

ROK XXIV

MARZEC 1935

MIESIĘCZNIK

Nr. 7

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:

S. Hessen — Autonomia wartości kształcenia.

H. Radlińska i K. Laukajtesówna — Próba reorganizacji zapisów szkolnych jako wstępu do systematycznych badań psychologicznych i społecznych.

D-r I. Kiken — Problem podniesienia kultury moralnej społeczeństwa.

SPRAWOZDANIA:

D-r E. Claparède — Jak rozpoznawać uzdolnienia uczniów (M. Friedländer).

H. Ormian — Wyniki badań testowych a szacowanie inteligencji przez nauczycieli (M. Friedländer).

Z. Mysłakowski — Państwo a wychowanie (W. S.).

B. Russell — Wychowanie a ustrój społeczny (L. L.).

D-r M. Friedländer — Uspołecznianie się dziecka w wieku przedszkolnym (R. Narloch).

St. Szuman i St. Skowron — Organizm a życie psychiczne (D-r A. Godlewski).

Encyklopedia Wychowania (T.).

Kultura i Wychowanie (H. H.).

Komunikat Polskiego Komitetu V Międzynarodowego Wychowania Rodzinnego.

SAMOKSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI.

OD REDAKCJI.

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”.



ZAGADNIENIE AUTONOMJI KSZTAŁCENIA

I. AUTONOMJA WARTOŚCI KSZTAŁCENIA.

W problemie autonomji kształcenia, który stał się obecnie tak aktualnym, trzeba rozróżnić jakby trzy warstwy. Czasem chodzi o autonomję samej wartości kształcenia, następnie o autonomję pedagogji jako nauki, a wreszcie o autonomję treści kształcenia; przytem zależy oczywiście rozwiązanie dwu ostatnich problemów od tego, jak wypadnie rozwiązanie pierwszego, on bowiem stanowi najgłębszą warstwę naszego zagadnienia. Aby umożliwić rozwiązanie tego pierwszego problemu, musimy jednak najpierw wyjaśnić pojęcie autonomji wogóle.

Autonomja oznacza rządzenie się własnymi prawami, ale jako taka nie musi być samowystarczalna. Tak więc, jeżeli np. stwierdzamy autonomję dobra, to nie znaczy to wcale, że dobro czerpie treść swą samo z siebie, lub że poza siebie nie sięga. Znaczy to jedynie, że jest ono określone własnymi prawami, których nie można ani poznać, ani wyprowadzić z prawideł niższego istnienia, — w naszym wypadku, dajmy na to, praw psychicznych „przyjemności” lub pożytku, ani z praw wyższego bytu, więc Boga. Podobnie, jeżeli mówimy o autonomji poznania: logika może czerpać swą treść z alogiczności, a może także swą pierwszą przyczyną tkwić w pierwiastkach ontologicznych. Jak długo jednak nie sprowadzamy praw logicznych do praw alogicznych np. psychicznego bytu, albo jak długo nie wyprowadzamy ich z praw metafizycznych ontologii, nie ujmujemy nic z autonomji poznania. Ba, więcej jeszcze: jak państwo traci swój charakter autonomiczny, gdy racja stanu dojdzie do jedynowładztwa i odgradza się od „społeczeństwa” w swej polityce wewnętrznej, a od społeczności państw w swej zewnętrznej polityce, tak i autonomja wartości jakiejś dziedziny wpada w formalizm, który ją doprowadza do wewnętrznego rozkładu. Jeżeli dobro treść swą czerpie z siebie tylko, przeradza się w faryzeizm; taką samą pychę dobra widzimy także wtedy, kiedy przeoczymy fakt, że dobro przekracza swoje granice. Ostateczne znaczenie odkrycia przez Kanta autonomji moralności polegało także na tem, że odgraniczył prawa moralności od praw bytu psychofizycznego i wykazał niezależność moralności od wszelkiego poznania bytu metafizycznego¹⁾. Natomiast twierdzenie, że powinność jest obojętna albo nawet przeciwna naturalnemu bytowi i jego

¹⁾ Por. R. Kroner: „Światopogląd Kanta” 1914 i „Od Kanta do Hegla” t. I. 1923. Patrz także: moja rozprawa „Walka utopji i autonomji dobra w poglądzie na świat Dostojewskiego i Solowjewa” w *Sowremennaja Zapiski*, Paryż Nr. 45 i 46.

przyczynowości, albo twierdzenie, że Bóg nie jest niczem innym, jak jedynie postulatem moralności — wszystkie te twierdzenia, warunkujące „formalizm etyki Kanta” przerażają autonomję moralności w jej samowystarczalność i oznaczają rozszerzenie moralności do absolutu, którego odwrotną stroną jest nacjonalistyczne ujęcie powinności. Słusznie też widzi N. Hartmann istotę autonomji jakiejs dziedziny bytu w tem, że w „warstwowej budowie świata” tworzy ta dziedzina dziedzinę nową, której „prawa kategorii” nie dadzą się wyprowadzić z praw niższej warstwy bytu, ale je „przetwarzają” lub „nadbudowują” i tak też długo mimo związku z niemi są wobec nich „niezależne” 2). Można by jeszcze dodać, że każda warstwa bytu wykracza z konieczności poza siebie samą i właśnie dlatego, że stanowi stopień w hierarchicznej, warstwowej budowie świata, tkwi również w wyższej, choć nie da się wyprowadzić jej praw kategorii z praw wyższej warstwy bytu. Tak więc „nadbudowa” nad niższą warstwą bytu i osadzenie w wyższej należą równie dobrze do pojęcia autonomji, jak niemożność wyprowadzania praw kategorjalnych autonomicznej warstwy bytu z praw warstw wyższych i niższych lub oddzielanie jej od nich przepaściami jednakowo niemożliwemi do przebycia dla rozumu. W tem znaczeniu możnaby właśnie powiedzieć, że hierarchja stopni w budowie świata stanowi podstawę ontologiczną dla należycie zrozumianej autonomji. Ta okoliczność występuje całkiem jasno w tem, co możnaby nazwać autonomją poszczególnych dziedzin ducha lub wartości kulturalnych. Oba rodzaje pierwiastka irracjonalnego, zmieszane w kantowskiem pojęciu rzeczy samej w sobie, były tylko środkami, służącemi do wykazania autonomji poznania. Autonomję poznania naraża na szwank zarówno brak tego, co, jako sama treść, znajduje się po tej stronie poznania i wobec niego pozostaje jeszcze obojętne (co jest jedynie „poruszeniem” wywołanem u podmiotu przez „materję”), jak też i brak tego, co wykracza poza poznanie i wznosi się po tamtej stronie przeciwieństwa zła i dobra i co w poznaniu samem przeczuwa się tylko, jako „całość”, albo „wieczyste zadanie”. Poznanie granic należy do samej istoty autonomji i kiedy Kant stawiał dobro jako absolut, to doprowadzał przez to właśnie autonomję moralności do samowystarczalności dobra, która nie tylko nie jest zawarta w autonomji moralności, ale wydaje ją na niebezpieczeństwo wewnętrznego rozkładu. Tylko wtedy mamy do czynienia z autonomją dobra, kiedy jesteśmy świadomi granic dobra, tylko wtedy, gdy z jednej strony tolerujemy to, co jest tylko naturalne, moralnie obojętne, to, co powinności nadaje treść i z drugiej strony, gdy chylimy się z czcią przed absolutem, który wznosi się nawet ponad przeciwieństwo zła i dobra. Tylko wyprowadzanie praw dobra z praw absolutnego bytu wyrządza rzeczywiście krzywdę autonomji dobra, nie zaś twierdzenie, że opiera się ona na absolutie.

W stosunku do wszystkich innych wartości kulturalnych czy dziedzin ducha — wartość kształcenia zajmuje o tyle specjalne stanowisko, że nie posiada ona oczywiście własnych praw w sensie dopiero co wprowadzonym. Ponieważ kształcenie stawia sobie za cel realizację innych wartości kulturalnych, więc musi się nagiąć do praw tych autonomicznych dziedzin ducha. Tak więc naukowo wykształconym jest ten tylko, kto umie się poddać autonomicznym pra-

2) Por. N. Hartmann: „Prawa kategorii” w *Philos. Anzeiger* 1926, 3-a część, str. 261 i nast. i ostatnio: „Problem duchowego bytu” 1933, zwłaszcza rozdział 4-ty.

wom logiki, kto wzył się w ducha współczesnej wiedzy. To samo można powiedzieć o człowieku wykształconym w dziedzinie artystycznej, a moralne jejtnie pozwolić dojść do głosu prawom powinności w konkretnej sytuacji, w której żyje dana osoba. W tem znaczeniu słusznie mówi Ed. Spranger o „wtórnym” charakterze wartości kształcenia³⁾. Lepiej może byłoby mówić o „potrzebie oparcia” wartości kształcenia, jako że wartość kształcenia łączy się do właściwych autonomicznych dziedzin ducha, podaje je jakby uzupełniającemu kształtowaniu tak, że prawne formy tych wartości kulturalnych ujawniają się także w podmiotowym duchu jednostek. Ktoś mógłby jednak może zarzucić, że także pozostałe wartości kulturalne ustosunkowują się wzajemnie w podobny sposób. Każda dziedzina ducha jest poniekąd „nieograniczoną”⁴⁾, t. zn. każda może wchłonąć w siebie jako swą treść nietylko byr obojętny w stosunku do wartości, ale także wszystkie inne zakresy wartości. Tak więc istnieje poznanie wszystkich pozostałych wartości kulturalnych i na odwrót, może poznanie także ze swej strony stać się treścią artystycznego wyrazu, oba mogą być przedmiotem obowiązku moralnego, ba, nawet gospodarczość może wydobyć wartość gospodarczą nietylko w wartościach artystycznych i poznawczych, ale także w etycznej postawie społecznej, może też wycisnąć na nich piętno swego własnego, autonomicznego kształtowania. Przy tem wszystkim jednak, nowe kształtowanie wcale nie niszczy pierwotniejszego, ale je tylko przekształca, lub „nadkształca”, jak się trafnie wyraził N. Hartmann.

Czyż dokładnie to samo nie zachodzi także przy wartości kształcenia? Czy jej, tak zwany przez Sprangera, „wtórny” charakter nie jest właśnie taką samą „nieograniczonością”, jaka charakteryzuje każdą wartość kulturalną i jaka jej równocześnie umożliwia czerpanie treści z wszelkich innych wartości kulturalnych, wyciskanie na nich piętno swego własnego autonomicznego ukształtowania bez konieczności niszczenia pierwotnych praw tamtych wartości. Jakkolwiek jednak pociągające mogłoby być podobne analogizowanie, to jednak jasna jest różnica między wartością kształcenia a innymi wartościami kultury. Wprawdzie powinno zachowywać sobie właściwe prawa nawet wtedy, gdy staje się treścią poznania etycznego, albo wyrazu artystycznego, ale wskutek przeobrażenia, jakiego doznaje, jako przedmiot poznania albo artystycznej kontemplacji, prawa owe usuwają się w cień, przestają być dla podmiotu poznającego lub kontemplującego ową powinnością, która czeka na swe spełnienie w tej nigdy niewracającej sytuacji. Natomiast przy wartościach kształcenia występują na plan pierwszy właściwe prawa autonomicznych dziedzin ducha, które stanowią treść wykształcenia i to tem bardziej wysuwają się naprzód, im dalej postępuje proces kształcenia. Wykształcenie bowiem nie jest niczem innym jak realizacją praw kategorjalnych tych autonomicznych dziedzin ducha w duchu podmiotu. Wartość wykształcenia jest właśnie wartością realizacji i n-

³⁾ „Podstawy naukowe ustawy szkolnej i polityki szkolnej” Abhandlungen der Preuss. Akad. der Wissenschaften, 1927, Nr. 3, Berlin 1928, str. 33.

⁴⁾ Poszczególne dziedziny wartości są „nieograniczone” w takim sensie, w jakim mówił Emil Lask o „nieograniczoności” i „panarchji” logiki. („Logika filozofji i nauka o kategorjach” 1911. Pisma zebr. t. II. 1923 np. str. 129, 133, 246.

n y c h wartości kulturalnych. Jest więc szczególną wartością o tyle, o ile znowu realizacja pewnych wartości stanowi wartość ⁵⁾, jednak nie jest żadną wartością autonomiczną, któraby mogła żądać własnych praw, w takim znaczeniu, w jakim je powyżej przedstawiliśmy. Ba, sama potrzeba oparcia w wartości kształcenia ujawnia się już w tem, że trudno sobie wyobrazić jakkolwiek autonomiczną dziedzinę ducha bez jej realizacji w umyśle subiektywnym, to znaczy bez kształcenia, podczas gdy wartość etyczna zasadniczo nie potrzebuje wartości poznawczej i żadna z nich nie potrzebuje zasadniczo np. wartości artystycznej czy gospodarczej.

Jednakże przez to zyskuje wartość kształcenia inny rodzaj autonomji, która jest autonomją w szczególności, nawet wyjątkowemu znaczeniu, jeśli ją porównać z pojętą jako prawo kategorii „autonomją zakresu”, której brak kształceniu. Autonomją w szczególności sensie tego wyrazu oznacza wolność podmiotu wobec wartości i tkwi głęboko w istocie samej wartości. Bez wolności nie da się wogóle pomyśleć konieczności, tkwiącą w wartości, konieczność „samej” ważności w odróżnieniu od konieczności musu. Wartość „ma znaczenie” — znaczy to właśnie, że nie urzeczywistnia się automatycznie czy przyczynowo jako konieczna, ale że do realizacji potrzeba jej pośrednictwa wolności ⁶⁾. Wartość i wolność są współrzędne, są pojęciami wzajemnie się warunkującymi „dialektycznie”. Trudno sobie także wyobrazić wolność bez wartości. To, co „wybieram” wolnym aktem nie jest „możliwością” gotową już, daną, istniejącą i jako taka przyczynowo uwarunkowaną, ale zawsze wartością nie istniejącą jeszcze (właśnie tylko „mającą znaczenie”). Dlatego też może prawdziwy akt wolnej woli wydobyć w warstwie bytu także coś całkiem nowego, coś, czego jeszcze nigdy nie było, a nawet często właśnie coś „nie możliwego”, a więc niewyznaczonego naprzód nawet jako możliwość. Błąd zwykłego indeterminizmu polegał właśnie na tem, że myślał o pojęciu wolności bez pojęcia wartości, przedstawiał sobie przedmiot wyboru jako coś istniejącego, spoczywającego w warstwie bytu, wskutek czego nie tylko że wolność ukazywała się mu w postaci samowoli, łamiącej prawa bytu, ale pozbawiona została swego twórczego charakteru, posługującego się przyczynowością bytu i przetwarzającego ją zarazem ⁷⁾. Prawdziwie twórcza wolność już dlatego nie może nigdy oznaczać wyboru między danymi w warstwie bytu, że wykracza poza wszelkie dane. Z chwilą, gdy aktem wolnej woli wybieramy wartość, stwarzamy w warstwie bytu coś absolutnie nowego, co nie istniało nawet jako możliwe dane i co, jako takie, nie mogło być wybrane.

Wprawdzie wartość ma znaczenie także bez uznania ze strony wolnych podmiotów, nawet naprzekór wszelkiemu brakowi uznania; jej znaczenie nie zależy od uznania, tem bardziej nie jest tylko czemś wynikającym z uznania, jednakże do istoty znaczenia wartości należy to, że sobie uznania nie wywalcza, ale apeluje do wolnej decyzji podmiotu. Wartość jest również przedmiotem ukochania; możnaby powiedzieć, że porusza ona świat, że, jak, przedmiot uko-

⁵⁾ Por. M. Scheler: „Formalizm w etyce i materialna etyka wartości” 1921, str. 21 i n.

⁶⁾ Do tego dopowiada ostatecznie także klasyczna charakterystyka ważności wartości Henryka Richerta: „System filozofji” t. I. 1921. Rozdział 3 i 5.

⁷⁾ N. Hartmann w „Etyce” 1926, a mianowicie w części III. Rozdz. 65 i nast. wykazał z niesłychaną jasnością, że wolność nie tylko nie przerywa przyczynowości, ale się nią posługuje.

chania, nie poruszając się wcale, pociąga ku sobie kochającego, jednakże nie automatycznie, nie sama z siebie, tylko za pośrednictwem wolności, która w tem stosowaniu znaczeniu jest właściwa jedynie tej najwyższej warstwie świata, która nazywa się osobowym duchowym bytem. W zapoznaniu osobliwości tego duchowego bytu tkwił właśnie naturalistyczny błąd filozofii Arystotelesa, całej zresztą helleńskiej filozofii, która nie oddzielała wyraźnie wartości i bytu a pojmowała cały byt natury jako pełen wartości, wartości zaś jako przyczyny bytu.

Jeśli wszelkie kształcenie jest realizowaniem wartości w umyśle subiektywnym, to istotnym rysem kształcenia, tkwiącym głęboko w samej istocie wartości, jest wewnętrzne przyzwolenie jednostkowego sumienia na wymagania stawiane przez wartości. Szczegółne znaczenie kształcenia jest naruszone wszędzie tam, gdzie się „narzuca zzewnątrz i dokształca, gdzie się tresuje, zamiast kształcić, hoduje zamiast wychowywać, gdzie panuje nacisk w sposobie myślenia zamiast jego szczerości”⁸⁾. Niema kształcenia bez spontaniczności i swobody przyzwolenia wewnętrznego, gdyż kształcenie nie polega przecież na niczem innym jak na tej przedziwnej osobliwości wartości, że jej własne prawa nie dochodzą do głosu bezpośrednio jak przymus, ale pośrednio jak powinność za pośrednictwem wolnej osobowości. Potrzeba oparcia — wartości kształcenia zasadza się właśnie na tem, że kształcenie nie realizuje własnych praw, ale prawa obce, prawa automicznej dziedziny wartości. Jednakże ten sam „wtórny” charakter wartości kształcenia, który nie przyznaje mu żadnej własnej „autonomji zakresu”, jest zarazem także powodem, że kształcenie jest znowu automiczne w wybitnym, choć zupełnie innym sensie. Brak autonomji zakresowej wynagradza w kształceniu osobliwa autonomia osobowa, która się rozciąga jednakowo na wszystkie wartości.

Czy jednak ta autonomia osobowa jest właściwa tylko kształceniu. Czy nie jest ona może „autonomją w sensie etycznym”, jak sądzi Ed. Spranger i czy w takim razie nie pokrywa się ostatecznie wartość kształcenia z wartością etyczną, jak zdaje się twierdzić Kerschsteiner⁹⁾ i jak to już przyjmował Herbart? Niewątpliwie zbliża się wartość kształcenia najbardziej do moralności, przede wszystkim z tego powodu, że obydwie wartości są w wybitnym tego słowa sensie wartościami osobowymi. Występuje przytem ze szczególną wyrazistością w wartościach etycznych powszechna właściwość wartości, polegająca na tem, że apeluje ona do wolnej jednostki i że może dojść do skutku jedynie dzięki wewnętrznemu przyzwoleniu sumienia osobniczego. Z drugiej strony jednak jest faktem niezbitym dla każdego doświadczonego i nieuprzedzonego umysłu, że obie wartości są różne. Także człowiek „niewykształcony” może być często moralnym i chociaż kształcenie może być obowiązkiem moralnym, nawet ogólnie biorąc, jest nim, może ono jednak często popadać w konflikt z obowiązkiem moralnym. Są sytuacje, w których wyrzeczenie się wykształcenia staje się prosto nakazem moralnym. Dopiero kiedy się rozpuści pierwotne prawa dobra we „wtórnej” wartości moralnej kształcenia, o nie się opierającej — zbliżają się do siebie wartości moralne i wartości kształcenia tak bardzo, że trudno

⁸⁾ Ed. Spranger: „Podstawy naukowe... j. wyżej str. 34.

⁹⁾ „Teorja kształcenia”, 1926, str. 83, a także „Teorja organizacji kształcenia” 1933, str. 23, 46 i in.

