

ROK XXIV

GRUDZIEŃ 1934
M I E S I Ę C Z N I K

Nr. 4

RUCH PEDAGOGICZNY

WARSZAWA

ORGAN WYDZIAŁU
PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZY
CIELSTWA POLSKIE
GO POSWIĘCONY

TEORJI WYCHOWANIA I NAUCZANIA

T R E Ś Ć N U M E R U:

ARTYKUŁY:

D-r G. Ichheiser — Idealistyczna czy realistyczna pedagogika?

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

SPRAWOZDANIA:

J. Dewey — Jak myślimy? (Alicja Kadler).

D-r J. Kuchta — Książka zakazana (M. W.).

G. Kerschensteiner — pojęcie szkoły pracy (T. R.).
Zagadnienie Koedukacji na VI Kongresie Wych. Mor. w Krakowie (M. Friedländer).

Z I Polskiej Konferencji Psychologów, pracujących na polu wychowania (d-r H. Weintalówna).

Z prasy polskiej (M. W.).

Z prasy niemieckiej (L. L.).

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”.



674

IDEALISTYCZNA CZY REALISTYCZNA PEDAGOGIKA?

UWAGA WSTĘPNA.

Rozważania niniejsze mają na celu ujawnienie podstawowej sytuacji, w jakiej się znajduje wychowanie w obliczu rzeczywistości, i kładą nacisk na pewną antynomję, z którą pedagogika musiała się oddawna rozprawiać, mniej lub więcej świadomie. Nasze rozważania będą się celowo ograniczały do jasnego i zgodnego z rzeczywistością przedstawienia tej antynomicznej sytuacji, pozostawiając już samym pedagogom decyzję co do tego, jak wobec takiego stanu rzeczy postąpić należy. A zatem nie przemawiamy ani na korzyść pedagogiki idealistycznej, ani realistycznej (mówimy o obu w znaczeniu, które potem bliżej określimy), lecz próbujemy tylko wskazać, drogą wolnej od uprzedzeń analizy, jakie nieuchronne, psychologiczne konsekwencje dla rozwoju i dla wewnętrznych losów jednostki pociąga za sobą wybór jednego lub drugiego sposobu wychowania. A wtedy okaże się, jak to potem wyjaśnimy, że istnieje wielka sprzeczność pomiędzy z a m i a r a m i obu form wychowania, a ich faktycznymi w y n i k a m i, ponieważ wyzwalają się nieprzewidziane psychiczne mechanizmy, które pociągają za sobą konsekwencje krańcowo przeciwne pierwotnie zamierzonym celom wychowania.

*

*

*

Wywieranie wpływu na młodego człowieka w celach wychowawczych, należące do typu pedagogiki idealistycznej¹⁾, wywodzi się z pewnej podstawowej zasady, niezawsze całkiem świadomej, którą możnaby najlepiej sformułować następująco: istnieją pewne postępowania, sposoby zachowania się, pewne sposoby myślenia, wyczyny i t. d., które są „dobre”, i są inne sposoby postępowania, zachowania się, myślenia i działania, które są „złe”.

¹⁾ Można powiedzieć, że każda oficjalna pedagogika miała zawsze tę „idealistyczną” strukturę zasadniczą. To jest powodem, że w niniejszych rozważaniach stawiamy „idealistyczną” pedagogikę, jako temat, na pierwszym planie.

„Dobre” sposoby postępowania i t. d. należy utrzymywać, pielęgnować i rozwijać; „złe” natomiast należy niweczyć, tępić i wykorzeniać.

Jednakże to pozytywne, względnie negatywne ustosunkowanie się do pewnych cech osobowości tworzy tylko jedną stronę tej podstawowej zasady pedagogicznej; dopiero dołączenie się drugiej tezy stwarza sytuację psychologicznie decydującą, drugiej tezy, którą wprowadzie rzadko kiedy formuluje się wyraźnie, która jednakże zazwyczaj opanowuje całą pedagogiczną atmosferę, jako mgliste jej tło. Wyraźnie sformułowana brzmiałaby ta druga teza następująco: należy tylko wykształcić w sobie i rozwinąć wszystko to, co „dobre” względnie w myśl tego „dobrego” działać, i należy tylko wszystko co „złe” zniweczyć, względnie tego zaniechać, a wówczas wszystko w życiu łączy się samo przez się „pomysłnie” i „w porządku”. Na czym ma ten „pomysłny” i „uporządkowany” bieg życia polegać, tego sobie zwykle wyraźnie nie uświadamiamy, wydaje się to jednakże mniej więcej identycznym z takimi faktami (lub pojęciami?), jak „szczęście”, „powodzenie” i t. p.

Należy w tem miejscu wyraźnie zaznaczyć, że logiczna niejasność, brak precyzji i niejednoznaczność tych pojęć, norm i doświadczeń, nie osłabia w niczem ich psychologicznego wpływu i że przeważająca ilość pojęć, nakazów, zakazów i norm codziennego życia, nie tylko nie ulega osłabieniu wskutek owej „niejasności”, lecz wprost przeciwnie, czerpie z tej niejasności największą siłę dynamiczną.

Jako psychologicznie decydujące w tej pedagogicznej sytuacji lub atmosferze (lub jakkolwiek określimy opisany stan faktyczny), należy stwierdzić, co następuje: całe wychowanie budzi i rozwija w młodym człowieku nastawienie życiowe, przepojone wiarą, że należy tylko dobre właściwości w sobie rozwijać i wprowadzać w czyn, aby się człowiekowi dobrze wiodło na tym bożym świecie. Jest to określone nastawienie życiowe i wiara, które dla dalszego kształtowania się losów, jak to jeszcze zobaczymy, mają niedające się wprost ocenić znaczenie.

Obecnie powstają dwa dalsze pytania: 1) Jaki jest faktyczny stosunek tego nastawienia życiowego, wytworzonego przez wychowanie idealistyczne, do realnej rzeczywistości życia? i 2) Co się dzieje w takich warunkach z wewnętrznymi losami i wewnętrznym rozwojem jednostki?

Odnośnie do pierwszego z tych dwu pytań jest oczywiście, że teza, według której „dobre” właściwości jednostki są jakgdyby automatyczną gwarancją po myślnego (szczęśliwego, pełnego powodzenia) przebiegu życia, podczas gdy posiadanie „złych” właściwości prowadzi do czegoś wręcz przeciwnego, nie może się ostać wobec realistycznej oceny stanu faktycznego.

Spróbujmy zatem uświadomić sobie, jakie są zasadnicze wyznaczniki kolei życiowych jednostki — oczywiście tylko w grubszych zarysach i tylko o tyle, o ile wymaga tego interesujący nas tutaj stan rzeczy. Wystarczy wykazać, że na osobiste koleje jednostki wywierają wpływ nie tylko jej „dobre”, względnie „złe” cechy, lecz także całkiem inne czynniki — i to wpływy olbrzymi i stałe — wobec czego nie można wogóle poważnie mówić o jednoznacznym zdeterminowaniu losów życia przez tamte właściwości osobiste.

Jeśli podzielimy dla przejrzystości wszystkie czynniki, istotne dla indywidualnych kolei życia, na osobiste i konstelatywne, wtedy stanie się

jasnem, że indywidualne losy życia okażą się w najwyższym stopniu zależne od czynników konstelatywnych, jako-to: od startu życiowego, uwarunkowanego pochodzeniem, od pola działania, które stwarza stanowisko, od chwilowej konjunktury i t. d. Nie będziemy się dłużej zastanawiali nad sposobem, w jaki te konstelatywne czynniki kierują przeciętnym losem życiowym, nad ogromnym wpływem, jaki wywierają na osiągnięcie lub na uniemożliwienie osiągnięcia różnych celów życiowych. Ubocznie zaznaczymy tylko, że potocznie mniemanie zwykło przeoczać ogromną siłę tych czynników i interpretować niektóre losy życiowe bardzo błędnie, jako „czyny” jednostek, podczas gdy de facto, należałoby je przypisać pewnym określonym sytuacjom, które z konieczności wywołały i umożliwiły te życiowe koleje. To błędne tłumaczenie losów jednostki, stojące jeszcze na „magicznym” stopniu interpretacji, ujawnia się także w równie pocziwych, jak dalekich od rzeczywistości przysłowiach, jak np.: że każdy jest „kowalem swego losu” i t. p. (Autor zajmował się obszernie temi mylnymi mniemaniami, oraz ich skutkami w różnych swych pracach).

Należy więc w tem miejscu przedewszystkiem stwierdzić co następuje: jeżeli osobisty los i cały przebieg życia jednostki jest zależny w bardzo wysokim stopniu od czynników czysto konstelatywnych, to oczywiście nie może być prawdą, jakoby można było zdać się zupełnie, tak pod względem pozytywnym, jak i negatywnym, na „dobre” i „złe” właściwości jednostki, jak tego chce teza pedagogiczna, stanowiąca nasz punkt wyjścia.

Gdybyśmy jednak nawet chcieli pominąć czynniki konstelatywne i przy analizie czynników determinujących losy życiowe jednostek ograniczyć się tylko do grupy cech o s o b i s t y c h, to i w tym ściślejszym zakresie musiałoby się okazać, że przy kształtowaniu się losów osobistych, także i całkiem inne czynniki muszą współdziałać, aniżeli te, o których mówi teza pedagogiczna.

Zaznaczamy, że ów pogląd, jakoby osobiste losy kierowały się wyłącznie, lub w sposób decydujący, według „dodatnich” cech w sensie pozytywnym (szczęście, powodzenie i t. d.) według „ujemnych” zaś cech w sensie negatywnym, ma na myśli dwie grupy cech: po pierwsze pogląd ten opiera się na tem, co mniej więcej określamy jako zdolność rzeczową (w przeciwieństwie do zdolności „obracania się w środowisku społecznym”), po drugie zaś, na tych sposobach myślenia i zachowania się, które polegają na stosowaniu się do norm socjalnych, względnie na zaniechaniu tego wszystkiego, co mogłoby te normy naruszyć. Dlatego też tylko te dwie grupy cech bierze pedagogika wyraźnie i, żeby się tak wyrazić, oficjalnie pod uwagę, jako zakres pedagogicznego wpajania i wpływu. Poniżej wrócimy do tego obszerniej.

A teraz uwidoczniemy na przykładzie fakt — zresztą oczywisty, tylko zbyt rzadko uwzględniany — że mianowicie, jak powyżej powiedziano, na kształtowanie losów indywidualnych wpływają w sposób decydujący jeszcze całkiem inne grupy czynników osobistych.

Jako przykład chcielibyśmy wziąć pod uwagę grupę cech osobistych, które można by najlepiej określić, jako „u m i e j ę t n o ś ć o r j e n t o w a n i a s i ę w ś r o d o w i s k u ż y c i o w e m” (przedewszystkiem: w socjalnym środowisku życiowym).

Podstawą każdej egzystencji i każdego działania jest dla jednostki znajomość tego środowiska życiowego, z którego strukturą nasza egzystencja i nasze działanie jest z konieczności związane. To środowisko życiowe składa się z pew-

nych „warstw” (możnaby także powiedzieć: ma ono rozmaite „wymiarzy”). najważniejszą, lecz zarazem najbardziej skomplikowaną i najmniej przejrzystą warstwę, tworzy środowisko s o c j a l n e.

Otóż właśnie odnośnie do struktury tego socjalnego środowiska, odnośnie do dróg, które otwiera i granic, które zakreśla, zwłaszcza odnośnie do sił i konwencji, które niem rządzą „przed”, i co ważniejsze, „za” kulisami, wychowanie pozostawia młodego człowieka w zupełnej niepewności. Kto nie chce, z całą świadomością, pozostać obcym wobec spraw świata, musi przyznać, że znajomość i opanowanie „gry socjalnej”, zdobycie dostępu do odpowiedniego pola działania i wpływ bezpośredni na te czynniki, które mogą decydować i które faktycznie decydują o naszym byciu, mają największe znaczenie dla losu osobistego. Do każdej możliwości działania należy pole działania, które działanie to dopiero umożliwia; to pole jednakże nie przychodzi do nas „samo przez się”, lecz chce być zdobytym i jest rzeczą „umiejętności orjentowania się”, temu „zdobywaniu” wskazywać drogę. Do każdego działania należy jeszcze jako czynnik drugi, zdolność „dania sobie rady” w życiu.

Jakkolwiek fakty te i problemy są same przez się bardzo zajmujące, nie jest zadaniem tej rozprawy śledzić je dalej (uczynił to autor zresztą już w innych pracach). Pragniemy tylko narazie zwrócić uwagę na jeden jeszcze kompleks faktów, aby i na nim wykazać paradoksalną sytuację, w jakiej znajduje się pedagogika.

Wychowanie zwykle budzić zawsze u młodzieży przekonanie i odpowiednie oczekiwanie, że w życiu „ważnem jest to”, czem się „jest”, a nie to, za co się uchodzi”. Lecz właśnie tu okazuje się, w sposób prawie że niepokojący, obcość życiowa „idealistycznej” pedagogiki. Gdybyśmy bowiem śledzili losy jednostki, celem stwierdzenia w nich udziału i wpływu jej f a k t y c z n y c h zdolności, talentów, poglądów, cech charakteru z jednej strony, a z drugiej strony udziału i skuteczności o b r a z u tychże cech w głowach bliźnich (szczególnie w danym wypadku „miarodajnych”), jeśliby zatem, poprostu mówiąc, chcieli skonfrontować, r z e c z y w i s t y „b y t” j e d n o s t k i z jej bytem „pozornym” z p u n k t u w i d z e n i a w a ż n o ś c i i c h w p ł y w u n a k o l e j e l o s u, wówczas uwidocznilyby się bezwątpienia nadzwyczajna waga tego ostatniego. O p i n j a bliźnich o nas, słuszna, czy fałszywa, jest przy trzeźwej realistycznej ocenie i obserwacji, czynnikiem o wybitnem, dynamicznem znaczeniu dla losów jednostki i każda pedagogika, któraby chciała, moralizując, przeoczyć ten czynnik, lub zaprzeczyć jego skuteczności psychologicznej, przygotowuje młodzież do nastawienia życiowego, które nie można nazwać inaczej, niż życiowo obcym i życiowo niemądrem²⁾.

Jest więc oczywistem i wynika z całej sytuacji, że wychowanie, które każe zapatrywać się na osobiste losy życia tak, jakgdyby one były zdeterminowane całkiem jednoznacznie i pewnie, przez jasnookreślone, osobiste cechy czy przy-

²⁾ Nietzsche sztydzi — jak sądzimy słusznie! — z tych, którzy sądzą, że mogą negować „próżność”, jako coś nieistotnego i powierzchownego. Jeśli bowiem pod „próżnością”, rozumie się troskę o opinię bliźnich o nas samych, wtedy należy rzetelnie przyznać, że dotyczy ona spraw, mających dla nas wszystkich nadzwyczajne znaczenie; kto zatem nie jest ascetą i chce osądzać sprawy życiowe zgodnie z ich rzeczywistością, nie powinien spoglądać na „próżność” zbyt pogardliwie.

mioty i, żeby się tak wyrazić, przez nie gwarantowane, że wychowanie takie powoduje powstanie w młodym człowieku takich wartościowań życiowych i takiego nastawienia życiowego, które mu s z ą nieuchronnie rozbić się o twarde i niewzruszone fakty późniejszego życia 3).

Teraz — po poniekąd dostatecznym wyjaśnieniu pierwszego pytania, któreśm w sobie postawili — stajemy przed drugim pytaniem; brzmi ono: co wynika ze stanu rzeczy przez nas obecnie nakreślonego, wewnętrznego rozwoju i wewnętrznych losów jednostki w późniejszym jej życiu?

Konflikty, wynikające z tych sytuacji, są wprawdzie typowe i z konieczności wywołują j a k ą s reakcję ze strony zaskoczonej nimi jednostki; reakcja ta jednak i sposób uporania się z konfliktami będą całkowicie różne, zależnie od osobistych właściwości jednostki, wchodzącej w rachubę.

Jedni stają się w obliczu tych konfliktów n e u r o t y k a m i. Idealizm życiowy i osobisty, rozwinięty przez wychowanie, tak głęboko zakorzenił się w strukturze osobowości, że zmiana nastawienia, przez dostosowanie się do rzeczywistości, nie może się już udać. Te sposoby zachowania się i te formy życia, których właściwie wymaga rzeczywistość — o ile oczywiście chce się uważać „powodzenie” za sprawdzian dążeń, które się „spełniły” — nie mogą być zrealizowane, ponieważ realizacja ich byłaby równoznaczna w świadomości jednostki z wyrzeczeniem się istotnych wartości osobistych. Te wartości osobiste i wyrażające z ich podłoża nastawienia życiowe, oraz ten sposób życia, stają się systemem hamulców — oczywiście „hamulców” zawsze tylko z punktu widzenia sposobu życia nastawionego na „powodzenie”. Hamulce te zacieśniają pole działania i zmuszają jednostkę do specyficznego neurotycznego nastawienia życiowego i sytuacji życiowych 4).

3) Jest rzeczą charakterystyczną i rozjaśnia błyskawicznie całą sytuację, o której mowa w niniejszej rozprawie, że szkolnictwo wszystkich krajów (możliwe, że nie wszystkich czasów), jest skierowane tylko na wykształcenie specyficznych zdolności rzeczowych (umiejętności, wiedzy i t. d.), conajwyżej na ukształtowanie charakteru (t. zw. przymiotów moralnych), które odpowiadają każdorazowo panującej ideologii, że jednakże ignoruje z przesadną wytwornością, decydującą, z punktu widzenia praktyki życiowej, zadania umiejętności orientowania się w socjalnym środowisku życiowym i zdolności „dawania sobie radę” i że pozostawia ich wykształcenie późniejszemu życiu. Pewien słynny adwokat powiedział raz ironicznie — a uwaga ta dotyczy wszystkich zawodów i sytuacji życiowych — że uczy się wprawdzie młodych prawników, jak się procesy wygrywa, jednakże nie uczy się ich sztuki o wiele większej i ważniejszej, a mianowicie jak się procesy dostaje. Sądźmy, że byłoby ważnym, wprowadzić łączność między wychowaniem, a rzeczywistością późniejszego życia, takiego, jakim ono jest w istocie, i że jest bezmyślnością wychowywać wciąż nanowo całe generacje do takiego życia — jakie wogóle nie istnieje. Ale o tem poniżej.

4) Należy wyraźnie stwierdzić — także ze względu na późniejsze wywody — że nasze charakterystyki pewnych form osobowości, oraz określonych form nastawienia życiowego i sposobu życia, nie zawierają ż a d n y c h w a r t o ś c i o w a ń i nie mogą wskutek tego być rozumiane w sensie jakiegokolwiek wartościowania. Kto np. z punktu widzenia żywotności, względnie powodzenia należy do typu „ujemnego”, jest dajmy na to „neurotykiem”, może zajmować pod względem duchowym, etycznym, lub jakimkolwiek innym, bardzo wysoką rangę. W szczególności co się tyczy t. zw. neurotyków (używam tego słowa mniej więcej w sensie psychoanalizy), to nie zbłądzimy, gdy będziemy twierdzili, łącznie z pewnym francuskim psychiatrą, że oni właśnie stanowili zawsze duchową elitę. Załamanie w zakresie witalności i napięty stosunek do konwencjonalnych form sposobu życia zdają się być założeniem każdej wyższej umysłowości.

