wznoszące się nad średni poziom, wreszcie zdolności rozwiązywania zagadnień w myśli. Według autora tylko trzecie znaczenie jest właściwe. Inteligencja w życiu jednostki spełnia rolę narzędzia przystosowania się, „które wchodzi w grę wówczas, gdy zawiodą inne narzędzia przystosowania się, jakimi są instynkt i przyzwyczajenie”. Inteligencja więc odpowiada potrzebie przystosowania się. Zarodkiem inteligencji, zdaniem autora, jest próbowanie naślęp, przypadkowe, rozwiązania trudności, przekształcające się w inteligencję, kiedy pojawi się zastanowienie. Można by przeto inteligencję określić również jako czynność umysłu, prowadzącą od stanu nieprzystosowania do świadomego przystosowania. W tej czynności wyróżnia autor trzy momenty: 1) pytanie — uświadomienie sobie zagadnienia, 2) tworzenie hipotezy, która jest dziełem wyobraźni, (w umyśle pojawia się samorzutnie pewna liczba hipotez, umysł zaś wybiera między niemi, dopóki nie znajdzie takiej hipotezy, która czyni najlepiej zadość wymaganiom danej sytuacji), 3) kontrola hipotezy, („gdy osobnik ma poczucie, że odpowiada ona na postawione pytania, zgadzając się przytem z całą sytuacją, w jakiej się on znajduje, z faktami stwierdzonymi w środowisku otaczającym, oraz z pojęciami lub prawami nabytymi w ciągu dotychczasowego doświadczenia, i że wobec tego może ona służyć do wytworzenia uwagi przystosowania działania”).

Omawiając zagadnienie woli, autor zauważa, że wolą nazywa się najczęściej i błędnie akt intencjonalny, który występuje wtedy, gdy do pożądanego celu zmierza się mniej lub więcej bezpośrednio, przyczem nigdy nie pojawia się żaden inny cel, któryby wywołał konflikt, przeciwstawiając się rzeczywistniemu pierwszemu celowi. Cechą zaś charakterystyczną woli, wg. Claparede'a, jest właśnie zjawienie się tego konfliktu. Akt woli w życiu ludzkim zjawia się bowiem w chwili nieprzystosowania. Jeżeli jesteśmy niepewni co do środków dostosowania się — wtedy odwołujemy się do inteligencji, jeżeli natomiast niepewni jesteśmy celu, do którego mamy zmierzać — wtedy występuje akt woli. „Inteligencja kontroluje rzeczywistość” — „wolę kontroluje ideał”.

Przedmiotem działania woli jest rzeczywistnianie dobra, ewentualnie tego, co

jednostka uważa za dobro. W akcie woli mamy konflikt dwu dążeń, lecz o woli możemy mówić wtedy dopiero, gdy lepsza, wyższa dążeń wzięła górę nad niższą. Gdy np. pijak walczy ze sobą przy wejściu do szynku i wreszcie wchodzi, nie mówimy wtedy, zdaniem autora, o woli. „Ze stanowiska funkcjonalnego dostrzegamy odrazu, że wola występuje właśnie wtedy, gdy osobowość rozdwa się, dzieląc się na dwie grupy dążeń o równej sile”. Nasuwa się pytanie, które dążeń należy nazwać niższymi, a które wyższymi. Ci. za niższe dążeń uznaje te, które służą zaspakajaniu potrzeb fizycznych i natychmiastowych reakcyj obronnych. Co zaś do wyższych dążeń, to autor jest niezdecydowany: raz nazywa wyższymi te, które wynikają z wychowania i z życia społecznego (str. 142), kiedy indziej znów te, które biorą górę w akcie woli (str. 145). Musimy się zadowolić definicją: „wola jest procesem, którego funkcją jest nowe dostosowanie czynności, zawieszona chwilowo na skutek konfliktu dwu grup dążeń, z daniem przewagi dążeńom wyższym”. Jakkolwiek rozważania autora nad aktem woli wydają się trafne, to jednak przytoczona definicja nie zadawała nas. Po pierwsze bowiem, nie mówi ona zdecydowanie co to są dążeń wyższe, powtóre zaś, nie precyzując pojęcia dążeń, rozumianych jako środki wiodące do celu — będzie raczej definicją inteligencji aniżeli aktu woli. I stając nawet na stanowisku autora, twierdzącego, że wybór dążeń niższych nie jest aktem woli, zapytać musimy, jak nazwać mamy akt, w którym po dłuższej walce, wybrana zostanie grupa dążeń niższych, akt, w którym bezwzględnie stwierdzić będziemy mogli zaistnienie dłuższej walki między dwoma grupami dążeń.