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

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

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

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

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

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

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

wartości, albo, inaczej powiedziawszy, ma wżyć się w ducha obiektywnego jako autonomiczna osobowość. To przetworzenie psychofizycznej natury człowieka kategorjami i formami ducha nie może być urzeczywistnione odrazu, lecz jest ciągłym procesem wrastania, — dokonywuje się nie automatycznie, lecz świadomie i to tam nawet, gdzie działalność kształcąca nie wyodrębniła się jeszcze jako szczególna funkcja życia duchowego. Proces ten przechodzi przez różne stadia i właśnie zadaniem pedagogji jako nauki jest zbadać ich właściwości. Na każdym stopniu tego procesu wrastania człowieka przyrodzonego w życie kulturalne chwytny już przebliski praw różnych dziedzin ducha, aż wreszcie na najwyższym stopniu tego rozwoju ukażą się one, już całkowicie odsłonięte, osobowości człowieka, która tymczasem doszła do pełni dojrzałości. Im silniejsza jest osobowa autonomia człowieka, tem pełniej urzeczywistnia się także w człowieku autonomia zakresu pojedynczych sfer wartości, którą w prymitywnych stadiach rozwoju zastępują jeszcze formy psychofizycznej natury człowieka. Jak w poszczególnych stadiach i w poszczególnych dziedzinach ducha ma duch przezwycięzać te formy naturalnego bytu człowieka, jak je „nadbudowywać” — na to właśnie ma odpowiedzieć pedagogja. W tem właśnie znaczeniu ma rację Gentile, kiedy mówi, że psychologiczna natura człowieka stanowi tylko negatywne warunki właściwego procesu kształcenia. Ponieważ jednak chodzi przytem o to, by byt naturalny „wzniesić” ku duchowi, przetworzyć, a nie zniszczyć, więc z tej negatywności wypływa różnorodność zadań kształcenia. Różnorodność tych negatywnych warunków różniczkuje ogólne zadanie kształcenia, dzięki niej staje się ono wyrazistem i różnorodnem, podobnie jak się to dzieje w różnych historycznych „pokładach ducha”. Tak więc prawdą jest, że prawdziwa pedagogja musi traktować dziecko jako ducha (nie zaś tylko jako istotę psychofizyczną). Niestusznie jednak wnioskuje z tego Gentile, że pedagogja taka pokrywa się z filozofją, jako „nauką o ponadczasowym rozwoju ducha”. Raczej jest wychowanie rozwojem ducha podmiotowego w czasie, odsłania w duchu subiektywnym właściwe prawa autonomicznych dziedzin ducha, dlatego też stanowi pedagogja jakby embriologję ducha. To, że poszczególny nauczyciel jest o tyle tylko prawdziwym nauczycielem, o ile wnosi ducha obiektywnego i reprezentuje go własną indywidualnością, nie przeczy wcale wspomnianemu faktowi: „Jedynym prawdziwym, konkretnym, całkowitym nauczycielem człowieka jest duch wszechrzeczy” — mówi Gentile¹³⁾ albo formuluje N. Hartmann tę samą myśl: „Właściwym nauczycielem jest duch obiektywny”¹⁴⁾. Jeżeli nawet prawdą jest to, że „nie można wychowywać ducha jednostkowego, tylko jedynie ducha obiektywnego”¹⁵⁾, to pewnem jest takie twierdzenie, że to wrastanie w ducha obiektywnego wymaga dobrowolnej stawki sumienia jednostkowego, a więc osobowości jako formy bytu ducha podmiotowego. To prawdziwie dialektyczne napięcie między subiektywnym a obiektywnym duchem, w którym duch subiektywny jest momentem obiektywnego i naodwrot obiektywny jest koniecznym momentem subiektywnego, należy do istoty zjawiska kształcenia. Bez kształcenia rozwijałby się duch obiektywny na sposób organizmu biologicznego a nie przez „przekazywanie”, co jest szczególnym rodzajem jego rozkrzewiania. To „przekazy-

¹³⁾ „Sommarjo di pedagogja generale”, str. 122, 118 i in.

¹⁴⁾ „Problem duchowego bytu” rozdz. 25.

wanie" jest jednak umożliwiające jedynie przez „zadanie”, to znaczy, że dobro duchowe, które się ma przekazać, przechodzi przez pośrednictwo wolności i daje się ująć aktem ducha: wolny akt ducha skierowuje się ku wartości, którą się ma urzeczywistnić, jako ku swemu zadaniu, wymagającemu od niego stwarzania na nowo dóbr kulturalnych¹⁵). W tem znaczeniu także mówi słusznie N. Hartmann, że działalność wychowawcza „przejmuje w życiu ducha tę funkcję, jaka przypada w świecie organicznym rodzeniu i cielesnemu dziedzicznemu”. Platoniejskie słowa o „rodzeniu w duchu”, jako ostatecznym sensie sokratesowskiego παιδαγωγική pozostają rzeczywistym symbolem działalności kształcenia i należnej jej autonomii.

Autonomia wartości kształcenia jest więc o wiele bardziej skomplikowana, niż autonomia innych wartości kulturalnych. Nie posiada kształcenia właściwych sobie praw w sensie autonomii zakresu, przypadającej w udziale wszystkim innym dziedzinom ducha. Na tem polega „wtórny” albo „potrzebujący oparcia” charakter wartości kształcenia. Brak ten wyrównywuje się jednak dzięki autonomii osobowej, która stanowi osobliwość wartości kształcenia. W każdej dziedzinie ducha wywołuje ona szczególne prawa, które nie są pierwotne, lecz jakby stosowane: prawa odsłaniania i urzeczywistniania tych pierwotnych praw przez ducha podmiotu i w nim. Te prawa kształcenia tkwią przytem głęboko zarówno w wartości osobowości jak też i w istocie idealistycznych, jedynie „ważnych” praw wartości duchowych, jakoteż i w życiowej formie dziedzin ducha obiektywnego, w jakiej się one urzeczywistniają.

Czy jednak nie należy do praw rządzących kształceniem także i jedność różnych autonomicznych dziedzin wartości, wyrównanie i zgodność między niemi, kiedy zazwyczaj trudno sobie bez nich wyobrazić jedność osobowości i kiedy wewnętrzna jedność osobowości ludzkiej jest przecież najbardziej charakterystyczną cechą prawdziwego kształcenia? To pytanie dotyka jądra uprawnionego twierdzenia o uwarunkowaniu wszelkiego wykształcenia przez światopogląd. Na podstawie jednak poprzednich rozważań jasnym się staje, że walka o to rozgrywa się nie wewnątrz warstwy jedynej wykształcenia, ale głębiej, w warstwie samych wartości, na których się tamta warstwa wspiera i w duchu przedmiotowym, w którym się te wartości urzeczywistniają. W walce tej nie chodzi tylko o to, czy wykształcenie jest samodzielne wobec religii albo zastępującego ją „światopoglądu”, ale o to, czy w świecie wartości nie należy się wartości panowanie absolutne, a więc religii w katolickiej formie poglądu na świat, wiedzy w pozytywistycznej albo nawet polityce w komunistycznej? Tak wracamy znowu do problemu, z którego wyszliśmy, do problemu autonomii dziedzin ducha albo samodzielności poszczególnych sfer wartości.

Trudno zaprzeczyć, że światopogląd warunkuje tu powstające zagadnienia. Nie może jednak chodzić o danie jednego, „czysto naukowego” rozwiązania tych problemów, któreby odpowiadały każdemu pogładowi na świat; chodzi tylko o to, aby zagadnienia wyjaśnić i wskazać drogę, na której naprawdę można uratować autonomię kształcenia. Klasyczny humanizm trwał, jak wiadomo, przy nieograniczonym pluralizmie zakresów wartości. Ponieważ przeczył on zasadniczo hegemonii jakiegokolwiek sfery wartości w obrębie świata warto-

¹⁵) Por. moją rozprawę: „Rozpad utopizmu” w Księdze Masaryka, t. I. 1929, Bonn.

ści i dążył do harmonji między niemi, musiał więc ostatecznie przyznać właśnie wykształceniu niezaprzeczonego prymat. Ten pedagogizm, którego ideałem była „ludzka osobowość rozwinięta wszechstronnie” i dla którego wykształcenie było „najwyższym obowiązkiem człowieka” (W. Humboldt), wiązał się ściśle zarówno z etycznym formalizmem jak i z politycznym liberalizmem. Wspólny im był indywidualizm, który sprawiał, że z jednej strony ów pedagogizm zamykał moralność w obrębie osobowości, a z drugiej strony traktował społeczność jedynie jako sumę poszczególnych osób. Tymczasem autonomia kształcenia nie musi wcale wiązać się z prymatem wartości kształcenia. Już choćby z tego powodu, że jak wykazaliśmy, posiada wartość kształcenia charakter „wtórny” „potrzebujący oparcia”, nie może ona wogóle mieć pretensji do takiego prymatu, a osobowa autonomia, należna kształceniu, wymaga właśnie obiektywnych i zakresowych praw wartości, które stanowią jakby ponadosobisty biegun osobowości, jak się trafnie wyraził Jonas Cohn¹⁶⁾. Podobny stan rzeczy zachodzi jednak także w obrębie samych wartości autonomicznych. Ich autonomia właśnie każe im wykraczać poza swe granice, jest rękomią, że poza niemi króluje absolut, w którym ostatecznie tkwią, choćby były nieświadome swych granic w rzeczywistości historycznej i choćby także historyczny „moment” dał jednej z nich chwilową przewagę.

Wydaje się więc, że tylko religja jest do tego powołana, aby przywrócić harmonję w świecie wartości a przez to także wewnątrz kształcącej się osobowości. Musi to być jednak czysta religja, a nie skończona „statyczna”, podporządkowana prawu poszczególnych dziedzin wartości¹⁷⁾. Zbyt często daje nam historia do poznania, że taka religja, wyrodziwszy się w teokrację, oznaczała nie harmonję, ale tyranję, niszczącą wszelką autonomję poszczególnych dziedzin wartości, a także osobową autonomję wartości kształcenia. „Czysta religja” nie musi być „religią objętą czystym rozumem”, nie musi się także zamykać przed autonomicznymi zakresami wartości. Przeciwnie, uświęcając je, wytwarza ona taką władzę nad niemi, że usuwa wszelkie rysy heteronomji i jest prawdziwą integracją, w której jedność i różnorodność łączą się w całkowitą syntezę. Mamy do czynienia z heteronomją dopiero wtedy, gdy religja przybiera formę dogmatu lub doktryny, wskutek czego prawdę i dobro uzależnia się nie od Boga, lecz od p o z n a n i a tego, co boskie. Osiągnięte w chrześcijaństwie największe zbliżenie się do czystej religji dlatego właśnie się ujawnia, że boskość w niem objawiła się nie jako teoretyczna nauka i nie jako prawo społeczności, ale jako konkretna żywa osobowość, jako Syn Boży. Z sercem otwartem, ma postępować człowiek za postacią Chrystusa, który, właśnie jako absolutna osobowość, jest dla ludzi drogą, prawdą i żywotem. W istocie przeciężono tu prawa zakresów wartości, nie dlatego, by na ich miejsce miały wkraść inne prawa, lecz dlatego, że wogóle wyszło się poza prawa¹⁸⁾.

Tem samem ustala się autonomję wartości kształcenia, jako osobliwą autonomję osobową, nie wyradzającą się w samowystarczalność ani nie wynoszącą kształcenia do absolutu. Wprawdzie tylko religja może udzielić jedności kształceniu,

¹⁶⁾ Jonas Cohn: „Nauka o wartościach” 1932 cz. II., str. 197 i nast.

¹⁷⁾ Henryk Bergson: „Les deux sources de la morale et de la religion” 1932. „Dwa źródła religji i moralności”.

¹⁸⁾ Por. już cytowaną moją rozprawę o Dostojewskim i Sołowjewie (Sowrem: Zapiski 45 i 46).

gdź tylko religia może podnieść wielość zakresów wartości do wyższego monizmu. Ale religia jest osobistym stosunkiem do Boga. Im czystsza jest religia, tem bardziej może wyzbyć się heteronomicznego przymusu prawa i wskazać wiernemu w chrześcijaństwie jego prawdziwą drogę jako konkretną, żywą postać doskonałej osobowości, jako Syna Bożego, który stał się człowiekiem. Dlatego też najczystsza religia apeluje do dobrowolnego postanowienia samej osobowości ludzkiej. Tak więc autonomia wartości jest przez to związana dwojako z zasadą osobowości. Tkwi ona w absolicie, który się w pełni objawił jako osobowość, a w życiu może się ujawnić tylko za pośrednictwem wolnej woli t. j. pośrednio — tylko przez osobowości ludzkie. Na tem chyba polega podobieństwo i różnica między człowiekiem Sokratesem a Synem Bożym, Jezusem Chrystusem. Doskonały nauczyciel, który odkrył autonomję logiki i uważał się za jej głosiciela, ograniczał się do zrodzenia w duszach swych uczniów, właściwych praw logicznych albo, ściślej mówiąc, przez obudzenie ich osobistego sumienia dopomagał duszom ich w wytwarzaniu owych praw. Bóg zaś objawił się jako doskonała osobowość, aby człowiek poszedł za nim, jako wolna istota, z czystej miłości, nie z musu, nawet nie przez wzgląd na tę konieczność, która występuje wobec naszej ludzkiej wolności w postaci praw logiki albo moralności. Religja Chrystusa nie tylko nie ujmuje w niczem autonomji, ale uświęca zarówno autonomję zakresową dziedzin wartości, jak też i osobową autonomję wartości kształcenia, a to przez to, że je obdarza świadomością granic i oczyszcza z wszelkiej pychy.

(C. d. n.)

S. I. Hessen

PRÓBA REORGANIZACJI ZAPISÓW SZKOLNYCH JAKO WSTĘPU DO SYSTEMATYCZNYCH BADAŃ PSYCHOLOGICZNYCH I SPOŁECZNYCH

Przy opracowywaniu metod badań z zakresu pedagogiki społecznej narzuciła się wprost konieczność przeprowadzenia eksperymentu, któryby:

- 1) dostarczył materiałów, możliwie łatwych do skontrolowania,
- 2) pozwolił na poszukiwanie związków pomiędzy obserwowanymi zjawiskami,
- 3) uwydatnił oddziaływanie czynników, wprowadzanych umyślnie w celu skompensowania pewnych zaobserwowanych braków.

Na podstawie badań, prowadzonych od trzech lat przez uczestników zajęć seminaryjnych z pedagogiki społecznej na Wydziale Pedagogicznym W. W. P., ustalono jako przedmiot eksperymentu badanie warunków społecznych t. zw. dojrzałości szkolnej i próbę poprawienia tych warunków dla pewnej grupy dzieci.

Już w roku 1933 były zapoczątkowane przez uczestników seminarjum wywiady społeczne wśród 599 dzieci, zdyskwalifikowanych przez lekarzy przy zapisach szkolnych. Wyniki tych badań są przedstawione w przygotowanych do druku pracach Antoniego Karwowskiego i Eugenji Kowalczykówny. Doświadczenia, uzyskane przy badaniach, skłoniły do ograniczenia terenu i skupienia pomocy różnych specjalistów wokół badań, podejmowanych w tym samym czasie

i w tych samych warunkach. Wybrano Ochotę jako dzielnicę Warszawy, której warunki mieszkaniowe, higieniczne, zarobkowe i t. d. były już dobrze znane szeregowi studentów, pracujących w różnych instytucjach społecznych tej dzielnicy lub współdziałających w zbieraniu odpowiedzi na ankietę Instytutu Spraw Społecznych. Dzięki temu można też było o wielu rodzinach uzyskać informacje z kartotek instytucyj.

Opracowano plan zbadania wszystkich dzieci, zgłaszających się w terminie wiosennych zapisów szkolnych w tej dzielnicy. Badania prowadzone być miały równoległe przez lekarzy i pielęgniarki, psychologów i społeczników. Uzupełniać je miały w razie potrzeby wywiady domowe i poszukiwanie dzieci, które nie stawiałyby się do zapisu. Konieczne było uzyskanie na tym terenie zmiany techniki zapisów, przede wszystkim zaniechania dyskwalifikacji dzieci i zastąpienia jej przez zawieszenie decyzji o przyjęciu.

Z pomocą Komisji Opieki Psychologicznej nad Dzieckiem przy Inspektoracie Szkół m. st. Warszawy uzyskano dla planu badań aprobatę Inspektoratu oraz współdziałanie reprezentowanych w tej Komisji: Rady Szkolnej m. st. Warszawy, Wydziałów Zdrowia i Opieki Społecznej, Kultury i Oświaty Zarządu st. m. Warszawy, Koła Lekarzy Szkolnych, pracowni psychologicznych i Instytutu Pedagogiki Specjalnej.

Komisja Powszechnego Nauczania zgodziła się na zorganizowanie punktu doświadczalnego w IX Punkcie zapisów, obliczonych na około 600 zgłoszeń. Kierownictwo punktu objął p. Franciszek Zmuda, kierownik szkoły powszechnej Nr. 189. Kierownictwo badań było w ręku p. Heleny Radlińskiej, prof. W.W.P. Na eksperyment składało się:

- 1) przeprowadzenie w dniach 10 — 15 kwietnia r. 1934 zapisu 510 dzieci, w tem 439 siedmiolatków z rocznika 1927, zaś 71 starszych. Równoległe przeprowadzone zostały badania lekarskie wszystkich nowowstępujących, wywiady społeczne z ich rodzicami oraz badania prawie wszystkich siedmiolatków testami dojrzałości szkolnej Marji Kaczyńskiej.
- 2) Ustalenie wskazań, co należy czynić w razie zawieszenia decyzji o przyjęciu i skierowanie 122 dzieci do różnych instytucyj o pomoc, wyrównyującą spostrzeżone braki, które dawały podstawę do dyskwalifikacji.
- 3) Odnajdywanie (w okresie od 15 kwietnia do 15 maja) dzieci, niezgłoszonych do zapisu i przeprowadzenie 64 pełnych wywiadów domowych. Sprawdzenie w VII Ośrodku Zdrowia i Sekcji Pomocy Matce i Dziecku Obywatelskiego Komitetu Pomocy Społecznej, czy dzieci skierowane do tych instytucyj rzeczywiście skorzystały z ich pomocy.
- 4) Przeprowadzenie 67 dodatkowych badań w Pracowni Psychologicznej W. W. P. i skierowanie 4 dzieci do Instytutu Pedagogiki Specjalnej.
- 5) Współdziałanie w doborze dzieci na półkolonie letnie.

Te prace stanowią punkt wyjścia dla dalszego ciągu eksperymentu, który będzie polegał na organizowaniu opieki otwartej w Szkole Powszechnej Nr. 189. W całej akcji wiosennej wzięło udział 69 osób, wśród nich: 3 lekarzy, 2 higienistki szkolne, 4 pielęgniarki - praktykantki ze Szkoły Polskiego Czerwonego Krzyża, 6 pracowników naukowych t. j. kwalifikowanych psychologów oraz asystentów seminarjów i pracowni, 54 studentów.

Ze względu na rozległość przygotowań, liczbę zbadanych dzieci i liczny udział badających eksperyment obudził zainteresowanie władz szkolnych i instytucyj

pedagogicznych. Szereg osób, przyglądając się różnym jego momentom, postanowiło w roku przyszłym podjąć podobne badania na różnych terenach. Zmusza to organizatorów eksperymentu do szczegółowego sprawozdania, podkreślającego zauważone błędy. Sprawozdanie takie jest tem konieczniejsze, że eksperyment w swej części dalszej (wyrównywanie braków) ma być kontynuowany w ciągu paru lat najbliższych.

Rozpatrywanie objemie: wybór terenu badań, organizację punktu zapisów, technikę zapisów, rolę t. zw. łączników, badania psychologiczne i lekarskie, udzielanie wskazówek przyjętym warunkowo.

W y b ó r t e r e n u b a d a ń.

W samym planie badania tkwiła konieczność wyboru terenu, którego warunki możnaby dokładnie poznać. Ideałem byłoby objęcie badaniami wybranego bloku ulic i posiadanie kompletnego spisu dzieci z rocznika 1927, zamieszkałych na tych ulicach. Niestety, rejonny punktów zapisowych do szkoły w przeciwieństwie do okręgów wyborczych nie są określone. Zasadniczo można zapisać dziecko w jakimkolwiek punkcie zapisów, co zresztą nie przesądza o przydziale do określonej szkoły.