Druga, ilościowo bardzo wielka grupa, staje się cyniczną, decyduje załatwić się z ideałami i nastawieniem wpojonym przez wychowanie, nie mogąc ich brać nadal poważnie w zakresie „dojrzałego” życia, ani też ich poważnie skonkretyzować. Grupa ta zachowuje się więc tak, jak tego wymagają prawa rzeczywistości i dostosowania się do niej i nie troszczy się więcej o wpojone przez wychowanie normy, które obecnie muszą być wyrzucone za burzę, jako zbędny i kłopotliwy balast. Jeśli u niektórych przedstawicieli tego typu reakcji występuje potrzeba jasności intelektualnej, wówczas wraz z tem nastawieniem życiowym, dotyczącym całego wychowania i jego idealizmu, którego niecierpienie teraz dopiero się odczuwa, łączy się często głęboki, odpychający sceptycyzm: jest niejako „obojętnym”, jakich pouczeń udziela się dzieciom, co do sposobu życia; gdy dorosną, wkróczą one przecież i tak w ślady poprzednich generacji, odrzuca niepotrzebny, idealistyczny balast i będą się tak zachowywały, jak tego rzeczywistość i jej żelazne prawa wymagają.

Trzecia grupa wreszcie, stanie się rezygnantką, nie będąc jednocześnie cyniczną. Ponieważ najczęściej siła refleksyjnej przeciwności człowieka nie wystarcza do jasnego ogarnięcia sytuacji, w której się on faktycznie znajduje, przeto odczuwa się życie i wszystko co się dzieje dookoła, łącznie z konfliktami i sprzecznościami, jako tępy ucisk, któremu się człowiek poddaje mniej, lub więcej fatalistycznie⁵⁾.

Stwierdzamy na podstawie scharakteryzowanego stanu rzeczy: idealistyczna pedagogika⁶⁾ budzi w każdej młodej generacji takie oczekiwania i nastawienia, które z konieczności, przez późniejsze koleje życia muszą być bezlitośnie zdezauduowane, jako stojące w sprzeczności z nieubłaganymi prawami życia społecznego. Wychowanie w wierze, że „dobro” automatycznie zwycięża, oznacza bowiem ni mniej ni więcej, jak systematyczną dezorientację młodego pokolenia, odnośnie do rzeczywistych szans powodzenia w prawdziwym środowisku życiowym i wytworzenie sytuacji psychicznej, która dla późniejszego życia musi się stać fatalną. Człowiek w społeczeństwie, ta problematyczna mieszanina neurozy, cynizmu i fatalizmu, jest nieuchronnym produktem tego wychowania.

Edward Spranger scharakteryzował ten stan rzeczy w swej znanej „Psychologii wieku młodzieńczego” w następujących trafnych słowach: „Młodzieniec sportrząga, że istnieje wielka różnica między tem, czego społeczeństwo wymaga, a tem, czem ono przeciećnie jest i co ono czyni. Ten rozdźwięk między moralnymi normami i moralną substancją nie byłby może tak wstrząsającym odkryciem. Jednakże fakt, że żąda się czegoś moralnie od innych, nie przestrzegając tego u siebie, ba, czegoś, czego się dla siebie nawet za normę nie uważa,

⁵⁾ Ta normalizacja reakcyj na sytuację życiową, stworzoną przez wychowanie, nie ma oczywiście pretensji do wyczerpania przedmiotu; ma ona tylko służyć do wskazania zasadniczej sytuacji, która tu została poddana dyskusji.

⁶⁾ Aby uniknąć wszelkich nieporozumień, stwierdzamy tu całkiem jednoznacznie: przez „idealistyczną” pedagogikę rozumiemy każdą pedagogikę, która, oddana pewnemu ideałowi osobowości, jest nastawiona na wpojenie takich cech i przymiotów, których wymaga ów ideał osobowości i nie uwzględnia przytem zupełnie, lub w niewystarczający sposób, rzeczywistości, w której później młodzież będzie zmuszona faktycznie istnieć. Dlatego też pedagogika ta nie liczy się z kształceniem tej, potem tak nieodzownej umiejętności orientowania się w socjalnym środowisku życiowym, zdolności wybijania się z pośród innych i t. d.

wskazuje na głęboki rozłam i na głęboką nieuczciwość. Po raz pierwszy ujawnia się ta dwoistość pozoru i rzeczywistości, faryzeuszostwa i bezgranicznego zakłamania. Aby zrobić to straszliwe odkrycie, wystarczy nieraz uważna krytyka postępowania osób bliskich; burzy ona piedestały, na których stoją wizerunki najbliższych, rodziców i wychowawców. Spojrzenie na tę rzeczywistość jest nowym momentem, który każe młodzieńcowi zajrzeć w siebie samego; komuż można jeszcze zaufać? Skutek może być różny, zależnie od substancji etycznej, która została temi odkryciami dotknięta: albo młody człowiek przestaje brać tę całą sprawę poważnie także i z własnego punktu widzenia i rozpoczyna odrzucać moralność (podobnie jak przedtem wiarę w świat ideału, chowa go w swem wnętrzu, strzegąc przed zatrutem tchnieniem rzeczywistości, jak świętość, o której się nie mówi, która jednakże daje siłę magiczną. Doświadczenie psychiczne pierwszego rodzaju doprowadza u niektórych do coraz ostrzejszej wrażliwości na niesprawiedliwość świata, na zmurszałość sceny, na której dorośli grają rolę, wreszcie na amoralność wszelkiej wychowania. Znany socjolog Karol Mannheim powiedział niedawno: „Dzisiejsze wychowanie nie jest tego rodzaju, że gdyby wychowany według niego człowiek, chciał brać na serio wpojone mu normy, w konkretnym środowisku zasadniczo niewykonalne, musiałby się w życiu rozbić. Pedagogika niesocjologiczna jest już w samym swem założeniu tak skonstruowana, że jest predestynowaną do hodowania „nieszczęśliwej świadomości”.

Zanim pójdziemy dalej, musimy jeszcze z innej strony spojrzeć na stan rzeczy, wywołany przez pedagogikę idealistyczną:

Pedagog, który pełen ufności i optymizmu, wychowuje w wierze, że „dobro” (zarówno w sensie działania, jak i w sensie charakteru i sposobu myślenia) automatycznie zwycięża, wydaje się sobie samemu prawdopodobnie bardzo wielkim przyjacielem ludzkości, i zapewne też, czyniąc to, jest skłonny przytywać sobie tę wiarę za wielką zasługę. Faktycznie jednak stanowi ta daleka od rzeczywistości wiara w automatyczne zwycięstwo tego, co jest „wartościowe”, najgłębsze socjalno-psychiczne źródło całego szeregu społecznych niedomagań i każdy pedagog, który nauczył się ze stanowiska socjalnej psychologii patrzeć i myśleć, powinien jaknajbardziej postarać się o to, aby tę wiarę jaknajgruntowniej wytepić. Jakie są bowiem jej konsekwencje, nieprzewidziane coprawda, niemniej jednak ze względów socjalno-psychicznych nieuchronne? Poprostu te, że trzeba tylko dopiąć czegoś, aby u c h o d z i ć z a wartościowego (zdolnego, pełnego charakteru i t. d.) człowieka. Dochodzi więc do skutku coś, co jest właściwie zupełnie przeciwnem pierwotnemu zamiarowi wychowawczemu: powodzenie staje się wogóle, mimo zamaskowania, naczelnym kryterjum wartościowania i osądzania ludzi. A jednostkę, „mądrą po szkodzie”, poucza życie, że należy tylko wszelkimi drogami dążyć do sukcesu i ten sukces osiągnąć, by uchodzić wobec ludzi za człowieka zdolnego i bez skazy.

Taki jest prawdziwy stan rzeczy. A teraz narzuca się pytanie: co ma uczynić pedagogika? Czy ma ona hołdować tej dalekiej od rzeczywistości, i chociaż dobrze pomyślanej, jednakże mimowoli i nieuchronnie fatalnej w skutki praktyce wychowawczej i rozwijać nadal typ człowieka częściowo neurotycznego, częściowo cynicznego, lub zrezygnowanego, jak to dotąd miało miejsce? Lub

też, czy ma zmienić swe nastawienie i wychowywać realistycznie, do rzeczy wistości takiej, jaką ona jest faktycznie, z jej połowicznością, brutalnością, z jej wielkimi i małymi kłamstwami?

Niechaj nam będzie wolno w tem miejscu przypomnieć, że, jak to zaraz na początku stwierdziliśmy, cele tej rozprawy są czysto teoretyczne, że podjęliśmy zatem tylko próbę uwidocznienia i wyjaśnienia bardzo istotnej dla wychowania sytuacji, być może każdej poprostu sytuacji pedagogicznej, bez zamiaru dania odpowiedzi na pytanie „co czynić?” Wydaje się nam bowiem, że jest bardzo ważnem — szczególnie w tak chaotycznych czasach, jak dzisiejsze — zdobycie jasnego poglądu na zasadnicze sytuacje naszego bytu, a przedewszystkiem zdobycie jasnego poglądu na konsekwencje, których należy oczekiwać od wszelkich możliwych środków zaradczych. J a k i e środki zaradcze należy faktycznie przedsięwziąć, poznawszy uprzednio ich konsekwencje, to jest rzeczą samej praktyki życiowej, t. j. w naszym wypadku pedagogiki.

Pragniemy tu pozatem dać wyraz naszemu przekonaniu, że należy n a w e r w ó w c z a s dążyć do osiągnięcia jasności w sprawie pewnych konfliktów i antynomij, gdyby zawiąkanie i rozdzielenie konkretnej, historycznej sytuacji, nie dopuściły do istotnego rozwiązania problemu, podanego do dyskusji. Wtedy byłoby zadaniem czynu i praktyki, wyszukanie i znalezienie wyjścia, jeśli może nie wolnego od konfliktów i nie idealnego, to conajmniej w danych warunkach najlepszego.

Spróbowaliśmy już określić wewnętrzną sytuację i konsekwencje idealistycznej pedagogiki; obecnie pragniemy dorzucić jeszcze kilka słów odnośnie do problemu pedagogiki realistycznej. Okaze się przytem, że sytuacja i konsekwencje takiej pedagogiki niemniej dają powodów do obaw, aniżeli przy analizowanej na pierwszym miejscu praktyce pedagogicznej, tak, że ani jedna, ani druga forma wychowania, nie może być uznana za owocną i że należy szukać trzeciej, nowej drogi.

Pod „realistyczną” pedagogiką rozumiemy każdą praktykę pedagogiczną, która, nie troszcząc się o moralne, socjalne, lub z jakichkolwiek innych źródeł pochodzące normy, poprostu dąży do wykształcenia tych „technik” postępowania i sposobu życia, które prowadzą do p o w o d z e n i a. Wzorem, dla wszystkich epok niezrównanym, takiej, tylko na powodzenie nastawionej „pedagogiki”, są w zakresie politycznego postępowania — zarówno sławne, jak osławione pisma Machiavellego. W łagodniejszych rejonach taka realistyczna pedagogika nie musiałaby bezwzględnie posiadać niebywałej ostrości machiawellizmu; w każdym jednak razie, musiałaby ona w swych dążeniach, stawiać na pierwszym planie o p a n o w a n i e ż y c i a pod kątem widzenia powodzenia, jakoteż zniszczenie wszelkich iluzyj, utrudniających dostosowanie się do rzeczywistości.

Wobec tego pytamy, jakich rezultatów należałoby oczekiwać od takiej praktyki wychowawczej, gdyby się chciało zaniechać wszelkich skrupułów moralnych i dbać tylko o hodowanie rasy ludzkiej, dostosowanej do życia takiego, jakim ono jest rzeczywiście?

Zadowolimy się wykazaniem na dwu faktach, że taka „realistyczna” pedagogika, byłaby zmuszona wejść w konflikt z tą samą rzeczywistością, której pragnęłaby służyć z całym oddaniem się.

Należy mianowicie zastanowić się nad tem, że wychowanie musi mieć wzgląd nietylko na „dojrzałe” życie, do którego przecież przygotowuje, lecz także na wiek młodociany, z którym ma bezpośrednio do czynienia i że nieuwzględnienie tego ostatniego i wymagań jemu tylko właściwych, musi t a k ż e wywołać „obcość wobec rzeczywistości”. Wiek młodzieńczy jest przecież żadnym iluzyj i podcięto by mu jego najgłębsze korzenie, gdyby się zabrano tak poprostu do zburzenia złudzeń, zamiast pozostawić tę pracę późniejszemu życiu. Zapewne: n a d m i a r iluzyj podkopuje zdolność uporania się z życiem; lecz zupełny b r a k iluzyj życiowych załamuje życie zaraz w pierwszej fazie rozwoju i hoduje typ ludzki, uczuciowo skarłowaciały i wewnętrznie spustoszony. To jest pierwszy punkt, który należało omówić w związku z problemem pedagogiki realistycznej.

A teraz punkt drugi: Cały postęp, cała zmiana na lepsze — względnie tendencja do zmiany na lepsze — mają za założenie (psychologiczne) fakt, że ciągle nanowo wstępuje na arenę życia młode pokolenie z pewnemi „idealistycznymi”, t. j. wychodzącemi ponad i poza każdorazową rzeczywistość życzeniemi, potrzebami, nadziejami i oczekiwaniami. To idealistyczne nastawienie każdorazowego młodego pokolenia, jest potężnym motorem rozwoju społecznego, a społeczeństwo, któreby przy pomocy sposobu wychowania, zaszczytowało energje tego motoru, podkopałoby temsamem socjalno-psychologiczne podstawy swego własnego istnienia. Konserwatywna tendencja starego pokolenia i reformatorska nowego, mają w dynamice społecznego życia określoną funkcję, a napięcia, jakie stąd powstają, są — o ile nie są zbyt silne — oznakami z d r o w e g o społecznego stanu. Indywidualne konflikty i przeszkody mogą zatem, oceniane z wyższego stanowiska, posiadać dodatnią wartość funkcjonalną, a pogląd, widzący stan idealny w braku konfliktów i napięć, dowiódłoby tylko braku zrozumienia nieuchronnej dialektyki życia.

Tak więc widzimy, że zarówno idealistyczna, jak i realistyczna pedagogika, są obciążone ciężkimi ułomnościami, i że ani jedna, ani druga, nie jest w stanie sprostać wymaganiom obecnej sytuacji życiowej.

Uważaliśmy za swe zadanie przedstawienie pedagogicznej sytuacji, bez żadnych uprzedzeń, i wskazanie, jakie w niej tkwią niebezpieczeństwa i sprzeczności. Wyciągnięcie konsekwencji z naszych rozważań i wskazanie nowych dróg, jest natomiast zadaniem pedagogów.

D-r G. Ichheiser — Wiedeń

ściej zespół składa się z 2 — 4 członków. Zespół 6-osobowy objawia tendencje do dzielenia się na dwie grupy, z których każda liczy po trzech członków. To samo dzieje się nieraz z zespołem 5-osobowym, który rozpada się na grupę 3-osobową i grupę 2-osobową.

W wyższych klasach natomiast szczególnie intensywnie działają zespoły koleżeńskie w szerszym zakresie, obejmujące większą liczbę dzieci, wszystkie dzieci jednej klasy, kilku klas lub całej szkoły. Wyjątek pod tym względem stanowi częstokroć klasa 7-ma, gdzie zdaje się występować zjawisko powrotu do zespołów koleżeńskich mniej licznych (inwolucja), które są zarodkiem zarysowujących się z biegiem czasu zespołów przyjacielskich, właściwych okresowi dojrzewania. Natomiast w klasie 5-tej i 6-tej, a w pewnej mierze również w klasie 4-tej, dostrzegamy objawy większego i trwalszego zespolenia się ogółu dzieci jednej klasy. Dzieje się to pod wpływem silniejszego działania rozbudzonego instynktu gromadkiego. Nastawienie społeczne w tym okresie jest wybitnie dodatnie; każde dziecko pragnie brać czynny udział w życiu zbiorowym; jednostka rozpyta się w grupie liczniejszej i całkowicie dostosowuje się do odpowiednio odbranego i uznanego przez siebie przywódcy¹⁾.

W związku z tem zarysowuje się coraz wyraźniej budząca się świadomość zbiorowa. Dla dziecka młodszego szkoła jest tylko krótkim przeżyciem, przylguszanem i niwelowanym przez urok życia rodzinnego. W okresie przyrostu się natomiast „nasza szkoła” i „nasza klasa” zajmują stopniowo coraz więcej czasu i miejsca w świadomości dziecka. Wyobrażenie klasy, które u małych dzieci ma charakter wybitnie zmysłowy i w którym nieraz najmniej istotne szczegóły występują na plan pierwszy, zaczyna teraz uduchawiać się, stając się przedstawieniem istoty zbiorowej, która myśli, czuje, chce i działa, posiada pewne właściwości, dyspozycje i t. p.²⁾ Jest ono zazwyczaj zabarwione uczuciowo i to tem mocniej, im bardziej rozwinęła się świadomość zbiorowa. Towarzyszące mu najczęściej uczucia siły i radości pobudzają członków klasy do działania w obranym przez siebie kierunku. Zależnie od atmosfery w szkole oraz ustosunkowania się nauczyciela-wychowawcy do uczniów, świadomość zbiorowa rozwija się w pewnej mierze w samowiedzę. W takich chwilach członkowie zastanawiają się nad tem, czem jest ich klasa i czem być powinna. Dzięki budzącemu się wtedy poczuciu praw i obowiązków, klasa staje się zdolną nie tylko do działania, lecz również do osądzania swego postępowania i świadomego kierowania sobą.

Zatem klasa-agregat, zbiór jednostek o różnych, mniej lub więcej zbliżonych do siebie kręgach egocentrycznych, przekształca się pod wpływem życia szkolnego w klasę o względnie równym ogólnym ustroju psychicznym poszczególnych uczniów. Ta zaś stopniowo osiąga świadomość zbiorową, przejawiającą się w mniej lub więcej wyraźnej formie. Zachowanie się klasy, która posiada świadomość zbiorową lub nawet własną samowiedzę, jest objawem nie tylko podobieństwa dyspozycji jednostek, lecz również tego, że w każdym uczniu oprócz

¹⁾ Bühler Ch. — Op. cit., str. 150.

²⁾ Gaudig H. — Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Str. 83—117. Ob. również Nawroczyński B. — Uczeń i klasa. Str. 31—54.

świadomości osobowej tworzy się świadomość klasy, umożliwiającą jednolite działanie nazewnątrz.

W związku ze zmianą nastawienia oraz tworzącego się zainteresowania życiem zbiorowem i wyrobieniem odpowiednich zdolności występują na terenie szkolnym objawy intensywnego rozwoju stosunków koleżeńskich w szerszym zakresie. Moment zwrotny przypada — jak twierdzi B. Nawroczyński — mniej więcej około 10-go roku życia. Wtedy nawiązanie i utrzymywanie bliższego kontaktu oraz wzajemne porozumienie się członków większego zespołu, w danym wypadku wszystkich dzieci klasy, albo całej szkoły, jest znacznie łatwiejsze i rozleglejsze niż wśród młodszych dzieci szkolnych. Zakres wspólnych potrzeb rozszerza się, począwszy od doznania wspólnej przyjemności przy płataniu figlów i objawach samowoli, a kończąc na wspólnych zainteresowaniach zbieraniem różnych przedmiotów, sportem wagarowania i wędrówkami, zabawą i pracą. Z drugiej strony różnice indywidualne w związku z budzącą się samoświadomością nie zarysowują się w tych latach w tak jaskrawej formie, jak w okresie następnym, wskutek czego nie hamują i nie utrudniają realizacji potrzeby wzajemnego porozumienia się. Nastawienie przeważnie rzeczowe i intelektualne sprzyja przeoczeniu, względnie złagodzeniu przebieżnych właściwości indywidualno-osobowościowych, dzięki czemu kontakt z kolegami staje się ściślejszy, szerszy i różnorodny.