Wychowanie zaś woli, zdaniem autora, powinno zmierzać do tego, „ażeby wola stała się zbyteczną, przez usunięcie powodów konfliktu, które czynią niezbędną jej interwencję” czyli innymi słowy powinniśmy wyposażać młodzież w tak silne i żywe ideały i dążeń wyższe, by wogóle nigdy nie mogło dojść do konfliktu z dążeń niższymi.

W rozprawie p. t. „Psychologja szkoły czynnej”, zastanawia się autor nad tem, co właściwie należy rozumieć pod pojęciem „czynny”. Czy nazwę „szkoła czynna” należy ograniczyć do szkół, w których uczniowie, zamiast słuchać, wykonywują tylko jakieś prace? Stusnie, zdaniem autora, odrzucono termin „szkoła pracy”, „który nasuwał zawsze fałszywe pojęcie pracy ręcznej”. Autor najchętniej i termin „szkoła czynna”, którego twórcą jest P. Bovet, zastąpiłby słowem „funkcjonalna”. Przez szkołę czynną rozumieć należy zdaniem autora szkołę, w której zastosowano kształcenie funkcjonalne, to jest takie, „które oparte jest na potrzebie: potrzebie poznania, poszukiwania, patrzenia, pracowania... Zainteresowanie, wynikające z potrzeby, oto czynnik, który sprawia, że reakcja staje się prawdziwą czynnością”. Szkoła tradycyjna wymagała od ucznia czynności, nieodpowiadających żadnej potrzebie, szkoła czynna opiera się na zasadzie ich zaspokojenia. „Chcąc ucznia pobudzić do jakiejś czynności, postawcie go w takich warunkach, ażeby doznawał potrzeby wypełnienia tej czynności, jakiej od niego oczekujecie”. Jedną z potrzeb dziecka jest zabawa, więc jeśli dziecku chcemy dać jakieś zadanie do spełnienia, należy je tak ująć, by w niem dostrzegło zabawę, a wtedy, zaspokajając potrzebę zabawy, zdobędzie się na należytą energję przy rozwiązywaniu zadania. Szkoła czynna stoi na stanowisku, że wiedza nie jest celem sama przez się, lecz że pozostaje na usługach działania. Etapy procesu kształcenia w szkole czynnej powinny więc przedsta-

wiać się następująco: „1) Wywołanie potrzeby (zainteresowania, pragnienia) przez postawienie ucznia w sytuacji, mogącej wzbudzić tę potrzebę lub to pragnienie. 2) Wywołanie przez tę potrzebę reakcji (czynności) zdolnej ją zadowolić. 3) Nabycie wiadomości, potrzebnych do skontrolowania tej reakcji, pokierowania nią, doprowadzenia jej do celu, jaki sobie wytknęła”.

Reasumując powyższe uwagi, sądzę, że książka D-r E. Claparède'a, jakkolwiek sprawia czytelnikowi pewne trudności w rozumieniu intencji autora, wprowadza go w istotne zagadnienia nowej szkoły i jej metod wychowawczych.

Stefan Truchim

ZE ZJAZDU.