Spis dzieci z rocznika 1927 został sporządzony na zasadzie danych Wydziału Ewidencji Ludności m. st. Warszawy dla celów sanitarnych t. j. szczepienia ospy. W dalszym etapie pracy korzystaliśmy z niego dzięki uczynności VII Ośrodka Zdrowia. Przy zapisach nie mógł być spożytkowany. Jak się okazało, posiadał zresztą poważne braki.

Wypadło więc zrezygnować z pierwotnego zamiaru ograniczenia badań do dzieci ze ściśle określonego terenu i zdać się na przypadek dobrowolnych zgłoszeń do IX Punktu zapisów. Rozmieszczenie szkół wybranej dzielnicy, zasięg wpływów Szkół Powszechnych, samo znaczenie imponującego dzielnicy gmachu tych szkół pozwalały przypuszczać, że większość dzieci z Ochoty tutaj się właśnie zgłosi. Tak się też stało. Zasięg wpływów obejmował jednak krąg bardzo duży, w którym się znalazły ulice gęsto i słabo zaludnione, o charakterze wielkomiejskim lub nieomal wiejskim. Dzieci z terenu o charakterze wiejskim zgłosiło się 66, z terenu o charakterze półwiejskim 86, z terenu miejskiego mało zabudowanego 92 i miejskiego gęsto zabudowanego 261.

W dalszych poszukiwaniach dla odnalezienia dzieci, które nie zgłosiły się ochotniczo do zapisów, przeprowadzono badania na terenie jednolitym, ograniczonym ulicami: Opaczewska, Szczęśliwicka, Tunelowa, Spiska, Grójecka, Pasteura i Wolnej Wszechnicy o gęstym zaludnieniu i dość jednolitym składzie zawodowym ludności. Dodać należy, że przy uzyskiwaniu informacji od istniejących na Ochocie instytucji społecznych uderza znany nam z poprzednich badań brak jednolitego podziału na jednostki terytorjalne i niejednakowy zasięg działania Ośrodka Zdrowia, Stacji Opieki Społecznej, Komisarjatu Policji i t. d. Uniemożliwia to korzystanie z materiałów statystycznych, zebranych z różnych rejonów, nienadających się do porównań z powodu odmienności warunków.

PRZYGOTOWANIE UCZESTNIKÓW BADAN

Plan badań został przedstawiony na posiedzeniu Komisji Opieki Psychologicznej nad Dzieckiem przy Inspektoracie Szkół m. Warszawy, w którym wzięli

udział przedstawiciele współdziałających instytucyj. W celu zainteresowania lekarzy M. Kaczyńska, A. Karwowski i H. Radlińska wygłosili referaty na zebraniu lekarzy szkolnych m. Warszawy, przedstawiając dotychczasowe metody odraczania, ich wyniki społeczne i program zamierzonej pracy.

Najwięcej starań włożono w przygotowanie uczestników - studentów. Na szeregu posiedzeń Seminarjum i na specjalnych konferencjach omówiono kolejno: metody badań zbiorowych, doświadczenia badań, przeprowadzonych w roku poprzednim, ogólny plan eksperymentu i znaczenie wszystkich jego szczegółów. Położono nacisk na rolę uczestników, jako zespołu badawczego, który, koordynując w czasie zapisów działalność różnych instytucyj, zobowiązuje się do dużego wkładu pracy i przyniesienia rzeczywistego pożytku organizacji zapisów, szkołom i poszczególnym dzieciom.

Cel badań określono z trzech punktów widzenia, jako:

- a) Społeczny — rozpoznawanie czynników, utrudniających rozwój dziecka i skierowanie po pomoc zgóry zapewnioną.
- b) Naukowy — zebranie materiałów, oświetlających zagadnienie t. zw. dojrzałości szkolnej na tle warunków bytu dzieci oraz ćwiczenie metodyczne w badaniach masowych, w wywiadzie środowiskowym (przy dalszych etapach badań), w ocenie wartości testów.
- c) Praktyczny — wypróbowanie techniki zapisów i koordynacji działalności szkoły i innych instytucyj, opiekujących się dzieckiem.

Zwrócono uwagę uczestników, że udział w eksperymencie daje im możliwość zapoznania się z typem doświadczeń masowych i z badaniem środowiska. Zestawiono literaturę, dotyczącą wpływu środowiska na dojrzałość szkolną. Dla poszczególnych działów pracy były przygotowane drobiazgowo instrukcje, kładziono jednak nacisk na to, by każdy uczestnik interesował się całością eksperymentu i brał udział kolejno w pełnieniu wszystkich funkcyj.

Hasła ogólne brzmiały:

„Powodzenie badań zespołowych zależy od każdego z uczestników”,

„Zachowujmy się wobec przyjmowanych tak, jak chcielibyśmy, aby się wobec nas zachowywano”,

„Pełnimy służbę społeczną i naukową. Nic pozątem”.

d) Nad jednolitością pracy czuwali kierownicy poszczególnych funkcyj, regulując tempo pracy i normując stosowanie instrukcyj. Uczestnicy mieli możliwość przez cały czas badań przedstawiać kierownictwu swoje uwagi i wątpliwości. Otrzymali również specjalne kwestjonariusze, ułatwiające im przemyślenie własnego udziału w pracy zbiorowej. Dbano nie tylko o wprowadzenie uczestników w całość planu, lecz również o zapewnienie możliwie najlepszych warunków pracy. W tym celu zorganizowano pokój odpoczynkowy z palarnią i śniadaniem oraz pogotowie zastępców.

Odpowiedzi uczestników na kwestjonariusz i dyskusja, przeprowadzona po zakończeniu pierwszego etapu badań stwierdzają, że uczestnicy odnieśli wiele korzyści. Zobaczyli w warunkach możliwie najbardziej naturalnych prawdę życia i rozwoju setek dzieci tego samego wieku, zbliżyli się w atmosferze nie urzędowania, lecz służby społecznej do setek rodziców, w danej chwili głęboko zainteresowanych sprawą dziecka. Całość eksperymentu, która wydawała się zrazu zbyt skomplikowana przez przechodzenie uczestników od jednej funkcji do drugiej zyskała dla nich sens i przejrzystość: uczestnicy poczuli swoją ra-

dość, płynąca ze świadomego wykonywania ogólnego planu. Kilkanaście osób głębiej zainteresowanych wzięło udział w dalszych etapach pracy.

Organizacja punktu zapisów.

Przy organizacji punktu eksperymentalnego należało zrobić wszystko możliwe, aby uzyskać od pierwszej chwili zaufanie rodziców i opiekunów dzieci i zainteresować ich przeprowadzanymi badaniami oraz ośmielić dzieci, które miały być poddane badaniu psychologicznemu. Uzyskanie tego wyniku jest również konieczne dla dalszego ciągu eksperymentu, który może się udać tylko przy współdziałaniu rodziny. Trzeba więc było odjąć aktowi zapisów charakter załatwiania „sprawy urzędowej”, nadać zaś charakter zaznajomienia się wzajemnego domu i szkoły, wyjść naprzeciw rodzicom i dzieciom z uśmiechem, wprowadzić ich do sal szkolnych, jako do urządzenia społecznego, dającego dobro i radość.

W przeciwieństwie do innych punktów zapisu w IX Punkcie urządzono poczekalnię dla rodziców z miejscem zabaw dla dzieci. Ułożono ponadto plan rozmieszczenia interesantów w czasie i wydawano u wejścia numerki z oznaczeniem na nich godziny przyjęcia. Specjalne afisze głosiły, że zapisy mają na celu udzielenie pomocy wszystkim dzieciom.

Poczekalnia była urządzona w sali gimnastycznej, dokąd skierowywał dyżurny, udzielający informacji przy wejściu. Drogę wskazywał zresztą wyraźnie napis. Sala była obwieszona higienicznymi afiszami propagandowymi, dostarczonymi przez Polski Komitet Opieki nad Dzieckiem. Na stołach były rozłożone broszury P. K. O. D., np. „Co się należy wszystkim dzieciom” H. Boguszewskiej i d-r Z. Rosenblum, „O dzieciach, które wymagają specjalnej opieki” — M. Grzegorzewskiej, „Opieka nad Matką” d-r Z. Garlickiej oraz ulotki tegoż Komitetu: „Jak przyzwyczajając dziecko do dobrych nawyków”, „Czy pomagać dziecku rozwijać się i być samodzielnym”, i t. p. Dla dzieci rozłożone były gry obrazkowe, uzyskane z Wydziału Wychowania Przedszkolnego. Na środku sali prowadzono zbiorowe zabawy.

Dyżurni wywoływali numery osób, które miały być załatwiane przy dwóch stolikach na galerijce poczekalni (jeden dla numerów parzystych, drugi dla nieparzystych).

Zrazu rodzice nie wierzyli numerkom i nie chcieli wracać do domu, lecz spędzali całe godziny w poczekalni. W następnych dniach stosowali się dość ściśle do wskazanych godzin. Okazało się w praktyce, że poczekalnia odegrała wielką rolę. Nie było ani jednego zatargu z rodzicami, nie było stanu zdenerwowania, tak charakterystycznego na innych punktach zapisów, gdzie dochodziło do interwencji policji. Gdy policja zapytała, czy potrzebny jest dyżur posterunkowego, kierownik Punktu mógł odpowiedzieć z dumą: „Mamy poczekalnię”. Parogodzinne przebywanie w poczekalni ułatwiało rozmowy z rodzicami, dla dzieci zaś czyniło rozwiązywanie testów dalszym ciągiem zabawy klockami i loteryjkami. Dlatego błędem było zbyt ściśle wyznaczanie godzin. Zarówno wywiady jak i badania szły gorzej z tymi, którzy nie skąpali się w atmosferze poczekalni. Zdarzało się, że dzieci już zapisane tłumnie przychodziły nazajutrz pobawić się w poczekalni. W ten sposób poczekalnia spełniła zamierzoną rolę przyciągnięcia do szkoły.

Rodzice odnosili się do nowego typu zapisów z wielkim uznaniem. „Jakie to teraz szkoły są” — mówili. „Czego te dzieci nie mają”. „Lepiej teraz niż innych lat, dawniej nie było takiej opieki” i t. p. Zdarzało się jednak, że rodzice nie rozumieli celowości badań i burzali się: „Oni dzieci badają; lepiejby im jeść dali”.

Technika zapisów.

Normalne zapisy odbywają się według formularza Komisji Powszechnego Nauczania. Wydanie tego formularza z roku 1934 różni się od wzoru dawniejszego skasowaniem rubryki „Zawód rodziców”. Uczyniła to Komisja Powszechnego Nauczania celowo, aby zapobiec selekcji dzieci na podstawie zawodu i możliwości rodziców. Urzędowe karty zapisów są przez kierownika punktu przesyłane Komisji Powszechnego Nauczania, która decyduje o przydziale dzieci do danej szkoły i odsyła karty kierownikowi.

Badania nasze wymagały:

- 1) szeregu informacyj, których zwykła karta zapisu nie posiada, oraz
- 2) założenia kartoteki, czyli stałego rozporządzania kartami zapisów. Dzięki pomocy Rady Szkolnej uzyskaliśmy dla celów eksperymentu karty specjalne, posiadające dodatkowe rubryki, a mianowicie: „zawód rodziców”, „czy dziecko zgłaszało się poprzednio do zapisu” i bardziej szczegółowe rubryki badania lekarskiego z tą jeszcze różnicą, że zamiast rubryki odroczeń posiadają rubrykę „skierowanie do dalszych badań” i powód skierowania.

Łącznicy - ankietowcy.

Przy kontakcie z dziećmi i ich opiekunami poza pierwszym zadziwieniem sympatycznego stosunku — było konieczne spożytkowanie uzyskanego zaufania dla badań i wykluczenie wszelkiej nadmiernej formalistyki. Dlatego postanowiono wszelkie zbędne pytania usunąć. Każda „para” (dziecko ze swoją opieką), otrzymywała przy stole zapisów przewodnika, który brał ze sobą karty zapisów i formularze, potrzebne do dalszych badań, sam przeprowadzał badanie społeczne, towarzyszył przy badaniu psychologicznym i lekarskim, wyjaśniał w razie potrzeby konsekwencje badań, jednym słowem przeżywał od początku do końca wraz ze swoją „parą” wszystkie wzruszenia aktu zapisu. Łącznik zabierał matkę z dzieckiem do jednego z pokoiów, przeznaczonych na rozmowy i badania testowe. Tam psycholog badał dziecko testami dojrzałości szkolnej, a jednocześnie „łącznik” przy innym stole przeprowadzał wywiad społeczny z opieką domową dziecka.

Do badań psychologicznych i wywiadów przeznaczono trzy pokoje. Stoliki były rozmieszczone w nich w ten sposób, by podczas badania psychologicznego łącznik mógł swobodnie rozmawiać z matką i zapisać swoje spostrzeżenia, matka zaś nie traciła z oczu dziecka. Urządzenia pozwalały na badanie 9 dzieci równolegle.

Oczywiście wytwarzały się pewne zatory. Łącznik uzyskiwał nieraz pomiędzy jedną i drugą czynnością chwilę przerwy, które można było poświęcić na zupełnie swobodną rozmowę z rodzicami. W niektórych przypadkach te swobodne rozmowy dawały najlepszą sposobność do poznania stosunków domowych dziecka. Oto porządnie ubrana właścicielka domu w takiej „wypoczynkowej” rozmowie o młodszym synku, który niecierpliwie ociera się o jej kolana, nagle przyznaje się, że do tego starszego, przyprowadzonego do zapisu, wszyscy w do-

mu się „upośledzili”, gdyż nie jest tak zwinny i wesoły, jak inne dzieci. W tej właśnie rozmowie, w gabinecie lekarskim i nie przy wywiadzie, ujawnił się fakt jakiegoś upadku ze schodów we wczesnym dzieciństwie, stały się zrozumiałe niepewne, wahające odpowiedzi dziecka. Inna matka w ubogiej chuchcinie, zapytana w przejściu przez łącznika, przyglądającego się zestrachanym oczom dziecka: „czy bardzo go państwo biją?” — odpowiada: „Ja, jako macocha, staram się niebardzo, ale ojciec więcej bije”. Obserwowanie zachowania się matki w czasie rozwiązywania testów przez dziecko pozwalało na wejście we wzajemny ich stosunek. Czasem trzeba było matkę prosić, aby się odsunęła: odpowiedzi były wtedy lepsze. Ale zdarzały się i inne przykłady, gdy matka bez ustanku gładziła warkoczek swojej matej i głośno się cieszyła, że dziecko tak dobrze na wszystko odpowiada.

A n k i e t a.

Wywiad społeczny unikał pytań, zawartych w karcie zapisów. Usiłował postawić się w punkcie widzenia matki, pobudzić ją do głębszego wejścia w życie tego właśnie dziecka. Rozpoczynano od zapytań o wszystkie dzieci rodziny i na tem tle o rozwój dziecka zapisywanego: kiedy zaczęło chodzić, mówić, czy dobrze mówi, względnie jakie ma trudności, kiedy przestało się moczyć, czy dobrze sypia. Pytaniem podstawowym było: co matka uważa za najważniejsze dla poprawienia stanu dziecka. Dopiero potem szły pytania mniej dyskretne o warunki bytu, sposób zarobkowania, mieszkanie, regularność i rodzaj posiłków, wreszcie o korzystanie z instytucji społecznych. Starano się uniknąć nadmiaru pytań i przez pytania: „co matka sądzi o rozwoju dziecka w porównaniu z innymi dziećmi” i „co matka uważa za najważniejsze dla poprawienia stanu dziecka” — pozwolić matce na wypowiedzenie się bez formularza. Pytania: „czy dziecko sypia osobno” i „czy codziennie gotuje się obiad” zostały sformułowane na podstawie doświadczeń badań zesztorocznych.

Łącznicy mieli szczegółowe instrukcje do każdego punktu kwestionariusza. Byli obowiązani uświadamiać rodziców, że celem wywiadu jest ułatwienie zapisu do szkoły i ewentualne wyrównanie braków, które przeszkadzałyby dziecku w normalnej pracy szkolnej.

B a d a n i a p s y c h o l o g i c z n e.

Według sprawozdania p. Zofji Rytłowej, badania psychologiczne odbywały się jak następuje.

Przy badaniach zastosowano testy indywidualne, opracowane przez psychologa szkolnego, Marię Grzywak-Kaczyńską. O wyborze testów zdecydował fakt, że 1) były one normowane na dzieciach polskich z publicznych szkół warszawskich, pozwalały przeto na porównanie wyników dzieci badanych z normą. 2) czas potrzebny na zbadanie jednego dziecka testami, od 16 do 20 minut, leżał w granicach możliwości zorganizowania zapisów.

Jednocześnie pracowało 9 osób pięcioma kompletami testów, równoległe więc badano 9 dzieci.

Wyniki badań mogą budzić pewne zastrzeżenia z dwóch przyczyn: 1) nie wszystkie osoby prowadzące badania posiadały dostateczną wprawę, 2) okoliczności zewnętrzne nie były całkowicie dostosowane do badania.

Dzieci rozwiązywały testy z dużym zainteresowaniem i robotą szła o tyle sprawnie, że wyniki pozwoliły zorientować się w rozwoju umysłowym. Są ciekawe.

jako rezultat pierwszego eksperymentu masowego badania dzieci, wstępujących do szkoły.

B a d a n i e l e k a r s k i e.

Po przeprowadzeniu wywiadu i badaniu psychologicznym łącznik, mając ze sobą wyniki poprzednich badań, prowadził dziecko z matką do jednego z dwóch gabinetów lekarskich, w których przyjmowali lekarze przy pomocy pielęgniarek. Pomoc dwu pielęgniarek na jednego lekarza pozwoliła na mierzenie wzrostu i objętości klatki piersiowej, ważenie i dokładne oględziny czystości. Z powodu braku siłomierzy nie przeprowadzono zamierzonych przedtem badań siły rąk. Dziecko po zważeniu i zmierzeniu przez pielęgniarkę było poddawane oględzinom lekarskim, a równocześnie druga pielęgniarka wypełniała w karcie zapisów rubryki, dotyczące badania lekarskiego i chorób, przebytych przez dziecko, o czym informowała ciągle obecna przy dziecku matka.

Pomimo wielkiej życzliwości ze strony niektórych lekarzy nie udało się, niestety, doprowadzić do całkowitego zharmonizowania badań lekarskich z całością eksperymentu. Nie wystarczyło jedno zebranie z lekarzami szkolnymi, na którym najważniejsi dla tego Punktu zapisów byli nieobecni, ani pismo wyjaśniające, przesłane do gabinetów lekarskich. Nie udało się zwłaszcza zachęcić lekarzy do korzystania z materiału, posiadanego przez łączników. Nad całą pracą lekarską mimo wszystko ciążył pośpiech i atmosfera gabinetów lekarskich różniła się pod tym względem bardzo od nastroju innych pokoiów. Udało się jednak skłonić lekarzy do orzeczeń warunkowych i skierowywania dzieci do badań szczegółowych. Przyszłe badania powinny uzyskać głębszą i wszechstronniejszą pomoc lekarzy. Ujawniła się również konieczność wypracowania bardziej szczegółowych norm kwalifikowania lekarskiego i postępowania z rodzicami.

U d z i e l a n i e w s k a z ó w e k p r z y j ę t y m w a r u n k o w o.

W razie dyskwalifikacji, osoba, towarzysząca dziecku, otrzymywała szczegółowe wyjaśnienie od łącznika ewentualnie i od lekarza. W przypadkach takich dawano kartę drukowaną z adresami instytucji, do których należy się zwrócić: o pomoc społeczną do Stacji Pomocy Matce i Dziecku Obywatelskiego Komitetu Pomocy Społecznej lub do Miejskiej Stacji Opieki Społecznej, a w razie niedostatecznego zdrowia dziecka do Ośrodka Zdrowia. Oprócz tego dla każdego dziecka, wymagającego badania lub wyrównania zauważonej anomalji wystawiano imienną kartę skierowania, zaadresowaną do odpowiedniej instytucji. W karcie tej podkreślono, że od wyników badania czy zabiegu zależy przyjęcie dziecka do szkoły. Ogółem skierowania otrzymało 122 dzieci.