Poczucie wspólnej przynależności kształtuje się stosunkowo najwcześniej i najmocniej w zakresie najmniejszej komórki organizacyjnej, którą stanowi klasa. Świadomość zbiorowa obejmuje w takim wypadku w zasadzie wszystkie dzieci, uczęszczające do danej klasy. Jest to zrozumiałe, jeżeli zwróci się uwagę na podobieństwo poszczególnych jednostek w rozwoju ogólnym oraz bogactwo wspólnych przeżyć. Uświadomienie sobie własnej odrębności przez członków takiego zespołu przybiera wyraźniejszą formę w związku z zetknięciem się z innym zespołem o odmiennym składzie i odróżniających go właściwościach.

Świadomość zbiorowa jednego zespołu pobudza do **w s p ó ł z a w o d n i c t w a** z innym zespołem, który rozporządza podobnym zapasem środków. Rywalizujące ze sobą zespoły zmierzają do podkreślenia i utwierdzenia własnej supremacji, bądźto przy pomocy środków kulturalnych, jawnych i dozwolonych, stosując coraz to doskonalsze formy organizacyjne i oddziaływując na swoich członków w kierunku podejmowania maximum wysiłków, bądź też posługując się środkami niższymi, jak konspiracją, gwałtem, denuncjacją i t. p. W drugim wypadku walka między zespołami przyjmuje niejednokrotnie objawy brutalności i pobudza do gwałtownego wyładowania się niższych instynktów.

W sprzyjających warunkach, t. j. gdy powołane czynniki sprawują racjonalną opiekę nad działającymi zespołami, niższe formy rywalizacji pojawiają się stosunkowo rzadko. Z tego punktu widzenia polecenia godne są wszelkiego rodzaju konkursy międzyklasowe, np. konkurs czystości, porządku, prawdomówności, punktualności i t. p., organizowane w związku z życiem w szkole i poza szkołą, nie mówiąc już o stosowaniu odpowiednich metod i form pracy, które winny uwzględniać budzące się popędy społeczne. Jest rzeczą charakterystyczną, że w realizacji treści społecznej zespołów koleżeńskich w szerszym znaczeniu biorą nierzadko czynny udział zarówno chłopcy, jak i dziewczęta, mimo że w życiu wewnętrznym zespołu pojawiają się w tym czasie pewne anta-

właśnie czynników zespoły koleżeńskie przejawiają się na terenie szkoły w różnych formach. Rozpatrzymy je w krótkości pokolei.

- a) Ze stanowiska równych lub zbliżonych do siebie uzdolnień wyodrębniają się osobne zespoły koleżeńskie, złożone z dzieci tylko wyjątkowo inteligentnych, albo wybitnie uzdolnionych, średnio uzdolnionych, mało uzdolnionych i wreszcie opóźnionych w rozwoju. Działająca potrzeba wypróbowania i sprawdzenia własnych zdolności i sprawności realizuje się w zespole, złożonym z kolegów o podobnym poziomie. Pobudką działania jest gotowość do zmierzenia własnych sił z siłami odpowiednio dobranych kolegów, a następnie chęć do walki z nimi oraz nadzieja zwycięstwa i triumfu, zdobywania samodzielnie i przy pomocy własnych środków.
- b) W zakresie zespołów koleżeńskich, zbudowanych na zasadzie podobieństwa sfery emocjonalno-woluntarnej, dostrzec można takie formy, jak np.: grupa wybitnie aktywnych, energicznych i śmiałych, ociężałych i niedbałych, mało pilnych, spokojnych i t. p.
- c) Zależnie od stopnia rozwoju zdolności fantazji, wyodrębniają się zespoły, których członkowie odznaczają się silnie rozwiniętą i intensywnie działającą wyobraźnią, oraz zespoły, złożone z takich jednostek, których poziom wyobraźni znajduje się poniżej normy przeciętnej, właściwej danemu okresowi rozwoju. Przykładem pierwszej odmiany jest zespół marzycieli, w skład drugiej wchodzi dzieci z nastawieniem wybitnie realistycznym.
- d) Ze stanowiska podobieństwa w rozwoju fizycznym wylaniają się takie zespoły, jak np.: grupa małych, niedorozwiniętych pod względem fizycznym, silnych, słabych i t. p.
- e) Pozycja społeczna, zarysowująca się w związku z wynikami pracy w szkole, oraz na podstawie sposobu ustosunkowania się nauczyciela do poszczególnych uczniów i na tle zachowania się w stosunkach wzajemnych dzieci, decyduje w ogromnej ilości wypadków o przynależności względnie przyjęciu do danego zespołu koleżeńskiego. Dla przykładu wymienię grupy przodowników, inicjatorów, specjalistów, następnie zespoły, złożone z dzieci, które cieszą się szczególnym uznaniem klasy; na przeciwnym biegunie znajdują się zespoły, w skład których wchodzi jednostki, które albo nie osiągają żadnych większych sukcesów i nie zajmują poważniejszych stanowisk, albo też wskutek niewłaściwego zachowania się lub różnych okoliczności utraciły zaufanie ogółu, który w takich wypadkach niejednokrotnie nie oszczędza stosowania objawów stosunku obojętnego i niechętnego, oburzenia i nagany, lekceważenia i potępienia.
- f) Wreszcie należy zwrócić uwagę na to, że w szkole koedukacyjnej wyżej wyszczególnione odmiany zespołów koleżeńskich pojawiają się zarówno w składzie jednorodzajowym, złożonym tylko z chłopców lub wyłącznie z dziewcząt, jak i w formie mieszanej, złożonej zarówno z chłopców jak i dziewcząt.
- Należałoby jeszcze uwzględnić wpływy, wywierane przez środowisko pozaškolne oraz zależność składu zespołu koleżeńskiego od kierunków zainteresowania. Ograniczając się w tym miejscu jedynie do wzmianki, pragnę zaznaczyć, że wpływy środowiska omówiłem już poprzed-

nio 1), a współdziałal zainteresowań indywidualnych oraz ich rola w zespołach będzie przedmiotem bliższego rozpatrzenia jednego z następnych rozdziałów 2)). Wszystkie powyżej scharakteryzowane zespoły koleżeńskie składają się — jak to łatwo zauważyć — z jednostek względnie równo wyposażonych. Zupełnie odrębną kategorię stanowią zespoły koleżeńskie, w skład których wchodzi dzieci o kontrastujących z sobą stopniach sił, zdolności i sprawności. Zespoły drugiej kategorii pojawiają się na terenie szkolnym zasadniczo rzadziej w porównaniu z przykładami kategorii pierwszej.

Stosunkowo najczęstsze przykłady łączenia się jednostek o rozbieżnych zasobach duchowych występują na podstawie różnicy w zasobie i stopniu rozwoju w dziedzinie. Świadomość własnej niezaradności przy pokonywaniu nasuwających się trudności pobudza zainteresowaną jednostkę do nawiązania ściślejszego kontaktu z kolegą lub też z istniejącym już zespołem, który rozporządza doskonalszymi i wypróbowanymi sposobami i narzędziami w tej dziedzinie. Nawiązanie i utrzymywanie kontaktu z upatrzonym kandydatem względnie z zespołem odbywa się w takich wypadkach ze względów utylitarno-praktycznych; jednostka pragnie uzupełnić i w różną własną brak i przy pomocy wybitniejszych w tym kierunku kolegów. To zaś nie wyklucza możliwości przeobrażania się pierwotnej pobudki, co z biegiem czasu pod wpływem dołączających się stale różnych współczynników normalnie się zdarza. Zespoły koleżeńskie tego typu upodobią się pod wieloma względami do zespołów przyjacielskich, tworzących się w okresie dojrzewania. Zarówno jedne jak i drugie zawiązują się w celu złagodzenia względnie usunięcia odczuwanych własnych braków oraz uzupełnienia stającej się osobowości. Różnica tkwi w tem, że potrzeba nawiązania i utrzymywania kontaktu z przyjacielem uzależniona jest wtedy wyłącznie od przemian struktury duchowej w związku z pewną fazą rozwojową, stanowi zatem zjawisko powszechne; natomiast wspomniane powyżej zespoły koleżeńskie zawdzięczają swoje istnienie specjalnym warunkom, tworzącym się w związku z pobytym w szkole oraz najczęściej pod wpływem nauczania, a zatem mają charakter zjawisk sporadycznych. Warto zwrócić również uwagę na fakt, że stosunek członków zespołu przyjacielskiego opiera się na wzajemnem dopełnieniu, podczas gdy stosunek członków odpowiadających im zespołów koleżeńskich jest w większym stopniu stosunkiem jednostronnym, przynajmniej w jego początkowej fazie.

Wszystkie wyszczególnione zespoły koleżeńskie, złożone bądźto z członków równo wyposażonych, bądź też jednostek o różnym poziomie w pewnej dziedzinie, mogą ulec przeróżnym modyfikacjom pod wpływem działania połączonych czynników, właściwych obu kategoriom oraz ich odmianom, wskutek czego różnorodność tych zespołów staje się niesłychanie bogatą. Dotyczy to zarówno ich składu, jak i mechanizmu wewnętrznego. Największą liczbę przykładów powyżej scharakteryzowanych zespołów koleżeńskich zaobserwować można przedewszystkiem w klasach niższych, mniej więcej do klasy 4-tej włącznie, co nie wyklucza pojawienia się ich również w klasach wyższych. Ilość członków zespołu jest zmienna i w zasadzie nie przekracza liczby 6. Najczę-

1) Ob.: Zespoły, w których przejawiają się wyraźne wpływy środowiska.

2) Ob.: Zespoły, oparte na zasadzie równorzędności.

ściej zespół składa się z 2 — 4 członków. Zespół 6-osobowy objawia tendencje do dzielenia się na dwie grupy, z których każda liczy po trzech członków. To samo dzieje się nieraz z zespołem 5-osobowym, który rozpada się na grupę 3-osobową i grupę 2-osobową.

W wyższych klasach natomiast szczególnie intensywnie działają zespoły koleżeńskie w szerszym zakresie, obejmujące większą liczbę dzieci, wszystkie dzieci jednej klasy, kilku klas lub całej szkoły. Wyjątek pod tym względem stanowi częstokroć klasa 7-ma, gdzie zdaje się występować zjawisko powrotu do zespołów koleżeńskich mniej licznych (inwluacja), które są zarodkiem zarysowujących się z biegiem czasu zespołów przyjacielskich, właściwych okresowi dojrzewania. Natomiast w klasie 5-tej i 6-tej, a w pewnej mierze również w klasie 4-tej, dostrzegamy objawy większego i trwalszego zespolenia się ogółu dzieci jednej klasy. Dzieje się to pod wpływem silniejszego działania rozbudzonego instynktu gromadkiego. Nastawienie społeczne w tym okresie jest wybitnie dodatnie; każde dziecko pragnie brać czynny udział w życiu zbiorowym; jednostka rozplywa się w grupie liczniejszej i całkowicie dostosowuje się do odpowiednio odbranego i uznanego przez siebie przywódcy¹⁾.

W związku z tem zarysowuje się coraz wyraźniej budząca się świadomość zbiorowa. Dla dziecka młodszego szkoła jest tylko krótkim przeżyciem, przygłuszanem i niwelowanem przez urok życia rodzinnego. W okresie przyrostu „ja” natomiast „nasza szkoła” i „nasza klasa” zajmują stopniowo coraz więcej czasu i miejsca w świadomości dziecka. Wyobrażenie klasy, które u małych dzieci ma charakter wybitnie zmysłowy i w którym nieraz najmniej istotne szczegóły występują na plan pierwszy, zaczyna teraz uduchawiać się, stając się przedstawieniem istoty zbiorowej, która myśli, czuje, chce i działa, posiada pewne właściwości, dyspozycje i t. p.²⁾ Jest ono zazwyczaj zabarwione uczuciowo i to tem mocniej, im bardziej rozwinęła się świadomość zbiorowa. Towarzyszące mu najczęściej uczucia siły i radości pobudzają członków klasy do działania w obranym przez siebie kierunku. Zależnie od atmosfery w szkole oraz ustosunkowania się nauczyciela-wychowawcy do uczniów, świadomość zbiorowa rozwija się w pewnej mierze w samowiedzę. W takich chwilach członkowie zastanawiają się nad tem, czem jest ich klasa i czem być powinna. Dzięki budzącemu się wtedy poczuciu praw i obowiązków, klasa staje się zdolną nie tylko do działania, lecz również do osądzania swego postępowania i świadomego kierowania sobą.

Zatem klasa-agregat, zbiór jednostek o różnych, mniej lub więcej zbliżonych do siebie kręgach egocentrycznych, przekształca się pod wpływem życia szkolnego w klasę o względnie równym ogólnym ustroju psychicznym poszczególnych uczniów. Ta zaś stopniowo osiąga świadomość zbiorową, przejawiającą się w mniej lub więcej wyraźnej formie. Zachowanie się klasy, która posiada świadomość zbiorową lub nawet własną samowiedzę, jest objawem nie tylko podobieństwa dyspozycji jednostek, lecz również tego, że w każdym uczniu oprócz

¹⁾ Bühler Ch. — Op. cit., str. 150.

²⁾ Gaudig H. — Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Str. 83—117. Ob. również Nawroczyński B. — Uczeń i klasa. Str. 31—54.

świadomości osobowej tworzy się świadomość klasy, umożliwiającą jednolite działanie nazewnątrz.

W związku ze zmianą nastawienia oraz tworzącego się zainteresowania życiem zbiorowym i wyrobieniem odpowiednich zdolności występują na terenie szkolnym objawy intensywnego rozwoju stosunków koleżeńskich w szerszym zakresie. Moment zwrotny przypada — jak twierdzi B. Nawroczyński — mniej więcej około 10-go roku życia. Wtedy nawiązanie i utrzymywanie bliższego kontaktu oraz wzajemne porozumienie się członków większego zespołu, w danym wypadku wszystkich dzieci klasy, albo całej szkoły, jest znacznie łatwiejsze i rozleglejsze niż wśród młodszych dzieci szkolnych. Zakres wspólnych potrzeb rozszerza się, począwszy od doznania wspólnej przyjemności przy płatanii figlów i objawach samowoli, a kończąc na wspólnych zainteresowaniach zbieraniem różnych przedmiotów, sportem wagarowania i wędrówkami, zabawą i pracą. Z drugiej strony różnice indywidualne w związku z budzącą się samoświadomością nie zarysowują się w tych latach w tak jaskrawej formie, jak w okresie następnym, wskutek czego nie hamują i nie utrudniają realizacji potrzeby wzajemnego porozumienia się. Nastawienie przeważnie rzeczowe i intelektualne sprzyja przeoczeniu, względnie zlagodzeniu rozbieżnych właściwości indywidualno-osobowościowych, dzięki czemu kontakt z kolegami staje się ściślejszy, szerszy i różnorodny.

Poczucie wspólnej przynależności kształtuje się stosunkowo najwcześniej i najmocniej w zakresie najmniejszej komórki organizacyjnej, którą stanowi klasa. Świadomość zbiorowa obejmuje w takim wypadku w zasadzie wszystkie dzieci, uczęszczające do danej klasy. Jest to zrozumiałe, jeżeli zwróci się uwagę na podobieństwo poszczególnych jednostek w rozwoju ogólnym oraz bogactwo wspólnych przeżyć. Uświadomienie sobie własnej odrębności przez członków takiego zespołu przybiera wyraźniejszą formę w związku z zetknięciem się z innym zespołem o odmiennym składzie i odróżniających go właściwościach.

Świadomość zbiorowa jednego zespołu pobudza do w s p ó ł z a w o d n i c t w a z innym zespołem, który rozporządza podobnym zapasem środków. Rywalizujące ze sobą zespoły zmierzają do podkreślenia i utwierdzenia własnej supremacji, bądźto przy pomocy środków kulturalnych, jawnych i dozwolonych, stosując coraz to doskonalsze formy organizacyjne i oddziałując na swoich członków w kierunku podejmowania maximum wysiłków, bądź też posługując się środkami niższymi, jak konspiracją, gwałtem, denuncjacją i t. p. W drugim wypadku walka między zespołami przyjmuje niejednokrotnie objawy brutalności i pobudza do gwałtownego wyładowania się niższych instynktów.

W sprzyjających warunkach, t. j. gdy powołane czynniki sprawują racjonalną opiekę nad działającymi zespołami, niższe formy rywalizacji pojawiają się stosunkowo rzadko. Z tego punktu widzenia polecenia godne są wszelkiego rodzaju konkursy międzyklasowe, np. konkurs czystości, porządku, prawdziwości, punktualności i t. p., organizowane w związku z życiem w szkole i poza szkołą, nie mówiąc już o stosowaniu odpowiednich metod i form pracy, które winny uwzględniać budzące się popędy społeczne. Jest rzeczą charakterystyczną, że w realizacji treści społecznej zespołów koleżeńskich w szerszym znaczeniu biorą nierzadko czynny udział zarówno chłopcy, jak i dziewczęta, mimo że w życiu wewnętrznym zespołu pojawiają się w tym czasie pewne anta-

gonizmy między młodzieżą męską i żeńską. Szczególnie wyraźnie zaobserwować to można w stosunkach międzyklasowych i momentach krytycznych dla całego zespołu, względnie jednej jego części. Wtedy dziewczęta i chłopcy stają do zgodnej i wspólnej obrony przeciwko zagrażającemu niebezpieczeństwu, biorąc czynny udział w tej akcji, bądź też udzielają poparcia moralnego. Ilustruje to następujący przykład.

Dwie drużyny, jedna złożona z chłopców klasy 5-tej, druga obejmująca odpowiednią liczbę chłopców klasy 6-tej, bawiły się w siatkówkę. Reszta dzieci, w tem również dziewczęta, śledziła przebieg gry. Każdy większy sukces pobudzał do wyraźniejszych objawów radości nie tylko drużynę wygrywającą, lecz także pozostałych członków danej klasy, a błąd, popełniony przez nieuwagę lub lekkomyślność, pociągał za sobą wyrazy niepokoju, oburzenia i potępienia ze strony danego zespołu grających, jak również, i to nieraz w większym stopniu, ze strony zainteresowanej części widowni.

Stosunek nie uległ zasadniczej zmianie nawet wtedy, gdy drużyna chłopców klasy 5-tej walczyła przeciwko drużynie dziewcząt z wyższej klasy. I w tym wypadku obiektywizacja instynktu walki przypatrujących się dziewcząt z klasy 5-tej wypadła na korzyść chłopców. Coprawda, objawy wspólnej przynależności nie były jednomyślne i nie tak silne, jak w poprzednim przykładzie.

Wzajemne stosunki członków, wchodzących w skład tych większych zespołów koleżeńskich, cechują: solidarność i szacunek, współodczuwanie i współczucie oraz poczucie współodpowiedzialności. Realizacja wspólnych zainteresowań odbywa się przy pomocy wspólnych wysiłków, co nie znaczy, że każdy członek bierze czynny udział w równym zakresie i stopniu; przeciwnie, poszczególne funkcje są podzielone i spełniane przez najodpowiedniejsze jednostki. Podział czynności dokonyuje się najczęściej samorzutnie, niekiedy z udziałem refleksji. Zależnie od trudności i odpowiedzialności danej funkcji, następnie od stopnia zdolności, sprawności i dokładności wykonania podjętego zadania, zarysowują się w świadomości członków szczeble stanowisk, a sumienne i sprawne wykonanie obowiązków, związanych z daną funkcją, zapewnia odpowiednią pozycję w hierarchii społecznej całego zespołu.