II-gi Polski Zjazd Nauczycieli Szkół Specjalnych odbył się w Warszawie w dniach od 4-go do 7-go października. Prace naukowe Zjazdu rozpoczął na posiedzeniu plenarnym dr. Sterling referatem o higienie psychicznej i pedagogice leczniczej w Polsce. Stwierdził, że zagadnienie to jest jednym z odgałęzień poczyznań eugenicznych i, jako takie, nie jest nowe na terenie Polski. Istnieje bowiem szereg towarzystw, jak np. Hygjeniczne, Trzeźwości, Neurologiczne, Psychiatryczne, Medycyny społecznej, Opieki nad nerwowo chorymi i in., które prowadzą badania nad dziedzicznością, nad znużeniem, nad typami umysłowości i charakterów i in., wysuwają postulaty walki z chorobami psychicznymi i urządzają zjazdy, informujące społeczeństwo o doniosłości profilaktyki w tej dziedzinie. Brak jednak odpowiednich zarządzeń ustawodawczych hamuje rozwój poczyznań eugenicznych — w odróżnieniu od Zagranicy. W St. Zjedn. Am. Póln. np., dziecko, podejrzane o niedorozwój, zostaje skierowane przed Sąd dla Nieletnich, który przekazuje je odpowiedniemu zakładowi leczniczemu. Najnowsza psychiatria nie uważa już konstytucji psychofizycznej za wartość sztywną — jest ona czemś plastycznym, z natury skłonnym raczej do rozwoju i podlegającym zmianom w zależności od pożywienia, powietrza, pracy, zabiegów wychowawczych i leczniczych.

Referat p. Rylla wymienił szereg danych statystycznych, dotyczących szkolnictwa specjalnego. Okazało się, że w dziale upośledzonych umysłowo jest obecnie 53 szkoły, 5787 uczniów i 264 siły nauczycielskie, moralnie zaniedbanych — 4 szkoły, 500 uczniów i 14 sił naucz., głuchych — 7 zakładów, 1400 wychowanków i 119 sił naucz., ociemniałych — 7 szkół, 380 dzieci i 40 sił nauczycielskich.

P. wiz. Wawrzynowski podkreślił wspólność celów i podstaw nauczania i wychowania zarówno dzieci normalnych jak anormalnych, a p. red. Szymanski wygłosił niezmiernie ciekawy referat o narkomanji dzieci szkolnych. Okazuje się z ankiety, które objęły kilkadziesiąt tysięcy dzieci, że procent niepijących dzieci w wieku szkolnym wynosi od 13 do 30%, 30% zaś alkoholizuje się systematycznie, zwłaszcza w ośrodkach wiejskich i fabrycznych. Na Śląsku Górnym szczególnie szerzy się eteryzm — do tego stopnia, że zamykają tam szynki. Eter bowiem jest tańszy, łatwiejszy do zdobycia i daje podobno przyjemniejsze sensacje. Aby przeciwdziałać szerzeniu się tej kłęski, nauczyciele winni sami zostawać abstynentami, zakładać kółka abstynenckie młodzieży i urządzać konferencje nauczycielskie, uświadamiające o skutkach alkoholizmu.

któremu w dużej mierze przypisać należy wysoki procent dzieci przestępczych, histerycznych, upośledzonych umysłowo i moralnie.

Na tem wyczerpany został program 1-go dnia Zjazdu. W dniu następnym odbywały się obrady poszczególnych sekcji, a mianowicie: sekcji upośledzonych umysłowo, defektywnych moralnie, głuchych, niewidomych oraz psychologiczna.

W pracach Sekcji umysłowo upośledzonych wygłoszono 7 referatów, które odnosiły się do nast. zagadnień: 1) poznania struktury psychicznej dziecka umysł. upośl. (dr. B y c h o w s k i z W-wy i dr. B i e g e l e i s e n z Krakowa), 2) poznania środowiska, z którego wyszło dziecko anormalne (p. K a c z y ń s k a z Wilna, pp. K o z i o ł k i e w i c z o w a i G o s i n o w a z W-wy oraz p. K u h n z Poznania), 3) wskazań metodyczno pedagogicznych w odniesieniu do tego typu dziecka (p. dr. G r z e g o r z e w s k a, pp. R o m i s z e w s k a i S z u b e r t o w a z W-wy). Referaty wykazywały, na jak wielkie przeszkody natrafia nauczyciel szk. specj. w pracy nad rozwojem umysłowym dziecka umysł. upośl., których braki utrudniają rozumowanie logiczne i abstrahowanie. Dzieci te rekrutują się z najuboższych sfer społecznych. To też szkoła musi im jeszcze dostarczyć odzieży, chleba i książek. Na Sekcji o c i e m n i a ł y c h Matka C z a c k a z Lasek referowała sprawę książki dla niewidomych, która winna być szczególnie starannie dobrana, wiele bowiem nakładu i pracy i kosztów wymaga jej wykonanie, a ma ona przywrócić kalece utracony kontakt ze światem. Następnie p. T r u c h a n o w a z Wilna przedstawiła nową metodę nauki czytania dla niewidomych, co wywołało ożywioną dyskusję. Referowano jeszcze kwestję ośrodków zainteresowań w nauczaniu niewid. (dr. M. S t r z e m i ń s k a z Wilna), samorządu w tym typie szkoły (p. M a c e ł k ó w n a z W-wy), opieki nad dorosłymi niewidomymi (p. M a r y l s k i z Lasek) i inne. Jako postulaty wysunęto konieczność współpracy niewidomych i widzących oraz przystosowanie niewidomych do życia wśród widzących.