DRUGI ETAP BADAN.

P o s z u k i w a n i e d z i e c i n i e z g ł o s z o n y c h d o z a p i s u.

Jak wyżej wspomniano, chodziło o jednolity teren, którego warunki możnaby dokładnie zbadać. Wybrano blok ulic na Ochocie, ograniczony Opaczewską, Szczęśliwicką, Tunelową, Spiską, Grójecką, Pasteura i Wolnej Wszechnicy. Dla uniknięcia przeczeń, mogących wyniknąć z niedokładności posiadanych planów, sporządzono dokładny wykaz ulic tego terenu na podstawie danych z Wydziału Regulacji Miasta. Następnie porównano spis dzieci siedmioletnich z powyższego terenu, posiadany przez VII Ośrodek Zdrowia ze spisem alfa-

beterycznym dzieci już zapisanych i wynotowano nazwiska i adresy brakujące: było ich 149. Przeprowadzono pełnych wywiadów społecznych 64. Nie znaleziono 2 dzieci, 27 rodzin wyprowadziło się z terenu, objętego badaniami. W 73 przypadkach stwierdzono, że opieka nie jest potrzebna, gdyż 39 dzieci zapisano do szkół w innych punktach zapisów, 30 uczęszcza już do szkół, 4 uczy się w domu.

Natomiast 42 dzieci, których nie zgłoszono do zapisu z powodu braku dokumentów lub pomyłki w dacie urodzenia (13), choroby lub nieobecności (7), słabowitości (2), braku opieki lub niepoinformowania o zapisie (6), opóźnienia (6), z nieustalonych przyczyn (8) — zostało skierowane do powtórnych zapisów sierpniowych.

Zachodzi obawa, że nie wszystkie dzieci były odnalezione, gdyż niektóre rodziny mieszkają bez zameldowania (szczególnie sublokatorzy). Dla ścisłości należałoby wobec tego przy następnym eksperymencie przeprowadzić jednolity spis dzieci z badanego terenu.

Korzystanie z pomocy instytucji.

Przy zapisach skierowano 122 dzieci do różnych instytucji w celu wyrównania zauważonych braków.

Do Ośrodka Zdrowia dano skierowań 25,

do dalszych badań psychologicznych 21,

do Sekcji Pomocy Matce i Dziecku 69,

do Urzędu Sanitarnego 7.

Po sprawdzeniu w tych instytucjach, czy dzieci skierowane rzeczywiście skorzystały z ich pomocy, okazało się, że samodzielnie zgłosiło się tylko 5 do Ośrodka Zdrowia, i 10 do Sekcji Pomocy Matce i Dziecku. Wobec tego do rodziców pozostałych dzieci wysłano ponowne przynaglające wezwania, by koniecznie skorzystali z pomocy wskazanych instytucji, z wyjątkiem z Sekcji Pomocy Matce i Dziecku, która narazie nie mogła objąć większej liczby rodzin. W bieżącym roku szkolnym korzystanie z pomocy instytucji będzie kontrolowane i ułatwiane.

Dodatkowe badania psychologiczne.

Na podstawie atkuszy zbiorczych sporządzono spis dzieci o wieku inteligencji poniżej 6 lat. Rozesłano wezwania do rodziców z prośbą o przyprowadzenie dzieci na powtórne badania psychologiczne, które odbyły się w Pracowni Psychologicznej W. W. P. pod kierunkiem asystentek p. Łaskiej i p. R. Uzdańskiej testami Binet-Termána w opracowaniu prof. S. Baleya.

Na ogólną liczbę 76 wezwanych dzieci zgłosiło się do badania 67, z których 21 wykazało poziom inteligencji, niewystarczający do rozpoczęcia nauki szkolnej. Dzieci te zostały skierowane do przedszkoli, jednak niektóre z nich były już zapisane do szkoły i rodzice nie chcieli ich wycofywać. Będą one w miarę możliwości otoczone specjalną opieką w szkole.

Po rozpatrzeniu techniki badań, przyjrzymy się opracowaniu wyników.

KLASYFIKACJA WYNIKÓW BADAŃ,

Przechowywanie dokumentów.

Wszystkie dokumenty dziecka: dwie karty zapisu (urzędowa i badawcza), arkusz wywiadu, notatka z badania psychologicznego, ewentualnie kartka z no-

tatkami dodatkowymi -- były zaopatrzone tym samym numerem kolejnym zapisu. Spięte razem oddawał je łącznik do kontroli zgodności. Urzędowe karty zapisu były odłączane i oddane w układzie liczbowym kierownikowi Punktu Zapisów. Wszystkie inne zabrano do lokalu Seminarjum, gdzie odbyła się ich dalsza segregacja.

W tym momencie wyjaśnić należy znaczenie niektórych szczegółów techniki, których celem było ułatwienie zapisów i prac klasyfikacyjnych. Numer karty zapisu wskazywał równocześnie dzień, w którym zapis był dokonany. Miało to poważne znaczenie, gdyż dzieci siedmioletnie miały się — w myśl ogłoszenia — stawić do zapisu w dniach 10, 11 i 12 kwietnia, starsze w dniu 13 kwietnia, zaś nieposiadające papierów — 14 kwietnia. W praktyce podział — zwłaszcza w obrębie pierwszych trzech dni — posiadał inne jeszcze, nie przewidziane w takiej wyrazistości, cechy. W pierwszym dniu zgłaszali się rodzice najstaranniejsi, najlepiej uświadomieni lub związani już ze szkołą przez starsze dzieci. Ostatniego dnia przewinęła się galeria dzieci zapóźnionych, przeprowadzanych przez litościwe sąsiadki, przywiezionych gromadnie przez opiekunkę społeczną sąsiedniej dzielnicy. Wśród nich chłopczyk, o którym nikt nie umiał dać bliższych informacji. Trzeba było pytać o wszystko samego kandydata do kl. I-ej i z zakłopotaniem słuchać "odpowiedzi na zapytanie o zawód tatusia: „jest u kochanki”.

Przy segregowaniu materiału dla celów badawczych należało przedewszystkiem rozdzielić wyniki badań dzieci z rocznika 1927 i starszych. Karty ułożono oddzielnie dla chłopców (numeracja nieparzysta kolorem czerwonym) i dziewcząt (numeracja parzysta niebieska), ściśle według wieku życia, to jest miesięcy i dni ¹⁾.

Najważniejsze dane z kart tak ułożonych wprowadzono do t. zw. arkuszy zbiorczych. Uwzględniały one rubryki następujące:

Liczbę porządkową, numer karty zapisu, wiek życia i inteligencji, stan fizyczny i stan odżywiania, waga, wzrost, objętość, objętość klatki piersiowej, choroby przebyte, uczęszczanie do przedszkola, zawód rodziców z zaznaczeniem bezrobocia, korzystanie z instytucji, skierowania, uwagi.

Oprócz tego — w dalszym przebiegu badań — przy pomocy p. Tadeusza Szturm de Sztrema, Naczelnika Wydziału Statystyki Społecznej Głównego Urzędu Statystycznego, ułożono dla każdego dziecka kartę indywidualną, wydobywającą cechy najważniejsze. Po szeregu prób karty te uwzględniały następujące rubryki:

Zawód i zatrudnienie (z kart zapisu i wywiadu), wiek inteligencji, wzrost i waga (z karty zapisu), stan odżywiania (z karty zapisu), regularność posiłków (z karty wywiadu), które dziecko w rodzinie (z karty wywiadu), instytucje społeczne, z których rodzice korzystają (z karty wywiadu), korzystanie z przedszkola (z karty wywiadu), adres (z karty zapisu), opinie matki o inteligencji dziecka (z karty wywiadu).

Dla ułatwienia sprawdzeń sporządzono ponadto spis alfabetyczny. Do spisu

¹⁾ Odrębne traktowanie chłopców i dziewcząt we wszystkich obliczeniach zostało spowodowane nie tylko różnicami norm wagi i wzrostu, lecz również faktem, że rodzimy ortodoksyjne żydowskie zgłaszają do zapisu dziewczęta, chłopców zaś starają się zatrzymać w chederach.

tego wciągnięto adresy, aby umożliwić następnym członkom badania. Było nim poszukiwanie na wybranym bloku ulic dzieci, które do zapisu się nie zgłosiły.

O c e n a m a t e r i a łu.

Przy rozpatrywaniu wyników badań trzymano się możliwie najściślej wskazań statystyki jakościowej. Analiza materiału dała niezmiernie ważne wskazówki dla dalszych poszukiwań. Parę przykładów sprawę wyjaśni. Oto rubryka „zawód”. Karty badawcze przewidywały zawód ojca i matki. Zdarzało się, że ojciec, przyprowadzający dziecko podawał „bezrobotny”, nie wspominając o zawodzie matki i dopiero z arkusza wywiadu lub dodatkowych pytań okazywało się, że stanowisko zawodowe matki całkowicie wyrównywało bezrobocie ojca.

W jednym z takich przypadków dziecko, wybitnie ponad wiek rozwinięte, korzystało z przedszkola Monopolu Tytoniowego: matka, robotnica fabryki tytoniowej, należała do najwyższej w tej dzielnicy arystokracji. W innym przypadku dziecko bardzo dobrze odżywione zaliczono niesłusznie do dzieci bezrobotnych, gdyż matka była dozorczynią domu: to zajęcie, traktowane zazwyczaj jako dodatkowe, w danym razie pozwalało na pewien dobrobyt rodziny. Przy ocenie stanowiska rodziny w świecie pracy dużą wagę odgrywa korzystanie z ubezpieczeń społecznych, ewentualnie z państwowej czy miejskiej pomocy lekarskiej. Już w poprzednich badaniach okazało się, że w wychowaniu dzieci największą rolę odgrywa stałość zatrudnienia, pewność, choćby bardzo skromnego, minimum zarobku, zapewniającego ład w życiu domowym. Fakt, że rodzina korzysta z Ubezpieczalni lub zastępujących je urzędów państwowych czy miejskich, jest najłatwiejszym do uchwycenia miernikiem przynależności do świata ładu. Doświadczenie wykazało przytem, że przy wywiadach rodziny podają chętnie swą przynależność do instytucji tego typu, często akcentują z dumą, że mając prawo do świadczeń, nie potrzebują pomocy instytucji opiekuńczych (występowało to zwłaszcza u kolejarzy, tramwajarzy i tytoniowców). Te spostrzeżenia skłoniły do odrębnych obliczeń dla różnych grup dzieci. Wśród dzieci siedmioletnich, t. j. zgłaszających się w normalnym terminie do zapisów szkolnych, dzieci ubezpieczonych stanowią 40,2% dziewcząt oraz 48,7% chłopców.

Wśród dzieci opóźnionych tylko 30,3% dziewcząt i 31,6% chłopców.

S t a n o d ż y w i e n i a.

Wśród 209 dziewcząt z rocznika 1927 o 201 posiadamy pełne dane. Z nich stan fizyczny dobry skonstatowano u 31 (15,5%), średni — u 151 (75,2%), zły — u 19 (9,3%).

Przy dalszych rozważaniach uznaćby należało za bardziej miarodajny od stanu fizycznego stan odżywiania, określony przez lekarzy jako zły u 33 dziewcząt (16,9%), średni — u 134 (68,7%), dobry — u 28 (14,4%).

Różnica pomiędzy stanem fizycznym i stanem odżywiania, ocenionym na oko przez lekarza wystąpi jeszcze wyraźniej, gdy porównamy tablice wagi i wzrostu. Narzuca się wprost konieczność oparcia oceny o mierniki bardziej ścisłe.

Operując materiałem, dostarczonym przez lekarzy, musimy stwierdzić, że wśród dziewcząt, których stan fizyczny został zakwalifikowany jako dobry, około 58% to córki rodziców, należących do najwyższych sfer świata pracy. Zupełnie inaczej sprawa przedstawia się u chłopców. Z pośród 230 chłopców

stan fizyczny dobry stwierdzono w 30 przyp. (13%), średni — w 162 (70,4%), zły — w 28 (12,2%).

Stan odżywiania dobry tylko w 20 przypadkach (8,7%), zły aż w 73 przyp. (31,7%).

Stan fizyczny dobry wykazują w 56% synowie pracowników wyższych kategorii. Jednak wśród chłopców o złym stanie fizycznym jest stosunkowo więcej niż wśród dziewcząt również synów pracowników lepiej sytuowanych.

Na gorszy stan odżywiania chłopców może wpływać ich tryb życia bardziej ruchliwy i pociągający za sobą więcej wysiłków fizycznych niż u dziewcząt. Trudno jednak robić daleko idące wnioski wobec niedostatecznej obiektywności materiałów.

Rozpatrując warunki społeczne dzieci ze wszystkich grup wieku, których stan odżywienia został zakwalifikowany jako zły, należy stwierdzić bardzo wysoki odsetek dzieci, nieotrzymujących regularnie gotowanych posiłków. Niezawsze przyczyną tej nieregularności jest bezrobocie: tak np. na 54 dziewczęta, ja-dające nieregularnie — 15 należy do rodzin o stałym zatrudnieniu, przyczem w szeregu przypadków nieregularność posiłków jest powodowana różnemi godzinami pracy ojca (konduktora, szofera i t. p.).

Sposób odżywiania dzieci i warunki bytu rodziny zatrudnionej, półzatrudnionej i bezrobotnej niezawsze są łatwe do ustalenia na podstawie samego tylko kryterium pracy ojca, wobec ogromnej rozpiętości zarobków, liczebności rodzin, okresów zatrudnienia i bezrobocia.

Szczegółowe tablice są dopiero w opracowaniu w związku z trwającymi dalej badaniami.

Już teraz widać, że rozstrzygającym dla zdrowia dziecka bywa bardzo często nie stan zatrudnienia lub bezrobocia ojca w danej chwili, lecz losy rodziny w ciągu lat ostatnich.

Te spostrzeżenia nakazują znacznie rozszerzyć podstawę badań i zainteresować się różnicami, często rzucającymi się w oczy pomiędzy rodzeństwem wychowanym w różnych okresach pomyślności rodziny.

Stan fizyczny a inteligencja.

Porównanie wyników badań lekarskich i badań inteligencji stwierdza, że niema bynajmniej korelacji pomiędzy złym stanem odżywienia i poziomem inteligencji. Owszem, wśród dzieci źle odżywionych, pochodzących z rodzin zatrudnionych, 75% posiada wysoki iloraz inteligencji. Wśród dzieci rodzin półzatrudnionych procent ten, nieobliczony jeszcze ściśle, zbliża się do 50.

Przypadki, w których wiek inteligencji jest niższy od wieku życia, wymagają najczęściej wszechstronnego zbadania. Odrazu trzeba dodać, że specjalnie w tej dziedzinie miasta odsetek dzieci ubogich, uczęszczających do przedszkoli, jest znacznie wyższy, niż wśród dzieci zamożnych. Można nawet na podstawie dotychczasowych badań stwierdzić, że w rodzinach, korzystających z pomocy instytucji opieki społecznej, niemal regułą jest korzystanie z przedszkoli, podczas gdy w rodzinach zamożnych zdarza się ono niezmiernie rzadko.

Rola przedszkola, jako czynnika kompensacji, będzie zresztą zaznaczona osobno. Badania, przeprowadzone wśród matek, korzystających z poradni wychowawczej Obywatelskiego Komitetu Pomocy Społecznej, wskazują na niebezpieczeństwo złego wpływu analfabetyzmu rodziców na rozwój umysłowy dzieci.

Wiek inteligencji dzieci zapisanych waha się od 4 lat 8 miesięcy do 8 lat 2 mies. W dalszym ciągu dokonywanych obliczeń będą osobno zestawione wyniki badań dzieci z różnych dzielnic rejonu, objętego badaniem.

Przedszkole, jako czynnik kompensacji. Naogół dzieci, uczęszczające do przedszkoli przez okres dłuższy, niż 6 miesięcy, wykazują wyższy wiek inteligencji od wieku życia (wśród 59 dziewcząt — 38, t. j. 69%).

Przy bliższym jednak rozpatrywaniu wpływu przedszkoli wypadnie zwrócić uwagę na znaczny, dochodzący do 30% odsetek dzieci z przedszkoli, wykazujących niższy wiek inteligencji, niż życia. Badanie, przeprowadzane wśród 17 dziewcząt tej kategorii wykazało, że 12 z nich to córki bezrobotnych lub zatrudnionych dorywczo, 3 chore.

Przedszkole, do którego skierowuje instytucja opiekuńcza, ma w wielu przypadkach do spełnienia tak wielkie zadanie kompensacyjne, że przy skromnych środkach działania nie jest w stanie im sprostać. Poszczególne przedszkola Ochoy różnią się od siebie przedewszystkiem możliwością dożywiania 1 lub 2 razy dziennie, godzinami i opłatami. W przedszkolach płatnych, uważanych za bardziej „arystokratyczne”, jak się wydaje z pierwszych obliczeń, przebywają ze środowiska zamożniejszego przedewszystkiem dzieci chore i zapóźnione w rozwoju, co wpływa na ogólny obraz oddziaływania przedszkola.

Rozpatrując czynniki kompensujące, trzeba zwrócić specjalną uwagę na dzieci zapóźnione i na dzieci niezgłoszone dobrowolnie do zapisu. Wśród dziewcząt zapóźnionych nie było np. ani jednej o dobrym stanie odżywienia, 37,5% tych dziewcząt wykazało wiek inteligencji niższy od wieku życia (wobec 31% dziewcząt z rocznika 1927).

Przy zestawieniu tych danych z wymienionym już poprzednio faktem, że wśród ogółu dzieci opóźnionych jest znacznie niższy odsetek dzieci rodzin, korzystających z Kas Chorych, wypadnie przy omawianiu roli czynników kompensujących zwrócić baczną uwagę na ogrom zadań instytucji, które mają wyrównywać istniejące zło.

Przytoczone przykłady charakteryzują kierunek badań, wznawianych po wakacjach równoległe z nowym etapem pracy: z eksperymentem wyrównywania niektórych braków.

H. Radlińska i K. Laukajtesówna.

PROBLEM PODNIESIENIA KULTURY MORALNEJ SPOŁECZEŃSTWA

Problem ten, poruszony w „Ruchu Pedagogicznym”¹⁾, jest jednym z najaktualniejszych, najbardziej palących i zarazem najtrudniejszych. Zdają sobie doskonale sprawę, że garść myśli, które tu mogę wypowiedzieć, jest tylko ściślejszym sformułowaniem wątpliwości i trudności, a nie praktyczną próbą katdynalnego i rewolucyjnego rozwiązania problemu, który zahacza nietylko-

¹⁾ „Ruch Pedagogiczny” Nr. 3, 1934. — D-r K. Dąbrowski: „Z zagadnień metod podniesienia kultury moralnej społeczeństwa”.

o dziedzinę teoretycznej pedagogiki, socjologii lub psychologii, ale zażębia o wszelkie dziedziny życia współczesnego i ma swoje uzasadnienie historyczne. Postawienie problemu zakłada, że z moralną kulturą społeczeństwa jest dość krucho, bo gdyby ona stała na odpowiednim poziomie, nie byłoby problemu „podnoszenia”, gdyż w życiu socjalnym sprawdza się przysłowie: lepsze jest wrogiem dobrego.

Rozważmy więc, dlaczego kultura moralna społeczeństwa jest niska i nie idzie w parze z kulturą materialną.

Można sztucznie wyróżnić trzy aspekty życia, trzy rzeczywistości ludzkiego bytu: rzeczywistość biologiczną, rzeczywistość socjalną i rzeczywistość psychologiczną. Pomiędzy rzeczywistością biologiczną i socjalną niema nieprzewyciężonych konfliktów; niema ich również między rzeczywistością biologiczną a psychologiczną. Natomiast sprzeczność między rzeczywistością socjalną a psychologiczną pogłębia się coraz bardziej.

Teza ta wymaga wytłumaczenia.