Z powyższego wynika, że istnienie takich zespołów koleżeńskich oraz realizacja własnych celów i pragnień odbywa się na zasadzie współdziałania. Zależnie od stopnia i zakresu stosowania tej zasady oraz udziału warunków sprzyjających lub czynników destruktywnych kształtuje się fizjognomja zespołu oraz jego zwartość i stabilizacja. W sprzyjających warunkach każdy członek stale zwraca swoje zainteresowanie w kierunku dobra swojego zespołu; dla powiększenia i utrwalenia wspólnego dobra gotów jest w każdej chwili do zahamowania i ograniczenia indywidualnych pragnień, sprzecznych z celem wspólnym. Z chwilą wystąpienia lub wykluczenia członka zanika również zainteresowanie dla niego. Koleżeńskość w omawianem obecnie znaczeniu polega przede wszystkim na czynnym współdziałaniu przy wypełnianiu wspólnych zadań, albo — jak mówi Vierkant¹⁾ — pozytywne nastawienie w stosunkach wzajemnych członków, biorących udział w realizacji zadań zespołów koleżeńskich, odnosi się nie do samej osoby, lecz do sprawności w działalności, której dana osoba jest nosicielem. Tem właśnie należy tłumaczyć fakt, że dobrzy koledzy szkolni najczęściej zatracają kontakt ze sobą z chwilą opuszczenia szkoły. Zespół koleżeń-

¹⁾ Vecerka L. — Op. cit., str. 51.

ski, posiadający właściwości wyżej przedstawione, jest grupą zorganizowaną, jest jednością psychologiczną, albo — jak to określa W. Stern — osobą wyższego rzędu, która mimo wielości swych części jest jednością, posiadającą właściwe sobie cechy i właściwą sobie wartość i która mimo wielości funkcji składowych istotnie dąży do właściwych sobie jako jednostce celów 1). Biorąc pod uwagę, że zespół taki posiada swoistą strukturę wewnętrzną, odróżniającą się od struktur indywidualnych składających go jednostek, oraz własną formę zewnętrzną, wyodrębniającą go od otoczenia socjalnego, nazwać go można — zgodnie z W. Doering'em — w s p ó ł n o t ą u d u c h o w i o n ą 2).

Najczęściej wszystkie dzieci jednej klasy wchodzi równocześnie w skład zespołu koleżeńkiego. Niezawsze jednak tak jest, szczególnie wtedy, gdy w klasie uczą nauczyciele-specjaliści i gdy opiekun klasy zbyt mało uwagi poświęca sprawom wychowawczym lub używa nieodpowiednich środków.

Dla uzupełnienia podaje jeszcze kilka uwag, dotyczących wpływu liczby dzieci na tworzenie się i trwanie wspólnoty duchowej, opierając się na wynikach, osiągniętych przez W. Doering'a 3).

„W zasadzie im mniejsza liczba dzieci, tem łatwiej i w szybszem tempie klasa przekształca się w uduchowioną wspólnotę”.

„Umiejętnie i konkretnie stosowana zasada szkoły pracy sprzyja tworzeniu się jedności psychologicznej, nawet w wypadku, gdy liczba uczniów jest wielka”.

„Wspólnota uduchowiona nie doznaje zbyt wielkiego uszczerbku w razie nieobecności kilkorga dzieci, ponieważ każdy z obecnych jest zawsze skłonny do podejmowania wysiłków dla dobra całości, biorąc czynny udział w działalności zbiorowej”.

„W wypadku, gdy w procesie wytwarzania ducha klasy biorą udział tylko nieznaczne jednostki, nieobecność tychże bywa odczuwana natychmiast”.

Z drugiej strony na terenie szkoły zaobserwować można zjawiska niebezpieczne, które wywierają wpływ destruktyny na wspólnotę dzieci i w klasie wogóle oraz utrudniają i hamują rozwój wspólnoty uduchowionej, jak np.: kliki, odosobnienie, niezdrowa ambicja, donosicielstwo, kłótniowość, nieodpowiedni stosunek wychowawczy i t. p.

Kliki, których członkowie czują się lepszymi od innych, tworzą się — jak wiadomo — pod wpływem działania specjalnych warunków środowiska domowego. Ogół dzieci zajmuje wobec nich stosunek niechętny, szczególnie wtedy, gdy członkowie klik w jakikolwiek sposób wyraźnie zaznaczają swoje właściwości odrębne, kształtujące się w związku z odmiennem stanowiskiem socjalnym rodziców. Zdarzają się cprawda wypadki, że i takie jednostki zajmują wyższą pozycję w hierarchji społecznej klasy. Dzieje się to jednak najczęściej pod wpływem indywidualnych wartości, a nie naskutek lepszego stanowiska społecznego rodziców. O d o s o b n i e n i e jest szczególnie niebezpieczne, jeżeli powstaje na tle czynników wyraźnie destruktywnych, skierowanych przeciw zgodnej realizacji zadań zbiorowych. Wymienić tu należy: kłótniowość, zazdrość, samolubstwo, kłamstwo, brak obowiązkowości i sumiennosci i t. p. Tak np. nadmierne podkreślanie własnej przewagi względnie częstsze popisywanie się

1) Stern W. — Die menschliche Persönlichkeit. Str. 4.

2) Doering W. — Psychologie der Schulklasse. Str. 196 i nast.

3) Tamże, str. 200 i nast.

swoją przemocą, bywa odczuwane jako chęć upokorzenia innych, wskutek czego udział takiej jednostki w działalności ogółu jest niechętnie widziany. Kłamstwo zaś i stałe omijanie przepisów gry przez jedną jednostkę pociąga za sobą konieczność nieustannego nadzoru pozostałych uczestników zabawy, wskutek czego zachodzi niebezpieczeństwo zużycia ogromnej ilości energii na cele niepożądane, co w znacznym stopniu utrudnia rzeczywisty udział w samej zabawie. Odosobnienie takich jednostek nie jest dobrowolne, lecz stanowi następstwo samoobrony wspólnoty klasowej. Bywają wypadki, że właśnie takie jednostki zajmują nieraz stanowiska kierownicze, osiągając je bądźto przy pomocy teroru, bądź też w pewnych okolicznościach za zgodą ogółu. Znacznie mniej niebezpieczne dla zgodnego współzycia klasy są dzieci, które przebywają w samotności naskutek wpływów wychowania domowego, bojaźni przed ludźmi, polegającej na braku zaufania do własnych sił, niezgrabności i t. p. Niepokojącym objawem jest również ambicja, szczególnie wtedy, gdy wypływa z niezdrowego karierowiczostwa. Zdrowa rywalizacja sprzyja rozwojowi zbiorowości zorganizowanej, bo pobudza do działalności i ożywia ją, a w dodatku jest środkiem rozwoju wszystkich sił, spoczywających w głębi duszy dziecka. Współzawodnictwo jest niegroźne, a nawet pożądanе, o ile pobudką do wypróbowania indywidualnych sił w zakresie zespołu jest chęć uzupełnienia względnie udoskonalenia własnych sprawności; w przeciwnym bowiem razie, t. j. gdy walka odbywa się wyłącznie dla uzyskania nagrody i lepszego stopnia lub wywyższenia się ponad kolegami, rywalizacja jest objawem niebezpiecznym, zarówno dla współzycia zbiorowego, jak i rozwoju strony moralnej jednostki. Wtedy bowiem wyudatnia się niezdrowa ambicja, pobudzająca do użycia wszelkich środków, nawet niekoleżeńskich i nieuczciwych, aby tem łatwiej osiągnąć upragnione uznanie i zadowolenie. Brak współdziałania, życzliwości i wzajemnej pomocy, następnie radość z niepowodzenia w pracy kolegów, samolubstwo i zazdrość, oto objawy szeregowej ambicji niezdrowej. Równie niepożądanym objawem jest częstsze oskarżanie się wzajemne dzieci, szczególnie wtedy, gdy jednostka uskarża się do nauczyciela nie dla własnej obrony, lecz w celu spowodowania ukarania swoich kolegów. Kłótniowość jest najbardziej niebezpiecznym zjawiskiem, ponieważ rozluźnia węzły od wewnątrz, paraliżuje i niweczy już osiągnięte rezultaty oraz pogłębia różnice właściwości indywidualnych. Wreszcie wspomnę, że częstokroć szkoła stwarza warunki, sprzyjające rozwojowi zjawisk niepożądanych, bądźto przez niewłaściwą obsadę stanowisk odpowiedzialnych, np. prymusów, milicji i t. p., bądź też przez stosowanie nieodpowiednich nagród, tradycyjnego sposobu oceniania pracy i postępów ucznia i t. p. Z tego punktu widzenia stopnie i świadectwa będą poważne wątpliwości. Odpowiedniejszym sposobem oceny są np. charakterystyki indywidualne, które wykazują przebieg ewolucji oraz stosunek między sprawnościami: osiągniętymi a uzdolnieniem ogólnym i które ponadto uwzględniają trudności indywidualne, jak to czyni np. P. Petersen w słynnej szkole ćwiczeń przy uniwersytecie w Jenie.

Jak przykre i doniosłe są następstwa nieszczęśliwej ingerencji szkoły, ilustruje następujący przykład:

Rada Pedagogiczna, zgodnie z zarządzeniem Kuratorium, przyznała po jednej nagrodzie dla najlepszego ucznia w każdej klasie. Wobec tego, że przy sporządzeniu listy kandy-

datów nasuwały się poważne trudności, powierzono sprawę wychowawcom poszczególnych klas, którzy mieli wybrać odpowiedniego ucznia przy czynnym współudziale dziecięcej klasy. Po kilku dniach przeprowadziłem takie wybory w klasie 5-tej, gdzie — zgodnie z uchwałą R. P. — nie podałem ich rzeczywistego celu, lecz ograniczyłem się do udzielenia wstępnych objaśnień, że chodzi poprostu o wskazanie ucznia, który w opinii kolegów jest najlepszym. Dzieci jednak dowiedziały się o tem z innego źródła i objawiały pewną niechęć i nieufność z powodu braku szczeroci z mojej strony. Wyszunęły dwóch kandydatów. Sprawa była dość skomplikowana, a to z tego względu, że obydwa kandydaci byli synami nauczycieli, którzy udzielali nauki swoich przedmiotów w tej klasie. Formalny wynik wyborów wykazał nieznaczną przewagę głosów na rzecz jednego z obu kandydatów. Wybory odbywały się w atmosferze przygnębienia i spowodowały płacz chłopca, dla którego rezultat ogólny był niepomyślny, oraz niezadowolenie jego zwolenników. Od tej chwili klasa, która dotychczas była zgodną i zesołoną społecznością, zamieniła się w dwa zwalczające się wzajemnie obozy, a kandydat do nagrody stał się przedmiotem szczególnych docinków.

Uroczyste w dniu zakończenia roku szkolnego wręczenie nagród-książek z odpowiednią dedykacją, było głębokiem i bolesnem przeżyciem zarówno dla dzieci, jak i nauczycieli, szczególnie wychowawcy tej klasy.

Przykre następstwa tego wypadku objawiały się przez dłuższy czas w następnym roku szkolnym. Częstsze nieporozumienia, brak ściślejszego kontaktu oraz rozbieżność w realizacji wspólnych zadań były na porządku dziennym, a klasa stanowiła rażący kontrast w porównaniu z harmonijnym układem profilu zeszlorzecznego. W dodatku chłopiec, który nie otrzymał nagrody, utracił chęć do nauki i wiarę we własne siły oraz wpadł w nastrój melancholijny, objawiający się zarówno w życiu szkolnem jak i domowem. Na tle fatalnej nagrody wyostały również nieporozumienia między rodzicami obu chłopców — kandydatów; stosunki towarzyskie, zerwane w sposób gwałtowny i radykalny, nie zawiązały się ponownie, mimo że od tej chwili upłynęło przeszło dwa lata.

Szlachetna w swojej intencji uchwała R. P. i pozornie drobny wypadek w życiu szkolnem pociągnęły za sobą mnóstwo następstw ujemnych, poczynszy od rozbicia jedności klasy, a kończąc na zerwaniu stosunków między rodzicami, nie mówiąc już o doznaniu wpływów ujemnych przez poszczególne jednostki. Jakie rażące przeciwieństwo między zamiarem a rzeczywistym skutkiem! Facta probant.

Jedność klasy, silnie zwarty i trwałe zespół koleżeński, przy odpowiednich warunkach — jak wspomniałem poprzednio — sprzyja zabiegom wychowawczym, stosowanym przez szkołę, oraz ułatwia ich realizację. Zdarzają się niekiedy wypadki, że solidarność koleżeńską bywa skierowywana przeciwko autorytetom szkolnym, szczególnie wtedy, gdy postawa wychowawcy przyjmuje nieodpowiednią formę. Dla ilustracji podaję przykład:

Dziewczynka klasy 5-tej przekroczyła przepisy szkolne. W czasie pogadanki na temat przestrzegania przepisów oraz upomnienia, skierowanego pod adresem sprawczyni, wyzulem, że opinia całej klasy przechylała się na korzyść koleżanki, znajdując się w krytycznej i przykrej sytuacji. Ogół nie ograniczył się jedynie do udzielenia poparcia moralnego, objawiającego się np. w życzliwym spojrzeniu w kierunku „zaatakowanej” koleżanki oraz w wyrazie pewnej niechęci w stosunku do nauczyciela, lecz podejmował wysiłki, zmierzające do złagodzenia skutków przestępstwa, używając w tym celu mniej lub więcej szczęśliwie dobranych i dozwolonych środków. W czasie przerwy owa dziewczynka była przedmiotem szczególnej opieki i troski ze strony koleżanek. Wypadek ten zaintrygował mnie, a to z tego względu, że stosunek mój do dzieci i odwrotnie — według mojego mniemania — nacechowany był wzajemnem zaufaniem i szczerocią.

Nie wchodząc w to, czy dziewczynka przekroczyła przepisy świadomie, czy wskutek braku uwagi lub pod wpływem zbiegu okoliczności, chęć tylko zwrócić uwagę na to, że powyższy przykład jest w pewnej mierze potwierdzeniem

poglądu P. Petersena. Według niego bowiem, wszystkie t. zw. wykroczenia i przestępstwa dziecka nie są żadnymi uchybieniami lub błędami, za które dziecko możnaby pociągnąć do odpowiedzialności; przeciwnie, są one naturalnym i koniecznym dla prawidłowego rozwoju dziecka objawem samoobrony. Dalej, przyczyny tego przeciwstawiania się tkwią nie w dziecku, lecz w środowisku wychowawczym, które wskutek niezrozumienia duszy dziecka, oraz braku zdolności umiejętnego stosowania odpowiednich środków, nie umie należycie pokierować procesem rozwojowym¹⁾. Zdaje się więc nie ulegać wątpliwości, że moja ocena nie pokrywała się z wynikiem oceny dzieci, wskutek czego ani jednostka zainteresowana, ani udzielający jej poparcia koledy, nie odczuwali żadnej winy, mimo przekroczenia formalnego. Zarzuty, skierowane przez wychowawcę pod adresem jednego dziecka, były odczuwane jako krzywda. Silnie rozwinięta zdolność współprzeżywania i współodczuwania oraz skryzalizowana i wyćwiczona świadomość wzajemnej przynależności pobudziły scharmonizowany i zwarty zespół koleżeński do wspólnej obrony członka, znajdującego się w niebezpieczeństwie.

Jeszcze bardziej ujemne objawy solidarności zespołów koleżeńskich występują wtedy, gdy postawa wychowawcy w znacznym stopniu odbiega od stanu prawidłowego. Wtedy reakcja zespołu jest niejednokrotnie bardzo gwałtowna i bardzo niebezpieczna dla normalnego rozwoju dzieci; wtedy zespół zamienia się w masę nieorganizowaną, tłum psychiczny, który nie przebiera w wyborze środków, zmierzających do celu. Ciekawy z tego zakresu jest przykład następujący.

Nauczycielka, której dzieci nie lubily i której częstokroć wyrządzały różne psoty, weszła do klasy 4-tej na lekcję geografii. W czasie przerwy, poprzedzającej tę lekcję, dzieci położyły na stole mocno zbrudzony papier, a to w tym celu, aby nauczycielka, nie wiedząc o tem, pobrudziła sobie ręce, co też istotnie się stało. Wtedy nauczycielka wywołała na środek domniemanego sprawcę czynu, który w czasie całej rozmowy z nią utrzymywał kontakt z kolegami, podburzając ich odpowiednimi znakami przeciwko nauczycielce. W chwili, gdy nauczycielka zamierzała go uderzyć kijem od mapy, chłopiec sam chwycił za kij, a cała klasa „wyla jak na psa”, jak to później określiła zainteresowana nauczycielka. Znalazłszy się w kłopotliwym położeniu i nie mogąc opanować sytuacji, nauczycielka opuściła klasę i udała się do kierownika, który posłał do zbuntowanej klasy właściwego wychowawcę. Został ją już spokojna, określając resztą stosunek dzieci do siebie zawsze jako wzorowy.

Łatwo zauważyć, że przyczyną antyspołecznego ustosunkowania się zespołu koleżeńskiego był w tym przykładzie nieodpowiedni stosunek wychowawczy, albo nawet brak kontaktu wychowawczego, a środkiem realizacji wspólnego celu był bunt. Korzystając ze sprzyjających warunków, zespół zamienił się na tłum psychiczny, którego energia wyładowała się w ostrej i niebezpiecznej dla autorytetu formie. Wzrok, gesty i szepty były środkami, zapomocą których odbywało się wzajemne porozumienie oraz agitacja dla pozyskania większej liczby zwolenników. Psoty, lekceważenie, wysmiewanie się, krnąbrność, brak szczerości i zaufania wobec nauczyciela i t. p. są zwykle objawem działającego tłumu. Rozumie się samo przez się, że szkoła winna dbać o to, aby nie stwarzać warunków, sprzyjających tworzeniu się tłumu. Pomijając środki profilaktyczne, pragnę nadmienić, że wymierzenie kary dziecku za czyn, popełniony

¹⁾ Petersen P. — Der Ursprung der Pädagogik. Str. 161.

w tłumie, byłoby niesprawiedliwością, ponieważ dziecko, będąc częścią tłumy i spełniając jego funkcję, zatracą swoją osobowość, wskutek czego, mimo przestępstwa, nie może być pociągnięte do odpowiedzialności.

Podkreślałem kilkakrotnie, że zespoły koleżeńskie pojawiają się w formie trwałszej wyłącznie w klasach wyższych. Natomiast w niższych klasach takie zespoły występują w formie niewyraźnej i zaczątkowej i są w zasadzie krótkotrwałe. Dla zobrazowania całokształtu pragnę przedstawić w ogólnym zarysie te par excellence przemijające zespoły klasowe w niższych klasach, a przede wszystkim w klasie 1-szej.