Na Sekcji g ł u c h y c h p. K e m p e mówił o pracy wychowawczej w szkole tego typu, p. W a k u t ó w n a o znaczeniu wycieczek i wymianie uczniów klas wyższych, p. R y s i ń s k i o konieczności współpracy szkoły z domem, a dr. G ł o g o w s k i przedstawił ciekawe wyniki badań nad myśleniem dziecka głuchego, które cechowane jest przez subiektywizm i egocentryzm, wynikające z utrudnień w kontakcie z otoczeniem.

W Sekcji m o r a l n i e z a n i e d b a n y c h wyróżnić należy referat p. H a n o w e j, kierowniczkii szkoły specj. w W-wie. Mówiąc o kłamstwie swoich wychowanków, zaznaczyła, że ma ono swoiste cechy, wypływające stąd, że, żeby kochać prawdę, trzeba kochać rzeczywistość, a rzeczywistość tych dzieci jest smutna; kłamstwem swem starają się więc one zmienić swą przeszłość, ukryć to, z czego są niezadowolone. Zadaniem wychowawców jest tak pokierować wychowaniem, aby te dzieci, zamiast usiłować drogą kłamstwa zmienić przeszłość, dążyły do tego, by zmienić przyszłość swoją, sublimując te cechy charakteru, które powodują kłamstwo. Na tejże sekcji dr. B y c h o w s k i mówił o znaczeniu psychoanalizy dla wychowawcy, który winien „wydestylować” z osobowości „ja idealne” i realizowanie go uczynić stałą potrzebą. Psychoanaliza nie jest wprawdzie w mocy zmienić sytuację życiową dziecka, ale może uodpornić jednostkę na trudności życiowe i zaszczyć dodatnie formy reagowa-

nia. Referat dr. Bychowskiego wywołał żywą dyskusję z dr. Piótrowską (również z W-wy), która podkreśla wartości praktyczne psychologii indywidualnej Adlera w przeciwstawieniu do psychoanalizy. Dr. Dąbrowski (W-wa) wymienił typy nerwowości dziecięcej i podał ich cechy charakterystyczne. Typów takich jest 3. Jeden — to dzieci skłonne do nieumiarowanego przygnębienia i radości, drażliwe, marzycielskie, często gruźlicze lub anemiczne. Drugi typ, to dzieci niespokojne, wybuchowe, skłonne do spazmów i konwulsyj. Ostatni wreszcie typ, to dzieci czułościowe i pieszczotliwe, przedwcześnie dojrzewające, skłonne do kłamstwa i aktorstwa, niezmiernie towarzyskie. Ponadto p. Rogalczyk (W-wa) mówił o opinii więźniów na temat obchodów i uroczystości, p. Orłosiowa (W-wa) o zainteresowaniach lekturą u moralnie zaniedbanych chłopców, p. Lewandowski (W-wa) i p. Jasiński (Wilno) o losach wychowanków szkół specjalnych, p. H. Heftmana (W-wa) podała wyniki badań inteligencji, przeprowadzonych testami Termansa, i wysunęła hipotezę, że defektem moralnym w większości wypadków towarzyszy zacofanie inteligencji.