Mówiąc o rzeczywistości biologicznej, mam na myśli przedewszystkiem walkę o byt. Organizacja społeczna ułatwia nam walkę o byt, a walka o byt zmusiła człowieka do organizowania się. Na tem polu postęp jest olbrzymi, gdyż uniezależniamy się coraz bardziej od mrozu, głodu, deszczu, wiatru, upału; nie poświęcamy całego czasu na pracę o nagą egzystencję, jesteśmy coraz bardziej bezpieczni i pewni jutra.

Niema również zasadniczego konfliktu między naszą psychiką a rzeczywistością biologiczną. Jesteśmy wprawdzie zależni od praw przyrody: rodzimy się, oddychamy, odżywiamy się, chorujemy, śpimy, umieramy, ale ta zależność nie doprowadza do głębokich, powszechnych, długotrwałych konfliktów. Często świadomość nieskończoności przestrzeni i czasu wyrwa nam z piersi westchnienie, ale jest to związane z poczuciem wzniosłości, z przeżyciem estetycznym i intelektualnym, z dumą, że my, „pył marny”, potrafiłszy tyle poznać, podnieceni głodem wiedzy, który wynikał z wiecznych pytań: dlaczego, jak i poco świat? Poczucie małości wpływa raczej dodatnio na nasz poziom moralny, a częsty bunt przeciw chorobie i śmierci nie ma normalnie charakteru głębokich wstrząsów psychicznych. Śmierć bliskiej osoby czyni nas lepszymi, różne klęski, jak powódź, pożar, mór, trzęsienie ziemi, wyzwała raczej uczucia szlachetne, jak pomoc wzajemną, solidarność, współczucie, samopomoc i t. p. Jeżeli przysłowie „cierpienie uszlachetnia” jest prawdziwe, to tylko w odniesieniu do cierpień biologicznych, nigdy socjalnych.

Przepaść istnieje tylko między naszą psychiką, a rzeczywistością socjalną. I tu należy szukać źródła niskiego poziomu moralnego współczesnego społeczeństwa. Przepaść ta rozszerza się w miarę większej złożoności organizacji społecznej. Konflikt między rzeczywistością socjalną a psychiczną nie jest fantomem, wymyślonym przy biurku, ale jest faktem niezaprzeczonym. O tym konflikcie traktuje i na nim budują swoją naukę psychologia indywidualna i psychoanaliza, żaden psycholog go nie neguje.

Największa tragedia biologiczna nie wywoła buntu psychicznego, ale każda niesprawiedliwość socjalna wyzwala opór, żal. W klasie, gdzie jest dwoje dzieci, jedno ładne, zdrowe, zdolne, drugie — brzydkie, niezdolne, chorowite, nie wywoła to buntu u dziecka upośledzonego. Ale niech jedno dziecko będzie trochę uprzywilejowane, zaraz powstaje u innych żal, niechęć, zawiść.

Śmierć matki z powodu choroby nie wyzwoli buntu psychicznego, ale jeśli matka została skazana na śmierć przez społeczeństwo, spowoduje to uczucie zemsty, buntu. A przecież w pierwszym wypadku matka była niewinna, a w drugim zasłużyła w myśl obowiązujących praw na śmierć. Zginął przyjaciel w czasie ratowania tonącego. Jest to rzecz zrozumiała. Ale niech społeczeństwo skaze na śmierć kogoś zasłużonego, a wywoła wieczne rozgoryczenie (Sokrates).

Psychika nasza jest niezwykle wrażliwa na wszelką niesprawiedliwość i niedoskonałość społeczeństwa, a podporządkowuje się bez reszty niedoskonałości, a raczej niewspółmierności praw przyrody z naszymi zasadami etycznymi. Cywilizacja ludzka miała, wedle Freuda, podwójny cel: adaptację biologiczną i organizację społeczną. Pierwszy cel osiągnęliśmy w stopniu zadziwiającym, drugi — to historia ciągłych klęsk.

Wszelkie zakazy biologiczne przyjmujemy ze spokojną rezygnacją, a zakazy społeczne nie są respektowane, ani uznawane, a ulegając im, czynimy to z żalem, bólem, niechęcią. Nakazy biologiczne wykonywujemy bez szemrania, od nakazów społecznych staramy się uchylić.

Konflikt między rzeczywistością socjalną a psychiczną pochodzi z różnych źródeł.

1) Rzeczywistość biologiczna jest wszędzie ta sama i dlatego przyzwyczajamy się do ulegania jej, od okresu niemowlęctwa urabia ona naszą psychikę jednolicie. Rzeczywistość zaś socjalna, przeciwnie, jest różnorodna i różna. Zależnie od rozwoju filogenetycznego. Czegoś innego wymagało się od człowieka w organizacji pierwotnej, czegoś innego w okresie niewolnictwa, czegoś innego w okresie feudalnym, demokratycznym, faszystowskim i t. p. Ponieważ wymogi biologiczne od zarania istnienia życia organicznego były takie same, mogły się utrwalić dziedzicznie w plazmie zarodkowej, a wymogi społeczne — nie.

Rzeczywistość socjalna jest też różna w różnych okresach rozwoju ontogenetycznego. Inne są wymagania domu rodzinnego, inne — szkoły, współtowarzyszy, życia zawodowego, kościoła, klasy, partji i t. p. Krótko mówiąc, oddziaływanie rzeczywistości socjalnej jest wielokierunkowe. Dlatego akulturacja, czyli wrośnięcie w kulturę jest trudne, pełne sprzeczności i to wzmacnia konflikt psychosocjalny.

2) Bez względu na wyznawane teorie filozoficzne uznajemy w praktycznym postępowaniu determinizm biologiczny i nigdy nam nie przyjdzie poważnie na myśl sprzeciwić się wolną wolą koniecznym prawom biologicznym. W życiu społecznym uznajemy w praktyce indeterminizm, wszelki przymus odczuwamy często jako samowolę i staramy się uchylić od niego.

3) Osoby nie mogące lub nie chcące się podporządkować wymogom biologicznym — giną. Niepodporządkowanie się wymogom socjalnym uchodzi często bezkarnie.

4) Na pewnym stopniu organizacji społecznej wymogi społeczeństwa są sprzeczne z instynktami biologicznie odziedziczonymi. Np. biologicznie jesteśmy dojrzałi płciowo w wieku 16 lat, socjalnie w wieku 25—30 lat, gdy mając egzystencję możemy się żenić. Biologicznie odziedziczyliśmy różne instynkty agresywne, które w społeczeństwie trzeba tłumić. Biologicznie nie jesteśmy predestynowani do zajęcia lub funkcji, którą w społeczeństwie mu-

simy pełnić. Im bardziej jest złożona organizacja społeczeństwa, tem przymus zadany naszej naturze jest większy, tem bunt nasz groźniejszy, tem egoizm większy; sprzyja to hipokryzji. Sprzeczność ta pogłębia się jeszcze przez to, że tłumienie pewnych popędów nie jest konsekwentne: czasem społeczeństwo sprzyja rozwojowi pewnych instynktów, czasem je tłumi (okres wojny i pokoj, demokracji i dyktatury).

Prawodawstwo społeczne jest wyrazem minimalnych żądań społeczeństwa, od spełnienia których zależy byt organizacji. Ale prawo, sankcje karne nie mogą podnieść poziomu kultury moralnej społeczeństwa, gdyż posłuszeństwo prawu panującemu stanowi tylko minimum etyczności. Jest to wystarczające, by człowiek mógł przebywać na wolności, ale za mało, byśmy go mogli nazwać moralnym. Zresztą sankcje karne nie są środkiem wychowawczym, ale represyjnym i to mało skutecznym, gdyż przestępstwo niezawsze się wykrywa. Czy wychowanie może wyrzucić wpływ na moralność społeczeństwa? Owszem, ale minimalny.

Rodzice intelektualnie i moralnie wysoko stojący mają zazwyczaj mało dzieci. Wyptywa to z ich poczucia odpowiedzialności wobec dziecka i aktu płodzenia. Ludzie intelektualnie i moralnie nisko stojący mają więcej dzieci. Dom rodzinny wpływa umoralniająco na małą liczbę młodego pokolenia. Większość dzieci nie wychowuje się w moralnej atmosferze domowej. Wptywa to na obniżenie poziomu moralnego społeczeństwa.

Wptyw szkoły zaś nie jest znaczny, choć doniosły.

W okresie impresjonizmu pedagogicznego (pozwalam sobie użyć tego wyrażenia na oznaczenie teorii wychowawczej, która wiązała się ściśle z sensualizmem i wierzyła, że człowiek jest tylko tem, co z niego robi wychowanie pojęte w najszerszym zakresie. Dzisiaj do tego impresjonizmu wychowawczego zbliżony jest adlerizm) przesadzano znaczenie wychowania. Przypomnę powiedzenie Locke'a: „dajcie mi w ręce wychowanie, a zmienię w jednym pokoleniu świat.”

Wiek XX, stulecie dziecka jest wiekiem ekspresjonizmu wychowawczego. Coraz rzadziej wierzy się w magiczny wpływ wychowania, coraz częściej przenosi się punkt ciężkości rozważań na popędy, instynkty, na wrodzoną biologiczną konstrukcję jednostki.

Nie chcąc i nie mogąc się tu wdawać w teoretyczną dyskusję na ten temat, zrobimy najlepiej, zbadawszy stan faktyczny. Musimy przyznać, że szkoła wywierała mały wpływ na życie, ewolucję, ustrój i ideały społeczne. Nie była motorem życia społecznego, ale jego wypływem. Zawsze życie wyprzedzało szkołę, a szkoła z trudnością nadążała. Wszystkie zmiany w społeczeństwie, wszystkie hasła i zasady torowały sobie drogę, zwyciężały mimo lub nawet wbrew szkole. Każdy podręcznik wychowania uzasadni tę tezę. Etyka chrześcijańska nie wyszła ze szkół (mam na myśli oficjalne szkolnictwo), społeczeństwo już dawno było chrześcijańskie — szkoła wciąż tkwiła w pożałowaniu. Społeczeństwo dawno zerwało z ustrojem stanowym (feudalistycznym) — szkoła jeszcze długo była stanowa. Rewolucja francuska, Niepodległa Polska, rewolucja rosyjska nie wyszły ze szkół; owszem, musiały długo potem walczyć o podciągnięcie szkoły, o przystosowanie jej do zmienionych warunków życia społecznego. Zniesienie niewolnictwa, hasła równości, braterstwa, hasła demokratyczne i t. d. nie wyszły również ze szkół, ale torowały

sobie dopiero mozolnie drogę do nich. Krótko mówiąc, wpływ szkoły na zasady moralne, na ustrój społeczny jest minimalny. Gra ona raczej rolę epigona, niż twórcy.

Nie możemy jednak bagatelizować wpływu szkoły na życie społeczne, o czym świadczy zacięta walka każdego ustroju o zdobycie szkoły dla swoich ideałów. Impuls nie wychodzi ze szkoły, ale szkoła popularyzuje i wnosi w szerokie sfery społeczne hasła i ideały, które zapanowały w elicie społecznej. Niewolno przesadzać roli szkoły w podniesieniu poziomu moralnego społeczeństwa, ale też niewolno jej nie doceniać. Jeśli szkoła nie przyczynia się wcale do podniesienia poziomu moralnego społeczeństwa, to brak szkoły spowodowałby rychło jeszcze większy upadek.

Tezę tę muszę skolei uzasadnić.

Dziecko jest poddane różnym wpływom, z których moralny wpływ szkoły jest najbardziej dodatni. W szkole dziecko poprawia się moralnie. Idzie o to, by ten wyższy poziom moralny szkoły umiał przeciwstawić się skutecznie innym wpływom i utrzymał się w dalszym życiu absolwentów szkół. To jest zasadniczy problem całego szkolnictwa współczesnego i współczesnej teorii pedagogicznej. Problem brzmi: w jaki sposób wychować dziecko tak, by nauka i zasady moralne (uważam, że to idzie w parze) przetrwały przez całe życie jednostki. Tu jest ognisko, w którym się skupiać powinny wysiłki teoretyków i praktyków pedagogiki.

Kilkakrotnie podkreślałem, że nauka, wykształcenie i moralność idą ze sobą w parze. Teza ta, która w starożytności była pewna (jedność prawdy, dobra i piękna u Platona), dziś jest kwestjonowana. Uważam ją za kwestję zasadniczą w wychowaniu moralnym i dlatego poświęcę nieco miejsca na jej zweryfikowanie. Rozbieżność między nauką a moralnością, między wykształceniem a wychowaniem powstała na tle błędnych pojęć o nauczaniu i celu nauczania. Mówiono o celu materialnym i formalnym nauki. Cel materialny wzbogacał pamięć, cel formalny różne inne „władze duszy”. Dziś już o władzach duszy głucho, a mówi się o strukturze osobowości, więc cel formalny w dawnym znaczeniu przestał istnieć. Również zrewidowaliśmy klasyczną teorię pamięci. Przypomnę, że wedle klasycznej teorii pamięć zależała od częstotliwości powtórzeń. Im częściej działała dana podnieta, im więcej ćwiczeń, tym lepiej się pamiętało. Wyrażając się ściślej: z dwóch lub więcej wrażeń, to się prędzej utrwały w pamięci, które było częstsze.

Najprostsze spostrzeżenie obala to twierdzenie. Powtarzaliśmy dziesiątki razy znak chemiczny alkoholu etylowego lub wzór Herona, a nic z tego nie pamiętamy. Ale okoliczności własnego życia, które były jednorazowo, niepowtarzalnym przeżyciem, pamiętamy całkiem dokładnie. Jest to zupełnie wystarczające, by zmodyfikować klasyczną teorię pamięci. Zrobił to Bergson, uznając dwa rodzaje pamięci: pamięć obraz i pamięć nawyk. Pierwszy rodzaj odnosi się do przeżyć jednorazowych, niepowtarzalnych, drugi do wrażeń częstych, powtarzalnych. Pierwszy jest pamięcią inteligencji, drugi pamięcią biologiczną materii organicznej. Ćwiczenia i powtórzenia pomagają pamięci tam, gdzie niema żywego, osobowego zainteresowania, jak w uczeniu się tabliczki mnożenia, wiersza, dat i t. p. Ale i tu częstotliwość powtórzeń musi być tym większa, im większe désinterressement osobowości ludzkiej.

Cała dyskusja była potrzebna, by zerwać z wszelkimi celami heterogenicznymi wykształcenia, a więc z celem formalnym i materialnym.

Gdy znikły władze duszy i klasyczna teoria pamięci, powinny pójść w ich ślad cele materialne i formalne kształcenia. Rzecz jasna, że cel formalny nie może mieć nic wspólnego z moralnością, gdyż każda nauka kształciła inną władzę duszy (matematyka — wnioskowanie, przyroda — spostrzegawczość, literatura — fantazję i t. d.), a żadna nauka nie kształciła „władzy moralności”. Wykształcenie materialne również nie miało nic wspólnego z moralnością, bo moralność to nie pamięć — nawyk, ale osobowość.

Z tych powodów sądzono, że moralność niema nic wspólnego z wykształceniem i głoszone odwrót od zasady intelektualizmu w wychowaniu, podkreślając rolę uczucia, woli i nawyku. Przewyciężywszy teorię celów formalnych i materialnych w nauczaniu, przekonamy się, że wykształcenie i moralność są ze sobą ściśle związane, że więc intelektualizm jest najracjonalniejszą zasadą wychowania. Wykształcenie nie jest wzbogaceniem dyspozycji, ani sumą wiadomości, ale zmianą całej struktury osobowości. Człowieka wykształconego cechuje pęd do wiedzy i oświaty, związany z racjonalnym, niesprzecznym poglądem na świat i życie, a to nie da się połączyć z małodusznością, egoizmem, który jest głównym powodem niemoralności.

Dialektyką *per fas et nefas*, jak mówi Schopenhauer, możnaby zarzucić, że to jest sprzeczność sama w sobie, bo jeśli ktoś jest wykształcony, to nie potrzebuje się dalej kształcić. Ale w takie spory nie będę się wdawał, gdyż w psychice ludzkiej uznaję tylko dynamikę, podobnie jak w nauce, sztuce, życiu. Ludźmi gotowymi są tylko bezmyślni i niewykształceni zarozumiałcy.

Wracając do głównego problemu, jak wychować dziecko tak, by nauka i wychowanie szkolne przewyciężyły ujemny wpływ innych czynników wychowawczych i przetrwały przez całe życie jednostki, odpowiemy: przez intelektualizację wychowania i wyrobienie potrzeby dalszego kształcenia. W uzasadnieniu tej tezy oddalimy się niestety od tego, co się dziś stało modnem.

Zrażone do metodyki nauczania, która nie potrafiła wywalczyć sobie uznania w szkole, skierowały władze szkolne swoją uwagę na wyniki nauczania i wychowania, robiąc z metody prywatną sprawę nauczyciela. W przeciwieństwie do tego uważam metodę za rzecz pierwszorzędnej wagi i tylko metoda, którą utożsamiam z atmosferą w szkole i ze stosunkiem uczniów do nauczyciela i szkoły, może sprawić, że zasady etyczne i zainteresowanie nauką staną się immanentną właściwością wychowanka przez całe życie (zasada introjekcji problemu).

Rzecz jest całkiem prosta.

Wyniki mogą być chwilowe i trwałe. Można opanować daną partję materiału — pamięciowem kuciem i osiągnąć poprawne napozór zachowanie się uczniów terorem. Władze szkolne albo nie mogą, albo mają zbyt małą intuicję pedagogiczną na to, by odróżnić wyniki chwilowe od trwałych. Gdyby nawet intuicyjnie odróżniły, to opierając się na imponderabiljach, nie można zrobić nauczycielowi zarzutu. Dziecko opanowało materiał naukowy w zakresie wymogów programu, samorząd szkolny funkcjonuje, wszystkie protokoły są napisane, każdy funkcjonariusz nosi przepisową opaskę na ramieniu. Wszystko w porządku. Ale tylko jak długo dzieci są w szkole.

Można jednak uczyć i tak, że dzieci to i owo zapomniały, ale każda lekcja roz-

szerza horyzont myślowy ucznia, jest dla uczniów przeżyciem i uczniowie naberają zamiłowania do nauki, rodzi się pęd do czytelnictwa i oświaty, uczniowie stają się wykształceni. A to jest zdobyczą trwałą, której żaden test wiadomości nie wykryje i nie uzna.

Nauczyciel sam może świecić przykładem kultury etycznej dzieciom, stać się ich ideałem moralnym i wnieść ducha koleżeńskości, samopomocy, przyjaźni, dobroci, zapachu w pracę samorządową. I to jest zdobycz trwałą, choćby proktorki i opaski nie dopisywały.

Metoda może zdusić wszelkie zainteresowanie nauką i pracą społeczną i może doprowadzić do prawdziwego wykształcenia i do pełnej socjalizacji. I ona, a nie wyniki, powinna decydować o wartości nauczyciela i szkoły. Jeśli szkoła zrobi tylko tyle, że każdy jej absolwent będzie czuł potrzebę czytania, to zrobi dużo dla kultury moralnej społeczeństwa. Obserwujemy zanik ideałów na każdym polu. Tylko książka kultywuje ideały piękna i dobra. Jeśli ludzie w wolnych chwilach będą czytali dobrą książkę, to możemy być spokojni o ich poziom moralny.