Klasa, złożona z dzieci 7 — 8-letnich, jako całość nie stanowi psychologicznej jedności. Nie istnieje dla niej jedna wspólna podstawa, któraby łączyła wszystkie jednostki. Właściwości indywidualne poszczególnych jednostek, ich zdolności, sposób zachowania się, wartości i przeżycia w bardzo silnym stopniu ulegają nastawieniu egocentrycznemu, wskutek czego wspólne cele i zadania, które byłyby regulatorem i czynnikiem kierującym zachowaniem się dzieci w danych sytuacjach, są jeszcze niemożliwe. Coprawda, można zauważyć, że klasa w pewnych warunkach przyjmuje na krótki okres czasu charakter całości zespolonej. Zapal jednostek bardziej wpływowych udziela się bardzo szybko całej klasie, dzięki czemu odnosi się wrażenie, że uczucia, pragnienia i dążenia poszczególnych dzieci zostały wyrównane, uzgodnione, zespolone i skierowane do realizacji pewnego celu wspólnego. W takich chwilach można łatwo ulec złudzeniu, że działanie opiera się na jednym wspólnym dążeniu, kierowanym siłą międzyosobową. Przy bliższej jednak obserwacji okazuje się, że w największej liczbie przypadków istnienie jedności zbiorowej jest tylko pozorne. Przede wszystkim, samo zespolenie dokonywuje się wyłącznie tylko na płaszczyźnie emocjonalnej, a tworzące się w ten sposób formy działania zbiorowego posiadają wyraźne cechy masy psychologicznej. Dalej, przejawia się tu nie dążenie wspólne, lecz raczej dążenie równokierunkowe. Poszczególne jednostki interesują się temi samymi przedmiotami i doznają wobec nich podobnych uczuć. Jest to zjawisko, w którym przejawia się — jak zauważa Mc. Dougall — zasada bezpośredniej indukcji wzruszenia drogą pierwotnego i współczulnego oddźwięku. Według tej zasady, każdy instykt wraz ze swoim charakterystycznym pierwotnym wzruszeniem i specyficznym impulsem może być pobudzony u jednego osobnika przez objawy tego samego wzruszenia u innej jednostki, dzięki specjalnemu, wrodzonemu przystosowaniu instyktu¹⁾. Pod wpływem wspólnej nauki i wspólnych przeżyć wzrasta stopień podobieństwa umysłowej konstytucji i wytwarza się w pewnej mierze psychiczną jednorodność ogółu dzieci. Im wyższy jest stopień tej psychicznej jednorodności w pewnej zbiorowości, tem łatwiej tworzy się tłum psychologiczny, oraz tem wyraźniejsze i głębsze są objawy życia zbiorowego²⁾. Poza tem dzieci nie czują się związane żadnymi wspólnymi zadaniami, które wypływałyby z poczucia wzajemnej przynależności. A sam proces wzruszenia — jak mówi K. Reininger³⁾ — przebiega w tym okresie według praw indywidualnych, właściwych danej jednostce, nie ulegając większym bezpośrednim wpływom pozaindywidu-

¹⁾ Mc. Dougall — Op. cit, str. 83.

²⁾ Tamże, str. 81.

³⁾ Reininger K. — Das soziale Verhalten von Schulneulingen. Str. 62 i nast.

alnym. Tem właśnie należy tłumaczyć fakt, że w wypadku, gdy „wspólne” pragnienie nie zostaje zaspokojone w spodziewanym czasie, albo gdy wymaga zabamowania lub dostosowania potrzeb i dążeń indywidualnych, pewnego samograniczenia, wtenczas zanika podobieństwo wspólnych wzruszeń. Wtedy moograniczenia, wtonces zanika podobieństwo wspólnych wzruszeń. Wtedy struktura klasy powraca do pierwotnego stanu, rozkładając się na atomy-jednostki, lub zespoły małowliczne. Liczba i okres trwania zjawisk jedności psychologicznej w określonym powyżej znaczeniu wzrastają w miarę pobytu dzieci w szkole. One są zarodkiem większych zespołów koleżeńskich, pojawiających się w wyraźnej formie w fazie przedpokwitania. Zresztą tempo i zakres rozwoju tej unitas multiplex¹⁾, uwarunkowane w zasadzie od stopnia ogólnego rozwoju dzieci, układają się w konkretnych przypadkach różnie, zależnie od atmosfery szkolnej, a szczególnie od stosunku i postawy wychowawcy wobec dzieci danej klasy.

Zatem realizacja treści społecznej dzieci niższych klas odbywa się — jak wspomniałem poprzednio — w zakresie mniej lub więcej licznych grup. Skład tych zespołów ulega ustawicznym zmianom. Siła przejawiająca się w samym działaniu, zachowaniu się, przodowaniu i t. p., jest w zasadzie trwała, dzięki czemu staje się przyczyną tworzenia się ugrupowań o podobnych tendencjach, mimo że poszczególni członkowie ciągle się zmieniają. Uogólniając, należy stwierdzić, że klasa w tym okresie składa się z niepowiązanych i krzyżujących się zespołów o różnych strukturach, których skład w zasadzie jest bardzo płynny i których istnienie jest najczęściej krótkotrwałe.

Wspomniałem na wstępie tego rozdziału, że zespoły koleżeńskie pod wieloma względami upodobniają się do zespołów przyjacielskich. Odnosi się to przede wszystkim do jednej z ich odmian, a mianowicie do zespołów koleżeńskich w węższym znaczeniu, obejmujących stosunkowo małą liczbę członków. Należy dodać, że wykazane w tem miejscu właściwości charakterystyczne są dostrzegalne dopiero wtenczas, gdy jednostka znajduje się na odpowiednim poziomie rozwoju ogólnego. Zdolność odróżnienia oraz znajomość istotnych cech przyjaźni i koleżeńkości przechodzi różne stadja. Dla orientacji pragnę zwrócić uwagę na momenty zasadnicze i zwrotne w tej ewolucji, opierając się na rezultatach badań ankietowych wiedeńskiej autorki L. Vecerki²⁾.

Na podstawie osiągniętych wyników wspomniana powyżej autorka dochodzi do wniosku, że zdolność rozróżniania przyjaźni i koleżeńkości pojawia się dopiero w okresie dojrzewania. Moment ten przypada przeciętnie na 13 lat. Zdarzają się jednak pojedyncze przypadki, że nawet dzieci 14-letnie identyfikują obydwaj pojęcia. Dzieci 15-letnie umieją ponadto wymienić istotne cechy przyjaźni, charakteryzując ją jako wzajemne zaufanie, a w 17-tym roku życia jako wzajemne dopełnienie. Natomiast młodsze dzieci wyczuwają jakgdyby instynktownie, że istnieje pewna różnica między stosunkiem przyjacielskim i koleżeńskim, lecz nie umieją jej wskazać. Inne znowu, twierdząc kategorycznie, że istnieje różnica, wymieniają najczęściej cechy przypadkowe.

¹⁾ Stern W. — Die menschliche Persönlichkeit. Str. 6.

²⁾ Vecerka L. — Das soziale Verhalten von Mädchen während der Reifezeit. Str. 89. i nast.

Jest rzeczą charakterystyczną, że dzieci inteligentniejsze i pochodzące ze środowisk kulturalniejszych stosunkowo wcześniej zdobywają zdolność odróżniania przyjaźni od koleżeńskości, zachowując jednak pewną ostrożność i powściągliwość przy wskazywaniu cech, właściwych obu formom współżycia. L. Vercerka tłumaczy to tem, że dziecko inteligentne skłonne jest powiedzieć w zasadzie tylko to, co zna z całą pewnością. Natomiast dzieci z niższych środowisk oraz takie, których iloraz inteligencji wykazuje normę przeciętną, lub opóźnienie w rozwoju, w znacznym stopniu później osiągają zdolność odróżniania tych pojęć, a ponadto objawiają większą skłonność i gotowość do wyliczenia cech charakterystycznych, oczywiście nieistotnych. Świadczy to o mniejszem poczuciu odpowiedzialności.

C. d. n.

Rudolf Narloch:

SPRAWOZDANIA

Z KSIĄŻEK.

John Dewey. — Jak myślimy? — Książnica Atlas. Przekład d-r Z. Bastgenówny. Cena 5 zł. 80 gr.

Książka Dewey'a, która ukazała się w oryginale w 1910 roku, nie tylko wyrosła na gruncie rozważań teoretycznych, lecz jest owocem długoletniej praktyki pedagogicznej i eksperymentowania.

Zawiera ona: problem kształcenia zdolności myślenia (cz. I), rozważania logiczne (cz. II), i zagadnienie kształcenia myślenia (cz. III).

Część pierwsza odpowiada na pytanie, czym jest myśl. Autor podaje kilka znaczeń słowa „myśl” i wybiera to, według którego wyraz „myśl” oznacza mniemanie. Dalej rozróżnia on mniemanie, przyjęte bez kontroli jego podstaw, i takie, które jest uzasadnione. To ostatnie nosi miano refleksji. W procesie myślenia odróżnić można 2 fazy: 1) stan zakłopotania, wątpienia, niepokoju; ten czynnik jest wogóle motorem naszych funkcji intelektualnych, gdyż myśleć zaczynamy dopiero wtedy, gdy zjawia się dręczące poczucie niejasności. 2) Druga faza, to poszukiwanie faktów dla uzasadnienia nasuwającego się mniemania. Autor wykazuje konieczność kształcenia funkcji intelektualnych ze względu na korzyści, jakie osiągamy dzięki myśleniu. Proces myślenia jest w naturalny sposób regulowany przez wymagania życia praktycznego, wyznaczające jego kierunek i treść. Te naturalne regulatory nie gwarantują jednak poprawności refleksyj i dlatego należy stworzyć warunki, w jakich ma się odbywać myślenie, aby nie było błędne. Podstawę, na której należy oprzeć kształcenie umysłu, stanowią naturalne skłonności intelektualne człowieka i one właśnie powinny stanowić punkt wyjścia dla zabiegów pedagogicznych. Sprawność myślenia zależy od następujących czynników: a) zasobu doświadczeń i obserwacji, z których wylaniają się pomysły, b) szybkości, giętkości i obfitości pomysłów, c) ich ładu i konsekwencji. Pierwszemu czynnikowi odpowiada wrodzona dyspozycja, zwana ciekawością. Drugi czynnik dzieli ludzi na bystrych i tępych z na-

tury. Różnice indywidualne zaznaczają się również w głębi myślenia: jedni mają skłonność do zwracania uwagi na rzeczy istotne, innych cechuje powierzchowne ujmowanie rzeczy. Czynniki ładu — jest bardzo istotnym w procesie myślenia. Nawyknienie do ciągłości i jednolitości w myśleniu płynie u dorosłego z ustalonego przez zawód trybu działania. U dziecka, które niema jeszcze wytkniętego celu działania, trzeba te cechy dopiero wyrobić. W szkole 3 momenty wchodzi w grę, jeżeli chodzi o kształcenie umysłu: 1) myślowe podstawy i nawyki osób, z którymi dziecko się styka, 2) przedmioty nauki, 3) rozpowszechnione cele i ideały wychowawcze. Na terenie szkoły dają się zaobserwować tak niepożądane zjawiska jak np. bezwzględne narzucanie uczniom przez nauczycieli własnych zainteresowań i sposobów ujęcia przedmiotu, wyzyskiwanie wpływu osobistego jako podniecy do nauki zamiast budzenia bezpośredniego zainteresowania samą wiedzą. Niebezpieczeństwo dla wyrobienia twórczej, samodzielnej umysłowości przedstawiają również przedmioty wykładane w szkole. Te, które wymagają biegłości w wykonywaniu czynności, jak pisanie, rachowanie, prowadzą do zautomatyzowania. Nauki, polegające na zdobywaniu znajomości, tak zw. informujące, np. historia i geografia, sprzyjają wytworzeniu się biernej postawy umysłu. Nauki oparte przede wszystkim na myśleniu abstrakcyjnym, jak arytmetyka, pociągają za sobą zerwanie kontaktu z życiem praktycznym. Kształcenie umysłu zależy w końcu w dużej mierze od przyjętych ideałów wychowawczych. Inaczej będzie się ono przedstawiało tam, gdzie za cel uważa się wytwór działania, niż tam, gdzie nacisk kładzie się na sam proces myślowy. Wogóle na wytworzeniu się takiej lub innej postawy umysłowej ma wielki wpływ nasze ujęcie problemu postępowania — najgłębszego i najczęstszego problemu w życiu. Nic łatwiejszego, jak uchylać się od wszelkiego myślenia, przyjmować gotowe reguły i kanony działania. Ale jeżeli będziemy unikać refleksji odnośnie do naszego postępowania, powstanie w nas trwała skłonność do redukcji myślenia do mimum.

Za cel kształcenia umysłu uważa autor wyrobienie postawy logicznej umysłu, t. j. zdolności do refleksyjnego myślenia. Niektórzy negują ten cel, uważając, że „logiczność” jest czymś obcym psychice dziecka, czymś narzucanym mu zzewnątrz. Ci mają na myśli „logiczność” taką, jaka przysługuje wyszkolonemu umysłowi dorosłego. Ale „logiczność”, pojęta jako obecność czynników intelektualnych, występuje we wszystkich fazach rozwoju dziecka, stanowiąc nieodłączny składnik jego psychiki i nie musi się wcale łączyć ze świadomym kierowaniem myśli zgodnie z prawdami logiki.

Część druga książki zawiera analizę procesu myślenia i opis jego elementów. Rozważania te z punktu widzenia logiki i psychologii wykazują pewne niedociągnięcia. Autor zaczyna od analizy pełnego aktu myślenia i wyróżnia w nim następujące „stopnie logiczne”: 1) odczucie trudności, 2) wykrycie jej i określenie, 3) nasuwanie się możliwego rozwiązania, 4) wyprowadzenie wniosku z przypuszczalnego rozwiązania, 5) dalsze obserwacje i eksperymenty, potwierdzające wniosek. Jądrzem rozumowania jest trzecia faza, t. j. przypuszczenie. Pełny akt myślenia przebiega w dwóch kierunkach: 1) „od danych częściowych do przypuszczalnej sytuacji, obejmującej całość”, t. j. indukcyjnym, i odwrotnym, t. j. dedukcyjnym. Dalej podaje Dewey prawa rozumowania indukcyjnego

i dedukcyjnego. Na specjalną uwagę zasługuje to, co autor mówi o brakach indukcji i dedukcji, stosowanej w nauczaniu szkolnym. Z kolei następuje opis struktury sądu, definicja procesu analizy i syntezy, oraz rozdział traktujący o tem, co to są znaczenia i jaka jest ich rola w kształceniu umysłu. Przytem u Dewey'a terminowi „znaczenie” odpowiada to, co powszechnie nazywamy pojęciem. Wyrazu zaś: „pojęcie” autor używa w sensie „znaczenia sprecyzowanego i oznaczonego przez pewne słowo”. Na rozróżnieniu myślenia konkretnego i abstrakcyjnego, oraz empirycznego i naukowego kończy się część druga książki.

W części trzeciej omawiany jest wpływ poszczególnych czynników, a mianowicie: d z i a ł a n i a, m o w y, o b s e r w a c y j, w i a d o m o ś c i i l e k c y j, na kształcenie umysłu. Nawet najprostsze formy działania dziecka wpływają dodatnio na rozwój jego intelektu. D z i a ł a n i e jest czynnikiem kształcącym intelekt i to zarówno wtedy, kiedy występuje w formie pracy, jak i wtedy, kiedy zjawia się w formie zabawy. Zabawa kształci umysł przez to, że wprowadza dziecko w dziedzinę pojęć i ukazuje związki między nimi. Praca sprzyja wyrobieniu władz umysłowych, jest bowiem urzeczywistnieniem jakiegoś pomysłu, zamiaru przez zastosowanie odpowiednich środków. Takie poszukiwanie środków jest właściwie badaniem i ustaleniem związków między rzeczami.

M o w a służy nie tylko do przekazywania myśli, ale stanowi integralny czynnik myślenia. Myślenie bowiem jest operacją dokonywaną na pojęciach — znaczeniach, a przedmioty materialne nabierają znaczenia właśnie dzięki mowie. Funkcja mowy polega nie tylko na nadawaniu rzeczom nazw, ale także i na wzajemnem wiązaniu znaczeń w zdaniach. Należy więc zwalczać w szkole postępowanie się słowami bez uświadomienia sobie ich sensu, bo wyrazy dla tych, którzy sami nie odkrywają ich znaczenia, są tylko pustymi dźwiękami. Rola o b s e r w a c y j w procesie wysłania jest również bardzo doniosłą, stanowią one bowiem materiał, na którym opiera się rozumowanie. Równie ważnym dla nauczyciela zagadnieniem, choć omówionem przez autora krótko, jest problem roli jaką grają lekcje w procesie kształcenia intelektu. Celem lekcyj jest przede wszystkim budzenie i rozwijanie u ucznia rozumowania, które powinno obejmować trzy fazy: 1) opamiętanie faktów szczegółowych, 2) rozumowe uogólnienie, kończące się definicją lub tezą ogólną, 3) zastosowanie i sprawdzenie, które powinno nastąpić spontanicznie po fazie drugiej.

W e w n i o s k a c h o g ó l n y c h, umieszczonych na zakończenie części trzeciej, autor wskazuje na konieczność istnienia równowagi w trzech dziedzinach: 1) świadomości i nieświadomości, 2) pracy i zabawy, 3) tem, co łatwe, i tem, co trudne.

Lekturę książki Dewey'a można zalecać każdemu, ale jest ona wprost konieczną dla tych, którzy chcą uczyć i wychowywać. O ile bowiem nauczyciel i wychowawca nie uświadamia sobie w każdym momencie swej pracy pedagogicznej naczelnych tez Dewey'a, wysiłki jego pójdą prawdopodobnie na marne. Tezy te dałoby się mniej więcej tak sformułować: 1) naturalna postawa umysłu dziecka jest czynna i zawiera w sobie implicite wszelkie warunki twórczego i samodzielniego myślenia; 2) nawet w najwcześniejszej fazie rozwoju spotykamy u dziecka zadatki logicznego myślenia, które trzeba tylko odpowiednio roz-

winąć i wyzyskać; 3) każdy przejaw aktywności dziecka może stać się czynnikiem intelektualnym, rozwijającym umysł; 4) każdy przedmiot, wykładany w szkole, w równym stopniu nadaje się do tego, aby kształcić zdolność myślenia. Obok tych ogólnych założeń, których przyjęcie stanowi o powodzeniu pracy nauczyciela, spotykamy w książce Dewey'a szereg trafnych uwag, dotyczących metod nauczania w szkole i ich braków.

Książka Dewey'a poprzedzona jest wstępem prof. Mysłakowskiego. Przełożona została z języka angielskiego naogół poprawnie.

Alicja Kadler

D-r Jan Kuchta. Książka zakazana jako przedmiot zainteresowań młodzieży w okresie dojrzewania. Bibl. Wych. M. Arcta, W-wa, str. 153.

We wstępie autor podkreśla wielkie zainteresowanie młodzieży, zwłaszcza w okresie przedpokwitania i pokwitania, książką wogóle, a książką zakazaną w szczególności. Określenia zaś „książka zakazana” używa autor w tym sensie, że taki właśnie jest subiektywny sąd młodocianego czytelnika, który uważa, że jej z tych czy innych powodów czytać jeszcze nie powinien. Materiał, którym operuje autor, zebrany jest niemal wyłącznie na podstawie ankiet, przeprowadzonych w większej mierze wśród dorosłych, w mniejszej wśród młodzieży wyższych klas szkół średnich.