Na sekcji psychologicznej pp. Biegeleisen i Wiśniewski referowali sprawę poradnictwa zawodowego dla dzieci upośledzonych, wysuwając postulat przygotowania do pracy zawodowej na terenie szkoły oraz przedłużenia lat nauki dla dzieci tego typu. P. Szperlingowa poruszyła sprawę rozbieżności oceny upośł. umysł. przez szkołę i pracownię psychol., oraz zorganizowania klas pośrednich między szkołą normalną a specjalną. P. Krywonosiułk wygłosił referat, w którym matematycznie dowiódł, że poziom inteligencji jest wartością zmienną, podał formułkę tempa rozwoju umysłowego i wysunął na tej podstawie postulat powtarzania badań po roku lub dwóch dla stwierdzenia zaszłych zmian. P. Felhorską mówiła o potrzebie ujednostajnienia metody badań psychologicznych.

Popołudniu ostatniego dnia Zjazdu odbyło się końcowe posiedzenie plenarne, na którym p. wiz. Wawrzynowski ujął w 6 grup wnioski, zgłoszone przez poszczególne sekcje. Dotyczyły one stosunków prawnó-służbowych nauczycielstwa, ilości godzin pracy w szkole specjalnej, metod nauczania i wychowania w poszczególnych działach, spraw organizacyjnych oraz apelu do społeczeństwa, władz państwowych i samorządowych o rozbudowanie racjonalnej opieki wychowawczej nad dzieckiem anormalnym.

Szczegółowemu sprawozdaniu z prac naukowych Zjazdu poświęcony będzie 2-gi (styczniowy) numer „Szkoły specjalnej”.

H. H.

Z ODCZYTÓW.

Dn. 20 ub. m. odbył się w Warszawie odczyt P. Petersena p. t. „Narodowo-polityczne wychowanie moralne”, urządzonego staraniem Sekcji Polskiej Ligi Nowego Wychowania.

Na wstępie wyjaśnił prelegent, że przez „narodowo-polityczne” wychowanie rozumie wychowanie, przystosowane do wrodzonych cech danego narodu. Jestto koncepcja nowa, w szkole tradycyjnej bowiem zaledwie nauka historii uwzględniała wyraźnie czynnik narodowy — inne przedmioty pozbawione były owego specyficznego „fluidu duchowego”, który przecież panuje w każdym kraju. W związku z tą nową koncepcją wychowania stawia się szkole wyższe,

niż dotąd, wymagania. Ale wymagania te dotyczyć będą już nie metod nauczania, któreby miały na celu podniesienie poziomu wiedzy uczniów — do czego były skierowane wszystkie wysiłki reformatorskie w dziedzinie pedagogiki od 1900 r. począwszy — chodzi teraz o kształtowanie duszy narodu, o rozwój jego uzdolnień moralnych i fizycznych. Wszystko to jest ważniejsze niż inteligencja.

Po tym wstępie prelegent zdał obszernie sprawę z organizacji, zasad i metod pracy szkoły w Jenie, znanej już czytelnikom z polskiego przekładu książki Petersena „Plan Jenajski” (wyd. Nasza Księgarnia).

J.

Dn. 28-go ub. m. prof. S. Hessen z Pragi Czeskiej wygłosił w Warszawie odczyt p. t. „Zagadnienie szkoły jednolitej a socjalizacja szkoły”. Szkołą jednolitą zdefiniował prelegent jako taką organizację całego systemu szkolnego, która zapewnia jednostce możliwość wstępowania bez przeszkód na wyższe szczeble nauczania, zależnie od zdolności i postępów. Godne jest uwagi, że zasada szkoły jednolitej, która jest wyrazem tendencji indywidualistycznych, posuwa dziś jednocześnie naprzód socjalizację szkoły, co dowodzi, że zarówno indywidualizacja jak socjalizacja, jeśli nie są ujęte powierzchownie, stanowią dwie strony tegoż samego procesu rozwojowego. Wystarczy przyrzeć się uważnie poziomemu i pionowemu podziałowi szkolnictwa niemal we wszystkich krajach, aby stwierdzić, że szkoła jednolita realizuje zasadę wewnętrznego zróżnicowania w wyższym stopniu, niż szkoła dawnego typu.