Opierając wychowanie na uczuciu, zdołamy chwilowo wykrzesać w duszy młodocianej dużo idealizmu. Ale nawyk do moralnego postępowania jest mrzonką, a uczucie b. zmienne i kieruje się chwilowem przeżyciem. Jedna przykrość może podważyć i zmienić całe nastawienie uczuciowe. W myśleniu niewolno wyciągać wniosków z jednego faktu, a uczucie łatwo podlega wpływom. Dlatego najtrwalszą podstawą postępowania ludzkiego jest intelekt. Nie łudźmy się, że etyczne postępowanie można oprzeć na impulsach lub instynktach, gdyż społeczeństwo, to nie przyroda z jej stałymi, niezmiennymi prawami, ale w społeczeństwie dzieją się wciąż nowe rzeczy, społeczeństwo wymaga ciągłych zmian nastawienia, którym żadne ciało mało sprężyste nie poddało. Człowiek ma rozum właśnie dlatego, że mu instynkty i uczucia nie mogą wystarczyć. Racjonalne wychowanie odwoła się przedewszystkiem do intelektu ludzkiego, który dopiero potrafi umiejętnie rządzić uczuciem i wolą. Ale wtedy musimy przewidzieć nasz stosunek do materiału naukowego. Przedewszystkiem należy wprowadzić naukę socjologii do szkół, by młodzież zrozumiała, że ustroj społeczny nie jest wynikiem „widzimisię” jednostki, ale panuje w nim pewna konieczność, jeśli nie tak ścisła, przyczynowa, jak w rzeczywistości biologicznej, to w każdym razie jako wszechstronna zależność funkcjonalna między różnymi dziedzinami życia. Ułatwi to młodzieży właściwy pogląd na życie i świat i zaoszczędzi wiele rozczarowań i bezsilnego buntu i pogodzi bardziej jej psychikę z rzeczywistością socjalną. Krótko mówiąc, wykształcenie powinno być wszechstronne i nie unikać momentów światopoglądowych, ale owszem szukać ich i rozstrząsać je z młodzieżą. By uniknąć nieporozumień, zastrzegam się przed tem, jakoby negocjowałem rolę uczucia i woli w postępowaniu ludzkim. Nic podobnego, uzasadniam tylko, że uczucie i wola muszą mieć kierownika odpowiedzialnego — rozum.

Ideały moralne, zdobyte w szkole, rzadko przetrzymują próbę życia. Przedewszystkiem dlatego, że walka o byt wymaga częstokroć niezbyt subtelnej duszy i niezbyt czułego sumienia. Na tem tle obserwujemy częste zmagania się światopoglądowe młodzieży, zwłaszcza szkół średnich. Życie zawsze zwycięża, sumienie się przytępia. Ale dusza młodociana, nie kierowana intelektem, okupuje to ciężkim wstrząsem, lub staje się podatna dla wszelkiej demagogii.

Tylko rozum zahartuje duszę w ciężkiej walce o byt i uodporni ją przeciw lekkim i pięknym hasłom różnych demagogij. Poziom moralny po opuszczeniu szkoły musi się obniżyć, gdyż dotychczas zasady moralne były ideałami, a teraz stają się rzeczywistością. Ale człowiek wykształcony obniży swój poziom moralny o tyle, ile wymaga tego konieczność życiowa, obniży z wewnętrzny niesmakiem, gdy i o ile będzie musiał. Człowiek niewykształcony obniży swój poziom moralny bez skrupułów, dla błahych powodów.

Zrozumiała jest rzeczą, że atmosfera wychowawcza i naukowa szkoły zależy od nauczycieli i kierownika. Stąd ciężki problem doboru odpowiednich jednostek na te stanowiska. Najważniejszą osobą w szkole jest kierownik, od którego zależy zgranie, życie się grona, atmosfera pracy radosna lub niechętna i cały szereg rzeczy często nieuchwytnych, a ważnych. Ale kierownikiem nie jest najbardziej wartościowa jednostka, bo ta nie umie się pchać naprzód, nie odznacza się żądzą władzy, ani umiejętnością „wpadania w oko”. Rozwiązanie tej sprawy należałoby, zdaje mi się, powierzyć samorządowi nauczycielskiemu. Jeśli każda instytucja społeczna posiada samorząd, dlaczego nauczycielstwo ma być pozbawione prawa wyboru kierownika? Czy każda instytucja i każda grupa dorosła do tych zadań, a tylko nauczycielstwo — nie? Myśl ta wydaje się tak prostą, że aż wstyd ją uzasadniać. Grono nauczycielskie najlepiej wie, kto pracuje z oddaniem się sprawie wychowania, kto ma potrzebną inteligencję, rozum, takt. Nauczycielstwo wykazało swoją dotychczasową pracą, że jest zdolne do samorządu i ma prawo żądać kierownika, któryby był „primus inter pares”, a nie, jak to często bywa, władzą szkanującą.

O doborze nauczycielstwa trudno mówić w okresie kryzysu, gdy o wyborze zawodu decyduje zasada rynkowa podaży i popytu, a nie zamiłowanie i ideały osobiste. Nadmienię tylko, że najlepszą ocenę nauczyciela może dać sama młodzież i nie wiem, czy byłoby nonsensem twierdzić, że młodzież powinna mieć prawo wyboru nauczyciela.

Uwaga: Do podniesienia kultury moralnej społeczeństwa może się przyczynić też popularyzowanie hasła świadomego macierzyństwa, wyeliminowanie elementu małowartościowego z funkcji rozrodczej, zapewnienie wszystkim pracy i płacy, natchnienie społeczeństwa ideałem, zdolnym przeniknąć osobowość i t. d. Nie zajmowałem się w tym artykule temi problemami, lecz skierowałem główną uwagę na szkołę, licząc się z tem, że artykuł jest przeznaczony do „Ruchu Pedagogicznego”.

D-r I. Kiken

Artykułem powyższym zamykamy dyskusję nad zagadnieniem, poruszonym przez d-ra K. Dąbrowskiego.

Redakcja

SPRAWOZDANIA

Z TESTOLOGJI.

1. D-R ED. CLAPARÉDE. Jak rozpoznawać uzdolnienia uczniów. Przeł. D-r Justyna Jastrzębska. Książnica-Atlas. 1935. Str. 291. Cena zł. 6.80.

2. HENRYK ORMIAN. Wyniki badań testowych a szacowanie inteligencji przez nauczycieli. Poznań 1935. Pozn. Tow. Psychologiczne. (Odbitka z „Kwart. Psychol.” Tom VI) Str. 110.

Ocenianie uzdolnień uczniowskich oraz związana z tem klasyfikacja pracy i postępów młodzieży — to najtrudniejsza i najbardziej odpowiedzialna część pracy nauczycielskiej. A jednak ciągle jeszcze ten właśnie dział pracy nauczyciela nie ma naukowej podstawy metodycznej, ciągle jeszcze odbywa się ta praca wedle widzimisię każdego nauczyciela z osobna, natrafiającego na nieliczne ograniczenia wydawanych w tym względzie okólników i przepisów. Coraz silniej zaznacza się dlatego w pedagogice dążność oparcia tego działu pracy nauczyciela na naukowych podstawach psychologicznych. Reprezentują ją coraz pojawiające się prace z tej dziedziny, zwłaszcza we Francji, w Belgii, Niemczech, Ameryce, ostatnio też i w Polsce¹⁾. Dzieło Claparède'a, które ukazało się w oryginalnej p. t. „Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers” w r. 1924, należy do dzieł dziś już nieco starszych, lecz niezwykle cennych dla wprowadzenia w „propedeutykę testową”, jak się wyraża w przedmowie prof. Baley.

„Zadaniem tej książki — pisze autor — jest: 1) wskazać dla praktycznego użytku wychowawców, lekarzy i doradców orientacyjnych niektóre ze sposobów rozpoznawania uzdolnień; 2) przedstawić metodę, któraby ułatwiała dalsze, niezbędne poszukiwania...” Zadania te książka Claparède'a spełnia w zupełności. Jest ona — i to jej największa zaleta — przedewszystkiem praktyczną i daje czytelnikowi pobudkę do dalszych samodzielnych studiów.

Rozpoczyna ją krótki rys historyczny, poczem następują 2 rozdziały teoretyczne: „Dlaczego staramy się określić uzdolnienia” oraz „Uzdolnienie i jego struktura”. W sposób jasny i popularny rozważa autor wypadki, kiedy koniecznym jest dla wychowawcy, nauczyciela czy instytucji bliższe określenie uzdolnień dziecka: dla rozpoznania opóźnienia w rozwoju umysłowym, dla doboru wybitnie uzdolnionych, dla przystosowania szkoły do typów uzdolnień (szkoła na miarę), dla celów poradnictwa zawodowego, dla oceniania dzieci występujących i trudnych.

Pojęcie uzdolnienia określa C. bardzo szeroko, rozumiejąc pod niem „każdą cechą psychiczną lub fizyczną, rozpatrywaną pod kątem widzenia wydajności”. Nie są to więc jakieś specjalne cechy duchowe lub cielesne; każda cecha może być uważana z pewnego punktu widzenia za uzdolnienie wzgl. nieudolność do jakiejś funkcji. Porównyując 2 jednostki o równym poziomie umysłowym znaćby można to za uzdolnienie, co „różnicuje psychikę tych jednostek pod względem wydajności” (określenie dość niejasne). Słusznie podkreśla dalej C., iż faktyczna wydajność jednostki jest wypadkową cech wrodzonych czyli dyspozycji oraz wychowania, doświadczeń, ćwiczenia i t. d. Stąd niełatwo jest określić czyste, naturalne uzdolnienia, gdyż trudno wyeliminować przy takim określeniu owe inne wpływy, działające na ukształtowanie się uzdolnienia. C. nie stara się rozwiązać tego zagadnienia jakąś łatwą teorią. Pozostawia je właśnie nierozwiązanem, wątpliwem, uprzedzając czytelnikowi, że porusza się tu na gruncie jeszcze mało zbad-

¹⁾ Do odnośnych nowszych publikacji polskich należą: 1. Grzywak-Kaczyńska — Próby zastosowania testów do badania i organizowania pracy szkolnej, Warszawa 1931, 2. Grzywak-Kaczyńska — Testy i normy dla użytku szkół powszechnych, Warszawa 1933, 3. Rybińska Ewa — Próba zastosowania testu wiadomości z historii Polski dla klasy I gimn., Pol. Arch. Psych. 1931, t. IV, Nr. 3, 4. D-r J. Pieter — Nowe sposoby egzaminowania, Bibl. Nauk Ped. Nr. 2, 1934. — Z prac dawniejszych zasadnicze znaczenie ma praca Wł. Dawida — „Inteligencja, wola i zdolność do pracy”, Warszawa 1911 oraz J. Joteyko — „Metoda testów umysłowych i jej wartość naukowa”, Warszawa 1924.

nym i pobudzając go do współpracy badawczej. C. stawia tylko kwestje, rozpatruje, o ile dają się rozpatrzyć, przytacza zdania badaczy, dodaje własne uwagi, wreszcie stwierdza: „Wszystkie te pytania bez odpowiedzi wykazują, jak bardzo jeszcze niewyjaśniona jest struktura uzdolnień...” Równie niepewne są teorie o genecie i rozwoju uzdolnień. Mimo to wszystko uważa autor, że już w obecnym stanie badań należy opierać się przy ocenianiu uzdolnień na dotychczasowych metodach, dających w swych wynikach przecież pewien stopień prawdopodobieństwa.

Rozdział IV omawia w szeregu ustępów zagadnienie mierzenia uzdolnień z pomocą testów. C. wyklada tu nader przystępnie teorie testu i testowania, wyjaśniając pojęcia: testów zawodowych i psychologicznych, ilościowych i jakościowych, testów wieku (obliczanie ilorazu inteligencji), profilu psychologicznego, testów uzdolnień (metoda percentyli i t. p.), jakoteż krytycznie rozpatrując psychologiczną wartość różnych ich rodzajów oraz technikę ich stosowania i wskazując nowe drogi badań nad znaczeniem i ustaleniem testów. W dwóch dużych grupach wreszcie analizuje autor testy rozwoju i uzdolnień. Znajdujemy tu więc najróżnorodniejsze testy różnych badaczy (Binet, Simon, Terman, Descoedres, Bovet, Claparède, Whitley, Dawid i in.), przytoczone bądź w całości, bądź w skrócie; materiał naprawdę obfity, a jednak bynajmniej nie wyczerpujący ani w części istniejącej dziś mnogości dobrych, wypróbowanych już testów; daje on czytelnikowi wyobrażenia o dokonanej już w tej dziedzinie pracy i niejedną pobudkę dla jego własnej pomysłowości¹⁾.

Na tle tego materiału snuje C. ciekawe rozważania na temat zagadnienia inteligencji, zagadnienia niezwykle skomplikowanego i jak wiadomo, ciągle jeszcze będącego osią dyskusyj i praktycznych badań psychologicznych. Mam wrażenie, że i Claparède nie zdołał tu wybrnąć z występujących w związku z tem zagadnieniem trudności i, wprowadzając swe pojęcie „inteligencji integralnej” w przeciwstawieniu do „inteligencji globalnej”, nie rozjaśnił samego zagadnienia struktury badanej. Streszczaniem jego wywodów nie chcę fałszować ich treści; uważam, że są bezwzględnie ciekawe, głębokie i oryginalne, a jednak — mało przekonujące. C. sam to wyczuwa i nieraz w ciągu swych rozważań przy poszczególnych testach zaznacza otwarcie ich niepewność i zaleca ostrożność w ocenie wyników. Przy ocenianiu inteligencji dzieci w szkole nie należy wobec tego poprzestawać w danym wypadku na wynikach testów; równie ważnym jest szacowanie inteligencji przez nauczycieli (str. 198). W tem zgadza się Claparède ze zdaniem W. Sterna („Inteligencja dzieci i młodzieży”), wedle którego testy uwidoczniają tylko pewną formę inteligencji, „reaktywną” czyli sztucznie wywołaną, podczas gdy „inteligencja naturalna”, występująca samorzutnie w potrzebie życiowej, ujmuje raczej dłuższą obserwację postępowania danej jednostki. Jeśli więc szkoła chce możliwie prawdziwie oceniać swych wychowanków, to musi używać obu rodzajów szacowania: obiektywnego testami i subiektywnego przez nauczycieli.

Problem powyższy jest tematem interesującej pracy psychologa łódzkiego Henryka Ormiana w jego rozprawie „Wyniki badań testowych a szacowanie inteligencji przez nauczycieli”. Celem tej pracy było porównanie wyników, uzyskanych w badaniach na terenie kilku klas gimnazjów łódzkich, przy pomocy obu metod: testów i szacowania przez nauczycieli. Autor przeprowadził swe badania w ten sposób, iż odnośne klasy badał dwa razy w odstępie rocznym testami inteligencji, a nauczyciele odnośnych klas ułożyli listy rang inteligencji wedle swego szacowania, oznaczając zarazem stopień inteligencji każdej osoby badanej stopniami 1 — 5. Ponadto użył autor do porównania postępów na świadectwach rocznych danego roku i arkuszy indywidualności. Następnie zostały skorelowane wyniki badania testami i szacowania nauczycieli, przyczem wystąpiły oczywiście różnice w ocenie inteligencji poszczególnych osób badanych. Metodą kazuistyczną, wnikiem w przyczyny różnic, potrafił autor wyjaśnić szereg niezgodności. W szczególności stwierdził, że różnice takie

¹⁾ Polskie pracownice psychologiczne zaznaczają się wybitnie w badaniach nad testami oraz w konstruowaniu i standaryzowaniu nowych testów. Należy tu przede wszystkim Pracownia Psychologiczna prof. Bałaya w Warszawie oraz takż Pracownia przy Seminarjum Psychologii Pedagogicznej prof. Szumana w Krakowie. Z pracowni tych wychodzą wcale liczne poważne prace, z których niewiele jednak jest opublikowanych. Poza tem działają w tej dziedzinie bardzo produktywnie Pracownice Psychotechniczne, np. w Warszawie i w Krakowie.

występują tam, gdzie pilność danej osoby wpływa na odnośne szacowanie jej inteligencji przez nauczycieli bądźto in minus (mala inteligencja a duża pilność), bądźto in plus (mala pilność a wybitna inteligencja).

Specjalnej analizie poddał następnie autor samą ocenę nauczycieli, porównyując ocenę dwóch nauczycieli tego samego przedmiotu, w tej samej klasie (nauczyciel właściwy i praktykant), nauczycieli przedmiotów humanistycznych a matematyczno-przyrodniczych, nauczycieli a nauczycielek i t. d. Są to badania nader ciekawe. Autor dochodzi do przekonania, że różnice w ocenach nauczycieli nie są uwarunkowane płcią, ani nauczonym przedmiotem. Naogół stwierdził autor poważną zgodność w ocenie inteligencji uczniów przez większą ilość nauczycieli (w praktyce trudno się z tem zdaniem pogodzić). Odchylenia są, ale autor nie zajął się bliżej analizą tych odchyień.

Praca jest bardzo sumienna, konsekwentna w swych założeniach, poszukiwaniach i wnioskach, przytem w miarę ostrożna i oparta o odnośną literaturę zagraniczną i polską. Stanowi ona ważny przyczynek dla testologii polskiej oraz w pewnej mierze dla badań nad psychologią nauczyciela.

M. Friedländer.

Z. MYŚLAKOWSKI. „Państwo a wychowanie”. Nasza Księgarnia. Warszawa, 1935. Str. 123.

Już sam spis rzeczy mówi o wszechstronności i doniosłości problemów, które autor, profesor socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego, porusza może nieco chaotycznie, jeśli się to oceni sub specie metodologicznej systematyki, usprawiedliwia go jednak sama geneza pracy, natomiast z niezaprzeczalnym rozmachem i odwagą, a przytem z wielką rzetelnością uczonego i obywatela. Prof. Myślakowski otwiera rozdz. I zagadnieniem stosunku wychowania państwowego do narodowego i tu omawia zasadę narodowości, problemat odnawiania się mitów, wychowanie w służbie idei narodowej, przekazywanie wartości narodowych przez szkołę, przeciwstawia zasadę państwowości i jej wartość wychowawczą, — a dalej mówi: o micie przeszłości i micie przyszłości w idei ojczyzny, o tradycji, o zagadnieniu mniejszości narodowych a wychowaniu do państwowości, o znaczeniu badań nad środowiskiem dla wychowania do państwowości i wreszcie o Państwie i siłach społecznych. Ten ostatni rozdział stwarza najwięcej możliwości dla kontrowersyj czysto filozoficznych lub ściślej filozoficzno-państwowych, to jest bowiem dziedziną walki o pogląd na Państwo.

Idea prospektywnego nastawienia osobowości o naturze psychopedagogicznej pozwala według autora na uchwycenie wewnętrznej jedności różnorodnych rozważań, decyduje o naszej postawie wobec problemów poruszonych w „Państwie a wychowaniu”. Znamieniem żywotności i młodości człowieka jest jego nastawienie na przyszłość, jego rozmach skierowany ku temu, co będzie, oznaką zaś wyczerpania, upadku, starości jest cofanie się w przeszłość, przeżywanie tego wyłącznie, co już minęło. Postawy: p r o s p e k t y w n a i r e t r o s p e k t y w n a występują w sposób analogiczny w życiu całych społeczności, narodów, państw i cywilizacji i one rozstrzygają o ich rozwoju lub upadku. Ze stanowiska prospektywności autor sztydzi z tradycjonalizmu, który rozumie tu psychologicznie, jako lęk przed wszelką nowością. Przeszłość uznaje tylko jako funkcję terażniejszości, jako jej rozmach, skierowany w przyszłość. Mówi o odnawianiu się mitów, o tem, że samo przekazywanie symbolów nie wystarczy, że konieczna jest walka, że „tylko krew wylana na ołtarzu bóstw, wlewa w nie życie”. Wartość społecznego mitu, jego rola wychowawcza niejako polega na tem, że wyzwała z jednostki to, co w niej jest ponadjednostkowe, że zapobiega autyzmowi i niszczy go; wielkie mity narodowe pełniły właśnie tę rolę, i w tem znaczeniu mit narodowości może być twórczym środkiem wychowawczym. Wychowanie państwowe, „do państwowości”, jak się wyraża autor, i narodowe, przyczem przeciwstawianie tych pojęć uważa prof. Myślakowski za nieporozumienie, — powinno być pozbawione przedewszystkiem wszelkiego taniego patriotyzmu, wszelkiej sztuczności i obłudy. Jeśli się nie można zdobyć na szczerzy entuzjazm w wychowawczem przekazywaniu mitu, lepiej się ograniczyć do prostego nauczania o tem, czym jest kraj, jaka jest jego historia i ludzie, niż, parafrazując Wypiańskiego, robić Polskę na lekcjach matematyki. O entuzjazm jest najtrudniej. Słusznie mówi prof. Myślakowski, że brak jest „patosu państwowości” w polskim życiu, że Rosja nas tu wyprzedziła; taki patos może się zrodzić tylko ze świadomości celów dziejowych Państwa, określa go wola dziejowa społeczności, — nie doktryna, lecz sama postawa prospektywna, posługująca się tradycją w granicach jej dynamizmu, sama wola wielkości, wola historycznego bytu — są tu czynnikami decydującymi. Do wyrobienia takiej postawy powinno zmierzać wychowanie, — prawo

do niej ma każdy, z wyjątkiem tych tylko, którzy przyjęli wręcz odmienną postawę, to znaczy anti-państwową (taki jest zarazem pogląd autora na zagadnienie mniejszości narodowych wobec wychowania do państwowości).