Książki zakazane ujmuje d-r Kuchta w następujące grupy: 1) literatura b r u k o w a kryminalistyczna i sensacyjno-awanturyczna, 2) książki informujące o życiu płciowym, 3) powieści erotyczne i literatura pornograficzna, 4) książki naukowe lub pseudonaukowe (antyreligijne, przyrodnicze, socjalistyczno-komunistyczne, polityczne). Omawiając kolejno lekturę poszczególnych grup książek, zastanawia się autor nad rodzajem zainteresowań, jakie doprowadziły młodzież do tego rodzaju lektury, nad faktem, skąd młodzież czerpała podobne książki, a wreszcie nad wpływem, jaki wywierały one na swych czytelników. Rozważania te są obficie ilustrowane cytatami z odpowiedzi ankietowych oraz odpowiedniami zestawieniami cyfrowymi.

W rozdziale ostatnim, omawiającym „wpływ książki zakazanej na młodocianych czytelników”, stara się autor podkreślić nie tylko ujemne, ale i dodatnie znaczenie takiej lektury dla młodzieży. Widzi je w rozbudzeniu zamiłowania do książki wogóle, w zwiększeniu sfery zainteresowań, w rozleglejszym poinformowaniu o różnych sprawach życia, a tem samem w dostarczaniu młodzieży pewnych środków obronnych wobec istniejącego zła. Podając jednak z możliwą bezstronnością pozytywne strony lektury książki zakazanej, stwierdza autor, iż w przeważającej większości wypadków strony ujemne są o wiele liczniejsze. Książki zakazane burzą bowiem duchową równowagę dziecka i tak już zachwianą w okresie dojrzewania, są źródłem licznych walk i konfliktów duchowych, rozczarowań i zawodów; nieraz wywołują spaczenie uczuć moralnych, zwłaszcza u jednostek słabszych. Wnioski pedagogiczne, które wypływają z powyższych twierdzeń, są następujące: 1) nauczycielstwo powinno w większym niż dotychczas stopniu zgłębić zagadnienie książki zakazanej, 2) zamiast formalnych zakazów, wywołujących wręcz przeciwnie skutki, podjąć pracę bardziej pozytywną (podsunąć młodzieży w razie potrzeby odpowiednio opracowane dzieła, wyrobić w młodzieży krytycyzm i większe uodpornienie

moralne, uwzględnić w znaczniejszej mierze zainteresowania młodzieży, 3) ustawowo ochronić młodzież przed literaturą pornograficzną i kryminalną.

Książka d-ra Kuchty porusza niewątpliwie bardzo ciekawy problemat, ale daleka jest od jego wyczerpania, co zresztą stwierdza sam autor. Zbyt często powtarzające się podobne wypowiedzi ankietowe, oraz również zbyt częste powoływanie się na autorów polskich i obcych i cytaty z nich rozbijają zwartość książki. Metoda ankietowa zbierania materiału czyni książkę raczej popularną niż naukową. Należy jednak przyznać dużo słuszności wnioskowi pedagogicznemu, jakie wysnuwa autor w ostatnim rozdziale swej pracy i wyrazić nadzieję, iż stanie się ona w myśl intencji autora zachętą do podjęcia dalszych studiów i pozytywnej pracy nad istotnie ważnym zagadnieniem zakazanej lektury.

Książkę d-ra Kuchty uzupełnia nader bogata bibliografia w języku polskim, angielskim, francuskim, niemieckim i włoskim.

M. W.

Georg Kerschensteiner. „Pojęcie szkoły pracy”, przekł. B. Jakubowskiego. Książnica-Atlas, Warszawa, 1934.

Ponowne przedumaczenie na język polski cennej książki zasłużonego niemieckiego pedagoga świadczy o niesłabnącej aktualności jego poglądów. Myśl przewodnia „Szkoly pracy”, wedle sformułowania autora, jest: „rozwijanie przy jak najmniejszej ilości materiału naukowego — jaknajwiększego stopnia sprawności, zdolności i radości pracy na usługi sumienia państwowego”, coraz wyraźniej zarysowuje się w nowoczesnych systemach wychowania i nauczania. Szczególnie tam, gdzie jak u nas, zamierza się rozbudowę na szeroką skalę szkolnictwa zawodowego, Kerschensteinerowskie pojęcie wykształcenia i wychowania, opartego na pracy technicznej, musi zostać jaknajszerzej rozpowszechnione. Wychodząc z tego założenia, że w okresie od 3-ego do 14-go roku życia u dziecka stanowiąc przeważają instynkty i popędy do zajęć ręcznych, autor wysuwa postulat, aby zajęcia praktyczne w systemie nauczania poprzedzały nabywanie wiadomości teoretycznych. Postulat ten prowadzi w swej konsekwencji do konieczności poprzedzania wykształcenia ogólnego przez zawodowe. W rzeczywistości jednak Kerschensteiner przeciwstawia się utartemu różnicowaniu wykształcenia na ogólne i zawodowe. Dla niego istnieje tylko jedno wykształcenie, to mianowicie, które ma na celu ukształtowanie osobowości, a dokonać tego można dzięki różnym rodzajom dóbr kultury: technicznemu, umysłowemu czy społecznemu. Nie jakość dóbr kultury decyduje tutaj, ale praca nad nimi, która styka jednostkę z wartościami, zawartymi w tych dobrach i na nich ją kształtuje. Wszakże duchowa energia potencjalna, nagromadzona w strukturze dóbr kultury, czyli „immanentna wartość kształcąca dóbr kultury”, nie oddziałuje na kształcącego się swą całością, ale tylko temi składnikami, które znajdują oddźwięk w indywidualnej strukturze jednostki. Tę zasadę nazywa Kerschensteiner „aksjologicznym aksjomatem wykształcenia” i na niej opiera całą swą teorię szkoły pracy. Dóbr kulturalnych należy się dorabiać przez dostrajanie własnej struktury duchowej do struktury danego dobra, to zaś nastąpi w wypadku, kiedy praca nad dorabianiem się wartości kulturalnych odpowiada naszemu wewnętrznemu powołaniu, prowadzącemu do jakiegoś określonego zawodu. To pojęcie wykształcenia zawiera w sobie w przeważającej ilości cechy indywidualistyczne, które jednak dadzą

się zlagodzić bądź przez prawo heterogonji celów, bądź też przez okoliczność, że we wszelkich dobrach kultury tkwią wartości społeczne, przenoszące się na jednostkę.

Zgodnie ze swą teorią Kerschensteiner wyznacza szkole publicznej jako pierwsze zadanie — wykształcenie zawodowe lub, przynajmniej, przysposobienie do niego. Spełniając to zadanie, szkoła musi jednak przyzwyczajać jednostkę do traktowania zawodu jako funkcji, wykonywanej nie tylko w celu zapewnienia sobie warunków utrzymania i samostanowienia moralnego, lecz także w interesie organizacji państwowej. Wreszcie szkoła powinna rozwijać w wychowanku siły i skłonności ku temu, aby przez swoją pracę zawodową, a obok tego przez pracę nad udoskonalaniem własnej osobowości, umoralniał społeczność, wśród której ma żyć i pracować. Moralny zespół bowiem jest dla człowieka tak samo najwyższym wewnętrznym dobrem moralnym, jak i indywidualna osobowość. Nie poprzestając na rozważaniach teoretycznych, autor uzupełnia je dodatkiem, omawiającym organizację klas doświadczalnych w Monachjum, opartych na zasadach szkoły pracy. Książkę poprzedza wstęp, napisany przez d-ra K. Sośnickiego, stanowiący zwięzły i przystępny zarys systemu pedagogicznego J. Kerschensteinerja.

T. R.

Z KONGRESU.

Zagadnienie koedukacji na VI Kongresie Wychowania Moralnego w Krakowie. Zagadnienie koedukacji jest dzisiaj jednym z palących zagadnień wychowawczych, narzuconych pedagogice przez samo życie. Na terenie międzynarodowym mało dotychczas zajmowano się koedukacją. Toteż z wielkim zainteresowaniem odniosło się nauczycielstwo i szerokie warstwy inteligencji do Sekcji „Koedukacja” na VI Kongresie Wychowania Moralnego w Krakowie, spodziewając się gruntowniejszego rozważenia zagadnienia.

Należy powiedzieć otwarcie: sekcja ta zawiodła oczekiwania. Już w samym programie wyglądała w stosunku do innych sekcji kongresowych dość chudo. Na domiar złego zawiedli niektórzy prelegenci, wogóle nie przyjeżdżając. Nie przyjechał więc prof. Ferrière i nie przysłał nawet swego wykładu, zamiast którego odczytano nic nie mówiące tezy odczytu, wydrukowane w „Resumés” kongresowych (tom II). Nie przyjechała p. Maurette, kierowniczka Szkoły Międzynarodowej w Genewie, której sprawozdanie o obserwacjach, poczynionych nad koedukacją w tej szkole, odczytano również z tomu streszczeń. Nie przyjechał p. Mats Redin ze Sztokholmu, by opowiedzieć o stanie koedukacji w Szwecji. Nie zabrali głosu ani doświadczony dyrektor Ambroziewicz, ani p. inż. Maciszewski z Warszawy, zapowiedziani programem. Pozostały więc właściwie tylko trzy referaty: p. d-ra Rittera z Berlina, nie zapowiedziany przedtem, a wysunięty w ostatniej chwili, p. wizyt. Męczkowski z Warszawy i podpisanego.

Referat p. Rittera (zarazem przewodniczącego sekcji), na ogólny temat „Koedukation”, wygłoszony w języku niemieckim, był dość mglisty. Jako lekarz pedagog, zajął prelegent, nie mający widocznie dostatecznego doświadczenia osobistego w sprawie koedukacji, stanowisko dość ostroż-

n e. Uważając, że przeciw koedukacji do wieku dojrzewania nie wysuwają się ze stanowiska lekarskiego żadne zastrzeżenia, zwrócił uwagę na trudności wspólnego wychowania w epoce dojrzewania, głównie ze względu na różnice w rytmie dojrzewania oraz na ciekawość seksualną obu płci. Wskazując na instynktowne dążenie młodzieży do rozdziału w tym czasie, uważa taki rozdział młodzieży wedle płci od epoki dojrzewania za pożądany i sądzi, że każda z płci, pozostawiona odtąd sobie, może rozwijać się w odosobnieniu swobodniej i spokojniej. Prelegent zwrócił uwagę na warunki geograficzne (klimat), kulturalne i religijne, które odgrywają ważną rolę w dążnościach do pozytywnego lub negatywnego rozwiązania problemu koedukacji w poszczególnych krajach. W Niemczech zarzucono obecnie koedukację zupełnie w myśl ideologii narodowo-socjalistycznej, uznającej rozdział płci i przypisującej każdej z nich inną dziedzinę działalności kulturalnej. Istnieje zaledwie kilka jeszcze zakładów koedukacyjnych, m. in. słynny zakład Pawła Geheeba w Odenwaldzie. Silnego podkreślenia doznała koedukacja w znakomicie opracowanym referacie znanej ordowniczki koedukacji w Polsce, p. wizyt. Męczkowski z Warszawy, wygłoszonym po francusku p. t. „L'avaieur de la coeducation en face de la nécessité du relèvement du niveau moral de l'individu, de la famille et de la société”. („Znaczenie koedukacji wobec konieczności podniesienia moralnego poziomu jednostki, rodziny i społeczeństwa”. Zupełnie słusznie wiąże prelegentka zagadnienie koedukacji z głębokimi przemianami społeczeństw powojennych, uważając je nie tyle za zagadnienie pedagogiczne, ile za społeczne. Koedukacja wydaje się jedyną możliwością wychowywania młodzieży obu płci tak, by była przygotowaną do zadań społecznych Jutra; jedynym systemem, dającym możliwość „kierowania wychowaniem w warunkach normalnych. Te warunki normalne nie istnieją w szkołach, które zrzeszają wyłącznie młodzież jednej płci, co w konsekwencji, ogranicza i zaciera w pewnej mierze sferę wpływu wychowawczego.” Prelegentka zwraca uwagę na fakt niezmiernie wagi: przez wychowanie odrębne każdej płci wymyka się wychowawcy tak ważna dla całego życia sfera wzajemnego stosunku dziewcząt i chłopców, kobiet i mężczyzn. Ta sfera przecież dzisiaj istnieje poza szkołą, obejmując sport, wycieczki, towarzyskość i t. d., a szkoła zamyka oczy i nie chce o tem wszystkim wiedzieć. „Wszystko, co się dzieje wokół nas, potwierdza tę konieczność, by koedukacja i koinstrukcja w szkole towarzyszyły koedukacji, która się odbywa poza szkołą”. Prelegentka spodziewa się, że szkoła koedukacyjna wpłynie w przyszłości korzystnie na stosunki rodzinne, zwłaszcza na pożycie małżeńskie, opierając je na lepszym wzajemnym poznaniu się kobiety i mężczyzny, na wspólnym dążeniu mózgu i serca, jak pięknie zaznacza prelegentka. Podniesieniu poziomu moralnego małżeństwa i rodziny towarzyszyć będzie wyższy poziom moralny społeczeństwa; w szczególności odbije się on korzystnie w dziedzinie barbarzyńskich błędów społecznych, jak prostytucja i handel żywym towarem. Z tych względów jest prelegentka za rozpowszechnieniem się systemu koedukacyjnego wychowywania młodzieży.

Referat podpisanego „Koinstruktionalis Koeduka-

t i o n s f a k t o r" („Koinstrukcja jako czynnik koedukacyjny”), wygłoszony po niemiecku, rozważał w s p ó l n e n a u c z a n i e jako najważniejszy środek do osiągnięcia ideałów wychowania koedukacyjnego. Przyjmując istnienie r ó ż n i c d u c h o w y c h między mężczyzną a kobietą jako fakt nie dający się zaprzeczyć, zaznaczył, że na podstawie dotychczasowego materiału naukowego różnice te nie dadzą się konkretnie określić. Materiału tego jest na to za mało i jest on też zbyt jednostronny, obejmując głównie miasta. A ponadto— owe liczne badania poszczególnych funkcji duchowych nie prowadzą do celu, albowiem właściwa różnica leży w ilościowym i jakościowym stosunku wzajemnym wszystkich tych funkcji, a stosunek ten jest c z e m s i r r a c j o n a l n e m i nie da się konkretnie uchwycić badającym umysłowi ludzkiemu. Uznając jednak istniejące różnice, uważa, że koedukacja i koinstrukcja są koniecznością naszej epoki ze względu na poczynającą się obecnie kulturę dwupłciową, muszą się tylko odbywać w szkołach odpowiednio do celów koedukacji i koinstrukcji zorganizowanych i prowadzonych. Większość szkół n a z y w a n y c h koedukacyjnymi, to właściwie tylko szkoły mieszane, różniące się od jednopłciowych wyłącznie współobecnością obu płci; takie szkoły szkodzą tylko idei koedukacji, albowiem szerokie rzesze publiczności nie rozumieją, że to tylko karykatura prawdziwej koedukacji, i ich błędy przypisują samej zasadzie. Prelegent nakreślił następnie u s t r ó j s z k o ł y p r a w d z i w i e k o e d u k a c y j n e j, zaznaczając konieczność odpowiedniego k i e r o w n i c t w a, odpowiedniego składu grona nauczycielskiego, wysuwając postulat u e l a s t y c z n i e n i a programu nauczania (grupa przedmiotów obowiązkowych, grupa przedmiotów do wyboru i grupa przedmiotów specyficznych dla każdej płci), oraz daleko posuniętej indywidualizacji metod, wymagań, a nawet podręczników dla takich szkół. Taka organizacja nie doprowadzi do n i w e l a c j i r ó ż n i c p ł c i o w y c h, jak się tego obawiają przeciwnicy, lecz przeciwnie, umożliwi rozwój specyficznych właściwości dziewcząt i chłopców, stając się prawdziwą szkołą życia dla życia („training for living by living” — jak powiada sędziwy propagator koedukacji w Anglii, B a d l e y).

Szkoda, że p. postanka J a w o r s k a przystąpiła do odczytania tylko krótkie streszczenie swego referatu „La valeur de coéducation du point de vue social” („Wartość koedukacji ze stanowiska społecznego”) i że p. I w a s z k i e w i c z o w a z Warszawy zaledwie parę zdań powiedziała o koedukacji poza szkolnej w grupach młodzieży warszawskiej.

D y s k u s j a, prowadzona przeważnie w języku polskim, (przewodniczący Niemiec mało z niej rozumiał, choć to i owo tłómaczono na niemiecki lub francuski) nie stanęła na odpowiednim poziomie. Niewiele wypłynęło w niej argumentów ważkich, naukowych. Szermowano głównie wytartymi już argumentami o niebezpieczeństwie koedukacji dla e r o t y c z n e g o życia młodzieży a zapoznawano zupełnie fakt, krzyczący przeciw fakt, że szkoły mieszane i s t n i e j ą (np. u nas wedle statystyki za r. 1933/34 na 783 szkół średnich było 274 szkół t. z w. koedukacyjnych!), że istnieje współżycie młodzieży poza szkołą i że wychowanie m u s i się tem wszystkim zająć. Nie pora teraz na dyskusje za czy przeciw, kiedy

życie powiedziało: to coś istnieje i wy, wychowawcy, musicie, czy chcecie, czy nie chcecie, tem się zająć. Z a k o e d u k a c j ą opowiadała się delegatka holenderska p. P o s t e n g e n, lekarka krakowska p. D-r B o b k o w s k a, znana działaczka społeczna krakowska p. B o b r o w s k a, p. Kasprzycka z Warszawy oraz profesor uniwersytetu praskiego D-r P ř í h o d a, wskazujący na konieczność uwzględnienia w wychowaniu stosunku obu płci w społeczeństwie współczesnym; przeciwni koedukacji przemawiali: prof. uniw. L u t o s ł a w s k i, prof. uniw. R u b c z y Ń s k i, ks. r e d. K o s i b o w i c z, ks. K w i a t k o w s k i, ks. W e r y Ń s k i, dyr. S z a f r a Ń s k a z Krakowa, p. W ł o d k o w a imieniem Katolickiego Związku Polek i inni. Dyr. M i s s o n a chciałaby sprawę załatwić kompromisowo, uważając, że szkoły mieszane mogą istnieć pod naciskiem warunków ekonomicznych tylko na prowincji, natomiast w większych miastach (ponad 10.000 miesz.) powinny być szkoły odrębne.

Dyskusja była wcale zacięta i odbywała się, w drugim zwłaszcza dniu posiedzeń, w przepełnionej auli Uniwersytetu Jagiellońskiego. Szkoda jednak, że nie skonkretyzowała zagadnienia rzeczowo. To też niezadowoleni z niej byli tak zwolenicy jak, o wiele liczniejsi na Kongresie, przeciwnicy koedukacji.

Widocznem jest, ile jeszcze niejasności pokutuje w tej sprawie nawet wśród ludzi, którzy, jako pedagogowie, powinni być dobrze obeznani z odnośną literaturą naukową, by nie wypowiadać pustych frazesów i nie szermować argumentami, nie mogącymi się ostać wobec rzeczowych rozważań.

Michał Friedländer

(Kraków)

ZE ZJAZDU.

Z I Polskiej Konferencji psychologów, pracujących na polu wychowania. Z inicjatywy Tow. Psychologicznego im. Józefy Joteyko została zwołana w Warszawie w dn. od 3 do 5 listopada r. b. I Konferencja psychologów, pracujących bądź bezpośrednio na terenie szkoły, bądź czynnych w poradniach wychowawczych.