Zróżnicowanie to w szkole powszechnej ma charakter regionalny, w szkole średniej — socjalno-psychologiczny, w szkole wyższej — kulturalno-zawodowy. Uwzględnia więc współczesny system szkolny te wszystkie czynniki zasadnicze, które kształtują społeczeństwo: 1) czynnik geograficzny i etnograficzny, 2) czynnik „socjalny” w ścisłym znaczeniu tego słowa (rodziny, klasy społeczne), 3) czynnik treści kulturalnych, wyznaczających życie psychiczne narodu. Jestto przenikanie społeczeństwa i państwa w dziedzinę szkoły i własności — i tak właśnie należy rozumieć socjalizację, a nie jako rozszerzenie władzy państwa do granic absolutyzmu i upaństwowienie szkoły i własności. W specjalnej dygresji prelegent zanalizował system szkolnictwa w Polsce i porównał go z systemami innych krajów, realizujących zasadę szkoły jednolitej. Szczegółowe rozwinięcie myśli prof. Hessena na temat polskiej reformy szkolnictwa znajdują czytelnicy w artykule, drukowanym w 4 i 5 n-rze „Kultury Pedagogicznej”. Odczyt, wygłoszony po rosyjsku, był potem streszczany w języku polskim przez d-ra A. Zieleńczyka. Na zapytania i uwagi, które wyłoniły się w dyskusji, prelegent odpowiadał po polsku, wywoławszy ogólne zdziwienie przewagą w jego mowie czeskiego akcentu, a nie rosyjskiego, jak się tego spodziewali słuchacze.

S. H.

SAMOKSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI

H. S. W BUSZKOWIE.

Radzimy obrąć za punkt wyjścia w pracy samokształceniowej na Waszym terenie znaną książkę d-ra J. Kuchty o dziecku wiejskim, która wywołała dość ostre sprzeczki na łamach czasopism pedagogicznych, a nawet i w prasie codziennej. Rozbiór krytyczny tej książki da zespolowi samokształceniowemu sposobność do rozważań natury socjologicznej (zależność jednostki od środowiska społecznego, w szczególności zaś wpływ grupy społecznej na sposób postrzegania, myślenia i odczuwania jej członków) oraz pedagogicznej (zależność procesu pedagogicznego od psychiki dziecka, kształtowanej przez wpływ środowiska społecznego). Wspomniane rozważania, oparte — rzecz prosta — na własnych obserwacjach terenu szkolnej i oświatowej, dadzą gronu nauczycielskiemu cenny materiał dla pracy szkolnej i oświatowej. Jako wzór analizy zależności psychiki indywidualnej od środowiska społecznego polecamy „Studia socjologiczne” prof. L. Krzywickiego (W-wa, wyd. Gebethnera i Wolffa) oraz „Zbrodnia rza” prof. A. S. Ettingera (W-wa, wyd. F. Hoesicka). d-r S. Rudniański.

P. X. Y. — WARSZAWA, PRAGA.

B i h e w j o r y z m jest teoretyczną próbą oparcia psychologii o podstawy wyłącznie empiryczne. Wychodzi on z założenia, że wszelkie zjawiska psychiczne są dostępne zawsze i tylko w postaci zmian czyli objawów zachodzących w organizmie (zachowanie się = behaviour). Jako takie są zawsze odpowiedzią (reakcją) całego organizmu na bodźce proste wzgl. ich układy (sytuacje). Otóż jak każda teoria tak i bihewjoryzm może się c z e ś c i o w o przyczynić: a) do wyjaśnienia i zrozumienia niektórych zjawisk pedagogicznych: np. bezpośrednie oddziaływanie dziecka na warunki otaczające, albo tak czysty fakt zupełnie różnego postępowania dziecka w domu i szkole, wśród kolegów i w odosobnieniu; podobnie można bihewjorystycznie interpretować wzajemne pożytki zabawy, bójki, przekroczenia; dalej nabywanie cech życia zbiorowego („dojrzwianie socjalne”). W tem wszystkim grają rolę cechy wrodzone i nabyte — instynkty i przyzwyczajenia. Głębsze zaś wniknięcie w mechanizm postępowania dziecka może ułatwić praktykowi skuteczniejsze stosowanie środków profilaktycznych. b) W dziedzinie nauczania zasady bihewjoryzmu pozwalają nieraz na śmiałe i trafne metody dydaktyczne, zwłaszcza w obrębie nauki języka, pojętego jako funkcja zachowania się całego organizmu. Również przyczynić się mogą do głębszego zrozumienia procesu uczenia się (prawo uczenia się sformułowane przez Thorndike'a). c) Biorąc rzecz ze stanowiska ogólniejszego, społecznego, bihewjorystyczny punkt widzenia może wzmocnić w nauczycielu wiarę w skuteczność wychowania i zwiększyć poczucie własnego udziału twórczego w procesie wychowania. — U nas badanie zjawisk pedagogicznych pod kątem widzenia bihewjoryzmu jest ledwie w zaczątku. W Ameryce (St. Zj.) bardzo wielu pedagogów i psychologów posługuje się bihewjorystycznymi kategorjami myślenia jako stałym dorobkiem wiedzy. Przykładem może być — zresztą całkiem na uboczu tego prądu stojący — Buckingham (przekł. pol.: „Praca badawcza na terenie szkoły”), Judd i inni. Bagley stworzył zwarty i ciekawy system wychowania w oparciu o bihewjoryzm (w polsk. przekł. jest popularna jego książka p. t. „Postępowanie człowieka”). Nicco danych można znaleźć w książce: Saxby: „Kształcenie postępowania”. d-r M. Odrzywolski.