Wszystkie poglądy prof. Mysłakowskiego wydają się równie prawdziwe, jak posiadające wielką doniosłość praktyczną — poza jednym, zasadniczym: negatywnym stosunkiem do doktryny. Przecież doktryna markso-leninizmu naprzykład, doktryna klasy wybranej i społeczności bezklasowej — to właśnie ów twórczy mit, który wytworza postawę prospektywną, entuzjazm i patos państwowości, w danym wypadku socjalistycznej. Autor powiada: „Wychowanie to musi być ugruntowane na czymś bardziej pewnym i trwałym, niż ta lub owa doktryna” (str. 88 — 89). Co to jest, to bardziej trwale od doktryny, przez którą autor tych słów rozumie system idei czy system myśli, to znaczy system mniej, lub więcej filozoficzny, dający pełny pogląd na świat, — prof. Mysłakowski nie określa, to co pozostaje dla nas nieznanne, rozplywa się w nieokreśloność. Tymczasem wydaje się, że twórczy entuzjazm, to znaczy równie mocny jak trwały można wywołać tylko przy zupełnej określoności celów (naprzykład w wypadku mitu chrześcijańskiego cel był najdokładniej określony, była nim szczęśliwość wieczna i stąd potęga tego mitu), — nie można przecież wychowywać wogóle, tylko dla czegoś, dla jakiegos państwowości, dla określonych celów dziejowych Państwa, jego wola dziejowa musi mieć cel oznaczony, jak każda twórcza wola, wola tworzenia.

Negatywny stosunek do doktryny zrodził wyraźną niechęć do oparcia Państwa (zasady państwowości) na jakimś systemie myślowym, wrogi też jest stosunek prof. Mysłakowskiego do idealistycznej filozofii niemieckiej, dla której Państwo było wartością samą w sobie. Taki pogąd według niego poniża człowieka (na obronę marginesowo rzeczy można, że ta filozofja w szczytowie sformułowaniu Hegla uznawała ponad Państwem w sferze ducha absolutnego sztukę, religję i filozofję). Prof. Mysłakowski własnowolnie pozbawił się decydującego czynnika w wychowaniu do państwowości, takiego, który daje pogląd na Państwo, który wiąże myślowo, określa teleologicznie naszą postawę wolać i może obudzić twórczy entuzjazm: wykluczył filozofję. Kiedy mówi o przedmiotach nauczania, które można użyć dla celów wychowawczo-państwowych, wylicza jako uprzywilejowane: historję, literaturę, naukę o Polsce współczesnej i geografję, specjalnie antropogeografję, zapominając o filozofji, — jest to wielki błąd socjologizmu w poglądzie na Państwo: niedoceniania myśli filozoficznej, jako czynnika kształtującego nasz intelektualny (i nie tylko) stosunek do społeczności politycznej, — niedoceniania samego Państwa. Z chwilą kiedy prof. Mysłakowski przechodzi do metod wychowania państwowego, kiedy chodzi o wskazanie nowych dróg, traci cały swój wspaniały rozmach, odwagę targnięcia się na świętości, z maksymalisty w postulowaniu staje się minimalistą w wykonaniu. Wielki problem wychowania państwowego w części pozytywnej nie został przez autora rozwiązany, jest doskonale natomiast postawiony w części negatywnej, mówiącej jak nie należy postępować, podobnie jak w całym szeregu zagadnień, wiążących się z wychowaniem (nie rozwiązujących go jednak) — chociażby w kwestji stosunku uniwersalizmu do nacjonalizmu. Ale książka prof. Mysłakowskiego emocjonuje czytelnika żywotnością i aktualnością tematów, więc już dlatego choćby należy ją czytać.

W. S.

B. RUSSELL: „Wychowanie a ustrój społeczny”. Tłum. z ang. d-r J. Hosiassonówna. Warszawa 1933.

Bertrand Russell należy do rzędu tych pisarzy angielskich, którzy kultuwują świetny zdrowy rozsądek swej rasy, z domieszką humoru i powagi naukowej. Pisarze tego typu, nieraz essayiści, to humaniści i humaniści w owem arcyłudzkiem znaczeniu „nil humanum a me alienum”. Najwybitniejsi w tej plejadzie, to chyba: H. G. Wells, Sir Norman Angell (tegoroczny laureat nagrody pokojowej Nobla), Aldous Huxley i B. Russell. Znakomity matematyk i fizyk, filozof i kierownik szkoły-internatu zainteresował się Russell zagadnieniami wychowawczymi, których wykład systematyczny podał w książce „O wychowaniu” (tłum. Hosiassonówny, Nasza Księgarnia, Warszawa 1932). Zainteresowanie się wychowaniem związane jest z ideologją słynnego teoretyka poznania. Rozum ludzki ma tak wielką władzę, że wyprowadzić zdola świat i ludzi z chaosu. Trzeba go jednak umieć uszanować, trzeba chcieć podporządkować się rozumowi, aby skutecznie mógł spełnić swą rolę, trzeba poddać mu ludzką sferę emocjonalną i woluntarną, wówczas zrealizuje nadzieje, które się w nim pokłada. Wychowanie właśnie może i powinno być taką funkcją poddającą rozumowi namiętności i instynkty ludzkie. Wychowaniu przypisuje

Russell ogromne znaczenie w kształtowaniu ludzkości, od niego uzależnia przyszłe losy jednostki i ludzkości. Takim duchem przepojona jest książka p. t. „Wychowanie a ustrój społeczny”. Zostały w niej poruszone problemy, które są i były zawsze aktualne w teorii i praktyce wychowawczej, ale które nabrały specjalnego znaczenia dla naszych czasów ze względu na to, że państwo opanowało instytucje wychowawcze dla swoich celów.

Autor okazuje się z całości rozważań jako zwolennik bezwzględnego panowania rozumu, ideologii, propagowania współpracy międzynarodowej opartej na ukochaniu własnego narodu, kierowania się we wszystkich poczynaniach poczuciem sprawiedliwości i przyjazną postawą wobec ludzi, równouprawnienia zagadnień erotycznych z innymi i t. d.

Podstawą każdego aktu wychowawczego, zdaniem R., jest wolność przekonań nauczyciela — źródło przyszłej wolności wychowanka. Wolność nauczyciela i wychowanka to stanowisko oparte na rozumie, na krytycznym ujęciu poglądów politycznych i społecznych. Warto przytoczyć uwagę Russella o nauczycielach: „Istnieją (str. 276 i in.) dwa zupełnie różne typy nauczycieli. Do pierwszego należą tacy, którzy traktują jakąś dziedzinę wiedzy z entuzjazmem, którzy lubią jej uczyć i przekazywać własny entuzjazm słuchaczom; do drugiego zaś tacy, którym sprawia przyjemność władza oraz łatwa wyższość w stosunku do klasy, — którzy lubią rządzić, ale nie umieją kierować ludźmi w okresie ich rozwoju... W walce... z niebezpieczeństwem schematyzmu jest rzeczą bardzo ważną, aby popierać nauczycieli zamierzających w nauczaniu, a nie w rządzeniu”.

Podobnymi rozróżnieniami alternatywnymi i wnioskami wypełniona jest cała książka, napisana żywo, barwnie, z humorem. Czyta się ją lekko i bardzo przyjemnie. Ale potem wraca się do rzeczywistości zagadnień wychowawczych z poczuciem odejścia od lektury utopijnych rozważań i bardzo ujmującej salonowej pedagogiki. Pedagogika jednak na szczęście nie ma już dziś feljetonowego tonu i charakteru lekkiej dyskusji. Dzisiaj jest to rozbudowana i rozbudowująca się wciąż nauka. Dzięki dzisiejszemu jej stadium wiemy, że wychowanie to nie czynność, którą można regulować przez słowo „powinien”, „nie powinien”, to nie machina, którą można pokierować, że to żywa rzeczywistość, której odmiany i istotę można dopiero poznać, w której rozmaitych tendencjach należy się rozglądać, której strukturę trzeba naprawdę dokładnie zbadać, aby mieć odwagę regulować te sprawy. Wychowanie to splot zjawisk rozmaitej natury, któreśmy dla celów jedynie poznawczych umieścili w ramach takich nauk jak psychologia, socjologia, estetyka, etyka, historia kultury, etnografia. Te zjawiska spletają się z absolutną wewnętrzną koniecznością, tworząc razem obraz wychowania danej epoki i należy na nie patrzeć nie jako na nieopowiednie wykonywanie jakiejś pracy, ale na fakt psychologiczny, społeczny czy kulturalny, który wyrósł z epoki i jest jej odbiciem. W każdym posunięciu wychowawczym jesteśmy opłatanі tysiącem niewidzianych więzów, zmuszających nas do takiego a nie innego kroku i byłoby to istotnym wykroczeniem, jeśliśmy tych koniecznych więzów nie uwzględnili. Jeśli np. sądzimy, że nasza praca dydaktyczna cieszy się autonomią, to się bezwzględnie mylimy; dydaktyka każdego przedmiotu nauczania związana jest nie tylko z istotą owego przedmiotu, ale ze zdolnością percepcyjną słuchaczy, z poziomem klasy, z walorami wychowawczymi, jakich wymaga społeczeństwo od szkoły i t. d. i tak jest w każdej dziedzinie wychowawczej. Nauka o wychowaniu poznaje i wykrywa te związki, a wchodząc w dziedzinę praktyki szkolnej, usiłuje ją poprawić lub przeinaczyć, uwzględniając przytem wszelkie inne warunki, związane z temi zmianami.

Dlatego książka Russella, mimo jej barwności i błyskotliwości inteligencji, mimo trafności niejednego sądu, obraca się tylko w sferze abstrakcji i jedynie zlekka dotyka rzeczywistości. Poza rzeczywistością można budować piękne teorie wychowawcze i konstruować wychowawcze ideały, ale będą to tylko konstrukcje, które okażą się bezsilne wobec życia. Wiedza o wychowaniu jest wiedzą o rzeczywistości.

L. L.

D-r MICHAŁ FRIEDLÄNDER. Uspołecznianie się dziecka w wieku przedszkolnym. Kraków 1933. Str. 30.

Sprawa przystosowania jednostki do życia społecznego w poszczególnych okresach jej rozwoju, to problem doniosły, który — niestety — w polskiej literaturze pedagogicznej jest stosunkowo mało opracowany. D-r Friedländer, doceniając jego znaczenie, zastanawia się w swojej pracy, czy wychowanie społeczne jest pożądane i użyteczne dla jednostki oraz jakie znaczenie ma proces uspołecznienia. Rozważania i wnioski autora dotyczą wieku przedszkolnego.

Wychodząc z założenia, że instynkt zachowania wyraża się bądźto jako kompleks uczuć

i dążności indywidualnych, bądź też jako kompleks uczuć i dążności społecznych, autor twierdzi, że odpowiednio poprowadzony proces harmonizacji dwóch odmiennych dążności w wieku przedszkolnym decyduje o procesie uspołecznienia jednostki w ogóle.

Proces ten w omawianym przez autora okresie odbywa się najczęściej wyłącznie w środowisku rodzinnym. Dzieje się to dzięki sugestywności i dyspozycji do naśladownictwa, dwóch ważnych właściwości struktury duchowej dziecka. Właściwości te doznają wzmocnienia w grupie, np. w liczniejszym rodzeństwie, w przedszkolu i t. p.

Stwierdzając następnie, że w środowisku rodzinnym działają najczęściej okolicznościowe wpływy wychowawcze, rzadziej celowe, autor rozpatruje wpływ liczby, płci i stanowiska dzieci w rodzinie na ich stosunek do otoczenia społecznego. Optimum rozwoju daje rodzeństwo 3 — 4 dzieci; różnopłciowość rodzeństwa działa na dziecko korzystnie; w najgorszych warunkach pod tym względem znajdują się dzieci jedyne i najstarsze, niekiedy dzieci najmłodsze, wskutek czego wykazują mniejsze nastawienie społeczne. Brak kontaktu społecznego oraz dążność do izolacji jest objawem chorobliwym, a środkiem zaradczym jest wprowadzenie dziecka w odpowiednio dobraną grupę dziecięcą, np. przedszkole. Wtedy dziecko samodzielnie musi ustalić swój stosunek do rówieśników i grupy, a pod wpływem rozbudzonego uczucia własnej wartości usiłuje zająć stanowisko najbardziej mu odpowiadające. Biorąc pod uwagę sposób nawiązania kontaktu z grupą, autor odróżnia dwa zasadnicze typy dzieci: a) społecznie bierny, b) społecznie aktywny (podtypy: inicjatorowie-fantaści, realizatorowie, kierownicy-przywódcy).

Dziecko, będąc czynnym składnikiem społeczności, ulega równocześnie przeróżnym wpływom dodatnim, wywieranym przez grupę dziecięcą wzgl. jej członków. (Autor pomija wpływy ujemne ze strony społeczności, a przecież i takie można zaobserwować). Grupa oddziałuje korzystnie na rozwój fizyczny dziecka (większa ruchliwość i gestykulacja, wzrost apetytu i t. p.). Wywiera również dodatni wpływ na rozwój sfery umysłowej (rozszerza horyzont myślowy, wzbogaca zasób wyobrażeń, pojęć i wyrazów, pobudza i rozwija funkcje umysłowe i zdolności ekspresywne i t. p.). Najglówniejszym terenem wpływów społeczności jest sfera emocjonalna i woluntarna. Na tej płaszczyźnie budzą się i rozwijają uczucia społeczne i moralne, a w związku z tem pozytywne nawyki postępowania. Tak np. dziecko o wybujałym uczuciu własnej wartości znajduje w grupie odpowiednie warunki do wyzkania swych pomysłów i zdolności w realizacji celów wspólnych. Inne znowu, zarozumiałe i nieposłuszne, korygują poczucie własnej wartości dzięki krytycznemu ustosunkowaniu się rówieśników. Dziecko nieśmiałe i zamknięte w sobie ma możliwość zyskania w grupie sympatii i uznania oraz wyzwolenia się od dręczącego je poczucia upodlenia.

Tak więc „w zetknięciu z innymi jednostkami — jak mówi autor — mogą powstać uczucia społeczne, począwszy od sympatii, poprzez uczucie koleżeństwa, przyjaźni, erosu — aż do uczuć wybitnie grupowych, jak poczucie obowiązku społecznego, odpowiedzialności zbiorowej, ofiarności na rzecz grupy i t. p.". Wreszcie przeżycia moralne w społeczności dziecięcej mają siłę wpływania na postępowanie jednostki, czego nie można twierdzić o moralności, nabytej werbalnie, która — podobnie jak politura — schodzi z człowieka przy silniejszej burzy życiowej. Wobec tego, że rodzina współczesna nie może spełnić wszystkich obowiązków wychowawczych w przedszkolnym okresie rozwoju dziecięcego, autor, doceniając dodatnie wpływy środowiska rodzinnego i społeczności dziecięcej, wysuwa postulat konieczności podziału wychowania między rodziną i przedszkolem, począwszy od 3-go roku życia.

Praca d-ra Friedländera wypelnia do pewnego stopnia lukę w naszej literaturze pedagogicznej. Podchodząc do rozwiązania zagadnienia od strony teoretycznej, autor daje w ostatnim rozdziale kilka trafnych wskazań praktyczno-wychowawczych. Praca ta oddać może wielką przysługę nie tylko rodzicom i wychowawczyom przedszkola, lecz również nauczycielom szkół powsz. Zachęca ona czytelnika do dokładniejszej obserwacji przejawów życia zespolonego dzieci, ułatwia ich interpretację i stosowanie celowych oddziaływań wychowawczych oraz pobudza do uwzględnienia potrzeb zrzeszania się dzieci w programie wychowawczym szkoły.

Rudolf Narloch.

PROF. ST. SZUMAN i DOC. ST. SKOWRON: *Organizm a życie psychiczne*. Biblij. Dziel Pedagogicznych Nr. 45 i 46. W-wa, Nasza Księgarnia, 1934.

Liczne i absorbujące zajęcia nauczyciela nie pozwalają często na dopelnianie i rozszerzanie swoich wiadomości naukowych. Nauczyciel nie ma czasu wertować licznych tomów i prac w celu wydobycia z nich potrzebnych wiadomości. To też każda książka, która swoim ułatwia niezmiernie wnikiennie w rozwój myśli ludzkiej. Z prawdziwym zainteresowaniem przyjęto książkę dwóch przedstawicieli sąsiadujących z sobą nauk. Psycholog postanowił współpracować z biologiem nad wielce ważnym zagadnieniem wpływu czynników biologicznych na rozwój psychiki ludzi i zwierząt. We wstępie autorzy przeznaczają swoją pracę studentom, przede wszystkim medycynie, biologii i psychologii. Jednak książka została wydana w „Bibliotece Dziel Pedagogicznych” i to nie bez celu. Nauczyciel każdego przedmiotu znajdzie bogaty materiał dla siebie, zarówno czysto naukowy, jak i dający się praktycznie zastosować w spostrzeżeniach nad uczniami. Rozważanie zaczyna się od zagadnienia życia. Stare to zagadnienie, o którego zdefiniowanie kusiło się wielu przyrodników i filozofów. W książce autorzy nie starają się nawet podać definicji, pragną raczej, aby czytelnik poznał życie na podstawie jego przejawów w organicznej substancji. Dopiero po takim rozważaniu podają niektóre wnioski, zblizone do określeń dawnych filozofów. Przeprowadzona jest bardzo ciekawie analogia między maszyną a stworzeniemżywionem i główna różnica między nimi: „Żywa maszyna może swą własną substancję odtwarzać”. Oczywiście, tego maszyną ludzkiej konstrukcji uczynić nie może. To działanie własne określił już kiedyś św. Tomasz z Aquinu słowami: „Ens vivens, est substantia, cui convenit secundum suam naturam movere seipsam” (Phys. III, 1). Siła życiowa, jest to substancja, która może według swojej natury poruszać się sama¹⁾, istotnie, chociaż wpływy zewnętrzne i wewnętrzne mają dla stworzenia żyjącego kolosalne znaczenie, — samoregulacja potrzeb i ruchów, koordynacja ich nasuwa na myśl pogląd S. G. Mirart’a: „Istota żyjąca, to taka, która posiada naturalną własność przebiegać cykl zmian określonych”. Otóż w dalszych rozdziałach znajdzie czytelnik wszystko, co potrzeba do zorientowania się w anatomicznych i fizjologicznych porostawach owych zmian, zachodzących w żywym organizmie. Będzie więc mowa o komórce jako elementarnej składowej części organizmu, o tkankach i ich specjalizacji, wreszcie o wysokiej specjalizacji tkanki nerwowej i znaczeniu wydzielin gruczołów dokrewnych. Rozdział o centralnym systemie nerwowym i o stopniowym coraz wyższym działaniu poszczególnych części tego układu (rdzeń, ośrodki podkorowe, kora), wprowadza czytelnika w zagadnienie stopniowania psychiki od t. zw. niższych zwierząt przez wyższe, aż do człowieka, gdzie kora przybrała imponujące rozmiary i spełnia funkcje nadrzędne nad ośrodkami odruchów, instynktów i popędów. Cztery lata temu, Marcel Nathan w swej bardzo ciekawej książce o chorobach umysłowych¹⁾ poszedł jeszcze dalej i na podstawie zapatyrywań Rousseau’a, Schopenhauera, Nietzschego, Seillère’a, a wreszcie Freuda z jego „ja instynktownem” oddziela funkcje niższych ośrodków mózgu pod nazwą anima — dusza, od wyższych, rozumowych, pod nazwą animus — duch. Ten dualizm przybrał u człowieka formy tragiczne: Homo sapiens „jest istotą dwoistą, rozszczepioną i nieharmonijną pod względem psychicznym”. Z jednej strony człowiek tkwi w przyrodzie i odłączony od niej ginie, z drugiej strony walczy o ideały i pragnie kierować własnym losem. I tu się wypukła działanie czynników ponadbiologicznych na psychikę ludzką. Cała zresztą książka według autorów do tego zmierzała, by dziwne stanowisko człowieka ukazać na tle biologicznych czynników; wpływami fizyko-chemicznymi nie można bez reszty tłumaczyć wszelkich przejawów psychiki ludzkiej.