Zjazd otworzyła krótkim przemówieniem d-r M. Grzegorzewska, kreśląc zarys działalności Tow. Psychologicznego im. J. Joteyko. W dalszym ciągu obrad plenarnych prof. Baley zajął się stanem obecnym psychologii wychowawczej i jej zadaniami na najbliższą przyszłość. W referacie swoim zwrócił uwagę na rozbieżności w pojmowaniu przedmiotu psychologii wychowawczej. Należy pamiętać, że nie będą nim podstawowe zagadnienia, potrzebne nauczycielowi w jego pracy wychowawczej, ani też psychologia dziecka, rozważana pod kątem wychowania. Moment wychowania należy uznać za punkt centralny, za coś, co wyraźnie odgranicza przedmiot psychologii wychowawczej od innych nauk. W tem rozumieniu psychologia wychowawcza jest nauką o wychowaniu, traktowaną z psychologicznego punktu widzenia. Zadaniem psychologów byłoby pogłębianie i analiza zjawisk nauczania i wychowania. Psychologii wychowawczej w dosłownem znaczeniu u nas właściwie jeszcze niema, nie brak jednak praktycznych poczynań na tym terenie. W zakończeniu swego odczytu prof. Baley zwraca uwagę na konieczność organizacji pracy psychologów szkolnych.

ich zadań i metod, którymi się posługują, na potrzebę wyszkolenia psychologicznego nauczycieli i przygotowania pedagogicznego dla psychologów. Słusznie też podkreślał prof. Baley konieczność gruntownej wiedzy psychologicznej, która mogłaby psychologa szkolnego od niejednego błędu uchronić. Następnie wygłoszono szereg sprawozdań z działalności poradni czynnych na terenie Warszawy, Krakowa, Lwowa, Łodzi, Lublina, Katowic, Wilna, Białegostoku, Torunia i Płocka. Pracowity ten dzień uwieńczył referat prof. Szumana o „Psychice z punktu widzenia przystosowania”.

Drugi dzień obrad, niedobrym zwyczajem wszelkich zjazdów, podzielony był na sekcje, obradujące równolegle. Sekcja I zajmowała się zadaniami i metodami psychologa szkolnego, sekcja II — badaniami inteligencji, w sekcji III przebrały referaty, omawiające zagadnienia związane z przeżyciami dziecka w gromadzie. W związku z tematem obrad sekcji I żywa dyskusję wywołała sprawa, czy psycholog powinien i może spełniać w szkole inne funkcje, poza swojemi funkcjami zawodowemi. Wysunęła się konieczność wyraźnego określenia kompetencji i zakresu działalności psychologa, który przy obecnym stanie rzeczy często wchodzi w kolizje z nauczycielem, zrażając go sobie w ten sposób. Został też wysunięty wniosek, proponujący zwrócenie się do Min. W. R. i O. P. z prośbą zabronienia nauczycielstwu stosowania testów na terenie szkoły. Wniosek dyskutowany na sekcji i obradach plenarnych w ostateczności nie przeszedł. Ponieważ jednak tak uporczywie powracał na porządek dzienny, może przyda się pewne zasadnicze oświetlenie tej sprawy. Nauczycielowi tak samo, jak i psychologowi, potrzebne jest do celów jego pracy zrozumienie psychiki dziecka i nie można zabronić mu stosowania jakiegokolwiek metody zbliżającej go do tego celu, tak samo, jak fizjolog nie może zabronić psychologowi stosowania metod fizjologicznych, ani psychiatra metod psychoanalitycznych. Metody, wypracowane przez poszczególne nauki, są dobrem powszechnem. Oczywiście nie wynika z tego, że popieramy badania psychologiczne na terenie szkoły, prowadzone przez nauczycielstwo niewykwalifikowane. Nie powinno ich też prowadzić nauczycielstwo wykwalifikowane bez porozumienia z psychologiem. Psycholog przecież nawet z dyplomem doktorskim nie ma jeszcze prawa wykładania w szkole. Ze względów jednak zasadniczych wydaje nam się droga zakazów i nakazów najmniej właściwa. Właśnie na terenie szkoły życzliwa współpraca psychologa i wykształconego psychologicznie nauczyciela może dać najcenniejsze wyniki.

W sekcji III — p. Jaxa-Bykowski zajął się zagadnieniem różnicowania młodzieży w związku z pracą wychowawczą. Selekcja według referenta byłaby postulatem nowoczesnej pedagogiki. Właściwości rasy powinny być uwzględnione przy nauczaniu, a program przystosowany do psychiki typu sarmackiego, który jest w Polsce najliczniejszy. Dzieci proletariackie powinny być odseparowane od dzieci z domów zamożnych ze względu na różny poziom etyczny. Kształcone oddzielnie powinny być też mniejszości, a szczególnie żydzi, których nawet mały odsetek przyczynia się, zdaniem prelegenta, do znacznego obniżenia poziomu intelektualnego klasy. Mniejszości słowiańskie są pod tym względem mniej niebezpieczne. Koedukacja też nie jest wskazana. Jednakże konkretnych danych, opisu badań i wyników liczbowych, o które prosił przewodniczący, niestety, p. prelegent nie podał dla poparcia swoich wywodów.

Na teŝe sekcji popołu dniu zajmowano się wychowaniem pćciowem dziecka, dziećmi trudnemi i znaczeniem psychologii społecznej dzieci i młodzieŝy dla praktyki wychowawczej. Ostatni referat miał charakter czysto teoretyczny. Od strony praktycznej zagadnieniem tem zajęła się d-r Zofja Lipszycowa, która w ostatnim dniu obrad na posiedzeniu plenarnem wygłosiła bardzo interesującą referat o „Dziecku na tle gromady”. Zwróciła uwagę na to, jak ważną jest sprawa ustosunkowania się jednostek do gromady. Jedne zespalają się z gromadą w sposób naturalny, innym przychodzi to z wielką trudnością, dla innych jeszcze stosunki z gromadą są stałą walką. Dwie ostatnie grupy powinny podlegać opiece psychologa.

W wyniku obrad wysunięto szereg wniosków i sprecyzowano zagadnienia, któremi winni zająć się psychologowie na przyszłość. Wysunięto m. in.: zagadnienie selekcji psychologicznej, opracowanie testów inteligencji dla lat 14—16; opracowanie serii testów równoległej do skali Termansa; opracowanie testów badających sprawność ruchową; wypracowanie metod nauczania poszczególnych przedmiotów; zajęcie się dziećmi niemogącymi nauczyć się czytać, pisać, czy rachować, wreszcie wysunięto dezyderat, aŝeby psychologowie szkolni specjalną uwagę zwrócili na objawy życia społecznego w szkole.

Niezwykle szybki rozrost psychologii praktycznej, o którym na podstawie prac konferencji można wnosić, wzbudza pewien niepokój, czy teŝ ta szybka ekspansja w dziedzinie praktyki idzie równoległe z pogłębianiem wiedzy teoretycznej. W programie obrad niniejszej konferencji odczuwaliśmy wyraźny brak prac, dotyczących poszczególnych metod, któremi się psychologowie posługują, krytyki metod dotychczasowych na podstawie własnych badań i projektów nowych metod. Mamy nadzieję, ŝe na następnej konferencji, która zgodnie z zapowiedzią odbędzie się za dwa lata, ten brak zostanie uzupełniony.

D-r Henryka Weintalówna.

Z PRASY POLSKIEJ.

Oświata i Wychowanie. W zeszytach 4, 5 i 6-tym p. I. Posseltówna wypowiada szereg słusznych uwag na temat wychowania obywatelskiego młodzieŝy w organizacji życia szkolnego.

Autorka stwierdza przede wszystkim zjawisko zbanalizowania i spłylenia hasła wychowania obywatelskiego, a przyczynę tego upatruje w braku szarmonizowania i jedności życia szkolnego, które w całości powinno być na to hasło stawione. Jako pierwszy postulat, stawia autorka ukształtowanie należytego stosunku młodzieŝy do pracy ludzkiej, a ma się to odbywać nie tylko przez teorię, ale i przez praktykę, która jedynie pozwoli młodzieŝy stwierdzić wartość zespołowego wysiłku. Podjęta przez młodzieŝ praca zbiorowa powinna być ciągła, aby doprowadzić do życia się z ideą pracy, do wyrobienia poczucia odpowiedzialności i zrozumienia, iż nie tylko jakiś wyjątkowy czyn bohaterki, ale i codzienny, szary wysiłek ma swój cel i walor w życiu ogółu. Klasa jest pierwszym terenem, na którym urabiać można poczucie społeczne dzieci. Organizacje uczniowskie są niejako drugim poziomem pracy; winny one być prowadzone wyłącznie przez uczniów pod czujną ale nienarzucającą się opieką wychowawcy. Unikaćby teŝ naleŝało powszechnego obecnie błędu skupiania zbyt wielu organizacji uczniowskich na terenie jednej szkoły, gdyż młodzieŝ

należąca do kilku organizacji najczęściej w żadnej nie podejmie pracy poważnej i wytrwałej, a przecież wynikiem prac w organizacjach winien być właśnie konkretny czyn zbiorowy. Równoległe z wyrabianiem w młodzieży poczucia odpowiedzialności należy urabiać pojęcie honoru nie tylko jednostki, ale zespołu, czy będzie nim klasa, organizacja czy też szkoła. Łączy się to ściśle z szacunkiem i przywiązaniem, jakie dziecko będzie miało dla szkoły, a będzie je miało, jeśli szkoła stanie się istotnie „placówką ideową”, ożywioną jedną myślą i dążeniem, jeśli będzie nią kierować zwarty, na wysokim poziomie moralnym stojący zespół nauczycieli-wychowawców. Z wysiłkiem jednak nauczycieli musi uzgodnić się również wpływ wychowawczy domu rodzinnego, co w dzisiejszych warunkach nie jest wcale tak częste i łatwe. Dzieci przychodzą do szkoły ze środowisk bardzo różnych, począwszy od głęboko ideowych aż do tych, które stoją wręcz na stanowisku ideologii antypaństwowej. W każdym jednak wypadku szkoła musi podjąć próbę nawiązania kontaktu z domem dziecka i uzyskania w domu tym szacunku, jeśli już nie poparcia, swych zabiegów wychowawczych wobec ucznia. Wreszcie uzupełnieniem wychowania obywatelskiego młodzieży winna się stać rozumnie i głęboko podawana w ciągu całej pracy szkolnej, konkretna wiedza o państwie. Wszystko to objąć musi jednolity program wychowawczy, który pojedyncze wyniki szarmonizuje w jedną wielką całość.

Ponadto zeszyt 3-4-5 „Oświaty i Wychowania” zawiera: Wł. Hoszowskiej — Kształcenie gospodarze w programach szkoły powszechnej, S. Bąkowskiego — Nowe rozporządzenie o ocenie i używaniu książek szkolnych i środków naukowych, B. S. — Ustrój szkolnictwa przemysłu spożywczego. Wreszcie artykuł p. t. „Obecny stan szkolnictwa specjalnego w Polsce” podaje obfity materiał statystyczny i szereg wykresów, obrazujących rozwój i stan wszystkich kategorii szkół specjalnych za okres od 1918 do 1934 r., artykuł zaś H. Witkowskiej „Międzynarodowe Kongresy Wychowania Moralnego”, zawiera rys historyczny tych kongresów, oraz rozważania nad ich genezą, ideą i zadaniami.

M. W.

Chowanna — miesięcznik, poświęcony współczesnym prądom w wychowaniu i nauczaniu. Wydawnictwo Instytutu Pedagogicznego w Katowicach. Rok 1934. Numery 1 — 8.

Chowanna przeszła w roku bieżącym z dawnej formy rocznika na miesięcznik, kierując się słusznym założeniem, iż niezwykle szybkie tempo zmian, zachodzących współcześnie zarówno w zakresie zagadnień społecznych, jak i pedagogicznych, wymaga niejednokrotnie natychmiastowego wręcz podjęcia i przedyskutowania aktualnych tematów. Scharakteryzowawszy w krótkim słowie wstępem „Od Redakcji” (Nr. 1) swe założenia i cele, redaktorzy Chowanny w osobach d-ra H. Rowida i d-ra M. Ziemnowicza — konsekwentnie cele te realizują. I tak d-r H. Rowid w artykule p. t. „Teoria osobowości w Chowannie Trentowskiego w świetle współczesnej pedagogiki” — nawiązuje prądy współczesne do polskiej tradycji wychowawczej. Uzupełniające Nr. 1 artykuły St. Skowrona („Wpływ hormonów na kształtowanie się osobowości”) i St. Szumana („Osobowość i charakter człowieka z punktu widzenia biologji”) tworzą wraz z artykułem Rowida niejako monografię teorii osobowości. Dalsze numery zawierają ciekawe artykuły informacyjne o szkolnictwie i jego

ewolucji zagranicą, w Rosji sowieckiej (Hessen), w Stanach Zjednoczonych (Chalasiński), w Anglii (Dyboski). Ostatnie numery (5, 6 i 7-my) począwszy od artykułu H. Radlińskiej (str. 209) p. t. „Punkt widzenia pedagogiki społecznej” — zajmują się doniosłym zagadnieniem ścisłego związku, jaki zachodzi między szkołą a środowiskiem, z którego ona wyrosła. Zagadnienie to ujęte jest zarówno od strony teorii, jak i praktyki. Również i H. Rowid w artykule swoim p. t. „Środowisko i jego funkcja wychowawcza w związku z programem nauki w szkole powszechnej” (dokończenie artykułu znajdujemy dopiero w N-rze 9-tym) z teoretycznego oświetlenia zagadnienia wyprowadza słuszne wnioski praktyczne, które między innymi stwierdzają, iż właśnie „możliwości tworzenia sprzyjających warunków środowiska wychowawczego stanowią też winny punkt wyjścia i podstawę wszelkich reform w zakresie wychowania, ustroju szkolnictwa, programów nauki, metod nauczania i t. p.” Charakter bardziej teoretyczny ma artykuł St. Skowrona p. t. „Czy cechy nabyte są dziedziczne?” Bardzo ciekawy materiał regionalny przynoszą artykuły J. Pietera i Cz. Kopycińskiego. Pierwszy z nich zdaje sprawę z uzyskanych dotychczas wyników badań psychologicznych nad dzieckiem śląskim. Badania te, podjęte z inicjatywy dyrektora Instytutu Pedagogicznego w Katowicach i podlegające dalszym jeszcze opracowaniom — dążą do sformułowania konkretnej odpowiedzi na pytanie, dlaczego praca nauczyciela na Śląsku napotyka na tak wielkie trudności, zarówno dydaktyczne, jak wychowawcze. Podobnym założeniem kieruje się Kopyciński w swej pracy nad „Monografią klasy” jednej ze szkół powszechnych w najbardziej uprzemysłowionym ośrodku Śląska. — Jakkolwiek praca ta nie wyczerpuje całości zagadnienia (co stwierdza zresztą sam autor w zakończeniu swego artykułu), to jednak zebrany przez niego pracowicie materiał będzie z jednej strony cennym przyczynkiem do prac nad charakterystyką dziecka śląskiego, z drugiej zaś może się stać bodźcem do podjęcia podobnych prac w innych częściach kraju.

Poza artykułami, omówionymi wyżej, każdy numer Chowanny zawiera obszerny dział recenzyj z najnowszych dzieł pedagogicznych i psychologicznych, notatki o współczesnym ruchu pedagogicznym, oraz kronikę Instytutu Pedagogicznego w Katowicach. Natomiast dział „Zagadnień z praktyki wychowania i nauczania” uwzględniony jest dotychczas jedynie w N-rze 4-tym, przynoszącym artykuł inż. Młynka o Ogrodach szkolnych.

Niezależnie od pewnego regionalnego charakteru Chowanny, ujawniającego się w niektórych jej zeszytach, miesięcznik ten, w myśl założeń autorów, może służyć istotnie każdemu nauczycielowi cenną „radą i pomocą w tworzeniu i budowaniu nowej szkoły polskiej”.

M. W.

Theodora Mead Abel: Primitive and child mentality. (A discussion of their significance). Kwartalnik Psychologiczny. Tom V/3-4. Poznań 1934.

Rozprawka ta zawiera rozważania nad znaczeniem użytych terminów. Toteż pedagog-praktyk nie znajdzie w niej konkretnych wskazówek, lecz przeczytanie tej niewielkiej, ale zwartej i pod względem metodologicznym doskonale skonstruowanej rozprawki, może mu dać wiele — w sensie przyswojenia sobie umie-

jętności odpowiedniego kontrolowania tekstów różnych autorów i wielu chwytów polemicznych i krytycznych.

Autorka poddaje analizie krytycznej trzy następujące tezy: 1) umysłowość człowieka pierwotnego i dziecka różni się zasadniczo od umysłowości człowieka cywilizowanego lub dorosłego; 2) umysłowość człowieka pierwotnego i dziecka jest, lub może być, podobną do umysłowości człowieka cywilizowanego lub dorosłego; 3) umysłowość człowieka cywilizowanego i dorosłego jest, lub może być, podobną do umysłowości człowieka pierwotnego lub dziecka.

Tezy pierwszej bronią Lévy-Bruhl i Bortlett, uzasadniając ją odmiennością kultury i społeczności człowieka pierwotnego i cywilizowanego. Poglądy wymienionych socjologów autorka konfrontuje z poglądami innych uczonych, jak np. Radin'a, który twierdzi, na podstawie danych z życia ludów pierwotnych, iż t. zw. „dziki” posiada zdolność zwartej (coherent) myślenia. Zdaniem Radin'a, a-wbrew poglądom L. Bruhla człowiek pierwotny jest świadom swej osobowości, nie miesza bynajmniej podmiotu z przedmiotem, a jego postawa fatalistyczna i mistyczna nie jest wcale oczywistą. Radin wierzy, iż „dziki” jest podobny raczej do przeciętnego wieśniaka i odznacza się, podobnie jak on, zdrowym rozsądkiem (common sense). Wundt również twierdzi, iż człowiek pierwotny jest nie mniej rozwinięty umysłowo niż człowiek cywilizowany, odznacza się zarówno zdolnością refleksji jak i zmysłem obserwacji; Wundt sądzi tylko, iż człowiek pierwotny ćwiczy swe zdolności w bardziej ograniczonym zakresie. Dyskusja nad omawianą kwestją obraca się w istocie swej dookoła problemu treści i struktury umysłu; są uczeni, którzy twierdzą, iż podczas gdy struktura umysłowa ludzi jest w całym świecie jednakowa, to treść umysłu jest zależna od kultury otaczającego środowiska. Psychoanalitycy natomiast wyeliminowali różnice między człowiekiem cywilizowanym i pierwotnym w innym jeszcze kierunku, sugerując, iż ten sam pierwotny mechanizm pracuje we wszystkich grupach ludzkich: podświadome procesy dochodzą do świadomości w formie symbolicznej i mistycznej i wpływają na życie świadome.

Przechodząc do rozważań nad umysłowością dziecka autorka stara się zbić tezę Piageta, głoszącą, iż między umysłowością dziecka i dorosłego cywilizowanego zachodzi różnica zarówno jakościowa, jak i ilościowa, ze względu na to, iż myślenie dziecka jest nacechowane synkretyzmem i brakiem syntezy i egocentryzmem. Zdaniem Piageta egocentryzm dziecka powoduje, iż nie odróżnia ono siebie od środowiska, czego rezultatem jest, iż wiele jego wierzeń i idei, dotyczących natury zjawisk w świecie otaczającym, jest zabarwione animistycznie i antropomorficznie. Idee dzieci implikują pewien związek między podmiotem i przedmiotem. Np. dziecko może powiedzieć: „Gdy ja się poruszam to i słońce się porusza, gdy ja stoję na miejscu, to i ono stoi” — wierząc w animistyczną więź między słońcem i nim.