OD REDAKCJI.

Odpowiedzi na pytania inne, skierowane do nas zbyt późno ze względu na termin składania pisma, umieścimy w n-rze następnym.

REDAKTORZY: D-R MARJAN ODRZYWOLSKI I HALINA HEFTMANOWA.

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI.

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA



Z RADJOFONJI POLSKIEJ ZA PAŹDZIERNIK

Tanie radio dla wsi polskiej. Doniosłe rozporządzenie Ministra Poczty i Telegrafów obniżyło od 1 października abonament dla uboższych rolników z 3 do 1 złotego. Równocześnie Państwowe Zakłady Tele- i Radjotechniczne stworzyły tani odbiornik detektorowy „Echo”, płatny w 12 ratach miesięcznych po 2 złote, który nabywać będzie można przez Komunalne Kasy Oszczędności. Odbiornik ten, o zasięgu 400 km, nadaje się do słuchania rozgłośni stołecznej, natomiast prowincjonalnym służy nadal wypróbowany i powszechnie lubiany detektor. Spodziewać się więc należy dalszego znacznego wzrostu liczby abonentów, która, spadłszy w sezonie letnim, wznosi się obecnie, ale nie przekroczyła jeszcze swego poprzedniego zimowego maximum 33.000.

Polsko-niemiecka konwencja radjowa. Kto w czasie meczu Polska — Niemcy i Challenge'u obserwował zbliżanie się wzajemne narodowości pod wpływem sportu, musi z entuzjazmem powitać umowę, zawartą w ubiegłym miesiącu między Polskiem Radjem a Towarzystwem Radjowem Rzeszy. Wzajemna wymiana półgodzinnych koncertów muzyki klasycznej i romantycznej, współczesnej, religijnej, popularnej i oper, transmisje sprawozdań z zawodów sportowych, obchodów i uroczystości, wymiana pogadank miesięcznych na temat wielkich wydarzeń, wreszcie wymiana tekstów literackich, scenariuszy a nawet artystów — oto krótki szkic konwencji, poprzedzonej coraz bliższymi stosunkami, wyrażonemi w transmisjach i nagraniach płytowych wieczorów Chopinowskich i muzyki ludowej polskiej w Niemczech.

Wydawnictwa radjowe. Ubiegły miesiąc obfitował w nowości wydawnicze w zakresie radjofonji, które święci swe dziesięciolecie w Polsce. Przedewszystkiem wymienić tu należy: „I Rocznik Polskiego Radja” za 1933. Almanach ten, bo tak trzeba nazwać piękny pod względem graficznym pierwszy tom historii radjofonji polskiej, obejmuje całokształt wysiłków wszystkich naszych rozgłośni we wszystkich dziedzinach, od muzyki, literatury i słuchowiska począwszy, a na dziale informacyjnym skończywszy. Wspaniałe zdjęcia i pełne artystycznej inwencji tabele statystyczno-porównawcze uzupełniają poważną treść, ujmującą bogate życie radjofonji od jego skromnych zaczątków z przed lat dziesięciu.