Jeszcze kilka słów w sprawie poszczególnych rozdziałów. Dla pedagoga duże znaczenie ma rozdział o uczeniu się i zdobywaniu doświadczenia. Autorzy przeprowadzają myśl opartą na doświadczeniach i obserwacji, „że wszelkie uczenie się jest uwarunkowane dążeniem, a nigdy nie jest czysto mechanicznym procesem”. Innymi słowy, jest tu potwierdzenie znanych w pedagogice wskazówek, by ucznia „zainteresować” przedmiotem. Owe zainteresowanie i skupienie uwagi osiągnąć można, gdy stosunek ucznia do przedmiotu nacechowany jest emocjonalnie i gdy rozum ocenia celową wartość takiego uczenia się. Nie inaczej odbywa się „spostreżanie”. Przedmiot spostreżany musi swoją specyficzną wartością przyciągnąć uwagę ucznia.

¹⁾ M. Nathan: *L'esprit et ses maladies*. Ed. Rieder. Paris 1930.

W jednym tylko rozdziale można dostrzec jednostronne traktowanie tematu, a to gdy mowa jest o „ewolucji”. Czytelnik po przeczytaniu tego rozdziału mógłby sądzić, że sprawa „ewolucji” została bezpowrotnie przesądzona na korzyść „ewolucjonistów”. Jednak tak nie jest. Z dnia na dzień mnożą się zastrzeżenia i kontrargumenty zarówno przeciw poszczególnym punktom teorii, jak i jej całości. Autor nic o tem nie wspomina. Wystarczy jednak przeczytać kilka dzieł w tym zakresie, aby uzupełnić wiadomości, pozyskując od starego dzieła Broca¹⁾, aż do pracy Vialletona²⁾, wydanej przed kilku zaledwie laty.

D-r A. Godlewski

Encyklopedia Wychowania. T. II, z. 1 i 2. R. 1934.

Druk zeszytu 12-go „Encyklopedji Wychowania”, redagowanej przez prof. St. Łempickiego, ulega pewnemu opóźnieniu; wzamian za to ukazały się zeszyty 1 i 2 tomu II. Na czele tego tomu, poświęconemu nauczaniu, znajduje się praca prof. Kazimierza Ajdukiewicza „Logiczne podstawy nauczania”; w zeszytach drugim rozpoczęto druk pracy d-ra Kazimierza Sośnickiego „Dydaktyka ogólna”.

Ostatnio metodyki czy dydaktyki poszczególnych przedmiotów zajmują się głównie stroną materialną, mniej zaś interesują się formalną stroną nauczania. Formalną stroną nauczania, niemniej ważną jak materialną, można uwzględnić jedynie opierając się o znajomość metodologii nauk, ta zaś stanowi właśnie logiczne podstawy nauczania. Z tych względów rozdział „Logiczne podstawy nauczania”, mający na celu podanie teorii czynności dydaktycznych, czyli metodologii nauk, stanowi niejako wstęp do dydaktyki, mianowicie dostarcza jej podstaw jako teoria nauk. Część pierwsza pracy prof. Ajdukiewicza omawia elementy myślowe, jak: zdania w sensie logicznym i ich składniki, zdania pytające, zakres i treść nazwy (pojęcia), precyzja myśli i mowy (definicja). Część druga traktuje o rozumowaniu, mianowicie o stosunku racji i następstwa, uzasadnianiu twierdzeń (rodzaje rozumowania: dedukcja, indukcja i t. p., błędy rozumowania). Trzecia część przedstawia metodologiczne typy nauk, uwzględniając a) podział nauk ze względu na dopuszczalne w nich ostateczne przesłanki, b) nauki aprioryczne, c) nauki empiryczne, d) nauki humanistyczne.

Praca prof. Ajdukiewicza w sposób zwięzły, jasny i niezwykle przystępny podaje najważniejsze wiadomości w zakresie metodologii nauk. Ze względu na słabe wykształcenie logiczne naszego nauczycielstwa jest ona bardzo ważnym i nieodzownym rozdziałem „Encyklopedji Wychowania”, która zyskuje sobie coraz większe uznanie w szkolnictwie, jako dzieło oddawna oczekiwane przez pedagogów. T.

Kultura i Wychowanie zawiera na wstępie zeszytu 2 i 3 artykuł A. Lalanda'ego p. t. O przesądach, sprzeciwiających się rozwojowi sił moralnych. Za najbardziej szkodliwy z tych przesądów autor uważa mniemanie, że zło jest prosto brakiem dobra, że zatem t. zw. ujemne dyspozycje psychiczne są anomalją, niedorozwojem w pewnej dziedzinie. Zdaniem L. w każdym człowieku istnieje pozytywny pierwiastek zła, toczący ustawiczną walkę z pierwiastkiem dobra — to samo daje się obserwować i w życiu społeczeństw. Wychowawca zatem ma za zadanie nie tylko — jak to się sądzi powszechnie — rozwijać dodatnie cechy ludzkiej psychiki, ale i przelamywać, niszczyć ujemne. Na tem właśnie polega rozwój kultury. J. Pieter w artykule „Pogląd na świat a wychowanie” wskazuje na doniosłość życiową wyznawania zwartego, przepojonego wiarą systemu „uzgodnionych zapatrywań na zasadnicze sprawy ludzkiego życia”. Genezę potrzeby światopoglądu upatruje autor w hiperfunkcji rozumu ludzkiego, który zaczął działać w oderwaniu od celów czysto biologicznych, jakim służył pierwotnie. Nastąpił jakgdyby — z punktu widzenia przystosowania organizmu do walki o byt — zadaleko posunięty rozwój, którego teraz już cofnąć niepodobna. Rozważa dalej P. zagadnienie kryzysu religijnych ideałów u młodzieży współczesnej, niedostatki światopoglądu komunistycznego, oraz warunki, jakim winien odpowiadać „wszelki przyszły pogląd na świat”. W zakończeniu autor stwierdza konieczność oparcia wychowania na układzie ideałów niesprzecznych i zdolnych budzić zapał, bez czego życie nie ma i nie może mieć sensu. Do tegoż zagadnienia nawiązuje W. Gottlieb w następnym artykule p. t. Wychowanie

¹⁾ Broca: Sur le transformisme. Bullet. Soc. antrop. Paris, t. V, 1870.

²⁾ Vialleton L.: L'origine des êtres vivants (L'illusion transformiste). 1929. Libr. Plon-Paris.

wanie a przemiany społeczne. Nazywa on wychowanie, oparte na świadomości dalekich celów, co do których niema w społeczeństwie zasadniczych nieporozumień, wychowaniem misyjnym. W tymże zeszycie A. B. Dobrowolski omawia sprawę Oświaty inteligentkiej, czyli wykształcenia ogólnego na wyższym poziomie. J. Chałasiński informuje czytelnika o Tendencjach antydemokratycznych w Stanach Zjednoczonych, wreszcie Swami Iatiswarananda porusza zagadnienie Moralności i pracy, uznając idealną pracę bezinteresowną, t. j. przyjętą świadomie, uznanej za konieczność sprzyjającą postępowi ludzkości i spełnianej bez przymusu, za naczelną sprężynę rozwoju moralnego człowieka.

H. H.

K O M U N I K A T

KOMUNIKAT POLSKIEGO KOMITETU V MIĘDZYNARODOWEGO KONGRESU WYCHOWANIA RODZINNEGO.

W roku 1899 powstała w Belgii Liga Wychowania Rodzinnego. Liga ta postawiła sobie za cel podniesienie życia rodzinnego w Belgii. Założycielami jej byli A. Proost i Paweł de Vuyst. A. Proost widział zrealizowanie tego celu przez wychowanie idealnego typu matki Belgijki, Paweł de Vuyst myślał o podniesieniu całej rodziny.

W roku 1905 Liga Wychowania Rodzinnego zorganizowała I Międzynarodowy Kongres Wychowania Rodzinnego pod hasłem: „Odrodzenie Społeczeństwa przez Rodzinę”. Rezultatem Kongresu było zorganizowanie „Międzynarodowej Komisji Wychowania Rodzinnego” w Brukseli, do której weszli delegaci kilku państw.

II-gi Międzynarodowy Kongres Wychowania Rodzinnego zwołany został staraniem „Międzynarodowej Komisji Wychowania Rodzinnego” w Medjolanie pod protektoratem króla Italji.

III-ci Kongres odbył się w Brukseli w roku 1910 pod protektoratem rządu belgijskiego.

IV-ty Kongres Wychowania Rodzinnego odbył się w Liège w roku 1930 w setną rocznicę odzyskania niepodległości przez Belgję.

Dotychczasowy dorobek Kongresów stanowi ustalenie podstaw ideologii „odrodzenia społeczeństwa przez rodzinę”. Stwierdzono, że rodzina odgrywa w społeczeństwie bardzo ważną rolę, przyjęto określenie rodziny jako komórki społecznej i uznano, że wychowanie rodzinne jest podstawą wszelkiego wychowania. Postanowiono utworzyć Instytut Międzynarodowy Wychowania Rodzinnego w Brukseli, gdzie rodzice i przyszli rodzice będą mogli się kształcić na fachowych wychowawców.

Kongres V-ty, który odbędzie się w Brukseli pod protektoratem Króla i Królowej Belgji, ma przedstawić ostatnie rezultaty zastosowania metod wychowawczych, wskazanych przez Kongres IV-ty, oraz wysunąć wskazania praktyczne dla rodziców, wychowawców i organizacji społecznych, zajmujących się w różnych krajach sprawą wychowania rodzinnego. W październiku więc ubiegłego roku zawiązał się Polski Komitet Organizacyjny V Międzynarodowego Kongresu Wychowania Rodzinnego, łączący w sobie organizacje rodziców, związki nauczycielskie, stowarzyszenia kobiece, organizacje młodzieży, instytucje społeczne, mające za zadanie opiekę nad dzieckiem i rodziną, związki kulturalno-oświatowe i t. d. Komitet powołał do życia trzy komisje: Programową, Organizacyjną i Prasową, które realizują prace związane z Kongresem.

Komisja Programowa zajęła się opracowaniem wysuniętych przez Kongres zagadnień, zapraszając za pośrednictwem współpracujących w Komitecie organizacji szereg referentów, wśród których znajdujemy wiele imion dobrze znanych społeczeństwu polskiemu ze swej pracy naukowej lub społecznej. Aby prace na Kongres utrzymane były na wysokim poziomie, powołano specjalną komisję opiniodawczą, której zadaniem jest kwalifikowanie nadesłanych prac z punktu widzenia wymaganego poziomu naukowego. Jak dotąd napłynęło 51 referatów; prace te można podzielić na trzy grupy: część z nich — to rezultaty ankiet i bezpośrednich obserwacji naukowo-psychologicznych, grupę drugą i trzecią stanowią referaty oparte na doświadczeniach szkolnych, życiowych i organizacyjnych. Komisja Organizacyjna zajmuje się urządzeniem wystawy polskiej w Brukseli. Komisja Organizacyjna zamierza dać na wystawie możliwie pełny obraz zagadnień pedagogicznych, związanych z życiem rodzinnym. Projektowane są następujące działy przyszłej wystawy: I. Dom i szkoła. Ekspozy w tej części będą stanowiły tablice i wykresy. II. Czasopisma podające: a) Zagadnienia wychowawcze domu i szkoły, b) Zagadnienia związane ściśle

z domem, c) Pisma' gospodarcze. Urządzenie artystyczne domu. III. Książki pedagogiczne. IV. Dział opieki otwartej. Rodziny zastępcze. V. Internaty i bursy. VI. Wy-
stawa gospodarcza.

Komisja Prasowa ma za zadanie nie tylko informowanie społeczeństwa polskiego o pracach i celach Kongresu, lecz i pobudzanie myśli społecznej w kierunku żywej współpracy i współdziałania z Komitetem Polskim.

SAMOKSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI

Panu Wiktorowi P. z Wołkowyskiego. Chciałby Pan przystąpić do systematycznego studiowania psychologii wychowawczej, którą słusznie uważa Pan za podstawę w samokształceniu zawodowym nauczyciela-wychowawcy i prosi Pan o wskazanie planu i metody pracy oraz bibliografii polskiej z tej dziedziny.

Dość trudno będzie mi zadośćuczynić prośbie, nie znając bliżej Pana oblicza psychicznego. Nie wiem, czy już kiedykolwiek na jakimś kursie zajmował się Pan psychologią i w jakim zakresie, nie wiem też z jakimi książkami psychologicznymi już się Pan zapoznał. Proszę mi więc wybaczyć, jeżeli pewne rzeczy, które tu poruszę, okażą się Panu już dobrze znane i skądinąd wiadome, bo odpowiem na prośbę Pana tak, jak gdyby Pan teraz dopiero pracę nad zagadnieniami psychologii wychowawczej miał rozpoczynać.

Otóż wydaje mi się, że dobrze byłoby, zanim przystąpi Pan do właściwych studiów nad psychologią wychowawczą, zapoznać się z podstawowymi pojęciami i zagadnieniami psychologii ogólnej. Bo przecież wyniki, do których doszła psychologia ogólna, obowiązują we wszystkich szczegółowych jej odgałęzieniach. Trzeba ją więc, choć pobieżnie, poznać. Metodę pracy wyobrażam sobie w ten sposób, że przeczytałby Pan jakiś podręcznik psychologii ogólnej (najodpowiedniejszy wydaje mi się W. Witwickiego — „Podręcznik psychologii dla szkół średnich”), a w oddzielnym zeszycie notowałby Pan własne spostrzeżenia, uwagi, wątpliwości, wreszcie zaznaczałby Pan rzeczy dla siebie niezrozumiałe. Te moglibyśmy sobie wspólnie wyjaśniać. Po przerobieniu takiego skróconego kursu psychologii ogólnej byłoby wskazane zapoznać się z współczesnymi kierunkami w psychologii (artykuł Kreutza — „Współczesne kierunki w psychologii”. Encyklopedia Wychowania. Zesz. 3 i 4). To wydaje mi się konieczne ze względu na olbrzymi wpływ, jaki wywierają te kierunki w chwili obecnej na psychologię wychowania. I znowu z wątpliwościami proszę się do nas zwrócić.

Dopiero po przerobieniu tego materiału można przystąpić do psychologii wychowania, a wyrażając się ściślej, należy zacząć od psychologii dziecka. Na początek radziłabym książkę Ch. Bühlera — „Dzieciństwo i młodość”. Tłum. W. Ptaszyńska. Wyd. Nasza Księgarnia 1933.

Narazie wolę ograniczyć się do tego materiału. Gdyby jednak jakieś szczegółowe zagadnienie specjalnie Pana zainteresowało i pragnąłby Pan zapoznać się z bibliografią, chętnie jej Panu dostarczę.

Zycząc powodzenia w pracy i miło mi będzie dowiedzieć się, czy postępuje naprzód.

D-r H. Weintalówna.

OD REDAKCJI

W n-rze 5-tym „Ruchu Pedagogicznego” opuszczono w artykule p. Narlocha p. t. „Samorzutne zespoły dziecięce w wieku szkolnym” początek rozdziału 10-go p. t. T. z w. związek. Fragment ten zostanie umieszczony we właściwym miejscu w odblite z całego artykułu, która jest obecnie w przygotowaniu i w najbliższym czasie znajdzie się na skl. gł. w Naszej Księgarni.

REDAKTORZY: D-R MARJAN ODRZYWOLSKI I HALINA HEFTMANOWA.

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:
STANISŁAW MACHOWSKI.

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA



679

ANKIETA I KONKURS POLSKIEGO RADJA.

Przypominamy pytania i warunki: 1. Radjo w życiu prywatnem nauczyciela na wsi (ewentualnie w mieście). 2. Radjo jako pomoc w nauczaniu szkolnem i pozaszkolnem. 3. Spostrzeżenia i uwagi na temat radja w środowisku wiejskiem i małomiasteczkowem (ewentualnie wielkomiejskiem). 4. Radjo dźwignią oświaty i kultury. 5. Jak wykorzystuję radjo w pracy oświatowo-społecznej. 6. Projekty programu radjowego, najodpowiedniejszego dla nauczycielstwa. 7. Spostrzeżenia na temat: „Co mnie i moim najbliższym podoba się najwięcej w programie radjowym?”. a) Imię, nazwisko i dokładny adres uczestnika ankiety. b) Stanowisko. c) Specjalność. d) Typ uczelni. e) Adres: Polskie Radjo. Wydział Prasowy. Konkurs Pedagogiczny. Warszawa, Zielna 25. Udział w losowaniu biorą wszystkie odpowiedzi, bez względu na opracowanie literackie. Uczestniczyć może w ankiecie każdy nauczyciel czynny lub w stanie spoczynku. Ostateczny termin: data stempla pocztowego 30 kwietnia 1935. Nagrody: 1. Binofon. 2. Amplifon. 3—4. Detefony. 5—8. Detektory „Echo”. 9—29. „Myśli Wybrane”. Ponadto wyróżnione odpowiedzi mogą być drukowane za zgodą autora według normalnych stawek danego wydawnictwa. Do losowania uprawnia poniższy kupon, który należy wyciąć i załączyć do odpowiedzi na ankietę:

K U P O N

Konkurs Pedagogiczny Polskiego Radja.
Kwiecień 1935.

WYDAWNICTWA „NASZEJ KSIĘGARNI”

PEDAGOGIKA I PSYCHOLOGJA

ANDERSEN G. L. Ciche czytanie w świetle badań psychologicznych i pedagogicznych. Z przedmową H. Radlińskiej i P. Bovet'a. Tłumaczyła z języka francuskiego H. Dobrowolska	4.— 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.—
BOVET P. Instykt walki. Psychologia — wychowanie. Tłumaczyła M. Górską. w ozd. opr.	5.— 7.—
BÜHLER CH. D-R Dzieciństwo i młodość. Geneza świadomości. Tłum. z niemieckiego W. Ptaszyńska	12.— 14.—
CLAPARÈDE E. D-R Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna. Wyd. III, powiększone	—
COSTÈR G. Psychoanaliza w zastosowaniu do ludzi normalnych. Przetłouzyła z oryginału angielskiego M. Górską	4.— 6.—
DAWID J. O duszy nauczycielstwa. Wyd. III.	1.—
DOBROWOLSKI ST. System klasowy i system pracowniany	—
DRYJSKI A. Zagadnienie seksualizmu dzieci i młodzieży. Biologia. Psychologia. Pedagogika	11.— 13.—
DYBOSKI R. D-R PROF. Nauka a oświata pozaszkolna	—50
DZIECKO WSI POLSKIEJ. Próba charakterystyki. Praca zbiorowa pod redakcją M. Librachowej	7.— 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
HESSEN S. PROF. Podstawy pedagogiki. Z rękopisu drugiego wydania oryginału rosyjskiego przetłouzył D-r A. Zieleńczyk	10.— 12.—
JOTAYKO 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.— 9.—
KERSCHENSTEINER G. Charakter — jego pojęcie i wychowanie. Z poprawionego IV wyd. niemieckiego przetłouzył A. Tom	5.— 7.—
MYSŁAKOWSKI Z. Państwo a wychowanie	2.50
SZUMAN ST. i SKOWRON ST. Organizm a życie psychiczne	8.50

Adres „NASZEJ KSIĘGARNI” Warszawa, ul. Świętokrzyska 18

KONTO P. K. O. Nr. 2058.