Badania p. Hazliff nad małymi dziećmi wykazały przecieź, iż są one zdolne do uogólniania i dostrzegania stosunków. Rozróżnienia Piageta między dzieckiem i dorosłym przypisuje ona „zbyt niemu przecenianiu werbalnej wypowiedzi jako miary myślenia”. P. Hazliff sądzi, iż dziecko ma ograniczoną zdolność rozwiązywania problemów dzięki swym mankamentom językowym. Piagetowi można zarzucić, również jak Lévy-Bruhlowi, że oparł on swe wnioski na jakościowych różnicach umysłowości dzieci, operując w dodatku ograniczonym materiałem.

Huang skrytykował również materiał Piageta, zaczerpnięty z legend i baśni, co zgóry mogło zdeterminować antropomorfizm i animizm odpowiedzi dzieci. Zbyttno także podkreślił Piaget syntetyczne i logiczne myślenie człowieka dorosłego umysłowo rozwiniętego i synkretyczne i irracjonalne myślenie przeciętnego dziecka. Piageta i Lévy-Bruhla należy uważać za tych, którzy istotę procesu myślowego potraktowali w sensie raczej logicznym niż psychologicznym.

W konkluzji autorka sądzi, że nie istnieje zasadnicza różnica między umysłowością dziecka a człowieka dorosłego, podobnie jak nie istnieje ona między umysłowością człowieka pierwotnego i cywilizowanego. Typ myślowy, reprezentowany przez daną jednostkę, zależy od szeregu czynników, jak zdolność oddzielenia, stopień dojrzałości, warunki fizjologiczne, doświadczenie życiowe, warunki kulturalne i wychowawcze, jako też natura otoczenia i pobudzające czynniki, na które się jest wystawionym.

Co dotyczy terminów „umysłowość dziecka” i „umysłowość człowieka cywilizowanego” to są to wyrazy obciążone wieloznacznością i z tego względu mają dla psychologii znacznie mniejszą wartość niż dla antropologii, etyki lub logiki.

L. R.

Z PRASY NIEMIECKIEJ.

Pedagogiczna prasa niemiecka Trzeciej Rzeszy zajmuje się wyłącznie stosunkiem szkoły do państwa. „Szkoła jest polityczna” — oto hasło dnia a zarazem motto wszystkich artykułów. Stosunek wzajemny jednostki i zbiorowości, problem indywidualności w szkole, jej poszanowanie lub unicestwienie, życie szkolne sub specie społeczności i jej potrzeb (stosunek nauczyciela do ucznia) są głównymi tematami. Prym wiodą więc zagadnienia socjologiczne, podpadające z natury swej pod termin „discutable”.

Toczy się np. dyskusja nad zasadą poszanowania jednostki (Individual prinzip) w wychowaniu. Jedni (Weinstock: „Die deutsche Bildungsidee an der Wende”. Die Erziehung. IX. Str. 465 — 479), są za zupełnym zniwelowaniem potrzeb jednostki i za wcieleniem jej bez reszty w zbiorowość i uważają takie stawianie kwestji za zgodne z potrzebami natury ludzkiej. Ale spotykają się z żywą odprawą. (Patzschke: „Zur Kritik des Individualprinzips in der Erziehung”. Die Erziehung. X. Str. 8 — 17). Ze stanowiska logicznego pełne życie jednostki w znaczeniu ścisłym wyklucza wszelką wzajemną łączność poszczególnych ludzi. Jeżeli bowiem każdy wyżywa się na tle swego istotnego „ja”, może wówczas istnieć bez oparcia i pomocy jako organizm autonomiczny i niezależny; dla takiego człowieka pojęcie bliźniego nie ma żadnego znaczenia, skoro także ten bliźni żyje swoim pełnym samodzielnym życiem. Z punktu widzenia psychologicznego życie jednostki to nie dedukcja, to nie realizacja jakiejś jednej naczelnej zasady, ale suma ustosunkowań wobec rozmaitych przedmiotów i zjawisk. Nie można więc we wszystkich poczynaniach wychowawczych kierować się wyłącznie jakąś jedną zasadą i jednym hasłem w mniemaniu, że to, co się chwilowo wyłamuje z możliwości podporządkowania się temu hasłu, samo się mu wreszcie podda. Takie stawianie sprawy nie oznacza bynajmniej, aby w wychowaniu jednostki nie uwzględnić postulatów zbiorowości, wskazuje to raczej na potrzebę równomiernego potraktowania zasady indywidualności i potrzeb społecznych. Nie-

miecka rzeczywistość nigdy nie zrezygnowała i nie zrezygnuje z indywidualnych poczynań synów narodu i z elity, tylko nie pozwoli na wybujałość indywidualności i jej izolację.

Wyrazistym dowodem tych potrzeb jest nowy nauczyciel niemiecki — w ód z młodzieży. Dawniej był on w klasie tyranem, monarchą, najwyższą instancją, teraz jest pośrednikiem między młodzieżą a państwem. (Gerhardt Giese: „*Erzieherchaft und Jugendführung*”. *Die Erziehung* X. Zesz. I i inn.). Jest więc osobowość nauczyciela syntezą indywidualnych poczynań i postulatów państwa, jest nauczyciel namiestnikiem państwa, jego przedstawicielem, ale zarazem jest tym, który urabia dla państwa świadomych i czynnych obywateli; winien on żądać od młodzieży spełniania obowiązków względem społeczności państwowej. Cechą nauczyciela Trzeciej Rzeszy ma być dyscyplina osobista, postawa wojskowa, stanowczość i bezwzględność służbowa w wykonywaniu swych obowiązków.

Z ważniejszych zarządzeń ministerstwa oświaty ostatnich czasów należy zanotowanie filmu jako środka nauczania na terenie całych Niemiec, rozbudowanie szkolnych osiedli wiejskich i stwarzanie nowych (Schullandheime) i dokształcanie nauczycieli w dziedzinie nauki o rasach, o dziedziczności, prahistorji i t. d. Ciekawe też jest ściśle kontrolowanie przez czynniki odpowiedzialne wymiany listów uczniów niemieckich ze szkołami zagranicznymi.

L. L.

Zeszyt 12 r. 1934 pisma niemieckiego „*Die Erziehung*” zawiera trzy następujące artykuły: E. Sprangera p. t. „*Honor*”, W. Flitnera p. t. „*Rozważania w sprawie przekształcenia szkolnictwa średniego*” oraz F. Blättnera p. t. „*Problematy teorii uczenia się. Przyczynek do historycznego znawstwa młodzieży*”.

W pierwszym z nich Spranger zwalcza pogląd, jakoby honor być czemś, co powstaje w trakcie współżycia z innymi ludźmi i jedynie dzięki temu współżyciu, pod wpływem objawów szacunku otoczenia. Zdaniem autora, honor jest w człowieku czemś wcześniejszem od wszelkiego doznawania oznak szacunku, jest on jądrem osobowości moralnej człowieka. Jednak ukształtowanie poszczególnych postaci honoru zależy od pewnych grup społecznych, przede wszystkim narodu, stanu społecznego, rodziny. Istnieje honor narodu, stanu i rodziny. Dobro każdej z tych grup społecznych wymaga żywego poczucia honoru u jej członków, o czym powinni pamiętać wychowawcy młodego pokolenia.

W drugim artykule Flitner zwraca uwagę na potrzebę stworzenia w Niemczech nowego typu szkół średnich, mianowicie takich, któreby przyszłym kierownikom placówek technicznych, gospodarczych, wojskowych i inn. zapewniały wykształcenie „realistyczne”, czego nie czynią zadowalająco dzisiejsze gimnazja realne. Za niezbędne składniki wykształcenia „realistycznego” uważa autor szeroką orientację życiową, nowoczesną wiedzę językową, sprawność w mowie ojczystej, zaprawę do obserwacji i ścisłego myślenia, wreszcie system ćwiczeń, kształcących ciało, charakter oraz sprawność techniczną.

W artykule trzecim Blättner przeciwstawia się psychologii biologicznej, pojmującej rozwój świadomości ludzkiej jako zależny jedynie, lub przynajmniej głównie, od dziedzicznego zasobu dyspozycji oraz wywody analizą przykła-

dów, że w procesie rozwoju jednostki i w warunkującym go procesie uczenia się olbrzymią rolę odgrywają czynniki socjologiczne i historyczne. Do tych wywodów nawiązuje autor pewne uwagi pedagogiczne i historyczne. Do tych starsza szkoła ludowa nie odpowiada potrzebom warstw, dla których jest głównie przeznaczona, mianowicie warstwy włościańskiej i robotniczej, lecz jest właściwie „miniaturową szkołą dla uczonych”.

J. R.

SAMOKSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI

P. Kądziołce we Lwówku.

Radzilibyśmy Sz. Kolegę przede wszystkim skupić cały wysiłek na jednej tylko dziedzinie wiedzy, lub nawet wyłącznie na jednym zagadnieniu naukowym, w przeciwnym razie bowiem zagubi Kolega własną nić orjentacyjną, blakając się bezradnie w labiryncie przeróżnych nauk o odrębnych metodach.

O sposobach i zasadach organizowania pracy naukowej oraz o konstrukcji zagadnień naukowych można przeczytać w ostatnim rozdziale „Technologii pracy umysłowej” St. Rudniańskiego (rozdz. „Technika pracy twórczej”) oraz w książce J. Nusbauma-Hilarowicza „Uczeni i uczniowie” (Lwów 1910, wyd. księg. Altenberga).

Cenny materiał, dotyczący konstrukcji różnych rodzajów piśmiennictwa wraz z obfitą bibliografią zagadnienia, znajduje się w pracach Kaz. Wóycickiego („Rozbiór literacki w szkole” — wyd. Gebethnera i Wolffa w Warszawie; „Historja literatury i poetyka” — wyd. Warsz. T-wa Nauk; „Forma dźwiękowa prozy polskiej i wiersza” — wyd. Kasy Mianowskiego w W-wie; „Stylistyka”).

Metodologii nauk humanistycznych i przyrodniczych poświęcony jest szereg tomów przedwojennego i powojennego „Poradnika dla Samouków” (W-wa, wyd. Kasy im. Mianowskiego).

O tem wreszcie, „jak pracować planowo, aby zdobyć możliwie wysokie wykształcenie pedagogiczne”, dowie się Sz. Kolega częściowo ze wspomnianej już „Technologii pracy umysłowej”, częściowo zaś z artykułów, zamieszczonych w roczniku 17. „Głosu Nauczycielskiego” za r. 1932/33 w rubryce „Poradnik Samokształceniowy”, tudzież z Nr. 5 i 6 „Pracy Szkolnej” z r. 1928 (art. „Jak pogłębić wykształcenie pedagogiczne?”).

d-r S. Rudniański

Panu Stanisławowi Kr. w Wołkowysku. Zapytuje Pan, jakie są w Polsce pisma, analogiczne do „Ruchu Pedagogicznego”? Oto ich spis wraz z informacjami, które mogą Panu być przydatne:

Chowanna, miesięcznik, wydawany przez Instytut Pedagogiczny w Katowicach (ul. Kraśnickiego 3). Redagują d-r H. Rowid i d-r M. Ziemiński. Czasopismo to obejmuje bardzo rozległy zakres materiałów, ważnych dla pedagoga: zarówno współczesna psychologia i socjologia, jak organizacja i historia szkolnictwa są w niem reprezentowane. Warunki prenumeraty: rocznie zł. 5, półrocznie zł. 3, zeszyt pojedynczy zł. 1.

Kultura i Wychowanie, kwartalnik, wydawany przez Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych (Warszawa, Bracka 18). Redaguje d-r B. Suchodolski. Czasopismo to „pragnie analizować kulturę współczesną, wykrywać jej tendencje rozwojowe, ujawniać światopoglądowe założenia instytucji i prądów — a w związku z tem ujawniać wychowanie jako wytwór epoki i poglądu na świat, oraz narzędzia odrodzenia społecznego” (sformułowanie Redaktora). Warunki prenumeraty: rocznie zł. 10, zeszyt pojedynczy zł. 2,50.

Kwartalnik Pedagogiczny, wydawany przez Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowe Nauczycieli Szkół Powszechnych (Warszawa, Senatorska 19). Redaguje Z. Ziemiński. „Kwartalnik” omawia przeważnie ogólne zagadnienia wychowawcze, zwłaszcza z zakresu

pedagogiki społecznej. Daje też przegląd książek i czasopism. Prenumerata roczna 8 zł., półroczna 4 zł., zeszyt pojedynczy 2 zł.

Oświata i Wychowanie, czasopismo wychodzące w nieregularnych odstępach, wydawane jest przez Ministerstwo W. R. i O. P. (Warszawa, Al. Szucha 25). Redaguje H. Kaufman. Rozważa ono zagadnienia raczej ustrojowe, programowe i organizacyjne niż pedagogiczne. Zawiera też zawsze bogatą kronikę i dział sprawozdawczy zarówno z książek jak z czasopism polskich i obcych. Warunki prenumeraty: rocznie zł. 10, półrocznie zł. 5, zeszyt pojedynczy zł. 1,50.

Zrąb, kwartalnik, wydawany przez Tow. Kultury i Oświaty (W-wa, Aleja Róż 2). Ma ogromnie szeroki zakres tematów, obejmuje bowiem zagadnienia pedagogiczne, ustrojowe i organizacyjne szkolnictwa wszystkich stopni, rozpatrując je pod kątem widzenia wychowania obywatelsko-państwowego, zawiera b. bogaty dział informacyjny i sprawozdawczy. Redaguje S. Podwysocki. Prenumerata roczna zł. 14, półroczna zł. 7,50, kwartalna zł. 5. Zeszyt pojedynczy zł. 5.

Co Panu radzę prenumerować, skoro „Ruch Pedagogiczny” już Pan stale otrzymuje? Nie wiem, w jakim kierunku idą Pana zainteresowania: jeśli są zwięzione do zagadnień ściśle pedagogicznych, to proponuję zaspokajać je za pośrednictwem Chowanny i Kwartałnika Pedagogicznego. Jeśli zaś Pana obchodzą sprawy programów ustroju, organizacji — poinformuje Pana o nich najlepiej Oświata i Wychowanie. Jeżeli wreszcie zależy Panu na tem, aby wyjść ze szkoły w szeroki świat prądów współczesnych wszelkiego typu, kształtujących psychikę współczesną — pomoże Panu w tem niewątpliwie Kultura i Wychowanie. Pyta Pan jeszcze, co stanowi zadania Ruchu Pedagogicznego? Odpowiedź na to pytanie znajdzie Pan na ostatniej stronie 2-go n-ru Ruchu, w artykule „Od Redakcji”. Dodać jeszcze mogę, że redakcja chce wyraźnie skoncentrować całą pracę dokoła teorii pedagogiki, co wymaga łączności przedewszystkiem z filozofią (w sensie naukowego ujmowania rzeczywistości) i z etyką (w sensie systemu norm postępowania, uznanych za pożyteczne społecznie). Cel naczelny pisma: służyć pomocą w samokształceniu zwłaszcza nauczycielom szkół powszechnych, oddalonych od wielkich ognisk nauki.

H. Heftmanowa



674

REDAKTORZY: D-R MARJAN ODRZYWOLSKI I HALINA HEFTMANOWA.

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI.

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA

BIURO STUDJÓW POLSKIEGO RADJA

Nauczyciel i radio to dziś najbardziej bezpośredni, ilościowo i jakościowo pierwsi wychowawcy społeczeństwa. Popularny, tradycyjny i konwencjonalny pogląd ogółu na rolę tych dwóch instytucji jest mniejwięcej następujący: nauczyciel daje wiedzę, okraszoną rozrywką, radio służy rozrywce z okrasą wiedzy. O całej żmudnej i reżyserskiej pracy nie myśli społeczeństwo, nie zdaje sobie z niej sprawy, stanowi ono bowiem audytorjum, które słucha końcowych rezultatów, nie znając zasobów wiedzy, umiejętności, techniki, włożonych w ten ostateczny efekt zarówno przez nauczyciela jak i przez radio. Zapomina się o psychologii z psychoanalizą, metodyce, statystyce i t. p., a już tem bardziej nie pamięta się o tem, gdy myśli się o radju.

A ta praca, jak ją nazwaliśmy, zakulisowa, nie mówiąc już o stronie czysto radiotechnicznej i radjofonicznej, przedstawia się bardzo ciekawie i poważnie zarazem.

Radio musi pogodzić swój obowiązek społeczno-wychowawczy z obowiązkiem uczciwego przedsiębiorcy wobec wieloosobowego klienta. Stosuje się więc ono do upodobań, żądań i życzeń swych abonentów, a specjalne Biuro Studiów przeprowadza analizę i syntezę licznej korespondencji, nadsyłanej przez radjo-słuchaczy. Wydaje ono dwa czasopisma na użytek wewnętrzny dyrekcji programowej, kierowników wydziałów, referentów i współpracowników Polskiego Radja. Jednym z tych pism jest tygodniowy przegląd czasopism zagranicznych, drugim biuletyn miesięczny, zawierający wspomniane wyniki badań listów abonentów. Każde pismo nadsyłane do Polskiego Radja podlega analizie, która dokonana być musi przed upływem 24 godzin, poczem dopiero list dochodzi do rąk adresata. Jest to praca ogromna i uciążliwa, jeżeli się weźmie pod uwagę ilość referatów, któremi są: skrzynka pocztowa ogólna, skrzynka techniczna, rolnicza, sportowa, dziecięca, językowa, esperancka, skrzynka P. K. O., wydział muzyczny, literacki, odczytowy, gimnastyka, gospodarstwo domowe, Biuro Studiów i wreszcie Dyrekcja Programowa.

Poza wypowiedziami na temat samych programów i wykonawców nadchodzą jeszcze prośby o rady, informacje, listy w sprawach pośrednictwa pracy, akcji filantropijnej, opłat abonamentowych, porad prawnych i poszukiwań osób zaginionych. Osobom odciętym przez powódź tegoroczną przesłano 314 korespondencji za pośrednictwem radja.

Upodobania słuchaczy badane są także drogą ankiet rozpisywanych i rozgłaszanych przez Biuro Studiów. Ponadto nadsyłają abonenci rozmaite projekty, nie-raz cenne i poważne, z którymi za pośrednictwem B. S. zapoznają się odpowiednie wydziały.

WYDAWNICTWA „NASZEJ KSIĘGARNI”

PEDAGOGIKA I PSYCHOLOGIA

ANDERSEN G. L. Ciche czytanie w świetle badań psychologicznych i pedagogicznych. Z przedmową H. Radlińskiej i P. Boveťa. 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. Górska.	5.—
	w ozd. opr. 7.—
BÜHLER CH. D-R Dzieciństwo i młodość. Geneza świadomości. Tłum. z niemieckiego W. Ptaszyńska	12.—
	w ozd. opr. 14.—
CLAPAREDE E. D-R Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna. Wyd. III, powiększone	—
COSTER G. Psychoanaliza w zastosowaniu do ludzi normalnych. Przełożyła z oryginału angielskiego M. Górska	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
HESSSEN S. PROF. Podstawy pedagogiki. Z rękopisu drugiego wydania oryginału rosyjskiego przełożył 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 przełożył A. Tom	5.—
	w ozd. opr. 7.—

Adres „NASZEJ KSIĘGARNI” Warszawa, ul. Świętokrzyska 18

KONTO P. K. O. Nr. 2058.