Sezon zimowy. W zapowiedzianych ramach dokonywa się krystalizacja i precyzują się poszczególne audycje, tworząc cykle i całości z poszczególnych ogniw. Ustalone zostało wreszcie niedzielne „Życie młodzieży” o godzinie 18.45. Inaugurował prof. Henryk Mościcki „Promienistymi” w dniu 28.X. W dalszym ciągu idą: „Belwederczycy”, „Bracia Dalewscy”, „Biali i Czerwoni”, „Starzy i Młodzi” (pozytywizm warszawski), „Wychowawcy Apuchitina”, „Za kordonek i na obczyźnie”, „Orleńta Komendanta”.

WYDAWNICTWA „NASZEJ KSIĘGARNI”

PEDAGOGIKA I PSYCHOLOGIA

ANDERSEN G. L. Ciche czytanie w świetle badań psychologicznych i pedagogicznych. Z przedmową H. Radlińskiej i P. Bovet'a. Tłumaczyła z języka francuskiego H. Dobrowolska	4.—
	w ozd. opr. 6.—
ARKUSZ OBSERWACYJNY, opracowany przez Sekcję Psychologów Szkolnych przy Kole psychologicznem im. J. Joteyko	—40
BARKER E. Charakter narodowy i kształtujące go czynniki. Tłum. z angielskiego I. Pannenkowa	10.—
BORNSTEINOWA J. Jak urządzić bibliotekę szkolną i domową?	1.—
BOVET P. Instykt walki. Psychologia — wychowanie. Tłumaczyła M. Górską.	5.—
	w ozd. opr. 7.—
BÜHLER CH. D-R Dzieciństwo i młodość. Geneza świadomości. Tłum. z niemieckiego W. Ptaszyńska	12.—
	w ozd. opr. 14.—
CLAPARÈDE E. D-R Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna. Wyd. III, powiększone	—
COSTER G. Psychoanaliza w zastosowaniu do ludzi normalnych. Przetłumaczyła z oryginału angielskiego M. Górską	4.—
	w ozd. opr. 6.—
DAWID J. O duszy nauczycielstwa. Wyd. III.	1.—
— Psychologia religii. Z życiorysem i portretem autora	4.—
DOBROWOLSKI ST. System klasowy i system pracowniany	—
DRYJSKI A. Zagadnienie seksualizmu dzieci i młodzieży. Biologia. Psychologia. Pedagogika	11.—
	w ozd. opr. 13.—
DYBOSKI R. D-R PROF. Nauka a oświata pozaszkolna	—50
DZIECKO WSI POLSKIEJ. Próba charakterystyki. Praca zbiorowa pod redakcją M. Librachowej	7.—
	w ozd. opr. 9.—
ENCYKLOPEDIA WYCHOWANIA. Wydawnictwo zeszytowe. Cena 1 zeszytu	4.—
	prenumerata roczna 10 zeszytów 27.—
	prenumerata miesięczna 3.—
GODECKI M. B. O wychowaniu dzieci i kształceniu siebie. Odczyt	—30
HALPERN I. D-R PROF. Systemat pedagogiczny Jana Śniadeckiego	1.20
HESSEN S. PROF. Podstawy pedagogiki. Z rękopisu drugiego wydania oryginału rosyjskiego przetłumaczył D-r A. Zieleńczyk	10.—
	w ozd. opr. 12.—
JOTEYKO J. D-R PROF. Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologii i potrzeb społecznych	1.50
KARPOWICZ S. Wybór pism. Pod redakcją D-r M. Librachowej. Z życiorysem opracowanym przez N. Samotyhową	7.—
	w ozd. opr. 9.—
KERSCHENSTEINER G. Charakter — jego pojęcie i wychowanie. Z poprawionego IV wyd. niemieckiego przetłumaczył A. Tom	5.—
	w ozd. opr. 7.—

Adres „NASZEJ KSIĘGARNI” Warszawa, ul. Świętokrzyska 18

KONTO P. K. O. Nr. 2058.